T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM BAĞLAMINDA ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL YETERLİKLERİNE İLİŞKİN ALGILARI

YASEMİN ACAR ÇİFTÇİ
03706201

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. MEHMET GÜROL

İSTANBUL
2015

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM BAĞLAMINDA ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL YETERLİKLERİNE İLİŞKİN ALGILARI

YASEMİN ACAR ÇİFTÇİ
03706201

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 04.02.2015
Tezin Savunulduğu Tarih : 25.02.2015

Tez Oy birliği/Oy çokluğu ile başarılı bulunmuştur.

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. Mehmet GÜROL	
Jüri Üyesi	: Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ	
Jüri Üyesi	: Doç. Dr. Cihad DEMİRLİ	
Jüri Üyesi	: Yrd. Doç. Dr. Hasan AYDIN	
Jüri Üyesi	: Yrd. Doç. Dr. Hakan KARATAŞ	



İSTANBUL
ŞUBAT / 2015

ÖZ

ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM BAĞLAMINDA ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL YETERLİKLERİNE İLİŞKİN ALGILARI

Yasemin Acar Çiftçi
Şubat, 2015

Bu araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitim bağlamında kültürel yeterliklerine ilişkin algıları incelenmiştir. Bunun için öncelikle literatür gözden geçirilmiş, eleştirel çokkültürlü eğitim kuramı, eleştirel kuram ve eleştirel ırk kuramı temel alınarak, her biri dört alt boyuttan oluşan üç boyutlu bir model oluşturulmuştur. Araştırma verileri, araştırma kapsamında oluşturulan modelin, kültürel yeterlik bileşenleri temele alınarak geliştirilen Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Anket ile toplanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntem tasarımına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde resmi; okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 736 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendilerini kültürel yeterlik bakımından üst düzeyde olmasa da yeterli olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca bilgi, beceri ve kültürel saygı alt boyutları bakımından kendilerini yeterli algılarken, tutum ve kültürel farkındalık alt boyutlarında kısmen yeterli olarak algıladıkları belirlenmiştir. Araştırmanın diğer sonuçları; öğretmenlerin kültürel yeterliklerine ilişkin algılarının genel olarak ve alt boyutlar bakımından, eğitim kademesi, ortaöğretim okul türü, branş, mezun olunan okul türü, cinsiyet, yaş, etnik köken ve anadil değişkenlerinin anlamlı biçimde farklılaşmaya neden olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Çokkültürlü eğitim, eleştirel çokkültürlü eğitim kuramı, eleştirel kuram ve eleştirel ırk kuramı, öğretmen yeterlikleri, kültürel yeterlik.

ABSTRACT

TEACHERS' PERCEPTIONS OF THEIR CULTURAL COMPETENCIES WITHIN THE CONTEXT OF MULTICULTURAL EDUCATION

Yasemin Acar Çiftçi

February, 2015

This study investigates teachers' perceptions of their cultural competencies within the context of multicultural education. To this end, a literature review is conducted and a three dimensional model - each with 4 sub-dimensions - is formed based on critical multicultural education theory, critical theory and critical race theory. The data is collected through Multicultural Education Cultural Competency Scale and survey developed based on the cultural competency components of the model which was formed for this study. The study is conducted in accordance with quantitative research method design. The sample for the study consists of 736 teachers in Istanbul working at kindergartens, primary schools and middle schools. The results of the study state that though they do not perceive themselves to be highly competent with regards to cultural competencies, the teachers perceive themselves as sufficient. Moreover, they perceive themselves as sufficient with regards to knowledge, skill, and respect for culture sub-dimensions while perceiving themselves as partially sufficient in attitude and cultural awareness sub-dimensions. Additional findings from the study indicate that teachers' perceptions of their cultural competencies and their sub-dimensions differentiate meaningfully as a result of education level, the type of middle school, branch, the type of alma mater, gender, age, ethnic origin and mother tongue variables.

Keywords: multicultural education, critical multicultural education theory, critical theory and critical race theory, teacher competencies, cultural competency

ÖNSÖZ

Bu araştırma ile çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin kültürel yeterliklerinin ne olması gerektiği ve kültürel yeterlik düzeylerine ilişkin algılarının ne olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın amacını, var olan durum ile hedeflenen durum arasındaki farkı belirlemek oluşturmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların, öğretmen yetiştirme sisteminde önceliklerin belirlenmesine katkı sunması arzu edilmiştir.

Yoğun emek isteyen bu araştırma süreci bana, hem akademik olarak, hem de yaşamın kendisine ilişkin değer biçilemez deneyimler kazandırdı.

Bu süreçte, bir akademik çalışmanın; dayanışma, paylaşım ve birlikte üretim süreci olduğunu öğrendim. Değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Hasan Aydın'a kendisinden Çokkültürlü Eğitim dersini almamdan başlayarak, çalışmamın tüm aşamalarında verdiği akademik destek ve dostluğu için çok teşekkür ederim. Bitmek tükenmek bilmeyen sorularımı her zaman sabırla cevapladığı ve her zaman yanımda olduğunu hissettirdiği için minnettarım.

Bir kişiyi cesaretlendirmenin, o kişinin yaşamında fark yaratmak olduğunu öğrendim. Zorunluluklar nedeniyle ara vermek zorunda kaldığım akademik yaşamıma yeniden dönmem konusunda beni cesaretlendiren çok değerli arkadaşlarım, Doç. Dr. Murat Sarıkaya ve Yrd. Doç. Dr. Bengisu Koyuncu' ya, kendi yaşamımda fark yaratmamı sağladıkları için teşekkür ederim. Yeterlilik sınavı sürecinde beni cesaretlendiren, bana güvendiğini sürekli hissettiren bir diğer hocam da, Doç Dr. Vefa Taşdelen idi. Değerli destekleri için teşekkür etmek isterim.

İçten bir karşılamanın değerini öğrendim. Yeniden üniversite kapısından girdiğimde beni büyük bir içtenlikle karşılayan, yüreklendiren ve destekleyen, daha sonra tez

danışmanım olan, Eğitim Programları ve Öğretim Programı Bölüm Başkanı, Prof. Dr. Mehmet Gürol'a, bana yeni bir yaşam yolu açtığı ve tez çalışmam sürecinde verdiği destek için ne kadar teşekkür etsem azdır.

Tez çalışmam sırasında, araştırmamın istatistikleri konusundaki ardı arkası gelmez sorularımı her zaman içtenlikle cevaplayan, beni yönlendiren, bu süreçte desteğini hiç esirgemeyen, değerli hocam Doç Dr. Erdoğan Tezci' ye teşekkürlerimi sunmak isterim.

Sevginin çok şey olduğunu öğrendim. Sevgi emektir, güvendir, destektir, dostluk ve dayanışmadır. Bu çalışma sürecinde bana verdiği destekle sevginin her şey olduğunu öğrendiğim, eşim Dr. İhsan Çiftçi' ye tüm yüreğimle teşekkür ederim. İçten bakışları, sıcacık gülüşleri ile bana olan güvenlerini ifade eden, cesaretlendiren, destekleyen, her ikisi de doktora eğitimlerinin tez aşamasında olan çocuklarım Etkin ve Bengi'ye Ayrıca, aynı okulda öğrenci olmaktan büyük gurur duyduğum, kimi zaman sessizliğimi soran bakışlarıyla bozan ve beni hayatın içine çeken, hep yanımda olduğunu hissettiren Doruk'a çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız, hayat sizinle çok güzel.

Ayrıca, bu süreçte akademik çalışmanın kişisel düzeyde, kişinin kendisiyle rekabet etmesi, her gün yeni bir şeyler öğrenmek zorunda olması ve bundan keyif alması demek olduğunu öğrendim.

Bu keyifli yolculuğa çıkmamı sağlayan herkese çok teşekkür ederim.

İstanbul, Şubat, 2015 Yasemin Acar Çiftçi

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZ ..... **iii**
ABSTRACT ..... **iv**
ÖNSÖZ ..... **v**
İÇİNDEKİLER ..... **vii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xii**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xvi**
KISALTMALAR ..... **xvii**

1.GİRİŞ **19**
1.1. Problem Durumu 19
1.1.1. Kültür Kavramı 21
1.1.1.1. Kültür, Çokkültürlülük ve Kültürel Çeşitlilik 21
1.1.1.2. Kültür, Öğrenme ve Öğretim 26
1.1.2. Çokkültürlü Eğitim 29
1.1.2.1. Çokkültürlü Eğitimin Tanımları 31
1.1.2.2. Çokkültürlü Eğitimin Amaçları ve Kapsamı 32
1.1.2.3. Çokkültürlü Eğitimle İlgili Savunu ve Eleştiriler 36
1.1.2.4. Çokkültürlü Eğitim Uygulanmaları ile ilgili Yaklaşımlar 39
1.1.2.5. Çokkültürlü Eğitimin Boyutları 42
1.1.2.6. Çokkültürlü Okullar 44
1.1.2.7. Çokkültürlü Eğitim Programları ile İlgili Yaklaşımlar 47

1.1.3. Öğretmen Yeterlikleri 49
1.1.3.1. Türkiye'de Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Çalışmalar 53
1.1.3.2. Çokkültürlü Eğitim Bağlamında Türkiye'de Öğretmen Yeterlikleri 57
1.1.3.2.1. Bilgi ve Anlayış 59
1.1.3.2.2. İletişim ve İlişki 60
1.1.3.2.3. Öğretim ve Yönetim 61
1.1.4. Çokkültürlü Eğitim Bağlamında Öğretmenlerin Kültürel Yeterliklerine İlişkin Kuramsal Çerçeve 62
1.1.4.1. Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Kuramı 63
1.1.4.2. Eleştirel Kuram 64
1.1.4.3. Eleştirel Irk Kuramı 65
1.1.5. Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Bağlamında Öğretmenlerin Kültürel Yeterliklerine İlişkin Model Önerisi 66
1.1.5.1. Birinci Boyut: Kültürel Yeterlik Bileşenleri 68
1.1.5.2. İkinci Boyut: Kültürel Yeterlik Bağlamları 71
1.1.5.3. Üçüncü Boyut: Kültürel Yeterlik Odakları 74
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi 77
1.3. Araştırma Problemi ve Alt Problemler 79
1.4. Araştırmanın Varsayımları 80
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları 80
1.6. Tanımlar 81

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 84
2.1. Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleriyle İlgili Ölçme Araçları 84
2.1.1. Yurtdışında Geliştirilen Ölçme Araçları 84
2.1.1.1. Çokkültürlü Farkındalık, Bilgi, Beceri Anketi (Öğretmen Formu) 85
2.1.1.2. Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği 85
2.1.1.3. Çokkültürlü Öğretim Yeterlik Ölçeği 85
2.1.1.4. Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algısı Ölçeği 85
2.1.1.5. Çokkültürlü Öğretim Yeterlikleri Envanteri 86
2.1.2.Türkiye'de Geliştirilen ya da Uyarlanan Ölçme Araçları 86
2.1.2.1. İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşler Anketi 86

2.1.2.2. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları 86
2.1.2.3. Çokkültürlü Kişilik Ölçeği 87
2.1.2.4. Öğretmen Adayları İçin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği 87
2.2.2.5. Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği 87
2.1.2.6. Öğretim Elemanlarına Göre Çokkültürlü Eğitimin Önem Derecesi 88
2.1.2.7. Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği 88
2.1.2.7.Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşleri Ölçeği. 88
2.2. Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleriyle İlgili Yapılan Araştırmalar. 89
2.2.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar 89
2.2.2. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar 93

3. YÖNTEM 105
3.1. Araştırma Modeli 105
3.2. Evren ve Örneklem 105
3.3. Veri Toplama Aracı 109
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu 109
3.3.2. Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği 109
3.3.2.1. Madde Havuzunun Oluşturulması 109
3.3.2.2. Kapsam ve Görünüş Geçerliği 110
3.3.2.3. Ölçeğin Faktör Yapısı ve Güvenirlik Analizleri 113
3.3.2.3.1. Yapı Geçerliği 114
3.3.2.3.1.1. Açımlayıcı Faktör Analizi 115
3.3.2.3.1.2. Güvenilirlik ve Madde Ayırt Edicilik Analizleri 121
3.3.3. Aynılık/ Eşzaman Geçerliği 130
3.3.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) 131
3.4. Verilerin Toplanması 133
3.5. Verilerin Analizi 134

4. BULGULAR 136
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 136
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 137

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular 144
4.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular 145
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 152
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular 158
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 159
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 164
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular 168

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 173
5.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar 173
5.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar 176
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar 178
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar 179
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar 180
5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar 182
5.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar 183
5.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar 184
5.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar 185
5.10. Öneriler 186
5.10.1. Öğretmenlere Öneriler 186
5.10.2. Okul Yöneticilerine Öneriler 189
5.10.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 190
5.10.4. Politika Yapıcılara Öneriler 192

KAYNAKÇA 194
EKLER .....
..... 210
Ek 1: Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği Madde Havuzu Bilgi Öğeleri **. 210**
Ek 2: Anket **225**
Ek 3- Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği **227**
Ek 4. Kapsam ve Görünüş Geçerliği Sonuçları **229**
Ek-5 Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Yeniden Gruplama **231**
Ek 6- Bilgi Boyutu Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistikler **232**
Ek 7- Beceri Boyutu Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistikler **232**

Ek 8- Tutum Boyutu Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistikler 232
Ek 9- Kültürel Saygı Boyutu Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistikler 233
Ek 10- Kültürel Farkındalık Boyutu Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistikler 233
Ek 11- Anlamlı farklılaşmalara ilişkin özet tablo 234
Ek 12: Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (ÇYAÖ) 235
Ek 13- Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği'nin Uygulanması İçin İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve İstanbul Valiliği'nden Alınan Onay ... 237
ÖZGEÇMİŞ 238

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1 : Öğretmen Yeterlikleri **52**

Tablo 1.2 : Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri **56**

Tablo 1.3 : Çeşitliliği Temel Alan Öğretmen Yeterlikleri **58**

Tablo 3.1 : Bağımsız Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı **107**

Tablo 3.2 : α = 0.05 anlamlılık düzeyinde KGO'ları için minimum değerler **111**

Tablo 3.3 : Pilot Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılım **114**

Tablo 3.4 : Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeğine ilişkin KMO ve Bartlett Testi **116**

Tablo 3.5 : Özdeğer Tablosu **117**

Tablo 3.6 : Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği Maddelerine İlişkin Döndürülmüş Faktör Matrisi **120**

Tablo 3.7 : Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği Birinci Faktörüne İlişkin Madde Analizi **122**

Tablo 3.8 : Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği İkinci Faktörüne İlişkin Madde Analizi **123**

Tablo 3.9 : Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği Üçüncü Faktörüne İlişkin Madde Analizi **123**

Tablo 3.10 :Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği Dördüncü Faktörüne İlişkin Madde Analizi **124**

Tablo 3.11: Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği Beşinci Faktörüne İlişkin Madde Analizi **124**
Tablo 3.12: Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği Altıncı Faktörüne İlişkin Madde Analizi **125**
Tablo 3.13: Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği Maddelerinin Ayırt Ediciliklerine İlişkin t-testi **126**
Tablo 3.14 : Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği Boyutlarına İlişkin Madde Analizi Özet Tablosu **128**
Tablo 3.15 : Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki Korelâsyon Katsayıları **129**
Tablo 3.16: Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği alt boyutları ile Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği Arasındaki İlişki **130**
Tablo 3.17: Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlikleri Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi **131**
Tablo 3.18: Ölçek ve Alt Boyutların Normallik Dağılımlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Testleri **134**
Tablo 4.1: Çokkültürlü Eğitim Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler (N=736) **137**
Tablo 4.2a: Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarına Dair Betimsel İstatistikler **138**
Tablo 4.2b: Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarının Görev Yaptıkları Eğitim Kademesine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi **139**
Tablo 4.2c: Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan LSD Testi **140**
Tablo 4.3: Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Çokkültürlü Eğitim Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarının Görev Yaptıkları Ortaöğretim Türüne Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair t-testi (N=229) **144**
Tablo 4.4a: Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarına Dair Betimsel İstatistikler **146**

Tablo 4.4b: Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarının Branşa Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi **147**
Tablo 4.4c: Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan LSD Testi **149**
Tablo 4.5a: Mezuniyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarına Dair Betimsel İstatistikler **153**
Tablo 4.5b: Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarının Mezuniyete Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi **154**
Tablo 4.5c: Mezuniyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan LSD Testi **155**
Tablo 4.6: Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair t-testi (N=736) **159**
Tablo 4.7a: Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarına Dair Betimsel İstatistikler **160**
Tablo 4.7b: Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi **161**
Tablo 4.7c: Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan LSD Testi **162**
Tablo 4.8a: Etnik Köken Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarına Dair Betimsel İstatistikler **165**
Tablo 4.8b: Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarının Etnik Köken Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi **166**

Tablo 4.8c: Etnik Köken Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan LSD Testi **167**
Tablo 4.9a: Anadil Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarına Dair Betimsel İstatistikler **168**
Tablo 4.9b: Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarının Anadil Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi **169**
Tablo 4.9c: Anadil Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan LSD Testi **170**

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil:1.1. Çokkültürlü Eğitim Bağlamında Öğretmenlerin Kültürel Yeterlikleri **..... 68**
Şekil 3.1. Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği Yamaç Eğim Grafiği **..... 119**
Şekil 3.2. Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler **..... 133**

KISALTMALAR

AÇEV	**:** Anne Çocuk Eğitim Vakfı
AFA	**:** Açımlayıcı Faktör Analizi
AGFI	**:** Düzeltilmiş Uygunluk İndeksi
ANOVA	**:** Tek Yönlü Varyans Analizi
APA	**:** American Psychological Association
CFI	**:** Göreceli Uygunluk İndeksi
ÇEKYÖ	**:** Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği
ÇKEÖD	**:** Çok Kültürlü Eğitimin Önem Derecesi
DFA	**:** Doğrulayıcı Faktör Analizi
DKAB	**:** Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
EARGED	**:** Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı
EC	**:** European Commission
ERG	**:** Eğitim Reformu Girişimi
ETUCE	**:** European Trade Union Committee for Education
GFI	**:** Uygunluk İndeksi
İFİGA	**:** İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşler Anketi
KADER	**:** Kadın Adayları Destekleme ve Eğitme Derneği
KGO	**:** Kapsam Geçerlik Oranı
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin
LSD	**:** Least Significant Difference/En Küçük Anlamlı Fark
MAKSS-Form T	**:** Multicultural Awareness, Knowledge, Skills Survey- Teacher Form

MEB **:** Milli Eğitim Bakanlığı

MPQ **:** Multicultural Personality Questionnaire

MTCI **:** The Multicultural Teaching Competencies Inventory

MTCS **:** Multicultural Teaching Competency Scale

NFI **:** Normlaştırılmış Uyum İndeksi

OECD **:** Organisation for Economic Co-operation and Development

OTMG **:** Okul Temelli Mesleki Gelişim

ÖÇTÖ **:** Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği

PAB **:** Pedagojik Alan Bilgisi

PTİB **:** Pedagojik Teknik İçerik Bilgisi

RMR **:** Hataların Karekökü

RMSEA **:** Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü

TBMM **:** Türkiye Büyük Millet Meclisi

TED **:** Türk Eğitim Derneği

TMAS **:** Teacher Multicultural Attitude Survey

TSMES **:** The Teachers' Sense of Multicultural Efficacy Scale

TÜİK **:** Türkiye İstatistik Kurumu

UNV **:** United Nations Volunteers.

YÖK **:** Yüksek Öğretim Kurul

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Son yıllarda, etnik köken ve kültürel kimliklerin "yeniden keşfi" bir ülkedeki kültürlerin tanımlanması ve ülke bütünlüğünün sürdürülmesi tartışmalarını gündeme taşımıştır. Kazancıgil (1994)'e göre, bu durum, bütünlük içinde etnik ve kültürel çeşitliliğin yönetimi ile başa çıkmak için, etnik ve kültürel azınlıkların toplumsal kaynaklara erişimiyle, topluma eşit katılımlarını teşvik eden politikalara ihtiyaç olduğu bilincinin oluşmasına neden olmuştur. Ona göre çokkültürlülük; ekonomik ve sosyal bileşenleri, eğitim, dil ve özel kurumsal mekanizmaları ile kültürel ve etnik çeşitliliğe sistematik olarak ve kapsamlı bir şekilde cevap vermektedir.

Her toplumda olduğu gibi Türkiye'de de pek çok etnik, dini, dilsel vb. kültürel grup bir arada yaşamaktadır.

Türkiye'nin etnik ve kültürel yapısı ile bu grupların eğitimin yeniden düzenlenmesi ile ilgili talepleri ve MEB'in 2012 ve 2013 yılında gerçekleştirdiği çokkültürlü eğitime giriş niteliğindeki düzenlemeler dikkate alındığında önümüzdeki yıllarda, Türkiye'de farklı grupların eğitimle ilgili farklı taleplerini karşılamak amacıyla, çokkültürlü eğitim programlarının oluşturulup uygulamaya konulabileceği öngörülebilir. Son yıllarda Kürtçe (Kurmançî ve Zazakî) (MEB, 2012) ve "Yaşayan Diller ve Lehçeler" dersi kapsamında, Adığece (Çerkezce), Abazaca ve Lazca da eğitim programlarında seçmeli ders (MEB, 2013) olarak yer almaya başlamıştır. MEB, Türkiye'de yaşayan Boşnak ve Arnavut kökenlilerin arzu etmeleri halinde "Yaşayan Diller ve Lehçeler" dersi kapsamında bu dilleri de öğretebileceğini açıklamıştır (Milliyet, 2013).

Dolayısıyla, genel olarak çokkültürlü toplumlardakine benzer süreçler izlenerek, Türkiye'nin de çokkültürlü eğitimin en önemli bileşenlerinden biri olan ana dilde eğitim için, yaşayan diller ve lehçeler kapsamında, çokkültürlü eğitime adım attığı ifade edilebilir. Ancak çokkültürlü eğitim, sadece anadilde eğitimi kapsayan dar bir eğitim yaklaşımı değildir.

Gorski (2010), çokkültürlü eğitimin nihai amacının, toplumda sosyal adalet ve eşitliğin oluşturulması, uygulanması ve sürdürülmesine katkıda bulunarak, toplumun dönüşümünün sağlanması olduğunu ifade eder. Çokkültürlü eğitimin bu amaçlara hizmet edebilmesi için öncelikle toplumdaki eşitsizliklerin belirlenmesi gerekir. Farrell (1992), eğitimde eşitsizliğin dört alanda tanımlanmasını önerir: 1) Girişte eşitlik 2) Okul içinde eşitlik 3) Okulu bitirebilmede eşitlik ve 4) Okul sonrası olanaklarda eşitlik (Aydın, 2013).

Türkiye'de bu alanlarda eşitsizlikleri ortaya koyacak hak temelli istatistiksel veriler sistematik olarak toplanmadığı (Gök, 2004) için bu konulardaki araştırmalar genellikle bazı ulusal ve uluslararası kuruluşlar ve dernekler tarafından yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalar, Türkiye'de yaygın kültürde yer alan çocuklarla kıyaslandığında, farklı kültürel gruplarda yer alan çok sayıda çocuğun okullarda başarısız olduklarını ve okulu terk ettiklerini göstermektedir (Alp ve Taştan, 2012).

Sadece Türkiye'ye özgü olmayan bu durumu açıklamak için ileri sürülen görüşlerden biri, yaygın kültürün değerleriyle sunulan eğitim ile farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin kültürel değerleri arasında kültürel uyumsuzluk olmasıdır (Cummins, 1986; Delpit, 1995). Kültüre uygun eğitim/öğretim-çokkültürlü eğitim, bu uyumsuzluğu gidermek üzere, eğitime yapılan bir müdahale anlamına gelmektedir.

Gay (2002, 106) kültüre uygun eğitimi, kültürel olarak farklı öğrencilerin eğitiminde daha etkili olabilmek için, eğitimde kültürel özelliklerin, deneyimlerin ve bakış açılarının kullanılması olarak tanımlar. O bu tanımını, akademik bilgi ve becerileri geliştirmede, öğrencinin içinde bulunduğu durum ve yaşam deneyimlerinden yola çıkıldığında öğrenmenin daha kolay ve anlamlı olduğu varsayımına dayandırmaktadır. Kültüre uygunluk, kültürel yeterliğe sahip kaynaklar tarafından planlanan ve sunulan cevaplar olarak ifade edilir. Diğer bir deyişle, kültüre uygunluk, kültürel yeterlikle yürürlüğe girer (Perso, 2012).

Toplumda sosyal adalet ve eşitliğin oluşturulması, uygulanması ve sürdürülmesine katkıda bulunarak, toplumun dönüşümünün sağlanmasını hedefleyen çokkültürlü eğitim yaklaşımında öğretmenler, öğrencilerini güçlendiren ve demokratik değerleri destekleyen toplumsal değişim ajanlarıdırlar (Banks, 2004).

Bu nedenle; çokkültürlü eğitim yaklaşımıyla görev yapacak öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler de doğal olarak farklılaşmaktadır. Bu fikirlerden hareketle bu araştırmanın amacı, okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim bağlamında kültürel yeterliklerini belirlemektir.

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın kuramsal alt yapısını ortaya koymak amacıyla literatür taranmış ve konu, "kültür kavramı", "çokkültürlü eğitim", "öğretmen yeterlikleri" "çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin kültürel yeterlikleri" başlıkları altında ele alınmıştır.

1.1.1. Kültür Kavramı

Kültür kavramı, sosyolojide en çok kullanılan kavramlar arasında yer almaktadır. Çalışmanın bu bölümünde kültür kavramı sosyolojik düzeyde ele alınmış, kültür, çokkültürlülük ve kültürel çeşitlilik kavramlarına yer verilmiştir.

1.1.1.1. Kültür, Çokkültürlülük ve Kültürel Çeşitlilik

Kültür, kavramsal olarak pek çok kişi tarafından çok büyük çoğunluğu suyun altında bulunan bir buzdağı olarak tanımlanır. Görünür olan yönleri yüzeysel kültür olarak da tanımlanan, yiyecek, giyecek, oyun, drama, el sanatları ve kutlamaları içerir. Ancak kültür bundan çok daha fazlasıdır. Farklılıklar, yüzeyin altına inildikçe daha anlamlı hale gelir. "Derin kültür" ya da "görünmez kültür" olarak adlandırılan kültür buzdağının yüzeyin altında olan kısmı; kültürel gelenekleri, inançları, değerleri, normları ve sembolik anlamları içerir (Ford ve Moore, 2004, 34-39). Ford ve Moore (2004)'a göre; kültürel mitleri, efsaneleri, törenleri, ritüelleri içeren gelenekler; bir nesilden diğerine sözel ve sözel olmayan iletilerle geçirilir. Kültürel inançlar insanların içtenlikle ve sorgulamadan kabul ettikleri temel varsayımlardır. Bu inançlar zaman ve mekân kavramı, yaşamın ve ölümün anlamı ile ilgili sorunlar etrafında olabilir. İnançlar, arzu edilen ve başarılması gereken nihai amaçlar ve davranışlar için mantıklı açıklamalar olarak görev yaparlar. Kültürel değerler, iyi-

kötü, adil-adil değil, haklı-haksız, doğru-yanlış gibi kavramlara rehberlik eden öncelikleri ifade ederler. Kültürel normlar ise bir durumda, doğru veya yanlış davranışa ilişkin ortak bir beklentiyi açıklarlar. Normlar grupların belli bir durumda, (örneğin, yemeğin nasıl yenilmesi gerektiği, kendini nasıl tanıtacağı, birini nasıl selamlayacağı, yaşlılara nasıl davranacağı, nasıl teşekkür edileceği, çocukların nasıl yetiştirileceği, vb. konularda) izleyecekleri bir senaryo gibidir.

Belli bir grup insanın çoğu davranışlarına rehber olan bu bilgi, beceri, kurallar, gelenekler, inançlar ve değerler kadar, o grup tarafından üretilen sanat ve sanat eserleri de bir sonraki nesile aktarılır (Betancourt ve Lopez, 1993, Pai ve Adler, 2001, Woolfolk, 2012, 17).

D'Andrade (1984, 88-119)'ye göre kültür; "…doğal dil ve diğer sembol sistemleri aracılığıyla iletilen öğrenilmiş anlamlar sistemi ve belli bir gerçeklik duygusu ve kültürel varlıkları yaratma yeteneğidir. Anlam sistemleri yoluyla insan grupları kendi ortamlarına uyum sağlarlar ve kişilerarası faaliyetlerini yapılandırırlar. Kültürel anlam sistemleri, farklı çok büyük bilgi havuzu veya kısmen paylaşılan normlar kümesi ya da sembolik olarak yaratılmış gerçekliklerin özneler arasında paylaşımı olarak ele alınabilir."

Yukarıda verilen tanımlar üç ortak nokta paylaşırlar. İlk olarak kültür, belli bir toplumda farklı bir bilgi havuzu, paylaşılan gerçeklikler ve normlar kümesinden oluşan öğrenilmiş anlam sistemlerini ifade eder. İkincisi öğrenilmiş anlam sistemleri ortaktır ve kültürel grubun üyeleri arasında günlük etkileşimler ile bir nesilden diğerine iletilir. Üçüncüsü, kültür üyelerinin yaşamlarını sürdürmeleri ve dış ortama uyum sağlama kapasitelerini kolaylaştırır (Ford ve Moore, 2004, 35). Kısaca, insanın davranış, tutum ve değerlerini şekillendiren kültür (Gay, 1994), tarih içinde yaratılan bir anlam ve değer sistemi ya da başka bir deyişle, bir grup insanın bireysel ve toplu yaşamlarını anlamada, düzenlemede ve yapılandırmada kullandıkları bir inançlar ve adetler sistemidir (Parekh, 2002, 84).

Wallerstein (1990, 31-55), kültür terimine genellikle belli bir insan grubunun ortak yaşam biçimini yansıtan bir kavramı tanımlamak için başvurulduğunu belirtir. Bu tür bir kullanımda farklı insan gruplarının kendilerine özgü kültürlere sahip olduğu kabul edilmektedir. Grup bölgesel, etnik, dinsel, ırksal, cinsiyet, sosyal sınıf ve diğer çizgilerde tanımlanabilir (Woolfolk, 2012, 19). Çokkültürlülük felsefesinde de,

gruplar, çok geniş bir çerçevede, din, dil, etnik köken, mezhep, cinsiyet, yaş, cinsel yönelim ve hatta bu öğelerin dışında yer alan diğer yaşam biçimleri şeklinde ele alınır (APA, 2002). Günümüzde kültür kavramı insanların zihninde daha çok; çağdaş toplumların çoğunda yer alan ve baskın kültürel gruplara belirli bir mesafede kalarak, sahip oldukları kendi inanç ve uygulama sistemlerine göre yaşayan, kendi kültürlerinin pratiklerini devam ettirmeye çalışan, bilinçli, az - çok iyi örgütlenmiş topluluklar (Parekh, 2002, 84), olarak karşılığını bulmaktadır. Bu bağlamda, günümüz modern toplumlarının çok ve çeşitli kültürleri içinde barındırdığı söylenebilir. Bir toplumdaki farklı kültürler çokkültürlülüğün temelini oluştururlar (Parekh, 2002, 4).

Literatürde çokkültürlülüğün, hem toplumsal bir olgu hem de bir düşünce hali olarak ele alındığı görülmektedir. Toplumsal bir olgu olarak toplumsal olguyu teşkil eden unsurlardan hiç biri eriyerek ya da eriterek diğerleriyle bir ilişkiye girmemektedir. Ortada bir karışım vardır ve söz konusu karışımda, her bir unsur kendi özgünlüğünü korumaya devam eder ve aralarında ki bazı ortak unsurların yardımıyla yeni bir aroma oluştururlar (Vatandaş, 2002, 27). Ayrıca çokkültürlük, toplumsal gerçekliği tanımlayan bir olgu olmasının yanında, kültürel çoğulculuk ilkesi ile beraber işleyen ve *özgürlük, hoşgörü, bireysel farklılıklara saygı* ilkeleri üzerinde modellemiş bir düşünce hali olarak da tanımlanmaktadır (Vatandaş, 2002, 27).

Çokkültürlülük bir toplum yer alan çeşitli kültürlerin varlığını işaret ederken, kültürel çeşitlilik-kültürel farklılık kavramları kültürlerin kendisine özgü özelliklerine işaret eder gibi görünmektedir. Kültürel çeşitlilik ve kültürel farklılık kavramları aslında aynı olguyu göstermesine rağmen, bu olguya bakış açılarında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bazıları kültürel çeşitliliği, diyalog ve değişim süreçleri aracılığıyla, dünyadaki her bir kültürün içinde yer alan zenginliklerin paylaşımı ve doğal olarak olumlu bir şekilde algılarken, diğer bazıları ise aynı olguyu, insanlığın ortak görüntüsünü kaybetmesine sebep olan ve bu nedenle de kökeninde çok sayıda çatışma bulunduran kültürel farklılıklar olarak algılamaktadırlar (UNESCO, World Report, 2009). Bu çalışmada zaman zaman yer alan kültürel farklılık kavramı, kültürel çeşitlilik anlamında kullanılmıştır.

Öğrenciler arasındaki kültürel çeşitlilik eğitim sisteminin yeniden ele alınıp değerlendirilmesini bir anlamda zorunlu kılmaktadır. Ford ve Moore (2004, 34-39), kültürel farklılıklarla ilgili, araştırmaya dayalı pek çok model ve özellikle

Hofstede'nin kapsamlı araştırma yorumlarını temele alan Storti (1999)'nin uygulama rehberinden yararlanarak, eğitimcilerin, öğrenci grupları arasındaki farklılıkları anlamalarına yardımcı olmak üzere bir senteze ulaşmışlardır. Onlara göre kültür beş boyut içermektedir: 1) Kişisel kimlik kavramı 2) Kişisel ve toplumsal sorumluluk 3) Zaman kavramı 4) Denetim odağı 5) İletişim tarzı. Bu boyutların, her biri en az iki uç kutup içermektedir. Bu iki kutup arası süreklilik oluşturan bir çizgi olarak düşünülmelidir. Kültürel grupların davranışları bu iki kutup arasında herhangi bir yerde yer alabilir.

Kişisel kimlik kavramı, farklı kültürlerde bir ucunda bireycilik diğer ucunda toplumculuk olan geniş bir yelpazede yer alan farklı kavramlarla tanımlanır. Kutbun bir ucunda, yaşamı sürdürmenin en küçük birimi olarak birey yer alır. Bireyci gruplarda öncelik bireyindir ve grubun ihtiyaçlarından önce bireyin ihtiyaçları dikkate alınır. Bağımsızlık ve özgüvenin değerli olduğu vurgulanır, yüksek düzeyde kişisel özgürlük arzu edilir. Kutbun diğer ucunda yer alan toplulukçu gruplarda yaşamı sürdürmede birincil grup, genellikle yakın ailedir. Kişinin kimliği, büyük ölçüde gruptaki rolü ve kişinin üyeliğinin bir fonksiyonudur. Grubun yaşamını sürdürmesi ve başarısı, bireyin refahını sağlar ve birinin kendini koruması, başkalarının ihtiyaçlarını ve duygularını dikkate almasına bağlıdır. Grup üyelerinin uyumu ve dayanışması vurgulanır ve değerli olarak görülür.

Bu modelde yer alan *kişisel ve toplumsal sorumluluk* boyutunun bir kutbunda evrensellik yer alırken diğer boyutunda duruma uygunluk yer alır. Evrensellik kutbunda yer alan insanlar, koşullar ya da durumlar ne olursa olsun her zaman geçerli doğrular olduğuna inanırlar. Doğru olan her zaman doğrudur ve benzer durumlarda kurallar herkese uygulanmalıdır. Duruma uygunluk kutbunda ise, belirli bir durumda nasıl davranacağını koşullara bağlıdır. Aile ve yakın arkadaşlara en iyi şekilde davranılır ve dünyanın geri kalan kısmına boş verilebilir. Her zaman bazı kişi ve gruplar için istisnalar olabilir.

Ford ve Moore (2004, 34-39) 'un modelinde yer alan üçüncü boyut *zaman kavramı*dır. Bazı kültürler (monochronic) tek zamanlıdır. Bu kültürler zamanı ölçülebilir ve sınırlı bir meta olarak görürler. Bu nedenle insanlar temel olarak onu akıllıca kullanmak gerektiğini düşünürler. Bir şeyi her defasında zamanında ve iyi yapmak gerektiğini, kesintileri sıkıntı olarak kabul ederler. Kaliteyi etkililik üzerine yerleştirirler. Bazı kültürler ise, çok zamanlıdırlar (polychronic). Zaman sınırsız ve

ölçülebilir değildir. Her zaman fazla zaman vardır ve insanların asla çok meşgul olmadığını düşünürler. Zaman, insanların ihtiyaçlarına göre ayarlanır. Böylece programlar ve tarihler sık sık değişir ve insanların aynı zamanda yapmak zorunda olabilecekleri birden fazla işleri olabilir. Bu kültürlerde başka bir şeyi yapmak için, diğer şeyi bitirmek gerekli değildir ve kesintiler sıkıntı olarak görülmez. İnsanların kendi kaderini kontrol veya manipüle edebilme inancı kültürel gruplarda derece derece farklılık gösterir.

Denetim odağının bir kutbunda iç denetim, diğer kutbunda dış denetim yer alır. İç denetim odağına sahip gruplar, hayatta verilmiş olan birkaç şey ya da durumun değiştirilemeyeceği, bu nedenle de onların kabul edilmek zorunda olduğu inancına karşı çıkarlar. Onlara göre, hedeflere ulaşmak için gerekli adımların atılması durumunda, başarıya ulaşılabilir. İnsanlar kendi kaderlerini kendileri yaratır. Dış denetim odaklı gruplarda ise kontrolün kendilerinde olmadığı inancı egemendir. Hayatta bazı şeylerin önceden belirlendiğine ve değiştirilemeyeceğine inanırlar. Kaderci bir yönelime sahiptirler. Mutsuzluk yaşamlarının bir parçasıdır. Ford ve Moore (2004, 34-39)' un modelinde yer alan son boyut *iletişim tarzıdır*. İletişim mesaj alışverişidir. İnsanların söyledikleri, nasıl söyledikleri ve ne söylemek istemediklerinin tümü derindeki kültürlerinden etkilenir (Storti, 1999). Kültürler arası iletişimde yanlış anlamalara neden olan şeylerden biri, kutbun iki ucunda yer alan doğrudan ve dolaylı iletişim tarzıdır (Storti, 1999). Bunlara ek olarak, yüksek ve düşük bağlam da iletişim tarzı kutbunun iki ucunda yer alır. Dolaylı iletişim tarzına sahip kültürler doğrudan söylemek yerine ima etmek ve çatışmadan kaçınmak eğilimi gösterirler. Bu tür kültürlerde, insanlar diğerlerinin duymak istediklerini söyler ve birinin ne söylediğini anlamak için satır araları okunmak zorunda kalınır. Yüksek bağlam, sezgisel anlayış bağlamı olarak da bilinir. Yüksek bağlamlı kültürlerde, mesajları iletmek için sözler gerekli veya zorunlu değildir, sözsüz iletişim genellikle yeterlidir (yaptıkları söylediklerinden daha önemlidir.). İnsanlar ortam veya çevreye duyarlıdır ve başkalarının davranışlarına karşı tetiktedirler. Bu nedenle bu kültürlerde "Eylemler sözcüklerden daha yüksek sesle konuşur." Kişisel alan, dokunma, göz teması, ses tonu ve diğer sözsüz mesajlara mesaj iletimine yardımcı olması nedeniyle daha çok dikkat edilir. Doğrudan iletişim tarzına sahip kültürler daha bireyci olma eğilimindedir. İma etmek yerine ne demek istiyorlarsa doğrudan ifade ederler. Evet evet, hayır hayır, anlamına gelir. Düşük bağlam

kültürlerde öncelik sözlü iletişimdedir. Bağlamsal ipuçları, durumlar, özel koşullar ve ne yapılacağından çok, ne söylendiğine dikkat edilir.

Purnell (2005, 40-46)'e göre, herhangi bir kültür başka bir kültürden daha değerli değildir, sadece farklıdır ve kültürler arasında, -aynı kültürün içinde bile farklılıklar olmasına rağmen-, bazı temel özellikler tüm kültürler tarafından paylaşılır.

1.1.1.2. Kültür, Öğrenme ve Öğretim

Kültür, tüm insanların hayatlarına yön ve anlam veren sosyal değerlerin, bilişsel kodların, davranışsal standartların, dünya görüşünün veya inançların dinamik sistemini ifade eder (Delgado-Gaitan ve Trueba, 1991'den aktaran Gay, 2010, 22). Bilinçli bir şekilde onun farkında olmadan bile, kültür nasıl düşündüğümüzü, inandığımızı ve davrandığımızı belirler ve devamında bunlar da nasıl öğrettiğimizi ve öğrendiğimizi etkiler. Kültür; eğitim programı, öğretim, yönetim veya performans değerlendirme olsun ya da olmasın, eğitim adına yaptığımız her şeyin tam kalbinde yer alır (Gay, 2010, 21). Pai, Adler, ve Shadiow (2006, 6)'un açıkladığı gibi, "Eğitimin sosyo-kültürel bir süreç olduğu gerçeğinden kaçış yoktur (Gay, 2010, 22).

Ancak, okulların ve farklı etnik grupların kültürel yapılarının her zaman tam bir uyum içerisinde olduğunu söylemek güçtür. Gay (2004)'e göre, okullar kendi işleyiş kuralları, davranış kodları, yapısal düzenlemeleri, güç, ayrıcalık ve sorumluluk dağılımlarıyla baskın kültürün değerlerini yansıtan aynalardır. "Tıpkı sınıf öğretmenleri gibi, okul yöneticileri ve eğitim politikalarını oluşturanlar da, eğitim ile ilgili kararlar ve eylemlerine kendi kültürel deneyimleri ve bakış açılarını taşıyarak, çeşitli etnik ve kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin öğrenme tutum ve davranışlarının kendilerininkiyle aynı olmasını beklerler" (Gay, 2004). Oysa öğrenciler sadece kendi kültürlerinin ürünü olmamalarına ve kimlik ve kişiliklerinde belli ölçülerde farklılıklar olmasına rağmen, ait oldukları etnik/kültürel gruplarla ilişkili bazı ayırt edici kültürel davranışlara sahiptirler (Banks ve diğ., 2001, 7). İnsanlar her gittikleri yere kendi kültürlerini de götürürler. Öğretmenler ve öğrenciler de sınıfa yanlarında kendi kültürlerini de taşırlar. Ford ve Moore (2004, 34-39)'a göre, farklı gelenekler, inançlar, değerler, normlar ve insanların bu konulardaki bilgisizliği, farklı kişi veya gruplar arasında kasıtsız çatışmalar üretebilir. "Derin kültür" ya da "görünmez kültür" olarak adlandırılan kültür buzdağının yüzeyin altında olan kısmı sınıfta bilinç dışı düzeyde birbirleriyle etkileşime girer.

Öğretmenlerin kendi değer ve normları (derin kültür) ile öğrencilerinin ve ailelerinin değer ve normları (derin kültür) arasındaki farklılıklar, iki buzdağının çarpışmasına benzetilir. Derindeki kültür kendisiyle birlikte yüksek düzeyde duygusal yük taşır ve farklı kültürlerden insanlarla etkileşimde bulunulduğu zaman bu duygusal yükler arasında çarpışmalar ortaya çıkar (Ford ve Moore, 2004, 34-39).

Ayrıca araştırmalar, kültürel bağlamın azınlık öğrencilerin eğitim sonuçları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Ingals, 2007, 19). Okullarda ortaya çıkan, baskın kültür ile ev kültürü arasındaki farklılıklar, bu öğrencilerin hem sosyal hem de akademik başarılarını olumsuz olarak etkilemektedir (Ingals, 2007, 19). Kültürel süreksizlik olarak tanımlanan bu durum süreç olarak şöyle açıklanabilir (Tyler ve diğ., 2008, 280-297): İlk olarak, doğumdan itibaren çocuklar, belirli kültürel değerlerin belirgin olduğu bağlamlarda toplumsallaşırlar. İkinci olarak, bilişsel becerilerin gelişimi kültürel bağlamda gerçekleşir. Bu kültürel değerlerle sosyalleşme, -tipik olarak ebeveyn ya da yetişkinden çocuğa- çocuğun içinde bulunduğu durumda, bilişsel, davranışsal veya duygusal olarak nasıl tepki göstereceği konusunda bilgi verir. Kültür ve bilişsel gelişim arasındaki bağlantı göz önüne alındığında, pek çok etnik azınlık öğrencilerin sınıf ortamına kendi ev tabanlı kültürel değerlerini getirmeleri olasıdır (Gay, 2000, 53). Üçüncü olarak, baskın kültürün değerlerinin etkin olduğu okullarda sınıfa giren öğrencilere açık ya da örtülü olarak, kendi kültürleri tarafından öğretilen davranışların, iyi bir öğrenme için uygun olmadığı belirtilir. Bu davranışların desteklenmediği, öğretmen ve okul yöneticileri tarafından sürekli ifade edilir ve genellikle zorla kesilir (Tyler, 2005, 291-311). Kallen (1970, 184-185) 'e göre; eğitim sürecinde tek bir kültürel model tüm diğer kültürleri dışladığı ya da kültürel olarak farklı çocukların okulda başarılı olmalarının bir koşulu olarak tüm kültürel alışkanlıklarını bir kenara bırakmaları beklendiği zaman, derin bir şekilde kökleşmiş olan kültürel sosyalleşme, eğitim sürecinde sorun oluşturur. Böyle bir istek sadece mantıksız olmakla kalmaz, aynı zamanda başarılması imkânsız bir şeydir. Bunu yapma girişimleri kültürel uyum, marjinallik, yabancılaşma ve yalnızlaşmaya yol açabilir (Kallen, 1970, 184-185).

Bu duruma ek olarak, farklı kültürlerin karşı karşıya geldiği sınıflarda kültüre bağlı yanlış anlama ya da ayrışmalara rastlanmaktadır. Bu durum sıklıkla öğretmenler tarafından zihinsel yetersizliklerle ilişkilendirilir ve pedagojik kararlar buna göre oluşturulur. Genel olarak öğretmenler, etnik, sosyal ve dilsel yönlerden farklı

öğrencilerin kültürel özelliklerini anlamada başarısız oldukları için, yanlış eğitim uygulamalarıyla uğraşırlar (Gay, 1994). Ayrıca öğrencilerin okul ortamında kendilerini yabancı gibi hissetmeleri, kimliklerinin olumlanmaması veya desteklenmemesi, onların akademik görevlere yoğunlaşmasını engeller. Destek ve olumlama eksikliğine eşlik eden stres ve endişe onların zihinsel dikkat, enerji ve gayretlerinde düşüşe neden olur (Kallen, 1970, 184-185). Bu nedenle öncelikle öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenme deneyimlerini etkileyebilecek, kendi sosyalleşmelerini ve önyargılarını sürekli ve eleştirel olarak gözden geçirmek gibi iki önemli sorumlulukları vardır (Gorski, 2010).

Yapılandırmacı bakış açısından öğrenme, öğrencilerin okulda karşılaştıkları yeni fikirler ve deneyimlere yanıt olarak anlam ürettikleri bir süreçtir. Bu yorumlama sürecinde öğrenciler, yeni girdilerden anlam oluşturmak için belleklerinde depoladıkları zihinsel yapıları (bilişsel kuramcılar tarafından çeşitli şekillerde tarif edilen bilgi çerçeveleri, şemalar, zihinsel modeller ve kişilik gelişim kuramları gibi.) kendi ön bilgi ve inançlarını kullanırlar (Glasersfeld, 1995; Piaget, 1977). Buradan da anlaşılacağı gibi, çocukların okula getirdikleri kişisel ve kültürel deneyimlerinden türetilmiş bilgi, onların öğrenmelerinin merkezinde yer alır (Villegas ve Lucas, 2002). Kültürel olarak farklı öğrenciler için öğrenme yaşantıları, öğrencilerin kültüre bağlı özel yaşantıları ve bakış açılarıyla ilişkilendirilerek, onları yansıtacak şekilde düzenlenmelidir. Bu ihtiyaç, yeni fikirlerin önceki bilgilerle bağlantı kurulduğu zaman öğrenmenin daha etkili olduğu gerçeğini yansıtır (Boggs, WatsonGregeo ve McMillen, 1985, Cazden, John ve Hymes, 1985, Gay, 1994, Neisser, 1986). Öğrencinin bilgi oluşturmasını desteklemek için öğretmenler, üzerinde çalışılan yeni konu hakkında öğrencinin bildikleri ve inançlarıyla, onları maruz bırakacakları yeni fikir ve deneyimler arasında köprüler oluşturmalarına yardımcı olmalıdırlar. Bu öğrencinin, onun için ilginç ve anlamlı olan konu ya da sorun bağlamında, bilginin sorgulanmasını, analiz edilmesini ve yorumlamasını gerektirir. Çünkü farklı bilgi çerçeveleri ile öğrenme ortamına gelen öğrenciler, verilen konuyla ilgili aynı anlayış çerçevesinde bilgiyi yapılandıramayacaklardır (Villegas ve Lucas, 2002). Bu durum öğretmenlerin sadece öğretecekleri konuyu değil, aynı zamanda öğrencilerini de yakından tanımalarını, geçmiş yaşantılarını, onların yaşantılarının öğrenmelerini nasıl etkilediğini, onların kültürünü, kültüre özgü tutum ve davranışlarını, kültüre

özgü öğrenme stilleri ve bunlara uygun öğretim ve değerlendirme stratejilerini bilmelerini gerektirir (Gay, 2004).

Eğitimcilerin sık sık öğretimle ilgili kararlarda başvurduğu, genel öğrenme kuramları ve gelişim psikolojisi ilkeleri, psikolojinin bitişiklik, benzerlik ve süreklilik ilkeleri, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi, Erikson'un kişilik gelişim ilkeleri vb'nin çok kültürlü okullarda da kullanılması gerekmektedir. Öğrenme sürecinin içine gömülü olan bu ilkelerin fark edilmesi, bilişsel içerikte ustalık ve entelektüel yetenekten daha fazlasını gerektirir (Gay, 1994). Bu durum, öğretmenlerin öğrenme ve öğretimin sosyal ve kültürel bağlamı ve öğrencilerinin kültürel geçmişleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekir. Öğretim, çeşitli ırk, etnik köken, kültür ve dilden öğrencilerin kültüre bağlı ihtiyaçlarına cevap vermelidir (Banks ve diğ., 2001, 11-15).

Kültüre duyarlı bir öğretim; kültürle ilişkili metaforların tasarlanması, oluşturulması ve sunulması gibi stratejiler gerektirir Bu stratejiler, öğretilecek içerikle öğrencilerin önceden bildikleri arasında köprü kurmalarına yardımcı olur. Etkili bir öğretim, bir çerçeve olarak öğrencilerin kültür/etnik köken bilgisini ve ayrıca öğretimi düzenlerken ve uygularken, kültüre uygun etkinlikler, kaynaklar ve stratejiler kullanmayı gerektirir (Banks ve diğ., 2001, 11-15). Kültürel olarak farklı öğrenciler için eğitim programı tasarımı; uygun öğretim tasarımı, uygun öğretim materyallerinin seçimi, uygun öğretim tekniklerinin geliştirilmesi, uygun performans değerlendirilmesi kadar, eğitimle ilgili kararlar için itici bir güç gerektirir (Gay, 1994). Çokkültürlü bir toplumda okullar, öğretim süreci boyunca tüm öğrencilerinin yüksek standartlarda ve eşit şartlarda öğretim görmesini sağlamalıdır. İyi bir okul, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini en üst düzeye çıkarır (Banks ve diğ., 2001, 11-15).

1.1.2. Çokkültürlü Eğitim

Tarihsel olarak çokkültürlülükle ilgili çalışmalar, geleneksel olarak yeterince temsil edilmemiş ve dışlanmış kültürleri savunmayı ve onları tek bir kültürün bakış açısıyla değil, bu bakış açısından bağımsız bir bütün olarak düşünmeye teşvik etmiştir (Giroux, 1983, 21-22).

Çokkültürlülük eğitim alanında, üretilen bilgi, kitaplar ve eğitim programlarıyla kendini gösteren bir disiplin olarak ortaya çıkar (Banks, 1993; Bennett, 1999; Gay,

2004, 33; Giroux, 1983). Çokkültürlü eğitim kuramı temel olarak muhafazakâr, liberal ve eleştirel olmak üzere üç grup altında toplanır.

Eğitimde geleneksel bakış açısı genellikle muhafazakâr çokkültürlülük olarak tanımlanır. Muhafazakâr çokkültürlülük kuramı, çokkültürlülüğü toplumu bölücü bir unsur olarak görür ve baskın kültür ve onun değerlerinin, gelenek ve normlarının benimsenmesi gerektiğini savunur (Grant ve Ham, 2013). Muhafazakâr çokkültürcüler, kültürü sabit, özcü ve önceden belirlenmiş olarak görmek eğilimindedirler (Hopkins-Gillispie, 2011; Taguieff, 1997). Muhafazakârlar öncelikli olarak, mevcut toplumsal düzenin sürekliliğini temel alarak, durağan bilgisiyle baskın toplumun kültürel mirasının hızlı bir şekilde aktarımı ile ilgilidirler (Banks ve Banks, 2007). Hoşgörü, çeşitlilik ve çoğulculuk gibi değerler arkasına gizlenen çokkültürlülük mitleriyle beslenen zarar verici düşüncelerin devletin tekelindeki tüm okullarda yer almasından kaygı duyarlar (Hopkins-Gillispie, 2011; Stotsky, 1991, 26). Muhafazakâr çokkültürcülerin bakış açısına göre dünya, olduğu gibidir (Hopkins-Gillispie, 2011).

Liberal çokkültürlülük, tüm etnik ve ırksal grupların doğal olarak eşit ve entelektüel olarak "aynı" olduklarını kabul eder (McLaren, 1995). Kültürel ve etnik farklılıklara saygı duyma ile başlayan, liberal çokkültürlülük, eğitim programında ve öğretimde kültürel duyarlılığı destekler ve kültürel gelenekleri kutlar (Banks, 2010; Gay, 2000; Martin, 1998). Grant (1994)'e göre, liberal çokkültürlü eğitim, öğretim stilleri, öğrenme stratejileri ve okul ve aileler arasındaki iletişimin eğitim programına adapte edilmesini önerir. Liberal çokkültürlülük teamüllerine uyan öğretmenlerin çoğu, eğitim uygulamalarında kültürel çeşitliliğin bazı yönlerine (örneğin din çeşitliliği gibi) yer verir ve iki dilli eğitimi desteklerler. Bu yaklaşımda öğretmenler diğer kültürlerin de içinde yer aldığı içeriği öğretirler. Öğretmenlerin farklı geçmişleri olan öğrencileri anlamak için hazırlıklı olmaları ve veliler ile iletişim kurmayı öğrenmeleri gerekir. Liberal çokkültürlü bakış açısı kültürü, muhafazakârların gördüğü gibi sabit ve özcü olarak değil, dinamik ve esnek olarak görür. Liberal çokkültürcülerin bakış açısına göre dünya farklı olabilir (Hopkins-Gillispie, 2011).

Eleştirel çokkültürlü eğitim kuramı, liberal çokkültürlülüğün odaklandığı eğitim programı ve öğretim üzerinde genişleyerek, yapısal düzeyde dönüşüm ihtiyacına vurgu yapar. "Yapısal ve kurumsal düzeyde eşitsiz güç ilişkilerinin, günlük

etkileşimler içinde nasıl yaşatıldığı, onların üretilmesine nasıl katkıda bulunulduğuna ilişkin bir kültürel çerçeve ve bağlam oluşturur" (May ve Sleeter, 2010, 10).

1.1.2.1. Çokkültürlü Eğitimin Tanımları

Çokkültürlü eğitim; temelini oluşturan çoğulculuk ve çeşitlilik kavramlarıyla, demokrasi, eşitlik ve adalet ilkelerine dayanır. Bu dayanak; bilgi anlayışı, öğrenme ve eğitimin dinamiklerinde yer alan etkileşimli politikaların, bütünsel olarak ele alınmasını gerektirir (Banks, 1993, Gollnick, 1992, Grant, 1992, Hidalgo, Ramage, Chavez-Chavez, 2012, Nieto, 1992).

Çokkültürlü eğitim farklı kişilere farklı şeyler ifade eder. Çünkü çokkültürlü eğitim alanında, kişisel ve profesyonel, felsefe, politika, pedagoji ve eğitim kökeninden çok çeşitli bilim insanı, araştırmacı ve uygulamacı yer alır. O nedenle bu kişiler, farklı referans noktalarından hareket ederek, etnik çeşitlilik ve kültürel çoğulculuğu kendi bulundukları noktalardan tanımlarlar (Gay, 2004, 30-34).

Banks, (1993, 23)'e göre; "Çokkültürlü eğitim, kız ve erkek öğrenciler, olağandışı öğrenciler, çeşitli ırk, etnik, dil ve kültürel gruplardan öğrencilerin, okullarda akademik başarıda eşit şansa sahip olabilecekleri, eğitim kurumlarının yapısını değiştirmeyi amaçlayan bir süreç, bir düşünce ve bir eğitim reform hareketidir." Bu tanımlama en az 1) bir düşünce ya da kavram, 2) bir eğitim reformu hareketi ve 3) bir süreç, olmak üzere üç belirgin bileşen içerir. Birbirine bağımlı olan bu bileşenler çokkültürlü eğitimin karmaşık kapsamını da ortaya koyar (Banks ve Banks, 2010, 3).

The National Association for Multicultural Education (NAME, 2013), çokkültürlü eğitimi, Amerika Birleşik Devletleri Bağımsızlık Bildirgesi, Güney Afrika ve Amerika Birleşik Devletleri Anayasası ve Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi gibi çeşitli belgelerde kabul edilmiş olan özgürlük, adalet, eşitlik ve insan onuru idealleri üzerine inşa edilmiş bir felsefi bir kavram olarak tanımlar.

"Bir reform hareketi olarak çokkültürlü eğitim, eğitim kurumlarının sosyal, kültürel, etnik, ırksal ve dilsel çeşitliliği yansıtacak şekilde, yapısal, yönetsel, temel ve değerlendirici bileşenlerinin gözden geçirilmesi gereğini vurgular." (Gay, 2004). Dictionary of Multicultural Education'da çokkültürlü eğitim, Grant (1997, 171-172) tarafından şu şekilde tanımlanmıştır:

> Çokkültürlü eğitim, felsefi bir kavram ve bir eğitim sürecidir. Bir kavram olarak, özgürlük, adalet, eşitlik ve insan onurunun felsefi idealleri ile ilgilidir. …Okullarda ve diğer eğitim

> kurumlarında yer alan ve tüm dersler ve eğitim programının diğer yönleri hakkında bilgi sağlayan bir süreçtir. …Öğrencilerin olumlu benlik algısı geliştirmelerine yardım eder. …İnsan gruplarının deneyimleri ve bakış açıları çerçevesinde kavramlar ve içeriğe katkılarıyla düzenlenecek bir eğitim programı gerektirir. …Sosyal konularla yüzleşir. ...Çokkültürlü eğitim, "öğrencilerin farklı düşünme yolları oluşturduğu tanıdık bağlamlarında" öğretim sağlar ... Demokratik karar verme, sosyal eylem ve güçlendirme becerileri kadar, eleştirel düşünme becerilerini de öğretir. …Son olarak çokkültürlü eğitim, özgün ve uygulanabilir olması için tüm bileşenlerinin tanımının içinde yer alması gereken, kesintiye uğratılamayacak toplam bir süreçtir.

Gay (2004, 34)'e göre, kendi çokkültürlü eğitim tanımlarının kavramsallaştırılmasında pek çok bilim insanı tarafında da kavram, süreç, ideoloji ve reform olarak tanımlanmış olmasına rağmen, en kapsamlı ve en eklektik olanı, Nieto (1996, 307-308)' nun tanımıdır. O, çokkültürlü eğitimi sosyo-politik bir bağlama koyar. Nieto'ya göre, çokkültürlü eğitim;

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

1.1.2.2. Çokkültürlü Eğitimin Amaçları ve Kapsamı

Çokkültürlü eğitimin amaçları onun tanımlarında, gerekçelerinde ve varsayımlarında gömülüdür (Gay, 1994). Son yıllarda çokkültürlü eğitim alanında çalışan bilim insanları ve araştırmacılar onun doğası, amaçları ve kapsamı hakkında önemli düzeyde uzlaşmaya varmışlardır (Banks, 2004b, 3).

Çokkültürlü eğitimin nihai hedefi, okullarda başlayan değişim sürecini topluma genişletmektir. Bu hedef, etnik ve ırksal farklılıkları ortadan kaldırmak ve toplumda reform yapabilmek için öğrencilerin tutum, değer, alışkanlık ve becerilerini geliştirerek onların toplumsal değişimi gerçekleştirecek bireyler olarak yetiştirmek suretiyle başarılabilir. Bunu yapmak için, etnik konulardaki bilgilerin geliştirilmesi kadar, karar verme yeteneklerini, sosyal eylem becerileri, liderlik yetenekleri, siyasi etkinlik duygusu ve insan onuru ve eşitliği için ahlaki bir kararlılığın geliştirilmesi gerekir (Banks, 1991; Gay, 1994; NCSS, 1992).

Çokkültürlü eğitim, çokkültürlülüğün dinamiklerini temel alan bir eğitim yaklaşımı olmakla beraber, sadece toplumun baskın kültüründen farklı kültürdeki öğrencilere verilen bir eğitim değil, bütün öğrencilere eşit eğitim fırsatı tanıyan bir eğitim

yaklaşımıdır (Banks, 2008, 57). Ayrıca çokkültürlü eğitim, bütün öğrencilerin eğitimsel ve kültürel ihtiyaçlarını karşılama potansiyeli olan ve demokratik vatandaşlar yetiştirmek için tasarlanan bir programdır (Gorski, 2010).

Çokkültürlü eğitimle ilgili belirli amaçlar ve onlarla ilgili hedefler çok sayıda olmasına, okul ortamı, öğrenciler, zamanlama, amaçlar ve bakış açıları gibi bağlamsal faktörlere göre çeşitlenmesine rağmen, çokkültürlü eğitimin amaçları yedi başlık altında gruplanabilir (Gay, 1994):

1. Kültürel ve Etnik Okuryazarlığın Geliştirilmesi: Okul programlarının kültürel çoğulculuk içerecek şekilde değiştirilmesini gerektiren bu amaç, tüm öğrencilerin kültürel çoğulculuk hakkında bilgi sahibi olmaları, hem ulusal hem de uluslararası çeşitliliğe saygı duymaları ve kültürel çoğulculuğa değer vermeleri için bir temeldir.

2. Kişisel Gelişim: Çokkültürlü eğitimin psikolojik temelleri, kendini daha iyi anlama, olumlu bir benlik kavramı geliştirme ve birinin etnik kimliğiyle gurur duymasına vurgu yapar. Çokkültürlü eğitimin bu alandaki amacı, öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunarak onların akademik, genel ve sosyal başarılarına katkıda bulunmaktır.

3. Etnik Tutum ve Değerleri Netleştirme: Olumsuz etnik tutum ve değerlerin kaynağını, ifadelerini eleştirel bir şekilde analiz ederek, doğrudan kalıplaşmış önyargı, etiketleme, etnik merkeziyetçilik ve ırkçılıkla yüzleşmeyi kapsar. Etnik inançlar ile gerçeği arasındaki farklar, belgeler aracılığıyla desteklenerek eski, negatif olanlar yerine yeni, daha olumlu ve zenginleştirilmiş etnik tutum, inanç ve değerler geliştirilir. Çokkültürlü eğitim, insan onuru, adalet, eşitlik, özgürlük ve demokrasi ilkelerinden kaynaklanan temel değerleri teşvik etmektedir.

4. Çok Kültürlü Sosyal Yetkinlik: Çokkültürlü eğitim, kültürler arası iletişim, kişiler arası ilişkiler, perspektif sahibi olma ve bağlamsal analiz becerilerini öğreterek, çeşitli bakış açıları ve referans çerçevelerini kavratarak, kültürel koşulların değerleri, tutumları, inançları, tercihleri, beklentileri nasıl etkilediğini analiz ederek etkileşimi kolaylaştırabilir. Ayrıca öğrencilere, acele, rastgele ve kendilerine özgü değer yargıları dışında, kültürel farklılıkları anlamayı öğrenmede de yardımcı olabilir.

5. Temel Beceri Yetkinliği: Çokkültürlü eğitimin en önemli hedeflerinden biri de kültürel açıdan farklı öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için temel okuma

yazma becerilerini geliştirmektir. Çokkültürlü eğitim ayrıca, ders içerikleri ve çeşili öğretim teknikler aracılığıyla, matematik becerileri, zihinsel süreçlerin geliştirilmesiyle ilgili beceriler, problem çözme, eleştirel düşünme, çatışma çözme gibi becerilerin geliştirilmesini de sağlayabilir.

6. Eğitimde Eşitlik ve Mükemmellik: Çokkültürlülüğün eşitlik hedefi, temel becerilerde yetkinlik ile yakından ilişkilidir ama daha geniş ve daha felsefidir. Kültürel olarak farklı öğrencilere eşit eğitim olanakları sağlamak için, aynılık yerine karşılaştırılabilirlik düşüncesi üzerine inşa edilmiştir (Gay, 1988). Öğrenme fırsatlarının karşılaştırılabilirliğini neyin belirlediğini anlamak için eğitimcilerin kültürün; öğrenme stillerini, öğretim davranışlarını ve eğitimsel kararları nasıl şekillendirdiğini iyice anlamaları gerekir. Daha sonra, grup ve bireylerin çok çeşitli önceliklerini ve stilleri yansıtan ortak öğrenme çıktılarını gerçekleştirmek için çeşitli araçların geliştirilmesi gereklidir. Tüm öğrencilere, kültürel stilleri ile uyumlu daha fazla seçenek verildiğinde hiçbiri öğrenmede daha avantajlı ya da avantajsız duruma düşmeyecektir. Bu seçimler öğrencilerin, öğrenme fırsatlarında (örneğin eşitlik) ve kendi entelektüel yeteneklerinin en üst düzeye (örneğin mükemmellik) ulaşmasında, karşılaştırılabilirlikte daha fazla paralelliğe yol açacaktır. Dolayısıyla, çokkültürlülüğün eğitimde eşitlik ve mükemmellik amacı bilişsel, duygusal ve davranışsal beceri olduğu kadar demokrasi ilkelerini de kapsar (Banks, 1990, 1991, 1992'den aktaran Gay, 1994).

7. Sosyal Reform için Kişisel Güçlendirme: Çokkültürlülüğün bu işlevi, kültürel olarak çoğul ve etnik açıdan farklı toplumlar ve genel olarak dünyada, çokkültürlü eğitimde onun sosyal eylem yaklaşımını kullanarak, nasıl bir sosyal eleştirmen, siyasi bir aktivist, değişim ajanı ve yetkin lider olunacağının öğretilmesi anlamına gelir (Banks, 1990, 1991, 1992, 1993'den aktaran Gay, 1994).

Gorski (2010)'ye göre; çokkültürlü eğitim, eğitimde ayrımcı politika ve uygulamaları bütüncül bir şekilde eleştirmek ve eğitimi dönüştürmek için ilerici bir yaklaşımdır. Eşitsizliğin, adaletsizliğin ortadan kaldırılması ve toplumun dönüşümü için okulların temel kurumlar olduğunu kabul eder. Tüm öğrencilerin yerel, ulusal ve küresel düzeylerde sosyal farkındalığa sahip ve aktif insanlar olarak, tam potansiyellerine ulaşmaları için eğitim yaşantıları sağlar. Çokkültürlü eğitimin temel amacı, toplumsal değişimi etkilemektir. Ona göre, bu hedefe doğru ilerleyen yol, üç dönüşüm içermektedir:

1. Eğitimcilerin Dönüşümü: Eğitimcilerin bu süreçte temel olarak iki sorumlulukları vardır. Bunlardan ilki kendi önyargılarının, varsayımlarının ve tarafgirliklerinin neler olduğunu ve bunlarla etrafında olanları nasıl algıladığını, ikincisi ise sahip olduğu bu algıların ve kimliğinin öğrencilerin öğrenme yaşantılarını nasıl etkilediğini incelemektir. Gerçekten etkili bir eğitimci olmak için eğitimciler sürekli olarak eleştirel bir bakışla kendilerini incelemeli ve dönüştürmelidirler.

2. Okullar ve Eğitimin Dönüşümü*:* Çokkültürlü eğitim, okullar ve eğitimde dönüşümü gerçekleştirmek için kurumların ve eğitimin tüm yönleriyle eleştirel olarak incelenmesini gerektirir. Çok kültürlü okul dönüşümü; öğrenci merkezli eğitim, çokkültürlü eğitim programı, çokkültürlü eğitim ortamı ve kültüre uygun eğitim materyalleri, destekleyici okul ve sınıf iklimi, daha adil ve sürekli ölçme - değerlendirme gerektirir.

3. Toplumun Dönüşümü : Çok kültürlü eğitimin nihai amacı, toplumun dönüşmesine katkıda bulunmak ve sosyal adalet ve eşitliğin sürdürülmesi ve uygulanmasına katkıda bulunmaktır. Bir anlamda, çok kültürlü eğitim, toplumu dönüştürmek için, kendini ve okulu dönüştürmeyi bir metafor ve başlangıç noktası olarak kullanır. Sonuçta, okullardaki eşitlik ve sosyal adalet toplumdaki sosyal adalet ve eşitlik anlamına gelebilir. Ancak o zaman çokkültürlü eğitim amacına tamamen ulaşır.

Pek çok bilim insanı ve araştırmacı arasında, çokkültürlü eğitimin başarıyla uygulanabilmesi için; eğitim programında, öğretim materyallerinde öğrenme ve öğretim stillerinde, öğretmen ve yöneticilerin tavır, algı ve davranışlarında, hedef ve kurallarda ve okul kültüründe kurumsal değişiklikler yapılması gerektiği konusunda bir fikir birliği vardır. (Banks, 2004; Banks, 1992; Bennett, 2001, Sleeter ve Grant, 1999'den aktaran Gorski, 2010).

Buna karşın, üniversite ve okul uygulayıcılarının çoğu tarafından çokkültürlü eğitim; öncelikle, etnik gruplar, kadınlar ve diğer kültürel gruplarla ilgili içeriği kapsayan eğitim programının, yeniden oluşturulması ya da değiştirilmesini gerektiren eğitim reformu olarak görülür. Çokkültürlü eğitim kavramının yaygın olarak bir eğitim programı reformu olarak görülmesinin nedeni, çokkültürlü eğitim hareketinin 1960'lar ve 1970'lerde ilk ortaya çıktığı yıllarda esas olarak eğitim programı reformuna odaklanılmasıdır (Banks, 2004b, 17).

Çokkültürlü eğitim yaklaşımı, baskı ve sosyal yapıdaki eşitsizliklere dikkat çekerek, tüm gruplardan insanların ihtiyaç ve çıkarlarına hizmet edecek, daha güçlü bir toplum yaratmayı hedefler. Bu, okuldaki öğrenme ile sosyal yaşam arasında ilişkinin kurulması, bilgilerin doğrudan kendi hayatlarında uygulanması ve eyleme geçilmesi, bilginin gücü, ortak çabalar ve toplumsal değişimi etkileyen siyasi eylem göstererek öğrencilerin, kişisel olarak güçlendirilmesiyle oluşturulur (Sleeter ve Grant, 1988).

1.1.2.3. Çokkültürlü Eğitimle İlgili Savunu ve Eleştiriler

Çokkültürlülük son otuz-kırk yılda her yerde değilse bile Batılı sanayi ülkelerinde, politika yapıcılar, toplum yorumcuları, bilim insanları ve genel kamuoyu tarafından hızla tanınan bir kavram haline gelmiştir (Inglis, 1994). Çokkültürlülük kavramının bu kadar hızlı bir şekilde kabul edilmesinin nedeni, ekonomik ve sosyal bileşenleri, eğitim, dil ve özel kurumsal mekanizmaları ile kültürel ve etnik çeşitliliğe sistematik ve kapsamlı bir cevap vermesidir (Kazancıgil, 1994).

Çokkültürlülük genellikle nüfus yapısını açıklayıcı, politik program ve bir ideoloji olarak kavramsallaştırılır. Onun özellikle ideoloji olarak kavramsallaştırılması, toplumsal olarak çok tartışılmasına ve bu kavramın savunanları olduğu kadar eleştirenleri de olmasına sebep olmaktadır (Inglis, 1994).

Çokkültürlülüğün eğitime yansıması olarak kabul edilen çokkültürlü eğitim de, belirlenen referans noktalarına göre farklı algılanmaktadır. Bu bağlamda doğal olarak, tıpkı çokkültürlülük gibi, bu kavramın da savunucuları ve eleştirenleri vardır. Çalışmanın bu bölümünde eleştiriler temel alınarak, savunular ortaya konulmaya çalışılmıştır

1.Çokkültürlü eğitim üzerinde uzlaşılmış bir kavram değildir: Çokkültürlü eğitime karşı çıkan, Modgil ve Modgil, Verma ve Mallick (1986) gibi bilim insanları, çokkültürlü eğitimin üzerinde uzlaşılmış bir kavram olmadığını ileri sürerler. Bu nedenle çokkültürlü eğitimin uygulanmasında, ister asimilasyonist, ister kültürel çoğulcu, ya da anti-ırkçı bir yaklaşım temele alısın, büyük ölçüde bireylerin bakış açılarına bağımlı olduğu görüşünü savunurlar (Codding ve Bergen, 2004). Codding ve Bergen (2004), çokkültürlü eğitimle ilgili üzerinde uzlaşılmış tek bir tanım olmadığını doğrularlar. Ancak onlar, hemen tüm tanımların merkezinde yer alan ortak temanın, toplumda yaygın bir şekilde görülen eşitsizlikler olduğunu ifade ederler. Eğitim programlarında bu ortak temanın temele alınarak, haklarından

mahrum edilmiş çeşitli kişi veya grupların ihtiyaç, istek ve arzularını karşılamak üzere, bu kişi ya da gruplar için, farklı ders, içerik ve uygulamaların yer almasının ortak bir çıkış noktası olduğunu belirtirler.

Ayrıca çokkültürlü eğitimi savunanlar, her bir öğrencinin kendine özgü ideal bir öğrenme ortamına ihtiyacı olduğunu ifade ederler. Öğrencilerin ırkı, etnik kökeni ve sosyo ekonomik düzeyi ya da algılanan öğrenme güçlüğüne göre, başarısını artırmak için uygun öğrenme ortamlarının geliştirilmesi halinde başarılı olunacağı konusunda uzlaşma halindedirler (Codding ve Bergen, 2004). Örneğin Nieto (2003) çokkültürlü eğitimi, eğitimin tüm alanlarına işlemiş olan ırkçılığa karşı eğitim (Nieto, 1994) olarak, tanımladığını ifade eder ve çokkültürlü eğitimin farklı geçmişe sahip bütün öğrenciler için, toplumda yaygın bir şekilde görülen bu eşitsizlikleri gidermede umut verici bir başlangıç olduğunu söyler. Ayrıca çokkültürlü eğitime derin bir bağlılıkla sosyal adalet ve kaynaklara eşit erişimin de eşlik etmesi gerektiğini ekler. Çokkültürlü eğitim tüm öğrencilere etnik, kültürel ve dilsel alternatifler sağlayarak, tüm öğrencilerin eşit eğitim hakkından yararlanmalarını sağlayan bir eğitim yaklaşımıdır (Banks, 2008). Bütün öğrencilere kendi toplumlarında, yaygın kültür içinde ve diğer etnik kültürler arasında geçerli bilgi, beceri ve yaklaşımları kazandırır (Banks, 2006). Eğitim programı, öğretim yöntemleri, içerik ve ders kitabı seçiminin önemi kadar, okul kültürü de son derece önemlidir (Banks, 2004). Çokkültürlü eğitim, ayrıca bazı etnik grupların kendi ırklarından, fiziksel ve kültürel özelliklerinden dolayı yaşadıkları ayrışma ve acıyı da azaltır (Banks, 2008).

2.Çokkültürlü eğitim, kapsayıcı olmaktan çok ayrıştırıcıdır: Çokkültürlü eğitimi eleştirenlerin ileri sürdüğü görüşlerden biri, "çokkültürlü eğitim ırka ve etnik kimliğe çok fazla vurgu yaptığı için, kapsayıcı olmaktan çok ayrıştırıcıdır" düşüncesidir. Bunun yerine onlar, ülkede baskın olan kültürün daha birleştirici olduğunu iddia ederler. Onlara göre; asimilasyon politikasını oluşturan en önemli unsurlardan biri, baskın kültür tarafından dayatılan eğitim dili ve eğitim programıdır. Uygulanan eğitim programının amacı, ortak ulusal bir kimlik kazandırmak ve ortak tarihe vurgu yapmak suretiyle etnik grupların baskın kültürle bütünleşmesini sağlamaktır (Codding ve Bergen, 2004).

Çokkültürlü eğitimi eleştirenlerden Ravitch (1991, 1992) daha yumuşak bir ifade kullanarak Amerika'da "Baskın Anglo-Saxon kültürünün bir eritme potası olmadığını, bütün farklı grupların Amerikan toplumuyla bütünleşmesini sağlayan,

toplumu zenginleştiren ve paylaşılan bir kültür oluşturduğunu" söylemektedir (Codding ve Bergen, 2004).

Glazer (1997), çokkültürlü eğitimin "Amerikan toplumu içinde yer alan farklı kültürleri ve göçmenleri, daha önce birleştirmiş ve bağlılık oluşturmuş baskın kültürün asimilasyon politikasının başarısını azaltacağını" öne sürmektedir (Codding ve Bergen, 2004).

Tüm bu eleştirilere karşılık, çokkültürlü eğitimin savunuların öne sürdüğü düşüncelerden biri, yaygın olarak etnik farklar üzerinden oluşturulan eşitsizliklere dayalı bir dünyada yaşamanın uygun olmadığı inancıdır. Gay (1997)'e göre; "Çokkültürlü eğitim tüm öğrenciler ve herkesi etkileyen sorunlarla mücadele için fırsatlar sağlamak üzere tasarlanmıştır. Diğer bir deyişle hem ayrıcalıklı olanlar, hem de ezilenler için." Konu ile ilgili yazan bilim insanlarının büyük bir kısmı, çokkültürlü eğitimin amaçlarından birinin demokratik bir toplumda yaşama becerisi kazandırmak olduğunu ifade ederler. Banks (1991/1992)'in ifadesiyle, "çokkültürlü eğitimin en önemli amaçlarından biri, batı demokrasisinin eşitlik ve sosyal adalet ideallerine aykırı cinsiyet, etnik köken ya da sosyal sınıf gibi ayrımcılığa dayalı uygulamalar arasındaki boşluğu kapatmaktır." Çokkültürlü eğitim yaklaşımını, toplumu ayrıştıran bir unsur olarak değil, aksine eşitlik, sosyal adalet ve demokrasi bağlamında birleştirici bir unsur olarak ele almak gerekir.

3.Tüm kültürler eşit değildir: Çokkültürlü eğitimi eleştirenlerin öne sürdüğü argümanlardan biri de, çokkültürlülüğün, kültürel görecelik doktrinini temele almasıdır. Bu doktrine göre, "Tüm kültürler eşittir, hiçbir kültür diğerlerinden altta ya da üstte değildir'. D'Souza ve Williams (1996)'a göre "Tüm kültürlerin eşit olduğu doktrini dünyanın günlük gözlemleriyle bağdaşmaz." Aslında çoğu kültür kendi inançları, değerleri, bakış açıları ve normlarını diğer kültürlere göre daha üstün görür (Codding ve Bergen, 2004). Purnell (2005, 40-46)'e göre, herhangi bir kültür başka bir kültürden daha değerli değildir, sadece farklıdır ve kültürler arasında, -aynı kültürün içinde bile farklılıklar olmasına rağmen-, bazı temel özellikler tüm kültürler tarafından paylaşılır.

4.Çokkültürlü eğitim benlik saygısını geliştirmez: Çokkültürlü eğitimi savunanlardan Miles bu kuramın, azınlıkların eğitimlerinde daha fazla rol model göreceklerini ve kendilerini daha iyi hissedeceklerini, benlik saygılarının artacağını, böylelikle onların

akademik performanslarının artacağını ifade eder (Codding ve Bergen, 2004). D'Souza (1995), benlik saygısı kavramının, aslında kendiniz hakkında hissettiğiniz duygunun en iyi şekilde performans göstermek için bir önkoşul olduğu inancına dayandığını ve Amerikalıların ortaya koyduğu bu kavrama dünyada en çok Amerikalıların inandığını iddia eder (Codding ve Bergen, 2004).

5. Eğitim sisteminin toplumun farklı kültürlerini güçlendirmek gibi bir sorumluluğu yoktur: Çokkültürlü eğitimi eleştirenlerin ortaya koyduğu argümanlardan bir diğeri de, eğitim sisteminin amaçlarından birinin, kültürel aktarımı sağlamak ve korumak olduğu, eğitim sisteminin toplumun ayrı kültürlerini güçlendirmek için sorumluluğu olmadığıdır. Ravitch (1991/1992, 8)'e göre okulun rolü, baskın kültürü öğretirken, aynı zamanda çocukların zihinlerini yeni dünyalara, yeni düşüncelere ve yeni olasılıklara açmaktır. Çokkültürlü eğitimde toplumu durağan ve değişmez gören, muhafazakar yaklaşımı benimseyen Ravitch' e karşın, eleştirel çokkültürlü eğitim yaklaşımını benimseyen Gorski (2008) ve Pather (2005), çokkültürlü eğitimin toplumu yeniden yapılandırmaya yönelik bir eğitim ve eğitimde yapısal eşitsizliklerle doğrudan ilgili olduğu ifade ederler. Onlara göre toplumun doğasında değişim vardır.

Pather (2005, 6), postmodern kuramın, çokkültürlü bir toplum ve çokkültürlü eğitim ile ilgili karmaşıklığı anlamaya katkıda bulunabileceğini belirtir. Bu bağlamda postmodern araştırmacılar hem kültürün yeniden düşünülmesini önermekte ve hem de kültürel temsiller ve maddi pratiklerle somutlaşan iktidar ilişkilerine endişe ile yaklaşılmasını önermektedirler. Postmodern kuramcılar, kültürel temsiller ve somut pratiklerin öncelikle okul uygulamalarında özellikle önemli olduğunu ifade ederler. Okul uygulamaları ve kültür, ve toplumdaki gücün dağılımı ile ilgili literatürünincelenmesi ve analiz edilmesinin özel bir öneme sahip olduğunu iddia ederler ve farklılık ve "ötekileştirme"nin herhangi bir araştırmadaki önemine dikkat çekerler.

1.1.2.4. Çokkültürlü Eğitim Uygulanmaları ile ilgili Yaklaşımlar

1960'lı, 1970'li yıllarda çokkültürlü eğitim hareketinin başlamasından itibaren, bilim insanları tarafından çokkültürlü eğitimin, kavramsal/kuramsal anlamı ve uygulanmasını ortaya koymak üzere çeşirli yaklaşımlar geliştirmişlerdir (Banks, 1996; Gibson, 1976; Grant ve Sleeter, 2008; Grant ve Ham, 2013). Ancak Amerika Birleşik Devletleri'nde ve çeşitli uluslarda, çokkültürlü eğitim kavramı ve

uygulamalarında önemli ölçüde çeşitlilik vardır (Sleeter ve Grant, 1987) ve zaman zaman çelişkili yaklaşımlar kullanılmaktadır (Bullivant, 1981; Grant ve Ham, 2013; Grant ve Lei, 2001; Grant ve Portera, 2011, Sleeter, 2010).

Çokkültürlü eğitimde kullanılan yaklaşımlarla ilgili temel olarak, altında yatan değerlere ilişkin varsayımlar, değişim stratejileri, hedef çıktıları ve hedef kitlesi dikkate alınarak, Gibson (1976) tarafından yapılan ilk literatür analizinde beş yaklaşım belirlenmiştir. Ancak Sleeter ve Grant (1987), literatüre dayalı olarak yapılan bu ilk analizde, çokkültürlü eğitimin anlamı ve uygulaması konusunda uzlaşma eksikliği olduğunu ve var olan tartışmanın onun nasıl kavramsallaştırılması ve uygulanması gerektiği ile ilgili olduğunu ifade etmişlerdir (Grant ve Ham, 2013). Gibson'dan 11 yıl sonra Sleeter ve Grant, çokkültürlü eğitimle ilgili geniş bir literatür taraması yapmışlar, çokkültürlü eğitimi tanımlamak için sosyo politik gücün rolünü dikkate almışlardır (Bode, 2009). *Harvard Educational Review*'de yayınlanan makalelerinde Sleeter ve Grant (1987), beş yaklaşım ortaya koymuşlardır. Bu yaklaşımlarda, toplumun amacı, okulun amacı ve eğitim programının amacı temel alınmış ve sonuçlar aşağıda kısaca özetlenmiştir (Grant ve Ham, 2013).

1.Olağan dışı ve kültürel olarak farklı olanların öğretimi yaklaşımı: Bu yaklaşımda eğitim programının amacı; temel bilgi ve becerilerdeki boşlukları doldurmak ve baskın kültürün dilinin öğrenilmesini kolaylaştırmaktır. Okulun amacı; baskın kültürün geleneksel eğitim amaçlarını öğretmek ve okulun talepleri ile öğrencinin talepleri arasında köprü oluşturmak, toplumsal amacı ise öğrencilerin toplum içinde asimile olmasına yardım etmektir.

2.İnsan ilişkileri yaklaşımı: Bu yaklaşımın toplumsal amacı, var olan sosyal yapılar içinde birlik, hoşgörü ve kabul duygusunu teşvik etmektir. Okulun amacı, temel becerileri öğretmek, öğrenciler arasında olumlu duygular geliştirmek, olumlu benlik kavramı oluşturmak ve kalıplaşmış önyargıları azaltmaktır. Bu nedenle, eğitim programı, temel akademik dersler ile bireysel farklılıklar ve benzerliklerle ilgili dersleri içerir. Birinci ve ikinci yaklaşım, hem ikinci dil öğrenenler için öğretmen adaylarını hazırlamak üzere öğretmen yetiştirme programlarında kullanılmasıyla ve hem de öğrencilerin kendi dillerine saygı gösterilmesi bakımından telafi edici bir bakış açısı ortaya koyar. Ancak her iki yaklaşım da öğrencilerin mümkün olduğunca çabuk egemen kültür ve dile geçişi için tasarlanmıştır. Ek olarak, bu ilk iki yaklaşım

Amerika Birleşik Devletleri ve pek çok diğer ülkede en çok kullanılan yaklaşımlar olmuştur (Grant ve Lei, 2001; Grant ve Portera, 2011).

3.Tek grup çalışmaları yaklaşımı: Bu yaklaşımın toplumsal amacı, öğrencilerin gruplarının tanınmasını ve yapısal eşitliği destekleyecek şekilde eleştirel sorgulama yoluyla kültürel temellerini öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Okulun amacı, grubun tarih ve kültürünü ve grup hedeflerine ulaşmaları için gereken becerileri öğretmektir. Eğitim programı, öğrencilerin tarih, kültür ve geleneklerini öğrenmelerini, kendi gruplarının topluma olan katkılarını, gruplarının üstesinden gelmeleri gereken zorlukları ve şu an karşı karşıya oldukları konuları öğrenmelerini sağlamak için uygun öğrenme yaşantıları ve etkinlikleri içerir.

4.Çokkültürlü eğitim: Bu yaklaşımın toplumsal amacı, öğrencilere yapısal eşitlik, kültürel çoğulculuk ve kültürel tanıma ile birlikte, çoklu bakış açısını destekleyecek şekilde entelektüel akıl yürütme, eleştirel sorgulama yoluyla temellerini öğrenmelerine yardım etmektir. Okulun hedefleri, farklı insan gruplarına saygıyı, gruplar arasındaki güç eşitliğini, fırsat eşitliğini, kültürel çoğulculuğu ve alternatif yaşam tarzlarının kabulünü desteklemektir. Eğitim programı, çoklu grupların katkıları ve perspektifleri etrafında, farklı bakış açılarını, ortaklık ve farklılıkları analiz etmek için eleştirel düşünmeyi öğretmek üzere düzenlenmiştir. Eğitim programı etkinlikleri tüm öğrencileri akademik olarak zorlayan konular ve çoklu dil kullanımını desteklemek üzere tasarlanmıştır.

5.Çokkültürlü sosyal adalet eğitimi ve toplumu yeniden yapılandırma: Grant ve Sleeter (2008)'in beşinci yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın toplumsal amacı ve okulun amacı, dördüncü yaklaşımla aynıdır. Ancak eğitim programı biraz farklıdır. Eğitim programı, ırkçılık, sınıfçılık, cinsiyetçilik, heteroseksizm ve pozitif ayrımcılık gibi güncel sosyal konuları kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Eğitim programı kavramları ülkede yaşayan tüm insanların deneyimleri ve bakış açıları etrafında düzenlenir. Ayrıca, buna ek olarak, öğrencilerin yaşam deneyimleri, hissettikleri baskının analizi için bir başlangıç noktası oluşturur. Alternatif bakış açılarını içeren eleştirel düşünme becerilerini ve sosyal eylem için güçlendirilmiş becerilerini ne zaman ve nasıl kullanacaklarını destekleyecek etkinlikler içerir.

Banks (2004) pek çok bilim insanı ve araştırmacı arasında, çokkültürlü eğitimin başarıyla uygulanabilmesi için, eğitim programında, öğretim materyallerinde,

öğrenme ve öğretme stillerinde, tutumlar, algılar, öğretmen ve yönetici davranışları, amaçlar, kurallar ve okul kültüründe, kurumsal değişikliklerin yapılması gerektiğine ilişkin bir uzlaşı olduğunu ifade eder (Banks, 1992; Bennett, 2001; Sleeter ve Grant, 1999). O ayrıca, çokkültürlü eğitimin daha iyi anlaşılması ve kuramla birlikte uygulanması halinde, onun çeşitli yönlerinin daha net bir şekilde tanımlanabileceğini, kavramsallaştırabileceğini ve araştırılabileceğini belirtir.

1.1.2.5. Çokkültürlü Eğitimin Boyutları

Banks, çokkültürlü eğitimi beş boyuttan oluşan bir alan olarak kavramsallaştırır. Bu boyutlar onun 1960'ların sonlarından itibaren yaptığı, araştırma, gözlem ve alandaki çalışmalarına dayanır (Banks, 2004, 4). Ancak Banks (2004, 4), ortaya koyduğu bu yaklaşımdaki her bir boyutu seçilmiş ırk ve etnik grup üzerinde incelemiştir. Çokkültürlü eğitimin ırk, etnik köken, sınıf, cinsiyet, olağan dışılık ve onların etkileşimleri gibi her biri önemli öğeleri olduğunu ifade ederek, önerdiği modelin her bir değişkeninin tüm gruplarda etkinliğini gözlemediğini eklemiştir.

Banks (2004, 4), etkili bir çokkültürlü eğitimin; içeriğin bütünleştirilmesi, bilginin yapılandırılması, önyargının azaltılması, eşitlik pedagojisi, güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapısı, olmak üzere beş boyutu olduğunu belirtir:

1.İçeriğin bütünleştirilmesi: Öğretmenlerin kendi konu alanları ile ilgili temel kavramlar, ilkeler, genellemeler ve kuramları çeşitli grup ve kültürlere ait bilgi ve örneklerle zenginleştirmesidir. Literatür içeriğin bütünleştirilmesi sürecinde; dört ana konuya odaklanır. Bunlar; eğitim programında hangi konuların olması gerektiği, var olan programla nasıl bütünleştirilebileceği, eğer var olan temel eğitim programının bir parçası olacaksa ya da ayrı bir ders olacaksa nereye yerleştirilebileceği ve etnik içeriğin kime öğretileceği konularıdır (Banks, 2004, 6-18). Etnik içeriğin, temel eğitim ve lise eğitim programlarıyla bütünleştirilmesi ile ilgili kavramsallaştırmada Banks (1989, 1993, 2004, 7), iliştirme, katkı, dönüştürme ve sosyal eylem olmak üzere dört yaklaşım kullanılır.

2.Bilgi oluşturma süreci: Çokkültürlü öğretimin önemli parçalarından biridir. Çokkültürlü eğitim alanında çalışan çoğu bilim insanlarına göre bilgi; insanların toplumdaki sosyal, kültürel ve güç pozisyonlarını yansıtır ve bilenin içinde bulunduğu bağlamda daima cinsiyet, sınıf ve diğer değişkenlerden biri ile tanımlanarak doğrulanır (Banks, 1993, 2004, 14; Tetreault, 1993). Ayrıca,

çokkültürlü ve feminist kuramcılar, bilginin öznel ve nesnel bileşenleri ile öznel bileşeninin net bir şekilde tanımlanması gereğinden söz ederler (Banks,1993, 2004,14; Code, 1991; Hooks, 1990, King ve Mitchell, 1990). Bu bağlamda çokkültürlü ve feminist kuramcılar, öğrencilere bilginin nasıl yapılandırıldığını, yazarın bakış açısının ve amacının nasıl belirlenebileceği ve yazarların gerçeklikle ilgili yorumlarını nasıl formüle ettiklerini öğrencilere kazandırmak için, öğretmenlere yardımcı olacak kavramsallaştırmalar tasarlamaktadırlar. Bilgi oluşturma süreci sınıfta uygulandığında, öğretmenler bilginin nasıl oluşturulduğunu, birey ve grupların, ırksal, etnik ve sosyal sınıf pozisyonları tarafından nasıl etkilendiğini anlamalarında yardımcı olurlar (Banks, 2004, 14).

3.Önyargının azaltılması: Bu boyut öğrencilerin daha olumlu ırksal ve etnik tutumlar geliştirmelerine yardımcı olabilecek stratejiler ve öğrencilerin ırksal tutum özellikleri ile ilgilidir (Stephan,1999; Stephan ve Vogt, 2004). Bu konuda yapılan araştırmalardan yola çıkarak Banks (2008, 67), öğrencilere etnik ve ırk gruplarının gerçekçi sembollerinin doğal ve tutarlı bir şekilde öğretim materyallerine dâhil edilmeleri halinde, farklı gruplarda yer alan öğrencilerin birbirlerine karşı daha olumlu tutum ve davranışlar geliştireceğini söylemektedir. Ayrıca, farklı ırk ya da etnik gruptan öğrencilerin işbirlikli öğrenme etkinlikleri ile öğrenme yaşantılarını paylaşmaları halinde birbirlerine karşı daha olumlu tutum ve davranışlar geliştirebileceklerini de eklemektedir.

4.Eşitlik Pedagojisi: Bu boyut öğretmenlerin farklı ırk, etnik yapı ve sosyal sınıf gruplarındaki öğrencilerin, akademik başarısını kolaylaştırmak için öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalarıyla ilişkilidir. Çeşitli grupların öğrenimlerine ve kültürel özelliklerine duyarlı öğretim teknikleri (Au, 2006, Gonzalez, Moll ve Amanti, 2005 Mahiri, 2004) ve işbirlikçi öğrenme teknikleri kullanmak (Cohen ve Lotan,1997) çeşitli ırksal, sosyal sınıf ve dil gruplarından öğrencilerde etkili olan öğretim tekniklerinden bazılarıdır. Gay (2000), etkili öğretmenleri, öğrencilerinin özgeçmişleri ve bilgiyi dönüştürme becerileri hakkında bilgi sahibi olan öğretmenler olarak tanımlar. Bu konuda yapılan çoğu araştırma, öğretmenlerin kültüre uygun öğretim teknikleri kullanmaları halinde, farklı gruplardaki öğrencilerin başarısının arttığını kanıtlamıştır (Banks, 2008, 72).

5.Güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapısı boyutu, yukarıda yer alan çokkültürlü eğitim boyutlarının -içeriğin bütünleştirilmesi, bilgi oluşturma süreci, önyargının

azaltılması ve eşitlik pedagojisi- her birinin bir yönüyle kültürel ve sosyal sistemi; okulu vurgulaması ile ilgilidir. Okul, birbiriyle ilişkili parçalardan oluşan bir bütünden çok, bir sosyal sistem olarak kavramsallaştırılır. Okul, bir sosyal sistem olarak kavramsallaştırıldığında, "birbiriyle ilişkili statü ve rollerin sosyal yapısı, eylem örüntüleri ve etkileşimlerine göre bu yapının işlevini" ortaya koyan bir kurum olarak görülür (Banks,1993; Theodorson ve Theodorson, 1969).

Okulu hem sosyal, hem de kültürel kurumsal bir yapı olarak gören reformistler, renkli öğrenciler ve düşük gelir düzeyine sahip öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için, okul kültürü ve yapısını değiştirmede sistem yaklaşımı kullanmaktadırlar. Banks (1993, 22-28)'e göre, böyle bütüncül bir yaklaşım kullanmanın pek çok avantajı vardır. Bir okul reformunun etkili bir şekilde uygulamaya konulabilmesi, öğretimde önyargıyı azaltmak gibi, pek çok okul değişkeninde, değişiklik yapmayı gerektirir, örneğin öğretim materyallerinin çeşitliliğinde olduğu kadar zamana da ihtiyaç vardır. Pek çok okul reformu da okul kültürü ve sosyal yapılarının değişmeye izin vermemesi nedeniyle başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Comer (1988), okulun sosyal psikolojik ikliminde değişikler gerektiren, yapısal müdahale modelini geliştirmiştir. Öğretmenler, yöneticiler ve diğer okul çalışanları okulla ilgili kararlarda işbirliği yapmışlardır. Ayrıca veliler de karar alma sürecine katılmışlardır. Comer'in verileri, düşük gelirli şehirli çocukların akademik başarılarının artmasında başarılı olunduğunu göstermektedir (Banks,1993, 22-28).

1.1.2.6. Çokkültürlü Okullar

Banks (2008, 39)'e göre, çokkültürlü eğitimin beş boyutunu taşıyan bir okulun sekiz özelliğe sahip olması gerekir.

1. Resmi müfredat, cinsiyetler de dâhil, kültürel ve etnik grupların tecrübelerini, kültürlerini ve bakış açılarını yansıtır.
2. Öğretmenlerin öğretim tarzı, öğrencilerin öğrenme, kültürel ve motive olma nitelikleriyle uyuşur.
3. Öğretmen ve yöneticiler, öğrencilerin ana dillerine ve lehçelerine saygı gösterir.
4. Okul gösterilerinde, olaylarda ve durumlarda kullanılan materyaller kültürel, etnik ve ırksal grupların bakış açılarını yansıtır.

5. Öğretmenler ve okul yöneticileri tüm öğrencilere karşı yüksek beklenti içinde ve olumlu tutumdadır. Ayrıca onlara pozitif ve ilgili bir tutum sergilerler.
6. Okulda kullanılan ölçme ve değerlendirme prosedürleri kültürel açıdan hassastır ve farklı ırka mensup, yetenekli öğrenciler orantılı şekilde ödüllendirilirler.
7. Okul kültürü ve örtük program kültürel ve etnik çeşitliliği yansıtır.
8. Okul danışmanları çeşitli ırk, etnik ve sosyal grup mensubu olan öğrencilere karşı yüksek beklentilidirler ve onlara iyi birer kariyer sağlama yolunda yardımcı olurlar.

Okulların ayrıca çokkültürlü eğitimin ölçütlerini yerine getirebilmeleri için öğrencilere, demokratik değer, inanç ve davranışlar geliştirmelerine yardımda bulunmaları gerekmektedir. Banks (2008, 39)'e göre; bir okul reformu, aşağıda sıralanan okul değişkenlerini hedeflemelidir:

1.Okul çalışanlarının tutumları, algıları, inançları ve eylemleri: Araştırmalara göre, öğretmenler ve yöneticiler, dilsel azınlık öğrencilerine, az gelirli öğrencilere ve beyaz olmayan öğrencilere karşı genelde düşük beklenti içerisindedirler (Gay, 2000, Green, 2000). Yeniden yapılandırılmış çokkültürlü bir okulda, öğretmenler ve yöneticiler tüm öğrencilere karşı yüksek beklentilere sahiptirler ve tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanırlar (Brookover ve diğ., 1979, Edmonds,1986; Ladson-Billings,1994).

2.Resmi eğitim programı ve öğretimde izlenen yol: Çoğu okuldaki öğretim programı, baskın kültürün görüş, etkinlik ve konumlarını yansıtmaktadır (Banks,2003). Çokkültürlü eğitim ırksal, etnik, dilsel ve sosyal sınıf gruplarına mensup diğer öğrencilerin bakış açılarını gösterecek bir eğitim programı düzenler (Banks,2006; Takaki,1993).

3.Okul tarafından tercih edilen öğrenme, öğretme ve kültürel özellikler: Araştırmalara göre; düşük gelirli ve dilsel azınlık öğrencilerin büyük bir kısmı, çoğu okulda kullanılan öğretim tekniklerinden farklı öğrenme şekillerine, kültürel ve güdüsel özelliklere sahiptirler (Au,2006, Lee,2007, Stipek,2004). Bu öğrenciler rekabetçi öğretim tekniğinden ziyade, işbirlikçi teknikle en iyi şekilde öğrenmektedirler (Cohen ve Lotan,1997). Aynı zamanda bu öğrencilerin çoğu, okul kuralları ve öğrenme sonuçları belirgin olduğunda ve beklentiler açıkça belirtildiğinde en iyi şekilde öğrenmektedirler (Delpit, 1995).

4.Okulun dilleri ve lehçeleri: Yeniden yapılandırılmış çokkültürlü bir okulda öğretmen ve yöneticiler, öğrencilerin okula geldiklerinde kullandıkları farklı dil ve lehçelerine saygı gösterirler ve öğrencilerin ana dillerini ve lehçelerini baskın kültürün dilini öğrenmelerine yardımcı araçlar olarak kullanırlar (Stritikus ve Varghese, 2007).

5. Öğretim materyalleri: Çoğu önyargı -bazen saklı olarak- kitaplarda ve diğer eğitsel materyallerde bulunur. Bu materyaller çoğu zaman, baskın kültürün dışında kalan azınlıkların, kadınların ve düşük gelirli insanların deneyimlerini yok sayar ve baskın kültür erkeklerinin bakış açıları üzerine yoğunlaşır. Yeniden yapılandırılmış çokkültürlü bir okulda, eğitsel materyaller dönüştürülür ve olaylar çeşitli etnik ve kültürel bakış açılarından tasvir edilir (Banks, 2003). Öğretmenler ve öğrenciler tüm materyallerdeki önyargı ve varsayımları tanılamak ve çözmek için eğitilirler.

6. Değerlendirme ve test etme süreçleri: Toplumda hem insan kabiliyeti hem de zekâ düzeyi rastgele bir dağılım gösterir. Bu nedenle, yeniden yapılandırılmış çokkültürlü bir okulda, değerlendirme teknikleri çeşitli kültürel, etnik ve dil gruplarından öğrencilerin, kültürel açıdan adil ve makul yollarla değerlendirilmelerine olanak sağlar.

7.Okul kültürü ve örtük program: Örtük program hiçbir öğretmenin açıkça öğretmediği fakat tüm öğrencilerin öğrendiği eğitim programı olarak tanımlanır. Jackson (1992), örtük programı "öğretilmeyen dersler" olarak adlandırır. Okulun kültürel ve etnik çeşitliliğe karşı tutumu, ilan panolarındaki resim çeşitleri, okul çalışanlarının ırksal yapısı ve çeşitli ırksal, etnik, kültürel ve dil gruplarından olan öğrencilere yetiştirme, disiplin ve uzaklaştırma açısından yapılan muamelelerdeki adalet gibi, okul kültüründeki birçok gizli yolla yansıtılır. Çokkültürlü eğitim, örtük programın kültürel ve etnik çeşitliliğin değerli olduğu ve takdir edildiği mesajını vermesi için tüm okul ortamını yeniler.

8.Danışmanlık programı: Etkili çokkültürlü bir okulda, danışmanlar, çeşitli kültürel, ırksal, etnik ve dil gruplarına ait öğrencilerin etkili kariyer seçimi yapabilmeleri ve bu kariyer seçimlerini sürdürebilmeleri için izleyecekleri yollarda onlara yardımcı olurlar (Sue, 2004). Kültürel duyarlılığa sahip danışmanlar aynı zamanda öğrencilerin, ellerinin yetiştiği yerlerin ötesine ulaşmalarına, hayal etmelerine ve hayallerini gerçekleştirmelerine yardımcı olurlar.

Çokkültürlü eğitimciler, yukarıda gösterilen sekiz değişken okul ortamında yenilenip yapılandırıldığında ve çokkültürlü eğitimin boyutları uygulandığında, çeşitli gruplardan ve iki cinsiyetten de öğrencilerin akademik başarılarının artacağına ve tüm gruplardaki öğrencilerin gruplar arası tutum, inanç ve davranışlarının daha demokratik olacağına inanmaktadırlar.

1.1.2.7. Çokkültürlü Eğitim Programları ile İlgili Yaklaşımlar

Toplumlar çok farklı ırk, etnik köken, din, dil ve kültürel gruplardan oluşur. Buna karşın genel olarak okul, kolej ve üniversite eğitim programları baskın kültürün deneyimlerini yansıtan kavramlar, paradigmalar ve olaylar etrafında düzenlenmiştir (Banks ve Banks 2010, 233-254; Banks, 1996, 2004). Farklı ırk, etnik köken, din, dil ve kültürel grupların, baskın kültürün değerlerini yansıtan eğitim programlarına karşı çıkmaları ve bu programlarda kendilerine de yer verilmesi ile ilgili talepleri, pek çok ülkede eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesini ve yeniden düzenlenmesini gerektirmektedir. Ancak, eğitim programlarının dönüştürülmesi, sürekli değişiklikler nedeniyle asla sona ermeyecek bir süreçtir (Banks ve Banks, 2010; Banks, 2004). Banks tarafından çokkültürlü içeriğin eğitim programları ile bütünleştirilmesi konusunda dört yaklaşım önerilmiştir (Banks ve Banks 2010, 233-254, Banks, 2004, 15).

1. İliştirme yaklaşımı: Bütünleştirmede ilk aşama olan iliştirme yaklaşımı, sıklıkla çokkültürlü içeriğin baskın kültürün eğitim programlarının içine yerleştirilmesindeki ilk girişimlerde kullanılır. İliştirme yaklaşımı baskın kültürün kadın-erkek kahramanlarının eğitim programının içine yerleştirilmesinde kullanılan ölçütler kullanılarak, etnik kültürün kadın-erkek kahramanlarının ve kültürel eserlerinin eğitim programlarının içine yerleştirilmesi olarak karakterize edilebilir. Bu yaklaşımın en önemli özelliklerinden biri, baskın kültürün eğitim programının temel yapısı, amaçları ve temel özelliklerinin değiştirilmeden sürdürülmesidir. Bu yaklaşımda, etnik içerik öncelikle özel günler, haftalar, aylar ve etnik etkinlikler ve kutlamalar ile sınırlıdır. Kadın-erkek kahramanların ve katkıların kullanımıyla etnik öğelerin öğretimi, etnik grupların mağduriyetleri ve ezilmişlikleri ile ilgili önemli kavram ve konuları örtbas etme eğilimindedir. İliştirme yaklaşımıyla eğitim programının bütünleştirilmesi, ırkçılık, yoksulluk ve baskı gibi konulardan kaçınma eğilimindedir.

2. Katkı yaklaşımı: Etnik içeriğin, baskın kültür eğitim programıyla bütünleştirilmesinde bir diğer önemli yaklaşım, eğitim programının temel yapısını, amaç ve özelliklerini değiştirmeden etnik içeriğin, kavram, tema ve bakış açılarının eğitim programına eklenmesidir. Katkı yaklaşımı genellikle bir kitabın, bir ünitenin ya da bir dersin eğitim programının çerçevesini değiştirmeden, eğitim programına eklenmesi şeklinde hayata geçirilir. Katkı yaklaşımı önemli ölçüde zaman, emek ve eğitim gerektirmesinin yanında, eğitim programının amaçları, hedefleri ve doğasını yeniden düşünmeyi gerektiren bir süreci dikkate almadan, etnik içeriğin eğitim programı içine yerleştirilmesini sağlar. Katkı yaklaşımı, etnik içerik, bakış açıları ve referans çerçevelerini eğitim programı ile bütünleştirmek için, dönüştürücü bir eğitim programının tasarlanmasındaki ilk aşama olabilir. Ancak, bu yaklaşım iliştirme yaklaşımıyla benzer nitelikte çeşitli dezavantajları paylaşır. Bu yaklaşımın en önemli eksikliği, eğitim programının, etnik içeriğin baskın kültürün tarihçileri, yazarları ve akademisyenlerinin bakış açılarının görülmesiyle sonuçlanmasıdır. Çünkü eğitim programının yeniden oluşturulması gerekmez. Çalışma için seçilen olaylar, kavramlar, konular ve sorunlar baskın kültürün bakış açıları ve ölçütlerini içerir. İçerik, materyal ve konular eski eğitim programıyla bütünleşmiş parçalar olmak yerine, uzantıları olarak kalır ve sorun oluşturabilir.

3. Dönüştürme yaklaşımı: Bu yaklaşım, iliştirme ve katkı yaklaşımlarından temel olarak farklılık gösterir. Bu yaklaşımın temel hedefleri çeşitli ırk, etnik ve kültürel gruplardan öğrencilerin aktif olarak içinde yer aldıkları toplumdaki kavramları, olayları ve insanları, çeşitli etnik ve kültürel bakış açılarıyla anlamalarını sağlamak ve bir toplumun doğası, gelişimi ve karmaşıklığını anlamalarını sağlamak üzere eğitim programının yapısında bir reform önerir. Eğitim programında bir toplumun toplam kültürünün farklı kültürel öğelerin etkileşimi ve karmaşık senteziyle nasıl ortaya çıktığı ve çeşitli ırk, etnik ve dinsel grupların büyük toplumu nasıl oluşturduğuna vurgu yapılmalıdır. Bir toplumda genel olarak kültürel, ekonomik ve politik olarak baskın olan kültür ve topluluğun değerlerinin ifade edilmesi yanıltıcı ve yanlıştır. Bir toplumu oluşturan kültürel gruplar toplumu oluşturmada ve o toplumun gelişiminde derin bir şekilde etkili olmuşlardır. Banks (2001), tarafından çoklu kültürel uyum, olarak adlandırılan bu süreç toplumu ve kültürü; etnik olayları, edebiyatı, müziği ve sanatı, tüm toplum kültürünün bütünleşmiş bir parçası olarak görmeye yönlendirir.

4. Sosyal eylem yaklaşımı: Dönüştürme yaklaşımının tüm öğelerini içeren bu yaklaşım, onun genişletilmiş halidir. Öğrencilerin önemli sosyal konularla ilgili karar oluşturmalarını ve problemleri çözmek üzere eyleme geçmelerini, toplumsal değişimi ve demokratik değerleri desteklemesini kapsar. Eğitimin geleneksel amacı, toplumda ve ülkede var olan ideoloji, yönerge ve uygulamaları soruşturmadan kabul ederek toplumsallaşmadır (Banks, 2004; Hahn, 1998). Bu yaklaşımın temel amacı ise, öğrencileri toplumsal eleştiri ve toplumsal değişim için eğitmek ve karar verme becerilerini geliştirmektir. Öğrencileri güçlendirmek ve politik olarak etkinlik kazandırmalarına yardım etmek için okullar onların yansıtıcı toplumsal eleştirmenler olmalarına ve toplumsal değişim için becerilerle donatılmalarına yardım etmelidir. Bu yaklaşımda öğretmenler, öğrencilerini güçlendiren ve demokratik değerleri destekleyen toplumsal değişim ajanlarıdırlar.

Çok kültürlü içeriğin bütünleştirilmesinde bu dört yaklaşım sıklıkla iç içe geçmiş şekilde kullanılmaktadır. Genellikle bu yaklaşımlar bir yaklaşımdan, örneğin iliştirme yaklaşımından katkı yaklaşımına geçiş ya da dönüştürme yaklaşımından sosyal eylem yaklaşımına geçişte araç olarak da kullanılmaktadır.

1.1.3. Öğretmen Yeterlikleri

Eğitimin amacının ne olduğuna ilişkin soruların merkezinde "Ne tür bir toplum istiyorsun?" sorusu yer alır. (Perso, 2012). Bu nedenle okullar ve öğretmenlerin rolleri ve onlardan beklentiler toplumdan topluma ve zamandan zamana değişiklik gösterir.

Son yıllarda öğretmenlerden genel olarak, giderek artan çokkültürlü sınıflarda özel gereksinimli öğrencileri kaynaştırmaları, etkili öğretim için bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanmaları, sorumluluk süreçleri ve değerlendirme ile uğraşmaları, okullarda aile katılımını geliştirmeleri gibi pek çok yeni beklentiler oluşmaya başlamıştır (EC, 2013; OECD, 2009). Ayrıca, son "Dünya Öğretim Zirvesi"nde öğretmenlerden öğrencilerine sınavlarda başarılı olmalarını sağlayacak kolay becerilerin yanı sıra ve daha da önemlisi, düşünme şekilleri (yaratıcı, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme ve öğrenme), çalışma şekilleri (iletişim ve işbirliği), çalışma araçları (bilgi ve iletişim teknolojileri) ve modern demokrasilerde başarı için yaşam, kariyer, vatandaşlık becerileri, kişisel ve sosyal sorumluluk çerçevesinde beceriler kazanmalarına da yardım etmeleri beklenmektedir (EC, 2013;

OECD 2011). Bu bağlamda 21. yüzyılda öğretim için gerekli yeterlikler yelpazesi ve karmaşıklığı o kadar büyüktür ki, herhangi bir bireyin ne bunların tümüne sahip olması ne de tüm bunları aynı derecede geliştirmesi mümkün değildir. Bu durum, bir eğitim sisteminin ya da bir öğretim kadrosunun yeterlikleri üzerine yoğunlaşmayı zorunlu hale getirmiştir (EC, 2013).

Yeterlik; belli bir alanda insan eylemleri ile somutlaşan, bilgi, beceri, anlayış, değerler, tutumlar ve etkili olma arzusunun karmaşık bir bileşimi olarak tanımlanabilir (Deakin Crick, 2008). Bu nedenle yeterlik, karmaşık eylemleri kolayca gerçekleştirmede hassasiyet ve adaptasyon yeteneği olarak tanımlanan beceriden farklıdır. Ayrıca öğretim yeterlikleri ile öğretmen yeterlikleri birbirlerinden farklı kavramlardır (OECD, 2009). Öğretim yeterlikleri doğrudan öğretmenin mesleki bilgi ve becerilerinin eyleme dönüştüğü öğretim "sanat"ıyla bağlantılıdır (EC, 2013; Hagger ve McIntyre, 2006). Öğretmen yeterlikleri ise sistemli ve daha geniş bir şekilde kişisel, okul ve yerel topluluklar, mesleki ağlar gibi çeşitli düzeylerde öğretmenlik mesleğini ima eder (EC, 2013).

Conway ve diğ., (2009)'ne göre, öğretmen yeterlikleri aşağıda sıralanan konular hakkındaki geniş tartışmalara bağlıdır (EC, 2013):

- Öğrenme ile ilgili varsayımlar
- Eğitimin amaçları
- Toplumun beklentileri ve öğretmenlerden talepleri
- Kaynaklar, öncelikler ve var olan politik irade
- Öğretmenlik mesleğinin statüsü
- Var olan gelenekler ve kültür
- Öğretimin ve öğretmen eğitiminin gerçekleştirildiği geniş toplumsal bağlam ve ortam.

Avrupa Komisyonu (2013) tarafından öğretmen yeterlikleri; öğretmen olarak düşünmeyi öğrenme, öğretmen olarak bilmeyi öğrenme, öğretmen olarak hissetmeyi öğrenme ve bir öğretmen olarak eylemde bulunma (Feiman-Nemser, 2008) gibi dört temel yönü ifade eden, bilişsel ve meta-bilişsel becerilerin dinamik kombinasyonları olarak ele alınır (González ve Wagenaar, 2005).

Öğretmen olarak düşünmeyi öğrenme, kişinin inançlarının ve pedagojik olarak düşünme gelişiminin eleştirel bir incelemesini, yani diğer bir deyişle öğretme-öğrenme süreçlerinin hedeflerle bağlantısını kurabilmesi anlamına gelir. Bu sadece analitik ve kavramsal düşünmeyi değil, aynı zamanda öğretimde farkındalıklarının gelişmesini yani öğretimde düşünmeye karar vermeyi ve bunları uygulamalara yansıtma ve uyarlamayı da içerir (Anderson, 2004; Hay McBer, 2000).

Öğretmen olarak bilmeyi öğrenme, kişinin kendi uygulamalarından ürettiği bilgi de dâhil olmak üzere bilginin çeşitli yönleri ile ilgilidir. Yeterlikler, üstbilişsel beceri ve yönetim stratejileri ile desteklenmiş bilgi çerçevelerine bağlıdır (Feiman-Nemser, 2008). Dijital çağda hem derin bir konu bilgisine, hem pedagojik alan bilgisine (Pedagojik Alan Bilgisi-PAB) hem de doğal olarak konu öğretiminde kullanılan yeni teknolojilerin bilgisine (Pedagojik Teknik İçerik Bilgisi-PTİB) ihtiyaç vardır (Mishra ve Koehler, 2006).

Ayrıca konu alanının yapısal özellikleri ve konu alanının öğretim programının diğer alanları ile bağlantıları hakkında bilginin yanında, tarihsel ve kültürel olarak bilgi ve anlayışla ilgili epistemolojik bilinç de gereklidir. Okul eğitim programı bilgisi, sınıf yönetimi ve eğitimsel amaçların içinde gömülü olan eğitim kuramları, yöntemler ve değerlendirme ile ilgili daha geniş bir bilgi ve farkındalık da gereklidir (Darling-Hammond ve Bransford, 2005).

Öğretmen gibi hissetmeyi öğrenme, mesleki kimlik ve mesleki kimliğin zihinsel ve duygusal yönleri ile bağlantılıdır (Hagger ve McIntyre, 2006) Bu, tutumları (bağlılık, güven, güvenirlilik, saygı), beklentileri (inisiyatif alma, geliştirme için istek ve bilgi arama) ve liderliği (öğrenme için tutku, esneklik, hesap verebilirlik) içerir. Bu durum öz-yeterlik, öz-farkındalık ile idealler, amaçlar ve okul gerçekleri arasında bir uzlaşma sağlanmasını gerektirir (Geijsel et al., 2009). Beceri ve niyetlerle ilişkili temel tutumlar, demokratik değerlere, ortak eğitim amaçları için meslektaşlar ile işbirliğine, her öğrencinin öğrenme potansiyelini en üst düzeye çıkarmaya yönelik eğilimleri kapsar (Feiman-Nemser 2008; Avrupa Konseyi, 2008).

Öğretmen olarak eylemde bulunmayı öğrenme, tutarlı ilkelerle donatılmış uygulamalarda düşünce, bilgi ve eğilimlerin bütünleştirilmesini gerektirir. Etkili bir öğretim, öğretim programı boyutu, sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, ortam, değerlendirme/geri bildirim değişkenleri etrafında döner (Scheerens, 2007). Ancak,

öğretimin çok boyutlu ve belirsiz doğası, çok geniş bir yelpazede dağılan etkinlikler, ortamlar ve eylemler içerir. Sıklıkla inanç ve niyetlerle eylemler arasında bir boşluk vardır (Kennedy, 1999). Bu gibi durumlar, öğretmenlerin geniş bir beceri repertuarı, stratejiler ve eklektik eylem örüntüleri ile karar verme ve eyleme geçmelerini gerektirir. Kaliteli bir öğretim, geliştirme ve yenilik için – kuramlara, araştırmalara, mesleki deneyim ve kanıta dayalı- uyum becerilerinin, mesleki bilgi ve eylemlerin sistematik bir şekilde değerlendirilmesini gerektirmektedir (Hagger ve McIntyre, 2006). Aslında bütüncül ve dinamik olan öğretmen yeterlikleri, sadece altında yatan varsayımlar ve etkilerinin daha iyi anlaşılabilmesi için analitik bir anlayışla, alanlar ve bileşenlere bölünerek bir tablo biçiminde aşağıdaki şekilde özetlenmiştir.(EC, 2013).

Tablo 1.1: Öğretmen Yeterlikleri

Bilgi ve Anlayış	Konu alanı bilgisi
	Konunun içeriği ve yapısı hakkında derin bilgiyi ifade eden Pedagojik İçerik Bilgisi: Görev bilgisi, öğrenme bağlamları ve amaçları Öğrencilerin ön bilgilerinin bilgisi ve tekrarlayan, konuya özel öğrenme güçlüğü bilgisi Eğitim programı, öğretim yöntemleri ve öğretim materyalleri hakkında stratejik bilgi
	Pedagoji bilgisi (öğretme ve öğrenme süreçleri bilgisi) Eğitim Programı bilgisi (konu alanı bilgisi)
	Eğitim bilimleri temelleri (kültürlerarası, tarihi, felsefi, psikolojik, sosyolojik bilgi). Eğitim politikalarının bağlamsal, kurumsal, organizasyonel yönleri.
	Kapsayıcılık ve çeşitlilik sorunları
	Öğrenme teknolojilerinin etkili kullanımı Gelişim psikolojisi
	Grup süreçleri ve dinamikleri, öğrenme kuramları, motivasyon sorunları Değerlendirme ve değerlendirme süreçleri ve yöntemleri

Tablo 1.1- devam

Beceriler	Planlama, öğretimin yönetimi ve koordinasyonu Öğretim materyalleri ve teknolojilerin kullanımı
	Öğrenciler ve grupları yönetme
	Öğrenme/öğretme hedefleri ve süreçlerini izleme, uyarlama ve değerlendirme.
	Mesleki kararlar ve öğrenme/öğretimin gelişimi için (okul öğrenme çıktıları, dış değerlendirme sonuçları) veri toplama, analiz etme, kanıtları yorumlama.
	Uygulamacıları bilgilendirmek için araştırma bilgisi oluşturma, geliştirme ve kullanma.
	Meslektaşlar, veliler ve sosyal hizmetlerle işbirliği yapma.
	Müzakere becerileri (çok sayıda eğitim paydaşları, aktörler ve bağlamlar ile toplumsal ve siyasal etkileşim)
	Bireysel ve mesleki topluluklarda öğrenme için yansıtıcı, üstbilişsel ve kişilerarası iletişim becerileri
	Çok sayıda düzeyde (makro düzeyindeki devlet politikalarından, orta düzeydeki okul bağlamlarına ve mikro düzeydeki sınıf ve öğrenci dinamiklerine kadar) gerçekleşen karşılıklı etkileşimle ifade edilen eğitimsel bağlamlara uyum.
Eğilimler: inançlar, tutumlar, değerler, bağlılık	Epistemolojik farkındalık (konu alanının özellikleri, konumu, tarihsel gelişimi ve diğer konu alanları ile ilgili olarak, özellikleri ve konu alanları ile ilişkileri). İçerik öğretimi becerileri Aktarılabilir beceriler
	Değişimi gerçekleştirebilmek için, çalışma ve araştırmayı da kapsayan mesleki gelişim, sürekli öğrenme ve esneklik.
	Tüm öğrencilerin öğrenmesini desteklemeye bağlılık.
	Öğrencileri bir Avrupa vatandaşı olarak, (çeşitlilik ve çok kültürlülüğü takdir de dahil olmak üzere) demokratik tutum ve uygulamalara teşvik etmek.
	Kendi öğretim uygulamaları için eleştirel bir tutum (uygulamalarını sorgulama, tartışma, inceleme).
	Takım çalışması, işbirliği ve paylaşıma yatkınlık.
	Özyeterlik duygusu

Avrupa Komisyonu, **Supporting teacher competence development, (**European Commission, 2013), 46'dan uyarlandı.

1.1.3.1. Türkiye'de Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Çalışmalar

Türkiye'de eğitim ve öğretim üzerine düşünen çevreler, bu alandaki birçok konuda farklı algı ve tutumlara sahip olmalarına rağmen, öğretmenin eğitim sistemi içindeki önemi ve öğretmen eğitimi ile öğretmenin niteliği arasında doğrudan ilişki olduğu konusunda fikir birliği içerisindedirler.

Ancak, bu fikir birliği Türkiye'nin gerçekleri ile uyum içinde değildir. Alanda yapılan Eğitim Fakülteleri Araştırması (YÖK, 2006) ve Türkiye'nin Yüksek Öğretim Stratejisi Raporu (YÖK, 2007)'na göre, öğretmen eğitiminde bir nitelik sorunu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, "Orta Öğretim Öğretmenlerinin Öğretmenlik Formasyonu Açısından Eğitim İhtiyaçları" araştırması ile öğretmen yeterlikleri üzerine yapılan bir başka araştırma (TED, 2009) ise öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimle ilgili eğitim gereksinimleri ve pek çok yeterlik sorunları olduğunu ortaya koymuştur.

Avrupa Birliği ülkeleri tarafından özellikle 1980'li yıllarda başlatılan öğretmen yeterlikleri ile ilgili çalışmalara paralel olarak Türkiye'de de, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 1990'lı yıllardan itibaren, öğretmenlerin mesleki yeterlik alanlarının belirlenmesi ve geliştirilmesi hakkında üniversitelerle birlikte çalışmalar yapmaya başlamıştır (TED, 2009). Ayrıca Avrupa Birliği'ne uyum süreci kapsamında, Türkiye, 2001 yılında Bologna sürecine dâhil olmuş ve 2004 yılında Lizbon Tanıma Sözleşmesi'ni imzalamıştır. Bu gelişmeler çerçevesinde YÖK tarafından "Yükseköğretimde Ulusal Yeterlikler Çerçevesi" taslağı hazırlanmıştır (YÖK, 2009). Bu taslak, Avrupa Yükseköğretim Sistemine ait "Avrupa Yeterlikler Çerçeveleri" kapsamında yükseköğretimdeki öğretmen yetiştirme eğitimini ve öğretmen mesleki yeterliklerini ifade eden bir nitelik taşımaktadır.

Millî Eğitimi Geliştirme Projesi'ne bağlı olarak YÖK, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve EARGED (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı) tarafından Avrupa Birliği Ülkeleri'ndeki öğretmen yeterliği ile ilgili çalışmalar incelenerek ortak mesleki yeterlikler benimsenmiştir.

MEB (2008)'e göre öğretmen yeterlikleri; Millî Eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak, ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek, öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı/sistem oluşturmak, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak, ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak, öğrencilerin "öğrenmeyi öğrenmesi" için

fırsatlar sağlamak, öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak gibi pek çok amacın gerçekleştirilmesi için hazırlanmaktadır. Öğretmen Yeterlikleri'nin;

- Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde,
- Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında,
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde,
- Öğretmenlerin seçiminde,
- Öğretmenlerin iş başarımlarının, performanslarının değerlendirilmesinde,
- Öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılması

düşünülmektedir.

Öğretmen Yeterlikleri, eğitim sürecinde yer alan tüm paydaşların eleştirel görüş ve önerilerine açık olup sürekli olarak geliştirilmek ve güncelleştirilmek üzere hazırlanmıştır. Ayrıca, Öğretmen Yeterliklerinin öğretmenlerde davranış biçimine dönüştürülmesine ve okul iyileştirmesine yönelik Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) Kılavuzu hazırlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'ne göre, öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi, öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterliklerin bilinmesi, daha sonra, bu yeterliklerin, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılması ile mümkündür (MEB, 2008).

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ile ilgili kitapta yeterlik kavramı, bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumu, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlar, Alt Yeterlikler ise, bir genel yeterliliği yerine getirebilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanmıştır (MEB, 2008). Bu yeterlik alanları ve alt yeterlikler aşağıda Tablo 1.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 1.2. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A- Kişisel ve Mesleki Değerler Mesleki Gelişim Yeterlik Alanı	B- Öğrenciyi Tanıma	C- Öğretme ve Öğrenme Süreci	D- Öğrenmeyi Geliştirme İzleme ve Değerlendir-me	E- Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	F. Program ve İçerik Bilgisi
A1. Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme	B1. Gelişim Özellikleri-ni Tanıma	C1. Dersi Plânlama	D1. Ölçme ve Değerlendir-me Yöntem ve Tekniklerini Belirleme	E1. Çevreyi Tanıma	F1. Türk Millî Eğitimi-nin Amaçları ve İlkeleri
2. Öğrencilerin, Öğrenebilece-ğine ve Başaracağına İnanma	B2. İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma	C2. Materyal Hazırlama	D2. Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenme-lerini Ölçme	E2. Çevre Olanakların-dan Yararlanma	F2. Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi
A3. Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme	B3. Öğrenciye Değer Verme	C3. Öğrenme Ortamlarını Düzenleme	D3. Verileri Analiz Ederek Yorumlama Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama	E3. Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme	F3. Özel Alan Öğretim Programı-nı İzleme-Değerlen-dirme ve Geliştirme
A4. Öz Değerlendirme Yapma	B4. Öğrenciye Rehberlik Etme	C4. Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme	D4. Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme	E4. Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık	

Tablo 1.2-devam

A5. Kişisel Gelişimi Sağlama		C5. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendir-me		E5. Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama	
A6. Meslekî Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama		C6. Zaman Yönetimi			
A7. Okulun İyileştirilmesi ne ve Gelişti-rilmesine Katkı Sağlama		C7. Davranış Yönetimi			
A8. Meslekî Yasa ları İzleme, Görev ve Sorumlulukla-rı Yerine Getirme					

Milli Eğitim Bakanlığı, **Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri** (MEB, 2008)

1.1.3.2. Çokkültürlü Eğitim Bağlamında Türkiye'de Öğretmen Yeterlikleri

European Trade Union Committee for Education (ETUCE) kaliteli öğretmenleri, bilgisiyle yeteneğini bütünleştirmiş, karmaşayla baş edebilecek ve bireysel öğrenenlerin yanı sıra, grupların ihtiyaçlarına uyum sağlama yeteneğiyle donatılmış öğretmenler olarak tanımlar. ETUCE (2008)'e göre öğretmen yeterlikleri, öğretim kavramı üzerine praksis kuramı (bilinçli eylemlilik/eylemdeki bilinç) olarak inşa edilmiştir. Eğitim öğretim alanındaki yeterlikler belli bir durumda, etkili eylemlere öncülük eden, bilgi, beceri, anlayış, değer ve tutumların karmaşık bir bileşimini içerir. Öğrenme, toplum ve eğitimle ilgili varsayımları ya da değerleri içermesi nedeniyle, bir görevden çok daha fazlasını ifade eder. Bu nedenle öğretmen yeterlikleri kavramı farklı ulusal bağlamlarda farklı şekillerde ifade edilebilir.

Nitekim Avrupa Konseyi tarafından Avrupa Birliği bağlamında hem genel, hem de ayrıca çeşitliliği temel alan öğretmen yeterlikleri üzerinde çalışılmıştır.

Aşağıdaki tabloda, sınıfta ve okulda, sosyo-kültürel çeşitlilik içinde çalışacak öğretmenler için temel yeterlikler sunulmuştur (Council of Europe,, 2009). Bu tabloda değerler ve tutumlar yeterlikler açısından tanımlanmamış olmasına rağmen, değer ve tutumların yeterliklerin tümüne nüfuz etmesi gerektiğini düşünülmüştür.

Çeşitliliği temel alan öğretmen yeterlikleri, (1) bilgi ve anlayış, (2) iletişim ve ilişkiler ve (3) öğretim ve yönetim olmak üzere üç temel başlık altında ele alınmıştır (Tablo 1.3.).

Tablo 1.3: Çeşitliliği Temel Alan Öğretmen Yeterlikleri

Bilgi ve Anlayış	İletişim ve İlişkiler	Öğretim ve Yönetim
Yeterlik 1 Sosyokültürel çeşitliliğin siyasi, hukuki ve yapısal bağlamına ilişkin bilgi ve anlayış	Yeterlik 7 Farklı sosyokültürel çevrelerden gelen öğrenciler, veliler ve meslektaşlar ile olumlu iletişim başlatılması ve sürdürülmesi	Yeterlik 13 Eğitim programı ve kurumsal gelişimde sosyokültürel çeşitliliğe hitap etme
Yeterlik 2 Sosyokültürel çeşitliliğin eğitimle ilgili temel ilkeleri anlayışı ve uluslararası çerçeve hakkında bilgi	Yeterlik 8 Okulda kullanılan dil/dillerin iletişimsel ve kültürel yönlerini kabul etme ve cevap verme.	Yeterlik 14 Katılımcı, kapsayıcı ve güvenli bir öğrenme ortamı oluşturma
Yeterlik 3 Etnik köken, cinsiyet, özel ihtiyaçlar gibi çeşitliliğin farklı boyutları hakkında bilgi ve bunların okul ortamlarındaki etkileri ile ilgili anlayış	Yeterlik 9 Okul toplumuna karşı açık fikirli olma ve saygı duyma	Yeterlik 15 Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre öğretim yöntemlerini seçme ve düzenleme
Yeterlik 4 Çeşitliliğe cevap veren öğretim yaklaşımları, yöntemler ve materyallerle ilgili bilgi	Yeterlik 10 Öğrenmede tüm öğrencileri hem bireysel olarak hem de başkaları ile işbirliği yapmaya motive etmek ve desteklemek	Yeterlik 16 Eleştirel bir şekilde öğretim materyalleri, örneğin ders kitapları, videolar, medya içindeki çeşitliliği değerlendirme

Tablo 1.3.-devam

Yeterlik 5 Farklı sosyokültürel konularla ilgili soruşturma becerileri	Yeterlik 11 Tüm okul etkinliklerine ve kararlara tüm velilerin katılımını sağlama.	Yeterlik 17 Öğretim ve değerlendirmede kültüre duyarlı çeşitli yaklaşımlar kullanma
Yeterlik 6 Kişinin kendi kimliği ve çeşitliliği ile bağlantısını kendine yansıtması.	Yeterlik 12 Marjinalleşme ve okul başarısızlığını önlemek için çatışmalar ve şiddet ile başa çıkma	Yeterlik 18 Uygulamalarını ve onların öğrenciler üzerindeki etkilerini sistemli bir şekilde değerlendirme ve kendine yansıtma

The Council of Europe, **Diversity and inclusion: challenges for teacher education** (Final conference of the Council of Europe Project, "Policies and Practices for Teaching Sociocultural Diversity") 2009'dan uyarlanmıştır.

1.1.3.2.1. Bilgi ve Anlayış

Bilgi ve anlayış yeterlikleri öğretmenlerin çeşitliliğe duyarlı olmalarını ve etkili bir şekilde cevap vermelerini sağlamada ön koşul olarak kabul edilir. Bu yeterlikler bilginin eleştirel ve yansıtıcı bir gelişim süreci olduğu görüşüne dayanır.

Mesleki gelişimde bilginin farklı biçimleri üzerinde durulmaktadır: (1) deneyim ve gerçek durumlarda öznel bilgi ilişkileri (2) bilimsel ve mesleki bilgi, örneğin çocuklarla ilgili gelişim ve öğrenmenin evrensel yönleri.

Temel olarak bilgi, eylemlere hizmet etmektedir. Bilginin düzenli olarak yeni araştırma bulguları, kavramsal modeller ve kuramlar ışığında genişletilmesi gerekmektedir (Paige, 1993). Bilginin herhangi bir biçimi bağlamsaldır ve sadece belirli bir perspektif içinde anlam kazanır. Öğretmenin bilgisi çeşitliliğin farklı yönlerine ve yeni durumlara uyum sağlamalı ve onlara cevap verebilmelidir. Tüm çocukların eğitime erişimi, hak ve yetkileri, öğretmenlerin temel yasal ve politik çerçeveler, kurallar ve ilkelerle ilgili bilgi ve anlayışa sahip olmalarına bağlıdır.

Öğretmenlerin bu bilgi karmaşasını ve çeşitliliğin çok boyutlu doğasını, kişisel kimlik ve grup kimlikleri arasındaki ilişkiyi anlamaları gerekir. Zengin bir öğrenme ortamı oluşturabilmek, çeşitliliğin farklı yönlerini tanımakla mümkündür. Bu öğretmenlerin çok çeşitli öğrenme yaklaşımları, yöntem ve materyal kullanma becerileri kazanmaları ile ilişkilidir.

Bilgi ve anlayış yeterliklerinin altında öğretmenlerin bilginin kendisini ve hem kendi kimlikleriyle hem de kendi kimlikleriyle çeşitlilik arasındaki ilişkiyi kendilerine yansıtmak zorunda olduğu düşüncesi yatar. Yansıtma, bir profesyonel olarak hem mesleki rollerinin hem de uygulayıcılar olarak kendi gelişimlerini sürdürmenin bir parçasıdır.

1.1.3.2.2. İletişim ve İlişki

İletişim ve ilişki yeterlikleri öğretmenlerin çeşitlilikle bağlantılı olmaları ve çeşitliliğe cevap vermelerinde merkezi bir öneme sahiptir. Bu yeterlikler sayesinde öğretmenler, güven ve karşılıklı saygıya dayalı ilişkiler kurma ve sürdürmede kapsayıcı sınıf ve okul ortamları oluştururlar.

Okul hayatı ve öğretimde okuldaki ortamlar aracılığıyla yapılandırılan ilişkiler, iletişim yoluyla geliştirilirler. Okullarda artan çeşitlilik, öğretmenlerin iletişim ve ilişkilerde daha çok zorlanmalarına neden olur. Ayrıca, toplumdaki iletişim örüntülerinin çeşitliliği de ilişkileri, iletişim ve bilgi akışını değiştirmiştir. Bu durum öğretmenlerin bu değişen örüntülere hem daha özenli ve hem de daha duyarlı olmasını gerektirir.

Öğretmenler, farklı sosyokültürel arka planlardan gelen öğrenciler, veliler ve diğer meslektaşları ile yüz yüze iletişimlerinde olumlu iletişimi başlatmak ve sürdürmek zorundadırlar. Bu durum yaratıcılığın yanı sıra, çıkar, sorun ve kaygılara karşı ilgili ve duyarlı olmayı da gerektirir. Eğitim ortamlarında çocukların/öğrencilerin başarılarında çok önemli olan alanlardan biri de, dil öğretimindeki dil becerileridir.

Öğretmenler öğrencilerin anadilini (lehçeleri dâhil) doğru konuşmaları ile egemen dili öğrenmeleriyle ilgili yükümlülükleri arasındaki potansiyel gerilimi anlamak ve dil öğretiminde farklı dilleri, kimlikleri ve dil becerilerini bütünleştirmenin bir yolunu bulmak zorundadırlar.

Öğretmenlerin sınıflarında ve okullarında, açık görüşlülük ve saygının var olduğu bir iklim oluşturmaları gereklidir. Bu durum diğerlerine saygı ve öğrenciler arasındaki olumlu ilişkileri desteklemeyle ilgili merak ve anlayış gerektirir. Öğretmenler ayrıca tüm öğrencileri öğrenmeye katılımı sağlamak için motive etmek ve yaratıcı yollar bulmak zorundadırlar. Hem bireysel hem de diğerleri ile işbirliği içinde yapılan öğretim, okulda güçlü ilişkiler oluşturmanın ve öğrenciler arasındaki ilişkileri zenginleştirmenin önemli bir yoludur.

Öğretmenlerin, toplumun önemli bir parçası olan ebeveynleri okulda yapılan etkinliklere ve kolektif kararlara katılmasını sağlamak için yollar bulması gerekir. Ayrıca öğretmenlerin çatışma ya da şiddetin olduğu durumlara cevap verebilmeleri gerekir. Buna ek olarak, dil, yetenek, özel ihtiyaçlar, din, cinsiyet, sosyal ve kültürel farklılıkların bir sonucu olarak ortaya çıkması olası marjinalleşme ve okul başarısızlığını önlemek için de özellikle çalışması gereklidir.

1.1.3.2.3. Öğretim ve Yönetim

Öğretim ve yönetimle ilgili yeterlikler, öğretmenler tarafından şefkatli, destekleyici ve güvenli bir öğrenme ortamı, olumlu sosyal etkileşimler ve öğrenmede aktif bir yükümlülük üstlenme eylemlerinin gerçekleştirilmesini gerektirir. Bu yeterliklerin temel amacı işbirliğine dayalı ve ayrımcılık içermeyen, en iyi şekilde yaşama ve öğrenmeyi sağlayıcı bir örgüt kültürü oluşturmaktır.

Öğretim ve yönetimle ilgili yeterliklerin önemli bir yönü, eğitim programının nispeten göreceli ulusal bir çerçevesi olmasına karşın, öğretmenlerin dersleri planlamada çeşitliliğe duyarlı değişik düzenleme yolları bulmaları ile ilişkili olmasıdır. Öğretmenler çeşitlilik içinde yer alan örneğin etnik köken, engellilik ya da cinsiyet gibi çeşitlilik öğelerini dikkate alarak derslerini buna göre planlama sorumluluğunu üstlenmelidirler. Ayrıca sosyokültürel çeşitliliğin öğretim programına ve okula nasıl yerleştirilmesi ve nasıl zenginleştirilmesi gerektiği konusunda çeşitli yollar araştırmalı ve öğretim programının gelişimi ile kurumsal gelişime katkıda bulunmalıdırlar.

Dikkatli bir planlama, bir öğrenme ortamına tüm öğrencilerin katılımını sağlar ve kapsayıcıdır, hiçbir öğrencinin geride kalmamasını güvence altına alır (Barton, 1997). Öğrenme ortamının güvenli olması çok önemlidir. Bu durum belirli kültürel grupları herhangi bir şekilde olumsuz etkileyecek, rahatsız edecek ve riskli durumların ortaya çıkmasına neden olacak belirli sorunların tanımlanmasını da gerektirmektedir.

Öğretim yöntemlerinin seçimi ve düzenlenmesi öğrencilerin çeşitliliğini dikkate almak ve her çocuğu hedefleyecek şekilde olmak zorundadır. Öğretmenler kitap, video ve diğer medya gibi mevcut öğretim materyallerinin eleştirel bir değerlendirmesini üstlenerek, seçimi ve düzenlenmesiyle ilgili kendi yeterliklerini geliştirebilirler. Bu tür bir değerlendirme öğretmenlerin, çeşitliliğin nerede ve nasıl

atlandığı, kabul edildiği ya da kabul edilmediğini tespit etmelerini ve daha uygun öğretim yöntemlerini seçmesini ve düzenlemesini sağlar. Ayrıca değerlendirme yaklaşımları da çeşitliliğe cevap verebilmeli ve bir dizi kültüre duyarlı yaklaşım kullanılmalıdır.

Türkiye'de son dönemlerde çokkültürlü eğitimle ilgili politik irade tarafından ortaya konulan bazı düzenlemeler olmasına rağmen, henüz çeşitliliği dikkate alan öğretmen yeterlikleri üzerinde bir çalışma yapılmamıştır.

Bu çalışmada çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerle ilgili kuramsal bir çerçeve sunulmuştur.

1.1.4. Çokkültürlü Eğitim Bağlamında Öğretmenlerin Kültürel Yeterliklerine İlişkin Kuramsal Çerçeve

Eğitimin geleneksel amacı, öğrencilerin toplumda ve ülkede var olan ideoloji, yönerge ve uygulamaları soruşturmadan kabul ederek toplumsallaşmalarını sağlamak (Banks, 2004; Hahn, 1998) iken, çokkültürlü eğitim / eleştirel çokkültürlü eğitim yaklaşımının temel amacı, öğrencileri toplumsal eleştiri ve toplumsal değişim için eğitmek ve karar verme becerilerini geliştirmektir (Banks, 2004). Öğrencilerin önemli sosyal konularla ilgili karar oluşturmalarını ve problemleri çözmek üzere eyleme geçmelerini, toplumsal değişimi, demokratik değerleri desteklemeyi kapsar (Banks, 2004).

Bu bakış açısı eğitim sistemi ve eğitim programlarında köklü bir değişikliği de beraberinde getirir. Öğrencileri geleceğe hazırlayan okullarda gerçekleştirilecek bir reform hareketi, daha adil ve daha demokratik bir topluma ulaşmada aracı olarak hizmet edebilir. Gorski (2010), çokkültürlü eğitimin / eleştirel çokkültürlü eğitimin nihai amacının, toplumda sosyal adalet ve eşitliğin oluşturulması, uygulanması ve sürdürülmesine katkıda bulunarak, toplumun dönüşümünün sağlanması olduğunu ifade eder.

Eğitimin sunumu öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirilir. Bu bağlamda, eleştirel çokkültürlü eğitim yaklaşımıyla görev yapacak öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler de doğal olarak farklılaşmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterlikleri, eleştirel çokkültürlü eğitim kuramı, eleştirel kuram ve eleştirel

ırk kuramı bağlamında değerlendirilerek, bu yeterliklere ilişkin kavramsal bir çerçeve sunulmuştur.

1.1.4.1. Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Kuramı

Eleştirel çokkültürlü eğitim kuramı, liberal çokkültürlülüğün odaklandığı eğitim programı ve öğretim üzerinde genişleyerek, yapısal düzeyde dönüşüm ihtiyacına vurgu yapar. "Yapısal ve kurumsal düzeyde eşitsiz güç ilişkilerinin, günlük etkileşimler içinde nasıl yaşatıldığı, onların üretilmesine nasıl katkıda bulunulduğuna ilişkin bir kültürel çerçeve ve bağlam oluşturur" (May ve Sleeter, 2010, 10).

Modern toplumu eleştiren Sleeter ve Grant (2006), "bir grubun diğerleri üzerinde oluşturduğu baskısının ortadan kaldırılması" ve "eğitim programının tümüyle, farklı kültürel grupların endişelerini yansıtacak şekilde yeniden tasarlanması" gerektiğini ifade ederler. Bu bakış açısı, tüm öğrencileri dikkate alan eğitim uygulamalarının – eğitim programı, öğretim, sınıfın yönetimi ve normal bir sınıf için destek de dâhil olmak üzere- mümkün olduğu kadar çeşitliliğin tüm yönleriyle ele alınmasını önerir. Bu bakış açısı ayrıca okul genelinde, "demokratik karar alma süreçlerine öğrencinin katılımına, … alt sosyal sınıf ve azınlık öğrenci velilerinin aktif katılımına, ...yerel toplumsal eylem projelerine okulların katılımına, ...ve geleneksel olmayan rolleriyle farklı ırk, cinsiyet ve engelli gruplarının katılımına" vurgu yapar (Sleeter ve Grant, 2006).

Eleştirel çokkültürlü eğitim, bir toplumdaki çeşitli kültürleri ve kültürler arası öğrencileri destekler. Eleştirel çokkültürlü eğitim okullardaki eğitim programı, pedagoji ve sosyal ilişkilerle demokratik girişimleri destekler (McLaren, 2003). Eleştirel çokkültürlü eğitim, öğretmeni kendi kişisel araçları ve başkalarıyla iletişimleri aracılığıyla kendilerini dönüştüren öğrenciler olarak görür (Freire, 1998) . Eleştirel bir bakış açısıyla, ırksal ve etnik önyargılar sadece sorgulanmakla kalmaz, aynı zamanda tüm eğitim uygulamalarında çok etnikli, çokkültürlü, demokratik, eşitlikçi ve kapsayıcı sosyal değişim için dönüştürücü eylemleri de gerektirir. Bu nedenle eleştirel çokkültürlü eğitim bakış açısına göre, dünya değişmek zorundadır (Hopkins-Gillispie, 2011).

1.1.4.2. Eleştirel Kuram

Eleştirel kuram, Almanya'daki Frankfurt Üniversitesi Sosyal Araştırmalar Enstitüsü ile bağlantılı genellikle Frankfurt okulu olarak ifade edilen, bir grup yazar tarafından erken Neo-Marksist düşüncelerle geliştirilmiş bir kuramdır (Grant ve Ladson-Billings, 1997).

Max Horkheimer'e göre, eleştirel kuram, bütün ile parça ve parça ile parça arasında ortaya çıkan ilişkilerin doğasını açıklamaya çalıştığı gibi ayrıca, toplumsal matrisin içinde yer alan, ondan türeyen ve onu harekete geçen şeylerin doğasını da açıklamaya çalışır (Peters, Lankshear ve Olssen, 2003). Bu anlamda eleştirel kuram, kendini sadece toplumsal gerçekliğin bir parçası olarak görmekle kalmaz, aynı zamanda toplumda tarihsel güçler ve süreçler aracılığıyla üretilen ve şekillendirilen toplumsal aktörler ve gerçeklikleri anlamaya çalışmasıyla yapılandırmacı bir boyut da içerir (Peters ve diğ., 2003). Eylemci ve özgürleştirici bir proje olarak eleştirel kuram, "kurucuları" tarafından, geliştirilen ve korunan yapıları sorgulamaya kendini davet eder (Skovsmose, 2005). Eleştirel kuramlar, genellikle büyük ölçüde baskıcı ve egemen ekonomik ve politik güçlerin eleştirisine dayalı aktivist bileşeni ile toplumsal ve kültürel analizleri paylaşırlar, marjinalleştirilmiş bakış açılarının ifade edilmesi, toplumsal adalet ve eşitlik için isteklidirler (Tripathi, 2008).Eleştirel kuramın temel dayanakları aşağıdaki gibi özetlenebilir (Tierney, 1991):

- Dünyayı değiştirmek için onu anlamak gerekir.
- Bilgi, toplumsal ve tarihsel olarak belirlenmiş ve gücü elinde tutanların bir ürünüdür.
- Bireylerin özgürleşmesi onların güçlendirilmesi ile ilgilidir. Böylece onlar içinde yer aldıkları karmaşık kuruluşların dünya ile ilişkilerini ve kendilerinin dünya ile ilişkilerini anlayabilirler.
- Eğitim, sosyal adalet ve demokrasi için merkezi bir endişe ile güçlendirici koşulları oluşturan bir dönüştürücü bir etkinliktir.

Bu anlamda, eleştirel kuram, hem epistemolojik hem de politik amacı olan bir kuramdır. Bu kuram, siyasi yapılar ve onunla ilgili güç ilişkilerinin etkilerini, onun dışında kalarak ortaya çıkarmayı amaçlar ve nihai amacı özgürlüktür (Griffiths 2013).

Eleştirel kuram, sermaye ve yüksek teknoloji endüstrisinin gündemini yerine getirmek için değil, Dewey, Freire ve Illich gibi ilerici eğitimcilerin bireysellik, vatandaşlık ve toplum, sosyal adalet ve hayatın tüm durumlarında demokratik katılımın güçlendirilmesi hedeflerine ulaşmak için eğitimin radikal bir şekilde demokratikleştirilmesini hedefler (Kellner, 2003).

1.1.4.3. Eleştirel Irk Kuramı

Eleştirel Irk Kuramı, 1970'lerin ortalarında, Alan Freeman, Richard Delgado ve Derrick Bell (Delgado ve Stefancic, 2001) gibi, hukuk alanındaki akademisyenler tarafından, Harvard Üniversitesi'nde öğretim üyeleri arasındaki çeşitlilik eksikliği ve hukuk fakültesi eğitim programının renkli öğrencilerinin marjinalleştirmesine bir tepki olarak geliştirilmiştir.

Bu kuram, insanlar arasındaki ırksal eşitsizliğin tüm şekillerine karşı bir anlayış oluşturmak için, önemli ölçüde ırkçı kuramlarla ilişkili toplumsal hiyerarşiye ve ırksal dağılıma karşı çıkan karmaşık yasal ve entelektüel araçtır (Ladson-Billings,1998). Baskın ve marjinalleştirilmiş ırk grupları arasındaki sosyal farklılıkların sürdürülmesinde ırkçılığın rolünü analiz eder (Ladson-Billings ve Tate, 1995).

Eleştirel Irk Kuramı, sınıf içinde ve dışında alt ve baskın ırk konumlarını korumada eğitimin yapısal ve kültürel yönleri dönüştürmek için tanımlama ve analiz etme çabalarında yol gösterici anlayışlar, bakış açıları, yöntemler ve pedagojiler sunar (Solorzano, Ceja, Yosso, 2000)

Eleştirel Irk Kuramı Modeli beş öğeye odaklanır: (a) ırk ve ırkçılık merkeziyetçiliği ve onların boyun eğmenin diğer formları ile kesişmesine, (b) egemen ideolojiye karşı çıkmaya, (c) sosyal adalete bağlılığa, (d) deneyimsel bilginin merkeziliğine ve (e) disiplinler ötesi perspektife (Solorzano, 1997, 1998; Solorzano ve Delgado Bernal, Solorzano ve Yosso, 2000).

Solorzano, Ceja, Yosso (2000)'ya göre; bu beş temanın her biri kendi içinde ve yeni bir şey değildir, ama onlar toplu olarak bilimde mevcut durumlar için bir sorun teşkil etmektedir. Eğitimde eleştirel ırk kuramı, diğer alanlardaki eleştirel ırk kuramından farklıdır çünkü eş zamanlı olarak, araştırmada ön planda hem ırk ve ırkçılık çalışır hem de geleneksel paradigmalara, yöntemlere, metinlere karşı çıkarak, ırk, cinsiyet ve sosyal sınıflarla ilgili ayrı söylemlerle bu sosyal yapıların nasıl kesiştiği ve renkli

topluluklar üzerindeki etkisi gösterilir. Ayrıca, renkli toplulukların, ırksallaştırılmış cinsiyetleştirilmiş ve sosyal olarak sınıflandırılmış deneyimlerine odaklanır ve etnik köken/ırk, cinsiyet ve sınıf ayrımcılığının incelenmesi için kurtarıcı ve dönüştürücü bir yöntem sunar.

1.1.5. Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Bağlamında Öğretmenlerin Kültürel Yeterliklerine İlişkin Model Önerisi

Kültürel yeterliklerle ilgili literatür gözden geçirildiğinde genellikle kişisel yeterlikler üzerine odaklanıldığı görülür. Konu ile ilgili çalışan akademisyenler kişisel yeterlikle ilgili bileşenleri çoğunlukla bilgi, beceri, değerler (Perso, 2012; Weaver 1997), değer/tutum, bilgi, beceri (Sue, 2001), tutum/değer, bilgi, beceri (Cross ve diğ.,1989, Martin ve Vaughn, 2007) olarak ifade etmişlerdir.

Ancak genel olarak kişisel ve kısmen de mesleki olarak ortaya konulan bu bileşenler kültüre uygun öğretim yapacak öğretmenlerin yeterliklerini tanımlayabilme yeterliliğine sahip görünmemektedir. Çünkü çokkültürlü eğitimin nihai amacı, toplumda sosyal adalet ve eşitliğin oluşturulması, uygulanması ve sürdürülmesine katkıda bulunarak, toplumun dönüşümünü sağlamaktır (Gorski, 2010). Bu yaklaşım, toplumdaki baskı ve sosyal yapıdaki eşitsizliklere dikkat çekerek, tüm gruplardan insanların ihtiyaç ve çıkarlarına hizmet edecek, daha güçlü bir toplum yaratmayı hedefler (Sleeter ve Grant, 1988). Bu, okuldaki öğrenme ile sosyal yaşam arasında ilişkinin kurulmasını, bilgilerin doğrudan öğrencileri kendi yaşamlarına uyarlamalarını ve eyleme geçmelerini gerektirir. Okulların toplumsal değişimi etkiyecek öğrencileri, güçlü bilgi ve ortak çabayla kişisel olarak güçlendirmesi gerekir (Sleeter ve Grant, 1988). Böyle bir anlayışta öğretmenler, öğrencilerini güçlendiren ve demokratik değerleri destekleyen toplumsal değişim ajanlarıdırlar (Banks, 2004).

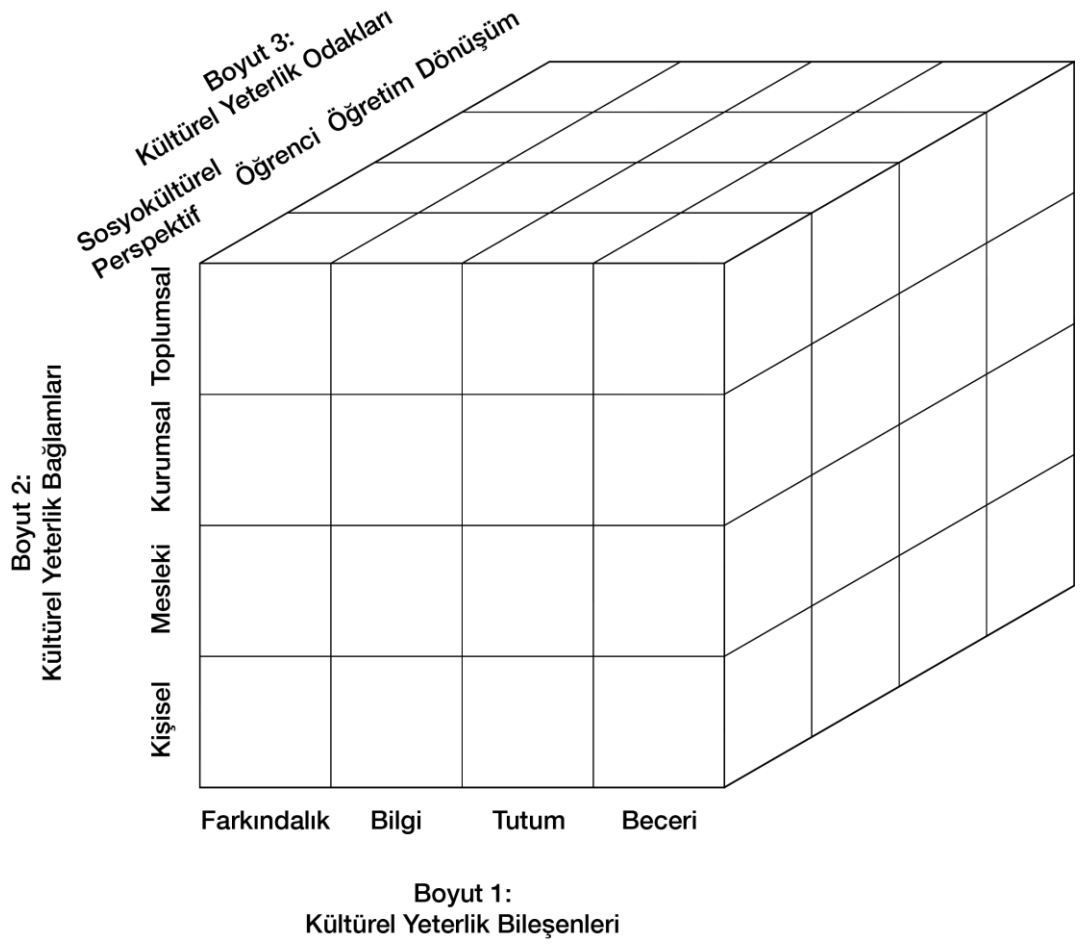
Ayrıca pek çok akademisyen ve araştırmacı arasında, çokkültürlü eğitimin başarıyla uygulanabilmesi için; eğitim programında, öğretim materyallerinde öğrenme ve öğretim stillerinde, öğretmen ve yöneticilerin tavır, algı ve davranışlarında, hedef ve kurallarda ve okul kültüründe kurumsal değişiklikler yapılması gerektiği konusunda bir fikir birliği vardır. (Banks, 2004; Banks, 1992; Bennett, 2001, Sleeter ve Grant, 1999).

Gorski (2010)'ye göre, okullardaki eşitlik ve sosyal adalet toplumdaki sosyal adalet ve eşitlik anlamına gelebilir. O nedenle, çokkültürlü eğitim yaklaşımında, kültüre uygun öğretim yapacak öğretmenlerin, kendi algılarıyla, kendi yaşam deneyimleri arasındaki ilişkiyi anlamaları ve öğrencilerinin öğrenme deneyimlerini etkileyecek önyargılarını ortadan kaldırmaları gerekir. Bunun için, öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak gözden geçirme ve kendilerini dönüştürme sorumlulukları vardır. Çokkültürlü eğitimin amacına hizmet edebilmesi için, kurumların ve eğitimin tüm yönleriyle eleştirel olarak incelenmesi gerekir. Dolayısıyla, bu sorumluluk öğretmenlerin eleştirel düşünme ve dönüştürme becerilerine sahip olmalarını gerektirir (Gorski, 2010).

Bu bağlamda; çokkültürlü eğitim yaklaşımında, kültüre uygun eğitim/öğretim için gereken öğretmen yeterliklerini, sadece kişisel ve kısmen de mesleki olarak tanımlamak, çokkültürlü eğitimin nihai amacı olan toplumunun dönüştürülmesine yeteri kadar hizmet edemeyeceği çok açıktır. Kültüre uygun eğitimde görev yapacak öğretmenlerin altı temel özelliğe sahip olmaları gerekir (Villegas ve Lucas, 2002): 1) sosyokültürel bilinç, 2) farklı kültürel geçmişe sahip öğrencileri doğru şekilde onaylama tutumu, 3) okulları ve dolayısıyla toplumu daha adil hale getirmek için değişim ajanı olarak hareket etme becerisi ve sorumluluğu, 4) yapılandırmacı öğrenme anlayışı, 5) öğrencileri yakından tanıma, 6) kültüre uygun öğretim becerisi.

Literatüre dayalı olarak öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterliklerini belirlemeye yönelik bu çalışmada, literatür taraması sonucunda, araştırmacı tarafından temel olarak üç boyut belirlenmiş ve bir model oluşturulmuştur:

1) Birinci Boyut: Kültürel yeterlik bileşenleri: farkındalık, bilgi, tutum, beceri,
2) İkinci Boyut: Kültürel yeterlik bağlamları: kişisel, mesleki, kurumsal ve toplumsal
3) Üçüncü Boyut: Kültürel yeterlik odakları: sosyokültürel perspektifler, öğrenci, öğretim ve dönüşüm.



Şekil:1.1. Çokkültürlü Eğitim Bağlamında Öğretmenlerin Kültürel Yeterlikleri

1.1.5.1. Birinci Boyut: Kültürel Yeterlik Bileşenleri

Kültürel yeterlikle ilgili genel kabul görmüş belli bir tanım yoktur. Sue (2001)'ya göre; "kültürel duyarlılığı" temel alarak, bazıları algısal şema biçimi (Ridley ve diğ.,1994), bazıları kültür ve farklılıkların bilgisi (Pedersen, 1994), bazıları kişinin kendisinin kültürel varsayımlarıyla ilgili farkındalığı (Pope-Davis ve Ottavi, 1994), bazıları başarılı kültürel müdahale için gerekli beceriler (Sue, 1990), bazıları dünya görüşü düzeyleri (Trevino, 1996), bazıları kültüre özgü bağlamlar aracılığıyla evrensel müdahale koşullarının oluşturulması (Fischer, Jome ve Atkinson, 1998), bazıları çok kültürlüğün özel kapsayıcı doğası (Helms ve Richardson, 1997) ve bazıları da bu faktörlerin bazı bileşimleri (Sue, Carter, ve diğ. 1998) olarak tanımlamışlardır.

Bu çalışmada kültürel yeterlik bileşenleri; (a) farkındalık; kişinin kişisel inançlarının ve değerlerinin kültürel koşullardan nasıl etkilendiği ve bunların etkileri hakkında bir anlayış oluşturması. (b) bilgi; kültürel olarak farklı birey ve grupların dünya görüşleri ve gerçekliği yorumlamasında etkili olan faktörler hakkında bir kavrayış oluşturma ve farklı gruplar hakkında bilgi edinme. (c) tutum; kişinin farkındalık ve bilgi aşamasında oluşturduğu anlayışla, zihinsel, duygusal ve davranışsal tepkilerinin ön eğilimi. (d) beceri; kültüre uygun eğitim/öğretimi gerçekleştirmek üzere, uygun müdahale anlayışının kullanımı, olarak belirlenmiştir. Bu kavramsal çerçevede yer alan bileşenler birbiriyle etkileşimli ve ilişkilidir. Daha ötesi bu bileşenlerin kesişim kümesini oluşturan alan, bu boyuttaki kültürel yeterlik alanı olarak tanımlanabilir. O nedenle, bu bileşenlerin birbirinden ayrılması uygun değildir.

Öğretmenlerin kendi kültürel bakış açılarıyla ilgili farkındalık oluşturmaları, onlara kültürel varsayımlarının altında yatan beklentiler, inançlar ve davranışlarla ilgili bir içgörü kazandırır (Chisholm, 1994). Öğretmenlerin kendi geçmişlerinin/ deneyimlerinin ve önyargılarının farkında olmaları, farklı gruplara karşı daha duyarlı olmalarını ve farklılıkları kabul etmelerini sağladığı gibi bunların öğrenci-öğretmen ilişkisini, sınıf yönetimini, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirmeyi de nasıl etkilediğini fark etmelerini sağlar. Farklılıkları kabul etmek, öğretmenlerin, çok sayıda konuşma, davranma, öğrenme ve düşünme yollarının varlığını ve geçerliliğini kabul etmesi anlamına gelir.

Çokkültürlü eğitim alanında çalışan çoğu akademisyene göre "bilgi; insanların toplumdaki sosyal, kültürel ve güç pozisyonlarını yansıtır ve bilenin içinde bulunduğu bağlamda daima cinsiyet, sınıf ve diğer değişkenlerden biri ile tanımlanarak doğrulanır" (Banks, 1993; Tetreault, 1993). Kültürel olarak farklı gruplar hakkında elde edilen yanlış bilgi, özgür seçim değildir (Dovidio ve Gaertner, 1999; Sue, 2001). Toplumsal koşullandırma süreciyle bu bilgi empoze edilir ve insanlar kendilerinden farklı olandan korkmayı ve nefret etmeyi öğrenirler. (Jones, 1997). Toplumdaki hiç kimse, kendi isteği ya da niyetiyle önyargılı, taraflı ya da bağnaz olarak doğmaz. (Dovidio, 1997; Sue, 2001; Sue, 1999). Bu taraflılıklar ve önyargılar genellikle istemeden ve bilinç dışı düzeyde ifade edilir (Dovidio ve Gaertner, 1999; Sue, 2001). O nedenle, öğretmenlerin kendi kültürel referans noktalarının, bilinçli ve bilinçsiz varsayımlarının, önyargılarının, taraflılıklarının farkında olması gerekir.

Kültürel olarak yeterli öğretmenler, farklı kültürel geçmişe sahip öğrencileri doğru şekilde onaylama tutumlarına sahiptir (Villegas ve Lucas, 2002) ve öğretmenlerin öğrencilere gösterdikleri tutum ve davranışlar, önemli ölçüde öğrencilerin öğrenmelerini ve sonuçta öğrencilerin kendi öğrenmeleri ile ilgili beklentilerini şekillendirir (Irvine, 1990; Pang ve Sablan, 1998; Villegas ve Lucas, 2002). Araştırmalar, olumlayıcı tutumların öğrencilerin öğrenmesini olumlu etkilediğini göstermektedir (Ladson-Billings, 1994; Lucas, Henze ve Donato, 1990; Nieto, 1996). Kültürel farklılıklara saygılı öğretmenler baskın kültürden olmayan öğrencilerin de yetenekli öğrenenler olduğunu ve onların baskın kültürün normlarından farklı düşünme, davranma ve konuşma şekilleriyle okula geldiklerini bilirler (Delpit, 1995).

Kendi kültürel bakış açısının ve kişiler arası davranışlarının farkında olma kapasitesi ve kültürler arası etkileşimi doğru yorumlama yeteneği öğretmenlerin sahip olması gereken önemli becerilerdendir (Chisholm, 1994). Kültürlerarası etkili iletişim araştırmalarına göre, kültürel olarak yeterli bireyler; (a) yabancı olmakla ilişkili psikolojik ve duygusal stresle etkili bir şekilde baş edebilirler. (b) hızlı bir şekilde başkalarıyla ilişki kurabilirler. (c) diğer insanların duygularını anlayabilirler. (d) farklı kültürel geçmişe sahip insanlarla etkili ilişki kurabilirler ve (e) yanlış iletişime uygun cevabı verebilirler (Giles, Coupland, Williams ve Leets, 1991). Kültürler arası etkili iletişim, sözlü iletişim bilgi ve becerisi kadar sözsüz iletişim bilgi ve becerisi de gerektirir. Kişilerarası iletişimde sözsüz mesajlar, iletişime girenler arasında bir iletişim zemini oluşturur (Curt, 1976; Barnlund, 1968; Hall, 1973; LaFrance ve Mayo, 1978). İletişime giren bireylerin sözsüz mesajları iletişimin önemli bileşenlerindendir (Bonvillain, 1993). Bazı sözsüz mesajlar evrensel olmasına rağmen, dokunma, görünüş, beden dili ve mesafeye büyük ölçüde kültür ve kültürel bağlam aracılık eder (Chisholm, 1994; Hall, 1966; Hecht, Andersen ve Ribeau, 1989). Kültürler arası iletişimin başarıyla yürütülebilmesi, önemli ölçüde sınırlama becerileriyle de ilişkilidir. Sınırlama becerileri, sabır, sessizliğe tahammül yeteneği, dinleme becerileri, konuşmaya devam dürtüsüne direnme vb. gibi becerileri içerir (Weaver, 1997).

Öğrencilerin özellikle eğitim programının uygulanması sırasında etkinlikler devam ederken davranışlarını yönetme, tüm bu becerileri de içeren pedagojik bir uygulama olarak görülebilir (Marzano ve diğ., 2003).

1.1.5.2. İkinci Boyut: Kültürel Yeterlik Bağlamları

Kültürel yeterlikle ilgili çalışmalar genellikle mikro düzeyde bireye yönelmiştir (Sue, 2001). Öğretmenlerin eğitim ve öğretiminde bu alan biraz daha genişlemiş ve kişisel farkındalık düzeyini artırmak için, çeşitli azınlık gruplarının tarih, kültür ve yaşam deneyimleri ile ilgili bilgi edinmelerini sağlamak ve/veya kültüre uygun eğitim yöntemlerinin geliştirilmesiyle ilgili mesleki çalışmalar yapılmıştır.

Eleştirel çokkültürlü eğitim yaklaşımda öğretmenlere yüklenen değişim ajanı rolü, kişisel, mesleki yeterliklere ek olarak onlara, hem kurumsal hem de toplumsal bağlamda yeterlik geliştirme sorumluluğu da yüklemektedir. Öğretmenler için kültürel yeterlik bağlamları bu kavramsal çerçevede kişisel, mesleki, kurumsal ve toplumsal olarak ele alınmıştır.

Kişisel bağlam öğretmenin kişisel olarak kültürel yeterlik kazanması ile ilgilidir ve kültürel yeterlik bileşenlerinin tümünü içerir. Kişisel olarak yeterlik geliştirebilmek için, öncül olarak insanların nasıl düşündüğünü, nasıl karar oluşturduğunu, nasıl davrandığını ve olayları nasıl tanımladığını etkileyen en güçlü değişkenlerin ırk, etnik köken ve kültür olduğunu kabul etmek gerekir (Sue, 2001).

Kişisel olarak kültürel yeterlik kazanmayı sağlayacak dört ilke vardır (Sue, 2001): İlk olarak, bireylerin kendi inanç ve varsayımlarının geçerliğini, mümkün olduğunca çok ve çeşitli kaynaktan yararlanarak kontrol etmeleri gerekir. İkincisi, herhangi bir kültürel grubu dengeli olarak temsil eden kişilerle zaman geçirmeleri gerekir. Üçüncü olarak, anlamayı umut ettikleri grupların deneyimsel gerçeği ile olgusal gerçeğin, ek bir anlayış gerektirdiğinin farkında olmaları gerekir. Son olarak, hem kendilerinin hem de çevrelerindeki insanların önyargılı ifadelerine karşı sürekli bir biçimde kendilerini uyanık tutmak zorundadırlar.

Kültürel yeterliğin mesleki bağlamı, farklı bir kültürden insanlara etkili müdahaleleri sağlayacak; tutumlar, değerler, bilgi, anlayış ve becerilerin bütünleştirilmesi anlamına gelir (Perso, 2012). Kültüre uygun eğitim/öğretim aracılığıyla öğrenciler; (a) akademik başarıyı deneyimlerler (b) kültürel yeterliklerini korur ve/veya geliştirirler ve (c) eleştirel bir bilinç geliştirirler (Ladson-Billings, 2009).

Ancak, kültürel çeşitlilik eğitimciler için pedagojik ve sosyal olarak sorun teşkil etmektedir (Chisholm, 1994). Sınıftaki öğrencilerin kültürel özellikleri, öğretmeninkinden çok farklı kültürel özellikler gösterdiğinde, bu öğrencilerin

eğitimi, özellikle çok zordur (Brown, 2007). Kültüre duyarlı öğretmenler, kültürün derin bir şekilde çocukların öğrenmelerini etkilediğine inanırlar (Stoicovy, 2002). Eğitimciler genellikle etkili bir öğretim için, içerik bilgisinde ve pedagojik becerilerde uzmanlaşma gerektiği fikrinde uzlaşırlar (Brown, 2007).

Kültürel açıdan farklı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda etkili öğretim, tüm öğrencilerin akademik başarısı ve kişisel gelişimi için eşit fırsatlar sağlamak, kültüre duyarlı stratejileri ve içerikleri kullanmak anlamına gelir. Bu durum, öğretmenlerin "azınlık çocukların dünyayı nasıl algıladıkları, bilgi işleme ve düzenleme süreçleri hakkında bilgi sahibi olmalarını" gerektirir (Chisholm, 1994; Irvine, 1990).

Kendi kültürel bakış açılarıyla ilgili farkındalık oluşturan öğretmenler, ne evrensel tek bir norm, ne de tek bir doğru yol olmadığını da fark ederler. Kısacası, öğretmenler sınıfta, sadece kendi bilgi ve beceri ile ilgili farkındalık değil, aynı zamanda bunların öğrencilerin öğrenme faaliyetlerini nasıl etkilediği ile ilgili farkındalık kazanmak durumundadırlar. Bunun için, üst bilişsel stratejilere ihtiyaç duyarlar (Chisholm, 1994; Cardelle-Elawar, 1992). Ayrıca öğretmenlerin tutumları, her bir öğrencinin kültürel, dilsel ve sosyal özelliklerinin takdirini yansıtmalıdır (Sparks, 1994).

Kurumsal kültürel yeterlik, kurumlardaki yapısal ayrımcılığı en aza indirmek için güç ilişkilerini değiştirmek anlamına gelir. Sue (2012)'ya göre, bunlar: (a) karar verme pozisyonlarına azınlıkların dâhil edilmesi ve onlarla güç paylaşımı ve (b) kurumsal olarak, kurumun tüm yönlerinde, aynı ekonomik ve sürdürülebilir önceliklerle, çokkültürlü programlar ve uygulamaların oluşturulmasıdır. Daha da önemlisi programların doğrudan taraflılığı, önyargı ve kalıplaşmış önyargıları kaldırması hedeflenmelidir. Güçlü bir ırkçılık karşıtlığı taşımayan hiçbir program başarılı olamayacaktır (D'Andrea ve Daniels, 1991; Wehrly, 1995). Öğretmenlerin, kurumsal politika ve uygulamaların, çok kültürlü gelişmeye engel olabilecek yönlerini, hizmet alanların bu uygulamalardan nasıl etkilendiğini anlamaları gerekir. Onların eleştirel bir şekilde okulların bu eşitsizliğin üretilmesi ve meşrulaştırılması sürecinde oynadığı rolü incelemeleri gerekir. Okullar sosyal ilerleme için sınırsız olanaklar sunma iddiasında olmalarına karşın, eş zamanlı olarak, sosyal ölçeğin altındakilerin ilerleme olasılığını sınırlamak için, bu yapıları korumaktadırlar (Labaree, 1997).

Çoğu insan, akademik başarı ve başarısızlığı kurumsallaşmış ayrımcılıktansa, öğrenenin kişisel özellikleri ile açıklama eğilimindedir (Davis, 1995). Öğretmenlerin, toplumsal liyakat ideolojisi aracılığı ve sistemli bir ayrımcılıkla, sosyal eşitsizliklerin nasıl üretildiğini ve nasıl korunduğunu anlamaları da gerekir (Sturm ve Guinier, 1996).

Toplumlarda, bir grubun kültürel mirasının (tarihi, değerleri, dili, gelenekleri, sanat/el sanatları, vb.) daha üstün olduğuna ilişkin güçlü bir inanç vardır (Sue, 2001). Sue (2001)'ya göre; ilk olarak, bu grubun normları ve değerleri olumlu görülür ve daha gelişmiş ve daha uygar gibi tanımlayıcı terimleri içerebilir. Bu grubun üyelerinin bir şeyler yapmanın "en iyi yolu"nun kendi yolları olduğuna dair bilinçli ve bilinçsiz olarak sahip oldukları bir üstünlük duygusu vardır. İkincisi toplumdaki diğer grupların kültürel geçmişleri, değerleri, gelenek ve dillerinin daha aşağıda olduğuna dair bir inanç vardır. Diğer toplumlar ya da grupların az gelişmiş ve uygar olmadıkları kabul edilir. Üçüncü olarak, baskın grup, daha az güçlü gruba, kendi standartlarını ve inançlarını empoze etme gücüne sahiptir. Tekkültürlülüğü, bu güç ya da gruplar arasındaki eşit olmayan statüler tanımlar (Jones, 1997). Dördüncü olarak tekkültürlülük değerleri, inançları, politikaları, programları ve yapıları, toplumun tüm kurumlarında görülür. Beşincisi, insanlar tümüyle kültürel koşulların ürünüdür, onların değerleri ve dünya görüşleri, bilinçli farkındalık düzeyinin dışında ortaya çıkar. Tekkültürlülük, sadece bir grubun gerçekliği tanımlama gücüne sahip olması nedeniyle zarar vericidir. Çünkü insanlar, kültürel üstünlük inançlarıyla demokratik olmayan değer, tutum ve inançlar içinde sosyalleşirler (Sue, 2001). Bu tür tekkültürlü toplumlar, kendilerinden farklı olan kişi ya da gruplara karşı önyargılar geliştirirler. Öğretmenlerin toplumsal düzeyde gelişen bu durumlar hakkında anlayış oluşturabilmeleri sosyokültürel perspektif kazanmaları ile ilişkilidir. Sosyokültürel bilinç kazanmış öğretmenler toplumda var olan eşitsizliklerin giderilmesi ile ilgili sorumluluk üstlenirler.

Fullan (1999) öğretmeni bir değişim ajanı, Villegas ve Lucas (2002) ise öğretmenin değişim ajanı olmasını ahlaki bir zorunluluk olarak görür. Villegas ve Lucas, (2002)'a göre; kendilerini değişim ajanları olarak görmeyi öğrenen öğretmenler okul ve toplumun birbirleri ile ne kadar bağlantılı olduğunu anlayabilirler. Eğitimin toplumdaki eşitsizlikleri zorlama ve toplumu dönüştürme potansiyeline sahip olmasına rağmen, okullara müdahale olmadığı takdirde, okulların baskın kültürün

düşünme, konuşma ve davranma yollarına daha fazla statü vererek bu eşitsizlikleri yeniden üretme eğiliminde olduğuna inanırlar. Bu bakış açısı ile eğitimin doğal olarak, politik ve etik olarak karmaşık bir etkinlik olduğunu kabul ederler.

Kurumsal yapılar ve uygulamalarda bir boşluk olmadığının ama bunları bilinçli ya da bilinçsiz olarak insanların oluşturduğunu ve sürdürdüğünün farkındadırlar. Bunun için öğretmenlerin, etnik konulardaki bilgilerini geliştirmeleri kadar, karar verme yeteneklerini, sosyal eylem becerilerini, liderlik yeteneklerini, siyasi etkinlik duygularını, insan onuru ve eşitliği için ahlaki bir kararlılık geliştirmeleri de gerekir (Banks, 1991; Gay,1994; NCSS, 1992). Bu nedenle öğretmenlerin, öğretmen olarak eğitimin hedefleri ve kendi rolleri hakkında net bir vizyona sahip olmaları gerekir (Fullan, 1999).

1.1.5.3. Üçüncü Boyut: Kültürel Yeterlik Odakları

Bu modelde kültürel yeterlik odakları, sosyokültürel perspektif, öğrenci, öğretim ve dönüşüm olarak belirlenmiştir.

Sosyokültürel bir perspektife sahip olmak, tüm alanlarda geliştirilen politikalara, toplumsal ilişki ve yapılara, kurumsal yapı ve uygulamalara, eğitime, kültürü merkeze alarak yaklaşmak anlamına gelir. Sue (2001)'ya göre, bir toplumda kültürel yeterliğe ulaşmak için üç büyük engel vardır: (a) etnik merkezli tekkültürlülüğün görünmezliği, (b) gerçekliği tanımlamada tekil bakış açısının gücü ve (c) bir grubun katkılarını diğer gruplara karşı yücelten taraflı tarihsel miras.

Öğretmenlerin sosyokültürel perspektife sahip olmaları, onların toplumsal, kurumsal, mesleki ve kişisel olarak bu engellerin farkında olmalarını sağlar. Bu farkındalık kişisel düzeyde sosyokültürel kimlik olarak tanımlanabilir. Etnik merkezli tekkültürlülüğün görünmezliği ve gerçekliği tanımlamadaki tekil bakış açısının gücü, toplumlardaki insanların kendi kültürel özelliklerinin algılanmasına engel oluşturmaktadır. Bu etkiler altında ırk ve etnik kökenin daha az belirgin hale gelmesi, bu özelliklere bağlı önyargı, ayrımcılık ve sistemli baskıları görünmez hale getirmektedir. Bu engelin ortadan kaldırılması için, öncelikle öğretmenlerin kendi kişisel sosyokültürel kimliklerini incelemeleri gerekir (Banks, 1991; Bennett, 1995; Zeichner ve Hoeft, 1996). Kendi sosyokültürel kimlikleri ile ilgili farkındalık ve bilgi kazanan öğretmenler, çeşitli sosyal ve kültürel gruplardan öğrencilerinin ırk, etnik köken, sosyal sınıf, dil ve cinsiyet ile özdeşleşmiş kimliklerinin de farkında olurlar.

Kişisel olarak kültürel yeterlik, doğrudan veya dolaylı olarak adaletsizliğin sürdürüldüğü herhangi bir eylem ya da eylemsizlik için sorumluluk kabul etmeyi gerektirir (Sue, 2001). Bu durum öğretmenlerin, okulların kültürel olarak farklı öğrenciler için adaletsizlik ürettiği ve sürdürdüğünün farkında olmalarını gerektirmektedir. Çokkültürlülüğe değer vermek, farklı kültürden öğrencilerin kurumsal ve toplumsal, politika ve uygulamalardan nasıl etkilendiğini görmek ve bu yanlış uygulamalara karşı mücadele etmek anlamına gelmektedir. Bunun için öğretmenlerin kurumsal ve toplumsal, politika ve uygulamaları, sosyokültürel bir perspektifle incelemeleri ve değerlendirmeleri gerekmektedir.

Öğrenme ve öğretimin geniş bir yelpazede dağılan öğrenciler için, daha erişilebilir ve eşit koşullarda gerçekleşmesi, öğrencilerin kültürlerinin daha net anlaşılmasını gerektirir (Gay, 1994). Çokkültürlü eğitimin temel dayanaklarından biri, öğrenme ve öğretimin sosyal bir bağlamda gerçekleşen kültürel süreçler olması ile ilgilidir. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerini daha yakından tanımalarını gerektirir. Çünkü öğrenciler sadece kendi kültürlerinin ürünü olmamalarına ve kimlik ve kişiliklerinde belli ölçülerde farklılıklar olmasına rağmen, ait oldukları etnik gruplarla ilişkili bazı ayırt edici kültürel davranışlara sahiptirler (Banks, 2001; Boykin, 1986). Öğretmenlerin, farklı kültürden öğrencilerin, düşünme, karar verme, davranma ve olayları tanımlamalarında güçlü değişkenler olduğunu öncül kabul etmeleri, öğrencilerinin öğrenme deneyimlerini etkileyecek önyargılarını ortadan kaldırabilmeleri ve kültüre uygun öğretim yapabilmelerinin başlangıcı olarak kabul edilebilir.

Çokkültürlü sınıflarda farklı kültürel sistemler birbirleriyle karşı karşıya kaldıkları zaman öğretime kasıtlı olarak aracılık edilmediğinde, öğretim sürecinin etkililiğini tehlikeye sokacak kültürel çatışmalar ortaya çıkmaktadır (Gay, 1994). Çünkü kültür, bir çocuğun öğrenilmiş becerilerinde olduğu kadar, onun öğrenme sürecinde de önemli rol oynar (Ingalls, 2007). Araştırmalar, kültürel bağlamın azınlık öğrencilerin eğitim sonuçları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Ingalls, 2007; Orsnstein ve Levine, 1989; Salend, Garrick, Duhaney, ve Montgomery, 2002). Okullarda ortaya çıkan, baskın kültür ile ev kültürü arasındaki farklılıklar, bu öğrencilerin hem sosyal hem de akademik başarılarını olumsuz olarak etkilemektedir (Cummins, 1989; Ingalls, 2007; Ogbu, 1987). Bu durumda, öğretmenlerin öğrenme ve öğretimin sosyal ve kültürel bağlamı ve öğrencilerinin kültürel geçmişleri

hakkında bilgi sahibi olmaları gerekir. Öğretim, çeşitli ırk, etnik köken, kültür ve dilden öğrencilerin kültüre bağlı ihtiyaçlarına cevap vermelidir (Banks, 2001).

Daha önce de belirtildiği gibi, ayrıca, yapılandırmacı bakış açısından öğrenme, öğrencilerin okulda karşılaştıkları yeni fikirler ve deneyimlere yanıt olarak anlam ürettikleri bir süreçtir. Bu yorumlama sürecinde öğrenciler, yeni girdilerden anlam oluşturmak için belleklerinde depoladıkları zihinsel yapıları (bilişsel kuramcılar tarafından çeşitli şekillerde tarif edilen bilgi çerçeveleri, şemalar, zihinsel modeller ve kişilik gelişim kuramları gibi.) kendi ön bilgi ve inançlarını kullanırlar (Glasersfeld, 1995; Piaget, 1977). Buradan da anlaşılacağı gibi, çocukların okula getirdikleri kişisel ve kültürel deneyimlerinden türetilmiş bilgi, onların öğrenmelerinin merkezinde yer alır (Villegas ve Lucas, 2002). Kültürel olarak farklı öğrenciler için öğrenme yaşantıları, öğrencilerin kültüre bağlı özel yaşantıları ve bakış açılarıyla ilişkilendirilerek, onları yansıtacak şekilde düzenlenmelidir. Bu ihtiyaç, yeni fikirlerin önceki bilgilerle bağlantı kurulduğu zaman öğrenmenin daha etkili olduğu gerçeğini yansıtır (Boggs, WatsonGregeo ve McMillen, 1985, Cazden, John ve Hymes, 1985, Gay, 1994, Neisser, 1986).

Öğrencinin bilgi oluşturmasını desteklemek için öğretmenler, üzerinde çalışılan yeni konu hakkında öğrencinin bildikleri ve inançlarıyla, onları maruz bırakacakları yeni fikir ve deneyimler arasında köprüler oluşturmalarına yardımcı olmalıdırlar. Bu öğrencinin, onun için ilginç ve anlamlı olan konu ya da sorun bağlamında, bilginin sorgulanmasını, analiz edilmesini ve yorumlamasını gerektirir. Çünkü farklı bilgi çerçeveleri ile öğrenme ortamına gelen öğrenciler, verilen konuyla ilgili aynı anlayış çerçevesinde bilgiyi yapılandıramayacaklardır (Villegas ve Lucas, 2002).

Bu durum öğretmenlerin sadece öğretecekleri konuyu değil, aynı zamanda öğrencilerini de yakından tanımalarını, geçmiş yaşantılarını, onların yaşantılarının öğrenmelerini nasıl etkilediğini, onların kültürünü, kültüre özgü tutum ve davranışlarını, kültüre özgü öğrenme stilleri ve bunlara uygun öğretim ve değerlendirme stratejilerini bilmelerini gerektirir (Gay, 2004).

Dönüşüm kavramı eleştirel çokkültürlü eğitimin merkezinde yer alan bir kavramdır. Eleştirel kuramcılar (Darder, 1991; Freire, 1970, 1998; Giroux, 1989, 1997; MacLaren, 1994) toplumsal olarak ve okul sistemlerinde önemli bir değişiklik yapılmadığında azınlık öğrencilerinin okul başarısızlığının şaşırtıcı bir olgu olmadığı

konusunda uzlaşı içindedirler. Çokkültürlü eğitimin sosyal adalet ve eşitliğin sağlanması amacı, öğretmenlerin kendisinden başlayarak, okulları, eğitimi ve nihayet toplumu dönüştürme süreciyle ilgilidir. Toplumun çoğulcu ve demokratik bir toplum olabilmesi için, temel olarak üç öğenin dönüşmesi gerekir (Gorski, 2010):

(1) öğretmenlerin kişisel dönüşümü, (2) okulların ve eğitimin dönüşümü ve (3) toplumun dönüşümü. Öğretmenlerin kendi algılarıyla, kendi yaşam deneyimleri arasındaki ilişkiyi anlamaları ve öğrencilerinin öğrenme deneyimlerini etkileyecek önyargılarını ortadan kaldırma sorumlulukları vardır. Bunun için öğretmenlerin, kendi kendilerini sürekli gözden geçirmeleri ve dönüştürmeleri gerekir. Çokkültürlü eğitim okullar ve eğitimde dönüşümü gerçekleştirmek için kurumların ve eğitimin tüm yönleriyle eleştirel olarak incelenmesini gerektirir. Çokkültürlü okul dönüşümü; öğrenci merkezli eğitim, çok kültürlü eğitim programı, çoklu kültürlü eğitim ortamı ve kültüre uygun eğitim materyalleri, destekleyici okul ve sınıf iklimi, daha adil ve sürekli ölçme ve değerlendirme gerektirir. Çokkültürlü eğitim, toplumu dönüştürmek için, kendini ve okulu dönüştürmeyi bir metafor ve başlangıç noktası olarak kullanır. Sonuçta, okullardaki eşitlik ve sosyal adalet toplumdaki sosyal adalet ve eşitlik anlamına gelebilir (Gorski, 2010).

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Modern, demokratik bir toplumun temel taşı eşitliktir. Eşitlik ve adalet bir arada yeralan ve birbirini tamamlayan kavramlardır. Mevcut demokrasilerde, adil bir topluma ulaşmanın en önemli aracının eşit eğitim fırsatı olduğu kabul edilir (Ghosh ve Abdi, 2004).

Çokkültürlü eğitim, tüm öğrencilerin sosyal, kişisel, entelektüel gelişimlerini, demokratik değerleri, inançları ve kültürel çoğulculuğu temel alan eğitimdir (Bennett, 2001). Çokkültürlü eğitim, herkes için daha fazla adalet, özgürlük ve eşitlik için bireylerin etnik özelliklerini açıkça ortaya koyabilecekleri, her türlü ayrımcılığa fark gözetmeksizin eğitim vermeyi hedefleyen bir felsefi akımdır (Banks, 2004). Ayrıca, yapılandırmacı bakış açısından öğrenme, öğrencilerin okulda karşılaştıkları yeni fikirler ve deneyimlere yanıt olarak anlam ürettikleri bir süreçtir.

Bu yorumlama sürecinde öğrenciler, yeni girdilerden anlam oluşturmak için belleklerinde depoladıkları zihinsel yapıları (bilişsel kuramcılar tarafından çeşitli

şekillerde tarif edilen bilgi çerçeveleri, şemalar, zihinsel modeller ve kişilik gelişim kuramları gibi.) kendi ön bilgi ve inançlarını kullanırlar (Glasersfeld, 1995, Piaget, 1977). Buradan da anlaşılacağı gibi, çocukların okula getirdikleri kişisel ve kültürel deneyimlerinden türetilmiş bilgi, onların öğrenmelerinin merkezinde yer alır (Villegas ve Lucas, 2002). Kültürel olarak farklı öğrenciler için öğrenme yaşantıları, öğrencilerin kültüre bağlı özel yaşantıları ve bakış açılarıyla ilişkilendirilerek, onları yansıtacak şekilde düzenlenmelidir. Bu ihtiyaç, yeni fikirlerin önceki bilgilerle bağlantı kurulduğu zaman öğrenmenin daha etkili olduğu gerçeğini yansıtır (Gay,1994; Boggs, WatsonGregeo ve McMillen, 1985; Cazden, John ve Hymes, 1985; Neisser, 1986).

Öğrencinin bilgi oluşturmasını desteklemek için öğretmenler, üzerinde çalışılan yeni konu hakkında öğrencinin bildikleri ve inançlarıyla, onları karşı karşıya bırakacakları yeni fikir ve deneyimler arasında köprüler oluşturmalarına yardımcı olmalıdırlar. Bu öğrencinin, onun için ilginç ve anlamlı olan konu ya da sorun bağlamında, bilginin sorgulanmasını, analiz edilmesini ve yorumlamasını gerektirir. Çünkü farklı bilgi çerçeveleri ile öğrenme ortamına gelen öğrenciler, verilen konuyla ilgili aynı anlayış çerçevesinde bilgiyi yapılandıramayacaklardır (Villegas ve Lucas, 2002).

Bu durum öğretmenlerin sadece öğretecekleri konuyu değil, aynı zamanda öğrencilerini de yakından tanımalarını, geçmiş yaşantılarını, onların yaşantılarının öğrenmelerini nasıl etkilediğini, onların kültürünü, kültüre özgü tutum ve davranışlarını, kültüre özgü öğrenme stilleri ve bunlara uygun öğretim ve değerlendirme stratejilerini, bilmelerini gerektirir (Gay, 2004). Bu anlamda kültüre uygun öğretim, öğretmenlerin kültürel yeterliklere sahip olmasını gerektirir. Ancak o zaman tüm öğrenciler eşit eğitim fırsatından yararlanabileceklerdir.

Okulların farklı kültürel yapıya sahip olması, farklı geçmişe sahip öğrencilerin bulunması eğitimde çokkültürlülüğün dikkate alınmasını, eğitim sisteminin ve eğitim programlarının bu yaklaşıma göre düzenlenmesini, öğretmenlerin öğrencilerinin kültürel özelliklerini temel alan öğretim yapmalarını gerektirmektedir.

Bu bağlamda, bu araştırmanın bulguları, önerilen model doğrultusunda, eğitim fakültelerine; eğitim programlarında yer alması uygun olan dersler ve ders içerikleri, eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve yönetilmesi ile ilgili öneriler sunabilir. Çokkültürlü eğitim, öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım olması nedeniyle, eğitim

fakültelerinde de, bu yaklaşımın uygulanmasının önemi ve gereği konusunda yeni bir bakış açısı önerilebilir.

Ayrıca, çokkültürlü eğitim, farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin, farklı öğrenme stillerine sahip olduklarına vurgu yapması nedeniyle, konu ile ilgili çalışmak isteyen araştırmacılara farkı bakış açıları sağlayabilir ve öneriler getirebilir. Araştırmanın sonuçları, çokkültürlü eğitim bağlamında literatüre katkıda bulunabilecektir. Ayrıca bu alanda yapılacak çalışmalara, düzenlenecek eğitim programlarına ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Diğer taraftan, çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin sınıflarda farklılıklara saygı, hoşgörü kültürünün geliştirilmesinde, öğretmenlerin bakış açısı ve farkındalıklarının artırılmasına katkı sağlayabileceği umulmaktadır.

Bu düşüncelerden hareketle araştırmanın amacı; çokkültürlü eğitim bağlamında, öğretmenlerin kültürel yeterliklerine ilişkin algılarını belirlemektir. Çünkü var olan durum ile hedeflenen durum arasındaki farkın bilinmesi, aradaki açığın kapatılması konusunda yol gösterici olacaktır.

1.3. Araştırma Problemi ve Alt Problemler

Bu araştırmanın amacı;

1. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kültürel yeterliklerine ilişkin algılarını belirlemek üzere bir ölçek geliştirmek ve,
2. Kamu kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim bağlamında kültürel yeterliklerine ilişkin algılarını belirlemektir.

Ölçek geliştirildikten sonra, araştırmanın ikinci amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin genel olarak ve alt boyutlar bakımından kültürel yeterlik düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin genel olarak ve alt boyutlar bakımından kültürel yeterlik düzeyleri eğitim kademelerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin genel olarak ve alt boyutlar bakımından kültürel yeterlik düzeyleri ortaöğretim okul türlerine (genel liseler ve meslek liseleri) göre farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmenlerin genel olarak ve alt boyutlar bakımından kültürel yeterlik düzeyleri branşa göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin genel olarak ve alt boyutlar bakımından kültürel yeterlik düzeyleri mezun olunan okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin genel olarak ve alt boyutlar bakımından kültürel yeterlik düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmenlerin genel olarak ve alt boyutlar bakımından kültürel yeterlik düzeyleri yaşa göre farklılık göstermekte midir?
8. Öğretmenlerin genel olarak ve alt boyutlar bakımından kültürel yeterlik düzeyleri etnik kökenine göre farklılık göstermekte midir?
9. Öğretmenlerin genel olarak ve alt boyutlar bakımından kültürel yeterlik düzeyleri anadillerine göre farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırma aşağıdaki varsayımlar üzerine temellendirilmiştir.

1. Araştırma temel olarak eleştirel çokkültürlü eğitim, eleştirel kuram, eleştirel ırk kuramının varsayımları ile sınırlıdır.
2. Araştırma için seçilen çalışma grubunun İstanbul ilindeki Okul Öncesi, İlköğretim ve Ortaöğretim okullarını temsil yeterliğine sahip olduğu varsayılmıştır.,
3. Araştırmaya katılan öğretmenler, "Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği"nde yer alan maddeleri içtenlikle cevaplamışlardır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür.

1. Araştırma çalışma evrenini İstanbul ilinde bulunan kamuya ait, anaokulları, anasınıfları, ortaokullar, genel liseler, anadolu ticaret meslek, teknik ve endüstri meslek, imam hatip ve anadolu imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

2. Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, İstanbul ilindeki okullarda çalışan öğretmenlerden toplanan veriler ile sınırlıdır.
3. Öğretmenlerden "Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği" ile toplanan veriler, "Çokkültürlü Eğitim Bağlamında Öğretmenlerin Kültürel Yeterlikleri" modelinin, kültürel yeterlik bileşenleri boyutunda yer alan, "farkındalık", "kültürel saygı", "tutum", "bilgi", "beceri" alt boyutlarında yer alan maddelerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Asimilasyon (Assimilation): Topluma egemen olan kültürden farklı, şu ya da bu nedenle o topluma katılmış ya da katılmak zorunda kalmış bir kültürün, egemen olan kültüre benzeşmesi anlamına gelmektedir (Aydın, 2009, 2).

Azınlık (Minority): "Bir devletin geri kalan nüfusundan sayısal olarak az olup, hakim olmayan durumda bulunan, -bu devletin uyruğu olan üyeleri - etnik, dinsel ve dilsel nitelikleri bakımından nüfusun geri kalan bölümünden farklılık gösteren, üstü örtülü de olsa kendi kültürünü, geleneklerini, dinini ve dilini korumaya yönelmiş bir dayanışma hissi taşıyan grup" tur (Capotarti, 1997, 6).

Baskın Kültür (Dominant Culture): Bir toplumdaki çoğunluk, sadede nüfusa bağlı olarak tanımlanmayıp, toplumun sosyal, ekonomik, siyasal ve kültürel kaynaklarını, toplumda yer alan diğer kesimlerden daha yoğun olarak kullanıp, tekelinde tutanlar olarak tanımlanmaktadır (Göçek, 2005, 27).

Kültürel Çeşitlilik / Kültürel Farklılık (Cultural Diversity / Cultural Differences) : Kültürel çeşitlilik ve kültürel farklılık kavramları aslında aynı olguyu işaret etmesine rağmen, bu olguya bakış açılarında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bazıları kültürel çeşitliliği, diyalog ve değişim süreçleri aracılığıyla, dünyadaki her bir kültürün içinde yer alan zenginliklerin paylaşımı ve doğal olarak olumlu bir şekilde algılarken, diğer bazıları ise aynı olguyu, insanlığın ortak görüntüsünü kaybetmesine sebep olan ve bu nedenle de kökeninde çok sayıda çatışma bulunduran kültürel farklılıklar olarak algılamaktadırlar (UNESCO, World Report, 2009). Bu çalışmada zaman zaman yer alan kültürel farklılık kavramı, kültürel çeşitlilik anlamında kullanılmıştır.

Çokkültürlülük (Multicultural): Literatürde çokkültürlülüğün, hem bir ideoloji, hem toplumsal bir olgu hem de bir düşünce hali olarak ele alındığı görülmektedir. İdeolojik anlamıyla çokkültürlülük, modern toplumların farklı kültürel grupları kapsaması ve bu farklı kültürel grupların eşit statülere sahip olmalarının sağlanmasıdır (Gay, 1994; Kymlicka, 1998). Toplumsal bir olgu olarak ele alındığında, toplumsal olguyu teşkil eden unsurlardan hiç biri eriyerek ya da eriterek diğerleriyle bir ilişkiye girmemektedir. Ortada bir karışım vardır ve söz konusu karışımda, her bir unsur kendi özgünlüğünü korumaya devam eder ve aralarında ki bazı ortak unsurların yardımıyla yeni bir aroma oluştururlar (Vatandaş, 2002, 27). Bir düşünce hali olarak çokkültürlük, kültürel çoğulculuk ilkesi ile beraber işleyen ve *özgürlük, hoşgörü, bireysel farklılıklara saygı* ilkeleri üzerinde modellemiş bir düşünce hali olarak da tanımlanmaktadır (Vatandaş, 2002, 27).

Çokkültürlü Eğitim (Multicultural Education): Tüm öğrencilerin din, dil, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, ekonomik düzey gibi farklılıklarına bakılmadan, eğitimden eşit bir şekilde faydalanmalarını sağlayacak bir eğitim reformudur (Banks, 2008).

Eğitim (Education): Öğrenen kişinin, istenen bir öğrenme sonucunu elde etmesi amacıyla, öğrenme koşullarını denetim altına almasıdır (Laska, 1976).

Eğitimde Fırsat Eşitliği (Equal Opportunity in Education): Eğitim talebinde bulunan herkesin kabiliyet ve kapasitesinin elverdiği ölçüde, eğitim imkânlarından faydalandırılmasıdır. Ferdi mensubu olduğu sınıf, tabaka, cinsiyet ve renk dikkate alınmaksızın eğitim imkânlarının arzıdır (Anderson,1967, Boudon, 1973, Ottoway, 1962).

Eğitim Programı (Curriculum): Öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 1999).

Etnik (Ethnicity): Yunanca "etnos" kelimesinden türemiş olan ve belirli bir kavme mensubiyeti ifade eden bir kavramdır. TDK Türkçe Sözlük (2005, 663)'e göre Fransızca kökenli olan etnik kelimesi: "Kavimle ilgili, budunsal, kavmî" olarak açılanmaktadır. "Etniklik, biyolojik olmaktan öte kültürel değerlere bağlı bir kavramdır. Kültürel değerlerle, yani doğuştan sonra kazanılanlarla ilgilidir." (Erkal, 2005, 168). "Etnik grup ise; standart, hâkim kültürden, yaşama tarzından farklılıkları ifade eder. Hâkim ve standart kültürü bir çan eğrisi olarak kabul edersek; bunun her

iki tarafında yer alan sapmalar ve farklılıklar kültüreldir. Bunu genetik bir zemine oturtmak mümkün değildir" (Erkal, 2005, 154).

Kültür (Culture): Kültür; "…doğal dil ve diğer sembol sistemleri aracılığıyla iletilen öğrenilmiş anlamlar sistemi ve belli bir gerçeklik duygusu ve kültürel varlıkları yaratma yeteneğidir. Anlam sistemleri yoluyla insan grupları kendi ortamlarına uyum sağlarlar ve kişilerarası faaliyetlerini yapılandırırlar. Kültürel anlam sistemleri, farklı çok büyük bilgi havuzu veya kısmen paylaşılan normlar kümesi ya da sembolik olarak yaratılmış gerçekliklerin özneler arasında paylaşımı olarak ele alınabilir." (D'Andrade, 1984, 88-119).

Kültürel Yeterlik (Cultural Competency): Kültürler arası ortamlarda insanların etkili bir şekilde çalışmasını sağlayacak, davranış, tutum, politika ve yapılarla gösterilen, bir değerler ve ilkeler kümesi"dir (Perso, 2012).

Öğretim (Instruction): Belirli bir ders, kurs, belirli öğrenme içeriği ve belirli öğrenen grubu için belirlenmiş ve düzenlenmiş bir ortamda yapılan rehberlik ya da planlı yapılan öğretim etkinlikleri olarak tanımlanabilir (Fer, 2011).

Öğretim Programı (Teaching Program): Eğitim programının amaçları doğrultusunda öğrenciye kazandırılmak istenen bilgi, beceri, tutum ve davranışların dersler halinde planlanmasıdır (Demirel, 1999).

Sosyal İçerme: Yoksulluk riskiyle ve toplumsal dışlanmayla karşı karşıya olanların, ekonomik, kültürel ve toplumsal yaşama bütünüyle katılmaları ve içinde yaşadıkları toplumda norm kabul edilen yaşam ve refah standartlarından yararlanmaları için gereken fırsat ve kaynakları kazanmalarını sağlayan süreç (UNV, 2011).

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilgili alanın taranmasıyla ulaşılan araştırmaların araştırma problemleri, çalışma grupları, ölçme araçları ve bulguları ile birlikte sunulmuştur.

2.1. Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleriyle İlgili Ölçme Araçları

Amerikan Psikoloji Derneği'nin American Psychological Association (APA), psikologların kültürel olarak farklı bireylerle çalışabilmeleri için yeterliklerini artırmalarını görevleri haline getirmesiyle (APA, 1990, 2000 ve 2003) kültürel yeterliğe ilişkin çalışmaların çoğunlukla psikoloji alanında olduğu görülmektedir. Kültürel yeterliğin geliştirilmesine yönelik bu durum psikoloji alanında lisans, lisan üstü ve mesleki eğitim programlarında genellikle çokkültürlülüğün merkeze alınmasının (Allison, Echemendia, Crawford ve Robinson, 1996, Fouad ve Arredondo, 2007, Ridley, Mendoza ve Kanitz, 1994) yanı sıra, çokkültürlü yeterlikleri ölçmek üzere geçerli ve güvenilir değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ihtiyacını da doğurmuştur.

Son yıllarda eğitim alanında da, kültürel yeterliği değerlendirmeye yönelik ölçme araçlarının geliştirildiği ve araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Çalışmanın bu bölümünde ulusal ve uluslararası düzeyde geliştirilen bu ölçme araçları ile ilgili bilgilere kısaca yer verilmiştir.

2.1.1. Yurtdışında Geliştirilen Ölçme Araçları

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim konusunda bilgi, deneyim, tutum ve davranışlarını ölçmeye yönelik çeşitli ölçekler geliştirilmiştir Çokkültürlü İnanç Ölçeği (Reiff ve Cannella, 1992), Çokkültürlü Görüş Ölçeği

(OhioDevlet Üniversitesi, 1988), Çokkültürlü Yeterliği Ayırt Etme Ölçeği (Cambell ve Farrell, 1985), Çokkültürlü Öğretim Duyarlılık Ölçeği (Marshall, 1992),.

Kültürel Çeşitlilik Farkındalık Ölçeği (Ponterotto, Baluch, Greig, ve Rivera, 1998), Renkkörü Irkçı Tutum Ölçeği (Neville ve diğ., 2000) bunların başlıcaları arasında yer almaktadır. Çalışmanın bu bölümünde, yurtdışında çokkültürlü öğretmen yeterliklerini ölçmeye yönelik ölçeklere yer verilmiştir.

2.1.1.1. Çokkültürlü Farkındalık, Bilgi, Beceri Anketi (Öğretmen Formu)

D'Andrea ve diğ., (1994) tarafından geliştirilen, Çokkültürlü Farkındalık, Bilgi, Beceri Ölçeği (Öğretmen Formu) Multicultural Awareness, Knowledge, Skills Survey- Teacher Form (MAKSS-Form T), çokkültürlü farkındalık, çokkültürlü bilgi ve çokkültürlü beceri olmak üzere üç alt boyut ve 41 maddeden oluşmaktadır.

2.1.1.2. Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği

Guyton ve Wesche (2005) tarafından geliştirilen, Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği Multicultural Efficacy Scale, deneyim, tutum ve yeterlik alt boyutlarıyla toplam 35 maddeden oluşmaktadır. Chronbach alpha katsayısı, ölçek toplamında .89, deneyim boyutunda.78, tutum boyutunda.72 ve yeterlik boyutunda.93 olarak belirlenmiştir.

2.1.1.3. Çokkültürlü Öğretim Yeterlik Ölçeği

Spanierman ve diğ. (2006) tarafından geliştirilen Çokkültürlü Öğretim Yeterlik Ölçeği Multicultural Teaching Competency Scale (MTCS) ile ilgili veriler, 506 aday ve çalışan öğretmenden birbiri ile ilişkili üç çalışmada toplanmıştır. 16 maddeden oluşan ölçek; çokkültürlü öğretim bilgisi ve çokkültürlü eğitim becerileri olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır.

2.1.1.4. Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algısı Ölçeği

Silverman (2008) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algısı Ölçeği, The Teachers' Sense of Multicultural Efficacy Scale (TSMES), kişisel ve toplumsal yeterlikler olmak üzere iki alt boyut ve 15 maddeden oluşmaktadır.

2.1.1.5. Çokkültürlü Öğretim Yeterlikleri Envanteri

Çokkültürlü Öğretim Yeterlikleri Envanteri The Multicultural Teaching Competencies Inventory (MTCI), Prieto (2012) tarafından geliştirilmiştir. Bu çalışmada, Sue ve diğ., (1992, 1982, 2003) tarafından, kültürel olarak duyarlı profesyonellerin temel özellikleri olarak tanımlanmış olan, çokkültürlü farkındalık, bilgi ve beceriyi kapsayan kültürel yeterlikler temel alınmıştır. Ölçek 15 madde ve kazanılmış kültürel bilgi ve öğrenci kültürüne duyarlık olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır.

2.1.2.Türkiye'de Geliştirilen ya da Uyarlanan Ölçme Araçları

Çalışmanın bu bölümünde, Türkiye'de çokkültürlü eğitim alanında yapılan tüm ölçek geliştirme ya da uyarlama çalışmalarına yer verilmiştir.

2.1.2.1. İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşler Anketi

İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşler Anketi (İFİGA): İFİGA, Aksoy ve Aksoy (2007) tarafından hazırlanmış Likert tipi bir ölçme aracıdır. Anket "Hiç Katılmıyorum", "Katılmıyorum", Kısmen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Tamamen Katılıyorum" şeklinde beşli Likert tipi olup, 29 maddeden oluşmaktadır. Ankette siyasi ve dini görüş, cinsiyet rolleri, cinsel yönelimler, ekonomik durum ve engellilik olmak üzere 6 boyut bulunmaktadır.

Faktör analizi sonucunda son şekli verilen veri toplama aracı 2005-2006 yılında Ankara ve Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 190 son sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Bu uygulamanın sonrasında yapılan güvenirlik analizinde Alfa değeri .86 olarak bulunmuştur.

2.1.2.2. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları

Yazıcı, Başol ve Toprak (2009), Ponterotto, Baluch, Greig, ve Rivera (1998) tarafından geliştirilmiş olan Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS) Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmışlardır. Türkçe uyarlama çalışması yapılan ölçek, Tokat ili ve ilçelerinde görev yapan tesadüfi örneklemeyle seçilmiş farklı branşlardaki 135'i kadın 280'i erkek toplam 415 öğretmene uygulanmıştır. Yazıcı, Başol ve Toprak (2009)'a göre, araştırma sonucunda çeviri ve dil geçerliği sağlanan ölçeğin

Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .74 olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda ölçeğin kuramsal olarak öngörülen tek boyutluluğu desteklemediği görülmüştür.

2.1.2.3. Çokkültürlü Kişilik Ölçeği

Polat (2009), Van der Zee ve Van Oudenhoven (2002, 2003) tarafından geliştirilmiş olan Multicultural Personality Questionnaire (MPQ) – Çokkültürlü Kişilik Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması yapmıştır. Ölçek kültürel empati, açıklık, sosyal girişim, duygusal denge ve esneklik olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin aslında 18'i kültürel empati, 18'i açıklık, 17'si sosyal girişim, 20'si duygusal denge ve 18'i esneklik ölçmek üzere toplam 91 maddesi bulunmaktadır. Likert tipi ölçme aracında maddeler: (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum, şeklinde 5 aralıklı olarak derecelendirilmiştir.

Polat (2009)'a göre, ölçeği geliştirenler de dahil olmak üzere birçok araştırmacı bazı maddeleri elediklerinden farklı sayıda maddeyi araştırmalarında kullanmışlardır. Çokkültürlü kişilik ölçeğinin bütününün Alfa güvenirlik katsayısı .82 olarak belirlenmiş, alt boyutlarına ait güvenirlik katsayıları kültürel empati .87, sosyal girişim .73, duygusal denge .65, açıklık .66 ve esneklik .67 olarak hesaplanmıştır.

2.1.2.4. Öğretmen Adayları İçin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği

Yavuz ve Anıl (2010) tarafından, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Bu çalışmaya farklı üniversitelerin, farklı bölüm ve sınıflarda okuyan 214 öğretmen adayı katılmıştır. Yapı geçerliği ve kapsam geçerliğini belirlemek üzere yapılan analizler sonucunda, ölçeğin tek boyutlu bir yapıyı ölçtüğü belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin güvenirlik çalışması sonucunda Cronbach Alfa değeri 0,93 bulunmuştur. Ölçek tek faktörlüdür ve 28 maddeden oluşmaktadır.

2.2.2.5. Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği

Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen bu ölçek, "Farkındalık", "Bilgi" ve "Beceri" olmak üzere üç boyut ve toplam 41 maddeden oluşmaktadır. Analizlerde ölçeğin alt ölçekleri arasındaki ilişkiye bakılmış ve faktörlerin birbirleriyle olumlu ve anlamlı ilişki içinde olduğu görülmüştür. Alt boyutların çokkültürlü yeterlik olarak adlandırılan bir yapının bileşenleri olduğu ve bunların birlikte bir üst yapıyı

oluşturduğu yapılan analizler sonucunda doğrulanmıştır. Modelin uyum iyiliği indekslerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi de AFA sonuçlarını doğrulamıştır. Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlık katsayısı ise .95 olarak belirlenmiştir.

2.1.2.6. Öğretim Elemanlarına Göre Çokkültürlü Eğitimin Önem Derecesi

Öğretim Elemanlarına Göre Çok Kültürlü Eğitimin Önem Derecesi başlıklı ölçek uyarlama çalışması, Demir (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yukiko Inoue ve Kirk Johnson (2000) tarafından geliştirilmiş ve "Diversity and Multiculturalism in Higher Education" isimli çalışmada kullanılan ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonrasında ölçeğin, eşitlikçi pedagoji ve çoğulculuk anlayışı olmak üzere iki boyut ve 16 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçek maddeleri 5'li Likert tipi olup son derece önemli seçeneğine 5, çok önemli seçeneğine 4, önemli seçeneğine 3, çok az önemli seçeneğine 2, hiç önemli değil seçeneğine 1 puan verilmiştir. 9 maddeden oluşan Eşitlikçi Pedagoji alt ölçeğinin iç tutarlık katsayısı Alfa: 0.79 olarak hesaplanmıştır. 9 maddeden oluşan Çoğulculuk Anlayışı alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı ise; Alfa: 0.88, bulunmuştur.

2.1.2.7. Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği

Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği; Damgacı ve Aydın (2013) tarafından, Munroe ve Pearson (2006) ile Banks (2007)'den izin alındıktan sonra, çokkültürlü eğitimle ilgili güvenilirliği test edilmiş ölçeklerden faydalanılarak, Türkiye'de kültürel farklılıklardan kaynaklanan eğitim sorunları eklenip yeniden oluşturulmuştur. Beşli Likert tipi olan bu ölçek, "Kesinlikle Katılıyorum(5), Katılıyorum(4), Kararsızım(3), Katılmıyorum(2) ve Kesinlikle Katılmıyorum(1)" olarak derecelendirilmiştir. Ölçeğin 13 ve14. soruları olumsuz olduğundan, bu sorular ters olarak kodlanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .81 olarak bulunmuştur.

2.1.2.7.Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşleri Ölçeği.

Kaya ve Söylemez (2014) tarafından geliştirilen ölçek, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde branş, etnik köken, evde konuşulan dil, hizmet yılı gibi demografik değişkenler, ikinci bölümde ise, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkındaki

görüşlerini öğrenmek üzere hazırlanan 33 madde bulunmaktadır. Beşli likert tipli bu ölçek; "Tamamen Katılıyorum (5)", "Katılıyorum (4)", , "Kısmen Katılıyorum (3)", "Katılmıyorum (2)" ve , "Kesinlikle Katılmıyorum (1)" olarak derecelendirilmiştir. Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşler Ölçeğinin güvenirliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve 33 madde için toplam Cronbach Alfa: ,79 olarak bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda 33 maddenin dört faktör altında toplandığı görülmüştür. Faktör analizi sonucunda belirlenen dört faktör, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkındaki genel düşünceleri, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusundaki yeterlilikleri, öğretmenlerin çokkültürlülük bağlamında okullarında yapılan uygulamalar hakkındaki düşünceleri ve öğretmenlerin anadilde eğitimle ilgili düşünceleri olarak belirlenmiştir.

2.2. Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleriyle İlgili Yapılan Araştırmalar

2.2.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Kitsantas ve Talleyrand (2005), K-12 öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerini (farkındalık, bilgi, beceri) desteklemek için online kaynakların nasıl kullanılabileceğini araştırdıkları çalışmalarının ilk aşamasında, mevcut öğretim uygulamalarının, öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerini kazandırmada ne ölçüde etkili olduğunu incelemişlerdir. Çalışmanın ikinci aşamasında, online kaynakların çokkültürlü yeterlikleri kazandırmada, bir öğretim stratejisi olarak nasıl hizmet edebileceğini araştırmışlar ve üçüncü aşamasında ise, öğretmen hazırlama programlarının geleneksel çokkültürlü yeterlikle ilgili öğretim uygulamaları ile online kaynakların birlikte kullanımını içeren sosyal bilişsel yaklaşımı temel alan öz düzenleme öğrenme ilkelerine dayalı bir model önermişlerdir.

Mischka (2009) tarafından öğretmenlerin gelecekteki çokkültürlü öğretim mesleki gelişimleri için gerekenleri belirlemek amacıyla, etnik olarak çeşitliğe sahip bir ortaokulda, kültürel olarak yeterli öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci algıları karşılaştırılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü öğretim bilgi ve becerilerine ilişkin algılarını ölçmek için, 16 maddelik Çokkültürlü Öğretim Yeterlik Ölçeği (Spanierman ve diğ. 2008) kullanılmıştır. Okul içinde kültürel açıdan yeterli uygulamalara ilişkin öğrenci algıları, Minneapolis Devlet Okulları Pozitif Okul İklimi Ekibi (Minneapolis Devlet Okulları, 2007) tarafından geliştirilen Öğrenci Anketi kullanılarak ölçülmüştür.

Analizler sonucunda, öğretmenlerin son beş yıl içinde çokkültürlü mesleki gelişim programlarına katılma saatleri ölçeğin beceri boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmesine rağmen, bilgi boyutunda bu ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca mesleki deneyim süresi ve mesleki gelişim programlarına katılma süresinin birleşimi ile ölçeğin bilgi ve beceri boyutları arasında bir ilişki saptanamamıştır.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin genel olarak, ırk / etnik köken temelinde okulun kültürel yeterliklerine ilişkin algılarına yönelik analizlerde, azınlık öğrencilerle beyaz öğrenciler karşılaştırıldığında azınlık öğrencilerin okulu daha az kültürel yeterli olarak algıladıkları saptanmıştır.

Leighton (2009), tarafından yapılan "Öğretmenlerin Algılarına Göre Kültürel Yeterlikleri" başlıklı çalışma, Nova Scotia, Kanada'da gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ve farkındalık, bilgi ve beceri olmak üzere üç boyuttan oluşan "Öğretmenlerin Kültürel Yeterlik Algıları" ölçeği ile elde edilmiştir. Bu araştırmaya göre, öğretmenlerin ölçek toplamı ve alt boyutlarına ait ortalamalarında cinsiyetlerine ve mezun oldukları okul düzeylerine göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Harrison, Carson ve Burden (2010) tarafından yapılan "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kültürel Yeterlikleri" başlıklı bu araştırmada, araştırmacılar iki araştırma amacından söz etmektedirler. İlki, beden eğitimi öğretmenlerinin kültürel yeterliklerini araştırarak, renkli öğretmenlerin beyaz öğretmenlerden daha fazla kültürel yeterliğe sahip olduğu varsayımını değerlendirmektir. İkincisi ise, çeşitlilik içeren okul ortamları ile ırksal olarak daha homojen okullardaki beyaz öğretmenlerin kültürel yeterlik düzeylerindeki olası farklılıkları tespit etmektir. Araştırmaya ABD'nin güneydoğusundaki iki eyaletten 139 beyaz, 48 renkli olmak üzere 187 beden eğitimi öğretmeni katılarak, demografik soru formu ve Çokkültürlü Öğretim Yeterlik Ölçeği -Multicultural Teaching Competency Scale(MTCS)- (Spanierman ve diğ., 2006) tamamlamıştır.

Araştırma bulguları, renkli öğretmenlerin beyaz öğretmenlerden daha fazla kültürel yeterliğe sahip olduğu varsayımını doğrulamıştır. Çokkültürlü öğretim yeterlik ölçeğinin maddeleri, etkinlik planlama ve öğretim programıyla bütünleştirme, çeşitli etnik ve kültürel grupların kültürel değerlerini, deneyimleri ve bakış açılarını öğretim

programına taşımayı kapsayan maddeler içermektedir. Araştırma bulguları renkli öğretmenlerin, çeşitli kültürel deneyim ve bakış açılarını öğretime yansıttıklarını ve bunları öğretim programı, planlama ve öğretim yöntemlerinde kullandıklarını ortaya koymuştur.

Keengwe (2010), "Çok Kültürlü Eğitim Deneyimleriyle Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Yeterliklerinin Desteklenmesi" başlıklı çalışmasında öğretmen adaylarının kültürler arası deneyim kazanmaları amacıyla geliştirdikleri bir projeden söz etmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmen eğitim programı kapsamında yer alan çokkültürlü eğitim dersi kapsamında yer alan bu projede orta ölçekli bir devlet üniversitesinde bir dönem boyunca aday öğretmenler ve İngilizce öğrenen öğrenciler arasında çapraz kültürel ortaklıklar oluşturmak suretiyle aday öğretmenlere kültürler arası deneyim kazandırılması hedeflenmiştir. Proje sonunda araştırmaya katılmaya gönüllü aday 25 aday öğretmenle yüz yüze yapılan görüşmeler sonucunda, bu çalışmanın onların kültürel yeterlik becerilerini zenginleştirdiği ve bakış açılarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Algılanan çokkültürlü yeterliğin, deneyim ve etnik kimlikle ilişkisinin (Smith, 2010) incelendiği bu çalışma, California State University, Sacramento'da 150 lisansüstü öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. California Brief Multicultural Competence Scale (CBMCS; Gamst ve diğ., 2004), Kaliforniya Kısa Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği'nin bilgi alt boyutunun etnik kimlik ve deneyimle ve ayrıca deneyimin etnik olmayan yetenekle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Duyarlılık ve kültürel engellerle ilgili farkındalık alt boyutunun ilgili değişkenlerin herhangi biri ile ilişkisi olmadığı belirlenmiştir. Kendilerini Avrupalı -Amerikalı ve bir Etnik Azınlık veya çokkültürlü olarak tanımlayan katılımcılar arasında önemli farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Yang ve Montgomery (2010) tarafından yapılan "Öğretmen Adaylarının Kültürel Yeterliklerini Anlamak" başlıklı çalışmanın amacı, Banks'in beş boyutlu (içerik bütünleştirme, bilgi oluşturma süreci, önyargıyı azaltma, eşitlikçi pedagoji ve güçlendirici okul ve toplumsal kültür) modelini kullanarak, kültürel yeterliğin temelini oluşturan kuramsal yapıyı keşfetmektir. İki büyük üniversiteden toplam 793 öğretmen adayı tarafından tamamlanan "Multicultural Teaching Scale (MTS)" Çokkültürlü Öğretim Ölçeği"nde, açımlayıcı faktör analizi sonucunda, bilgi ve uygulama olarak iki faktör belirlenmiştir.

Majzup ve Hashim (2011) araştırmalarında, Malezya'da Okulöncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Öğretim Yeterlikleri'ni incelemiştir. Araştırma, Selangor eyaletindeki 35-45 yaş arasında, 10 yıl ve üstü öğretmenlik deneyimine sahip 136 kadın okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı, sadece bir etnik grubun olduğu (Malay) homojen sınıflarda, bir kısmı (Malay, Çinli ve Hintli) öğrencilerin olduğu heterojen sınıflarda öğretim yapmaktadır. Araştırmada Spanierman ve diğ. (2010) tarafından geliştirilmiş Multicultural Teaching Competency Scale (MTCS)'nin uyarlanmış hali kullanılmıştır. Pilot uygulamada ölçeğin yüksek güvenilirliğe (Cronbach Alfa: 0,7910) sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları, okulöncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun yüksek düzeyde çokkültürlü öğretim yeterliğine sahip olduğu ve öğretim yaptıkları homojen ve heterojen sınıflara göre, çokkültürlü öğretim yeterliklerinde farklılık (ortalama 4.52 ve 4.53) olmadığını ortaya koymuştur.

Barrineau (2012) tarafından araştırma, fenomenolojik araştırma yaklaşımı kullanılarak Orta Gürcistan'ın kırsal bir ilçesinde ağırlıklı olarak Afrikalı kökenli Amerikalı öğrencilerin (okulun öğrenci nüfusu, yaklaşık% 10 beyaz, % 72 Afrikalı-Amerikalı ve % 17 İspanyol) olduğu bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dört deneyimsiz beyaz öğretmen katılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerinin akademik ve akademik olmayan ihtiyaçlarını nasıl algıladıkları ve onların öğrencilerinin ihtiyaçlarına yönelik farkındalıklarının sınıflarındaki öğretim yaşantılarını nasıl etkilediğine yönelik algıları açık uçlu soru formuyla araştırılmış ve sınıflarda gözlem yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları; öğretmenlerin temel olarak Afrika kökenli Amerikalı öğrencilerin kültürel dinamiklerini anlamamaktan kaynaklanan, akademik ve akademik olmayan ihtiyaçlarını anlamada çok sınırlı bir yeterlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca sonuçlar öğretmenlerin, okul ortamı ile ev ortamı arasındaki bağlantı eksikliğini gidermede yardımcı olacak ailelerle güvene dayalı ilişki kurmada başarısız olduklarını da göstermiştir.

Bunlara ek olarak çok kültürlü faaliyetler aracılığıyla öğrencilerini desteklemek üzere öğretmenlerin gösterdikleri çabaların yüzeysel olduğu da belirlenmiştir.

Perkins (2012) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmen adaylarının çokkültürlü, farkındalık, bilgi, beceri ve tutumları karma yöntem kullanılarak araştırılmıştır. Araştırma soruları 1) Öğretmen eğitim programının son yılında öğretmen adaylarının çokkültürlü, farkındalık, bilgi, beceri ve tutumları nedir 2) Çokkültürlü eğitimle ilgili

öğretmen adaylarının tutum ve inançları nedir 3) Öğretmen adayları öğretmen eğitim programlarında, farklı öğrencilerin öğretimi için nasıl hazırlanmaktadırlar.

Üç üniversiteden 604 öğretmen adayıyla gerçekleştirilen çalışmada,"Çokkültürlü Farkındalık, Bilgi, Beceri Anketi (Öğretmen Formu)" uygulanmış ve bu ankete göre iyi performans göstermiş üç öğretmen adayıyla yüz yüze görüşme yapılmıştır.

Anket sonuçları, aday öğretmenlerin farklı öğrencilerin öğretimi için kendilerini iyi hazırlanmış olarak göstermesine rağmen, yüz yüze yapılan görüşmeler, ankette verdikleri cevapların aksine kendilerini iyi hazırlanmış hissetmediklerini ortaya koymuştur.

2.2.2. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmacı tarafından niçin yeni bir ölçek geliştirme ve böyle bir araştırmaya gerek görüldüğünü ortaya koyması bakımından Türkiye'de çokkültürlü eğitim alanında yapılan tüm çalışmalara yer verilmiştir. Türkiye'de yapılan araştırmalar, üniversite öğretim elemanlarına yönelik çalışmalar, öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar, ilk ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilere yönelik çalışmalar, ders kitaplarının içeriklerinin çokkültürlü eğitime uygunluğunu araştıran araştırmalar ve kültürel duyarlılığı içeren bir dersin sonuçlarına yönelik araştırmalar olarak gruplandırılabilir.

Üniversite öğretim elemanlarına yönelik olarak yapılan ilk araştırma Demir (2012) tarafından gerçekleştirilmiş olan, Erciyes Üniversitesi'nde çalışan öğretim elemanlarının, çokkültürlü eğitime verdikleri önemin, cinsiyet, unvan ve okul değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik araştırmadır. Araştırmada kullanılan, Yukiko Inoue ve Kirk Johnson (2000) tarafından geliştirilmiş ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Demir (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek, "eşitlikçi pedagoji" ve "çoğulculuk anlayışı" olmak üzere iki boyut ve 16 maddeden oluşmaktadır.

Araştırma sonuçları, öğretim elemanlarının ÇKEÖDÖ'nin alt boyutları olan eşitlikçi pedagoji için "çok önemli" ve çoğulculuk anlayışı için "son derece önemli" seçeneklerinin puan ortalamalarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Çokkültürlü eğitime önem verme derecesi bakımından cinsiyetin önemli bir değişken olup olmadığı araştırılmış, kadın öğretim elemanlarının eşitlikçi pedagoji alt boyutuna ait aritmetik ortalamalarının, erkek öğretim elemanlarının bu boyuta ait

aritmetik ortalamalarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Grupların çoğulculuk anlayışı alt boyutuna ait puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı test edilmiş ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çokkültürlü eğitime verilen önem bakımından, unvan değişkeni incelenmiş ve farklı unvanlardaki öğretim elemanlarının görüşlerinin birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, bir anlamda tüm öğretim elemanlarının benzer görüşler taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Çokkültürlü eğitimin önem derecesinin okullara göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış ve Yabancı Diller Meslek Yüksek Okulu'nda çalışan öğretim elemanlarının, çokkültürlülük konusuna verdikleri önemin diğer okullardan anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Damgacı ve Aydın (2013), tarafından Türkiye'deki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları incelenmiştir. Karma araştırma yöntemi ile yürütülen bu araştırmada, 520 katılımcı Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği'ni (Damgacı ve Aydın, 2013) tamamlamıştır.

Analizler sonucunda akademisyenlerin aldıkları puanların aritmetik ortalamasından, çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca akademisyenlerin demografik bilgileri bağımsız değişken olarak kullanılmış ve Regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan Regresyon analizinde katılımcıların demografik bilgilerine bakılarak, çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları hakkında yorum yapılamayacağı anlaşılmıştır. Akademisyenlere sorulan açık uçlu sorular içerik analizi yöntemi ile derinlemesine analiz edilmiş, yorumlanmış ve değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda akademisyenlerin (%92) çokkültürlü eğitimi Türkiye için avantajlı bir eğitim türü olarak gördükleri; çokkültürlü eğitimin dezavantajlarının, bu eğitimin uzmanlar tarafından verilmemesinden kaynaklı olabileceğini ve çokkültürlü eğitimi verecek olan öğretmenlerin yetiştirilmesi için lisans derslerine çokkültürlülük olgusunun bütünleştirilmesi gerektiğini düşündükleri anlaşılmıştır.

Üniversite öğretim elemanlarına yönelik olarak yapılan diğer bir araştırma ise, Başbay, Kağnıcı ve Sarsar (2013) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada Türkiye'deki üniversitelerin "eğitim fakülteleri"nde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü farkındalık, bilgi ve beceri boyutlarına göre algıladıkları yeterlik düzeyleri ve bu yeterlik düzeylerinin cinsiyet, unvan, iş deneyimi, yurtdışı deneyimi, yaşantının çoğunun geçirildiği yer ve üniversitelerinin bulunduğu coğrafi

bölge değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışmaya 63 eğitim fakültesinden 176'sı kadın ve 171'i erkek olmak üzere toplam 347 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırma verileri Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen "Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği" ile toplanmıştır.

Araştırma sonuçları eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterliklerin farkındalık, bilgi ve beceri boyutlarına göre yeterlik algılarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın diğer bulguları ise öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarında unvan, iş deneyimi, yaşantının çoğunun geçirildiği yer ve üniversitelerinin bulunduğu coğrafi bölge değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olmadığı, cinsiyet ve yurtdışı deneyim değişkenleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu yönündedir. Cinsiyete göre bilgi alt boyutunda anlamlı bir fark bulunamamışken, farkındalık ve beceri alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Kadın öğretim elemanlarının kültürel farkındalık ve beceri düzeyleri, erkek öğretim elemanlarına göre daha yüksek bulunmuştur. Yurtdışı deneyim için yapılan analiz sonuçlarında bilgi, farkındalık ve beceri alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Yurtdışı deneyimi olan öğretim elemanlarının, yurtdışında kalma sürelerine bağlı kalınmaksızın, yurtdışı deneyimi olmayanlara göre çokkültürlü yeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Kadın öğretim elemanlarının kültürel farkındalık ve beceri düzeylerinin erkek öğretim elemanlarına göre ve yurtdışı deneyimi olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının yurtdışı deneyimi olmayan öğretim elemanlarına göre daha fazla olduğu bulunmuştur.

Yavaş-Bozkurt, Ekşi ve Alcı (2013) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada, üniversite öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlikleri, Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen "Çokkültürlü Yeterlikler Ölçeği" ile araştırılmıştır.

Yıldız Teknik Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi'nde farklı disiplinlerde görev yapan 136 öğretim elemanının katıldığı araştırma sonuçları, öğretim elemanlarının farkındalık düzeylerinin bilgi ve beceri düzeylerinden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca kadın öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterliklerinin erkek öğretim elemanlarından daha yüksek olduğu ve sosyal bilimler alanında görev yapan öğretim elemanlarının, fen bilimleri alanında görev yapan öğretim elemanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Türkiye'de yapılan araştırmaların diğer bir grubunu öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar oluşturur. Literatüre göre, öğretmen adaylarıyla yapılan ilk çalışma Aksoy ve Aksoy (2007) tarafından yapılan çalışmadır. Onlar sınıf öğretmenliği öğrencilerinin insan farklılıklarına ilişkin görüşlerinin eğitim sürecindeki değişimine ilişkin karşılaştırmalı bir inceleme yapmışlardır. Bu çalışmada araştırmacılar, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri ile Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri arasında farklar olduğunu bulmuşlardır. Farklı cinsel yönelimlere karşı (Eşcinsellik, AIDS) tolerans düzeyi en yüksek grubun Ankara Üniversitesi 4. sınıf öğrencileri olduğu belirlenmiştir. Gazi Üniversitesi 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin farklı cinsel yönelimlere karşı görüşlerinin Ankara Üniversitesi 1. ve 4. sınıf öğrencilerinden daha ayrımcı bir eğilim göstermekte olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyet rollerine karşı geleneksel bakış açısından en uzak grubun Ankara Üniversitesi 4. sınıf öğrencileri olduğu ve dini farklılıklara karsı Gazi Üniversitesi 1. ve 4.sınıf öğrencilerinin, Ankara Üniversitesi 1. ve 4. sınıf öğrencilerine göre daha ayrımcı bir yaklaşıma sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, engelli öğrencilerin normal öğrencilerden ayrılarak bağımsız sınıflarda öğrenim görmesini 1. sınıf öğrencilerinin, 4. sınıf öğrencilerinden daha çok destekledikleri görülmüştür.

Polat (2009) tarafından gerçekleştirilen diğer bir çalışma ile öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özellikleri araştırılmıştır. Van der Zee ve Van Oudenhoven (2002, 2003) tarafından geliştirilmiş Multicultural Personality Questionnaire (MPQ), Polat (2009) tarafından Türkçe'ye Çokkültürlü Kişilik Ölçeği adıyla uyarlanmış ve veriler bu ölçekle toplanmıştır. Ölçek kültürel empati, açıklık, sosyal girişim, duygusal denge ve esneklik olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri oluşturmuştur Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik açısından yeterli oldukları bulunmuş ancak, çokkültürlü kişiliğin alt boyutlarından duygusal dengede çok iyi durumda olmadıkları görülmüştür.

Öğretmen adaylarının okudukları öğretim türü, cinsiyetleri, sosyo-ekonomik durumları, yaşadıkları şehir ve kardeş sayıları çok kültürlü eğitim yatkınlıklarında anlamlı etki yapmamışken; öğrenim gördükleri alan çokkültürlü kişiliğin alt boyutlarından kültürel empati boyutunda anlamlı fark yaratmıştır. İngilizce öğretmeni adaylarının algıları ile ilköğretim matematik ve okul öncesi eğitimi

öğretmen adaylarının; sınıf öğretmeni adayları ile okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının algılarında anlamlı farklılaşma görülmüştür.

Çoban, Karaman ve Doğan (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açıları çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmaya 261 Tezsiz Yüksek Lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına siyasi görüş, dinî görüş, cinsiyet rolleri, cinsel yönelim, sosyoekonomik durum ve engellilik boyutlarından oluşan "İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşler Anketi" (Aksoy ve Aksoy, 2007) uygulanmıştır.

Analiz sonuçları öğretmen adaylarının İFİGA'nın alt boyutları olan, siyasi ve dini görüş, cinsiyet rolleri, cinsel yönelimler, ekonomik durum ve engellilik, ortalamalarının düşük olduğu yani bakış açılarının kültürel farklılığa karşı olumlu olduğu göstermiştir. Cinsiyete göre ise "siyasi görüş" boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kadınlar erkeklere göre "siyasi görüş" farklılıklarına karşı daha toleranslıdır. Ek olarak sonuçlar, yerleşim türüne göre ilçede büyüyen bireylerle büyük şehirde büyüyen bireyler arasında "cinsel yönelim" boyutunda anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Büyük şehirde yetişen bireylerin ilçede yetişen bireylere göre daha hoşgörülü oldukları bulunmuştur.

Öğretmen adaylarına yönelik olarak yapılan bir diğer araştırma ise Ünlü ve Örten (2013) tarafından İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarına yönelik algılarının bilgi ve tutum düzeyinde incelenmesine yönelik araştırmadır. Araştırma nitel araştırma yöntemi çerçevesinde, durum çalışması deseni kullanılarak yapılmıştır. Araştırma Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan 24'ü kadın, 21'i erkek olmak üzere 45 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma verileri görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yapılarak belirli kod ve temalar altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının kavramlarla ilgili algıları bilgi ve tutum başlıkları altında incelenmiştir. Bilgi düzeyine yönelik bulgulara göre, öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarıyla ilgili hem doğru hem yanlış öğrenmelere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Kavramların doğru ve yanlış algılanması temel alındığında bu durumun, öğretmen adaylarının tutumlarını da etkilediği görülmüştür. Bu araştırmada, kavramı doğru olarak algılayan öğretmen adayları ile yanlış algılayan öğretmen adaylarının

tutum düzeylerine ilişkin bulgular ayrı değerlendirilmiştir. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarıyla ilgili doğru bilgiye sahip öğretmen adaylarının tutum ifadelerinin olumlu (hoşgörü, zenginlik, barış) ve olumsuz (endişe ve korku, asimilasyon, çatışma) şekilde oluştuğu belirlenmiştir. Olumlu tutuma sahip öğretmen adaylarının çokkültürlülüğü ve çokkültürlü eğitimi bir hak olarak gördükleri, olumsuz tutuma sahip öğretmen adaylarının ise endişe ve korku yaşadıkları bu sebeple de çokkültürlülüğü ve çokkültürlü eğitimi ayrıştırıcı ve parçalayıcı bir unsur olarak gördükleri gözlemlenmiştir.

Çoşkun (2012) tarafından yapılan araştırma ile; İlahiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Eğitimi Bölümü öğrencilerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları belirlenmiş ve karşılaştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2010-2011 öğretim yılı Atatürk Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültelerinde ve aynı üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören 219 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veriler, Ponterotto (1998) tarafından geliştirilen ve Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından Türkçeye uyarlanıp geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan, Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ) ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu, tutum düzeylerinin cinsiyet, ailenin ekonomik düzeyi, anne babanın eğitim düzeyleri, bölüme girilen ÖSS puanı, en son AGNO puanının yanı sıra, öğrenim görülen eğitim kurumunun türüne ve öğrencilerin yaşantılarının geçtiği yerin niteliğine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarına yönelik olarak yapılan bir diğer araştırma ise, Demir ve Başarır (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının, çokkültürlü eğitime ilişkin öz-yeterlik algılarını, cinsiyetlerine, ana dillerine, aile gelir düzeylerine, bölümlerine, annelerinin eğitim durumuna, babalarının eğitim durumuna, yerleşim yerlerine, nüfusa kayıtlı oldukları ilin bulunduğu coğrafi bölgeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırmada Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde birinci ve ikinci öğretim programlarında öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının çokkültürlü öz yeterlik algılarının yüksek olduğu, cinsiyetin, öğrenim görülen bölümün, büyükşehirlerde yaşıyor olmanın yeterlik algısını etkileyen önemli faktörler olduğu bulunmuş, kadın adayların, öz-yeterlik algılarının, erkeklerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Farkındalık ve Beceri boyutunda Sosyal Bilgiler Öğretmenliği'nde öğrenim gören öğretmen adayları en yüksek puan ortalamasına sahipken, Bilgi boyutunda Türkçe Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adayları en yüksek puan ortalamasına sahip bulunmuştur.

Bu bölümün başında, araştırmacı tarafından Türkiye'de yapılan araştırmalar gruplanmış ve kültürel duyarlılığı içeren bir dersin sonuçlarına yönelik araştırmalar olarak ayrı bir başlık açılmıştı. Bu başlık altında sadece bir çalışma yer almaktadır. Kağnıcı (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın temel amacı kültüre duyarlı psikolojik danışma dersinin, psikolojik danışma öğrencilerinin çokkültürlü etkililik düzeylerine etkisini test etmek ve psikolojik danışma öğrencilerinin dersin öğretme ve öğrenme süreçlerine ilişkin görüşlerini araştırmaktır. Çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada kültüre duyarlı psikolojik danışma dersinin psikolojik danışma öğrencilerinin çokkültürlü etkililik düzeylerine etkisini test etmek amacıyla kontrol gruplu ön test son test modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bu aşamasına 57 son sınıf öğrencisi katılmıştır ve araştırmanın verisi Çokkültürlü Kişilik Ölçeği ile toplanmıştır. Psikolojik danışma öğrencilerinin dersin öğretme ve öğrenme süreçlerine ilişkin görüşlerini araştırmak için Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma Dersi Değerlendirme Formu ile dersi alan 32 son sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma dersini alan öğrencilerin kültürel empati ve açık görüşlülük düzeyleri dersi almayan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgular dersin psikolojik danışma öğrencilerinin çokkültürlü etkililik düzeylerinin gelişimine anlamlı katkısı olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin görüşlerine göre de ders öğrencilere mesleki ve kişisel açıdan katkı sağlamıştır. Ayrıca, araştırmada çokkültürlü psikolojik danışman eğitiminde yaşantısal öğretme stratejilerinin etkili olduğu görülmüştür.

Bölüm başında yapılan bir diğer gruplama ise ders kitaplarının içeriklerinin çokkültürlü eğitime uygunluğunu araştıran araştırmalarla ilgiliydi. Bu grupta da yalnızca bir çalışma yer almaktadır.

Bu çalışma, Arsal ve Önal (2012) tarafından İlköğretim 6 ve 7. sınıflarda kullanılan Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki çokkültürlü eğitimle ilgili içerik, görseller ve etkinlikleri belirlemek amacıyla doküman incelemesine dayalı olarak yapılmıştır. Araştırmada Bolu ilinde İlköğretim 6. ve 7. sınıflarda kullanılan ders kitapları incelenmiştir. Kitapların çokkültürlü eğitim ile ilgili unsurlarının incelenmesinde Banks (2002) tarafından hazırlanan "Eğitim Materyallerinin Çok Kültürlü Eğitim Uygunluğunu Değerlendirme Kontrol Listesi" kullanılmıştır. Kontrol listesi Türkçeye çevrilmiş ve ders kitapları kontrol listesinde yer alan ölçütlere uygunluğu açısından incelenmiştir.

Araştırma sonunda İlköğretim 6. ve 7. sınıflar Sosyal Bilgiler ders kitaplarında çok kültürlü eğitimle ilgili içeriğe, kavramlara, görsellere ve etkinliklere yer verildiği saptanmıştır. Ancak ders kitaplarındaki unsurların çokkültürlü eğitim ilkeleri ile ilgili ölçütleri sayı ve nitelik olarak karşılaması açısından yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretimde kullanılan Sosyal Bilgiler ders kitaplarının doğrudan çokkültürlü eğitim uygulamalarına yönelik daha fazla içerik, etkinlik ve görseller içerecek biçimde hazırlanması önerilmektedir.

Türkiye'de yapılan araştırmalara yönelik incelemelere göre oluşturulan bir diğer grup da ilköğretim ve orta öğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerle yapılan araştırmalarla ilgiliydi. Aşağıda bu araştırmalara yer verilmiştir.

Esen (2009) tarafından yapılan nitel araştırma sonuçlarına göre, "öğretmenlerin çeşitliliğe farklı tavırlarla yaklaştığı, araştırmaya katılan 15 öğretmenden 11'inin kendilerini taraflı olarak kabul etmemekle birlikte, öğretmenlerin taraflı davrandıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Aslan, (2009) tarafından yapılan, ilk ve ortaokul öğretmenlerinin, okul müdürleri, öğretmenler ve eğitim programlarının çok kültürlülüğe duyarlılıklarıyla ilgili algılar araştırılmış ve bu çalışmaya göre; eğitim sisteminin çok kültürlülüğü yok saydığı, eğitim programının kültürel farklılıkları çok kapsamadığı bulunmuştur. Ek olarak yöneticiler ve öğretmenlerin beklenen düzeyde olmasa da göreceli olarak farklı kültürlere saygı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır

Okul yöneticilerine yönelik olarak bir başka araştırma da Polat (2012) tarafından yapılmış ve okul müdürlerinin çokkültürlülüğe ilişkin tutum düzeyleri araştırılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2009-2010 öğretim yılında Kocaeli ilindeki resmi okullara ilk defa ve kadrolu olarak atanmış 203 okul müdürü oluşturmuştur. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilmiş, çokkültürlülük tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; bilgi, ilgi ve davranış olmak üzere üç alt boyuttan ve 30 maddeden oluşmaktadır.

Araştırma sonucunda, genel olarak okul müdürlerinin olumlu tutuma sahip oldukları ve alt boyutlara ilişkin karşılaştırmalarla da bilgi ve davranıştan çok, ilgi boyutuna ilişkin ortalamaları yüksek bulunmuştur. Cinsiyet ve yaş müdürlerin çok kültürlülüğe ilişkin tutumlarında anlamlı bir fark yaratmazken, kıdem fark yaratmıştır. Kıdem arttıkça çokkültürlülüğe ilişkin tutumlarında düşme görülmüştür.

Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından geçekleştirilen araştırma ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarında cinsiyet, branş, mezun olunan okul, kıdem, görev yaptıkları okulun bulunduğu yer ve önceki eğitimlerinin geçtiği yerleşim biriminin kültürel yapısına göre çeşitli değişkenler açısından bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

Bu araştırmada, yine aynı akademisyenler tarafından Türkçe'ye uyarlanan Ponterotto, Baluch, Greig ve Rivera (1998) tarafından geliştirilmiş olan Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS) Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği' kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini Tokat ili merkez, ilçe ve köylerindeki ilköğretim ve liselerde görev yapan öğretmenler arasından tesadüfi örneklemeyle seçilen farklı branşlardaki 280'i erkek (% 68) ve 135'i kadın (% 32) olmak üzere toplam 415 öğretmen oluşturmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tutumlarında mezun olunan fakülte, branş, kıdem, görev yaptıkları okulun eğitim kademesi ve eğitim yaşantılarının geçtiği yerin kültürel yapısına göre anlamlı farklar olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre çokkültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumlarında farklılaşma olmadığı, diğer yandan öğretmenlerin mezun oldukları fakülte, mesleki kıdem, çalıştıkları ilköğretim kademeleri ve çalıştıkları okulun il ya da ilçede olmasına göre çokkültürlülük eğitimine bakışlarında farklılık olduğu bulunmuştur.

Ayrıca, Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin, Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenden daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Diğer mezunlar

arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin tutumlarının, İlköğretim II. kademe öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu ve öğretmenlerin hizmet yıllarına göre yapılan karşılaştırmalar sonucunda, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 26 yıl ve daha üzeri yıl çalışmış öğretmenlerden daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Meslekteki kıdem arttıkça çokkültürlü eğitime yönelik tutumların olumsuzlaştığı görülmüştür. Okulun bulunduğu yere (il, ilçe, kasaba, köy) göre, yapılan karşılaştırmalar sonucunda, ilçede görev yapan öğretmenlerin tutumları, ilde görev yapan öğretmenlerden anlamlı derecede daha olumlu çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim hayatlarının geçtiği yerleşim biriminin kültürel yapısı itibariyle çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik yapılan karşılaştırmalara göre, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim yaşantılarını heterojen bir yerleşim yerinde geçirenlerin homojen bir yerde geçirenlere göre daha olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Özdemir ve Dil (2013) tarafından yapılan Öğretmenlerin "Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları: Çankırı İli Örneği" başlıklı bu araştırmada resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları ve öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının bazı demografik değişkenlerine göre fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmaya Çankırı ili merkez ilçesinde bulunan 10 resmi lisede görev yapan 204 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri "Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ)"(Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009) ile toplanmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzdelik değer, t-testi ve tek-yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmada, katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumlarının olumlu yönde olduğu saptanmıştır. Ayrıca katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumlarının cinsiyete, medeni duruma, eğitim düzeyine, sendika üyeliğine ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak, katılımcılardan eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi mezunu olanların çokkültürlü eğitim tutumlarının, teknik eğitim fakültesinden mezun olan katılımcılara göre anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

Gürol (2013) tarafından yapılan çalışma ile, ilköğretim öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ile çok kültürlü kişilik özellikleri karşılaştırılmıştır. Araştırma grubunu, 2012-2013 Erzincan merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur.

Araştırmada öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarını belirlemek için Yazıcı, Başol ve Toprak (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan, Öğretmen Çokkültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ) ve öğretmenlerin çokkültürlü kişilik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla da Polat (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan Çokkültürlü Kişilik Ölçeği (ÇKÖ) kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları; ilköğretim okulu öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarının orta düzeyde olduğunu, çokkültürlü kişilik özelliklerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, ilköğretim okulu öğretmenlerinin çokkültürlü kişilik özellikleri arasında fark olmadığı belirlenmiştir.

Bir diğer çalışma ise 23 OECD ülkesindeki öğretmenlerin çalışma koşullarına odaklanarak okullardaki öğrenme ortamını araştıran Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması' (Teaching and Learning International Survey-TALIS) dır. Bu araştırmaya Türkiye'den 191 ilköğretim müdürü ve 6, 7 ve 8. sınıflarda derse giren 3637 branş öğretmeni katılmış ve araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin "çokkültürlü ortamlarda öğretim" (% 52.28) alanında mesleki eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Ancak bu ihtiyaca rağmen yöneticilerin yaklaşık % 6'sı ve öğretmenlerin ise %12'si çokkültürlü ortamda öğretim yapma hususlarına hiç önem verilmediğini belirtmişlerdir (Büyüköztürk, Akbaba-Altun ve Yıldırım, 2010).

Bu grupta yer alan bir diğer araştırma da Kaya ve Söylemez (2014) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşleri Ölçeği ile toplanmıştır.

Ölçek, Diyarbakır ili genelinde 426 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma bulguları çokkültürlü eğitim hakkında en olumlu düşünceye sahip grubun, çoğunluğunu Kürt-Zaza kökenli öğretmenlerin oluşturduğu grup olduğunu ve bunu Arap kökenli öğretmenlerden oluşan grubun izlediğini ortaya koymuştur. En olumsuz düşünceye sahip olan grubun Türk kökenli öğretmenler olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkındaki düşünceleri dini inançları açısından incelemiş ve en olumlu düşünen grubun inancını diğer olarak belirtenler ve Aleviler olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda kendilerini yeterli hissetmeleri alt boyutundaki veriler incelenmiş ve öğretmenlerin kendilerini yeterli buldukları ortaya

çıkmıştır. Bu alt boyutta etnik kökeni, branşı, evde konuştukları dil ve kıdemleri farklı olmasına rağmen tüm öğretmenler aynı şekilde olumlu kanaat belirtmişlerdir. Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları alt boyutuna, araştırmaya katılan öğretmenlerin, çalışma arkadaşlarının öğrenciler arasında cinsiyet, din, kültür ve etnik köken farkı gözetmeksizin eğitim faaliyetlerini sürdürdükleri konusunda olumlu bir kanaate sahip oldukları görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anadilde eğitimi büyük ölçüde desteklediği belirlenmiştir. Bu destek, Kürt ve Zaza kökenli öğretmenler arasında en yüksek oranda çıkarken, Türk ve Arap kökenli öğretmenler arasında daha düşük oranda çıkmıştır.

Yukarıda her biri kısaca açıklanan araştırmalar incelendiğinde, Türkiye'de çokkültürlü eğitim bağlamında yapılan araştırmaların 2007'den itibaren başladığı ve çalışmaların genel olarak üniversite öğretim elemanları ve aday öğretmenlerle yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlere ve okul müdürlerine ilişkin çalışmalara rastlansa da bu araştırmalar genel olarak çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumları belirlemeye yöneliktir.

Çokkültürlü eğitim, demokratik inanç ve değerler üzerine kurulu bir öğrenme ve öğretme yaklaşımıdır. Birbiri ile bağlantılı bir dünyada, farklı kültürel yapıya sahip toplumları kültürel çoğulculuğa teşvik etme çabasıdır (Bennett, 2011). Öğrenme ve öğretme sürecinin kültürel çoğulculuğu teşvik edecek ve farklı kültürlere saygı duyulmasını sağlayacak biçimde ortak bir anlayışla inşa edilmesi temel beklentidir. Bu temel beklentinin gerçekleştirilmesinde rol alacak öğretmenlerin belli yeterliklere sahip olması gerekmektedir.

Bu bağlamda, okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sahip oldukları yeterlikleri belirlemek, hedeflenen yeterliklere ulaşmada yol gösterici olabileceği düşüncesiyle, öğretmenlerin kültürel yeterlik düzeylerine ilişkin algılarını ölçmeye yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesi ve geliştirilen araçla araştırılmasının bu alandaki eksikliğin giderilmesine katkıda bulunabileceği düşünülmüştür.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, evren ve örneklemine, ölçme/veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine yönelik bilgi ve açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kültürel yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, gruplar arası karşılaştırmayı da içeren, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, görev yaptıkları kurum, branş ve anadillerine bağlı olarak görüşlerinin incelenmesine yönelik olduğundan tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. **"**Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez" (Karasar, 2009, 77).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde bulunan, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı; okulöncesi, ilkokul ve ortaokullarda, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı; lise ve Anadolu liselerinde, Mesleki ve Teknik Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ticaret meslek liseleri, Anadolu ticaret meslek liseleri ve teknik ve endüstri meslek liselerinde, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı; imam hatip ortaokulları, imam

hatip liseleri ve Anadolu imam hatip liselerinde görevli öğretmenler oluşturmuştur.

Çalışma evrenine sadece devlet okulları dâhil edilmiş, özel okullar evren dışı tutulmuştur. Örneklem oluşturulurken, evrendeki alt grupların örneklemde temsil edilmesinin garanti altına alındığı "tabakalı örnekleme" ve örnekleme girmesi gereken birimlerin listelenmesinin çok zor olduğu durumlarda kullanılabilen küme örnekleme yöntemlerinin birleşimi olan "tabakalı küme örnekleme" yöntemi kullanılmıştır (Balcı, 2010, 93-94; Bailey, 2007, 93).

Küme örnekleme yöntemi, çalışma evreninde okul türlerine dayalı olarak oluşturulan tabakalardan eleman örnekleme yapılmasının olanaksızlığı nedeniyle seçilmiştir. Çalışma evrenine dâhil edilen her bir okul türü, "istenilen nitelikler açısından homojen tabakalar" olarak değerlendirilmiş ve her bir okul bir küme olarak alınmıştır (Black, 2005, 120).

Eğitim, sağlık, ulaşım, ekonomi, çevre, sosyal yaşam göstergeleri ile demografik göstergeleri içeren "yaşam kalitesi indeksi"nden (Şeker, 2011) yararlanılarak İstanbul'daki ilçeler arasındaki sosyal, ekonomik ve kültürel farklılıklar örnekleme yansıtılmıştır. Yaşam kalitesi indeks değerlerine göre, bu ildeki ilçeler beş farklı derecede ele alınmıştır. Farklı yaşam kalitesi derecesindeki okulların örnekleme orantılı olarak yansıtılması örneklem büyüklüğünü çok fazla artıracağı için, basit tesadüfî örneklemeye kıyasla seçilen örneklerin, daha homojen olarak dağılmasını, daha temsil edici ve etkin tahminlerde bulunulmasını sağlayan, sistematik örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Arıkan, 2000). Bunun için, iki boyutlu bir sistemleştirmeye gidilmiştir. Her bir tabaka için, ilk olarak bu ildeki ilçeler yaşam kalitesi indeks değerlerine göre, büyükten küçüğe göre sıralanmış ve ikinci olarak, her bir ilçede yer alan okullar harfe göre sıralanmıştır. Aşağıdaki formül temel alınarak evrende yer alan 90.499 öğretmen için uygun örneklem sayısının 382,53 (383) olması gerektiği hesaplanmıştır.

$$n = \frac{\frac{t^2 . (PQ)}{d^2}}{1 + \frac{1}{N} . \frac{t^2 (PQ)}{d^2}} = 382{,}53 \cong 383$$

N= Evren Büyüklüğü

n= Örneklem Büyüklüğü

d= Hoşgörü düzeyi (.05 veya .01)

t= Güven düzeyinin tablo değeri (t_{05}=1.96 veya t_{01}=2.58)

PQ= (.50).(.50)=.25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi (Balcı, 2010, 111).

Buna uygun olarak, 383 sayısı minimum kabul edilmiş ve çalışma örneklemi ile pilot çalışma için belirlenen örneklemdeki öğretmen sayısının belirlenen sayıdan küçük olmaması sağlanmıştır. Çalışmanın örnekleminde yer alan öğretmenlerin, demografik özelliklerine ilişkin (bağımsız değişkenler) frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1: Bağımsız Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişken	**Grup**	**f**	**%**	**Değişken**	**Grup**	**f**	**%**
Cinsiyet	Kadın	504	68.5	Mezuniyet	Öğretmen O./E. Enstitüsü	23	3.1
	Erkek	232	31.5		Lisans Tamamlama	64	8.7
	Toplam	736	100.0		Eğitim Fakültesi	408	55.4
Yaş	25 ve altı	84	11.4		Fen Edebiyat/Edebiyat F.	112	15.2
	25-30	216	29.3		Mesleki E./ Teknik E.F.	52	7.1
	31-35	179	24.3		Diğer	77	10.5
	36-40	106	14.4		Toplam	736	100.0
	41-45	55	7.5	Okul türü	Okulöncesi	120	16.3
	46-50	49	6.7		İlkokul	245	33.3
	51 ve üstü	47	6.4		Ortaokul	132	17.9
	Toplam	736	100.0		İmam Hatip Ortaokulu	10	1.4
Etnik köken	Arap	17	2.3		Genel Lise	50	6.8
	Arnavut	9	1.2		Anadolu Lisesi	31	4.2
	Boşnak	3	0.4		İmam Hatip Lisesi	5	0.7
	Çerkez	10	1.4		Ticaret Meslek L.	59	8.0
	Gürcü	6	0.8		Anadolu Ticaret M.L.	5	0.7
	Kürt	58	7.9		Teknik ve EML	79	10.7
	Laz	9	1.2		Toplam	736	100.0
	Roman	2	0.3	Branş	Okulöncesi	134	18.2
	Rum	2	0.3		Sınıf Öğretmenliği	199	27.0
	Türk	609	82.7		Sosyal Bilimler Dersleri	34	4.6
	Zaza	6	0.8		Türkçe/Türk Dili	76	10.3
	Diğer	5	0.7		Matematik	46	6.3
	Toplam	736	100.0		Yabancı Dil	37	5.0

Tablo 3.1- devam

Değişken	Grup	f	%	Değişken	Grup	f	%
Anadil	Arapça	7	1.0		Din Kültürü ve Ahlak B.	27	3.7
	Boşnakça	2	0.3		Fen Bilimleri Dersleri	41	5.6
	Lazca	3	0.4		Beden Eğitimi	16	2.2
	Kürtçe	36	4.9		Bilişim Tek. Dersleri	11	1.5
	Romanca	2	0.3		Sanat Dersleri	8	1.1
	Türkçe	675	91.7		Meslek Dersleri	44	6.0
	Zazaca	11	1.5		Diğer	63	8.6
	Toplam	736	100.0		Toplam	736	100.0

Araştırmaya, çeşitli okullardan katılan 736 öğretmenden %68.5'i kadın ve kalan %31.5'i erkektir. Bu öğretmenlerden, yaş bakımından en büyük grupları %29.3 ile 25-30 ve %24.3 ile 31-35 yaş grubunda bulunanlar oluşturmaktadır. En yaşlı grubu ise %6.4 ile 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenler meydana getirmektedir. Öğretmenlerin etnik kökenine bakıldığında, en büyük grubu %82.7 ile Türklerin oluşturduğu ve Türkleri sırasıyla %7.9 ile Kürt, %2.3 ile Arap, %1.4 ile Çerkez, %1.2 ile Arnavut, yine %1.2 ile Laz, %0.8 ile Gürcü, yine %0.8 ile Zaza, %0.7 ile Diğer, %0.4 ile Boşnak, %0.3 ile Roman ve yine %0.3 ile Rum kökenliler takip etmektedir. Öğretmenlere anadilleri sorulduğunda, %91.7'si anadilini Türkçe, %4.9'u Kürtçe, %1.5'i Zazaca, %1.0'i Arapça, %0.4'ü Lazca, %0.3'ü Boşnakça ve kalan %0.3'ü Romanca olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumlarına bakıldığında en büyük grubu %55.4 ile Eğitim Fakültesi mezunlarının oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %15.2'si Fen-Edebiyat/Edebiyat Fakültesi, %8.7'si Lisans Tamamlama, %7.1'i bir Mesleki Eğitim/Teknik Eğitim Fakültesi, %3.1'i Öğretmen Okulu/Eğitim Enstitüsü ve %10.5'i ise Diğer bir eğitim kurumundan mezundur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü dikkate alındığında, sırasıyla, %33.3'ünün ilkokulda, %17.9'unun ortaokulda, %16.3'ünün okulöncesinde, %10.7'sinin Teknik ve Endüstri Meslek Lisesinde, %8.0'inin Ticaret Meslek Lisesinde, %6.8'inin genel liselerde, %4.2'sinin Anadolu Liselerinde, %1.4'ünün İmam Hatip ortaokullarında, %0.7'sinin İmam Hatip liselerinde ve %0,7'sinin Anadolu Ticaret Liselerinde görev yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin branşları ise en büyük branş grubundan başlayarak, %27,0'sinin sınıf öğretmeni, %18.2'sinin okulöncesi öğretmeni, %10.3'ünün Türkçe/Türk Dili, %6.3'ünün matematik, %6.0'sının meslek dersleri,

%5.6'sının fen bilimleri dersleri, %5.0'inin yabancı dil, %4,6'sının sosyal bilimler dersleri, %3.7'sinin din kültürü ve ahlak bilgisi, %2.2'sinin beden eğitimi, %1.5'inin bilişim ve teknoloji dersleri, %1.1'inin sanat dersleri ve %8.6'sının diğer branşlarda görev yaptıkları bulunmuştur.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, iki bölümden oluşan bir anket ile 3 Mart 2014 - 31 Mart 2014 tarihleri arasında toplanmıştır. Bağımsız değişkenlerle ilgili veriler, kişisel bilgi formu ve bağımlı değişkenlerle ilgili veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen Çokkültürlü Eğitim ve Kültürel Yeterlik Ölçeği (ÇEKYÖ) ile elde edilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Anketin bu bölümünde araştırmanın bağımsız değişkenleri olan, öğretmenlerin kişisel (demografik) özelliklerinden oluşan yedi soru vardır. Bu sorular, öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, etnik kökenleri, anadilleri, mezun oldukları eğitim kurumu, görev yaptıkları okul türü ve branşlarından oluşmaktadır. Kullanılan Form Ek 2'de sunulmuştur.

3.3.2.Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği

Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan öğretmenlerin kültürel yeterliklerine ilişkin veriler, araştırma kapsamında geliştirilen Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği (ÇEKYÖ) ile toplanmıştır (Ek 2). Ölçek geliştirme sürecinde, araştırma kapsamında önerilen modelin, sadece "kültürel yeterlik bileşenleri" boyutu temel alınmıştır. Aşağıda ölçeğin geliştirilme süreci ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.3.2.1.Madde Havuzunun Oluşturulması

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kültürel yeterlikleri ile ilgili literatür incelendiğinde, kültürel yeterliğin tek boyutlu olarak ele alındığı belirlenmiştir. Farklı çalışmalarda bu tek boyut temel alınarak, öğretmenlerin kültürel yeterlikleri ile ilgili farklı yeterliklere vurgu yapıldığı görülmüştür. Hemen hemen tüm çalışmalarda bilgi ve beceri alanının, bazılarında kişisel farkındalık, bazılarında kültürel farkındalık ve bazılarında değerler ve tutumların öne çıktığı belirlenmiştir. Bu durumun eleştirel çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklere ilişkin bütüncül bir bakış oluşturma açısından eksiklikler içereceği

düşünülmüştür. Araştırma kapsamında önerilen modelin, kültürel yeterlik bileşenleri boyutu genişletilmiş; farkındalık, bilgi, beceri, tutum bileşenlerinden oluşması uygun bulunmuştur. Ölçek madde havuzun oluşturulmasında da eleştirel çokkültürlü eğitim temele alınarak geniş bir ölçek madde havuzu oluşturulmuştur (Ek 1). Bu havuz modelin kültürel yeterlik bileşenleri temele alınarak gözden geçirilmiş ve 58 maddeden oluşan ham ölçek oluşturulmuştur.

3.3.2.2.Kapsam ve Görünüş Geçerliği

58 maddeden oluşan ham ölçek, öncelikle madde okunurluğu/anlaşılırlığını test etmek üzere, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programına devam eden 12 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlerden öncelikle ölçeği cevaplamaları istenmiş, daha sonra da her bir madde ile ilgili görüşleri alınmıştır. Alınan geri bildirimler doğrultusunda ölçeğin 6 maddesi çıkarılmış ve madde okunurluğu/anlaşılırlığı ile ilgili gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra, ölçek bir Türk dili uzmanı tarafından incelenmiştir.

Bu işlemlerin ardından, kapsam ve görünüş geçerliği işlemlerine geçilmiştir. Ölçek maddelerinin, ölçülmesi amaçlanan özelliği kapsama (kapsam geçerliği) ya da maddelerin ilgili yapıyı (yapı geçerliği) yordama gücünü belirlemek amacıyla ön çalışmalara ihtiyaç vardır (McGartland vd., 2003,Yurdugül,2005). Bir ölçeğin kapsam geçerliği, ölçekteki maddelerin ölçme aracına uygun olup olmadığı ve ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği (Karasar, 1998), görünüş geçerliği ise ölçme aracının ölçmek istediği özelliği ne derece ölçer göründüğü (Balcı, 2010) ile ilgilidir. Her iki geçerlik türü de uzman görüşü ile belirlenir (Balcı, 2010, Karasar 1998). Ölçme aracının geçerliğini etkileyen ölçek maddesinin anlaşılabilir olması, hedef kitleye uygunluğu vb. gibi konular, ön çalışmalarda elde edilen uzman görüşleri arasındaki uyum / uyumsuzluk bağlamında değerlendirilmekte ve kapsam ve görünüş geçerliği için birer kestirim niteliğinde kullanılmaktadır. Kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla, Lawshe (1975) tarafından geliştirilen ve "Lawshe Tekniği" olarak da bilinen yaklaşıma göre, kapsam geçerlik oranlarını belirleme süreci; (1) Alan uzmanları grubunun oluşturulması, (2) Aday ölçek formlarının hazırlanması, (3) Uzman görüşlerinin elde edilmesi, (4) Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi, (5) Ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin

elde edilmesi ve (6) Kapsam geçerlik oranlar"/indeksi ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması olmak üzere altı aşamadan oluşmaktadır (Yurdugül, 2005).

En az 5, en fazla 40 uzman görüşüne ihtiyaç olan Lawshe tekniğinde, her bir maddeye ilişkin uzman görüşleri, "madde kapsamı ölçer (uygun)", "madde kapsamla ilişkili, ancak gereksiz (gereksiz)" ya da "madde kapsamı ölçmez (uygun değil)" şeklinde derecelendirilmektedir.

Buna göre, uzmanların herhangi bir maddeye ilişkin görüşleri toplanarak kapsam geçerlik oranları" elde edilmektedir. Kapsam geçerlik oranları (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin "uygun" görüş belirten uzman sayısının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının, 1 eksiği ile elde edilir.

$$KGO = \frac{NG}{N/2} - 1$$

Yukarıdaki eşitlikte yer alan NG, maddeye "Uygun" diyen uzmanların sayısını, ve N ise maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısını göstermektedir. Bu eşitliğe göre; "uzmanların yarısı madde ile ilgili uygun" görüş bildirdiklerinde KGO=0, "yarısından fazlası uygun" görüş bildirdiklerinde KGO>0 ve "uzmanların yarısından fazlası uygun değil" görüşü bildirmişlerse, KGO<0 olacaktır.

Yurdugül (2005)'e göre; uzmanlar grubu tarafından, gözden geçirilen maddelerin KGO'nın, sıfır ya da negatif bir değer içermesi durumunda bu maddeler elenir. KGO değerleri pozitif olan maddelerin anlamlılıkları ise, istatistiksel ölçütlerle test edilirler. Elde edilen KGO'ların istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için, önceleri birikimli normal dağılımdan yararlanılırken, hesaplama kolaylığı açısından, α=0.05 anlamlılık düzeyinde KGO'ların minimum değerleri (kapsam geçerliği ölçütleri), Veneziano ve Hooper (1997) tarafından bir tabloya (Tablo 3.2) dönüştürülmüştür. Buna göre, uzman sayısına ilişkin minimum değerler, aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılığını da vermektedir (Yurdugül, 2005).

Tablo 3.2: α = 0.05 anlamlılık düzeyinde KGO'ları için minimum değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer		Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99		13	0.54
6	0.99		14	0.51
7	0.99		15	0.49
8	0.78		20	0.42

Tablo 3.2-Devam

Uzman Sayısı	Minimum Değer		Uzman Sayısı	Minimum Değer
9	0.75		25	0.37
10	0.62		30	0.33
11	0.59		35	0.31
12	0.56		40 +	0.29

Kapsam geçerlik indeksi (KGİ), α =0,05 düzeyinde anlamlı olan ve nihai forma alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden elde edilir. Eğer ölçülmek istenilen özellik birden fazla boyutta toplanmış ise her bir boyut için KGİ elde edilmelidir (Yurdugül, 2005).

Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği'nin (ÇEKYÖ), ölçülmek istenen özelliğe uygun olup olmadığı ve ölçülmek istenilen alanı temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla, "Lawshe Tekniği" temel alınmıştır. Bu amaçla eğitim ve ölçme değerlendirme alanında çalışan toplam 18 uzmanın görüşüne başvurulmuştur.

Toplam 18 uzman tarafından ifade edilen görüşler üzerinden yukarıdaki eşitlikte yer alan ifade yardımı ile kapsam geçerlik oranları elde edilmiştir. Daha sonra, bu oranların istatistiksel olarak anlamlılığı, Tablo 3.2'de yer alan değerlerle (0.42) karşılaştırılarak belirlenmiştir.

Uzman değerlendirmesi sonucunda her bir maddenin KGO'na göre, ham ÇEKYÖ'nde kalan 45 madde, kuramsal olarak farkındalık, bilgi, tutum ve beceri olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ham ölçeğin farkındalık boyutunu oluşturan maddelerin (3, 6, 9, 10, 15, 18, 22, 24, 25, 31) KGİ'i, 0,94; bilgi boyutunu oluşturan maddelerin (1,2, 8, 11, 20,27, 28, 33, 36, 43, 44, 45) KGİ'i, 0,95; tutum boyutunu oluşturan maddelerin (5, 12,17, 29, 32, 39) KGİ'i, 0,94; beceri boyutunu oluşturan maddelerin (4, 7, 13, 14, 16, 19, 21, 23, 26, 34, 35, 37, 38, 40, 42) KGİ'i, 0,93 olarak hesaplanmıştır. Tüm alt boyutlarda KGİ > 0,42 olduğundan kapsam geçerliği açısından ölçeğin tüm alt boyutlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir.

Tez danışmanı ve tez izleme komitesinin de görüşleri doğrultusunda, 7 madde ölçekten çıkartılmıştır. Maddelerin KGO'ları ve çıkartılma gerekçeleri, Ek 3 'de sunulmuştur.

Öğretmenlerin kültürel yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilen ÇEKYÖ, bu haliyle toplam 45 maddeden oluşan, 5 seçenekli, Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin maddeleri/ifadeleri, araştırmaya katılanlarca, 'Kesinlikle katılmıyorum' (1) ile 'Kesinlikle katılıyorum' (5) derecelendirmelerinden biri seçilerek değerlendirilmektedir. Ölçeğin 1, 2, 6, 9, 11, 17, 18, 24, 25, 28, 30, 33, 36 ve 41 numaralı, toplam 14 maddesi ters kodlanmıştır.

Beşli Likert tipteki ölçeklerde kullanılan seçeneklere uygun olarak, aritmetik ortalamaların anlamlandırılabilmesi amacıyla değerlendirme aralıkları, 1.00-1.80; 1.81-2.60; 2.61-3.40; 3.41-4.20; 4.21-5.00 şeklinde ifade edilebilmektedir (Yılmaz, 2010). Seçeneklere ilişkin değerlendirmede kullanılan puan aralığı aşağıdaki gibidir.

Seçenek	**Puan Aralığı**
Kesinlikle katılmıyorum	1.00 - 1.80
Katılmıyorum	1.81 - 2.60
Kararsızım	2.61 - 3.40
Katılıyorum	3.41 - 4.20
Kesinlikle katılıyorum	4.21 - 5.00

Kapsam geçerliği, görünüş geçerliği ve pilot uygulama çalışmalarının ardından son halini alan ölçeğin deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir.

3.3.2.3.Ölçeğin Faktör Yapısı ve Güvenirlik Analizleri

Araştırmacı tarafından geliştirilen Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği'nin (ÇEKYÖ), araştırmaya katılanlar tarafından bir veya birden fazla boyutlu algılanıp algılanmadığı ve bir bütün olarak tutarlı bir şekilde araştırmaya katılan öğretmenlerin kültürel yeterlik düzeylerini ölçüp ölçmediği bir pilot çalışma ile araştırılmıştır.

Deneme uygulaması için açıklamalar, kişisel bilgilerle ilgili sorular ve kültürel yeterliğe ilişkin maddeler olmak üzere üç bölümden oluşan bir ölçek hazırlanmıştır. 1000 adet çoğaltılan ölçek, İstanbul ili, Bahçelievler ilçesinde bulunan ve rastgele seçilmiş resmi; okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. 442 adet ölçek geri dönmüştür. Uygulamalar tamamlandıktan sonra ölçekler incelenmiş, 21 adet ölçeğin maddelerinin çoğunun cevaplanmadığı ya da tüm maddelere aynı cevabın verildiği görülmüş ve bu ölçekler analize dâhil edilmemiştir. Kalan 421 adet ölçekle analizler

yapılmıştır. Analize dâhil edilen ölçekleri cevaplayan öğretmenlerin cinsiyet ve görev yaptıkları eğitim kademelerinin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.3 'de sunulmuştur.

Tablo 3.3: Pilot Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılım

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	224	53,2
	Erkek	197	46,8
	Toplam	421	100,0
Okul Türü	Okulöncesi	72	17,1
	İlköğretim	198	47,0
	Ortaöğretim	151	35,9
	Toplam	421	100,0

Pilot çalışmaya katılan öğretmenlerin %53,2'si kadın ve %46,8'i erkektir. Bu öğretmenlerin %17,1'i okulöncesinde, %47,0'si bir ilköğretim okulunda (ilkokul + ortaokul) ve kalan %35,9'u bir ortaöğretim kurumunda görev yapmaktadır.

Ölçek geliştirme aşamasında pilot çalışmaya katılan öğretmenlerden (Tablo 3.2) elde edilen verilerle yapılan açımlayıcı (keşfedici) faktör analizine ilişkin işlemler aşağıda, açıklamaları ile özetlenmiştir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri SPSS 17.0 paket programları ile yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA'da ölçeğin faktör yapılarını tanımlamak için döndürülmemiş temel bileşenler analizi, daha sonra da döndürülmüş (varimax) temel bileşenler analizi kullanılmıştır. AFA ile belirlenen boyutların güvenirliliklerini belirlemek amacıyla ilk olarak Alfa modeli ile maddeler arası korelâsyona bağlı uyum değerleri (madde toplam korelâsyonları) hesaplanarak Cronbach Alfa iç tutarlılık kat sayısına bakılmıştır.

3.3.2.3.1.Yapı Geçerliği

Yapı geçerliği, "ölçülmek istenen kuramsal yapıya ilişkin belirtilerin doğruluğunun bilimsel olarak gösterilmesi" olarak ifade edilebilir (Balcı, 2010, 113). Yapı geçerliği faktör analizi ve bilinen bir grup ile ya da geçerliği önceden bilinen bir ölçme aracı ile karşılaştırma yoluyla saptanabilir (Karasar, 1998). Bu araştırmada ölçeğin yapı

geçerliğini belirmek için faktör analizi ve geçerliği önceden bilinen bir ölçme aracı ile karşılaştırma yöntemleri kullanılmıştır.

Gelişmekte olan bir ölçme aracında yer alan her bir uyarana (maddeye) cevaplayıcıların verdiği tepkiler arasında belli bir düzen olup olmadığı araştırmacının ortaya koymak istediği sonuçlardan biridir. Bu amaçla kullanılan faktör analizi sosyal bilimlerde, başta psikolojik boyutların tanınmasında ve boyutların içeriği ile ilgili bilgi edinilmesinde kullanılan çok değişkenli analiz tekniklerinden biridir (Tavşancıl, 2006).

Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir. Faktör analizi bir faktörleşme ya da ortak faktör adı verilen yeni kavramları (değişkenleri) ortaya çıkarma ya da maddelerin faktör yük değerlerini kullanarak kavramların işlevsel tanımlarını elde etme süreci olarak da tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Faktör analizinde, açımlayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere iki genel yaklaşım vardır (Büyüköztürk, 2007). Öğretmenlerin, çokkültürlü eğitim kültürel yeterlik düzeylerini ölçmeyi amaçlayan 45 maddelik bu ölçeğin tutarlı bir şekilde bu amaca hizmet edip etmediği sırasıyla açımlayıcı (exploratory factor analysis) ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemleri ile araştırılmıştır.

3.3.2.3.1.1.Açımlayıcı Faktör Analizi

Araştırmacının, ölçme aracının ölçtüğü faktörlerin sayısı hakkında bir bilgisinin olmadığı, belli bir hipotezi sınamak yerine, ölçme aracıyla ölçülen faktörlerin doğası hakkında bir bilgi edinmeye çalıştığı inceleme türlerine açımlayıcı faktör analizi (AFA), (exploratory factor analysis) denir (Tavşancıl,2006).

Faktör analizinde temel eksenler, maksimum olabilirlik ve çoklu gruplandırma gibi teknikler kullanılmakla birlikte en sık kullanılan teknik temel bileşenler analizidir. Temel bileşenler analizi "değişkenler arasındaki bağımlılık yapısını yok etme" ve "çok sayıdaki değişkenden daha az sayıda temel bileşen elde etme" amaçlarıyla gerçekleştirilir (Balcı, 2010, 268). Büyüköztürk (2007)'e göre araştırmacı bir faktör analizi tekniğini uygulayarak elde ettiği önemli faktörleri bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık sağlamak amacıyla eksen döndürme işlemine tabi tutabilir. Döndürme işlemiyle faktörler, kendileriyle yüksek ilişki içinde bulunan maddeleri bulurlar. Faktörlerin birbirinden bağımsız olduğunun düşünülmesi halinde dik ve

faktörlerin birbirleriyle ilişkili olduğuna ilişkin kuramsal bir dayanak varsa eğik, olmak üzere iki tür döndürme tekniği kullanılır. Bu araştırmada 45 maddeden oluşan Kültürel Yeterlik Ölçeği'nin faktör yapısını belirlemek için öncelikle döndürülmemiş temel bileşenler analizi, ardından da çıkan faktörleri yorumlamada açıklık ve anlamlılık sağlamak amacıyla Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak analiz tekrarlanmıştır.

Faktör analizi için yeterli örneklem büyüklüğünü belirlemeye yönelik farklı ölçütler bulunmaktadır. Bu çalışmada toplanan verilerin faktör analizi için uygunluğu, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelemeye tabi tutulmuştur. KMO değeri .5-.7 arasında ise orta, .7-.8 arasında ise iyi, .8-.9 arasında ise çok iyi, üstü ise tam yeterliği göstermektedir (Büyüköztürk, 2007, 126). Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığına karar vermek amacıyla kullanılan bir diğer ölçüt de Bartlett testinin istatistiksel açıdan anlamlılığıdır. Bartlett küresellik testi ise ayrıca değişkenler arasında yeterli oranda ilişki olup olmadığını ve $p<.05$'ten düşük olması halinde değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006, 79-80).

Tablo 3.4'den de görüleceği üzere ölçek ile toplanan verilerin faktör analizine uygunluğu için yapılan *Kaiser Meyer Olkin* (*KMO*) testi, ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu ve ölçülen özelliğin, örneklemin seçildiği evrende çok boyutluluk özelliği taşıdığını göstermektedir [KMO=.896; X^2=5644.645; sd=528 ve p<.001]. Veri grubu için yapılan Bartlett küresellik testi sonucu p<.001 bulunduğundan, ölçeğin maddeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 3.4: Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeğine ilişkin KMO ve Bartlett Testi

Kaiser-Meyer-Olkin ÖrneklemYeterliği		.896
Barlett Testi	Yaklaşık Ki-Kare Değeri (X^2)	5644.645
	sd	528
	p	.000**

**p<.001

Verilerin faktör analizine uygun olduğunun belirlenmesinden sonra, faktör yapısını belirlemeye yönelik işlemlere geçilmiştir. Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği daha sonra açımlayıcı faktör analizine (Exploratory Factor Analysis) tabi

tutulmuştur. Temel bileşenler analizlerinden Principal Component Analysis, Varimax with Kaiser Normalization teknikleri kullanılmıştır.

Önemli faktör sayısını belirlemek üzere farklı ölçütler kullanılmaktadır. En yaygın olarak kullanılan ölçütlerden biri özdeğer büyüklüğüdür. "Özdeğer, her bir faktörün faktör yüklerinin kareleri toplamıdır." (Büyüköztürk, 2002). Özdeğerin ölçüt olarak alındığı değerlendirmelerde, başlangıçta özdeğeri 1 ve daha büyük olan faktörler önemli faktörler olarak alınır. Bu sınır değerin seçilmesindeki ölçüt "bir faktörün en azından varyansı 1.00 olan değişkenlerden biri ile eşdeğere sahip olmasıdır." (Büyüköztürk, 2002, 479). Tabachnick ve Fidell (2007) ise, özdeğerin ölçüt alınmasıyla elde edilen sonuçların, değişken sayısının 40'tan az, örneklemin büyük ve faktörlerin kabul edilebilir sayıda olduğu durumlarda büyük olasılıkla doğru olacağını belirtir. Çünkü değişken sayısı arttıkça faktörlerin sayısı da artar.Bu araştırmada öncelikli olarak özdeğer 1 olarak alınmış ve döndürülmemiş temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda Tablo 3.5'te görüldüğü gibi, 6 faktör ortaya çıkmıştır.

Faktör analizi araştırmasının ilk aşamasında uygulanan temel bileşenler analizi sonucunda öz değeri 1'in üzerinde olan ve toplam varyansın %55,5'ini açıklayan altı faktör elde edilmiştir (Tablo 3.5 ve Şekil 1). Ölçeğin ilk alt boyutu toplam varyansın %11.68'ini, ikinci alt boyut toplam varyansın %11.46'sını, üçüncü boyut toplam varyansın %9.93'ünü, dördüncü alt boyut toplam varyansın %9.51'ini, beşinci alt boyut toplam varyansın %6.53'ünü ve altıncı alt boyut toplam varyansın %6.41'ini açıklamaktadır.

Tablo 3.5: Özdeğer Tablosu

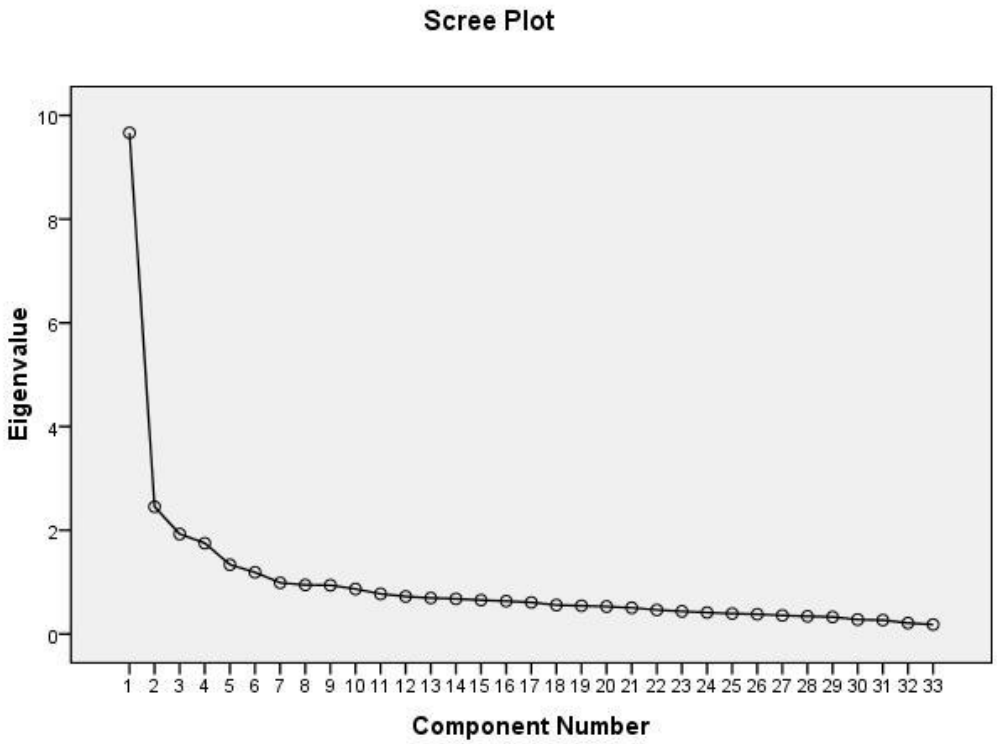
Bileşen (Faktör)	Başlangıç Özdeğerleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Açıklanan Varyans (%)	Kümülâtif %	Toplam	Açıklanan Varyans (%)	Kümülâtif %
1	9.664	29.29	29.29	3.853	11.68	11.68
2	2.453	7.43	36.72	3.782	11.46	23.13
3	1.927	5.84	42.56	3.276	9.93	33.06
4	1.751	5.31	47.86	3.137	9.51	42.57
5	1.336	4.05	51.91	2.156	6.53	49.10
6	1.188	3.60	55.51	2.117	6.41	55.51
7	0.987	2.99	58.51			

Tablo 3.5-devam

Bileşen (Faktör)	Başlangıç Özdeğerleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Açıklanan Varyans (%)	Kümülâtif %	Toplam	Açıklanan Varyans (%)	Kümülâtif %
8	0.945	2.86	61.37			
9	0.939	2.85	64.21			
10	0.866	2.63	66.84			
11	0.773	2.34	69.18			
12	0.723	2.19	71.37			
13	0.693	2.10	73.47			
14	0.678	2.06	75.53			
15	0.653	1.98	77.51			
16	0.633	1.92	79.43			
17	0.609	1.85	81.27			
18	0.557	1.69	82.96			
.	.	.	.			
.	.	.	.			
.	.	.	.			
.	.	.	.			
.	.	.	.			

Metot: Temel Bileşenler Analizi

Önemli faktör sayısını belirlemek için yaygın olarak kullanılan bir diğer ölçüt ise yamaç eğim grafiğidir. Grafikten de görüleceği üzere, altıncı faktörden sonra çizgide düşüş başlamış ve diğer faktörlerin ölçeğin açıklayıcılığına katkılarının azaldığı anlaşılmaktadır. Özdeğer grafiği yorumlanırken, grafikteki hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör önemli (kesme noktası) sayısı olarak alınır (Büyüköztürk, 2004). Bu analize göre, ölçeğin maddelerinin altı faktör altında toplanabildiği görülerek analizlere devam edilmiştir.



Şekil 3.1. Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği Yamaç Eğim Grafiği

Stevens (1992)'a göre, anlamlı faktör yükü değeri örneklem büyüklüğüne göre belirlenmelidir. Ona göre, bunun için 50 kişilik örneklem grubu için en az .722, 100 kişilik örneklem grubu için .512, 200 kişilik örneklem grubu için .364, 300 kişilik örneklem grubu için .298, 600 kişilik örneklem grubu için .21 ve 1000 kişilik örneklem grubu için .162 yük değeri anlamlı değer için kabul edilebilir. Bu nedenle 421 kişilik örneklem grubundan elde edilen verilerin analiz edildiği bu araştırmada anlamlı yük değerinin .40 olarak alınmasının yeterli olacağına karar verilmiştir.

Ölçeğin 45 madde ile yapılan faktör analizi sonrası kalan maddelerin aldıkları yük değerleri ise aşağıda, Tablo 3.6'da verilmiştir.

Birinci faktör 7, ikinci ve üçüncü faktörler 6, dördüncü faktör 5, beşinci faktör 4 ve altıncı faktör 5 maddeden meydana gelmektedir.

Tablo 3.6: Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği Maddelerine İlişkin Döndürülmüş Faktör Matrisi

Madde	F1	F2	F3	F4	F5	F6
35-Öğrencilerimin kendilerinden farklı etnik ve kültürel grupların bakış açısını anlamalarına yardımcı olabilirim.	0,703					
44-Eğitimde eşitliği sağlamak için, öğretim materyallerinde değişiklik yapılması gerekir.	0,680					
43- Öğretim materyallerindeki önyargılı ve taraflı içerikleri analiz edebilirim.	0,642					
42- Yeni bir bilgiyi sunarken, farklı gruplardan öğrencilerin kültürel geçmişini dikkate alabilirim.	0,613					
45-Öğrencilerimin tarihi ve güncel olayları değişik bakış açılarıyla görmelerine yardımcı olabilirim.	0,607					
34-Öğrencilerimin kendi önyargıları ve taraflılıklarını incelemelerine yardımcı olabilirim.	0,576					
13-Farklı gruplar hakkındaki olumsuz söylemleri ortadan kaldırabilecek öğretim yöntemleri geliştirebilirim.		0,709				
04- Çokkültürlü bir sınıf için uygun öğretim materyalleri geliştirebilirim.		0,641				
14- Farklı öğrencilerimin ne demek istediğini tavırlarından anlayabilirim.		0,639				
26- Farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli öğretim yöntemlerini uyarlayabilirim.		0,632				
07-Farklı öğrencilerimin aileleriyle yakın ilişki kurabilirim.		0,591				
16-Farklı öğrencilere uygun öğretim konusunda meslektaşlarımla sürekli görüş alış verişinde bulunabilirim.		0,581				
32-Öğrencilerimin dini/manevi inançlarına saygı gösteririm.			0,708			
17-Farklı öğrencilere de eşit davranırım.			0,624			
29-Okullar farklı öğrencilere eşit öğrenme fırsatı sunmalıdır.			0,593			
24- Irkçı inanç, tutum ve duygularımı farklı etnik kökenden kişilere yansıtmam.			0,575			

Tablo 3.6-devam

Madde	F1	F2	F3	F4	F5	F6
23- Grup çalışmalarına farklı gruplardan öğrencileri katarak gruplar oluşturabilirim.			0,529			
19-Farklı öğrencilere zarar verebilecek okul uygulamalarına müdahale edebilirim.			0,419			
22- Farklı öğrencilerle ilgili duygu ve düşüncelerimi sürekli gözden geçirebilirim.				0,759		
39-Sınıfımda farklılığı gözönüne alan, çeşitliliği destekleyici davranışlar sergilerim.				0,712		
21-Farklı öğrencilerin özgüvenini artıracak etkinlikler düzenleyebilirim.				0,673		
37-Öğretimi farklı öğrencilerin kişisel ve kültürel bilgilerini temele alarak planlayabilirim.				0,620		
38- Sınıfımda farklı gruplara saygı duymayı sağlayacak etkinlikler düzenleyebilirim				0,607		
18- Farklı öğrencilerle ilgili olumsuz duygularımın farkındayım.					0,740	
20-Farklı öğrencileri değerlendirirken taraflı olduğumu bilirim.					0,702	
10-Etnik kökenimden kaynaklanan önyargılarım olduğunun farkındayım.					0,666	
41-Sınıfta etnik gelenek ve inançları tartışmak farklı kültürlerden öğrenciler arasında ayrılık ve tartışmalara yol açar.					0,501	
33-Öğrencilerin farklı özellikleri, onların öğrenme-öğretme süreçlerini etkilemez.						0,740
11-Farklı öğrencilerin kültürü ile okul kültürü arasında fark yoktur.						0,680
36-Öğrencilerin davranışlarında etnik kökenleri etkili değildir.						0,602
06-Farklı öğrenciler, farklı düşünme, davranma ve konuşma şekline sahip değildir.						0,584
28-Kültürel olarak farklı öğrenciler farklı şekilde öğrenmez.						0,515

3.3.2.3.2.Güvenilirlik ve Madde Ayırt Edicilik Analizleri

Yapı geçerliği ile ilgili analiz ve işlemlerin ardından, kalan 32 madde ile güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Güvenilirlik bir ölçme aracının duyarlı, birbiriyle tutarlı ve kararlı ölçme sonuçları verme gücüdür (Tezbaşaran, 1997). Güvenilirlik

için aranılan iki temel ölçüt, değişik zamanlarda elde edilen puanlar arasındaki tutarlılık ve aynı zamanda elde edilen puanlar arasındaki tutarlılıktır. Değişik zamanlarda elde edilen puanlar arasındaki tutarlılığı belirlemek için test-tekrar-test güvenilirliği, iç tutarlılığı belirlemek için paralel form güvenilirliği, iki yarı test güvenilirliği, Cronbach Alfa güvenilirliği, madde toplam puan ve madde kalan korelâsyonları kullanılabilir (Balcı, 2010). Bu araştırmada faktör analizleri sonrası ölçeğin ve elde edilen alt boyutlarda yer alan maddelerin güvenilirlik analizleri için Alfa modeli ile maddeler arası korelasyona bağlı uyum değerleri hesaplanmıştır. Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçek ve alt boyutlarının güvenilirliği aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir.

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek/boyut güvenilir değildir,

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin/boyutun güvenilirliği düşük,

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek/boyut oldukça güvenilir ve

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek/boyut yüksek derecede güvenilirdir (Kalaycı, 2006, 405).

Tablo 3.7: Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği Birinci Faktörüne İlişkin Madde Analizi

Madde No	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
Madde 34	19.313	11.421	0.559	0.806
Madde 35	19.236	11.214	0.629	0.793
Madde 42	19.332	11.170	0.634	0.791
Madde 43	19.317	10.906	0.586	0.801
Madde 44	19.477	10.403	0.552	0.813
Madde 45	19.172	11.071	0.643	0.790

Yapılan faktör analizi sonrası tespit edilen birinci faktör için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) α=.843 olarak bulunmuştur. Bu değer, faktörü oluşturan maddelerin arasında güvenilirliğin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Herhangi bir madde faktörden (alt boyuttan) silindiğinde α katsayısının (alt boyutun güvenilirlik katsayısının) yükselmeyeceği görüldüğünden (son sütun: .790 ile .813 arasında) tüm maddelerin bu faktör altında kalmasına karar verilmiştir. Faktörün

maddelerine ait Madde-Toplam Korelasyon katsayıları da maddeler arasında yeterli ilişki olduğunu göstermektedir (.552 ile .643 arasında değişmektedir).

Tablo 3.8: Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği İkinci Faktörüne İlişkin Madde Analizi

Madde No	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
Madde 04	19.249	10.502	0.567	0.775
Madde 07	19.005	10.567	0.495	0.794
Madde 13	19.095	10.286	0.639	0.758
Madde 14	18.955	11.091	0.559	0.778
Madde 16	18.786	10.968	0.533	0.783
Madde 26	18.877	10.737	0.608	0.767

Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeğinin ikinci faktörü için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) α=.819 olarak bulunmuştur. Bu değer, ikinci alt boyutun maddeleri arasında da güvenilirliğinin yüksek derecede olduğunu göstermektedir. Herhangi bir madde ikinci faktörden silindiğinde α katsayısında (alt boyutun güvenilirlik katsayısının) bir artış görülmediğinden (son sütun: .758 ile .794 arasında) tüm maddelerin bu faktör altında kalmasına karar verilmiştir. Faktörün maddelerine ait Madde-Toplam Korelasyon katsayıları da maddeler arasında yeterli ilişki olduğunu göstermektedir (.495 ile .639 arasında değişmektedir).

Tablo 3.9: Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği Üçüncü Faktörüne İlişkin Madde Analizi

Madde No	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
Madde 17	21.012	11.250	0.621	0.789
Madde 19	21.397	11.140	0.580	0.798
Madde 23	21.302	11.654	0.658	0.785
Madde 24	21.183	11.455	0.546	0.805
Madde 29	21.100	11.542	0.547	0.805
Madde 32	20.979	11.202	0.609	0.792

Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeğinin üçüncü faktörü için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) α=.822 olarak bulunmuştur. Bu değer, üçüncü alt boyutun maddeleri arasında da güvenilirliğinin yüksek derecede olduğunu

göstermektedir. Herhangi bir madde bu faktörden silindiğinde α katsayısında (alt boyutun güvenilirlik katsayısının) bir artış görülmediğinden (son sütun: .785 ile .805 arasında) tüm maddelerin bu faktör altında kalmasına karar verilmiştir. Faktörün maddelerine ait Madde-Toplam Korelasyon katsayıları da maddeler arasında yeterli ilişki olduğunu göstermektedir (.546 ile .658 arasında değişmektedir).

Tablo 3.10: Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği Dördüncü Faktörüne İlişkin Madde Analizi

Madde No	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
Madde 21	15.335	7.495	0.666	0.773
Madde 22	15.387	7.819	0.584	0.798
Madde 37	15.663	8.200	0.519	0.816
Madde 38	15.309	7.914	0.669	0.775
Madde 39	15.342	7.564	0.654	0.777

Faktör analizi sonrası 5 maddeden bir araya geldiği bulunan dördüncü faktör için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) α=.833 olarak bulunmuştur. Bu değer, dördüncü faktörün maddeleri arasında da güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Faktörün maddelerine ilişkin güvenilirlilik katsayıları (α) .773 ile .816 arasında değişmektedir. Boyutun 5 maddesi birlikte kullanıldığında Cronbach's Alpha değeri .833 olup her hangi bir madde silindiğinde bu değer yükselmeyeceğinden, (son sütun) boyutun tüm maddelerinin birlikte kullanılması gerekmektedir. Faktörün maddelerine ilişkin Madde-Toplam Korelasyon katsayıları ise .519 ile .669 arasında değişmektedir.

Tablo 3.11: Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği Beşinci Faktörüne İlişkin Madde Analizi

Madde No	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
Madde 10	7.228	6.391	0.379	0.510
Madde 18	7.430	6.069	0.435	0.462
Madde 20	7.653	6.713	0.443	0.468
Madde 41	6.520	7.341	0.239	0.615

4 maddeden meydana gelen beşinci faktör için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) α=.607 olarak bulunmuştur. Bu değer, beşinci faktörün maddeleri arasında da güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunu ve faktörden çıkarılacak madde olmadığını göstermektedir. Faktörün maddelerine ilişkin güvenilirlik katsayıları (α) .462 ile .615 arasında ve Madde-Toplam Korelasyon katsayıları ise .239 ile .443 arasında değişmektedir. Faktörün 4 maddesi birlikte kullanıldığında güvenilirlik katsayısı .607'ye çıkmaktadır.

Tablo 3.12: Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği Altıncı Faktörüne İlişkin Madde Analizi

Madde No	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
Madde 06	10.960	10.796	0.297	0.612
Madde 11	10.658	10.159	0.452	0.539
Madde 28	10.086	10.593	0.301	0.611
Madde 33	10.259	9.135	0.464	0.525
Madde 36	10.437	10.175	0.394	0.564

5 maddeden meydana gelen son, altıncı faktör için güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) α=.633 olarak bulunmuştur. Bu değer, son faktörün maddeleri arasında da güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunu ve faktörden çıkarılacak madde olmadığını göstermektedir. Faktörün maddelerine ilişkin güvenirlilik katsayıları (α) .525 ile .612 arasında ve Madde-Toplam Korelasyon katsayıları ise .297 ile .452 arasında değişmektedir. Faktörün 5 maddesi birlikte kullanıldığında güvenilirlik katsayısı .633'e çıkmaktadır.

Ölçeğin, öğretmenlerin kültürel yeterlik düzeylerini ölçme gücünü belirleyebilmek üzere madde analizi yapılmıştır. Bundan sonra ise ölçeğin kalan maddelerinin ayırt edicilik gücünü saptamak için ölçekten elde edilen ham puanlar büyükten küçüğe doğru sıralandıktan sonra alt %27 ve üst %27'yi oluşturan grupların puan ortalamalarının "t" değerleri hesaplanarak maddelerin ayırt edicilik güçleri elde edilmiştir (Tablo 3.14).

Tablo 3.13: Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği Maddelerinin Ayırt Ediciliklerine İlişkin t-testi

Madde	Üst-Alt	Betimsel İstatistikler			t-test		
	27%	N	$\overline{X}$	ss	t	sd	p
Madde 04	Üst Grup	111	4.01	0.79	8.43	220	0.000**
	Alt Grup	111	3.00	0.98			
Madde 06	Üst Grup	111	2.47	1.39	3.08	220	0.002*
	Alt Grup	111	1.96	1.08			
Madde 07	Üst Grup	111	4.22	0.77	7.79	220	0.000**
	Alt Grup	111	3.21	1.13			
Madde 10	Üst Grup	111	2.52	1.37	0.85	220	0.398
	Alt Grup	111	2.38	1.15			
Madde 11	Üst Grup	111	2.78	1.27	2.98	220	0.003*
	Alt Grup	111	2.34	0.90			
Madde 13	Üst Grup	111	4.15	0.72	9.77	220	0.000**
	Alt Grup	111	3.01	1.00			
Madde 14	Üst Grup	111	4.23	0.68	9.42	220	0.000**
	Alt Grup	111	3.25	0.85			
Madde 16	Üst Grup	111	4.38	0.71	8.15	220	0.000**
	Alt Grup	111	3.39	1.06			
Madde 17	Üst Grup	111	4.67	0.67	7.06	220	0.000**
	Alt Grup	111	3.77	1.17			
Madde 18	Üst Grup	111	2.36	1.49	0.51	220	0.610
	Alt Grup	111	2.27	1.11			
Madde 19	Üst Grup	111	4.53	0.54	10.05	220	0.000**
	Alt Grup	111	3.26	1.22			
Madde 20	Üst Grup	111	2.08	1.42	0.06	220	0.956
	Alt Grup	111	2.07	0.96			
Madde 21	Üst Grup	111	4.45	0.58	11.31	220	0.000**
	Alt Grup	111	3.16	1.05			
Madde 22	Üst Grup	111	4.23	0.85	7.03	220	0.000**
	Alt Grup	111	3,34	1.01			
Madde 23	Üst Grup	111	4.50	0.60	8.52	220	0.000**
	Alt Grup	111	3.54	1.02			
Madde 24	Üst Grup	111	4.65	0.55	8.27	220	0.000**
	Alt Grup	111	3.63	1.17			
Madde 26	Üst Grup	111	4.34	0.67	9.26	220	0.000**
	Alt Grup	111	3.26	1.03			
Madde 28	Üst Grup	111	3.42	1.35	4.28	220	0.000**
	Alt Grup	111	2.70	1.16			
Madde 29	Üst Grup	111	4.66	0.68	7.64	220	0.000**
	Alt Grup	111	3.69	1.14			

Tablo 3.13-devam

Madde	Üst-Alt	Betimsel İstatistikler			t-test		
	27%	N	$\overline{X}$	ss	t	sd	p
Madde 32	Üst Grup	111	4.74	0.55	7.19	220	0.000**
	Alt Grup	111	3.85	1.18			
Madde 33	Üst Grup	111	3.41	1.38	6.27	220	0.000**
	Alt Grup	111	2.38	1.05			
Madde 34	Üst Grup	111	4.30	0.70	9.36	220	0.000**
	Alt Grup	111	3.25	0.95			
Madde 35	Üst Grup	111	4.27	0.69	7.53	220	0.000**
	Alt Grup	111	3.40	1.01			
Madde 36	Üst Grup	111	3.04	1.26	4.75	220	0.000**
	Alt Grup	111	2.32	0.96			
Madde 37	Üst Grup	111	3.98	0.82	7.64	220	0.000**
	Alt Grup	111	3.06	0.97			
Madde 38	Üst Grup	111	4.37	0.66	8.77	220	0.000**
	Alt Grup	111	3.40	0.97			
Madde 39	Üst Grup	111	4.19	0.92	6.04	220	0.000**
	Alt Grup	111	3.41	1.01			
Madde 41	Üst Grup	111	3.29	1.30	2.45	220	0.015*
	Alt Grup	111	2.89	1.10			
Madde 42	Üst Grup	111	4.24	0.65	8.90	220	0.000**
	Alt Grup	111	3.23	1.02			
Madde 43	Üst Grup	111	4.30	0.80	7.81	220	0.000**
	Alt Grup	111	3.32	1.04			
Madde 44	Üst Grup	111	4.11	0.95	7.18	220	0.000**
	Alt Grup	111	3.09	1.16			
Madde 45	Üst Grup	111	4.37	0.66	8.58	220	0.000**
	Alt Grup	111	3.37	1.04			
Toplam	Üst Grup	111	3.91	0.21	18.37	220	0.000**
	Alt Grup	111	3.07	0.44			

**Fark p<.001 ve *fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.13'te görüleceği üzere, faktör ve madde analizleri sonrası ölçeğin kalan 32 maddesine ilişkin yapılan ayırt edicilik testi sonrasında, ölçeğin beşinci faktöründe yer alan 3 maddenin (10, 18 ve 20. Maddelerin) ayırt ediciliklerinin anlamlı olmadığı görülmüştür. Beşinci faktörde yer alan 41 numaralı maddenin ayırt ediciliği olduğu görülmekle birlikte tek bir madde ile faktör oluşmayacağından, beşinci faktörün tamamen ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Diğer faktörlerde yer alan

maddelerin ise tümünün .05 ve .001 düzeyinde anlamlı bir şekilde ayırt edici özelliğe sahip oldukları bulunmuştur.

Ayırt edicilik testi sonrası ölçeğin faktörlerinde yer alan maddelerin ortak özellikleri ve yapılan kuramsal çalışma dikkate alınarak; Faktör 1'e, 'Bilgi Boyutu', Faktör 2'ye, 'Beceri Boyutu', Faktör 3'e, 'Tutum Boyutu', Faktör 4'e 'Kültürel Saygı Boyutu' ve son olarak Faktör 5'e, 'Kültürel Farkındalık Boyutu' adlarının verilmesi uygun bulunmuştur.

Analizler sonrası 5 faktörlü bir yapı gösteren 28 maddelik ölçeğin bütünü için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) α=.889 olarak bulunmuştur. Bu değer, maddelerin tek bir boyut (ölçek) altında da kullanılabileceğini, maddeleri arasında yüksek derecede güvenilirliğinin olduğunu göstermektedir. Ölçek maddelerinin faktörlere ilişkin dağılımı aşağıda, Tablo 3.15'de verilmiştir.

Tablo 3.14: Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği Boyutlarına İlişkin Madde Analizi Özet Tablosu

Boyut (Faktör)	Madde	Madde Sayısı	Güvenlik Katsayısı (α)
Bilgi Boyutu	34, 35, 42, 43, 44 ve 45	6	.843
Beceri Boyutu	4, 7, 13, 14, 16 ve 26	6	.819
Tutum Boyutu	17, 19, 23, 24, 29 ve 32	6	.822
Kültürel Saygı Boyutu	21, 22, 37, 38 ve 39	5	.833
Kültürel Farkındalık Boyutu	6, 11, 28, 33 ve 36	5	.633
Ölçek (ÇEKYÖ)		28	.889

Tablo 3.14'te Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik analizleri özetlenmiştir. ÇEKYÖ, beş alt boyuttan meydana gelmektedir. Boyutların güvenilirlik katsayıları .633 ile .843 arasında değişmekte olup yeterli düzeyde güvenilirlik sağlamışlardır. Ölçeğin analizler sonrası kalan 28 maddesi ile yapılan güvenilirlik analizi sonrası ise α=.889 olarak bulunmuştur. Sonuç itibari ile ölçeğin toplam 28 madde ve 5 alt boyuttan meydana geldiği ve ölçeğin tek boyutlu olarak da güvenilir bir şekilde kullanılabileceği bulunmuştur. Daha sonra, Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği'nin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir (Tablo 3.15). Değişkenler arasında bulunan ilişkiler (korelâsyonlar) aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir;

r	İlişki
0,00-0,25	Çok Zayıf
0,26-0,49	**Zayıf**
0,50-0,69	Orta
0,70-0,89	Yüksek
0,90-1,00	Çok Yüksek (Kalaycı, 2006, 116)

Tablo 3.15: Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki Korelâsyon Katsayıları

Boyut/Ölçek		Beceri Boyutu	Bilgi Boyutu	Tutum Boyutu	Kültürel Saygı Boyutu	Kültürel Farkındalık Boyutu	Ölçek (ÇEKYÖ)
Beceri Boyutu	r	1	,570**	,466**	,497**	,342*	,402**
	p		0,000	0,004	0,000	0,028	0,000
Bilgi Boyutu	r		1	,426**	,604**	,395*	,512**
	p			0,009	0,000	0,048	0,000
Tutum Boyutu	r			1	,476**	,621**	,708**
	p				0,003	0,000	0,000
Kültürel Saygı Boyutu	r				1	,452**	,493**
	p					0,007	0,001
Kültürel Farkındalık Boyutu	r					1	,619**
	p						0,000
Ölçek (ÇEKYÖ)	r						1
	p						

**İlişki (korelasyon) p<.01 ve *ilişki p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeğinin tüm alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler vardır. Alt boyutlar arasında en yüksek düzeyde ilişki, Tutum ile Kültürel Farkındalık Boyutu arasında $r_{\text{Tutum B.*Kültürel Farkındalık B.}}=.621$ ($p<.01$) ve en düşük düzeyde ilişki ise Beceri Boyutu ile Kültürel Farkındalık boyutu arasında $r_{\text{Beceri B.*Kültürel Farkındalık B.}}=.342$ ($p<.05$) bulunmuştur. Bundan başka, ölçeğin bütünü ile alt boyutları arasında da pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. En yüksek korelasyon katsayısı ölçek ile tutum boyutu arasında [$r_{\text{Ölçek*Tutum B.}}=.708$ ($p<.01$)], en düşük korelasyon katsayısı ise ölçek ile beceri boyutu arasında bulunmuştur [$r_{\text{Ölçek*Beceri B.}}=.402$ ($p<.01$)].

3.3.3. Aynılık/ Eşzaman Geçerliği

Geçerlik analizleri kapsamında ölçeğin aynılık /eşzamanlık geçerliği de (convergent validity) incelenmiştir. Aynılık /eşzamanlık geçerliği, katılımcıların geliştirilmek istenilen ölçekten aldıkları puanlarla, aynı ya da ilişkili bir davranışı ölçen bir ölçekten aldıkları puanlar arasındaki korelasyon ile açıklanır (Balcı, 2010).

Aynılık geçerliği için, yurtiçi literatürde benzer bir çalışma olarak tespit edilen, Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından üniversitelerde görev yapan öğretim üyelerine uygulanarak geliştirilen ve çok kültürlü yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlayan Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (Ek 10) ile Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye Pearson çarpım moment korelasyon analizi ile bakılmıştır (Tablo 3.16).

Tablo 3.16: Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği alt boyutları ile Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği Arasındaki İlişki

Boyut/Ölçek		**Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği**
Beceri Boyutu	r	.329**
	p	0,007
Bilgi Boyutu	r	.491**
	p	0,000
Tutum Boyutu	r	.412**
	p	0,009
Kültürel Saygı Boyutu	r	.624**
	p	0,000
Kültürel Farkındalık Boyutu	r	.690**
	p	0,000
Ölçek (ÇEKYÖ)	r	.610**
	p	0,000

**İlişki (korelasyon) p<.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.16'dan da görüleceği üzere, bu çalışma ile geliştirilen Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeğinin tüm alt boyutları ile Çok Kültürlü Yeterlik Algıları ölçeği arasında .01 anlam düzeyinde pozitif yönlü bir ilişki vardır. Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ile Kültür Yeterlikleri alt boyutları arasındaki ilişkiler p<.01 anlam düzeyinde ve .329 ile .690 arasında bulunmuştur. Bu da, geliştirilen ölçeğin, daha önce geliştirilmiş benzer bir çalışma olan çok kültürlü yeterlik algılarını

belirlemeyi amaçlayan ölçek dikkate alındığında da geçerli ve güvenilir olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir.

3.3.4.Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Pilot çalışma ile toplanan verilerle, uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen beceri, bilgi, tutum, kültürel saygı ve kültürel farkındalık boyutlarının, öğretmenlerin kültürel yeterliklerine ilişkin algılarının kuramsal çalışmaya uygunluğunun araştırılması için bir doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi kuramsal bir temele dayanarak çeşitli değişkenlerden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeye yönelik yapılan bir analiz olduğundan, toplanan verilerin kurgulanmış yapıya ne derece uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2004).

Sınanan modelin yeterliliği için pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Bu çalışmada (tek ve altı boyutlu) doğrulayıcı faktör analizi için Ki-kare uyum testi (X^2), Uygunluk İndeksi (GFI), Düzeltilmiş Uygunluk İndeksi (AGFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Hataların Karekökü (RMR), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) ve Göreceli Uygunluk İndeksi (CFI) uyum indeksleri incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin, açımlayıcı faktör analizinden kalan ve 5 alt boyutu oluşturan toplam 28 madde dâhil edilmiştir.

5 alt boyutlu modelde yer alan maddelerin faktör yükleri Beceri boyutu için .508 ile .701 arasında, Bilgi boyutu için .540 ile .711 arasında, Tutum boyutu için .405 ile .724 arasında, Kültürel Saygı boyutu için .572 ile .723 ve Kültürel Farkındalık boyutu için .494 ile .703 arasında bulunmuştur. Tek boyutlu modelde (bir bütün olarak ölçek bazında) ise faktör yükleri .400 ile .783 arasında çıkmıştır. Her iki model için de maddelere ilişkin faktör yükleri .40'un üstünde olduğundan sonraki analizlerden çıkarılacak madde yoktur.

Tablo 3.17:Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlikleri Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi

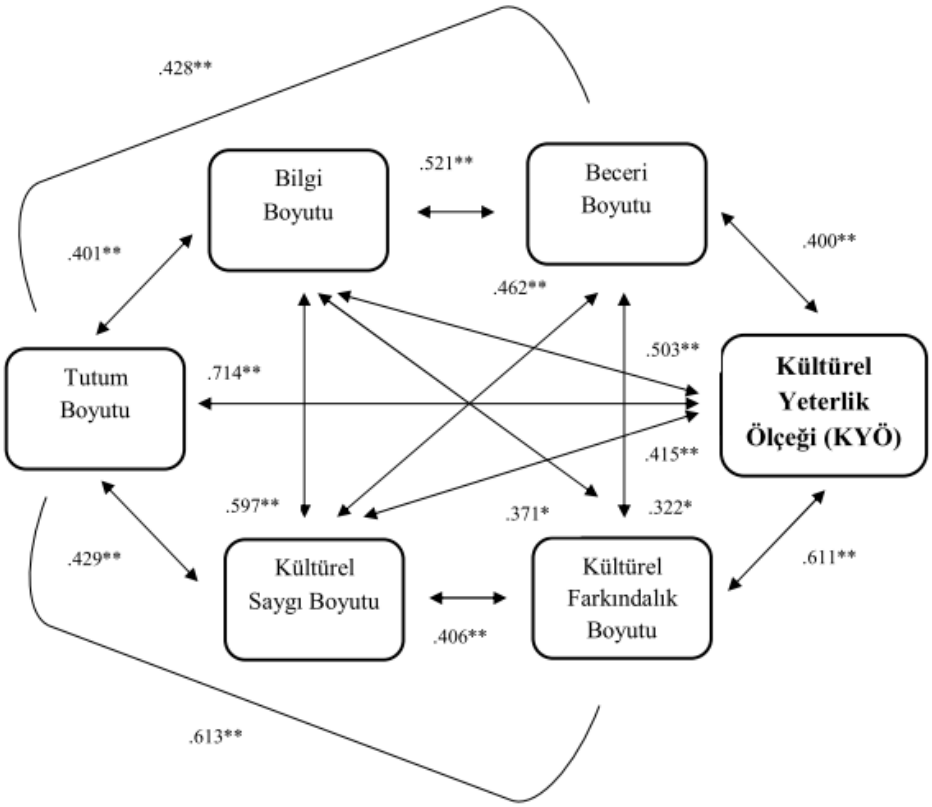
Model	Model Uyum İstatistikleri								
	X^2	*sd*	X^2/sd	GFI	AGFI	RMSEA	RMR	NFI	CFI
Ölçek (Tek Boyut)	1049.17	647	1.622	0.93	0.91	0.036	0.041	0.91	0.93
Beş Boyutlu	1219.24	664	1.836	0.92	0.93	0.034	0.044	0.96	0.97

Doğrulayıcı Faktör Analizinde İndeks Ölçütleri:

X^2/sd	$0 \leq X^2/sd \leq 2$
RMR	$0 \leq RMR \leq 0.05$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$
GFI, CFI, NFI, RFI, IFI, TLI	≥0.90 (Jöreskog, 1979)

AFA ile ortaya çıkan 5 boyutlu model ile ölçeğin tek boyut şeklinde de kullanılabileceği sonucu, yapılan DFA ile sınanarak bu 2 modelin uyum indeksleri incelenmiştir (Tablo 3.17). İlk olarak hem tek boyutlu hem de 5 boyutlu modeller için X^2/sd değerinin $0 \leq X^2/sd \leq 2$ sınırları içinde çıkmasının bu modellerin uyumlu olduğuna ilişkin en önemli sonuçlardan biridir ($X^2/sd_{Ölçek}$=1.62 ve $X^2/sd_{Beş\ Boyut}$=1.84). X^2/sd oranının 2'nin altında olması sınanan modellerin uyumlu olduğuna ilişkin önemli bir ölçüttür (Byre, 1989). Tablo 3.17'den de görüleceği üzere 5 boyutlu ve tek boyutlu Çokkültürlü Eğitim Kültür Yeterlikler Ölçeği modellerine ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile bulunan diğer uyum kriterleri de modellerin bu haliyle uyumlu olduğunu ve ölçeğin hem 5 boyutlu, hem de tek boyutlu olarak kullanılabileceğini göstermektedir [(Tek Boyut için; GFI=.93, AGFI=.91, RMSEA=.036, RMR=.041, NFI=.91 ve CFI=.93) ve (Beş Boyut için; GFI=.92, AGFI=.93, RMSEA=.034, RMR=.044, NFI=.96 ve CFI=.97)].

Sonuç olarak, Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlikler Ölçeği'nin 28 madde ve 5 alt boyuttan (Beceri, Bilgi, Tutum, Kültürel Saygı ve Kültürel Farkındalık) oluştuğu doğrulayıcı faktör analizine göre uyum kriterleri ile belirlenmiş ve bu model kuramsal ve istatistiksel açıdan uygun ve tatminkâr bulunmuştur. Ölçeğin tek modelli DFA sınaması, ayrıca, ölçeğin tek başına da kullanılabileceğini göstermiştir. DFA ile bulunan ölçeğin boyutları arasındaki korelasyon katsayıları aşağıda, Şekil 3.2'de verilmiştir.



**İlişki <.01 ve *ilişki <.05 düzeyinde anlamlıdır

Şekil 3.2:Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 3 Mart 2014 – 31 Mart 2014 tarihleri arasında araştırma kapsamında geliştirilen ÇEKYÖ ve kişisel bilgilere ilişkin soruların yer aldığı, kişisel bilgiler formu ile toplanmıştır (Ek 2). Ölçek ve kişisel bilgiler formundan oluşan çalışmanın, çalışma evrenini oluşturan İstanbul il sınırları içinde yer alan okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında uygulanabilmesi için, il Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve valilikten izin alınmıştır (Ek 7). Öğretmenleri uygulama hakkında bilgilendirmek ve verileri sağlıklı bir şekilde toplayabilmek için, ölçeğin amacı, ortalama cevaplama süresi ve nasıl doldurulacağı giriş kısmında açıklanmıştır. 1000 tane ölçek ve kişisel bilgi formu çoğaltılmıştır. Alınan onayların ardından örneklemde yer alan okullara gidilmiş, gönüllü ve vakti uygun olan öğretmenlere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kalan öğretmenlere uygulanması için de ölçekler okul müdürlerine bırakılmıştır. Ölçeklerin tamamlandığı okul müdürleri tarafından araştırmacıya iletilmiş ve kalan ölçekler okul müdürlerinden araştırmacı tarafından teslim alınmıştır. Öğretmenler tarafından doldurulan 872 ölçekten, tüm

maddelere aynı cevapların verilmiş olduğu, tüm maddelerin aynı şekilde cevaplandığı ve büyük kısmının cevaplanmadığı ölçekler analiz dışı bırakılmıştır. Kalan 736 ölçekle analizler gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlerden, hazırlanan anket yolu ile elde edilen verilerin tümü SPSS 17.0 for Windows paket programı ile analiz edilmiştir. Anketin kişisel bilgiler bölümünde toplanan veriler bağımsız değişkenler, ölçek ve alt boyutlar ile elde edilen veriler ise bağımlı değişkenler olarak analizlere tabi tutulmuştur. Analizler öncesi bağımlı değişkenlerin normallik dağılımları incelenmiş ve istatistiksel analizlere buna göre karar verilmiştir (Tablo 3.18).

Tablo 3.18: Ölçek ve Alt Boyutların Normallik Dağılımlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Testleri

Alt Boyut/Ölçek	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	sd	p	Statistic	sd	p
Bilgi Boyutu	0.141	734	0.200	0.901	734	0.321
Beceri Boyutu	0.074	734	0.097	0.991	734	0.266
Tutum Boyutu	0.086	734	0.101	0.989	734	0.303
Kültürel Saygı Boyutu	0.102	734	0.128	0.976	734	0.271
Kültürel Farkındalık	0.108	734	0.137	0.993	734	0.296
Ölçek (ÇEKYÖ)	0.137	734	0.190	0.991	734	0.305

Ölçek ve alt boyutlarının normal dağılım gösterip göstermedikleri Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi ile incelenmiştir. Veri grubunun normallik dağılımı göstermesi için p>.05 olmalıdır (Pallant, 2005). Tablo 3.18'de de görüleceği gibi ÇEKYÖ ve alt boyutlarının dağılımı .05 anlam düzeyinde normallik göstermektedir, yani anlamlı fark yoktur (p>.05).

Normallik dağılımına ilişkin yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonrası, araştırmanın amacına uygun olarak aşağıdaki analizler gerçekleştirilmiştir.

1. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini özetlemek açısından değişkenlerinin frekans *(N)* ve yüzdeleri *(%)* hesaplanmıştır.

2. Öğretmenlerin ölçek, alt boyut ve maddelerine ilişkin puanların ortalamaları ($\overline{X}$) ve standart sapma değerleri (*ss*) hesaplanmıştır.

3. Öğretmenlerin, Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin, cinsiyet ve ortaöğretim okul türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak amacıyla ilişkisiz (bağımsız) gruplar t-testi yapılmıştır.

4. Öğretmenlerin, Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin yaş, etnik köken, anadil, mezuniyet, görev yapılan okul türü ve branş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak amacıyla, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

5. Anlamlı farklılaşmaların bulunduğu durumda, değişkenlerin hangi grupları arasında farklılık olduğunu araştırmaya yönelik ise post-hoc LSD (anlamlı farklar) testi uygulanmıştır.Analizler öncesi ayrıca; katılımcıların demografik özelliklerinden cinsiyet hariç tüm değişkenler analizler öncesi tekrar gruplandırılmıştır (Ek 5).

6. Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi *.05* olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri, *.05*'ten küçük ($p<.05$) bulunduğunda bağımsız değişkenlerin grupları (kategorileri) arasındaki farklılıklar ve ilişkiler "anlamlı" olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, çok kültürlü eğitim bağlamında öğretmen algılarına göre kültür yeterlikleri çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır. Aşağıda önce, herhangi bir karşılaştırma yapılmadan öğretmenlerin kültür yeterliklerine ilişkin genel algı düzeyleri, daha sonra ise kültürel yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin eğitim kademeleri, ortaöğretim okul türleri, branş, mezun olunan okul, cinsiyet, yaş, etnik köken ve anadil değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadıkları ile ilgili bulgular sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, 'Okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin genel olarak ve alt boyutlar bakımından kültürel yeterlik düzeyleri nedir?' şeklinde düzenlenmiştir. Aşağıda, Tablo 4.1'de, araştırmaya katılan öğretmenlerin, kendi algılarına göre Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlikler Ölçeği (ÇEKYÖ) alt boyutlarına yönelik hesaplanan yeterlik düzeyleri verilmiştir. Ortalama puanlar ($\overline{X}$) değerlendirilirken, 4 aralığın 5 seçenek sayısına bölünmesi ile elde edilen puan aralığı dikkate alınmıştır (Yılmaz, 2010).

Seçenek	**Puan Aralığı**
Kesinlikle katılmıyorum	1.00 - 1.80
Katılmıyorum	1.81 - 2.60
Kararsızım	2.61 - 3.40
Katılıyorum	3.41 - 4.20
Kesinlikle katılıyorum	4.21 - 5.00

Tablo 4.1: Çokkültürlü Eğitim Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler (N=736)

Boyut/Ölçek	$\overline{X}$	**ss**
Bilgi Boyutu	3.78	0.62
Beceri Boyutu	3.69	0.59
Tutum Boyutu	3.36	0.33
Kültürel Saygı Boyutu	3,84	0.66
Kültürel Farkındalık Boyutu	3.33	0.76
ÇEKYÖ	3.60	0.37

Çokkültürlü eğitim kültürel yeterlikler temelinde öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerine ilişkin alt boyutlar için hesaplanan ortalama puanları incelendiğinde kendilerini, beceri, bilgi ve kültürel saygı açısından yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin kendilerini en az yeterli buldukları alan ise kültürel farkındalık alanı olmuştur. Bunu, tutum boyutu takip etmektedir. Ölçek bazında bakıldığında ise öğretmenlerin kendilerini kültürel yeterlik bakımından üst düzeyde olmasa da yeterli gördükleri söylenebilir. Özetle, öğretmenler, çokkültürlü eğitim kültürel yeterliklerinin beceri, bilgi ve kültürel saygı boyutunda kendilerini yeterli algılarken, tutum ve kültürel farkındalık boyutunda kendilerini kısmen yeterli algılamaktadırlar/hissetmektedirler. Öğretmenlerin, ölçeğin alt boyutlarında yer alan maddelere/ifadelere verdikleri puanların ortalamaları ve standart sapma değerleri ekler (Ek 5, Ek 6, Ek 7, Ek 8, Ek 9) kısmında verilmiştir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, 'Öğretmenlerin, çokkültürlü eğitim kültürel yeterlikler alt boyutlarına ilişkin düzeyleri eğitim kademelerine göre farklılık göstermekte midir?' şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin, kültürel yeterlik alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile araştırılmıştır. ANOVA sonrası anlamlı fark bulunduğu durumda LSD (Least Significant Difference/En Küçük Anlamlı Fark) testi yapılmıştır.

Tablo 4.2a: Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarına Dair Betimsel İstatistikler

Boyut	Eğitim Kademesi	Betimsel İstatistikler			
		N	$\overline{X}$	ss	s_h
Bilgi Boyutu	1) Okulöncesi	120	3.73	0.67	0.06
	2) İlkokul	243	3.69	0.57	0.04
	3) Ortaokul	142	3.61	0.58	0.05
	4) Genel ve Anadolu L.	81	3.85	0.61	0.07
	5) Meslek Liseleri	148	3.67	0.56	0.05
	Toplam	734	3.69	0.59	0.02
Beceri Boyutu	1) Okulöncesi	120	3.85	0.68	0.06
	2) İlkokul	245	3.83	0.53	0.03
	3) Ortaokul	142	3.73	0.65	0.05
	4) Genel ve Anadolu L.	81	3.82	0.75	0.08
	5) Meslek Liseleri	148	3.68	0.58	0.05
	Toplam	736	3.78	0.62	0.02
Tutum Boyutu	1) Okulöncesi	120	3.40	0.33	0.03
	2) İlkokul	245	3.35	0.32	0.02
	3) Ortaokul	142	3.34	0.33	0.03
	4) Genel ve Anadolu L.	81	3.39	0.38	0.04
	5) Meslek Liseleri	148	3.34	0.33	0.03
	Toplam	736	3.36	0.33	0.01
Kültürel Saygı Boyutu	1) Okulöncesi	120	3.97	0.69	0.06
	2) İlkokul	245	3.86	0.55	0.04
	3) Ortaokul	142	3.83	0.64	0.05
	4) Genel ve Anadolu L.	81	3.69	0.95	0.11
	5) Meslek Liseleri	148	3.81	0.62	0.05
	Toplam	736	3.84	0.66	0.02
Kültürel Farkındalık Boyutu	1) Okulöncesi	120	3.34	0.69	0.06
	2) İlkokul	245	3.31	0.77	0.05
	3) Ortaokul	142	3.38	0.72	0.06
	4) Genel ve Anadolu L.	81	3.68	0.79	0.09
	5) Meslek Liseleri	148	3.10	0.74	0.06
	Toplam	736	3.33	0.76	0.03
ÇEKYÖ	1) Okulöncesi	120	3.66	0.42	0.04
	2) İlkokul	245	3.61	0.31	0.02
	3) Ortaokul	142	3.58	0.40	0.03
	4) Genel ve Anadolu L.	81	3.69	0.42	0.05
	5) Meslek Liseleri	148	3.52	0.32	0.03
	Toplam	736	3.60	0.37	0.01

Tablo 4.2a'da, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kültürel yeterlikler ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin hesaplanan betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4.2b: Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarının Görev Yaptıkları Eğitim Kademesine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bilgi Boyutu	Gruplar arası	3.15	4	0.79	3.85	0.032*
	Grup içi	254.44	729	0.35		
	Toplam	257.58	733			
Beceri Boyutu	Gruplar arası	3.06	4	0.77	3.33	0.039*
	Grup içi	276.21	731	0.38		
	Toplam	279.27	735			
Tutum Boyutu	Gruplar arası	0.47	4	0.12	1.07	0.370
	Grup içi	80.30	731	0.11		
	Toplam	80.77	735			
Kültürel Saygı Boyutu	Gruplar arası	4.19	4	1.05	3.14	0.048*
	Grup içi	316.82	731	0.43		
	Toplam	321.01	735			
Kültürel Farkındalık Boyutu	Gruplar arası	18.53	4	4.63	8.38	0.000**
	Grup içi	404.39	731	0.55		
	Toplam	422.92	735			
ÇEKYÖ	Gruplar arası	2.08	4	0.52	3.95	0.004*
	Grup içi	95.75	729	0.13		
	Toplam	97.83	733			

**Fark p<.001 ve *fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.2b'den de görüleceği üzere, görev yapılan eğitim kademesine bağlı olarak öğretmenlerin bilgi boyutu [F(4, 729)=3.85, p<.05], beceri boyutu [F(4, 731)=3.33, p<.05], kültürel saygı boyutu [F(4, 731)=3.14, p<.05], kültürel farkındalık boyutu [F(4, 731)=8.38, p<.001] ve ölçeğin geneline [F(4, 729)=3.95, p<.05] ilişkin ortalama puanları istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir.

Hangi eğitim kademesi grupları arasında çokkültürlü eğitim kültürel yeterlikler ölçeğinin boyutlarına ilişkin ortalama puanlarda anlamlı farklılaşmalar olduğunu araştırmak üzere post hoc LSD testi yapılmıştır (Tablo 4.2c).

Tablo 4.2c: Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan LSD Testi

Bağımlı Değişken	(I) Eğitim Kademesi	(J) Eğitim Kademesi	Ortalama Farkı	p	Anlamlı Fark Olan Gruplar
Bilgi Boyutu	1) Okulöncesi	2) İlkokul	0.042	0.525	4 ile 2, 3, 5
		3) Ortaokul	0.117	0.109	
		4) Genel ve Anadolu L.	-0.120	0.158	
		5) Meslek Liseleri	0.058	0.427	
	2) İlkokul	1) Okulöncesi	-0.042	0.525	
		3) Ortaokul	0.076	0.226	
		4) Genel ve Anadolu L.	-.162*	0.033	
		5) Meslek Liseleri	0.016	0.797	
	3) Ortaokul	1) Okulöncesi	-0.117	0.109	
		2) İlkokul	-0.076	0.226	
		4) Genel ve Anadolu L.	-.237*	0.004	
		5) Meslek Liseleri	-0.060	0.390	
	4) Genel ve Anadolu L.	1) Okulöncesi	0.120	0.158	
		2) İlkokul	.162*	0.033	
		3) Ortaokul	.237*	0.004	
		5) Meslek Liseleri	.178*	0.030	
	5) Meslek Liseleri	1) Okulöncesi	-0.058	0.427	
		2) İlkokul	-0.016	0.797	
		3) Ortaokul	0.060	0.390	
		4) Genel ve Anadolu L.	-.178*	0.030	
Beceri Boyutu	1) Okulöncesi	2) İlkokul	0.026	0.702	5 ile 1, 2
		3) Ortaokul	0.126	0.099	
		4) Genel ve Anadolu L.	0.028	0.749	
		5) Meslek Liseleri	.168*	0.027	
	2) İlkokul	1) Okulöncesi	-0.026	0.702	
		3) Ortaokul	0.100	0.124	
		4) Genel ve Anadolu L.	0.002	0.978	
		5) Meslek Liseleri	.142*	0.027	
	3) Ortaokul	1) Okulöncesi	-0.126	0.099	
		2) İlkokul	-0.100	0.124	
		4) Genel ve Anadolu L.	-0.098	0.254	
		5) Meslek Liseleri	0.042	0.563	
	4) Genel ve Anadolu L.	1) Okulöncesi	-0.028	0.749	
		2) İlkokul	-0.002	0.978	
		3) Ortaokul	0.098	0.254	
		5) Meslek Liseleri	0.139	0.101	
	5) Meslek Liseleri	1) Okulöncesi	-.168*	0.027	
		2) İlkokul	-.142*	0.027	
		3) Ortaokul	-0.042	0.563	
		4) Genel ve Anadolu L.	-0.139	0.101	

Tablo 4.2c-devam

Bağımlı Değişken	(I) Eğitim Kademesi	(J) Eğitim Kademesi	Ortalama Farkı	p	Anlamlı Fark Olan Gruplar
Kültürel Saygı	1) Okulöncesi	2) İlkokul	0.113	0.124	4 ile 1, 2 1 ile 5
		3) Ortaokul	0.145	0.076	
		4) Genel ve Anadolu L.	.282*	0.003	
		5) Meslek Liseleri	.165*	0.041	
	2) İlkokul	1) Okulöncesi	-0.113	0.124	
		3) Ortaokul	0.032	0.643	
		4) Genel ve Anadolu L.	.169*	0.045	
		5) Meslek Liseleri	0.052	0.446	
	3) Ortaokul	1) Okulöncesi	-0.145	0.076	
		2) İlkokul	-0.032	0.643	
		4) Genel ve Anadolu L.	0.137	0.136	
		5) Meslek Liseleri	0.020	0.795	
	4) Genel ve Anadolu L.	1) Okulöncesi	-.282*	0.003	
		2) İlkokul	-.169*	0.045	
		3) Ortaokul	-0.137	0.136	
		5) Meslek Liseleri	-0.117	0.200	
	5) Meslek Liseleri	1) Okulöncesi	-.165*	0.041	
		2) İlkokul	-0.052	0.446	
		3) Ortaokul	-0.020	0.795	
		4) Genel ve Anadolu L.	0.117	0.200	
Kültürel Farkındalık	1) Okulöncesi	2) İlkokul	0.029	0.727	1, 2, 3, 5 ile 4
		3) Ortaokul	-0.042	0.649	
		4) Genel ve Anadolu L.	-.346*	0.001	
		5) Meslek Liseleri	.126	0.059	
	2) İlkokul	1) Okulöncesi	-0.029	0.727	
		3) Ortaokul	-0.071	0.366	
		4) Genel ve Anadolu L.	-.375*	0.000	
		5) Meslek Liseleri	.111	0.057	
	3) Ortaokul	1) Okulöncesi	0.042	0.649	
		2) İlkokul	0.071	0.366	
		4) Genel ve Anadolu L.	-.304*	0.003	
		5) Meslek Liseleri	.082	0.051	
	4) Genel ve Anadolu L.	1) Okulöncesi	.346*	0.001	
		2) İlkokul	.375*	0.000	
		3) Ortaokul	.304*	0.003	
		5) Meslek Liseleri	.585*	0.000	
	5) Meslek Liseleri	1) Okulöncesi	-.126	0.059	
		2) İlkokul	-.111	0.057	
		3) Ortaokul	-.082	0.051	
		4) Genel ve Anadolu L.	-.585*	0.000	

Tablo 4.2c-devam

Bağımlı Değişken	(I) Eğitim Kademesi	(J) Eğitim Kademesi	Ortalama Farkı	p	Anlamlı Fark Olan Gruplar
ÇEKYÖ	1) Okulöncesi	2) İlkokul	0.052	0.202	1, 2, 4 ile 5 3 ile 4
		3) Ortaokul	0.082	0.069	
		4) Genel ve Anadolu L.	-0.030	0.570	
		5) Meslek Liseleri	.139*	0.002	
	2) İlkokul	1) Okulöncesi	-0.052	0.202	
		3) Ortaokul	0.030	0.428	
		4) Genel ve Anadolu L.	-0.081	0.081	
		5) Meslek Liseleri	.087*	0.022	
	3) Ortaokul	1) Okulöncesi	-0.082	0.069	
		2) İlkokul	-0.030	0.428	
		4) Genel ve Anadolu L.	-.112*	0.027	
		5) Meslek Liseleri	0.057	0.184	
	4) Genel ve Anadolu L.	1) Okulöncesi	0.030	0.570	
		2) İlkokul	0.081	0.081	
		3) Ortaokul	.112*	0.027	
		5) Meslek Liseleri	.168*	0.001	
	5) Meslek Liseleri	1) Okulöncesi	-.139*	0.002	
		2) İlkokul	-.087*	0.022	
		3) Ortaokul	-0.057	0.184	
		4) Genel ve Anadolu L.	-.168*	0.001	

**Fark p<.001 ve *fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.2c'de, öğretmenlerin eğitim kademelerine bağlı olarak kültürel yeterlik ölçeği alt boyutlarına verdikleri ortalama puanların ikili karşılaştırmaları yapılmıştır.

Bilgi boyutu için; Genel ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerle (grup 4) diğer eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin (grup 2, 3 ve 5) bilgi düzeyi puanları arasında anlamlı fark olup ($p<.05$), fark genel ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler lehinedir (Tablo 4.2a). Genel ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin bilgi düzeyi ortalama puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Beceri boyutu için; meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerle (grup 5) okulöncesi ve ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin (grup 1, 2) beceri boyutu ortalama puanları arasında anlamlı fark vardır ($p<.05$) (Tablo 4.2b). Eğitim kademesine göre ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 4.2a); meslek liselerinde görev yapan

öğretmenlerin beceri düzeylerini gösterir ortalama puanlarının okulöncesi ve ilkokullarda görev yapan öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmektedir

Kültürel saygı boyutu için; a) genel ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerle (grup 4) okulöncesi ve ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin (grup 1 ve 2) kültürel saygı düzeyi puanları arasında anlamlı fark olup ($p<.05$), fark genel ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler aleyhinedir. Genel ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin kültürel saygı düzeyi ortalama puanları daha düşüktür. Okulöncesinde görev yapan öğretmenlerle (grup 1) meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin (grup 5) kültürel saygı düzeyi puanları arasında anlamlı fark olup ($p<.05$), fark okulöncesinde görev yapan öğretmenler lehinedir. Okulöncesinde görev yapan öğretmenlerin kültürel saygı düzeyi ortalama puanları daha yüksektir.

Kültürel farkındalık boyutu için; okulöncesi, ilkokul ve ortaokul ve meslek liselerinde görev yapanlar (grup 1, 2, 3, 5) ile genel ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin (grup 4) kültürel farkındalık düzeyi ortalama puanları anlamlı bir şekilde farklı olup, fark genel ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler lehinedir. Genel ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin kültürel farkındalık düzeyi ortalama puanları daha yüksektir.

ÇEKYÖ için; a) Okulöncesi, ilkokul ve genel ve Anadolu liselerinde görev yapanlar (grup 1, 2, 4) ile meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin (grup 5) kültürel yeterlik düzeyi ortalama puanları anlamlı bir şekilde farklı olup, fark okulöncesi, ilkokul ile genel ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler lehinedir. Okulöncesi, ilkokul ve genel ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin kültürel yeterlik düzeyi ortalama puanları daha yüksektir. b) Ortaokullarda görev öğretmenler ile (grup 3), genel ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin (grup 4) kültürel yeterlik düzeyi ortalama puanları anlamlı bir şekilde farklı olup, fark genel ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler lehinedir. Genel ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin kültürel yeterlik düzeyi ortalama puanları daha yüksektir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, 'Öğretmenlerin, çokkültürlü eğitim kültürel yeterlikler alt boyut düzeyleri ortaöğretim okul türlerine (genel liseler ve meslek liseleri) göre farklılık göstermekte midir?' şeklinde düzenlenmiştir. Öğretmenlerin, çokkültürlü eğitim kültürel yeterlikler alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin görev yaptıkları ortaöğretim türüne göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği, ilişkisiz (bağımsız) gruplar t-testi ile araştırılmıştır (Tablo 4.3).

Tablo 4.3: Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Çokkültürlü Eğitim Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarının Görev Yaptıkları Ortaöğretim Türüne Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair t-testi (N=229)

Boyut	Ortaöğretim Okul Türü	N	$\overline{X}$	ss	s_h	t	sd	p
Bilgi Boyutu	Genel ve Anadolu L.	81	3.89	0.61	0.07	2.22	227	0.027*
	Meslek Liseleri	148	3.63	0.56	0.05			
Beceri Boyutu	Genel ve Anadolu L.	81	3.87	0.75	0.08	2.06	227	0.039*
	Meslek Liseleri	148	3.63	0.58	0.05			
Tutum Boyutu	Genel ve Anadolu L.	81	3.39	0.38	0.04	1.14	227	0.255
	Meslek Liseleri	148	3.34	0.33	0.03			
Kültürel Saygı Boyutu	Genel ve Anadolu L.	81	3.69	0.95	0.11	1.12	227	0.263
	Meslek Liseleri	148	3.81	0.62	0.05			
Kültürel Farkındalık Boyutu	Genel ve Anadolu L.	81	3.68	0.79	0.09	5.59	227	0.000**
	Meslek Liseleri	148	3.10	0.74	0.06			
ÇEKYÖ	Genel ve Anadolu L.	81	3.69	0.42	0.05	3.38	227	0.001*
	Meslek Liseleri	148	3.52	0.32	0.03			

**Fark p<.001 ve *fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin, görev yaptıkları ortaöğretim türüne bağlı olarak Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlikler Ölçeğinin geneli ve tüm alt boyut ortalama puanlarında anlamlı farklılaşmalar olduğu bulunmuştur (Tablo 4.3). Buna göre;

Öğretmenlerin, bilgi düzeylerine ilişkin ortalama puanlarının görev yaptıkları ortaöğretim türüne göre farklılaştığı ve bu farkın genel ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(227)}$=2.22 ve p<.05]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, genel ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, beceri düzeylerine ilişkin ortalama puanlarının da görev yaptıkları ortaöğretim türüne

göre farklılaştığı ve bu farkın yine genel ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(227)}$=2.06 ve p<.05]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, genel ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin beceri düzeyi puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, kültürel farkındalık düzeylerine ilişkin ortalama puanlarının da görev yaptıkları ortaöğretim türüne göre farklılaştığı ve bu farkın yine genel ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(227)}$=5.59 ve p<.001]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, genel ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin kültürel farkındalık düzeylerine ilişkin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Son olarak, öğretmenlerin, genel olarak çokkültürlü eğitim kültürel yeterlik düzeylerine ilişkin ortalama puanlarının da görev yaptıkları ortaöğretim türüne göre farklılaştığı ve bu farkın yine genel ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(227)}$=3.38 ve p<.05]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, genel ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin kültürel yeterlik düzeylerine ilişkin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, ‘Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kültürel yeterlik düzeyleri branşlarına göre farklılık göstermekte midir?’ şeklinde düzenlenmiştir. Öğretmenlerin, kültürel yeterlik alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile araştırılmıştır (Tablo 4.4b). ANOVA sonrası anlamlı fark bulunduğu durumda LSD (Least Significant Difference/En Küçük Anlamlı Fark) anlamlı farklar testi yapılmıştır (Tablo 4.4c).

Tablo 4.4a: Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarına Dair Betimsel İstatistikler

Boyut	Branş	Betimsel İstatistikler			
		N	$\overline{X}$	ss	s_h
Bilgi Boyutu	1) Okulöncesi	134	3.72	0.71	0.06
	2) Sınıf Öğretmenliği	197	3.67	0.54	0.04
	3) Sayısal Dersler	98	3.71	0.53	0.05
	4) Sosyal Dersler	182	3.70	0.55	0.04
	5) Meslek Dersleri	44	3.42	0.65	0.10
	6) Beden E. ve diğer	79	3.81	0.62	0.07
	Toplam	734	3.69	0.59	0.02
Beceri Boyutu	1) Okulöncesi	134	3.85	0.66	0.06
	2) Sınıf Öğretmenliği	199	3.81	0.55	0.04
	3) Sayısal Dersler	98	3.77	0.58	0.06
	4) Sosyal Dersler	182	3.78	0.70	0.05
	5) Meslek Dersleri	44	3.60	0.61	0.09
	6) Beden E. ve diğer	79	3.71	0.53	0.06
	Toplam	736	3.78	0.62	0.02
Tutum Boyutu	1) Okulöncesi	134	3.40	0.34	0.03
	2) Sınıf Öğretmenliği	199	3.34	0.32	0.02
	3) Sayısal Dersler	98	3.32	0.35	0.04
	4) Sosyal Dersler	182	3.37	0.32	0.02
	5) Meslek Dersleri	44	3.34	0.34	0.05
	6) Beden E. ve diğer	79	3.36	0.36	0.04
	Toplam	736	3.36	0.33	0.01
Kültürel Saygı Boyutu	1) Okulöncesi	134	3.97	0.71	0.06
	2) Sınıf Öğretmenliği	199	3.84	0.55	0.04
	3) Sayısal Dersler	98	3.60	0.79	0.08
	4) Sosyal Dersler	182	3.91	0.57	0.04
	5) Meslek Dersleri	44	3.70	0.68	0.10
	6) Beden E. ve diğer	79	3.84	0.77	0.09
	Toplam	736	3.84	0.66	0.02
Kültürel Farkındalık Boyutu	1) Okulöncesi	134	3.34	0.72	0.06
	2) Sınıf Öğretmenliği	197	3.27	0.79	0.06
	3) Sayısal Dersler	98	3.44	0.69	0.07
	4) Sosyal Dersler	182	3.37	0.76	0.06
	5) Meslek Dersleri	44	3.15	0.77	0.12
	6) Beden E. ve diğer	79	3.31	0.80	0.09
	Toplam	734	3.33	0.76	0.03

Tablo 4.4a-devam

Boyut	Branş	Betimsel İstatistikler			
		N	$\overline{X}$	ss	s_h
ÇEKYÖ	1) Okulöncesi	134	3.66	0.42	0.04
	2) Sınıf Öğretmenliği	197	3.59	0.31	0.02
	3) Sayısal Dersler	98	3.57	0.32	0.03
	4) Sosyal Dersler	182	3.63	0.37	0.03
	5) Meslek Dersleri	44	3.44	0.37	0.06
	6) Beden E. ve diğer	79	3.61	0.42	0.05
	Toplam	734	3.60	0.37	0.01

Tablo 4.4a'da branş değişkenine göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kültürel yeterlik ölçeği alt boyutlarına ilişkin puanlarına dair betimsel istatistikler verilmiştir. Bilgi boyutu için bulunan en düşük ortalama puan meslek derslerine giren öğretmenlere, en yüksek puan ise beden eğitimi ve diğer branş öğretmenlerine aittir. Beceri boyutu için en düşük ortalama puan meslek derslerine giren öğretmenler, en yüksek puan ise okulöncesi branşı öğretmenleri için hesaplanmıştır. Tutum boyutu için ise en düşük ortalama puan sayısal derslere giren öğretmenler, en yüksek ortalama puan ise okulöncesi branşındaki öğretmenler için hesaplanmıştır. Kültürel saygı boyutu için, en düşük ortalama puan yine sayısal derslere giren öğretmenler, en yüksek ortalama puan ise okulöncesi branşındaki öğretmenler için hesaplanmıştır. Kültürel farkındalık boyutu için, en düşük ortalama puan meslek derslerine giren öğretmenler, en yüksek ortalama puan ise sayısal derslere giren öğretmenler için hesaplanmıştır. Son olarak, genel olarak çokkültürlü eğitim kültürel yeterlik düzeylerine bakıldığında, en düşük ortalama puan meslek derslerine giren öğretmenlere, en yüksek puan ise okulöncesi branşındaki öğretmenlere aittir.

Tablo 4.4b: Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarının Branşa Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bilgi Boyutu	Gruplar arası	4.56	5	0.91	3.62	0.023*
	Grup içi	253.03	728	0.35		
	Toplam	257.58	733			

Tablo 4.4b-devam

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Beceri Boyutu	Gruplar arası	2.78	5	0.56	1.47	0.199
	Grup içi	276.49	730	0.38		
	Toplam	279.27	735			
Tutum Boyutu	Gruplar arası	0.40	5	0.08	0.73	0.605
	Grup içi	80.38	730	0.11		
	Toplam	80.77	735			
Kültürel Saygı Boyutu	Gruplar arası	9.70	5	1.94	4.55	0.000**
	Grup içi	311.31	730	0.43		
	Toplam	321.01	735			
Kültürel Farkındalık Boyutu	Gruplar arası	3.85	5	0.77	1.34	0.245
	Grup içi	419.07	730	0.57		
	Toplam	422.92	735			
ÇEKYÖ	Gruplar arası	1.78	5	0.36	3.70	0.020*
	Grup içi	96.05	728	0.13		
	Toplam	97.83	733			

**Fark p<.001 ve *fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.4b'den de görüleceği üzere, branş değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin bilgi boyutu [F(5, 728)=3.62, p<.05], kültürel saygı boyutu [F(5, 730)=4.55, p<.001] ve ölçeğin geneli bakımından [F(5, 728)=3.70, p<.05] ortalama puanları istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir. Öğretmenlerin branşlarına bağlı olarak beceri, tutum, ve kültürel farkındalık boyutu ortalama puanlarında ise anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır (p>.05).

Hangi branş grupları arasında ölçek ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarda anlamlı farklılaşmalar olduğunu araştırmak üzere post hoc LSD testi yapılmıştır (Tablo 4.4c).

Tablo 4.4c: Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan LSD Testi

Bağımlı Değişken	(I) Branş	(J) Branş	Ortalama Farkı	p	Anlamlı Fark Olan Gruplar
Bilgi Boyutu	1) Okulöncesi	2) Sınıf Öğretmenliği	0.047	0.479	5 ile 1, 2, 3, 4, 6
		3) Sayısal Dersler	0.013	0.872	
		4) Sosyal Dersler	0.020	0.770	
		5) Meslek Dersleri	.300*	0.004	
		6) Beden E. ve diğer	-0.090	0.282	
	2) Sınıf Öğretmenliği	1) Okulöncesi	-0.047	0.479	
		3) Sayısal Dersler	-0.034	0.640	
		4) Sosyal Dersler	-0.027	0.655	
		5) Meslek Dersleri	.253*	0.010	
		6) Beden E. ve diğer	-0.137	0.082	
	3) Sayısal Dersler	1) Okulöncesi	-0.013	0.872	
		2) Sınıf Öğretmenliği	0.034	0.640	
		4) Sosyal Dersler	0.007	0.925	
		5) Meslek Dersleri	.287*	0.007	
		6) Beden E. ve diğer	-0.103	0.250	
	4) Sosyal Dersler	1) Okulöncesi	-0.020	0.770	
		2) Sınıf Öğretmenliği	0.027	0.655	
		3) Sayısal Dersler	-0.007	0.925	
		5) Meslek Dersleri	.280*	0.005	
		6) Beden E. ve diğer	-0.110	0.168	
	5) Meslek Dersleri	1) Okulöncesi	-.300*	0.004	
		2) Sınıf Öğretmenliği	-.253*	0.010	
		3) Sayısal Dersler	-.287*	0.007	
		4) Sosyal Dersler	-.280*	0.005	
		6) Beden E. ve diğer	-.390**	0.000	
	6) Beden E. ve diğer	1) Okulöncesi	0.090	0.282	
		2) Sınıf Öğretmenliği	0.137	0.082	
		3) Sayısal Dersler	0.103	0.250	
		4) Sosyal Dersler	0.110	0.168	
		5) Meslek Dersleri	.390**	0.000	

Tablo 4.4c-Devam

Bağımlı Değişken	(I) Branş	(J) Branş	Ortalama Farkı	p	Anlamlı Fark Olan Gruplar
Kültürel Saygı	1) Okulöncesi	2- Sınıf Öğretmenliği	0.130	0.075	1 ile 5 3 ile 1, 2, 4, 6
		3- Sayısal Dersler	.371**	0.000	
		4- Sosyal Dersler	0.060	0.420	
		5- Meslek Dersleri	.269*	0.018	
		6- Beden E. ve diğer	0.133	0.153	
	2) Sınıf Öğretmenliği	1) Okulöncesi	-0.130	0.075	
		3) Sayısal Dersler	.241*	0.003	
		4) Sosyal Dersler	-0.070	0.297	
		5) Meslek Dersleri	0.139	0.203	
		6) Beden E. ve diğer	0.003	0.975	
	3) Sayısal Dersler	1) Okulöncesi	-.371**	0.000	
		2) Sınıf Öğretmenliği	-.241*	0.003	
		4) Sosyal Dersler	-.311**	0.000	
		5) Meslek Dersleri	-0.103	0.387	
		6) Beden E. ve diğer	-.238*	0.016	
	4) Sosyal Dersler	1) Okulöncesi	-0.060	0.420	
		2) Sınıf Öğretmenliği	0.070	0.297	
		3) Sayısal Dersler	.311**	0.000	
		5) Meslek Dersleri	0.209	0.058	
		6) Beden E. ve diğer	0.073	0.409	
	5) Meslek Dersleri	1) Okulöncesi	-.269*	0.018	
		2) Sınıf Öğretmenliği	-0.139	0.203	
		3) Sayısal Dersler	0.103	0.387	
		4) Sosyal Dersler	-0.209	0.058	
	6) Beden E. ve diğer	6) Beden E. ve diğer	-0.136	0.269	
		1) Okulöncesi	-0.133	0.153	
		2) Sınıf Öğretmenliği	-0.003	0.975	
		3) Sayısal Dersler	.238*	0.016	
		4) Sosyal Dersler	-0.073	0.409	
		5) Meslek Dersleri	0.136	0.269	

Tablo 4.4c-Devam

ÇEKYÖ	1) Okulöncesi	2) Sınıf Öğretmenliği	0.070	0.087	1, 2, 4, 6 ile 5
		3) Sayısal Dersler	0.088	0.068	
		4) Sosyal Dersler	0.031	0.458	
		5) Meslek Dersleri	.214*	0.001	
		6) Beden E. ve diğer	0.051	0.321	
	2) Sınıf Öğretmenliği	1) Okulöncesi	-0.070	0.087	
		3) Sayısal Dersler	0.019	0.679	
		4) Sosyal Dersler	-0.039	0.296	
		5) Meslek Dersleri	.145*	0.017	
		6) Beden E. ve diğer	-0.019	0.701	
	3) Sayısal Dersler	1) Okulöncesi	-0.088	0.068	
		2) Sınıf Öğretmenliği	-0.019	0.679	
		4) Sosyal Dersler	-0.058	0.206	
		5) Meslek Dersleri	0.126	0.056	
		6) Beden E. ve diğer	-0.037	0.498	
	4) Sosyal Dersler	1) Okulöncesi	-0.031	0.458	
		2) Sınıf Öğretmenliği	0.039	0.296	
		3) Sayısal Dersler	0.058	0.206	
		5) Meslek Dersleri	.184*	0.003	
		6) Beden E. ve diğer	0.020	0.676	
	5) Meslek Dersleri	1) Okulöncesi	-.214*	0.001	
		2) Sınıf Öğretmenliği	-.145*	0.017	
		3) Sayısal Dersler	-0.126	0.056	
		4) Sosyal Dersler	-.184*	0.003	
		6) Beden E. ve diğer	-.163*	0.017	
	6) Beden E. ve diğer	1) Okulöncesi	-0.051	0.321	
		2) Sınıf Öğretmenliği	0.019	0.701	
		3) Sayısal Dersler	0.037	0.498	
		4) Sosyal Dersler	-0.020	0.676	
		5) Meslek Dersleri	.163*	0.017	

**Fark p<.001 ve *fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.4c'de, ANOVA testi ile anlamlı fark bulunan, öğretmenlerin branşlarına bağlı olarak kültürel yeterlik ölçeği alt boyutlarına verdikleri ortalama puanların ikili karşılaştırmaları yapılmıştır.

Bilgi boyutu için; Meslek derslerine giren öğretmenlerle (grup 5) okulöncesi, sınıf öğretmenliği, sayısal ve sosyal derslere giren branş öğretmenler ve beden eğitimi ve diğer branş öğretmenlerinin (grup 1, 2, 3, 4 ve 6) bilgi boyutu puanları arasında

anlamlı fark olup, bu fark meslek derslerine giren öğretmenler aleyhinedir. Meslek derslerine giren öğretmenlerin bilgi boyutu ortalama puanları daha düşüktür.

Kültürel saygı boyutu için; a) Okulöncesi öğretmenleri (grup 1) ile meslek dersleri öğretmenlerinin (grup 5) kültürel saygı boyutu ortalama puanları arasında anlamlı fark olup, bu fark okulöncesi öğretmenleri lehinedir (Tablo 4.4a). Okulöncesi öğretmenlerinin kültürel saygı boyutu puanları/düzeyleri daha yüksektir. b) Sayısal derslerine giren öğretmenlerle (grup 3) okulöncesi, sınıf öğretmenleri, sosyal dersler ile beden eğitimi ve diğer derslere giren branş öğretmenlerinin (grup 1, 2, 4 ve 6) kültürel saygı boyutu puanları arasında anlamlı fark olup, bu fark sayısal derslerine giren öğretmenler aleyhinedir. Sayısal derslere giren öğretmenlerin kültürel saygı boyutu puanları/düzeyleri daha düşüktür.

ÇEKYÖ için; Meslek derslerine giren öğretmenlerle (grup 5), okulöncesi, sınıf öğretmenliği, sayısal ve sosyal derslere giren branş öğretmenler ve beden eğitimi ve diğer branş öğretmenlerinin (grup 1, 2, 4 ve 6) kültürel yeterlik düzeylerine ilişkin puanları arasında anlamlı fark olup, bu fark meslek derslerine giren öğretmenler aleyhinedir. Meslek derslerine giren öğretmenlerin kültürel yeterlik düzeyi ortalama puanları daha düşüktür

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi, ‘Öğretmenlerin, kültürel yeterlik düzeyleri mezun olunan okul türüne göre farklılık göstermekte midir?’ şeklinde düzenlenmiştir. Öğretmenlerin, kültürel yeterlik ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin mezun oldukları okul türü (mezuniyet) değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile araştırılmıştır (Tablo 4.5b). ANOVA sonrası anlamlı fark bulunduğu durumda LSD (Least Significant Difference/En Küçük Anlamlı Fark) testi yapılmıştır (Tablo 4.5c).

Tablo 4.5a: Mezuniyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarına Dair Betimsel İstatistikler

Boyut	Mezuniyet	Betimsel İstatistikler			
		N	$\overline{X}$	ss	s_h
Bilgi Boyutu	1) Öğrt. O./ Eğitim E./ Lisans T.	86	3.82	0.55	0.06
	2) Eğitim Fakültesi	408	3.66	0.60	0.03
	3) Fen-Ed. F./ Edebiyat F.	112	3.79	0.53	0.05
	4) Diğer	128	3.62	0.63	0.06
	Toplam	734	3.69	0.59	0.02
Beceri Boyutu	1) Öğrt. O./ Eğitim E./ Lisans T.	87	3.87	0.45	0.05
	2) Eğitim Fakültesi	408	3.80	0.63	0.03
	3) Fen-Ed. F./ Edebiyat F.	112	3.81	0.62	0.06
	4) Diğer	129	3.62	0.64	0.06
	Toplam	736	3.78	0.62	0.02
Tutum Boyutu	1) Öğrt. O./ Eğitim E./ Lisans T.	87	3.42	0.23	0.03
	2) Eğitim Fakültesi	408	3.35	0.33	0.02
	3) Fen-Ed. F./ Edebiyat F.	112	3.40	0.31	0.03
	4) Diğer	129	3.31	0.39	0.03
	Toplam	736	3.36	0.33	0.01
Kültürel Saygı Boyutu	1) Öğrt. O./ Eğitim E./ Lisans T.	87	3.94	0.53	0.06
	2) Eğitim Fakültesi	408	3.83	0.68	0.03
	3) Fen-Ed. F./ Edebiyat F.	112	3.88	0.62	0.06
	4) Diğer	129	3.78	0.71	0.06
	Toplam	736	3.84	0.66	0.02
Kültürel Farkındalık Boyutu	1) Öğrt. O./ Eğitim E./ Lisans T.	86	3.01	0.65	0.07
	2) Eğitim Fakültesi	408	3.43	0.74	0.04
	3) Fen-Ed. F./ Edebiyat F.	112	3.35	0.78	0.07
	4) Diğer	128	3.20	0.80	0.07
	Toplam	734	3.33	0.76	0.03
ÇEKYÖ	1) Öğrt. O./ Eğitim E./ Lisans T.	86	3.61	0.29	0.03
	2) Eğitim Fakültesi	408	3.62	0.38	0.02
	3) Fen-Ed. F./ Edebiyat F.	112	3.65	0.32	0.03
	4) Diğer	128	3.51	0.40	0.04
	Toplam	734	3.60	0.37	0.01

Tablo 4.5a'da mezuniyet değişkenine göre öğretmenlerin kültürel yeterlik ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin puanlarına dair betimsel istatistikler verilmiştir. Bilgi boyutu için bulunan en düşük ortalama puan "diğer" eğitim kurumlarından mezun öğretmenlere, en yüksek puan ise, Öğretmen Okulu/Eğitim E./ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlere aittir. Beceri boyutu için en düşük ortalama puan "diğer"

eğitim kurumlarından mezun öğretmenlere, en yüksek puan ise, Öğretmen Okulu/Eğitim E./ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlere aittir. Tutum boyutu için ise en düşük ortalama puan "diğer" eğitim kurumlarından mezun öğretmenler, en yüksek ortalama puan ise yine Öğretmen Okulu/Eğitim E./ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenler için hesaplanmıştır. Kültürel saygı boyutu için, en düşük ortalama puan "diğer" eğitim kurumlarından mezun öğretmenler, en yüksek ortalama puan ise yine Öğretmen Okulu/Eğitim E./ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenler için bulunmuştur. Kültürel farkındalık boyutu için en düşük ortalama puan Öğretmen Okulu/Eğitim E./ Lisans Tamamlama mezunu öğretmenler, en yüksek ortalama puan ise Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler için hesaplanmıştır. Son olarak, genel kültürel yeterlik düzeyi için en düşük ortalama puan "diğer" eğitim kurumlarından mezun öğretmenler, en yüksek ortalama puan ise Fen-Edebiyat/Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenler için hesaplanmıştır.

Tablo 4.5b: Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarının Mezuniyete Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bilgi Boyutu	Gruplar arası	3.40	3	1.13	3.25	0.021*
	Grup içi	254.19	730	0.35		
	Toplam	257.58	733			
Beceri Boyutu	Gruplar arası	4.21	3	1.40	3.73	0.011*
	Grup içi	275.06	732	0.38		
	Toplam	279.27	735			
Tutum Boyutu	Gruplar arası	0.83	3	0.28	3.53	0.046*
	Grup içi	79.95	732	0.11		
	Toplam	80.77	735			
Kültürel Saygı Boyutu	Gruplar arası	1.50	3	0.50	1.15	0.328
	Grup içi	319.50	732	0.44		
	Toplam	321.01	735			
Kültürel Farkındalık Boyutu	Gruplar arası	15.39	3	5.13	9.22	0.000**
	Grup içi	407.53	732	0.56		
	Toplam	422.92	735			
ÇEKYÖ	Gruplar arası	1.49	3	0.50	3.77	0.011*
	Grup içi	96.34	730	0.13		
	Toplam	97.83	733			

**Fark p<.001 ve *fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.5b'den görüleceği üzere, mezun olunan eğitim kurumuna bağlı olarak öğretmenlerin bilgi boyutu [F(3, 730)=3.25, p<.05], beceri boyutu [F(3, 732)=3.73, p<.05], tutum boyutu [F(3, 732)=3.53, p<.05] ve kültürel farkındalık boyut [F(3, 732)=9.22, p<.001] ile kültürel yeterlik ölçeğinin geneli bakımından [F(3, 730)=9.22, p<.05] ortalama puanları istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir. Öğretmenlerin mezuniyetlerine bağlı olarak kültürel saygı boyutu ortalama puanlarında ise anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır (p>.05).Hangi mezuniyet grupları arasında ölçek ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarda anlamlı farklılaşmalar olduğunu araştırmak üzere post hoc LSD testi yapılmıştır (Tablo 4.5c).

Tablo 4.5c: Mezuniyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan LSD Testi

Bağımlı Değişken	(I) Mezuniyet	(J) Mezuniyet	Ortalama Farkı	p	Anlamlı Fark Olan Gruplar
Bilgi Boyutu	1) Öğrt. O./ Eğitim E./ Lisans T.	2) Eğitim Fakültesi	.153*	0.029	1, 3 ile 2, 4
		3) Fen-Ed. F./ Edebiyat F.	0.026	0.761	
		4) Diğer	.195*	0.018	
	2) Eğitim Fakültesi	1) Öğrt. O./ Eğitim E./ Lisans T.	-.153*	0.029	
		3) Fen-Ed. F./ Edebiyat F.	-.128*	0.043	
		4) Diğer	0.041	0.488	
	3) Fen-Ed. F./ Edebiyat F.	1) Öğrt. O./ Eğitim E./ Lisans T.	-0.026	0.761	
		2) Eğitim Fakültesi	.128*	0.043	
		4) Diğer	.169*	0.027	
	4) Diğer	1) Öğrt. O./ Eğitim E./ Lisans T.	-.195*	0.018	
		2) Eğitim Fakültesi	-0.041	0.488	
		3) Fen-Ed. F./ Edebiyat F.	-.169*	0.027	
Beceri Boyutu	1) Öğrt. O./ Eğitim E./ Lisans T.	2) Eğitim Fakültesi	0.061	0.398	4 ile 1, 2, 3
		3) Fen-Ed. F./ Edebiyat F.	0.052	0.554	
		4) Diğer	.243*	0.004	
	2) Eğitim Fakültesi	1) Öğrt. O./ Eğitim E./ Lisans T.	-0.061	0.398	
		3) Fen-Ed. F./ Edebiyat F.	-0.009	0.888	
		4) Diğer	.182*	0.003	
	3) Fen-Ed. F./ Edebiyat F.	1) Öğrt. O./ Eğitim E./ Lisans T.	-0.052	0.554	
		2) Eğitim Fakültesi	0.009	0.888	
		4) Diğer	.191*	0.016	

Tablo 4.5c-Devam

Bağımlı Değişken	(I) Mezuniyet	(J) Mezuniyet	Ortalama Farkı	p	Anlamlı Fark Olan Gruplar
	4) Diğer	1) Öğrt. O./ Eğitim E./ Lisans T.	-.243*	0.004	
		2) Eğitim Fakültesi	-.182*	0.003	
		3) Fen-Ed. F./ Edebiyat F.	-.191*	0.016	
Tutum Boyutu	1) Öğrt. O./ Eğitim E./ Lisans T.	2) Eğitim Fakültesi	0.070	0.074	4 ile 1, 3
		3) Fen-Ed. F./ Edebiyat F.	0.015	0.744	
		4) Diğer	.104*	0.023	
	2) Eğitim Fakültesi	1) Öğrt. O./ Eğitim E./ Lisans T.	-0.070	0.074	
		3) Fen-Ed. F./ Edebiyat F.	-0.054	0.124	
		4) Diğer	0.035	0.300	
	3) Fen-Ed. F./ Edebiyat F.	1) Öğrt. O./ Eğitim E./ Lisans T.	-0.015	0.744	
		2) Eğitim Fakültesi	0.054	0.124	
		4) Diğer	.089*	0.038	
	4) Diğer	1) Öğrt. O./ Eğitim E./ Lisans T.	-.104*	0.023	
		2) Eğitim Fakültesi	-0.035	0.300	
		3) Fen-Ed. F./ Edebiyat F.	-.089*	0.038	
Kültürel Farkındalık	1) Öğrt. O./ Eğitim E./ Lisans T.	2) Eğitim Fakültesi	-.421**	0.000	1 ile 2, 3 2 ile 4
		3) Fen-Ed. F./ Edebiyat F.	-.339*	0.002	
		4) Diğer	-0.186	0.073	
	2) Eğitim Fakültesi	1) Öğrt. O./ Eğitim E./ Lisans T.	.421**	0.000	
		3) Fen-Ed. F./ Edebiyat F.	0.082	0.305	
		4) Diğer	.235*	0.002	
	3) Fen-Ed. F./ Edebiyat F.	1) Öğrt. O./ Eğitim E./ Lisans T.	.339*	0.002	
		2) Eğitim Fakültesi	-0.082	0.305	
		4) Diğer	0.153	0.113	
	4) Diğer	1) Öğrt. O./ Eğitim E./ Lisans T.	0.186	0.073	
		2) Eğitim Fakültesi	-.235*	0.002	
		3) Fen-Ed. F./ Edebiyat F.	-0.153	0.113	

Tablo 4.5c-devam

Bağımlı Değişken	(I) Mezuniyet	(J) Mezuniyet	Ortalama Farkı	p	Anlamlı Fark Olan Gruplar
ÇEKYÖ	1) Öğrt. O./ Eğitim E./ Lisans T.	2) Eğitim Fakültesi	-0.003	0.941	1, 2, 3 ile 4
		3) Fen-Ed. F./ Edebiyat F.	-0.033	0.525	
		4) Diğer	.107*	0.035	
	2) Eğitim Fakültesi	1) Öğrt. O./ Eğitim E./ Lisans T.	0.003	0.941	
		3) Fen-Ed. F./ Edebiyat F.	-0.030	0.440	
		4) Diğer	.110*	0.003	
	3) Fen-Ed. F./ Edebiyat F.	1) Öğrt. O./ Eğitim E./ Lisans T.	0.033	0.525	
		2) Eğitim Fakültesi	0.030	0.440	
		4) Diğer	.140*	0.003	
	Diğer (4)	1) Öğrt. O./ Eğitim E./ Lisans T.	-.107*	0.035	
		2) Eğitim Fakültesi	-.110*	0.003	
		3) Fen-Ed. F./ Edebiyat F.	-.140*	0.003	

**Fark p<.001 ve *fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.5c'de, ANOVA testi ile anlamlı fark bulunan, öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumlarına bağlı olarak kültürel yeterlik ölçeği alt boyutlarına verdikleri ortalama puanların ikili karşılaştırmaları yapılmıştır.

Bilgi boyutu için; Öğrt. O./ Eğitim E./ Lisans T. ve Fen-Ed. F./ Edebiyat F. mezunu öğretmenler (grup 1 ve 3) ile Eğitim Fakültesi ve diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin (grup 2 ve 4) bilgi boyutu ortalama puanları anlamlı bir şekilde farklı olup, bu fark Öğrt. O./ Eğitim E./ Lisans T. ve Fen-Ed. F./ Edebiyat F. mezunu öğretmenleri lehinedir (Tablo 4.5a). Öğrt. O./ Eğitim E./ Lisans T. ve Fen-Ed. F./ Edebiyat F. mezunu öğretmenlerinin bilgi boyutu ortalama puanları daha yüksektir.

Beceri boyutu için; 'Diğer' eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenler (grup 4) ile diğer eğitim kurumlarından mezun öğretmenlerin (grup 1, 2, 3 ve 4) beceri düzeyi ortalama puanları anlamlı bir şekilde farklı olup, bu fark "Diğer" fakülte mezunu öğretmenleri aleyhinedir (Tablo 4.5a). 'Diğer' eğitim kurumlarından mezun öğretmenlerin beceri boyutuna ilişkin ortalama puanları daha düşüktür.

Tutum boyutu için; ‘Diğer’ eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenler (grup 4) ile Öğrt. O./ Eğitim E./ Lisans T. ve Fen-Ed. F./ Edebiyat F. mezunu öğretmenlerin (grup 1 ve 3) tutum düzeyi ortalama puanları anlamlı bir şekilde farklı olup, bu fark ‘Diğer’ fakülte mezunu öğretmenleri aleyhinedir (Tablo 4.5a). ‘Diğer’ eğitim kurumlarından mezun öğretmenlerin tutum boyutuna ilişkin ortalama puanları daha düşüktür.

Kültürel farkındalık boyutu için; a) Öğrt. O./ Eğitim E./ Lisans T. mezunu öğretmenler (grup 1) ile Eğitim Fakültesi ve Fen-Ed. F./ Edebiyat F. mezunu öğretmenlerin (grup 2 ve 3) kültürel farkındalık düzeyi ortalama puanları anlamlı bir şekilde farklı olup, bu fark Öğrt. O./ Eğitim E./ Lisans T. mezunu öğretmenleri aleyhinedir (Tablo 4.5a). a) Öğrt. O./ Eğitim E./ Lisans T. mezunu öğretmenlerin kültürel farkındalık boyutuna ilişkin ortalama puanları/düzeyleri daha düşüktür. Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler (grup 2) ile ‘Diğer’ eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenlerin (grup 4) kültürel farkındalık düzeyi ortalama puanları anlamlı bir şekilde farklı olup, bu fark Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenleri lehinedir (Tablo 4.5a). Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin kültürel farkındalık puanları/düzeyleri daha yüksektir.

Son olarak, genel kültürel yeterlik ölçeği bakımından ‘Diğer’ eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenler (grup 4) ile Öğrt. O./ Eğitim E./ Lisans T., Eğitim Fakültesi ve Fen-Ed. F./ Edebiyat F. mezunu öğretmenlerin (grup 1, 2 ve 3) ortalama puanları arasında anlamlı fark olup, bu fark ‘Diğer’ fakülte mezunu öğretmenleri aleyhinedir (Tablo 4.5a). ‘Diğer’ eğitim kurumlarından mezun öğretmenlerin genel kültürel yeterlik düzeylerine ilişkin ortalama puanları daha düşüktür.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi, ‘Öğretmenlerin, kültürel yeterlik düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?’ şeklinde düzenlenmiştir. Öğretmenlerin, kültürel yeterlik alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği, ilişkisiz (bağımsız) gruplar t-testi ile araştırılmıştır (Tablo 4.6).

Tablo 4.6: Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair t-testi (N=736)

Boyut	Cinsiyet	Betimsel İstatistikler				t-test		
		N	$\overline{X}$	ss	s_h	t	sd	p
Bilgi Boyutu	Kadın	504	3.71	0.58	0.03	1.01	732	0.313
	Erkek	232	3.66	0.62	0.04			
Beceri Boyutu	Kadın	504	3.78	0.59	0.03	0.15	734	0.884
	Erkek	232	3.78	0.67	0.04			
Tutum Boyutu	Kadın	504	3.35	0.33	0.02	-0.43	734	0.666
	Erkek	232	3.36	0.33	0.02			
Kültürel Saygı Boyutu	Kadın	504	3.88	0.63	0.03	2.03	734	0.043*
	Erkek	232	3.77	0.72	0.05			
Kültürel Farkındalık Boyutu	Kadın	504	3.28	0.74	0.03	-2.27	734	0.024*
	Erkek	232	3.42	0.79	0.05			
ÇEKYÖ	Kadın	504	3.60	0.36	0.02	0.05	732	0.957
	Erkek	232	3.60	0.37	0.03			

**Fark p<.001 ve *fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır

.

Öğretmenlerin, cinsiyetlerine bağlı olarak Kültürel Yeterlik Ölçeğinin sadece kültürel saygı ve kültürel farkındalık alt boyutu ortalama puanlarında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur (Tablo 4.6).

Öğretmenlerin, kültürel saygı düzeylerine ilişkin ortalama puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaştığı ve bu farkın kadın öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(734)}$=2.03 ve p<.05]. Gruplara ait ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin kültürel saygı boyutuna ilişkin ortalama puanlarının/düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, kültürel farkındalık düzeylerine ilişkin ortalama puanlarının da cinsiyetlerine göre farklılaştığı ve bu farkın erkek öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(734)}$=2.27 ve p<.05]. Gruplara ait ortalama puanlara bakıldığında, erkek öğretmenlerin kültürel farkındalık boyutuna ilişkin ortalama puanlarının/düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi, 'Öğretmenlerin kültürel yeterlik düzeyleri yaşa göre farklılık göstermekte midir?' şeklinde düzenlenmiştir. Öğretmenlerin, kültürel

yeterlik alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile araştırılmıştır (Tablo 4.7b). ANOVA sonrası anlamlı fark bulunduğu durumda LSD (Least Significant Difference/En Küçük Anlamlı Fark) testi yapılmıştır (Tablo 4.7c).

Tablo 4.7a: Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarına Dair Betimsel İstatistikler

Boyut/Ölçek	Yaş	n	$\overline{X}$	ss	s_h
Bilgi Boyutu	1) 30 ve altı	300	3.65	0.62	0.04
	2) 31-40	285	3.74	0.57	0.03
	3) 41-50	104	3.67	0.64	0.06
	4) 51 ve üstü	47	3.76	0.46	0.07
	Toplam	736	3.69	0.59	0.02
Beceri Boyutu	1) 30 ve altı	300	3.77	0.65	0.04
	2) 31-40	285	3.79	0.57	0.03
	3) 41-50	104	3.74	0.67	0.07
	4) 51 ve üstü	47	3.88	0.56	0.08
	Toplam	736	3.78	0.62	0.02
Tutum Boyutu	1) 30 ve altı	300	3.37	0.35	0.02
	2) 31-40	285	3.34	0.32	0.02
	3) 41-50	104	3.31	0.34	0.03
	4) 51 ve üstü	47	3.45	0.22	0.03
	Toplam	736	3.36	0.33	0.01
Kültürel Saygı Boyutu	1) 30 ve altı	300	3.88	0.66	0.04
	2) 31-40	285	3.87	0.63	0.04
	3) 41-50	104	3.65	0.78	0.08
	4) 51 ve üstü	47	3.87	0.50	0.07
	Toplam	736	3.84	0.66	0.02
Kültürel Farkındalık Boyutu	1) 30 ve altı	300	3.43	0.74	0.04
	2) 31-40	285	3.33	0.76	0.05
	3) 41-50	104	3.16	0.81	0.08
	4) 51 ve üstü	47	3.00	0.58	0.08
	Toplam	736	3.33	0.76	0.03
ÇEKYÖ	1) 30 ve altı	300	3.62	0.40	0.02
	2) 31-40	285	3.61	0.33	0.02
	3) 41-50	104	3.51	0.38	0.04
	4) 51 ve üstü	47	3.60	0.26	0.04
	Toplam	736	3.60	0.37	0.01

Tablo 4.7a'da yaş değişkenine göre öğretmenlerin kültürel yeterlik ölçeği alt boyutlarına ilişkin puanlarına dair betimsel istatistikler verilmiştir. Bilgi boyutu için bulunan en düşük ortalama puan 30 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenlere, en

yüksek puan ise 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlere aittir. Beceri boyutu için en düşük ortalama puan , 41-50 yaş grubunda bulunan öğretmenler, en yüksek puan ise 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenler için hesaplanmıştır. Tutum boyutu için ise en düşük ortalama puan 41-50 yaş grubunda bulunan öğretmenler, en yüksek puan ise 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenler için hesaplanmıştır. Kültürel saygı boyutu için ise en düşük ortalama puan 41-50 yaş grubunda bulunan öğretmenler, en yüksek puan ise 30 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenler için bulunmuştur. Kültürel farkındalık boyutu için en düşük ortalama puan 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenler, en yüksek puan ise 30 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenler için hesaplanmıştır. Son olarak, kültürel yeterlik ölçeğinin geneli için en düşük ortalama puan 41-50 yaş grubunda bulunan öğretmenler, en yüksek puan ise 30 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenler için hesaplanmıştır.

Tablo 4.7b: Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bilgi Boyutu	Gruplar arası	1.31	3	0.44	1.24	0.294
	Grup içi	256.28	730	0.35		
	Toplam	257.58	733			
Beceri Boyutu	Gruplar arası	0.70	3	0.23	0.61	0.607
	Grup içi	278.57	732	0.38		
	Toplam	279.27	735			
Tutum Boyutu	Gruplar arası	0.78	3	0.26	3.38	0.028*
	Grup içi	79.99	732	0.11		
	Toplam	80.77	735			
Kültürel Saygı Boyutu	Gruplar arası	4.46	3	1.49	3.43	0.017*
	Grup içi	316.55	732	0.43		
	Toplam	321.01	735			
Kültürel Farkındalık Boyutu	Gruplar arası	11.17	3	3.72	6.62	0.000**
	Grup içi	411.75	732	0.56		
	Toplam	422.92	735			
ÇEKYÖ	Gruplar arası	1.08	3	0.36	2.71	0.044*
	Grup içi	96.75	732	0.13		
	Toplam	97.83	735			

**Fark p<.001 ve *fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.7b'den görüleceği üzere, yaş değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin tutum boyutu [F(3, 732)=3.38, p<.05], kültürel saygı boyutu [F(3, 732)=3.43, p<.05] ve kültürel farkındalık boyutu [F(3, 732)=6.62, p<.001] ile kültürel yeterlik ölçeğinin geneline ilişkin [F(3, 732)=2.71, p<.05] ortalama puanları istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir. Öğretmenlerin yaşına bağlı olarak bilgi ve beceri boyutlarına ilişkin ortalama puanlarında ise anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır (p>.05).

Hangi yaş grupları arasında ölçek ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarda anlamlı farklılaşmalar olduğunu araştırmak üzere post hoc LSD testi yapılmıştır (Tablo 4.7c).

Tablo 4.7c: Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan LSD Testi

Bağımlı Değişken	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farkı	p	Anlamlı Fark Olan Gruplar
Tutum Boyutu	1) 30 ve altı	2) 31-40	0.030	0.270	4 ile 2, 3
		3) 41-50	0.059	0.120	
		4) 51 ve üstü	-0.083	0.111	
	2) 31-40	1) 30 ve altı	-0.030	0.270	
		3) 41-50	0.028	0.453	
		4) 51 ve üstü	-.113*	0.030	
	3) 41-50	1) 30 ve altı	-0.059	0.120	
		2) 31-40	-0.028	0.453	
		4) 51 ve üstü (4)	-.141*	0.015	
	4) 51 ve üstü	1) 30 ve altı	0.083	0.111	
		2) 31-40	.113*	0.030	
		3) 41-50	.141*	0.015	
Kültürel Saygı	1) 30 ve altı	2) 31-40	0.008	0.887	3 ile 1, 2, 4
		3) 41-50	.227*	0.002	
		4) 51 ve üstü	0.011	0.913	
	2) 31-40	1) 30 ve altı	-0.008	0.887	
		3) 41-50	.220*	0.004	
		4) 51 ve üstü	0.003	0.973	
	3) 41-50	1) 30 ve altı	-.227*	0.002	
		2) 31-40	-.220*	0.004	
		4) 51 ve üstü	-.216*	0.042	
	4) 51 ve üstü	1) 30 ve altı	-0.011	0.913	
		2) 31-40	-0.003	0.973	
		3) 41-50	.216*	0.042	

Tablo 4.7c-devam

Bağımlı Değişken	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farkı	p	Anlamlı Fark Olan Gruplar
Kültürel Farkındalık	1) 30 ve altı	2) 31-40	0.099	0.109	1 ile 3, 4 2 ile 4
		3) 41-50	.267*	0.002	
		4) 51 ve üstü	.435**	0.000	
	2) 31-40	1) 30 ve altı	-0.099	0.109	
		3) 41-50	0.168	0.051	
		4) 51 ve üstü	.335*	0.005	
	3) 41-50	1) 30 ve altı	-.267*	0.002	
		2) 31-40	-0.168	0.051	
		4) 51 ve üstü	0.168	0.204	
	4) 51 ve üstü	1) 30 ve altı	-.435**	0.000	
		2) 31-40	-.335*	0.005	
		3) 41-50	-0.168	0.204	
ÇEKYÖ	1) 30 ve altı	2) 31-40	0.007	0.818	1, 2 ile 3
		3) 41-50	.114*	0.006	
		4) 51 ve üstü	0.024	0.681	
	2) 31-40	1) 30 ve altı	-0.007	0.818	
		3) 41-50	.107*	0.011	
		4) 51 ve üstü	0.017	0.772	
	3) 41-50	1) 30 ve altı	-.114*	0.006	
		2) 31-40	-.107*	0.011	
		4) 51 ve üstü	-0.090	0.164	
	4) 51 ve üstü	1) 30 ve altı	-0.024	0.681	
		2) 31-40	-0.017	0.772	
		3) 41-50	0.090	0.164	

**Fark p<.001 ve *fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.7c'de, ANOVA testi ile anlamlı fark bulunan, öğretmenlerin yaşına bağlı olarak kültürel yeterlik ölçeği alt boyutlarına verdikleri ortalama puanların ikili karşılaştırmaları yapılmıştır.

Tutum boyutu için; 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenler (grup 4) ile 31-40 ve 41-50 yaş gruplarında bulunan (grup 2, 3) öğretmenlerin tutum boyutu puanları arasında anlamlı bir farklı olup, bu fark 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenler lehinedir (Tablo 4.7a). 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin tutum boyutu ortalama puanları/düzeyleri daha yüksektir.

Kültürel saygı boyutu için; 41-50 yaş grubunda bulunan öğretmenler (grup 3) ile diğer yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin (grup 1, 2, 4) kültürel saygı boyutu puanları arasında anlamlı bir farklı olup, bu fark 41-50 yaş grubunda bulunan öğretmenler aleyhinedir (Tablo 4.7a). 41-50 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin kültürel saygı boyutu puanları/düzeyleri daha düşüktür.

Kültürel farkındalık boyutu için; a) 30 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenler (grup 1) ile 41-50 ve 51 ve üstü yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin (grup 3, 4) kültürel farkındalık boyutu puanları arasında anlamlı bir farklı olup, bu fark 30 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenler lehinedir (Tablo 4.7a). 30 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenlerin kültürel farkındalık puanları/düzeyleri daha yüksektir. 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmenler (grup 2) ile 51 ve üstü yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin (grup 4) kültürel farkındalık boyutu puanları arasında anlamlı bir farklı olup, bu fark 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmenler lehinedir (Tablo 4.7a). 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin kültürel farkındalık puanları/düzeyleri daha yüksektir.

Son olarak, kültürel yeterlik ölçeğinin geneli için; 41-50 yaş grubunda bulunan öğretmenler (grup 3) ile 30 ve altı ve 31-40 yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin (grup 1, 2) genel kültürel yeterlik düzeylerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklı olup, bu fark 41-50 yaş grubunda bulunan öğretmenler aleyhinedir (Tablo 4.7a). 41-50 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin kültürel yeterlik düzeyi puanları daha düşüktür.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi, ‘Öğretmenlerin, kültürel yeterlik düzeyleri etnik kökene göre farklılık göstermekte midir?’ şeklinde düzenlenmiştir. Öğretmenlerin, kültürel yeterlik ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin etnik köken değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile araştırılmıştır (Tablo 4.8b). ANOVA sonrası anlamlı fark bulunduğu durumda LSD (Least Significant Difference/En Küçük Anlamlı Fark) testi yapılmıştır (Tablo 4.8c).

Tablo 4.8a: Etnik Köken Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarına Dair Betimsel İstatistikler

Boyut	Etnik Köken	Betimsel İstatistikler			
		n	$\overline{X}$	ss	s_h
Bilgi Boyutu	1) Türk	607	3.69	0.60	0.02
	2) Kürt	58	3.73	0.67	0.09
	3) Diğer	69	3.66	0.49	0.06
	Toplam	734	3.69	0.59	0.02
Beceri Boyutu	1) Türk	609	3.77	0.60	0.02
	2) Kürt	58	3.78	0.69	0.09
	3) Diğer	69	3.88	0.69	0.08
	Toplam	736	3.78	0.62	0.02
Tutum Boyutu	1) Türk	609	3.35	0.33	0.01
	2) Kürt	58	3.32	0.39	0.05
	3) Diğer	69	3.40	0.27	0.03
	Toplam	736	3.36	0.33	0.01
Kültürel Saygı	1) Türk	609	3.82	0.66	0.03
	2) Kürt	58	3.82	0.77	0.10
	3) Diğer	69	4.04	0.51	0.06
	Toplam	736	3.84	0.66	0.02
Kültürel Farkındalık Boyutu	1) Türk	609	3.27	0.75	0.03
	2) Kürt	58	3.73	0.74	0.10
	3) Diğer	69	3.46	0.77	0.09
	Toplam	736	3.33	0.76	0.03
ÇEKYÖ	1) Türk	607	3.58	0.36	0.02
	2) Kürt	58	3.68	0.44	0.06
	3) Diğer	69	3.69	0.33	0.04
	Toplam	734	3.60	0.37	0.01

Tablo 4.8a'da etnik köken değişkenine göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kültürel yeterlik ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin puanlarına dair betimsel istatistikler verilmiştir. Bilgi boyutu için; en yüksek ortalama puan, Kürt kökenliler, için bulunmuş, Kürt kökenlileri Türk kökenliler ve "Diğer"" etnik kökenliler izlemiştir. Beceri boyutu için en düşük ortalama puan Türk kökenli öğretmenler, en yüksek puan ise "Diğer"' kökenli öğretmenler için hesaplanmıştır. Tutum boyutu için ise en düşük ortalama puan Kürt kökenli öğretmenler, en yüksek ortalama puan ise "Diğer" kökenli öğretmenler için hesaplanmıştır. Kültürel saygı boyutu için ise en düşük ortalama puan Türk ve Kürt kökenli öğretmenler, en yüksek ortalama puan ise

"Diğer"' kökenli öğretmenler için hesaplanmıştır. Kültürel farkındalık boyutu için en düşük ortalama puan Türk kökenli öğretmenler, en yüksek puan ise Kürt kökenli öğretmenler için bulunmuştur. Son olarak, ölçeğin geneli için en düşük ortalama puan Türk kökenli öğretmenler, en yüksek puan ise 'Diğer' kökenli öğretmenler için hesaplanmıştır.

Tablo 4.8b: Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarının Etnik Köken Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bilgi Boyutu	Gruplar arası	0.15	2	0.07	0.21	0.814
	Grup içi	257.44	733	0.35		
	Toplam	257.58	735			
Beceri Boyutu	Gruplar arası	0.80	2	0.40	1.06	0.348
	Grup içi	278.47	733	0.38		
	Toplam	279.27	735			
Tutum Boyutu	Gruplar arası	0.20	2	0.10	0.90	0.407
	Grup içi	80.58	733	0.11		
	Toplam	80.77	735			
Kültürel Saygı Boyutu	Gruplar arası	2.87	2	1.44	3.31	0.037*
	Grup içi	318.14	733	0.43		
	Toplam	321.01	735			
Kültürel Farkındalık Boyutu	Gruplar arası	12.34	2	6.17	11.01	0.000**
	Grup içi	410.58	733	0.56		
	Toplam	422.92	735			
ÇEKYÖ	Gruplar arası	1.03	2	0.52	3.90	0.021*
	Grup içi	96.80	733	0.13		
	Toplam	97.83	735			

**Fark p<.001 ve *fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.8b'den görüleceği üzere, etnik kökene bağlı olarak öğretmenlerin kültürel saygı boyutu [F(2, 735)=3.31, p<.05] ve kültürel farkındalık [F(2, 735)=11.01, p<.001] ile kültürel yeterlik ölçeğinin geneline ilişkin [F(2, 735)=3.90, p<.05] ortalama puanları istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir. Öğretmenlerin etnik kökenine bağlı olarak bilgi, beceri ve tutum boyutu ortalama puanlarında ise anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır (p>.05).

Hangi etnik köken grupları arasında alt boyutlara ilişkin ortalama puanlarda anlamlı farklılaşmalar olduğunu araştırmak üzere post hoc LSD testi yapılmıştır (Tablo 4.8c).

Tablo 4.8c: Etnik Köken Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan LSD Testi

Bağımlı Değişken	(I) Etnik Köken	(J) Etnik Köken	Ortalama Farkı	p	Anlamlı Fark Olan Gruplar
Kültürel Saygı	1) Türk	2) Kürt	0.000	0.993	3 ile 1, 2
		3) Diğer	-.214*	0.011	
	2) Kürt	1) Türk	0.001	0.993	
		3) Diğer	-0.214	0.069	
	3) Diğer	1) Türk	.214*	0.011	
		2) Kürt	0.214	0.069	
Kültürel Farkındalık	1) Türk	2) Kürt	-.457**	0.000	2 ile 1, 3
		3) Diğer	-0.182	0.057	
	2) Kürt	1) Türk	.457**	0.000	
		3) Diğer	.276*	0.039	
	3) Diğer	1) Türk	0.182	0.057	
		2) Kürt	-.276*	0.039	
ÇEKYÖ	1) Türk	2) Kürt	-.103*	0.027	1 ile 2, 3
		3) Diğer	-.104*	0.025	
	2) Kürt	1) Türk	.103*	0.027	
		3) Diğer	-0.011	0.867	
	3) Diğer	1) Türk	.104*	0.025	
		2) Kürt	0.011	0.867	

**Fark p<.001 ve *fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.8c'de, ANOVA testi ile anlamlı fark bulunan, öğretmenlerin etnik kökenine bağlı olarak kültürel yeterlik ölçeği ve alt boyutlarına verdikleri ortalama puanların ikili karşılaştırmaları yapılmıştır.

Kültürel saygı boyutu için; 'Diğer' kökenli öğretmenler (grup 3) ile Türk ve Kürt kökenli öğretmenlerin (grup 1 ve 2) kültürel saygı boyutu ortalama puanları anlamlı bir şekilde farklı olup, bu fark 'Diğer' kökenli öğretmenler lehinedir (Tablo 4.8a). "Diğer" kökenli öğretmenlerin kültürel saygı boyutu puanları/düzeyleri daha yüksektir.

Kültürel farkındalık boyutu için; Kürt kökenli öğretmenler (grup 2) ile Türk ve 'Diğer' kökenli öğretmenlerin (grup 1 ve 3) kültürel farkındalık boyutu ortalama

puanları da anlamlı bir şekilde farklı olup, bu fark Kürt kökenli öğretmenler lehinedir (Tablo 4.8a). Kürt kökenli öğretmenlerin kültürel farkındalık boyutu puanları/düzeyleri daha yüksektir.

Son olarak, kültürel yeterlik ölçeğinin geneli için; Türk kökenli öğretmenler (grup 1) ile Kürt ve 'Diğer' kökenli öğretmenlerin (grup 2 ve 3) kültürel yeterlik düzeylerine ilişkin ortalama puanları anlamlı bir şekilde farklı olup, bu fark Kürt ve 'Diğer' kökenli öğretmenler lehinedir (Tablo 4.8a). Kürt ve 'Diğer' kökenli öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kültürel yeterlik düzeyi puanları daha yüksektir.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu, son alt problemi, 'Öğretmenlerin, kültürel yeterlik düzeyleri anadillerine göre farklılık göstermekte midir?' şeklinde düzenlenmiştir. Öğretmenlerin, kültürel yeterlik alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin anadil değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile araştırılmıştır (Tablo 4.9b). ANOVA sonrası anlamlı fark bulunduğu durumda LSD (Least Significant Difference/En Küçük Anlamlı Fark) testi yapılmıştır (Tablo 4.9c).

Tablo 4.9a: Anadil Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarına Dair Betimsel İstatistikler

Boyut	Anadil	Betimsel İstatistikler			
		n	$\overline{X}$	ss	s_h
Bilgi Boyutu	1) Türkçe	675	3.68	0.60	0.02
	2) Kürtçe	36	3.79	0.58	0.10
	3) Diğer	25	3.95	0.42	0.09
	Toplam	736	3.69	0.59	0.02
Beceri Boyutu	1) Türkçe	675	3.78	0.60	0.02
	2) Kürtçe	36	3.71	0.63	0.11
	3) Diğer	25	3.83	0.92	0.18
	Toplam	736	3.78	0.62	0.02
Tutum Boyutu	1) Türkçe	675	3.36	0.33	0.01
	2) Kürtçe	36	3.31	0.35	0.06
	3) Diğer	25	3.37	0.33	0.07
	Toplam	736	3.36	0.33	0.01

Tablo 4.9a-devam

Kültürel Saygı	1) Türkçe	675	3.84	0.67	0.03
	2) Kürtçe	36	3.77	0.68	0.11
	3) Diğer	25	4.06	0.44	0.09
	Toplam	736	3.84	0.66	0.02
Kültürel Farkındalık Boyutu	1) Türkçe	675	3.29	0.75	0.03
	2) Kürtçe	36	3.83	0.78	0.13
	3) Diğer	25	3.53	0.84	0.17
	Toplam	736	3.33	0.76	0.03
ÇEKYÖ	1) Türkçe	675	3.59	0.36	0.01
	2) Kürtçe	36	3.70	0.38	0.06
	3) Diğer	25	3.73	0.33	0.07
	Toplam	736	3.60	0.36	0.13

Tablo 4.9a'da anadil değişkenine göre öğretmenlerin kültürel yeterlik ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin puanlarına dair betimsel istatistikler verilmiştir. Bilgi boyutu için en düşük ortalama puan anadili Türkçe olan öğretmenler için, en yüksek ortalama puan ise anadili 'Diğer' grubunda bulunan öğretmenler için bulunmuştur. Beceri boyutu için en düşük ortalama puan anadili Kürtçe olan öğretmenler, en yüksek puan ise anadili 'Diğer' olan öğretmenler için hesaplanmıştır. Tutum boyutu için ise en düşük ortalama puan yine anadili Kürtçe olan öğretmenler, en yüksek ortalama puan ise anadili 'Diğer' grubunda olan öğretmenler için hesaplanmıştır. Kültürel saygı boyutu için ise en düşük ortalama puan yine anadili Kürtçe olan öğretmenler, en yüksek ortalama puan ise anadili 'Diğer' grubunda olan öğretmenler için bulunmuştur. Kültürel farkındalık boyutu için de en düşük ortalama puan anadili Türkçe olan öğretmenler için, en yüksek ortalama puan ise anadili Kürtçe grubunda bulunan öğretmenler için bulunmuştur. Kültürel yeterlik ölçeğinin geneli için ise en düşük ortalama puan anadili Türkçe olan öğretmenler için, en yüksek ortalama puan ise anadili 'Diğer' grubunda bulunan öğretmenler için bulunmuştur.

Tablo 4.9b: Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarının Anadil Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bilgi Boyutu	Gruplar arası	2.20	2	1.10	3.15	0043*
	Grup içi	255.38	731	0.35		
	Toplam	257.58	733			

Tablo 4.9b-devam

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Beceri Boyutu	Gruplar arası	0.22	2	0.11	0.29	0.746
	Grup içi	279.05	733	0.38		
	Toplam	279.27	735			
Tutum Boyutu	Gruplar arası	0.09	2	0.04	0.39	0.675
	Grup içi	80.69	733	0.11		
	Toplam	80.77	735			
Kültürel Saygı Boyutu	Gruplar arası	1.32	2	0.66	1.52	0.220
	Grup içi	319.69	733	0.44		
	Toplam	321.01	735			
Kültürel Farkındalık Boyutu	Gruplar arası	10.84	2	5.42	9.65	0.000**
	Grup içi	412.07	733	0.56		
	Toplam	422.92	735			
ÇEKYÖ	Gruplar arası	0.85	2	0.43	5.20	0.022*
	Grup içi	96.98	731	0.13		
	Toplam	97.83	733			

**Fark p<.001 ve *fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.9b'den görüleceği üzere, anadile bağlı olarak öğretmenlerin bilgi boyutu [F(2, 731)=3.15, p<.05] ve kültürel farkındalık boyutu [F(2, 733)=9.65, p<.001] ile ölçeğin geneline ilişkin [F(2, 731)=5.20, p<.05] ortalama puanları istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir. Öğretmenlerin anadile bağlı olarak beceri, tutum ve kültürel saygı boyutu ortalama puanlarında ise anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır (p>.05).

Hangi anadil grupları arasında alt boyutların ortalama puanları arasında anlamlı farklılaşmalar olduğunu araştırmak üzere post hoc LSD testi yapılmıştır (Tablo 4.9c).

Tablo 4.9c: Anadil Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan LSD Testi

Bağımlı Değişken	(I) Anadil	(J) Anadil	Ortalama Farkı	p	Anlamlı Fark Olan Gruplar
Bilgi Boyutu	1) Türkçe	2) Kürtçe	-0.114	0.261	1 ile 3
		3) Diğer	-.276*	0.022	
	2) Kürtçe	1) Türkçe	0.114	0.261	
		3) Diğer (3	-0.162	0.294	

Tablo 4.9c-devam

Bağımlı Değişken	(I) Anadil	(J) Anadil	Ortalama Farkı	p	Anlamlı Fark Olan Gruplar
	3) Diğer	1) Türkçe	.276*	0.022	
		2) Kürtçe	0.162	0.294	
Kültürel Farkındalık	1) Türkçe	2) Kürtçe	-.535**	0.000	1 ile 2
		3) Diğer	-0.236	0.123	
	2) Kürtçe	1) Türkçe	.535**	0.000	
		3) Diğer	0.300	0.125	
	3) Diğer	1) Türkçe	0.236	0.123	
		2) Kürtçe	-0.300	0.125	
ÇEKYÖ	1) Türkçe	2) Kürtçe	-.113*	0.039	1 ile 2, 3
		3) Diğer	-.157*	0.035	
	2) Kürtçe	1) Türkçe	.113*	0.039	
		3) Diğer	-0.065	0.497	
	3) Diğer	1) Türkçe	.157*	0.035	
		2) Kürtçe	0.065	0.497	

**Fark p<.001 ve *fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.9c'de, ANOVA testi ile anlamlı fark bulunan, öğretmenlerin anadiline bağlı olarak kültürel yeterlik ölçeği alt boyutlarına verdikleri ortalama puanların ikili karşılaştırmaları yapılmıştır.

Bilgi boyutu için; Anadili Türkçe olan öğretmenler (grup 1) ile anadili 'Diğer' olan öğretmenlerin (grup 3) bilgi boyutu ortalama puanları arasında anlamlı bir farklı olup, bu fark anadili "Diğer" olan öğretmenler lehinedir. Anadili "Diğer" olan öğretmenlerin bilgi boyutu ortalama puanları daha yüksektir.

Kültürel farkındalık boyutu için; Anadili Türkçe olan öğretmenler (grup 1) ile anadili Kürtçe olan öğretmenlerin (grup 2) kültürel farkındalık ortalama puanları anlamlı bir şekilde farklı olup, bu fark anadili Kürtçe olan öğretmenler lehinedir (Tablo 4.9a). Anadili Kürtçe olan öğretmenlerin kültürel farkındalık düzeylerine ilişkin ortalama puanları daha yüksektir.

Son olarak, kültürel yeterlik ölçeğinin geneli için; Anadili Türkçe olan öğretmenler (grup 1) ile anadili Kürtçe ve 'Diğer' olan öğretmenlerin (grup 2, 3) genel kültürel yeterlik düzeylerine ilişkin ortalama puanları arasında anlamlı fark olup, bu fark anadili Kürtçe ve 'Diğer' olan öğretmenler lehinedir (Tablo 4.9a). Anadili Kürtçe ve

‘Diğer’ olan öğretmenlerin kültürel farkındalık düzeylerine ilişkin ortalama puanları daha yüksektir.

.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular temele alınarak, alt problemlerle ilgili sonuçlar sunulmuş ve tartışılmış, ayrıca öneriler başlığı altında öğretmenlere, okul yöneticilerine araştırmacılara ve politika yapıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik, 'Okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin genel olarak ve alt boyutlar bakımından çokkültürlü eğitim kültürel yeterlik düzeylerini nasıl algıladıklarına ilişkin analizler gerçekleştirilmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin, çokkültürlü eğitim kültürel yeterlik temelinde kendilerini değerlendirmelerine ilişkin alt boyutlardan olan kültürel saygı boyutunda kendilerini diğer boyutlarla kıyaslandığında en yeterli olarak algıladıkları görülmüştür. Delpit (1995)'ye göre, kültürel farklılıklara saygılı öğretmenler baskın kültürden olmayan öğrencilerin de yetenekli öğrenenler olduğunu ve onların baskın kültürün normlarından farklı düşünme, davranma ve konuşma şekilleriyle okula geldiklerini bilirler. Bu durum, Türkiye'de farklı kültürlerin kendilerine özgü tarihe, dine, dile, kültüre, örfe, âdete, geleneğe, göreneğe, değerlere sahip olmalarına rağmen, tüm kültürlerin uzun süredir bir arada yaşamalarından kaynaklanan, ortak yaşama kültürü ile ilişkilendirilebilir (Kaya ve Aydın, 2014).

Öğretmenlerin kültürel yeterlik temelinde kendilerini yeterli gördükleri ikinci boyut bilgi boyutudur. Öğretmenler bu boyutta, öğrencilerinin kendilerinden farklı etnik ve

kültürel grupların bakış açılarını anlamalarına yardımcı olabileceğini, öğrencilerinin tarihi ve güncel olayları değişik bakış açılarıyla görmelerine yardımcı olabileceğini, öğrencilerinin kendi önyargılarını ve taraflılıklarını incelemelerine yardımcı olabileceğini, öğretim materyallerindeki önyargılı ve taraflı içerikleri analiz edebileceğini, eğitimde eşitliği sağlamak için, öğretim materyallerinde değişiklik yapılması gerektiğini ve yeni bir bilgiyi sunarken, farklı gruplardan öğrencilerinin kültürel geçmişini dikkate alabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin, bilgi felsefesi bağlamında yeterli bilgiye sahip olmalarını gerektirdiği kadar, farklı kültürlerin tarihi, dini, dili, kültürü, örfü, âdeti, geleneği, göreneği, değerleri kısaca dünyayı algılama biçimleri hakkında da bilgi sahibi olmalarını gerektirir.

Başbay ve Kağnıcı (2013), tarafından Türkiye'de yapılan "Eğitim Fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi" başlıklı araştırmaya göre, öğretim elemanlarının farkındalık, bilgi ve beceri boyutlarından en düşük puan ortalamasına sahip oldukları boyut, bilgi boyutudur. Bu araştırmanın çalışma grubunun, ölçeğin bilgi boyutuna verdikleri cevapların ortalama puanlarının yüksek çıkmış olması, Başbay ve Kağnıcı (2013) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile örtüşmemektedir.

Çokkültürlü eğitim alanında çalışan çoğu bilim insanına göre "bilgi; insanların toplumdaki sosyal, kültürel ve güç pozisyonlarını yansıtır ve bilenin içinde bulunduğu bağlamda daima cinsiyet, sınıf ve diğer değişkenlerden biri ile tanımlanarak doğrulanır" (Banks, 1993; Tetreault, 1993). Bu bağlamda yine bu sonuçları ortak yaşama kültürü ile ilişkilendirmek mümkündür.

Ayrıca, bu araştırmada öğretmenlerin, beceri boyutunda da kendilerini yeterli algıladıkları belirlenmiştir. Bu boyutta yer alan maddeler genel olarak, öğretmenlerin farklı kültürleri ve bu kültürlerin özelliklerini tanımalarını gerektirmektedir. Ancak bu şekilde öğretimi, kültürü temele alarak düzenleme olasılığına sahip olabilirler.

Tutum; kişinin farkındalık ve bilgi aşamasında oluşturduğu anlayışla, zihinsel, duygusal ve davranışsal tepkilerinin ön eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Villegas ve Lucas (2002)'a göre, kültürel olarak yeterli öğretmenler, farklı kültürel geçmişe sahip öğrencileri doğru şekilde onaylama tutumlarına sahiptir ve öğretmenlerin öğrencilere gösterdikleri tutum ve davranışlar, önemli ölçüde öğrencilerin

öğrenmelerini ve sonuçta öğrencilerin kendi öğrenmeleri ile ilgili beklentilerini şekillendirir. Araştırmalar, olumlayıcı tutumların öğrencilerin öğrenmesini olumlu etkilediğini göstermektedir (Ladson-Billings, 1994; Lucas, Henze ve Donato, 1990; Nieto, 1996). Araştırmanın tutum boyutuna verilen ortalama puanların öğretmenlerin kendilerini kısmen yeterli hissettiklerini ortaya koymuştur.

Farkındalık; kişinin kişisel inançlarının ve değerlerinin kültürel koşullardan nasıl etkilendiği ve bunların etkileri hakkında bir anlayış oluşturması olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin kendi kültürel bakış açılarıyla ilgili farkındalık oluşturmaları, onlara kültürel varsayımlarının altında yatan beklentiler, inançlar ve davranışlarla ilgili bir içgörü kazandırır (Chisholm,1994). Öğretmenlerin kendi geçmişlerinin/ deneyimlerinin ve önyargılarının farkında olmaları, farklı gruplara karşı daha duyarlı olmayı ve farklılıkları kabul etmeyi sağladığı gibi bunların öğrenci-öğretmen ilişkisini, sınıf yönetimini, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirmeyi de nasıl etkilediğini fark etmelerini sağlar. Farklılıkları kabul etmek, öğretmenlerin, çok sayıda konuşma, davranma, öğrenme ve düşünme yollarının varlığını ve geçerliliğini kabul etmesi anlamına gelir. Bu araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kültürel yeterliklerine ilişkin algılarında, kültürel farkındalık boyutu en az ortalama puana sahip olan boyuttur. Ancak en düşük ortalama puana sahip bu boyutun ortalama puanı 3.36'dır. Dolayısıyla en yüksek ortalamanın 5 olarak ele alındığı bu çalışmanın sonucuna göre, kültürel farkındalık boyutunun genel olarak düşük olduğunun söylenmesi zordur. Nitekim, Yavaş-Bozkurt, Ekşi ve Alcı (2013) tarafından üniversitelerde farklı disiplinlerde görev yapan öğretim elemanlarıyla yapılan araştırmanın sonuçları da, öğretim elemanlarının farkındalık düzeylerinin bilgi ve beceri düzeylerinden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Ölçek genelinde, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kültürel yeterlikleri bilgi, beceri, tutum, kültürel saygı ve kültürel farkındalık alt boyutlarının bileşiminden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda yapılan analizde öğretmenlerin ölçek bazında kendilerini çokkültürlü eğitim kültürel yeterlik bakımından üst düzeyde olmasa da yeterli gördükleri belirlenmiştir. Bu sonuç Türkiye'de yapılan diğer araştırmalarla da benzerlik göstermektedir. Demir ve Başarır (2013) tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde birinci ve ikinci öğretim programlarında öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencileri ile yapılan araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlik algılarının yüksek olduğu belirlemiştir.

5.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Öğretmenlerin, kültürel yeterlik ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin düzeylerinin, görev yaptıkları eğitim kademelerine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik olarak yapılan analizler sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Eğitim kademesi değişkeni; öğretmenlerin bilgi, beceri, kültürel saygı, kültürel farkındalık boyutlarında ve ölçek genelindeki anlamlı biçimde farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlikler Ölçeği genelinde yapılan analizler sonucunda, okul öncesi, ilkokul ve genel ve anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerden; ayrıca genel ve anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden çokkültürlü eğitim kültürel yeterliklerine ilişkin algılarının anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Analizler sonucunda, okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin ölçeğin beceri, tutum ve kültürel saygı alt boyutlarında en yüksek ortalama puana sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Okul öncesinde görev yapan öğretmenleri kültürel farkındalık ve bilgi boyutundaki ortalama puanları ile de, en yüksek puana sahip ikinci grubu oluşturdukları görülmüştür.

MEB (2008) tarafından hazırlanan, okul öncesi öğretmeni özel alan yeterliklerine ilişkin kılavuz kitaba göre; okul öncesi öğretmenlerinin yeterlik alanları, gelişim alanı yeterlikleri, ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi, değerlendirme, iletişim, yaratıcılık ve estetik, okul ve toplumla işbirliği yapma gibi beş temel yeterlik alanından oluşmaktadır. Gelişim alanı yeterlikleri, 3-6 yaş çocuğun, psiko-motor, sosyal-duygusal, dil, bilişsel alan ve öz bakım becerilerinin gelişimini her yönden olabilecek en üst düzeye çıkarabilmek için gerekli becerileri kapsamaktadır. Bu alandaki becerilerin tümü öğrenciyi tanıma, gelişim alanlarını desteklemek için eğitimi öğrenciye göre planlama, eğitim ortamını düzenleme, materyal seçebilme, kullanabilme, hazırlayabilme, eğitim faaliyetlerini yürütebilme ile ilgilidir. Bu becerilerin tümü öğrencilerin yakından tanınmasını gerektiren becerilerdir. Ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi, öğretmenin ailelerle yakın iletişim kurabilmesi ve aile katılımını sağlayabilmesi, aile eğitim programı düzenleme ve yönetebilme becerileri ile ilişkilidir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ortalama puanlarının hemen hemen tüm alanlarda yüksek olmasının nedeni, bu alanda görev yapan öğretmenlerin, hem öğrenciyi hem de aileyi yakından tanıma sorumluluğu ve öğrenciyi ve aileyi yakından tanımaları, onların kültürlerini tanımakla da ilişkilendirilebilir.

İlkokullarda görev yapan öğretmenler, beceri, kültürel farkındalık ve kültürel saygı boyutlarında okul öncesi öğretmenlerini takip ederek bu alanlarda onlardan sonraki en yüksek puanı elde etmişlerdir. Bilgi ve tutum boyutunda genel ve anadolu liseleri öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinden sonra yer almışlardır. İlkokullarda görev öğretmenlerin, özellikle sınıf öğretmenlerinin yeterlikleri arasında, bireysel ve mesleki gelişim- toplum ile ilişkiler yeterlik alanı performans göstergelerinden biri olan öğrencilerin uluslara, bireylere ve kültürel farklılıklara ilişkin anlayış kazanmaları için, çeşitli çalışmalar yapar (MEB, 2008), ifadesi ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin beceri puanlarının, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Leighton (2009) ve Vassallo (2012) tarafından yapılan araştırma sonuçları da ilkokul öğretmenlerinin beceri puanlarının ortaöğretim öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. İlkokul öğretmenlerinin, tüm yıl boyunca ve her gün aynı öğrencilerle etkileşim içinde olmaları ve aynı zamanda öğrencilerin yaş grubundan kaynaklanan öğrenci aileleri ile yakın ilişki kurma sorumlulukları bu grup öğretmenlerin öğrencilerinin bireysel farklılıkları hakkında daha çok bilgi sahibi olmalarını sağlar. Farklılıklara ilişkin bu bilginin öğretmenlerin becerilerine de yansımış olabilmesi ile ilişkilendirilebilir.

Kültürel bilgi, farklı gruplar ile ilgili özel bilgi birikimi ve bu farklılıkların içselleştirme sürecinin bir parçasını oluşturmaktadır. (Sue ve diğ., 1982). Bilgi boyutu için; genel ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin, diğer eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin puanlarından daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu bulunmuştur. Genel ve anadolu liseleri başlığı altında yer alan okullar, genel liseler, anadolu liseleri, imam hatip liseleri ve Anadolu imam hatip liselerinden oluşmaktadır. Bilgi boyutunda ortaya çıkan bu farkın, okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve meslek liselerindeki eğitim programlarının içeriği ve uygulama koşulları ile ilişkili olabileceği düşünülebilir. Orta öğretim kurumlarının öğretim programları, uygulama ve değerlendirme koşulları incelendiğinde; konuların öğretiminin, davranış değişikliğinden daha önemli olduğu görülür. Bu durum orta öğretim kurumlarında

görev yapan öğretmenlerinin hem kendi konu alanlarıyla, hem de konu alanının diğer konu alanları ile bağlantısını kurmalarını ve daha geniş bilgi sahibi olmalarıyla da ilişkilendirilebilir. Ayrıca bu grupta yer alan okullardan imam hatip liseleri ve Anadolu imam hatip liseleri öğretim programlarında dine ilişkin dersler, Anadolu liselerinde ise dile ilişkin dersler önemli bir yer tutmaktadır. Dil ve din çokkültürlülüğün önemli öğelerini oluşturmaktadır.

Bu araştırmada ölçeğin beceri, tutum, kültürel farkındalık boyutlarında, en düşük ortalama puana sahip grubunu meslek liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Meslek liselerinin genel amaçları, iş yerlerinin çeşitli alanlarda ihtiyaç duyduğu ara elemanları yetiştirmek ve bunun yanında bir üst yükseköğretim kurumları için öğrencileri hazırlamaktır. Bu durum öğretmenlere belli bir alanla ilgili bilgi ve beceri geliştirme sorumluluğu yüklemektedir. Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğretim programlarının ve uygulamalarının diğer okul kademelerinden farklı bir özellik taşıması, bu sonuçlarla ilişkilendirilebilir.

Analiz sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, farklı okul seviyelerinde farklılık olmasına rağmen, en düşük ortalama puanın 3.52 olduğunu yeniden ifade etmek uygun olacaktır.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Öğretmenlerin, çokkültürlü eğitim kültürel yeterlik ve çokkültürlü eğitim kültürel yeterlik alt boyut düzeylerinin ortaöğretim okul türlerine (genel ve anadolu liseleri-meslek liseleri) göre farklılık gösterip göstermediğinin araştırıldığı bölümde, öğretmenlerin, görev yaptıkları ortaöğretim türüne bağlı olarak Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği'nin geneli ve tüm alt boyut ortalama puanlarında anlamlı farklılaşmalar olduğu bulunmuştur. Buna göre; öğretmenlerin ölçek geneli ve bilgi, beceri, tutum ve kültürel farkındalık düzeylerine ilişkin ortalama puanlarının görev yaptıkları ortaöğretim türüne göre farklılaştığı ve bu farkın genel ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.

Genel ve Anadolu liseleri başlığı altında genel liseler, Anadolu liseleri, imam hatip liseleri ve Anadolu imam hatip liseleri yer almaktadır. Tüm boyutlarda ortaya çıkan bu fark, bu okul türlerindeki eğitim programlarının içeriği ve uygulama koşulları ile ilişkilendirilebilir. Genel ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğretim

programlarının bir gereği olarak, hem kendi konu alanlarıyla, hem de konu alanının diğer konu alanları ile bağlantısını kurmalarını ve daha geniş bilgi sahibi olmalarıyla da ilişkilendirilebilir. Ayrıca bu grupta yer alan okullardan imam hatip liseleri ve Anadolu imam hatip liseleri öğretim programlarında dine ilişkin dersler, Anadolu liselerinde ise dile ilişkin dersler önemli bir yer tutmaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi, dil ve din çokkültürlülüğün önemli öğelerindendir.

Meslek liselerinin genel amaçları, iş yerlerinin çeşitli alanlarda ihtiyaç duyduğu ara elemanları yetiştirmek ve bunun yanında bir üst yükseköğretim kurumları için öğrencileri hazırlamaktır. Bu durum öğretmenlere belli bir alanla ilgili bilgi ve beceri geliştirme sorumluluğu yüklemektedir. Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğretim programlarının ve uygulamalarının genel ve Anadolu liselerinden farklı bir özellik taşıması, bu sonuçlarla ilişkilendirilebilir.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Araştırmanın dördüncü alt problemine cevap oluşturmak için, genel olarak ve alt boyutlar bakımından öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kültürel yeterlik düzeylerine ilişkin algılarının branşlarına göre farklılaşma durumunu saptamaya yönelik analizler gerçekleştirilmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Branş değişkeni, öğretmenlerin bilgi ve kültürel saygı boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olurken, beceri, tutum ve kültürel farkındalık boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır.

Ölçeğin bilgi boyutunun çerçevesini, farklı gruplarla ilgili özel bilgi birikimi ve içselleştirilmiş olan bu bilgi ile farklılıklara değer verme ve farklılığa saygı oluşturmaktadır (Sue ve diğ., 1982). Ölçeğin bilgi boyutunda yer alan maddelere verilen cevaplar, okulöncesi, sınıf öğretmenliği, sosyal ve sayısal dersleri veren branş öğretmenleri ile beden eğitimi ve diğer branş öğretmenlerinin, meslek derslerini veren öğretmenlerden daha yüksek düzeyde algıladıklarını ortaya koymuştur.

Kültürel saygı, farklı gruplarla ilgili özel bilgi birikimin içselleştirilmesi sonucunda farklılığa değer verme ve farklılığa saygının bileşiminden oluşmaktadır. Ölçeğin, diğer bir alt boyut olan kültürel saygı boyutuyla ilgili yapılan analizler sonucunda, sayısal dersleri (matematik, fen ve bilişim) veren branş öğretmenlerinin bu boyuta ilişkin algılarının, okulöncesi, sınıf öğretmenleri, sosyal dersler (Sosyal Bilgiler,

Türkçe/Türk Dili, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sanat Dersleri), beden eğitimi ve diğer dersleri veren branş öğretmenlerinden daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yavaş-Bozkurt, Ekşi ve Alcı (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları da bu sonucu destekler niteliktedir. Üniversite öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterliklerinin araştırıldığı çalışmanın sonuçları, fen bilimleri alanında görev yapan öğretim elemanlarının kültürel yeterliklerinin, sosyal bilimler alanında görev yapan öğretim elemanlarının kültürel yeterliklerinden daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, yurtdışında yapılan araştırmalar da fen derslerini veren öğretmenlerin kültürel yeterliklerinin, sanat derslerini veren öğretmenlerin öğretmenlerden daha düşük olduğunu göstermektedir (Leighton, 2009).

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Araştırmanın beşinci alt problemine cevap oluşturmak için, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kültürel yeterliklerine ilişkin algılarının, genel olarak ve alt boyutlar bakımından mezun olunan kurum türüne göre faklılaşma durumunu saptamaya yönelik analizler gerçekleştirilmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Mezun olunan kurum türü değişkeni öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kültürel yeterliklerine ilişkin algılarının, bilgi, beceri, tutum ve kültürel farkındalık boyutlarında anlamlı farklılaşmaya neden olurken, kültürel saygı boyutuna ilişkin algılarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır.

Öğretmen okulu, eğitim enstitüsü, lisans tamamlama, fen edebiyat fakültesi ve edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kültürel yeterliklerinin bilgi alt boyutuna ilişkin algıları, eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Ölçeğin bilgi boyutunun çerçevesini, farklı gruplarla ilgili özel bilgi birikimi ve içselleştirilmiş olan bu bilgi ile farklılıklara değer verme ve farklılığa saygı oluşturmaktadır (Sue ve diğ., 1982). Öğretmen okulu, eğitim enstitüsü, lisans tamamlama programlarından mezun olan öğretmenler örneklemin 51 yaş ve üstü grubunda yer almaktadırlar. Bu grupta yer alan öğretmenler, günümüzdeki eğitim fakültelerinden farklı kurumlarda öğrenim görmüş olan öğretmenlerdir. Ayrıca, bu öğretmenler, yaşları gereği eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlere göre,

Türkiye'nin pek çok yerinde farklı öğrencilerle ve daha uzun süre çalışma deneyimlerine de sahiptirler. Araştırma sonuçlarında ortaya çıkan bu fark, öğretmen okulu, eğitim enstitüsü, lisans tamamlama programlarından mezun olan öğretmenlerin bu özellikleri ile ilişkilendirilebilir.

Öğretmen okulu, eğitim enstitüsü, lisans tamamlama, fen edebiyat fakültesi, edebiyat fakültesi ve eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kültürel yeterliklerinin beceri ve tutum boyutuna ilişkin algıları ise diğer başlığı altında yer alan fakültelerden mezun öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Kültürel beceri, farklı gruplarla etkileşim sırasında, kültürel duyarlılığın işe yansımasıdır (Sue ve diğ., 1982). Tutum ise kişinin farkındalık ve bilgi aşamasında oluşturduğu anlayışla, zihinsel, duygusal ve davranışsal tepkilerinin ön eğilimi olarak tanımlanır (İnceoğlu, 2010).

Öğretmen okulu, eğitim enstitüsü, lisans tamamlama, fen edebiyat fakültesi, edebiyat fakültesi ve eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kültürel yeterliklerinin beceri ve tutum boyutuna ilişkin algılarının 'Diğer' başlığı altında yer alan eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenlerden daha yüksek olması, özellikle öğretmen okulu, eğitim enstitüsü, lisans tamamlama ve eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin, öğretmen olarak yetiştirilmesi ile ilişkilendirilebilir.

Eğitim fakültesi, fen-edebiyat fakültesi ve edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerin kültürel farkındalık boyutuna ilişkin algıları, öğretmen okulu, eğitim enstitüsü, lisans tamamlamadan mezun olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin kültürel farkındalık boyutuna ilişkin algıları 'Diğer' başlığı altında yer alan eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Farkındalık; kişinin kişisel inançlarının ve değerlerinin kültürel koşullardan nasıl etkilendiği ve bunların etkileri hakkında bir anlayış oluşturması olarak ifade edilmektedir (Pope-Davis ve Ottavi, 1994, Sue, 2011). Bireyin kendi kültürel mirasının, ilkelerinin, ahlaki zorunluluklarının ve önyargıların ve bu ölçülerin farklı gruplar ile etkileşimlerini nasıl etkilediğinin farkında olması, çokkültürlü eğitim bağlamında kültürel yeterliklerinin gelişiminde çok önemli bir yer tutar (Sue, 2011).

Öğretmen okulu, eğitim enstitüsü ve lisans tamamlama programlarından mezun olan öğretmenlerin kültürel farkındalık boyutlarına ilişkin puanlarının eğitim fakültesi, fen edebiyat fakültesi ve edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde düşük olması, bu grupta yer alan öğretmenlerin ulus devlet anlayışının baskın olduğu bir dönemde eğitim almış olmaları ve bu anlayış çerçevesinde öğrenci yetiştirme sorumluluğu taşımaları ile ilişkilendirilebilir. Çünkü kültür, bir toplumun üyeleri tarafından paylaşılır ve yine o toplumun üyeleri tarafından anlaşılabilecek davranış kalıpları üretir (Güvenç, 2010). Bu bağlamda her kültür, üyelerini belirli bir davranış kalıbını uygulamaya zorlar. İçselleştirilmiş ve otomatikleşmiş olan bu davranışlar üzerinde düşünülmez. Bu nedenle kültürel farkındalık oluşmaz. Daha çok, ulus devlet anlayışının hâkim olduğu toplumlarda görülen kalıp davranışlar günümüzde yaşanan gelişim ve değişim olgularıyla beraber farklılaşmaya başlamıştır (Kartarı, 2006).

5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Araştırmanın altıncı alt problemine cevap oluşturmak için, öğretmenlerin, kültürel yeterliklerine ilişkin algılarının, cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Cinsiyet değişkeni öğretmenlerin, kültürel yeterliklerine ilişkin algılarının, kültürel saygı ve kültürel farkındalık alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Analiz sonuçları kadın öğretmenlerin kültürel saygı boyutuna ilişkin algılarının, erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu, erkek öğretmenlerin ise kültürel farkındalık boyutuna ilişkin algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

İlgili literatür gözden geçirildiğinde, öğretmenlerin kültürel yeterliklere ilişkin algılarında cinsiyet değişkeninin hem farklılaşmaya neden olduğuna hem de farklılaşmaya neden olmadığına ilişkin araştırmalara rastlanmaktadır. Leighton (2009) tarafından öğretmenlere, Demir ve Başarır (2013) tarafından öğretmen adaylarına yönelik olarak yapılan araştırmalar, kadın öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlik algılarının, erkeklerden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Yavaş-Bozkurt, Ekşi ve Alcı (2013) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada, kadın öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterliklerinin erkek öğretim elemanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Vassallo (2012) tarafından

yapılan araştırmada ise kadın ve erkek öğretmenlerin kültürel yeterlik düzeylerine ilişkin algılarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bu araştırmada da, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve kültürel farkındalık boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, Başbay, Kağnıcı ve Sarsar (2013) tarafından üniversite öğretim elemanlarına yönelik olarak yapılan araştırma ile de örtüşmektedir. Onlar da araştırmalarında cinsiyete göre bilgi alt boyutunda anlamlı bir fark bulamamışlardır. Aynı araştırmada Başbay, Kağnıcı ve Sarsar (2013) kadın öğretim elemanlarının kültürel farkındalık ve beceri düzeylerinin, erkek öğretim elemanlarına göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bu araştırma ise kadın ve erkek öğretmenlerin beceri alt boyutunda anlamlı bir fark olmadığını, erkek öğretmenlerin kültürel farkındalık düzeylerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

5.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Araştırmanın yedinci alt problemine cevap oluşturmak için, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kültürel yeterliklerine ilişkin algılarının genel olarak ve alt boyutlar bakımından yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğine dair analizler gerçekleştirilmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Yaş değişkeni öğretmenlerin tutum, kültürel saygı ve kültürel farkındalık boyutlarında anlamlı farklılaşmaya neden olmaktadır. Öğretmenlerin yaşına bağlı olarak bilgi ve beceri boyutlarına ilişkin algılarında ise anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kültürel yeterliklerin tutum boyutuna göre, 51 ve üstü yaş grubunda yer alan öğretmenlerin kendilerini 31-40 ve 41-50 yaş gruplarında bulunan öğretmenlerden daha yeterli olarak algıladıklarını ortaya çıkmıştır. Literatür incelendiğinde bazı çalışmalar deneyimi kültürel olarak yetkin uygulamalarla ilişkilendirirlerken, diğerleri deneyimin kültürel yeterlikle anlamlı bir ilişkisi olmadığını ortaya koymuştur (DeJaeghere ve Zhang, 2008; Schim ve dig., 2005). Leighton (2009) ve Anderson (2010) tarafından yapılan araştırmalar öğretmenlerin genel olarak çokkültürlü eğitim kültürel yeterliklerine ilişkin algılarında yaş değişkeninin anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını ve deneyimli öğretmenlerin beceri boyutlarına ilişkin algılarının bilgi boyutuna ilişkin algılarından daha yüksek

olduğunu belirlemişlerdir. Ancak onlar tarafından yapılan araştırmada yer alan öğretmenler deneyimli ve deneyimsiz olmak üzere iki grup halinde ele alınmıştır. Literatürde genel olarak deneyimsiz/az deneyimli öğretmenlerin hizmet süresi 9 yıl ve altı, deneyimli öğretmenlerin hizmet süresi 10 yıl ve üstü olarak tanımlanmaktadır. Genel olarak yaş ve deneyim arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu kabul edilirse, bu sonuç, bu araştırmada ortaya çıkan, öğretmenlerin yaşına bağlı olarak bilgi ve beceri boyutlarına ilişkin algılarında ise anlamlı bir farklılaşmanın olmaması sonucu ile örtüşmemektedir.

Vassallo (2012) tarafından yapılan araştırmaya göre, öğretmenlerin tutum boyutuna ilişkin puanları deneyimleri kazandıkça yükselmektedir. Bu araştırma sonucunda, 51 ve üstü yaş grubunda yer alan öğretmenler ile 30 yaş ve altı grubunda yer alan öğretmenlerin tutum boyutuna ilişkin algılarında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Her iki grupta yer alan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ile ilgili bir eğitim görmemelerine rağmen, tutum boyutuna ilişkin algılarında anlamlı bir fark olmaması, 51 yaş ve üstü öğretmenler için farklı öğrencilerde çalışma deneyimi ile ilişkilendirilebilir.

Farkındalık; kişinin kişisel inançlarının ve değerlerinin kültürel koşullardan nasıl etkilendiği ve bunların etkileri hakkında bir anlayış oluşturması, tutum ise; kişinin farkındalık ve bilgi aşamasında oluşturduğu anlayışla, zihinsel, duygusal ve davranışsal tepkilerinin ön eğilimi olarak tanımlanır. Bu anlamıyla birbirini tamamlayan bu iki bileşen temel alındığında 30 yaş ve altı grubunda yer alan öğretmenlerin sahip olduğu kültürel farkındalığı tutumlarına yansıttıkları söylenebilir. 51 yaş ve üstü grubunda yer alan öğretmenlerin kültürel farkındalığa ilişkin algılarının hem 30 yaş ve altı, hem de diğer yaş gruplarından anlamlı bir şekilde düşük olması, buna karşın, tutum boyuna ilişkin algılarının yüksek olması, öğretmenlerin, öğrencilerin kültürel farklılıklarını temele alan bir tutumdan çok, öğrencilerin bireysel farklılıklarına ilişkin deneyimleri ile ilişkilendirilebilir.

5.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Araştırmanın sekizinci alt problemine cevap oluşturmak için, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kültürel yeterliklerine ilişkin algılarının genel olarak ve alt boyutlar bakımından etnik kökenlerine göre farklılık gösterip, göstermediğine dair analizler gerçekleştirilmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Etnik köken değişkeni öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kültürel yeterlikleri ile öğretmenlerin kültürel saygı ve kültürel farkındalık alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olurken, bilgi, beceri ve tutum alt boyutlarına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır.

Literatür incelendiğinde bu araştırma sonuçlarını destekleyen araştırmalarla karşılaşılmaktadır. Harrison, Carson ve Burden (2010) tarafından yapılan "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kültürel Yeterlikleri" başlıklı bu araştırma bulguları, renkli öğretmenlerin beyaz öğretmenlerden daha fazla kültürel yeterliğe sahip olduğu varsayımını doğrulamış ve renkli öğretmenlerin, çeşitli kültürel deneyim ve bakış açılarını öğretime yansıttıklarını ve bunları öğretim programı, planlama ve öğretim yöntemlerinde kullandıklarını ortaya koymuştur. Algılanan çokkültürlü yeterliğin, deneyim ve etnik kimlikle ilişkisinin (Smith, 2010) araştırıldığı bir başka çalışmada da kendilerini Avrupalı-Amerikalı ve bir Etnik Azınlık veya çokkültürlü olarak tanımlayan katılımcılar arasında önemli farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kültürel yeterliklerine ilişkin bu araştırmanın sonuçları da Türk, Kürt ve diğer başlığı altında yer alan gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu ortaya çıkmıştır. Kürt ve diğer başlığı altında yer alan gruplardaki öğretmenlerin kendilerini, Türk kökenli öğretmenlere göre kültürel olarak daha yeterli olarak algıladıkları belirlenmiştir. Bu durum, Kaya ve Söylemez (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Araştırma bulguları çokkültürlü eğitim hakkında en olumlu düşünceye sahip grubun, çoğunluğunu Kürt-Zaza kökenli öğretmenlerin oluşturduğu grup olduğunu ve bunu Arap kökenli öğretmenlerden oluşan grubun izlediğini ortaya koymuştur. En olumsuz düşünceye sahip olan grubun Türk kökenli öğretmenler olduğu ortaya çıkmıştır.

5.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Araştırmanın dokuzuncu alt problemine cevap oluşturmak için, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kültürel yeterliklerine ilişkin algılarının genel olarak ve alt boyutlar bakımından anadil değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine dair analizler gerçekleştirilmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Anadil değişkeni öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kültürel yeterlikleri ile öğretmenlerin bilgi ve kültürel farkındalık alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya

neden olurken, kültürel saygı, beceri ve tutum alt boyutlarına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır.

Öğretmenlerin kültürel yeterlilikleri arasındaki farklılıkları araştıran sınırlı sayıda araştırma olmasına rağmen, kültürel farkındalığı yüksek olan öğretmenlerin, kültürel bilgi ve kültürel becerilerinin düşük olduğu bulunmuştur (Henkin ve Steinmetz, 2008; Martines, 2005). Araştırma sonucunda anadili "diğer (anadili Türkçe ve Kürtçe'den farklı)" olarak tanımlanmış olan grubun çokkültürlü yeterlikler ölçeği, bilgi alt boyutu ile ilgili algılarının, anadili Türkçe olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, anadili Kürtçe olan öğretmenlerin kültürel farkındalık alt boyutuna ilişkin algılarının anadili Türkçe olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada ortaya çıkan bu sonuçlar, Demir ve Başarır (2013) tarafından öğretmen adaylarına yönelik olarak gerçekleştirilen araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir. Demir ve Başarır (2013) araştırmalarında öğretmen adaylarının, Farkındalık, Beceri ve Bilgi alt boyutlarına ilişkin algılarının, anadil değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Onlara göre, anadil, öğretmen adaylarının görüşlerini etkileyen önemli bir değişken değildir ve onlar araştırmalarının sonucunda, araştırmaya katılanların çoğunun anadilinin Türkçe olmasının, bu sonucun ortaya çıkmasında rol oynamış olabileceğini ifade etmişlerdir.

Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan bir diğeri de anadili Kürtçe ve "diğer" olan öğretmen grubunun çokkültürlü eğitim kültürel yeterlikleri genelinde kendilerini, anadili Türkçe olan öğretmenlerden daha yeterli olarak algıladıklarını göstermesidir.

5.10.Öneriler

Bu bölümde araştırma süreci ve sonuçları göz önünde bulundurularak, öğretmenlere, okul yöneticilerine, araştırmacılara ve politika yapıcılara öneriler sunulmuştur.

5.10.1. Öğretmenlere Öneriler

Bu bölümde araştırma sürecinde literatürden elde edilen bilgiler ve araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak, öğretmenlere aşağıda yer alan öneriler sunulmuştur. Bu araştırmanın sonuçları; öğretmenlerin, çokkültürlü eğitim kültürel yeterliklerinin beceri, bilgi ve kültürel saygı boyutunda kendilerini yeterli algılarken,

tutum ve kültürel farkındalık boyutunda kendilerini kısmen yeterli algıladıklarını /hissettiklerini ortaya koymuştur. Aşağıda yer alan öneriler daha iyiye/en iyiye ulaşmak için dikkate alınması uygun olan öneriler şeklinde değerlendirilebilir.

1. Öğretmenlerin, insanların nasıl düşündüğünü, nasıl karar oluşturduğunu, nasıl davrandığını ve olayları nasıl tanımladığını etkileyen en güçlü değişkenin kültür olduğunu kabul etmeleri, eğitim ve öğretimi sosyo kültürel perspektifle değerlendirmeleri için yol gösterici olabilir.

2. Sosyokültürel bir perspektife sahip olmak, tüm alanlarda geliştirilen politikalara, toplumsal ilişki ve yapılara, kurumsal yapı ve uygulamalara ve eğitime, kültürü merkeze alarak yaklaşmak anlamına gelir.

3. Sosyo kültürel bir perspektife sahip olmak, kişisel düzeyde öğretmenlerin kendi sosyokültürel kimliklerini incelemeleri gerektirir. Öğretmenlerin kendi kültürel referans noktalarının, bilinçli ve bilinçsiz varsayımlarının, önyargılarının, taraflılıklarının farkında olmaları, öğretmenlere kültürel varsayımlarının altında yatan beklentiler, inançlar ve davranışlarla ilgili bir içgörü kazandırabilir. Kendi sosyokültürel kimlikleri ile ilgili farkındalık ve bilgi kazanan öğretmenler, çeşitli sosyal ve kültürel gruplardan öğrencilerinin, ırk, etnik köken, sosyal sınıf, dil ve cinsiyet ile özdeşleşmiş kimliklerinin de farkında olurlar.

4. Araştırma bulguları öğretmenlerin, çokkültürlü eğitim kültürel yeterliklerinin bilgi, beceri ve kültürel saygı boyutunda kendilerini yeterli algılarken, tutum ve kültürel farkındalık boyutunda kısmen yeterli algıladıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin kendi geçmişlerinin/deneyimlerinin ve önyargılarının farkında olmaları, farklı gruplara karşı daha duyarlı olmalarını ve farklılıkları kabul etmelerini sağladığı gibi bunların öğrenci-öğretmen ilişkisini, sınıf yönetimini, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirmeyi de nasıl etkilediğini fark etmelerini de sağlayabilir. Bunun için öğretmenlerin kendi inanç ve varsayımlarının geçerliğini, mümkün olduğunca çok ve çeşitli kaynaktan yararlanarak kontrol etmeleri gerekir.

5. Kişisel olarak kültürel yeterlik, doğrudan veya dolaylı olarak adaletsizliğin sürdürüldüğü herhangi bir eylem ya da eylemsizlik için sorumluluk kabul etmeyi gerektirir. Çokkültürlülüğe değer vermek, farklı kültürden öğrencilerin kurumsal ve toplumsal, politika ve uygulamalardan nasıl etkilendiğini görmek ve bu yanlış uygulamalara karşı mücadele etmek anlamına gelmektedir.

6. Öğretmenlerin kendi kültürel bakış açısının ve kişiler arası davranışlarının farkında olma kapasitesine ve kültürler arası etkileşimi doğru yorumlama yeteneğine sahip olması önemli beceriler arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin sınıflarında yer alan farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin ait oldukları kültürel gruplarla vakit geçirip onları yakından tanımaları, öğrencilerini tanıma, anlama ve onların öğretiminde daha yol gösterici olabilir.

7. Araştırmalar, olumlayıcı tutumların öğrencilerin öğrenmesini olumlu etkilediğini göstermektedir Kültürel olarak yeterli öğretmenler, farklı kültürel geçmişe sahip öğrencileri doğru şekilde onaylama tutumlarına sahiptir ve öğretmenlerin öğrencilerine karşı gösterdikleri tutum ve davranışlar, önemli ölçüde öğrencilerin öğrenmelerini ve sonuçta öğrencilerin kendi öğrenmeleri ile ilgili beklentilerini şekillendirmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin doğru şekilde olumlu onaylama becerilerini daha da geliştirmesi uygun olabilir.

8. Kültürel farklılıklara saygılı öğretmenler baskın kültürden olmayan öğrencilerin de yetenekli öğrenenler olduğunu ve onların baskın kültürün normlarından farklı düşünme, davranma ve konuşma şekilleriyle okula geldiklerini bilirler.

9. Kültürler arası etkili iletişim, sözlü iletişim bilgi ve becerisi kadar sözsüz iletişim bilgi ve becerisi de gerektirir. Kişilerarası iletişimde sözsüz mesajlar, iletişime girenler arasında bir iletişim zemini oluşturur İletişime giren bireylerin sözsüz mesajları iletişimin önemli bileşenlerindendir Bazı sözsüz mesajlar evrensel olmasına rağmen, dokunma, görünüş, beden dili ve mesafeye büyük ölçüde kültür ve kültürel bağlam aracılık eder. Farklı kültüre sahip öğrencilerin kültürlerine özgü tutum ve davranışlarının bilinmesi sınıfta ortaya çıkması olası iletişim problemlerinin ortaya çıkmasını önleyebilir.

10. Kültürel açıdan farklı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda etkili öğretim, tüm öğrencilerin akademik başarısı ve kişisel gelişimi için eşit fırsatlar sağlamak, kültüre duyarlı stratejileri ve içerikleri kullanmak anlamına gelir. Bu durum, öğretmenlerin "hem farklı kültürlerden çocukların dünyayı nasıl algıladıkları hem de, bilgi işleme ve düzenleme süreçleri hakkında bilgi sahibi olmalarını" gerektirir.

11. Öğretmenlerin, kurumsal politika ve uygulamaların, çok kültürlü gelişmeye engel olabilecek yönlerini, hizmet alanların bu uygulamalardan nasıl etkilendiğini anlamaları büyük önem taşımaktadır.

12. Çokkültürlü eğitim yaklaşımında öğretmenler, değişim ajanı olarak görülür. kendilerini değişim ajanları olarak görmeyi öğrenen öğretmenler okul ve toplumun birbirleri ile ne kadar bağlantılı olduğunu anlayabilirler. Eğitimin toplumdaki eşitsizlikleri zorlama ve toplumu dönüştürme potansiyeline sahip olmasına rağmen, okullara müdahale olmadığı takdirde, okulların baskın kültürün düşünme, konuşma ve davranma yollarına daha fazla statü vererek bu eşitsizlikleri yeniden üretme eğiliminde olduğuna inanırlar. Bu bakış açısı ile eğitimin doğal olarak, politik ve etik olarak karmaşık bir etkinlik olduğunu kabul ederler. Bunun için öğretmenlerin, etnik konulardaki bilgilerini geliştirmeleri kadar, karar verme yeteneklerini, sosyal eylem becerilerini, liderlik yeteneklerini, siyasi etkinlik duygularını, insan onuru ve eşitliği için ahlaki bir kararlılık geliştirmeleri de gerekir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğretmen olarak eğitimin hedefleri ve kendi rolleri hakkında net bir vizyona sahip olmaları gerekir.

5.10.2. Okul Yöneticilerine Öneriler

1. Okul yöneticilerinin, insanların nasıl düşündüğünü, nasıl karar oluşturduğunu, nasıl davrandığını ve olayları nasıl tanımladığını etkileyen en güçlü değişkenlerden birinin kültür olduğunu kabul etmeleri, eğitim ve öğretimi sosyo kültürel perspektifle değerlendirmelerinde yol gösterici olabilir. Sosyokültürel bir perspektife sahip olmak, tüm alanlarda geliştirilen politikalara, toplumsal ilişki ve yapılara, kurumsal yapı ve uygulamalara ve eğitime, kültürü merkeze alarak yaklaşmak anlamına gelir.

2. Kişisel olarak kültürel yeterlik, doğrudan veya dolaylı olarak adaletsizliğin sürdürüldüğü herhangi bir eylem ya da eylemsizlikle ilgili sorumluluk üstlenmeyi gerektirir. Çokkültürlülüğe değer vermek, farklı kültürden öğretmen ve öğrencilerin kurumsal ve toplumsal, politika ve uygulamalardan nasıl etkilendiğini görmek ve bu yanlış uygulamalara karşı mücadele etmek anlamına gelmektedir.

3. Okul yöneticilerinin de tıpkı öğretmenler gibi, kendi kültürel bakış açısının ve kişiler arası davranışlarının farkında olma kapasitesine ve kültürler arası etkileşimi doğru yorumlama yeteneğine sahip olması kültürel olarak yeterli kurumsal uygulamalar için önemlidir.

4. Okul yönetiminde karar alma süreçlerinde demokratik bir tutumun izlenmesi ve tüm farklı kültürlerden velilerin ve öğretmenlerin bu süreçlere dahil edilmesi, tüm seslerin dinlenmesi daha olumlu bir okul iklimine sahip olmayı sağlayabilir.

5. Okulda yapılacak etkinliklerde tüm kültürlerin yer alması, farklı kültürlerin kendilerine özgü önemli günlerinin de kutlanmasının sağlanması, farklı kültürel gruplardan öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin kendilerini okulun bir parçası olarak hissetmelerini, dolayısıyla okul yönetimi ile daha olumlu ilişkiler kurmalarını sağlayabilir.

6. Kültürel açıdan farklı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda etkili öğretim, tüm öğrencilerin akademik başarısı ve kişisel gelişimi için eşit fırsatlar sağlamak, kültüre duyarlı stratejileri ve içerikleri kullanmak anlamına gelir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin okullarında görev yapan öğretmelerin mesleki gelişimlerini sağmak üzere hizmet içi eğitim programları düzenlemeleri öğrencilerin akademik başarı ve kişisel gelişimlerini destekleyebilir.

7. Okul yöneticilerinin kurumsal politika ve uygulamaların, çok kültürlü gelişmeye engel olabilecek yönlerini, hizmet alanların bu uygulamalardan nasıl etkilendiğini anlamaları büyük önem taşımaktadır.

8. Çokkültürlü eğitim yaklaşımında okullalar demokrasi, sosyal adalet ve insan hakları temelinde toplumu değiştirecek kurumlar olarak görülürler. Okul yönetim uygulamalarının bu amaca hizmet edecek biçimde düzenlenmesi önemlidir.

9. Çokkültürlü eğitim bağlamında okul yöneticilerinin öğretmenlere rehberlik ve yol göstermeleri okulda bu yönde bir kültür ve öğretmenlerde içgörü gelişmesine katkı sağlayabilir.

5.10.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada, okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim bağlamında sahip olması beklenen yeterlikler algılarına dayalı olarak incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında ÇEKYÖ geliştirilmiştir. Literatür incelendiğinde nicel araştırma kapsamında elde edilen sonuçların çoğu zaman aynı konuda yapılan nitel araştırma sonuçları ile örtüşmediği görülmektedir. Bu nedenle nicel ve nitel araştırma arasındaki uyumu karşılaştırmak amacıyla bir nitel araştırma yapılabilir.

2. Bu araştırmada elde edilen veriler öğretmenlerin çokkültürlü eğitim bağlamında kendi yeterliklerine ilişkin algılarına dayanmaktadır. Öğretmenlerin kendi yeterliklerine ilişkin algıları ile gerçek durum arasında fark olabilir. Bu nedenle

yapılacak bir nicel araştırma sonrasında yüksek puan almış öğretmenlerle nitel araştırma ve gözlem yapılabilir.

3. Bu araştırma kapsamında geliştirilen ÇEKYÖ'nün öğrenci formu geliştirilerek, çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin algıları ile öğrencilerin algıları karşılaştırılabilir.

4. Bu araştırma sonucunda okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerin de, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden, çokkültürlü eğitim kültürel yeterlikler bakımından ölçek toplamında ve alt boyutlarda, kendilerini anlamlı düzeyde daha yeterli algıladıkları saptanmıştır. Bu farklılığın nedenlerinden birinin okul öncesi sınıf öğretmenlerinin ve ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin, sınıf öğretmenliğine dayalı eğitim uygulamaları nedeniyle öğrencilerini yakından tanımaları ve bir diğerinin de her iki grupta yer alan öğretmenlerin eğitim programlarında öğrenciler arasındaki bireysel farklılığın öneminin vurgulanmış olmasının olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle sonraki araştırmalarda sınıf öğretmenliğine dayalı eğitim yapısının ve programda yer alan bireysel farklılıklar vurgusunun çokkültürlü eğitimle ilişkisi araştırılabilir.

5. Bu araştırma sonucunda çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmen yeterlikleri ortaöğretim okul türü genel-anadolu liseleri ve meslek liseleri temel alınarak karşılaştırılmış ve iki okul türü arasında meslek liselerinde görev yapan öğretmenler aleyhine, anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu farkın nedeni (mezun olunan okul türü, bu okulların eğitim programlarının özellikleri, okullara öğrenci kabulü vb) çeşitli açılardan incelenebilir.

6. Ayrıca branş temelinde yapılan karşılaştırmalarda, meslek dersi veren öğretmenlerin çokkültürlü eğitim öğretmen yeterlikleri kapsamında kendilerini diğer branşlarda görev yapan öğretmenlerden daha az yeterli olarak algıladıkları belirlenmiştir. Meslek dersi öğretmenlerinin kendilerini neden daha az yeterli olarak algıladıkları araştırılabilir.

7. Bu araştırmada, ölçek genelinde ve alt boyutlar bakımından elde edilen sonuçların görev yapılan eğitim kademesi, branş, yaş, mezun olunan kurum türüne göre anlamlı

şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Her bir değişkenle ilgili elden sonuçlar, ölçek genelinde ve alt boyutlar bakımından ayrı ayrı araştırılabilir.

8. Bu araştırmada mesleki deneyim bağımsız değişken olarak alınmamıştır. Araştırma sonuçları yaş değişkeninin çokkültürlü eğitim öğretmen yeterliklerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğunu göstermiştir. Genel olarak, yaş ve mesleki deneyim arasında bir ilişkinin olabileceği varsayılmıştır. Mesleki deneyim ile çokkültürlü eğitim kültürel yeterlikleri arasındaki ilişki araştırılabilir.

9. Araştırma sırasında literatür taramasında, çokkültürlü eğitim kültürel yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları ile ilgili fazla araştırmaya rastlanmamış ve o nedenle derinlemesine karşılaştırma yapılamamıştır. Bu alanda her bir eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerle ilgili araştırma yapılabilir.

10. Literatür taraması sırasında ayrıca, farklı etnik kökene sahip öğrencilerin öğrenme stilleri arasında fark olduğuna dair bilgilere rastlanmıştır. Farklı etnik kökene sahip öğrencilerin öğrenme stilleri konusunda araştırma yapılabilir.

5.10.4. Politika Yapıcılara Öneriler

Türkiye'de tüm kültürleri kapsayıcı bir eğitimin gerçekleştirilebilmesi için gerekenleri temel olarak üç başlık altında toplamak mümkündür: (1) Yasal düzeyde düzenlemelerin yapılması, (2) çokkültürlü öğretmen yetiştirme programlarının ve görevli öğretmenler için hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi ve (3) var olan eğitim programlarının çokkültürlü eğitim programlarına dönüştürülmesi.

1. Bir toplumdaki öğrencilerin eğitim ve öğretimlerinin sorumluluğu öğretmenlere aittir. Öğretmenlerin öğrencilerinin yaşamlarını etkilemeleri nedeniyle, kültür ve kültürel çeşitlilik kavramları öğretmenlerin anlamaları gereken önemli kavramlardır. Çünkü kültür hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin kimlikleri, inançları ve davranışlarını şekillendirir. Öğretmen eğitim programları öğretmen adaylarını, azınlık ya da çoğunluk, tüm öğrenciler için eşitlik sağlayacak eğitimi gerçekleştirmek üzere hazırlamak üzere yeniden yapılandırılması büyük önem taşımaktadır. Farklı öğrencilerin öğretiminde görev alacak öğretmenlerin etkili bir öğretim yapabilmelerini sağlayacak en önemli öğelerden biri, öncelikle kendi dünya görüşlerinde kültürün etkisini anlamak olacaktır, ancak o zaman öğrencilerinin dünya görüşlerini anlayabilirler. Araştırmalar öğretmenlerin öğrencilerle etkili bir şekilde etkileşimde bulunabilmeleri için, kendi taraflı tutumları ve önyargıları ile

yüzleşmeleri gerektiğini öğrencilerinin kültürlerini öğrenmeleri gerektiğini ve dünyayı farklı kültürel lenslerle görmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin, farklı etnik kökenden ve farklı sosyal sınıflardan öğrencileriyle ilgili kültürel farkındalığa ve onlarla ilgili doğru inanç, tutum, bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programları kapsamında yer alması gereken önceliklerinden biri de, öğretmen adaylarının farklı kültürel çeşitlilikteki öğrenciler ile etkili bir şekilde çalışabilmeleri için gerekli olacak bilgi, beceri, tutumları kazanmalarına yardımcı olmak olmalıdır. Bu bağlamda, eğitim sistemi planlayıcıları, yöneticileri ve uygulayıcılarına kültürel farklılıklara dayalı programları Türkiye'nin çeşitliliğine uyarlayarak, öğretmen eğitiminde bu uygulamalara ve derslere yer vermek olacaktır. Devlet destekli kurslar ve hizmet içi eğitim programları aracılığıyla da şu an alanda çalışan öğretmenlerin de çokkültürlü eğretim becerilerinin geliştirilmesi dikkate alınması gereken konulardan bir diğerini oluşturmaktadır.

2. Çokkültürlü eğitim, kültürü eğitimin merkezine oturtur, öğrencilere kendilerini ve çevrelerinde var olan çeşitliliği anlama imkânı sunacak öğretim yöntemleri geliştirmenin önemine vurgu yapar. Her ne kadar çokkültürlü eğitim programlarında, azınlık ve yerel grupların yaşayış ve kültürlerinin dahil edilmesi, çokkültürlü eğitimin temelinde yer alsa da, yerel kültürlerin bütün uygulamalarının, algı ve anlayışlarının çokkültürlü eğitim programlarında yer bulması ne amaçtır ne de imkan dahilindedir. Aksine çokkültürlü eğitimle demokratik toplum olmanın ön plana çıkarılması, "insanlık çerçevesinde bireyler ve gruplar arası farklılıkların kabullenilmesi" ve kültürel çeşitliliğin eleştirel ve akılcı bir bakış açısıyla değerlendirilerek bir zenginlik olduğunun fark edilmesi gibi insan hakları kapsamında dikkate alınması gereken bir eğitim kastedilmektedir.

Çokkültürlü eğitim, çokkültürlülüğün dinamiklerini temel alan bir eğitim türü olmakla beraber, sadece toplumun baskın kültüründen farklı kültürdeki öğrencilere verilen eğitim değil, bütün öğrencilere eşit eğitim fırsatı tanıyan bir eğitim türüdür. Çokkültürlü eğitim gençlere, onların birlikte çalışıp ve birlikte yaşayabilmeleri için, kültürel olarak farklı gruplar hakkında ve farklı geçmişe sahip bireylerin birbirlerinin geçişmişlerini öğrenmeleri için fırsatlar sağlar, bu da olumsuz eğilimlerin ve tutumların tersine çevrilmesine yardımcı olacaktır.

KAYNAKÇA

Anne Çocuk Eğitim Vakfı. 2010. **Türkiye' de İlköğretim Okullarında Okulu Terk ve İzlenmesi ile Önlenmesine Yönelik Politikalar. Rapor.** www.acev.org/content.php?id=22&lang=tr [31.07.2010].

Alp, Seda. Nejat Taştan. 2011. **Türkiye'de Irk veya Etnik Köken Temelinde Ayrımcılığın İzlenmesi Raporu.** İstanbul Bilgi Üniversitesi. İnsan Hakları Uygulama ve Araştırma Merkezi. 30-47

American Psychological Association. 2002. **Guidelines on multicultural education, raining, research, practice And organizational change for psychologists**. http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx,[10.03.2011].

Aksoy, Hasan Hüseyin. 2007. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin insan farklılıklarına ilişkin görüşlerinin eğitim sürecindeki değişimine ilişkin karşılaştırmalı bir inceleme: Ankara ve Gazi Üniversiteleri örneği. **16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül, 2007.** Tokat: Gazi Osman Paşa Üniversitesi.

Allen, Walter R., Robert Teranishi, Gniesha Dinwiddie, Gloria Gonzalez. 2000. Knocking at Freedom's Door: Race, Equity, and Affirmative Action in U.S. Higher Education. **The Journal of Negro Education**, c. 69, s.1/2: 60-73.

Anderson, Lindsey. 2010. **Effect of experience and professional development on multicultural teaching competence.** http://minds.wisconsin.edu [03.05.2010].

APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx,.[17. 10. 2013].

Arsal Zeki, Gökhan Önal. 2012. İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Çokkültürlü Eğitim. **2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 27-28-29 Eylül 2012**. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.

Arıkan, Rauf. 2000. **Araştırma Teknikleri ve Rapor Yazma**, Ankara: Gazi Kitapevi

Aslan, Hasan. 2009. Educational Policy vs. Culturally Sensitive Programs in Turkish Educational System. **International Journal of Progressive Education**. c.5. s. 2: 44-57.

Aydin, Hasan. 2009. Key Dynamics of Assimilation among First-Generation Turkish Immigrants Residing in Romania. **Journal of Global Initiative.** c. 4. s. 2: 23-148.

_____.2012. Multicultural Education Curriculum Development in Turkey. **Mediterranean Journal of Social Sciences,** 2012. c.3. s.3: 277-286.

_____.2013. **Dünya'da ve Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları.** Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Aydın, Hasan ve İlhan Kaya. 2013. The Representation Of Kurdish Question In The International Media, **Ukam (Uluslar arası Kültürel Araştırmalar Merkezi) Rapor.** Ukam Yayınları. İstanbul, Türkiye. www.ukam.org. [21.12.2013].

Aydın, Suavi. 2005. Azınlık Kavramına İçeriden Bakmak. **Türkiye'de Çoğunluk ve Azınlık Politikaları: AB Sürecinde Yurttaşlık Çalışmaları.** ed. Ayhan Kaya, Turgut Tarhanlı. İstanbul: Tesev Yayınları. 122-152.

Aytav, Erkam Tufan. 2011. **Türkiye'de Öteki Olmak**. İstanbul: Ufuk Yayınları

Balcı, Ali. 2010. **Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler.** Ankara: Pegem Akademi.

Banks, James, A. 1993. Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. **Review of Research in Education.** c.19. s.23.

_____. 1993. Multicultural education: Developments, dimensions, and challenges. **Phi Delta Kappan International.** c.75. s.1: 22-28.

_____. 2001. **Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching**. 4th edition. Boston: Allyn ve Bacon.

_____. 2004a. Race, knowledge construction and education in the United States. In J. Banks, (Ed). **Handbook of research on multicultural education**. San Francisco: Jossey-Bass. 228-239.

_____. 2004b. Multicultural education: Historical development, dimensions,and practice. ed. J.A. Banks, **Handbook of research on multicultural education** San Francisco: Jossey-Bass:3-30.

_____. 2008. **An Introduction to Multicultural Education** (4th eds). Boston, MA: Pearson Publication.

_____. 2009. **The Routledge international companion to multicultural education.** New York ve London: Routledge.

_____. 2010. Approaches to multicultural curriculum eform. In J.A. Banks &C. A.M. Banks (Eds.). **Multicultural Education: Issues and Perspectives,** 7. bs. Danvers, MA: John Wiley ve Sons. 233-254.

Banks, J., A.ve diğ., 2001. **Diversity Within Unity: Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society.** http://www.tolerance.org/tdsi/sites/tolerance.org.tdsi/files/assets/general/Diversity W thinUnity.pdf. [07.05.2013].

Banks, James, A. ve Cherry A. McGee Banks. 2004. **Handbook of Research on Multicultural Education.** 2.bs. San Francisco: Jossey Bass. Edition. USA Washington.

Barnlund, Dean C. 1968. **Interpersonal communication: Survey and studies** Boston: Houghton Mifflin.

Barrineau, Debra J. 2012. Investigating novice White Teachers in African American Classrooms: A Phenomenological Investigation of Cultural Responsiveness. Educational Policy Studies Dissertations http://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1113&context=eps_diss.[12.10.2013]

Başbay, Alper ve D. Yelda Kağnıcı. 2009. Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri. **Eğitim ve Bilim,** c. 34. s.152: 30-43.

_____. 2011. Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. **Eğitim ve Bilim.** c. 36. s. 161:199-212.

Başbay, Alper, D. Yelda Kağnıcı ve Fırat Sarsar. 2013. Eğitim Fakültelerinde Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının Çokkültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**. c.8. s.3:47- 60.

Bonvillain, Nancy. 1993. **Language, culture and communication: The meaning of messages.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bennett, Christine. I. 1999**. Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice.** Needham Heights, MA: Allyn and Bacon Press. 251-252.

_____. 2001. Genres of research in multicultural education. **Review of Educational Research.** c.7. s.2: 171-217.

Bennett, Tony .2001. **Differing Diversities Transversal Study On The Theme Of Cultural Policy And Cultural Diversity.** Council of Europe Publishing, 7-63.

Bennett, Milton, J. 1993. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In M. Paige (Ed.), **Education for the intercultural experience.** Yarmouth, ME: Intercultural Press. 21-72.

Black, Thomas R. 2005. **Doing Quantative Research in the Social Sciences** London: Sage Publications.

Bode, Patty. .2009.**Multicultural Education.** http://www.education.com/partner/articles/galegrp/ [01.09. 2013].

Brace, Amy Louise. 2011. Cultural Competence and its Impact on Student Academic Achievement in Urban Elementary Schools. PhD diss.,University of Tennessee, 2011.http://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/952. [01.09. 2013].

Brown, Monica R. 2007. Educating All Students: Creating Culturally Responsive Teachers, Classrooms, and Schools http://csuprofessionaldevelopment.com/images/pdfs/EducatingAllStudents.pdf. [16.08. 2013].

Büyüköztürk, Şener. 2004.**Veri Analizi El Kitabı.** 3.bs. Ankara: Pegem.

_____. 2007. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.** 7.bs. Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Şener, Sadegül Akbaba-Altun ve Kamil Yıldırım. 2010. Öğretme ve Öğrenme Araştırması. **Türkiye Ulusal Raporu.** http://digm.meb.gov.tr. [12.09. 2010].

Byre, Barbara M. 1989. **A primer of LISREL.** New York: Springer-Verlag.

Capotorti, Francesco. 1979. **Study on the Rights of Persons Belonging to Ethnic, Religious and Linguistic Minorities** U.N. Doc. E/CN.4/Sub.2/384/Rev.1, U.N. Sales No. E.78.XIV.1 (1979). 16-26.

Chisholm, Ines Marquez. 1994. Preparing Teachers for Multicultural Classrooms. **The Journal of Educational Issues of Language Minority Students**, c.14: 43-68.

Chou, Hui-Min. 2007**. Multicultural Teacher Education: Toward a Culturally Responsible Pedagogy** http://www.usca.edu/essays/vol212007/chourevised.pdf.[25.09.2013].

Cochran-Smith, Marilyn.2003. The Multiple Meanings of Multicultural Teacher Education: A Conceptual Framework. **Teacher Education Quarterly,** Spring, 2003.

Codding, Rachael ve Ken Bergen. 2004. **Multicultural Education: An Extensive Literature Review.** https://www.humboldt.edu/sociology/downloads/senior_projects/2004Codding&Bergen.pdf.[12.06.2013].

Corradetti, Claudio, 2011. The Frankfurt School and Critical Theory. http://www.iep.utm.edu/frankfurt/ [19.12.2013].

Creswell JW and Plano Clark VL .2007. **Designing and Conducting Mixed Methods Research,** Sage, Thousand Oaks, CA. http://www.sagepub.com/upm-data/41670_5.pdf. [19.12.2013].

Cummins, Jim. 1986. **Empowering minority students: A framework for intervention**. Harvard Educational Review. c. 56. s.1: 656-673.

Çoban, Aysel, Neslihan Karaman ve Türkan Doğan. 2010. Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi.** s.10: 125-131.

Coşkun, Mehmet Kamil. 2012. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları (İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırılması. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.** s. 34: 33-42.

Damgacı, Fadime, Hasan Aydın. 2013. Akademisyenlerin Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Tutumları. **Electronic Journal of Social Sciences,** Bahar-2013. c.12., s. 45: 325-341.

D'Andrade, Roy G. 1984. Cultural meaning systems. In R. Shweder & R. LeVine (Eds.), **Cultur theory: Essays on mind, self, and emotion**. Cambridge, England: Cambridge University Press.S. 88-119.

D'Andrea, Michael, Judy Daniels, ve Mary Joo Noonan. 2003.New developments in the assessment of multicultural competence: The multicultural awareness knowledge-skills survey- teachers form. In D. B. Pope-Davis, Ed., **Multicultural competencies in counseling and psychology**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.154-167.

Davis, Kathryn A. 1995. Multicultural classrooms and cultural communities of teachers.**Teaching and Teacher Education.** c.11. s. 6: 553–563.

DeJaeghere, Joan, Zhang Yongling. 2008. Development of intercultural competence among US American teachers: professional development factors that enhance competence. **Intercultural Education.** s.19: 255-268.

Delgado, Richard, Jean Stefancic. 2001. **Critical Race Theory: An Introduction** http://www.odec.umd.edu/CD/RACE/CRT.PDF. [17.09.2013].

Delgado-Gaitan, C., & Trueba, H. .1991. **Crossing cultural borders: Education for immigrant families in America.** New York: Falmer.

Delpit, Lisa. 2006. **Other people's children: Cultural conflict in the classroom** (2nd ed.). New York: New Press.

Delpit, Lisa, Joanne Kilgour Dowdy. 2002. **The Skin that we speak: Thoughts on language and culture in the classroom.** New York,N.Y: The New Press.

Demir, Semra. 2012. Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanlarına Göre Çok Kültürlü Eğitimin Önem Derecesi. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**. c.7. s.4:1453-1475.

Demir, Semra, Fatma Başarır. 2013. Çok Kültürlü Eğitim Çerçevesinde Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. **International Journal of Social Science.** c. 6. s.1: 609-641.

Demirel, Özcan. 1999. **Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Pegem Academi. Yayıncılık.

Diller, Jerry V. 2005. **Cultural competence: A primer for educators.** Belmont, CA:Thomson Wadsworth.

Douglas Kellner. 2003. Toward a Critical Theory of Education. **Democracy & Nature.** c.9. s.1: 51-64.

Erkal, Mustafa, 2005. **Küreselleşme Etniklik Çokkültürlülük**, İstanbul: Derin Yayınları.

Esen, Hüseyin. 2009. An Analysis of Public Primary School Teacher's Dealing With Difference in The Absence of Multicultural Education Policy in Turkey. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

European Trade Union Committee for Education. 2008. **Teacher Education in Europe**. Brussels: ETUCE.

Freire, Paulo. 1998. **Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage** Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Ford, Donna Y., James L. Moore III, 2004. Creating Culturally Responsive Gifted Education Classrooms: Understanding "Culture" is the First Step. **Gifted Child Today,** c.27. s. 4: 34-39.

Gay, Geneve. 1994. **A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education.** http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm#author. [23.02.2013].

_____. 2002. Preparing for Culturally Responsive Teaching. **Journal for Teacher Education**. c.53. s. 2.

_____.2000. **Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice**.New York: Teachers College Press. s. 53

_____.2004. Curriculum theory and multicultural education**.** In J. A. Banks, C. A. M. Banks (Eds.), **Handbook of research on multicultural education**. San Francisco: Jossey-Bass, Inc. s. 30-48

Ghosh, Ratna, Abdi, Ali. A. 2004. **Education and the Politics of Difference: Canadian Perspectives** Canadian Scholars' Press Inc, Toronto.

Griffiths, Morwenna. 2013. **Critical Approaches in Qualitative Educational Research: The Relation of Some Theoretical and Methodological Approaches to These Issues.** http://www.strath.ac.uk/aer/materials/1educationalresearchandenquiry /unit4/theoreticalapproaches/ [27.10.2013].

Gibson, Margaret A.1984. Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Concepts and Assumptions Source: **Anthropology & Education Quarterly,** c. 15. s. 1.

Giroux, Henri A. 1983. **Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition.** Massachusetts: Bergin & Garvey. s.21-22

Goldberg, Michalle. 2007. **Dialogue across borders on employment equity and affirmative actions**. R. Joshee ve L. Johnson Multicultural Education Policies in Canada and the UnitedStates Vancouver, BC: UBC Press. 204-216.

Gorham, Ephraim. 2001. Multicultural Teaching Competence as Perceived by Elementary School Teachers. Doctor of Education Thesis. Virginia Polytechnic Institute and State University.

Gorski, Paul C. 1999. **A Brief History of Multicultural Education**. http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html. [19.08.2013].

_____. 2008. **What We're Teaching Teachers: An Analysis of Multicultural Teacher Education Courses** http://www.edchange.org/publications/MTE.pdf[19.08.2013].

_____. 2010. **The Challenge of Defining Multicultural Education.** http://www.edchange.org/multicultural/initial.html .[13.09 2013].

Göçek, Fatma Müge. 2005. Türkiye'de Çoğunluk, Azınlık ve Kimlik Anlayışı. **Türkiye'de Çoğunluk ve Azınlık Politikaları: AB Sürecinde Yurttaşlık Çalışmaları.** ed. Ayhan Kaya, Turgut Tarhanlı. İstanbul:Tesev Yayınları.

Gök, Fatma. 2004. Eğitim Hakkı ve Türkiye Gerçeği. **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004.** İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Grant, Carl A. 1994. Best practices in teacher preparation for urban schools:Lessons from the multicultural teacher education literature.. **Action in Teacher Education**, c.16. s.3:1-18.

Grant, Carl, A. 1997. **Dictionary of multicultural education** In C. A. Grant ve G. Ladson-Billings (Eds.), Phoenix: The Oryx Press: 171-172.

Grant Carl A.ve Ham, Sejung .2013. Multicultural Education Policy in South Korea Current Struggles and Hopeful Vision. **Multicultural Education Review** c. 5. s. 1.

Guyton, Edith M.; Wesche, Martin V. 2005. The Multicultural Efficacy Scale: Development, Item Selection, and Reliability. **Multicultural Perspectives,** c.7. s. 4: 21-29.

Gürel, Davut. 2013. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim Tutumları ile Çokkültürlü Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü.

Gül, Vahdet ve Semra Kolb. 2009. Almanya'da yaşayan genç Türk hastalarda Kültürel uyum, iki kültürlülük ve psikiyatrik bozukluklar, **Türk Psikiyatri Dergisi**. c.20. s.2: 138-143.

Güvenç, Bozkurt . 2010. **İnsan ve Kültür**, İstanbul: Boyut Yayınları.

Güçlü, Abbas. 2010. Şırnak'a giden öğretmenler neden orada kalmıyor? **Milliyet Gazetesi.** http://www.milliyet.com.tr/sirnak-a-giden-ogretmenler-neden-orada-Kalmiyor/abbasguclu/turkiye/yazardetayarsiv/07.07.2010/1260150/default.htm. [31.07.2010].

Gül, İdil, I.2009. **Eğitime Erişim: Eğitimde Ayrımcılık Yasağı ve Fırsat Eşitliği. Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar. Uluslar arası İnsan Hakları Belgeleri Işığında Ulusal Mevzuatın Değerlendirilmesi.** Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu.Girişimi. http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/HaklarRaporlarDerleme. pd. 17-101.

Habermas, Jürgen. 1971. **Knowledge and human interests.** Boston: Beacon Press.

Harrison, Louis, Jr, Russell L. Carson, Joe Burden, Jr. 2010. Physical Education Teachers' Cultural Competency. **Journal of Teaching in Physical Education**, s.29: 184-198.

Harkins, Mary. J. ve Lindsay Leighton. 2010. Teachers' Perceptions of Their Cultural Competencies: An Investigation into the Relationships Among Teacher Characteristics and Cultural Competence. **Journal of Multiculturalism in Education.** s.6:1-30.

Henkin, Roxanne , Steinetz, Leann. 2008. The Need for Diversity Education as Perceived by Preservice Teachers. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning.** s.8: 101-109.

Hidalgo, Francisco, Jean C. Ramage, Rudolfo Chavez-Chavez. 2012**. Multicultural Education Landscape for Reform in The Twenty-First Century.** http://education.nmsu.edu/faculty/ci/ruchavez/publications/8 [13.09 2013].

Holcomb-McCoy, Cheryl C. 2005. Investigating School Counselors' Perceived Multicultural Competence. **Professional School Counseling**, s.8: 414-423.

Hopkins-Gillispie, Delphina. 2011. Curriculum & Schooling: Multiculturalism, Critical Multiculturalism and Critical Pedagogy **The South Shore Journal** c.4. http://www.southshorejournal.org/index.php/84-journals/vol-4-2011/78-curriculum-a-schooling-multiculturalism-critical-multiculturalism-and-critical-pedagogy.

Ingalls, Lawrence. 2007. The Match Between Apache ndians' Culture And Educational Practices Used In Our Schools: From Problems To Solutions **College Teaching Methods & Styles. Journal** – First Quarter 2007. c.3. s.19.

Inglis ,Christine. 1994. Multiculturalism: New Policy Responses to Diversity **Management of Social Transformations** (MOST) – UNESCO Policy Paper - No. 4.

İnceoğlu, Metin. 2010.**Tutum, Algı, İletişim**. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları, No. 69.

Jones, Helen. 2004. A Research-Based Approach on Teaching to Diversity**. Journal of Instructional Psychology,** c 31, s.1. Database: ERIC

Jones, James. M. 1997. **Prejudice and racism.** 2.bs. New York: McGraw-Hill.

Johnson R.Burke, ve Onwuegbuzie Anthony J. 2004. Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come, **Educational Researcher,** c.33, s.7: 14-26.

Jöreskog, K. G., Sörbom, Dag, Jay Magidson. 1979. **Advances in factor analysis and structural equation models.** New York: University Press of America.

Kağnıcı, Dilek Yelda. 2011. Çokkültürlü Psikolojik Danışma Eğitimi: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Lisans Programından Bir Örnek . **Eurasian Journal of Educational Research (EJER)** s. 44.

Kalaycı, Şeref. 2006**. SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri** 2.bs. Ankara: Asil.

Kallen, Horas Meyer.1970. **Culture and democracy in the United States.** New York: Anno Press.

Karasar, Niyazi. 1998. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 8. bs. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.

Kartarı, Asker. 2006. Farklılarla Yaşamak Kültürlerarası İletişim, Ankara: Ürün Yayınları.

Kaya, Nurcan 2011. **Türkiye'nin Eğitim Sisteminde Azınlıklar ve Ayrımcılık, Kavramsal Çerçeve ve Temel Sorunlar. Ayrımcılık:Çok Boyutlu Yaklaşımlar.** İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Birimi.

www.secbir.org/wpcontent/uploads/2011/01/18-NURCAN-KAYA.pdf**.** [16.10.2013].

Kaya, İlhan ve Hasan Aydın. 2014. **Çoğulculuk, Çokkültürlülük ve İkidilli Eğitim**. Ankara: Anı Yayınları

Kaya, Yeliz ve Mikail Söylemez. 2014. Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi: (Diyarbakır Örneği) **Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c.6. s.11.

Kazancigil, Ali. 1994. Multiculturalism: New Policy Responses to Diversity **Management of Social Transformations** (MOST) – UNESCO Policy Paper - No. 4 .Preface.

Kenneth M. Tyler, ve diğ. 2008. Cultural Discontinuity: Toward a Quantitative Investigation of a Major Hypothesis in Education. **Educatioanal Researcher.** c. 37. s.5: 280-297.

Keengwe, Jared. 2010. Fostering Cross Cultural Competence in Preservice Teachers Through Multicultural Education. **Experiences Early Childhood Education Journal.** s.38:197–204.

Kitsantas, Anastasia, Regine M. Talleyrand, 2005. The Use of Online Resources to Promote Multicultural Competencies among K-12 Preservice Teachers: A Model for Self-Regulatory Learning. **Education,** c.125. s.4: 627.

Kymlica, Will. **Çokkültürlü Yurttaslık". Azınlık Haklarının Liberal Teorisi**. Çev. Abdullah Yılmaz, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1998.

Konda. 2011. **Kurt Meselesi'nde Algı ve Beklentiler.** İstanbul: İletişim Yayınları.

Köklü, Nilgün. Şener Büyüköztürk, Ömay Çokluk-Bökeoğlu. 2000. **Sosyal Bilimler İçin İstatistiğe Giriş**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Küçükahmet, Leyla. 2010. **Eğitim Bilimine Giriş.** 8. bs. Ankara: Gazi Kitabevi.

Ladson-Billings, Gloria. 1994. What we can learn from multicultural education research. **Educational Leadership.** c.51. s.8: 22-26.

_____. 1994. **The dreamkeepers: Successful teachers of African American Children.** San Francisco:Jossey-Bass.

_____. 1995. "But That's Just Good Teaching! The Case for Culturally Relevant Pedagogy Theory into Practice, **Culturally Relevant Teaching**. c. 34. s.3: 159-165.

_____. 1999**.** Just what is critical race theory, and what's it doing in a nice field like education? In L. Parker, D. Dehyl ve S. Villenas (Eds.), **Race Is. Race Isn't**. Boulder, CO: Westview Press.7-30.

_____. 2001. **Crossing over to Canaan: The journey of new teachers in diverse classrooms.** San Francisco: Jossey-Bass.

Ladson-Billings, Gloria, William, F. Tate, 1995. Toward a critical race theory of education. **Teachers College Record,** s.97: 47-68.

Lynch, Eleanor, W. ve Marci J. Hanson. 2004. **Developing cross-cultural competence: A guide for working with children and their families.** Baltimore: Paul H. Brookes. s.7.

Laska, John A. 1976. **Schooling and Education.** New York: Van Nostrand.

Leech, Nancy .L. 2005. **SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation.** London: Lawrance Erlbaum Associates Publishers.

Majzub, Rohaty. Mohd., Salasiah Hashim ve Elis Johannes. 2011. Cultural awareness among preschool teachers in Selangor, Malaysia, **Procedia Social and Behavioral Sciences.** s.15: 1573–1579.

Martin, Jack, Jeff Sugarman. 1993. **Models of Classroom Management**, Second Edition. Bellingham, Washington: Temeron Books Inc.

Marzano, R, Jana S. Marzano, ve Debra J. Pickering, 2003.**Classroom management that works. Research-based strategies for every teacher,** Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.

May, Stephen, Christine E. Sleeter. 2010. **Critical Multiculturalsim Theory and Praxis**. New York, NY: Routeledge.

Mazlumder.2011. **Türkiye'de Etnik Ayrımcılık Raporu.** İnsan Hakları ve Mazlumlar İçin Dayanışma Derneği.

McLaren. Peter 1995. Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference Ed.: Christine E. Sleeter, Peter McLaren. **Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference** State University of New York Press

_____ 2003.**Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education**. Albany, NY: Allyn and Bacon. http://bama.ua.edu/~jpetrovi/BEF534/readings/McLaren.pdf.[12.07.2013].

MEB. 2008. **Öğretmen Yeterlikleri Kitabı**. http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi. [21.06.2014].

MEB. 2013. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yaşan Diller ve Lehçeler Dersi http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_09/11051949_kurtce_ortaokul. [21.06.2014].

Milliyet. [05.12.2012]. Yaşayan Diller ve Lehçeler Dersi. http://www.milliyet.com.tr/yasayan-diller-ve-lehceler-dersi-egitimdunyasi1607246. [21.06.2014].

Milliyet[13.09.2013].Lazca Seçmeli Dersler Arasında. http://gundem.milliyet.com.tr/Lazca-secmeli-dersler arasinda/gundem/detay/ [21.06.2014].

Mitchell, Bruce M., Salsbury, R. E. 1996. **Multicultural Education: An International Guide to Research, Policies, and Programs.** Westport, CT: Greenwood Publishing Inc.

National Association for Multicultural Education. 2013.Definition http://www.nameorg.org/resolutions/definition.html. [31.08.2013].

Nieto, Sonia, M. 1996. **Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education.** 2 nd ed. White Plains, NY: Longman Publishers. 307-308. http://www.unm.edu/~devalenz/handouts/nieto2.html [31.08.2013]

_____. 2003. Profoundly Multicultural Questions. **Educational Leadership.** c. 60. s. 4.

OECD. 2011. Lessons from around the world (Background Report for the International Summit on the Teaching Profession). 33-55.

Özdemir, Murat ve Kemal Dil. 2013. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları: Çankırı İli Örneği. **Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences,** c. 46. s.2: 215-232.

Özçelik, Durmuş. A.1989. **Test Hazırlama Kılavuzu.** Genişletilmiş 2.bs Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.

Özdamar, Kazım. 2004. **Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi** (Çok Değişkenli Analizler) 5.bs. Eskişehir: Kaan.

Pai, Young., Adler, Susan. A.,& Shadiow, Linda, K. 2006. **Cultural foundations of education** (4th ed.). Upper Saddle . 6

Pallant, Julie. 2005. **SPSS Survival Manual.** 12.bs. Sydney: Allen ve Alvin Publication.

Parekh, Bihikhu. 2002. **Çokkültürlülüğü. Yeniden Düşünmek.** çev: Bilge Tanrıseven. Ankara: Phoenix Yayınları.

Pather, Euna. 2005.**Literatur Review: Multicultural and Anti-Racist Education.** http://wiredspace.wits.ac.za/bitstream/handle/10539/1811/03Chapter3.pdf [26.09.2013].

Perso, Thelma F. 2012. **Cultural Responsiveness and School Education: With particular focus on Australia's First Peoples; A Review & Synthesis of the Literature.** Menzies School of Health Research, Centre for Child Development

and Education, Darwin Northern Territory.

Peters, M., Lankshear, C., ve Olssen, M. 2003. **Critical Theory and the Human Condition: Founders and Praxis,** New York: Peter Lang,

Petty, Sheryl . 2010. **The New Frontier: An Integrated Framework for Equity and Transformative Improvement in Education.** California Tomorrow.

Polat, Soner. 2009. Öğretmen Adaylarinin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri Probationary Teachers' Level of Inclination to Multi-Cultural Education **International Online Journal of Educational Sciences,** c.1. s.1.

_____. .2012. Okul Müdürlerinin Çokkültürlülüğe İlişkin Tutumları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 42:334-343.

Prieto, Loreto R. 2012. Initial factor analysis and cross-validation of theMulticultural Teaching Competencies Inventory. **Journal of Diversity in Higher Education,** c. 5. s.1: 50-62.

Purnell, Larry. 2005. The Purnell Model for Cultural Competence**, The Journal of Multicultural Nursing&Health**, c.11. s.1: 40-46.

Riley, Tasha .2012. Self-fulfilling Prophecy: How Teachers' Attributions Expectations, and Stereotypes Influence the Learning Opportunities Afforded Aboriginal Students. **Canadian Journal of Education.** s. 35: 303-333.

Shaw, Carla Cooper. 1997. Critical Issue: Educating Teachers for Diversity, http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/presrvce/pe300.htm [29.09.2013]

Silverman, Sarah Kozel 2010. The Teachers' Sense of Multicultural Efficacy Scale: Construction and Validation. What is diversity: An inquiry into preservice teacher beliefs, **American Educational Research Journal**, c.47.s.2: 292-329.

Sipahi, Beril, Serra Yurtkoru ve Murat Çinko. 2006. **Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi.** İstanbul: Beta Yayınları.

Sleeter, Christine E. ve Carl A.Grant, 1987. An Analysis of Multicultural Education in the United States**. Harvard Educational Review** c. 57. s. 4**.**

_____. 2006. **Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender** (5th ed.) Hoboken, NJ: Wiley

Solorzano, Daniel, Miguel Ceja; Tara Yosso . 2000. Critical Race Theory, Racial Microaggressions, and Campus Racial Climate: The Experiences of African American College Students. **The Journal of Negro Education,** c. 69, s.1:2.

Somel, Selçuk Akşin ve Nurcan Kaya. 2013. Geçmişten Günümüze Azınlık Okulları http://egitim.milliyet.com.tr/gecmisten-gunumuze-azinlik okullari/egitimdunyasi/detay/1766120/default.htm. [17.12.2013].

Spanierman, Lisa, B. ve Diğerleri. 2010. The Multicultural Teaching Competency Scale: Development and Initial Validation. **Urban Education**s. 46: 440- 464.

Sparks, William. G.1994. Culturally responsive pedagogy: A framework for addressing multicultural issues. **The Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, c.65. s.9: 33–37.

Stinson, David W. , Erika C. Bullock, 2012. Critical postmodern theory in Mathematics education research: a praxis of uncertainty. **Educ Stud Math**, s. 80:41–55.

Stoicovy, Catherine. 2002. A Case for Culturally Responsive Pedagogy **International Research in Geographical and Environmental Education**. c. 11, s1: 80-84.

Sturm Susan, Guinier, Lani.1996. **The Future of Affirmative Action:Reclaiming the Innovative Deal**, c. 84. s.4. http://scholarship.law.berkeley.edu/californialawreview/vol84/iss4/3.[21.12.2013].

Sue , Derald Wing. 2001. Multidimensional Facets of Cultural Competence **The Counseling Psychologist.** c. 29. s. 6: 790-821.

Şeker, Murat. 2011. **İstanbul'da Yaşam Kalitesi Araştırması,** İstanbul: İstanbul Ticaret Odası.

Şişman, Mehmet. 2009. "Öğretmen yeterliliklerini yeniden düşünmek", **Türk Yurdu Dergisi.** s. 29: 37–41.

Tabachnick Barbara G., Linda S. Fidell. 2007. **Using Multivariate Statistics**. Boston: Pearson Education, İnc.

Tavşancıl, Ezel. 2006. **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**, .Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tezbaşaran, A. Ata .1997. **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu.** Üçüncü Sürüm, e-Kitap.

Tiedt, Pamela and Iris M. Tiedt. 1999. **Multicultural Teaching: A Handbook of Activities, Information and Resources.** 5.bs. Needham:Heights, MA: Allyn and Bacon.

Tierney, W. G. 1994. On method and hope. InA. Gitlin (Ed.), **Power and Method: Political Activism and Educational Research.** New York: Routledge. 97-115.

Ting-Toomey, Stella 1999.**Communicating Across Cultures.** Guilford Press. s.12-15.

Tripathi, Arun Kumar. 2008. Dimension of Philosophy of Technolgies: Critical Theory and Democratization of Technologies, **Ubiquity,** c.2008.s. June, Article No. 3.

Tyler, K. M., Boykin, A. W., Boelter, C. M., & Dillihunt, M. L. (2005).Examining mainstream and Afrocultural value socialization in African American households. Journal of Black Psychology, 31, 291–311.

Tyler M. Kenneth ve diğ. 2008. Cultural Discontinuity: Toward a Quantitative Investigation of a Major Hypothesis in Education. **Educational Researcher.** June 2008**.** vol. 37 no. 5 s. 280-297

United Nations Volunteers. 2011. **Dünyada Gönüllülüğün Durumu Raporu Küresel Refah için Evrensel Değerler.** http://www.unv.org/fileadmin/docdb/pdf/2011/.[28.07.2014].

UNESCO World Report Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755e.pdf [17.06.2013]

Ünlü, İhsan ve Hakan Örten. 2013. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi.** s. 21: 287-302**.**

Wallerstein, Immanuel. "Culture as the Ideological Battleground of the Modern World System", **Theory, Culture &Society**, 1990. Vol. 7 No.2: 31-55 .

Vasallo, Brian.2012. Am I Culturally Competent? A study on Multicultural Teaching Competencies among School Teachers in Malta, **The Journal of Multiculturalism in Education** Volume 8 (October 2012) 1

Vatandaş, Celalettin. (2002). **Çokkültürlülük** (1.Baskı). İstanbul: Değişim Yayınları.s.27.

Weaver, Hilary. N. 1997. Training culturally competent social workers: What students should know about Native people. **Journal of Teaching in Social Work**,c. 15. s. 1-2: 97–112.

Wheeldon, Johannes P., Mauri K, Ahlberg, 2011. **Visualizing Social Science Research.** Sage Publications.

Villegas,Ana María, Lucas, Tamara. 2002. Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum **Journal of Teacher Education** c. 53.s. 20.

Woolfolk, Anita E., Malcolm Hughes, Vivienne Walkup. 2012**. Psychology in Education.** Pearson Published. s. 164.

Yavas-Bozkurt, Aylin, Gül Ekşi ve Bülent Alcı.2013. Multicultural Competence Level of University Instructors: A Perspective from a Turkish Context. **Mediterranean Journal of Social Sciences.** c.4. s.14. http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/1622.[21.12.2013].

Yavuz, Güler ve Duygu Anıl. 2010. Öğretmen Adayları İçin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması**. International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 11-13 November, 2010.** Antalya-Turkey

Yazıcı, Sedat, Gülşah Başol, Güleç Toprak. 2009. .**Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)** s. 37: 229-242.

Yılmaz, M. Betül. 2010. İlköğretim 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin bilgisayara yönelik bağımlılık gösterme eğilimlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. **Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi**. c.1. s.1: 1-16.

Yumul, Arus. 2005. **Azınlık mı Vatandaş mı?** Türkiye'de Çoğunluk ve Azınlık Politikaları: AB Sürecinde Yurttaşlık Çalışmaları ed: Ayhan Kaya, Turgut Tarhanlı. İstanbul: Tesev Yayınları.

Yurdugül, Halil. 2005. Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 28–30 Eylül 2005**. Denizli.

von Glasersfeld, Ernst. 1995. **Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning.** Studies in Mathematics Education Series:6. Falmer Press, Taylor & Francis Inc.

Zeichner, Kennet, M. & Hoeft, Karen. 1996. Teacher socialization for cultural diversity. In J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (Eds.), **Handbook on research on teacher education,** New York: McMillan. 2nd ed. s. 525-547

EKLER

Ek 1: Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği Madde Havuzu Bilgi Öğeleri

Literatüre dayalı olarak, öğretmen yeterliklerini belirlemede temele alınan ifadeler ve alındığı kaynaklar

Maddeler	Alındığı Kaynak
Kültürel yeterliğe sahip öğretmenler, eğitimin temel amacının, öğrencileri toplumsal eleştiri ve toplumsal değişim için eğitmek ve karar verme becerilerini geliştirmek olduğunu bilirler.	Banks, 2004.
Kültürel yeterliğe sahip öğretmenler eğitimin amacının, toplumda sosyal adalet ve eşitliğin oluşturulması, uygulanması ve sürdürülmesine katkıda bulunarak, toplumun dönüşümünü sağlamak, olduğunu bilirler.	Gorski, 2010
Kültürel olarak yeterli öğretmenler, tarihsel ve güncel sistemsel eşitsizlikler hakkında bir anlayış oluştururlar.	Petty, 2010
Kültürel yeterliğe sahip öğretmenler, öğrencileri önemli sosyal konularla ilgili karar oluşturmaları ve problemleri çözmek üzere eyleme geçmeleri, toplumsal değişimi, demokratik değerleri desteklemek üzere yetiştirdiklerini bilirler.	Banks, 2004

Kültürel yeterliğe sahip öğretmenler, etnik açıdan farklı öğrencilerin eğitiminde daha etkili olabilmek için eğitimde, onların kültürel özellikleri, deneyimleri ve bakış açılarını kullanırlar.	Gay, 2002
Kültürel yeterliğe sahip öğretmenler, öğrencileri güçlendirmek ve politik olarak etkilik kazandırmalarını geliştirmek amacıyla, onların yansıtıcı toplumsal eleştirmenler olmalarına yardım etme ve toplumsal değişim için gerekli becerilerle donatma becerisine sahip olmalıdırlar.	Banks, 2004
Kültürel yeterliğe sahip öğretmenlerin, farklı kültürlerden insanları anlama, duyarlılıkla etkili iletişim ve etkileşimde bulunma yeteneğine sahip olmaları gerekir.	Perso, 2012
Kültürel olarak yeterli bireyler, çeşitliliğe değer verirler.	Petty, 2010
Öğretmenler, toplumdaki baskı ve sosyal yapıdaki eşitsizlikler hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar.	Sleeter ve Grant, 1988
Kültürel yeterliğe sahip öğretmenler, eğitim programlarında değişiklik yapılması gerektiğinin farkındadır.	Banks, 2004, Banks, 1992, Bennett,2001, Sleeter ve Grant, 1999
Öğretmenler sosyokültürel bilince sahip olmalıdırlar.	Villegas ve Lucas, 2002
Öğretmenlerin tüm öğrencilerin sosyal, kişisel, entelektüel gelişimlerini, demokratik değerleri, inançları ve kültürel çoğulculuğu temele alması gerekir.	Bennett, 2001

Kültürel yeterliğe sahip öğretmenler, hizmet verilen öğrenciler, aileler, toplumun çeşitliliği ve kültürel bağlamları ile uyum sağlar.	Petty, 2010
Kültürel yeterliğe sahip öğretmenler, farklı kültürlerden insanları anlama, duyarlılıkla etkili iletişim ve etkileşimde bulunma yeteneğine sahiptirler.	Perso, 2012
Kültürel yeterliğe sahip öğretmenler, fırsat eşitliğini destekleyen eylemleri teşvik ederler.	Petty, 2010
Kültürel yeterliğe sahip öğretmenler, öğrencilerini güçlendiren ve demokratik değerleri destekleyen toplumsal değişim ajanlarıdırlar.	Banks, 2004
Öğretmenlerin ön koşul olarak kendi taraflılığını ve önyargılarını incelemesi gerekir.	Perso, 2012
Kültürel yeterliğe sahip öğretmenler, tüm gruplardan insanların ihtiyaç ve çıkarlarına hizmet edecek, daha güçlü bir toplum yaratmayı hedeflerler.	Sleeter ve Grant, 1988
Kültürel yeterliğe sahip öğretmenler, öğretim materyallerinde değişiklik yapılmasının gerektiğinin farkındadır.	Banks,2004,Banks,1992, Bennett,2001, Sleeter ve Grant, 1999
Öğretmenlerin, kendi taraflılığını ve önyargılarını incelemesi, onların kendi kimlikleri hakkında derin bir farkındalık kazanmasını sağlar.	Perso, 2012
Kültürel yeterliğe sahip öğretmenler, diğer kültürlerden insanların, dünyayı nasıl algıladıkları, düşündükleri, etkileşimde bulundukları, davrandıkları ve dünya hakkında	Perso, 2012

kararlarını nasıl oluşturdukları ile ilgili empati yapabilirler.	
Kültürel yeterliğe sahip öğretmenler, toplumsal değişimi etkileyecek öğrencileri, güçlü bilgi ve ortak çabayla kişisel olarak güçlendirmesi gerektiğini bilirler.	Sleeter ve Grant, 1988
Program geliştirmenin tüm yönlerinde çokkültürlülüğü savunma kapasitesi gösterirler.	Petty, 2010
Kültürel yeterliğe sahip öğretmenler, öğretmen ve yöneticilerin tavır, algı ve davranışlarında, değişiklik yapılmasının gerektiğinin farkındadırlar.	Banks, 2004, Banks, 1992, Bennett, 2001, Sleeter ve Grant, 1999
Öğretmenlerin kendi algılarıyla, kendi yaşam deneyimleri arasındaki ilişkiyi anlamaları gereklidir.	Gorski, 2012
Öğretmenler farklı kültürel geçmişe sahip öğrencileri doğru şekilde onaylama tutumuna sahip olmalıdırlar.	Villegas ve Lucas, 2002
Kültürel yeterliğe sahip öğretmenler, Öğretim uygulamalarında, çokkültürlülüğü savunma kapasitesi gösterirler.	Petty, 2010
Kültürel yeterliğe sahip öğretmenler, hedef ve kurallarda ve okul kültüründe kurumsal değişiklikler yapılması gerektiğini bilirler.	Banks, 2004, Banks, 1992, Bennett, 2001, Sleeter ve Grant, 1999.
Öğretmenler, okulları ve dolayısıyla toplumu daha adil hale getirmek için değişim ajanı olarak hareket etme becerisi ve sorumluluğuna sahip olmalıdır.	Villegas ve Lucas, 2002

Yönetimde, çok kültürlülüğü savunurlar.	Petty, 2010
Kültürel yeterliğe sahip öğretmenler bilginin, bilenin içinde bulunduğu bağlamda daima cinsiyet, sınıf ve diğer değişkenlerden biri ile tanımlanarak doğrulandığını bilirler.	Banks,1993, Tetreault, 1993
Öğrenme ve öğretim stillerinde değişiklik yapılmasının gerektiğinin farkındadır.	Banks, 2004; Banks, 1992; Bennett, 2001, Sleeter ve Grant, 1999.
Kültürel yeterliğe sahip öğretmenler, sistematik olarak personel, öğrenciler, aileler, temel paydaşlar ve toplulukları içeren süreçlerde, çokkültürlülüğü savunma kapasitesi gösterirler.	Petty, 2010
Eğitim politikalarının oluşturulmasında çokkültürlülüğü savunurlar.	Petty, 2010
Hizmet sunum ve uygulamalarında, değerlendirmede çokkültürlü yaklaşımları savunurlar.	Petty, 2010
Öğretmenler yapılandırmacı öğrenme anlayışına sahip olmalıdırlar.	Villegas ve Lucas, 2002
Öğretmenlerin kendi kültürel referans noktalarının, bilinçli ve bilinçsiz varsayımlarının, önyargılarının, taraflılıklarının farkında olması gerekir.	Chisholm, 1994
Öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak gözden geçirme ve kendilerini dönüştürme sorumlulukları vardır.	Gorski, 2012
Bilginin; insanların toplumdaki sosyal, kültürel ve güç pozisyonlarını yansıttığını bilirler.	Banks, 1993; Tetreault, 1993

Öğretmenler, kültüre uygun öğretim becerisine sahip olmalıdırlar.	Villegas ve Lucas, 2002
Öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenme deneyimlerini etkileyecek önyargılarını ortadan kaldırmaları gerekir.	Gorski, 2012
Eleştirel düşünme ve dönüştürme becerilerine sahip olmaları gerekir.	Gorski, 2012
Kültürel yeterliğe sahip kişiler, kültürel olarak farklı gruplar hakkında elde edilen yanlış bilginin, özgür seçim olmadığını bilirler.	Sue, 2001
Öğretmenler tüm öğrencileri yakından tanımalıdırlar.	Villegas ve Lucas, 2002
Sınıf yönetimi, öğretmenleri etkili bir eğitim öğretimin meydana gelebileceği olumlu sınıf ikliminin oluşturulması anlamına gelir. Öğretmenler sınıf yönetimi becerisine sahip olmalıdırlar.	Martin ve Sugarman, 1993.
İyi yönetilen bir sınıfın öğrenme ve öğretimin gelişebileceği bir ortam oluşturduğunu bilirler.	Marzano ve diğ., 2003.
Kültürel yeterliğe sahip kişiler, insanların taraflılıklarını ve önyargılarını genellikle istemeden ve bilinç dışı düzeyde ifade ettiğini bilirler.	Dovidio, Gaertner, 1999 Sue, 2001
Öğretmenlerin kendi kültürel bakış açılarıyla ilgili farkındalık oluşturmaları gerekir.	Chisholm, 1994
Öğretmenlerin kendi geçmişlerinin/deneyimlerinin ve önyargılarının farkında olmaları gerekir.	Villegas ve Lucas, 2002

Önyargılarının ve taraflılıklarının farkında olan öğretmenler, farklı gruplara karşı daha duyarlı ve farklılıkları daha kabul edici olurlar.	Villegas ve Lucas, 2002
Kültürel özgeçmiş/deneyimlerinin farkında olan öğretmenler, bunların öğrenci-öğretmen ilişkisini, sınıf yönetimini, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirmeyi nasıl etkilediğini fark ederler.	Villegas ve Lucas, 2002
Farklılıkları kabul etmek, öğretmenlerin, çok sayıda konuşma, davranma, öğrenme ve düşünme yollarının varlığını ve geçerliliğini kabul etmesi anlamına gelir.	Villegas ve Lucas, 2002
Kültürel olarak yeterli öğretmenler, farklı kültürel geçmişe sahip öğrencileri doğru şekilde onaylama tutumlarına sahiptir.	Villegas ve Lucas, 2002
Öğrencilere gösterdikleri tutum ve davranışların, önemli ölçüde öğrencilerin öğrenmelerini ve sonuçta öğrencilerin kendi öğrenmeleri ile ilgili beklentilerini şekillendirdiğini bilirler.	Irvine, 1990, Pang ve Sablan, 1998, Villegas ve Lucas, 2002
Kültürel yeterliğe sahip öğretmenler, olumlayıcı tutumların öğrencilerin öğrenmesini olumlu etkilediğini bilirler.	Ladson-Billings, 1994, Lucas, Henze, ve Donato, 1990; Nieto, 1996
Kültürel yeterliğe sahip öğretmenler, baskın kültürden olmayan öğrencilerin de yetenekli öğrenenler olduğunu ve onların baskın kültürün normlarından farklı düşünme, davranma ve konuşma şekilleriyle okula geldiklerini bilirler.	Delpit, 1995
Kültürel yeterliğe sahip öğretmenler, kendi kültürel bakış açısının ve kişiler arası	Chisholm, 1994

davranışlarının farkında olma kapasitesine sahiptirler.	
Kültürel yeterliğe sahip öğretmenler, yabancı olmakla ilişkili psikolojik ve duygusal stresle etkili bir şekilde baş edebilirler.	Giles, Coupland, Williams, ve Leets,1991
Kültürel yeterliğe sahip öğretmenler, hızlı bir şekilde farklı kültürlerden kişilerle ilişki kurabilirler	Giles, Coupland, Williams, ve Leets,1991
Kültürel yeterliğe sahip öğretmenlerin kültürler arası etkileşimi doğru yorumlama yeteneğine sahip olmaları gereken becerilerdendir.	Chisholm, 1994
Sözlü iletişim bilgi ve becerisi kadar sözsüz iletişim bilgi ve becerisine sahip olmaları gerekir.	Curt, 1976, Barnlund, 1968, Hall, 1973, LaFrance ve Mayo, 1978.
Kültürel yeterliğe sahip öğretmenler sözsüz mesajların, iletişimin en önemli bileşenlerinden biri olduğunu bilirler.	Bonvillain, 1993.
Kültürel yeterliğe sahip öğretmenler, sınırlama becerilerine; sabır, sessizliğe tahammül yeteneği, dinleme becerileri, konuşmaya devam dürtüsüne direnme vb. gibi becerilere sahiptir.	Weaver, 1997.
Kültürler arası iletişimin başarıyla yürütülebilmesi, önemli ölçüde sınırlama becerileriyle de ilişkilidir.	Weaver, 1997.
Kendi önyargı ve taraflılıklarının farkında olmalarının yanı sıra öğretmenler, bunların öğrencilerin öğrenme faaliyetlerini nasıl etkilediği	Chisholm, 1994.

ile ilgili farkındalık kazanmak durumundadırlar.

Kendi önyargı ve taraflılıklarının farkında olabilmeleri için öğretmenlerin, üst bilişsel stratejilerini geliştirmeleri gerekir.	Chisholm, 1994, Cardelle-Elawar, 1992.
Kültürel yeterliğe sahip öğretmenler, ne evrensel tek bir norm, ne de tek bir doğru yol olmadığını da fark ederler.	Chisholm, 1994.
Kültüre duyarlı öğretmenler, kültürün derin bir şekilde çocukların öğrenmelerini etkilediğine inanırlar	Stoicovy, 2002.
Kültürel yeterliğe sahip öğretmenler, tüm öğrenciler için akademik başarı, kişisel gelişim için eşit fırsatlar sağlarlar ve kültür duyarlı stratejileri ve içerikleri kullanırlar.	Chisholm, 1994, Irvine, 1990.
Öğretmenlerin tutumları, her bir öğrencinin kültürel, dilsel ve sosyal özelliklerinin takdirini yansıtmalıdır.	Sparks, 1994.
Etkili öğretim için, içerik bilgisinde ve pedagojik becerilerde uzmanlaşma gerektiğini bilirler.	Brown, 2007.
Öğretmenlerin, toplumsal hareketlilik ve bireysel sorumlulukları haklı çıkarmak amacıyla, toplumsal liyakat ideolojisi aracılığıyla, sistemli bir ayrımcılıkla, sosyal eşitsizliklerin nasıl üretildiğini ve nasıl korunduğunu anlamaları gerekir.	Sturm ve Guinier, 1996.
Öğretmenlerin, kurumsal politika ve uygulamaların, çok kültürlü gelişmeye engel olabilecek yönlerini, hizmet alanların bu uygulamalardan nasıl etkilendiğini anlamaları	Villegas ve Lucas, 2002.

gerekir.	
Öğretmenlerin eleştirel bir şekilde okulların bu eşitsizliğin üretilmesi ve meşrulaştırılması sürecinde oynadığı rolü incelemeleri gerekir.	Labaree, 1997.
Eğitimin doğal olarak politik ve etik anlamıyla karmaşık bir etkinlik olduğunu kabul ederler.	Villegas ve Lucas, 2002.
Öğretmenler, öğrencilerini güçlendiren ve demokratik değerleri destekleyen toplumsal değişim ajanlarıdırlar.	Banks, 2004.
Öğretmen bir değişim ajanıdır.	Fullan, 1999
Öğretmenin değişim ajanı olması ahlaki bir zorunluluktur.	Villegas ve Lucas, 2002.
Kendilerini değişim ajanları olarak görmeyi öğrenen öğretmenler okul ve toplumun birbiriyle ne kadar bağlantılı olduğunu anlayabilirler.	Villegas ve Lucas, 2002.
Eğitimin toplumdaki eşitsizlikleri zorlama ve toplumu dönüştürme potansiyeline sahip olmasına rağmen, okullara müdahale olmadığı takdirde, okulların baskın kültürün düşünme, konuşma ve davranma yollarına daha fazla statü vererek bu eşitsizlikleri yeniden üretme eğiliminde olduğuna inanırlar.	Villegas ve Lucas, 2002.
Öğrenme ve öğretimin geniş bir yelpazede dağılan öğrenciler için, daha erişilebilir ve eşit koşullarda gerçekleşmesi, öğretmenlerin öğrencilerinin kültürlerinin daha net anlamalarını gerektirir.	Gay, 1994.
Kurumsal yapılar ve uygulamalarda bir boşluk	Villegas ve Lucas,

olmadığının ama bunları bilinçli ya da bilinçsiz olarak insanların oluşturduğunun ve sürdürdüğünün farkındadırlar.	2002.
Etnik konulardaki bilgilerin geliştirdikleri kadar, karar verme yeteneklerini, sosyal eylem becerilerini, liderlik yeteneklerini, siyasi etkinlik duygusunu, insan onuru ve eşitlik için ahlaki bir kararlılık da geliştirirler.	Banks, 1991, Gay,1994, NCSS, 1992.
Öğretmenlerin, eğitimin hedefleri ve kendi rolleri hakkında net bir vizyona sahip olmaları gerekir.	Fullan, 1999.
Öğretmenlerin öncelikle kendi kişisel sosyokültürel kimliklerini incelemeleri gerekir	Banks, 1991, Bennett, 1995, Zeichner ve Hoeft, 1996.
Kendi sosyokültürel kimlikleri ile ilgili farkındalık ve bilgi kazanan öğretmenler, çeşitli sosyal ve kültürel gruplardan öğrencilerinin ırk, etnik köken, sosyal sınıf, dil ve cinsiyet ile özdeşleşmiş kimliklerinin de farkında olurlar.	Gorski, 2010.
Toplumsal olarak ve okul sistemlerinde önemli bir değişiklik yapılmadığında azınlık öğrencilerinin okul başarısızlığının şaşırtıcı bir olgu olmadığı konusunda uzlaşı içindedirler.	Darder, 1991, Freire, 1970, 1998, Giroux, 1989, 1997, MacLaren, 1994
Öğrencilerin sadece kendi kültürlerinin ürünü olmamalarına ve kimlik ve kişiliklerinde belli ölçülerde farklılıklar olmasına rağmen, ait oldukları etnik gruplarla ilişkili bazı ayırt edici kültürel davranışlara sahip olduklarını bilirler.	Banks, 2001, Boykin, 1986.
Okullarda ortaya çıkan, baskın kültür ile ev kültürü arasındaki farklılıkların, bu öğrencilerin	Cummins, 1989, Ingalls, 2007, Ogbu,

hem sosyal hem de akademik başarılarını olumsuz olarak etkilediğinin farkında olmaları gerekir.	1987.
Öğretmenlerin öğrenme ve öğretimin sosyal ve kültürel bağlamı ve öğrencilerinin kültürel geçmişleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekir.	Banks, 2001.
Çocukların okula getirdikleri kişisel ve kültürel deneyimlerinden türetilmiş bilgiyi, onların öğrenmelerinin merkezine koyarlar.	Villegas ve Lucas, 2002.
Kültürel olarak farklı öğrenciler için öğrenme yaşantıları, öğrencilerin kültüre bağlı özel yaşantıları ve bakış açılarıyla ilişkilendirerek, onları yansıtacak şekilde düzenleme becerisine sahip olmalıdırlar.	Boggs, WatsonGregeo ve McMillen, 1985, Cazden, John ve Hymes, 1985, Gay, 1994, Neisser, 1986.
Öğrencinin bilgi oluşturmasını desteklemek için öğretmenler, üzerinde çalışılan yeni konu hakkında öğrencinin bildikleri ve inançlarıyla, onları maruz bırakacakları yeni fikir ve deneyimler arasında köprüler oluşturmalarına yardımcı olmalıdırlar.	Villegas ve Lucas, 2002.
Öğretmenlerin öğrencilerinin geçmiş yaşantılarının, onların öğrenmelerini nasıl etkilediğini, onların kültürünü, kültüre özgü tutum ve davranışlarını, kültüre özgü öğrenme stilleri ve bunlara uygun öğretim ve değerlendirme stratejilerini, bilmelerini gerekir.	Gay, 2004.
Sadece öğretecekleri konuyu değil, aynı zamanda öğrencilerini de yakından tanımaları gerekir.	Gay, 2004
Kendi kültürel referans noktaları, bilinçli ve bilinçsiz varsayımları, önyargıları, taraflılıkları, gücü ve gelişim alanları üzerinde çalışır ve	Petty, 2010

kendilerini geliştirirler.	
Sürekli olarak gelişme için, kendine taahhütte bulunarak, zamanla kültürler arası anlayış oluştururlar.	Petty, 2010
Tarihsel ve güncel sistemsel eşitsizliklerin ırksal ve diğer demografik gruplar üzerindeki etkileriyle ilgili bilgi ve anlayış oluşturlar.	Petty, 2010
Toplumdaki hiç kimsenin, kendi isteği ya da niyetiyle önyargılı ve taraflı doğmadığını bilirler.	Dovidio, 1997, Sue, 2001, Sue, 1999.
Toplumsal koşullandırma süreciyle etnik gruplar hakkındaki yanlış bilginin empoze edildiği ve insanların kendilerinden farklı olandan korkmayı ve nefret etmeyi öğrendiğini bilirler.	Jones, 1997.
Öğretmenlerin kendi kültürel bakış açılarıyla ilgili farkındalık oluşturmaları, onlara kültürel varsayımlarının altında yatan beklentiler, inançlar ve davranışlarla ilgili bir içgörü kazandırır	Chisholm, 1994.
Farklılık dinamiklerini etkili bir şekilde yönetebilirler.	Petty, 2010
Kendi kültürel bakış açısının ve kişiler arası davranışlarının farkında olma kapasitesi ve kültürler arası etkileşimi doğru yorumlama yeteneği öğretmenlerin sahip olması gereken önemli becerilerdendir	Chisholm, 1994).
Okuldaki öğrenme ile sosyal yaşam arasında ilişkinin kurulması, bilgilerin doğrudan öğrencileri kendi yaşamlarına uyarlamalarını ve eyleme geçmeleri gerektiğini bilirler.	(Sleeter ve Grant, 1988).

Kültürün, bir çocuğun öğrenilmiş becerilerinde olduğu kadar, öğrenme sürecinde de önemli rol oynadığını bilirler.	Ingalls, 2007
Kültürel bağlamın azınlık öğrencilerin eğitim sonuçları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu bilmeleri gerekir.	Ingalls, 2007, Orsnstein ve Levine, 1989, Salend, Garrick Duhaney ve Montgomery, 2002.
Kültürel olarak farklı öğrenciler için öğrenme yaşantılarını, öğrencilerin kültüre bağlı özel yaşantıları ve bakış açılarıyla ilişkilendirerek, onları yansıtacak şekilde düzenlerler.	Gay,1994, Boggs, Watson Gregeo ve McMillen, 1985,Cazden, John ve Hymes, 1985, Neisser, 1986.
Öğrencilerini yakından tanımaları, onların kültürünü, kültüre özgü tutum ve davranışlarını bilmeleri gerekir.	Gay, 2004.
Öğrencilerin geçmiş yaşantılarının, onların öğrenmelerini nasıl etkilediğini bilirler.	Gay, 2004.
Kültüre özgü öğrenme stilleri ve bunlara uygun öğretim ve değerlendirme stratejilerini bilmeleri gerekir.	Gay, 2004.
Eğitimin okullardaki eğitim programı, pedagoji ve sosyal ilişkilerle demokratik girişimleri desteklemesi gerektiğini bilirler.	McLaren, 2003.
Yapısal ve kurumsal düzeyde eşitsiz güç ilişkilerinin, günlük etkileşimler içinde nasıl yaşatıldığı, onların üretilmesine nasıl katkıda bulunulduğuna ilişkin bilgi sahibidir.	May ve Sleeter, 2010.

Öğretmenler, kendi kişisel araçları ve başkalarıyla iletişimleri aracılığıyla kendilerini dönüştüren öğrencilerdir.	Freire, 1998.
Diğer kültürlerden insanların duygularını anlayabilirler.	Giles ve diğ. Leets,1991.
Kültürel yeterliğe sahip kişiler, farklı kültürel geçmişe sahip insanlarla etkili ilişki kurabilirler.	Giles ve diğ. Leets,1991.
Öğretmenlerin azınlık çocukların dünyayı nasıl algıladıkları ve bilgi işleme ve düzenleme süreçleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekir.	Chisholm, 1994, Irvine, 1990.
Öğretmenlerin, okulların sosyal ölçeğin altındakilerin ilerleme olasılığını sınırlamak için, bu yapıları koruduklarını bilmeleri gerekir.	Labaree, 1997.
Öğretmenler toplumsal yapı ve kişiler arası etkileşimde, ırk, kültür, etnik köken, sosyal sınıf, din, dil ve ulusal köken gibi çeşitli öğelerin temel bir role sahip olduğunu bilirler.	Gay, 1994

Ek 2: Anket

Değerli Öğretmenler,

Bu ölçeğin amacı, çokkültürlü eğitim için gerekli olan kültürel yeterliklerinizle ilgili algılarınızı belirlemektir. Ölçeği cevaplama süresi ortalama 8 dakikadır. Verdiğiniz cevaplar sadece bu çalışma için kullanılacak, üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır.

Lütfen ölçeği hiç boş madde bırakmadan yanıtlayınız. Boş madde olan ölçekler geçersiz sayılacaktır. Ölçeği tamamladıktan sonra sayfaları kontrol ederek her sayfayı cevapladığınızdan emin olunuz.

Ölçeği cevaplamak için ayırdığınız zaman ve katkılarınız için teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Mehmet Gürol
Doktora Öğrencisi: Yasemin Acar Çiftçi
Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Ek 2- devam

BÖLÜM 1- KİŞİSEL BİLGİLER

Lütfen size uygun olan seçeneğin yanına (x) işareti koyunuz.

1) Cinsiyetiniz?
 Kadın
 Erkek

2) Yasınız?
 25'ten az
 25-30 arası
 31-35 arası
 36-40 arası
 41-45 arası
 46 ve 50 arası
 51 ve üstü

3) Etnik kökeniniz?
 Arap
 Arnavut
 Boşnak
 Çerkez
 Ermeni
 Gürcü
 Kürt
 Laz
 Musevi
 Roman
 Rum
 Süryani
 Türk
 Zaza
 Diğer

4) Anadiliniz?
 Arapça
 Arnavutça
 Boşnakça
 Çerkezce
 Ermenice
 Gürcüce
 İbranice
 Lazca
 Kürtçe
 Romanca
 Rumca
 Süryanice
 Türkçe
 Zazaca
 Diğer

5) Mezun olduğunuz kurum?
 Öğretmen Okulu/ Eğitim Enstitüsü
 Lisans Tamamlama
 Eğitim Fakültesi
 Fen Edebiyat/Edebiyat Fakültesi
 Mesleki Eğitim/Teknik Eğitim Fakültesi
 Diğer

6) Öğretmenlik yaptığınız okul türü?
 Okulöncesi
 İlkokul
 Ortaokul
 İmam Hatip Ortaokulu
 Genel Lise
 Anadolu Lisesi
 İmam Hatip Lisesi
 Anadolu İmam Hatip Lisesi
 Kız Teknik ve Meslek Lisesi
 Anadolu Teknik ve Meslek Lisesi
 Ticaret Meslek Lisesi
 Anadolu Ticaret Meslek Lisesi
 Teknik veEndüstri Meslek Lisesi
 Diğer

7) Branşınız?
 Okulöncesi
 Sınıf Öğretmenliği
 Sosyal Bilimler dersleri
 Türkçe/Türk Dili
 Matematik
 Yabancı Dil
 Din Kültürü ve Ahlak B.
 Fen Bilimleri Dersleri
 Beden Eğitimi
 Bilişim Teknoloji Dersleri
 Sanat Dersleri
 Meslek Dersleri
 Diğer

Ek 3- Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği

ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM
KÜLTÜREL YETERLİK ÖLÇEĞİ

Kültürel yeterlik, farklı kültürlerden insanları anlama, duyarlılıkla etkili iletişim ve etkileşimde bulunma yeteneği demektir. Çokkültürlü eğitimde; a) farklı etnik, kültür ve inanç grupların tarihi, kültürü ve değerlerinin farkında olma, b) kültürler arası etkileşimler ve deneyimleri kavrama, c) farklı etnik, kültür ve inanç grupları ile ilgili kendi önyargılarının ve taraflılıklarının farkında olma ve bunları değiştirmeye yönelik olumlu tutuma sahip olma, d) etkili bir şekilde, çokkültürlü öğretimi planlama ve uygulama becerisine sahip olma, olmak üzere öğretmenlerin sahip olması gereken dört farklı yeterlik vardır (Niggle ve Stage, 1990).

Bu ölçekte aşağıdaki önermelerde **"farklı öğrenci", etnik köken, kültür, dil, din, inanç, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey vb. özellikler bakımından diğer öğrencilerden farklı olmayı** ifade etmektedir.

Aşağıdaki ifadeleri okuyarak, size uygunluk derecesine göre her ifadenin karşısında bulunan seçeneklerden yalnızca birinin içine ✕ koyarak içtenlikle cevaplayınız.

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1)	Çokkültürlü bir sınıf için uygun öğretim materyalleri geliştirebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
2)	Farklı öğrenciler, farklı düşünme, davranma ve konuşma şekline sahip değildir.	☐	☐	☐	☐	☐
3)	Farklı öğrencilerimin aileleriyle yakın ilişki kurabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
4)	Farklı öğrencilerin kültürü ile okul kültürü arasında fark yoktur.	☐	☐	☐	☐	☐
5)	Farklı gruplar hakkındaki olumsuz söylemleri ortadan kaldırabilecek öğretim yöntemleri geliştirebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
6)	Farklı öğrencilerimin ne demek istediğini tavırlarından anlayabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
7)	Farklı öğrencilere uygun öğretim konusunda meslektaşlarımla sürekli görüş alış verişinde bulunabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
8)	Farklı öğrencilere de eşit davranırım.	☐	☐	☐	☐	☐

9)	Farklı öğrencilere zarar verebilecek okul uygulamalarına müdahale edebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
10)	Farklı öğrencilerin özgüvenini artıracak etkinlikler düzenleyebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
11)	Farklı öğrencilerle ilgili duygu ve düşüncelerimi sürekli gözden geçirebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
12)	Grup çalışmalarına farklı gruplardan öğrencileri katarak gruplar oluşturabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
13)	Irkçı inanç, tutum ve duygularımı farklı etnik kökenden kişilere yansıtmam.	☐	☐	☐	☐	☐
14)	Farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli öğretim yöntemlerini uyarlayabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
15)	Kültürel olarak farklı öğrenciler farklı şekilde öğrenmez.	☐	☐	☐	☐	☐
16)	Okullar farklı öğrencilere eşit öğrenme fırsatı sunmalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
17)	Öğrencilerimin dini/manevi inançlarına saygı gösteririm.	☐	☐	☐	☐	☐
18)	Öğrencilerin farklı özellikleri, onların öğrenme-öğretme süreçlerini etkilemez.	☐	☐	☐	☐	☐
19)	Öğrencilerimin kendi önyargıları ve taraflılıklarını incelemelerine yardımcı olabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
20)	Öğrencilerimin kendilerinden farklı etnik ve kültürel grupların bakış açısını anlamalarına yardımcı olabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
21)	Öğrencilerin davranışlarında etnik kökenleri etkili değildir.	☐	☐	☐	☐	☐
22)	Öğretimi farklı öğrencilerin kişisel ve kültürel bilgilerini temele alarak planlayabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
23)	Sınıfımda farklı gruplara saygı duymayı sağlayacak etkinlikler düzenleyebilirim	☐	☐	☐	☐	☐
24)	Sınıfımda farklılığı gözönüne alan, çeşitliliği destekleyici davranışlar sergilerim.	☐	☐	☐	☐	☐
25)	Yeni bir bilgiyi sunarken, farklı gruplardan öğrencilerin kültürel geçmişini dikkate alabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
26)	Öğretim materyallerindeki önyargılı ve taraflı içerikleri analiz edebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
27)	Eğitimde eşitliği sağlamak için, öğretim materyallerinde değişiklik yapılması gerekir.	☐	☐	☐	☐	☐
28)	Öğrencilerimin tarihi ve güncel olayları değişik bakış açılarıyla görmelerine yardımcı olabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐

Ek 4. Kapsam ve Görünüş Geçerliği Sonuçları

Madde No	Toplam Frekans	Uygun (+1)	Uygun Değil (-1)	Gereksiz (0)	Kapsam Geçerlik Oranı	Çıkartılma Gerekçesi
1	18	18	0	0	1.00	
2	18	18	0	0	1.00	
3	18	18	0	0	1.00	
4	18	18	0	0	1.00	
5	18	18	0	0	1.00	
6	18	18	0	0	1.00	
7	18	18	0	0	1.00	
8	18	18	0	0	1.00	
9	18	18	0	0	1.00	
10	18	18	0	0	1.00	
11	18	10	3	5	0.11	Maddenin açık olmaması
12	18	16	2	0	0.77	
13	18	18	0	0	1.00	
14	18	18	0	0	1.00	
15	18	18	0	0	1.00	
16	18	18	0	0	1.00	
17	18	17	0	0	0.88	
18	18	15	3	0	0.66	
19	18	12	6	0	0.33	Maddenin açık olmaması
20	18	17	1	0	0.88	
21	18	17	1	0	0.88	
22	18	16	2	0	0.77	
23	18	13	5	0	0.44	
24	18	18	0	0	1.00	
25	18	18	0	0	1.00	
26	18	14	4	0	0.55	
27	18	18	0	0	1.00	
28	18	18	0	0	1.00	
29	18	18	0	0	1.00	
30	18	9	3	6	0.00	Maddenin açık olmaması
31	18	18	0	0	1.00	
32	18	3	9	6	-0.66	Maddenin açık olmaması
33	18	18	0	0	1.00	
34	18	18	0	0	1.00	
35	18	18	0	0	1.00	
36	18	18	0	0	1.00	
37	18	18	0	0	1.00	
38	18	18	0	0	1.00	
39	18	18	0	0	1.00	
40	18	18	0	0	1.00	
41	18	18	0	0	1.00	

42	18	18	0	0	1.00	
43	18	18	0	0	1.00	
44	18	18	0	0	1.00	
45	18	2	0	16	-0.77	Maddenin açık olmaması
46	18	3	9	6	-0.66	Maddenin açık olmaması
47	18	18	0	0	1.00	
48	18	18	0	0	1.00	
49	18	4	10	4	-0.55	Maddenin açık olmaması
50	18	18	0	0	1.00	
51	18	18	0	0	1.00	
52	18	18	0	0	1.00	

Ek-5 Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Yeniden Gruplama

Değişken	**Grup**	**f**	**%**
Cinsiyet	Kadın	504	68.5
	Erkek	232	31.5
	Toplam	736	100.0
Yaş	30 ve altı	300	40.7
	31-40	285	38.7
	41-50	104	14.2
	51 ve üstü	47	6.4
	Toplam	736	100.0
Etnik Köken	Türk	609	82.7
	Kürt	58	7.9
	Diğer	69	9.4
	Toplam	736	100.0
Anadil	Türkçe	675	91.7
	Kürtçe	36	4.9
	Diğer	25	3.5
	Toplam	736	100.0
Mezuniyet	Öğrt. O./E.Ens./Lisans T.	87	11.8
	Eğitim F.	408	55.4
	Fen Ed./Edebiyat F.	112	15.2
	Diğer	129	17.6
	Toplam	736	100.0
Okul Türü	Okulöncesi	120	16.3
	İlkokul	245	33.3
	Ortaokullar	142	19.3
	Genel ve Anadolu Liseleri	81	11.0
	Meslek Liseleri	148	20.1
	Toplam	736	100.0
Branş	Okulöncesi	134	18.2
	Sınıf Öğretmenliği	199	27.0
	Sayısal Dersler (Mat + Fen + Bilişim)	98	13.4
	Sosyal Dersler*	182	24.7
	Meslek Dersleri	44	6.0
	Beden E. ve Diğer	79	10.8
	Toplam	736	100.0

*Sosyal Dersler: Sosyal B., Türkçe/Türk D., Yabancı D., Din K. ve A.B., Sanat Dersleri

Ek 6- Bilgi Boyutu Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistikler

BİLGİ BOYUTU	$\overline{X}$	ss
34. Öğrencilerimin kendi önyargıları ve taraflılıklarını incelemelerine yardımcı olabilirim.	3,85	0,84
35. Öğrencilerimin kendilerinden farklı etnik ve kültürel grupların bakış açısını anlamalarına yardımcı olabilirim.	3,91	0,83
42. Yeni bir bilgiyi sunarken, farklı gruplardan öğrencilerin kültürel geçmişini dikkate alabilirim.	3,80	0,86
43. Öğretim materyallerindeki önyargılı ve taraflı içerikleri analiz edebilirim.	3,87	0,87
44. Eğitimde eşitliği sağlamak için, öğretim materyallerinde değişiklik yapılması gerekir.	3,65	1,08
45. Öğrencilerimin tarihi ve güncel olayları değişik bakış açılarıyla görmelerine yardımcı olabilirim.	4,01	0,80

Ek 7- Beceri Boyutu Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistikler

BECERİ BOYUTU	$\overline{X}$	ss
04. Çok kültürlü bir sınıf için uygun öğretim materyalleri geliştirebilirim.	3,51	0,95
07. Farklı öğrencilerimin aileleriyle yakın ilişki kurabilirim.	3,78	0,99
13. Farklı gruplar hakkındaki olumsuz söylemleri ortadan kaldırabilecek öğretim yöntemleri geliştirebilirim.	3,69	0,91
14. Farklı öğrencilerimin ne demek istediğini tavırlarından anlayabilirim.	3,82	0,86
16. Farklı öğrencilere uygun öğretim konusunda meslektaşlarımla sürekli görüş alış verişinde bulunabilirim.	3,96	0,90
26. Farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli öğretim yöntemlerini uyarlayabilirim.	3,94	0,80

Ek 8- Tutum Boyutu Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistikler

TUTUM BOYUTU	$\overline{X}$	ss
17. Farklı öğrencilere de eşit davranırım.	4,40	0,88
19. Farklı öğrencilere zarar verebilecek okul uygulamalarına müdahale edebilirim.	3,99	0,98
23. Grup çalışmalarına farklı gruplardan öğrencileri katarak gruplar oluşturabilirim.	4,10	0,80
24. Irkçı inanç, tutum ve duygularımı farklı etnik kökenden kişilere yansıtmam.	4,23	0,92
29. Okullar farklı öğrencilere eşit öğrenme fırsatı sunmalıdır.	4,27	0,92
32. Öğrencilerimin dini/manevi inançlarına saygı gösteririm.	4,42	0,91

Ek 9- Kültürel Saygı Boyutu Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistikler

KÜLTÜREL SAYGI BOYUTU	$\overline{X}$	ss
21. Farklı öğrencilerin özgüveni artıracak etkinlikler düzenleyebilirim.	3,93	0,90
22. Farklı öğrencilerle ilgili duygu ve düşüncelerimi sürekli gözden geçirebilirim.	3,86	0,92
37. Öğretimi farklı öğrencilerin kişisel ve kültürel bilgilerini temele alarak planlayabilirim.	3,58	0,92
38. Sınıfımda farklı gruplara saygı duymayı sağlayacak etkinlikler düzenleyebilirim	3,94	0,82
39. Sınıfımda farklılığı göz önüne alan, çeşitliliği destekleyici davranışlar sergilerim.	3,90	0,91

Ek 10- Kültürel Farkındalık Boyutu Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistikler

KÜLTÜREL FARKINDALIK BOYUTU	$\overline{X}$	ss
06. Farklı öğrenciler, farklı düşünme, davranma ve konuşma şekline sahip değildir.	2,21	1,22
11. Farklı öğrencilerin kültürü ile okul kültürü arasında fark yoktur.	2,43	1,14
28. Kültürel olarak farklı öğrenciler farklı şekilde öğrenmez.	3,15	1,25
33. Öğrencilerin farklı özellikleri, onların öğrenme-öğretme süreçlerini etkilemez.	2,92	1,34
36. Öğrencilerin davranışlarında etnik kökenleri etkili değildir.	2,66	1,18

Ek 11- Anlamlı farklılaşmalara ilişkin özet tablo

Ölçek Boyutları (Bağımlı Değişkenler)	**Demografik Özellikler (Bağımsız Değişkenler)**							
	Eğitim Kademesi	Okul Türü	Branş	Mezuniyet	Cinsiyet	Yaş	Etnik Köken	Anadil
Bilgi Boyutu	*p<.05	*p<.05	*p<.05	*p<.05				*p<.05
Beceri Boyutu	*p<.05	*p<.05		*p<.05				
Tutum Boyutu				*p<.05		*p<.05		
Kültürel Saygı Boyutu	*p<.05		**p<.001		*p<.05	*p<.05	*p<.05	
Bireysel Farkındalık Boyutu	*p<.05		*p<.05	*p<.05			*p<.05	**p<.001
Kültürel Farkındalık Boyutu	**p<.001	**p<.001		**p<.001	*p<.05	**p<.001	**p<.001	**p<.001

***Fark p<.001 ve *fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.*

Ek 12: Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (ÇYAÖ)

Sayın Öğretim Elemanı,
Aşağıda öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarını belirlemek amacıyla hazırlanan bir ölçek bulunmaktadır. Ölçeğin toplam cevaplama süresi yaklaşık 20 dakikadır. Araştırmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederiz.

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Farklı kültürlere has davranış, değer ve tutumları yadırgarım.	□	□	□	□	□
2. Farklı kültürlere mensup öğrencilerle iletişim halinde olmanın rahatsızlık verdiğini düşünürüm.	□	□	□	□	□
3. Öğrenme ve öğretme sürecini farklı kültürleri içerecek yapıda oluşturmaya özen gösteririm.	□	□	□	□	□
4. Her kültürün, korunması gereken bir saygınlığı olduğuna inanırım.	□	□	□	□	□
5. Sınıf ortamında yürütülen tartışmalarda kültürel farklılıkların ortaya çıkmasını engellerim.	□	□	□	□	□
6. Yeni bilgileri öğrencilerimin kültürel özelliklerini dikkate alarak sunarım.	□	□	□	□	□
7. Öğrencilerimi derste kendi kültürlerinden örnekler vermeleri için cesaretlendiririm.	□	□	□	□	□
8. Her kültürün kendini geliştirebilmesi için desteklenmesi gerekliliğine inanırım.	□	□	□	□	□
9. Etnik farklılıkların dile getirilmesinden rahatsızlık duyarım.	□	□	□	□	□
10. Farklı cinsel tercihlere hoşgörülü davranılması gerektiğini düşünürüm.	□	□	□	□	□
11. Sınıf ortamında farklı ideolojik görüşlerin dile getirilmesini engellerim.	□	□	□	□	□
12. Bireylerin farklı inançlara sahip olmasını garipserim.	□	□	□	□	□
13. Benzer kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerden oluşan bir sınıf ortamında ders vermeyi tercih ederim.	□	□	□	□	□
14. Farklı kültürlerin yaşatılması görüşünün altında art niyet ararım.	□	□	□	□	□
15. Bizi değerli yapanın farklılıklarımız olduğuna inanırım.	□	□	□	□	□
16. Çokkültürlü eğitim ortamının oluşturulmasının toplumun parçalanmasına neden olacağına inanırım.	□	□	□	□	□

17. Eğitim ortamında kültürel farklılıkları dikkate alan programları desteklerim.	□	□	□	□	□
18. Farklı kültürleri tanımanın, farklı seçenekleri görmeye yardımcı olduğuna inanırım.	□	□	□	□	□
19. Ders işlerken örneklerimi farklı kültürlere yönelik vermeye özen gösteririm.	□	□	□	□	□
20. Değer, inanç veya yaşam biçimindeki çeşitliliğin, insan olmanın ayrılmaz bir parçası olduğuna inanırım.	□	□	□	□	□
21. Bireylerin inançlarını seçme konusunda özgür olması gerektiğine inanırım.	□	□	□	□	□
22. Grup çalışmalarında farklı kültürlerden gelen bireylerin birlikte çalışmalarını desteklerim.	□	□	□	□	□
23. Farklı etnik kökene sahip öğrencilerimin düşüncelerini ifade etmeleri için ortam yaratırım.	□	□	□	□	□
24. Her kültürün kendi değer ve normlarına göre değerlendirilmesi gerektiğine inanırım.	□	□	□	□	□
25. Kendi kültürel geçmişimi sorgularım.	□	□	□	□	□
26. Çok kültürlü bir eğitim ortamını desteklerim.	□	□	□	□	□
27. Öğrencilerimin kültürel açıdan birbirlerinden üstün ya da zayıf olmadıklarını düşünürüm.	□	□	□	□	□
28. İçinde bulunduğum grubun kültürel dinamiklerini öğrenmeye özen gösteririm.	□	□	□	□	□
29. Öğrencilerimin kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibiyim.	□	□	□	□	□
30. Farklı cinsel yönelimler konusunda bilgi sahibiyim.	□	□	□	□	□
31. Derslerimde öğrencilerimin değer yargılarını dikkate almaya çalışırım.	□	□	□	□	□
32. Türkiye'deki etnik kökenler hakkında bilgi sahibiyim.	□	□	□	□	□
33. Öğrencilerin kendi kültürel değerlerini sınıf ortamına taşımalarını sağlarım.	□	□	□	□	□
34. Sınıf ortamında kendi kültürel kimliğimi öğrencilerimle paylaşmaktan kaçınırım.	□	□	□	□	□
35. Farklı kültürleri tanımak için araştırmalar yaparım.	□	□	□	□	□
36. Kültürel kökenim hakkında bilgi sahibiyim.	□	□	□	□	□
37. Farklı kültürlere mensup öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğini bilirim.	□	□	□	□	□
38. Öğrencilerimin kültürleri hakkında bilgi sahibi olarak öğretimi yeniden tasarlarım.	□	□	□	□	□
39. Farklı dini inançlar hakkında bilgi sahibiyim.	□	□	□	□	□
40. Farklı ideolojik görüşlerin temel dayanaklarını araştırırım.	□	□	□	□	□
41. Öğrencilerimin düşüncelerindeki farklılıkların altındaki nedenleri araştırırım.	□	□	□	□	□

Ek 13- Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği'nin Uygulanması İçin İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve İstanbul Valiliği'nden Alınan Onay

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/44/416541 29/01/2014
Konu: Araştırma (Yasemin ÇİFTÇİ)

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Entitüsüne)

İlgi: a)14.01.2014 tarih ve 1401140475 sayılı yazınız.
b)Valilik Makamının 28.01.2014 tarih ve 398191 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Programı Öğrencisi Yasemin ÇİFTÇİ'nin ***"Çok Kültürlü Eğitim Bağlamında Kültürel Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Algıları"*** konulu tezine dair araştırma çalışmasını ekli listede bulunan ilimiz okullarında; kültürel yeterlilik ölçeğini uygulama hakkında ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

M. Nurettin ARAS
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler
3-Okul Listesi

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak teyidi http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 23b3-fa1b-3511-9564-4bb1 kodu ile yapılabilir.

İl Milli Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
E-Posta: Sgb34@meb.gov.tr

A.BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 312)455 06 52

ÖZGEÇMİŞ

Doğum Tarihi	21.01.1959	
Doğum Yeri	Bartın	
Lise	1972-1978	Bartın Lisesi
Ön Lisans	1978-1979	Bartın Eğitim Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Programı
Lisans Tamamlama	1997-1998	Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans	2000-2002	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Doktora	2003-2015	Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim
Çalıştığı Kurum	2013- ……	Yeni Yüzyıl Üniversitesi SHMYO Çocuk Gelişimi Programı