



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Programı

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇOK KÜLTÜRLÜ YETERLİK ALGILARI VE
KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Seher DURŞEN ÜNAL

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Programı

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇOK KÜLTÜRLÜ YETERLİK ALGILARI VE
KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF MULTICULTURAL COMPETENCE PERCEPTIONS AND
PERSONALITY TRAITS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Seher DURŞEN ÜNAL

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Seher DURŞEN ÜNAL'ın hazırladığı "Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları ve Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Ana Bilim Dalı, İlköğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

Doç. Dr. Mustafa ULUSOY



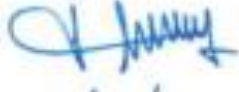
Jüri Üyesi (Danışman)

Doç. Dr. Sevgi KINGIR



Jüri Üyesi

Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU



Jüri Üyesi

Doç. Dr. Yalçın YALAKI



Jüri Üyesi

Yrd. Doç. Dr. Çiğdem İŞ GÜZEL



Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 10 / 01 / 2018 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ile çok kültürlü kişilik özelliklerini incelemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma; 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Ankara ilinin 8 merkez ilçesinde görev yapan 407 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin “okutulan sınıf, cinsiyet, ana dil, meslekteki kıdem, mezun olunan kurum, en son öğrenim durumu, 18 yaşına kadar yaşanılan yer, baba ve anne eğitim düzeyi” ile “görev yaptığı ilçe” bilgileri, Kişisel Bilgi Formu kullanılarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları Çok Kültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ile çok kültürlü kişilik özellikleri ise Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği kullanılarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler; standart sapma, aritmetik ortalama, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve korelasyon analizi yoluyla çözümlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ile çok kültürlü kişilik özelliklerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi neticesinde; kadın sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının ve çok kültürlü kişilik özelliklerinin, erkek sınıf öğretmenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Ancak sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının ve çok kültürlü kişilik özelliklerinin 18 yaşına kadar yaşadıkları yer ve baba eğitim durumu ile ilişkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Anne eğitim düzeyine göre ise sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmamış, ancak çok kültürlü yeterlik algılarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri arttıkça çok kültürlü yeterlik algılarının azaldığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları farkındalık alt boyutu ortalama puanı eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerde en yüksek iken öğretmen okulu mezunu olanlarda en düşüktür. Bunlara ek olarak sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları arttıkça çok kültürlü kişilik özelliklerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda çok kültürlü eğitim yeterliliğine ve çok kültürlü kişilik özelliklerine sahip sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesine ve çok kültürlü eğitime yönelik hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesine ilişkin öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: çok kültürlülük, çok kültürlü eğitim, çok kültürlü öğretmen yeterlikleri, çok kültürlü kişilik.

Abstract

The aim of this research was to investigate the multicultural competence perceptions and the multicultural personality traits of primary school teachers and to reveal the relationship between them. The study was conducted with 407 primary school teachers who were working in 8 central cities of Ankara in the fall semester of 2016-2017 academic year. Information about primary school teachers' "grade level of the class they taught, gender, mother tongue, professional seniority, institution of graduation, latest education status, place where they lived the longest until the age of 18, father and mother education level" and "city they worked in" were determined by using the Personal Information Form. Primary school teachers' perceptions of multicultural competence were measured using the Multicultural Education Cultural Proficiency Scale and their multicultural personality traits were measured using the Multicultural Personality Scale. Data were analyzed by arithmetic mean, standard deviation, independent samples t-test, one way analysis of variance (ANOVA) and correlation analysis. As a result of examining the multicultural competence perceptions and personality traits of the primary school teachers in terms of demographic variables, it was found that the multicultural competency perceptions and personality traits of female primary school teachers were different from male primary school teachers. However, it was shown that primary school teachers' multicultural competence perceptions and personality traits were not related to the place where they lived the longest until the age of 18 and father education level. According to the level of mother education, there was no significant difference in the multicultural personality traits of the primary school teachers, but significant differences were determined in the multicultural competence perceptions. In addition, it was found that as the professional seniorities of the primary school teachers increase, their perceptions of multicultural competence decrease. Mean of the awareness subdimension of multicultural competence perception scores of primary school teachers was highest among teachers graduated from the faculty of education, while it was the lowest among graduates of teacher training school. In addition, it was observed that as primary school teachers' multicultural competence perceptions increase, their multicultural personality traits develop. Based on the findings, suggestions were offered for the development of primary school teachers who have multicultural competence

perceptions and personality traits, and organization of inservice teacher education programs focusing on multicultural education.

Keywords: multiculturalism, multicultural education, multicultural teacher competencies, multicultural personality.



Teşekkür

Yüksek lisans tez çalışmama başladığım günden bu yana bilimsel ve güdüleyici desteğiyle bana rehberlik eden; çalışmamın her aşamasında sabrı, çalışkanlığı ve bilgi birikimi ile yanımda olan danışmanım Doç. Dr. Sevgi KINGİR hocama çok teşekkür ederim.

Bana bu süreçte yol gösteren ve vakit ayırarak çalışmamı değerlendiren, bilimsel katkı ve eleştirilerinden yararlandığım değerli hocalarım Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU'na, Doç. Dr. Mustafa ULUSOY'a, Doç. Dr. Yalçın YALAKİ'ye, Yrd. Doç. Dr. Çiğdem İŞ GÜZEL'e, Dr. Fatma TÜRKYILMAZ'a teşekkür borçluyum.

Hayatımın her döneminde beni destekleyen, yanımda olan, benim için her türlü fedakârlığı gösteren değerli annem Pervin DURŞEN ve babam Hamza DURŞEN'e; desteğiyle bana yardımcı olan, zorlukları birlikte aşmaya çalıştığım hayat arkadaşım Atilla ÜNAL'a; iki en değerli varlığım, her şeyim, canım oğullarım Ferit Kaan ÜNAL ve Hamza Kerem ÜNAL'a; manevi desteklerini esirgemeyen kayınvalidem Şadiye ÜNAL ve kayınpederim Ferit ÜNAL'a; bu yola birlikte çıktığım, varlığından güç aldığım değerli dostum Müjgan ALPTEKİN YOLCU'ya teşekkür ederim.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract	iii
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini.....	xii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
Araştırma Problemi	5
Sayıltılar	5
Sınırlılıklar	5
Tanımlar	5
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	7
Araştırmanın Kuramsal Temeli.....	7
İlgili Araştırmalar	26
Bölüm 3 Yöntem.....	48
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	48
Veri Toplama Süreci.....	51
Veri Toplama Araçları	52
Verilerin Analizi	58
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	60
Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Demografik Özelliklerine Göre Değişimi	60
Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinin Demografik Özelliklerine Göre Değişimi	74

Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları ile Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	90
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	93
Sonuçlar	93
Öneriler	97
Kaynaklar	100
EK-A: Kişisel Bilgi Formu	112
EK-B: Çok Kültürlü Eğitim Kültürel Yeterlilik Ölçeği	113
EK-C: Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri Ölçeği	115
EK-Ç: Çok Kültürlü Eğitim Kültürel Yeterlilik Ölçeğindeki Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	117
EK-D: Çok Kültürlü Kişilik Ölçeğindeki Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	119
EK-E: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	120
EK-F: Hacettepe Üniversitesi Uygulama İzin Yazısı	121
EK-G: Ankara Valiliği Araştırma İzin Yazısı	122
EK-H: Etik Beyanı	123
EK-I: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	124
EK-İ: Thesis Originality Report	125
EK-J: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	126

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>İlçelerde Görev Yapan Öğretmen Sayısı</i>	49
Tablo 2 <i>Katılımcıların Anne ve Baba Eğitim Düzeyi</i>	50
Tablo 3 <i>Katılımcıların Mesleki Durumları</i>	51
Tablo 4 <i>Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları</i>	53
Tablo 5 <i>Varimax Metoduna Göre Döndürülmüş 2 Faktörlü Ölçek Maddelerinin Faktör Yükleri</i>	54
Tablo 6 <i>Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi Sonuçları</i>	56
Tablo 7 <i>Varimax Metoduna Göre Döndürülmüş Ölçek Maddelerinin Faktör Yükleri</i>	57
Tablo 8 <i>Çok Kültürlü Kişilik Ölçeğinin Alt Boyutlarının Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları</i>	58
Tablo 9 <i>Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları</i>	60
Tablo 10 <i>Okutulan Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Farkındalık ve Beceri Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	61
Tablo 11 <i>Okutulan Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Farkındalık ve Beceri Alt Boyutlarında Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Testi</i>	62
Tablo 12 <i>Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Farkındalık ve Beceri Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	62
Tablo 13 <i>Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Farkındalık ve Beceri Alt Boyutlarında farklılaşma gösterip göstermediğine İlişkin ANOVA Testi</i>	63
Tablo 14 <i>Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Farkındalık Alt Boyutu İçin Yapılan Bonferroni Testi</i>	64
Tablo 15 <i>Mezun Olunan Kurum Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Beceri ve Farkındalık Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	65

Tablo 16 <i>Mezun Olunan Kurum Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Farkındalık ve Beceri Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Testi</i>	66
Tablo 17 <i>Mezun Olunan Kurum Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Farkındalık Alt Boyutu İçin Yapılan Bonferroni Testi</i> .	66
Tablo 18 <i>En Son Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	67
Tablo 19 <i>En Son Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Farkındalık ve Beceri Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Testi</i>	68
Tablo 20 <i>En Son Öğrenim Durum Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Farkındalık Alt Boyutu İçin Yapılan Bonferroni Testi</i> .	68
Tablo 21 <i>18 Yaşına Kadar Yaşanılan Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Farkındalık ve Beceri Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	69
Tablo 22 <i>En Son Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Farkındalık ve Beceri Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Testi</i>	70
Tablo 23 <i>Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Beceri ve Farkındalık Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	71
Tablo 24 <i>Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Farkındalık ve Beceri Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Testi</i>	72
Tablo 25 <i>Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Beceri ve Farkındalık Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	72
Tablo 26 <i>Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Farkındalık ve Beceri Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Testi</i>	73
Tablo 27 <i>Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Farkındalık Alt Boyutuna İlişkin Yapılan Bonferroni Testi</i>	73
Tablo 28 <i>Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları</i>	75

Tablo 29 Okutulan Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinin Empati, Sosyal Girişim, Açıklık ve Esneklik Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	76
Tablo 30 Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinin Okutulan Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Testi	77
Tablo 31 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinden Empati, Sosyal Girişim, Açıklık ve Esneklik Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	78
Tablo 32 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerine İlişkin ANOVA Testi.....	79
Tablo 33 Mezun Olunan Kurum Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler	80
Tablo 34 Mezun Olunan Kurum Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerine İlişkin ANOVA Testi	81
Tablo 35 Mezun Olunan Kurum Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği Esneklik Alt Boyutu İçin Yapılan Bonferroni Testi	82
Tablo 36 En Son Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarına Dair Betimsel İstatistikler	83
Tablo 37 En Son Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerine İlişkin ANOVA Testi	84
Tablo 38 En Son Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği Sosyal Girişim ve Esneklik Alt Boyutu İçin Yapılan Bonferroni Testi	84
Tablo 39 18 Yaşına Kadar Yaşanılan Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler	85
Tablo 40 18 Yaşına Kadar Yaşadığı Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri Puanlarına Dair ANOVA Testi.....	86
Tablo 41 Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler	87
Tablo 42 Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerine İlişkin ANOVA Testi	88
Tablo 43 Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler	89

Tablo 44 Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerine İlişkin ANOVA Testi	90
Tablo 45 Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları ile Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki	91



Şekiller Dizini

Şekil 1. Çok kültürlü eğitimin boyutları.....	15
---	----



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

Simgeler

KO: Kareler Ortalaması

KT: Kareler Toplamı

n : Kişi Sayısı

sd: Serbestlik Derecesi

ss: Standart Sapma

$\bar{X}$: Ortalama

% : Yüzde

Kısaltmalar

ANOVA: Tek Yönlü Varyans Analizi

APA: Amerikan Psikoloji Derneği

ETUCE: European Trade Union Committee for Education

(Avrupa Sendikalar Konfederasyonu Eğitim Komitesi)

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

NCATE: National Council for Accreditation for Teacher Education

(ABD Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Komisyonu)

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

(BMEBKT: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı)

Bölüm 1

Giriş

Tezin ilk bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, problem cümlesi, sayıtları, sınırlılıkları, tanımları ve araştırmanın kuramsal temeli yer almaktadır.

Problem Durumu

Dünyada ve ülkemizde küreselleşme bütün alanları etkilemiş ve bu durum eğitim alanında değişimin ve gelişimin yaşanmasına sebep olmuştur. Bu bağlamda eğitimin öğretme ve öğrenme sürecinde, planlamadan ölçme ve değerlendirmeye kadar etkili öğretim ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin bireysel farklılıklarına önem verilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Her öğrenci kendi kültürü ve bireysel farklılıkları ile öğrenme-öğretme sürecine dâhil olur (Başarır ve Demir, 2013). Toplum, insanoğlu, eğitim süreci gibi değişkenlerin kendi aralarındaki karmaşık ilişkilerin bir işlevi olan kültür; yaşam şekli ile tutum, değerler ve davranışların, toplumsal mirasın, çevreye uyumun, sosyal etkileşimin, kapsamı genişleyen eğitim ile düşünce ve psikolojinin yansımasıdır (Güvenç, 1994).

Kültür, zaman içinde değişime sebep olur ve toplum bu değişimden hem olumlu hem de olumsuz olarak etkilenir. Kültürler de birbirlerini etkilerler ve kendi içlerinde başka alt kültürlerin meydana gelmesine sebep olurlar. Parekh (2002) çok kültürlülüğü, birden fazla kültürel yapıyı içinde bulunduran toplumlar olarak ifade etmiştir. Bu tanımdan hareketle Türkiye; cinsiyet, cinsel yönelim, dil, etnik köken, din, ırk, yaş, sosyal sınıf ve diğer kültürel öğeler bakımından farklılığa sahip olmasından dolayı çok kültürlü bir devlettir (Kılıç ve Polat, 2013).

İnsanların kültürel özelliklerinin bilincinde olarak diğerlerinin kültürel özelliklerine saygılı ve uyumlu yaşamasını amaçlayan, hoşgörülü, kültürel farklılıklara duyarlı eğitim yaklaşımlarından biri de “çok kültürlü eğitim”dir (Aydın, 2013). Gay’e (1994) göre çok kültürlü eğitim; eşitlik ilkesine ve çoğulculuk esasına bağlı olarak öğretim araç gereçleri, öğretim programları, öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme değerlendirmeyi de içine alan, eğitim ve öğretimin bütün öğelerini barındıran eğitim politikasıdır. Çok kültürlü eğitim aynı zamanda farklılıklara hoşgörü ile yaklaşma, fırsat eşitliğini yaratma ve farklı düşüncelere değer verme bileşenlerinden oluşmaktadır (Cırık, 2008). Çok kültürlü eğitimde hedef, bütün

paydaşlara eşit fırsatların sunulması ve bütün öğrencilerin akademik ve sosyal yönden başarıya ulaşmalarının sağlanmasıdır (Gay, 1994). Çok kültürlü eğitimin hedefine ulaşması ve toplumda değişimi yakalayabilmesi; öğrencilerin farklılıklarına saygı duymakla ve onların alışkanlık, tutum, değer ve davranışları ile birlikte üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmekle gerçekleşir (Banks, 1993; Gay, 1994).

Dünyada yaşanan değişim ve gelişmeler doğrultusunda son yıllarda araştırmacılar; çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim konusunda öğrenci, öğretmen ve akademisyenlerle çalışmalar yürütmüşlerdir (Çiftçi, 2015). Ülkemizin de gerek konumu ve çok kültürlü yapısı itibarıyla gerekse de eğitimin kalitesinin yükselmesi, öğrenenlerin etkili ve kalıcı öğrenmelerinin gerçekleşmesi için çok kültürlülük ve çok kültürlülük ile ilgili çalışmalar yapılmasının önemi ve gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Türkiye’de de bu konuda bazı çalışmalar yapılmıştır fakat bu çalışmalar ve etkileri incelendiğinde çok kültürlülükle ilgili daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar arasında; Başbay ve Bektaş (2009) tarafından gerçekleştirilen çok kültürlü bir eğitim-öğretim ortamının oluşturulması için öğretmenlerde olması gereken yeterlikleri inceledikleri araştırma, Başbay ve Kağnıcı’nın (2011) akademisyenlerin çok kültürlü eğitim algılarının belirlenmesi için ölçek geliştirmeleri, Polat’ın (2009) öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özelliklerini araştırması ve yine Polat’ın (2012) okul müdürlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili tutumlarını incelemesi örnek gösterilebilir.

Ülkemizde, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2017 yılında güncellenen öğretim programlarında da çok kültürlülük konusuna yer verilmiştir. Öğretim programları; farklılıklara saygı gösterilmesi, farklılıkların zenginlik olarak algılanması, düşüncelerin rahat paylaşılması ve sonucunda yeni fikirlerin oluşması ile bireysel farklılıkları temel alan bir yapıda oluşturulmuştur. Öğretim programlarında ayrıca her öğrencinin kazanması gereken sekiz anahtar yetkinlik vardır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenen bu yeterlilikler; ana dilde ve yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade, olarak sıralanmıştır. Bu yeterliklerden sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler maddesine göre, sosyal yeterliliğe sahip bireyler sosyoekonomik gelişme ve kültürler arası etkileşimle ilgili olmalı, farklılıklara değer vermeli, diğer bireylere saygı duymalı ve

hem ön yargılarla başa çıkmaya hem de uzlaşmaya hazırlıklı olmalıdır. Aynı maddedeki vatandaşlıkla ilgili yetkinlik ise insan haklarına saygılı olmayı, demokrasinin temeli olarak eşitliği içermektedir; bu da farklı dinî ve etnik grupların değer sistemleri arasındaki farkı anlayıp saygı duyma esasına dayanan olumlu bir davranışla olacaktır. Sekizinci maddedeki kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinde ise kişinin kendi kültürünü bütünüyle anlaması ve farklılığa saygı duymasının temel alındığı düşünülebilir (MEB, 2017).

Bu sekiz yeterlilik yanında Hayat Bilgisi ile Sosyal Bilgiler derslerinin öğretim programlarında da çok kültürlülükle ilgili olarak “Farklı kültürlerden insanlarla bir arada yaşadığını fark eder ve farklı kültürdeki insanlara saygı gösterir.”, “Çeşitli kültürlerle yönelik sahip olduğu kalıp yargıları sorgular.” kazanımlarına yer verilmiştir (MEB, 2017).

Öğretim programında yer alan kazanımları öğrencilere kazandıracak en önemli öge hiç şüphesiz ki öğretmendir. Ayrıca öğretmenlik mesleğini icra eden bireylerden; temel bilgileri, becerileri, tutum ve değerleri kazanmalarında öğrencilere rol model olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda ailede temelleri atılan kişilik gelişimi, çocuğun okulda öğretmen ve arkadaşları ile tanışmasıyla devam etmektedir (Bulut, 2015). Eğitim öğretimde sınıf öğretmenlerinin öğrenciler üzerindeki etkisi tartışmasız çok önemlidir. Öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerine ve yeterliklere sahip olarak eğitimi düzenlemeleri ve gerçekleştirmeleri, eğitimde etkili ve kalıcı öğrenmeyi bireysel farklılıklar doğrultusunda sağlamaları beklenmektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ve kişilik özelliklerini belirlemek için bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın, sınıf öğretmenlerine ve diğer araştırmacılara bu doğrultuda rehberlik edebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Din, dil, etnik köken ve cinsiyet açısından çok kültürlülük; birçok ülkede sosyal ve kültürel sorunlara ve çatışmalara sebep olmaktadır. Toplulukların geleceğini oluşturan çocukların bu kültürel çatışmalardan etkilenmeleri; toplumsal bir meseleyi, bir eğitim meselesi hâline getirmektedir. Ayrıca küreselleşme ile birlikte okul ve sınıflarda öğrenciler; dinsel ve etnik köken hatta cinsiyet ve görünüm farklılıklarından dolayı birbirlerini “farklı çocuklar” olarak algılamaktadırlar. Bunun

gibi sorunlar öğretmenleri hiç beklemedikleri zorluklarla karşı karşıya getirmektedir (Kostova, 2009). Bu bağlamda çok kültürlü ülkelerin eğitim reformları incelendiğinde öğrencilerin farklı bakış açılarını kazanabilmelerini sağlamak için, kültürel farklılıklara dikkat edilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Cırık, 2008). Çok kültürlü eğitimin en önemli ögesi ve uygulayıcısı öğretmenlerdir. Bu bağlamda eğitim öğretim programını uygulayacak; bireysel farklılıklara göre yöntem ve teknikleri, öğrenme ve öğretim araç gereçlerini hazırlayarak ve kullanarak öğrenme ortamını oluşturacak ve öğrenmeyi izleyip değerlendirecek birey, öğretmendir (Polat, 2009). Çok kültürlü eğitimde, kültürel farklılıkları zenginlik olarak algılayıp kültürel çeşitliliklere saygı duyan ve iyi bir iletişimle insanlığa katkıda bulunan, çok kültürlü kişiliğe ve bakış açısına sahip bireyler yetiştirmek amaçtır (Bulut, 2015). Bu bağlamda öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerine sahip olmaları, öğrencilere rol model olarak onları yetiştirmeleri ve süreci kurgulamaları gerekmektedir.

Öğretmenler yalnızca kültürün kuşaktan kuşağa aktarılmasında değil, devamlı değişen ve gelişen bir sürece öğrencileri hazırlamakta da önemli görevler üstlenmektedirler. Toplumda, kültürde ve ailedeki değişiklikler ile teknolojik gelişmeler, eğitim alanında bütün bileşenleri etkilemektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları nitelikler ile öğrencilerin kalıcı ve etkin öğrenmeleri/başarıları ise kaliteli eğitimle doğru orantılıdır. Bu nedenle, bütün ülkeler sınıf ve alan öğretmeni yetiştirme sistemlerini geliştirmek için araştırmalar yapmakta ve çalışmaktadırlar (ETUCE, 1995).

Ülkemizde uygulanan öğretim programlarında çok kültürlü eğitime yer vermeye başlandığı yukarıda ifade edilmişti (MEB, 2017). Öğretim programlarını uygulayan ve eğitim öğretimi gerçekleştiren bireyler öğretmenler olduğundan, onların çok kültürlü eğitim için gerekli beceri, bilgi, tutum ve değer boyutlarındaki yeterliklere sahip olmaları ile birlikte empati kurabilen, farklılıklara karşı hoşgörüsüyle yaklaşan, iletişim gücü yüksek, duygusal açıdan dengeli kişilik özelliklerine sahip olmaları da beklenmektedir (Polat, 2009). Bu araştırma, bu doğrultuda, sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarını ve kişilik özelliklerini incelediği için önem arz etmektedir. Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik yeterlik algıları ve kişilik özelliklerinin incelenmesidir.

Bu çalışmanın ülkemizde bu alanda yapılmış önemli çalışmalardan biri olması hedeflenmektedir. Özellikle alan yazın incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin

çok kültürlü yeterlik algılarını ve çok kültürlü kişilik özelliklerini ele alıp demografik değişkenler açısından inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ve çok kültürlü kişilik özelliklerinin bilinmesi; hizmet öncesinde öğretmen yetiştirme programlarının oluşturulması ile sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini planlamada, çok kültürlü eğitimin hedefleri ve gereklilikleri doğrultusunda hizmet içi programlarında değişiklikler yapılması gerektiği konusunda öneri getirebilmesi açısından da önemlidir.

Araştırma Problemi

Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ve çok kültürlü kişilik özellikleri nasıldır?

Alt problemler. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının demografik özelliklerine göre değişimleri nasıldır?

Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin demografik özelliklerine göre değişimleri nasıldır?

Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ile çok kültürlü kişilik özellikleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Sayıtlar

Sınıf öğretmenleri ölçeklerde yer alan maddeleri gerçek durumlarını yansıtacak şekilde yanıtlamışlardır.

Sınırlılıklar

Araştırma; Ankara'nın 8 merkez ilçesindeki (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle) Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim dönemi ile sınırlıdır.

Tanımlar

Çok kültürlülük; farklı dil, din, yaş, etnik köken, engelli olma, cinsel yönelim, sosyal sınıf ve diğer kültürel özelliklerin birlikte bulunmasıdır (APA, 2002).

Çok kültürlü eğitim; eğitim-öğretim süreç ve uygulamalarında kültürel farklılıklara dikkat eden ve bütün öğrencilere eşit başarı şansını vermeyi amaçlayan bir eğitim reformudur (Gay, 1994).

Çok kültürlü öğretmen yeterlikleri; farklı kültürel değerleri bulunan insanların bir arada bulunduğu sınıf ortamında görev alacak öğretmenlerde aranan ve çok kültürlü eğitim için gerekli olan bilgi, beceri ve farkındalığın ortak birlikteliğidir (Başbay, 2014).

Çok kültürlü kişilik; açıklık, duygusal denge, kültürel empati, esneklik ve sosyal girişimi kapsayan kişilik özelliklerini içermektedir (Polat, 2009).



Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın Kuramsal Temeli

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ve çok kültürlü kişilik özelliklerini araştırma kapsamında kültür, çok kültürlülük, çok kültürlü eğitim, dünyada ve Türkiye’de çok kültürlü eğitim, çok kültürlü eğitimin amaçları ve ilkeleri, çok kültürlü eğitimde öğretmen yeterlikleri, çok kültürlü kişilik özellikleri kavramlarından bahsedilecektir.

Kültür. Kültür; kişinin kim olduğu, nereye ait olduğu, nasıl davranması, ne yapması gerektiği ile ilgili duygu ve düşünceleri ifade eden bir kavramdır (Moran, Harris ve Moran, 2007) ve bu kavramın kapsamı oldukça geniş olduğu için bir tek tanımını yapmak oldukça zordur. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 1982] Dünya Kültür Politikaları Konferansı Sonuç Bildirgesi’nde kültürü, “bir toplumu ya da toplumsal bir grubu tanımlayan belirgin maddi, manevi, zihinsel ve duygusal özelliklerin bileşiminden oluşan bir bütün ve sadece bilim ile edebiyatı değil, aynı zamanda yaşam biçimlerini, insanın temel haklarını, değer yargılarını, geleneklerini ve inançlarını da kapsayan bir olgu” olarak tanımlanmıştır (s. 123). İngiliz antropolog Tylor’a göre kültür, “toplumun üyesi olarak insan türünün öğrendiği, edindiği bilgi, sanat, gelenek-görenek ve benzeri yetenek, beceri ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütün” anlamına gelmektedir (Güvenç, 1994). Kültür; insanın davranışlarını, tutum ve değerlerini, verimliliğini, eylemlerini ve çalışmasını etkilemektedir (Moran vd., 2007).

Sosyal ve yaşamsal ihtiyaçları karşılayan kültür, toplumdan topluma değişir ve dil ile kuşaktan kuşağa geçerek varlığını sürdürür. Kültür birleştirici olduğu gibi ayrıştırıcı güce de sahiptir. Birleşme eğilimi gösteren kültürler toplumsal boyutta uyum içerisinde olan kültürlerdir (Güvenç, 2002).

Purnell’e (2005) göre, kültürler birbirlerinden daha üstün veya değerli değil sadece farklıdır. Her kültür diğer kültürlerden farklılık gösterse dahi bazı temel özellikler bütün kültürlerde aynıdır. Bunlar; temelini bireyden alan, gelişen, kimi zaman ise yok olan unsurlarıyla hem kişisel hem de sosyal kimliğin göstergesi doğal bir varlık olmasıdır (Erinç, 1994). Kültürü oluşturan ögeler; aile, din, eğitim, fiziksel

çevre ve siyasi sistem olarak ifade edilebilir. Fiziksel ortam kültürün gelişmesinde etkilidir. Örneğin dışa dönük ve dayanıklı insanların güç fiziksel şartlar altında yaşadıkları, rahat ve iyi koşullarda yaşayan bireylerin ise içe dönük bir kişilik geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Aile ve din, bireyin davranışlarının belirleyicisidir. Toplum kültürünün oluşumunda ve gelişmesinde ise eğitim ve politik sistemler etkilidir (Tayeb, akt. Yeşil, 2009).

Gay (1994); kültürün insanın tutumlarını, değerlerini ve davranışlarını etkilediğini ve insanların yaşamlarının ana unsurlarının aynı olduğunu vurgulamıştır. İnsanlar her yerde ve toplumda kültürleri ile beraber hareket ederler. Öğretmenler ve öğrencilerin sınıfa kendi kültürleri ile geldikleri ve neticesinde diğer kültürler ile etkileşime girdikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenler ve yöneticiler uygulamalarına kendi kültürlerini yansıttıkları gibi öğrenciler de öğrenme süreçlerine ve davranışlarına kendi kültürlerini yansıtır. Kültürel özellikler; bireylerin davranışlarını, öğrenmelerini, diğer insanlara bakışlarını etkilemektedir. Bu nedenle eğitim ortamlarında, bireylerin içinde bulundukları toplumun kültürel özellikleri dikkate alınmalıdır. Okullarda verilen eğitimin, toplumun kültürel unsurlarını insanlara aktarmaya ilişkin bir sorumluluğu vardır (Ültanır, 2003). Toplumun inançları, normları ve değerleri yalnızca onları öğretme yoluyla değil, eğitim sisteminin işleyişinde onların açıklanmasıyla da kuşaktan kuşağa geçer. İnsanın eğitim süreci içerisinde kültürel unsurların etkisi altında kalması, kültür ve eğitim arasındaki ilişkinin doğru orantılı olduğunu düşündürmektedir (Demirel, 2003).

Eğitim, kültürün hem taşıyıcısı hem de geliştiricisi olduğu için eğitim ve kültür arasında karşılıklı bir etkileşim bulunmaktadır. Yani bu iki kavram birbirini hem etkiler hem de geliştirir (Gay, 1994). Günümüz eğitim anlayışında, yapılandırmacı yaklaşımın da etkisiyle herkese aynı eğitim programı sunmanın sosyal adaleti sağlayacağı inancı sorgulanmaya başlanmıştır. Bireylerin sosyokültürel özelliklerinin de dikkate alınmasının gerektiği günümüz eğitim anlayışlarında daha geçerli bir yaklaşım olarak kabul görmektedir (Polat, 2009).

Çok Kültürlülük. Çok kültürlülük ilk kez 1941’de, ön yargısız ve “bağısız” bireylerden oluşan bir toplumu belirtmek için kullanılmıştır (Doytcheva, 2009). 1960’lı yıllarda da bir ülkedeki farklılıkları ifade etmede “mozaik”, “gökkuşağı” metaforları kullanılmıştır (Bilgin, 2005). Çok kültürlülük kavramının kullanımı II. Dünya Savaşı sonrası artmış; Amerika Birleşik Devletleri ve II. Dünya Savaşı

sonrası oluşan Britanya gibi çok kültürlü bir yapıya sahip olan toplumlarda, tek kültür altında birleşme düşüncesinin karşıtı olarak kullanılmıştır (Marshall, 1998). 1970'lerin başlarında ise kavram Kanada ve Avustralya'da kabul edilmiş, devlet politikalarında kültürel çeşitliliği teşvik eden uygulamalar gerçekleştirilmiştir (Duncan, McDonnell, Munley, ve Sauer, akt. Başbay ve Bektaş, 2009). İsveç 1975 yılında, Hollanda ise 1980 yılından sonra resmî politikalarında çok kültürlülüğü gündemlerine almaya başlamışlardır. Çok kültürlülük kavramı İngilizce Oxford Sözlüğü'ne 1989 yılında girmiştir (Doytcheva, 2009).

Çok kültürlülük, bir toplumu oluşturan toplulukların kültürel farklılıklarını ve çeşitliliklerini ifade eder. Kültürel çeşitliliğin kaynağı ise belirli bir devlet içinde birden çok ulusun yan yana yaşamasıdır (Kymlicka, 1998). Parekh'e (2002) göre çok kültürlülük; kimlik ve farklılıklar ile tanımlanabilen bir durumdan daha fazlasını ifade eden ve kaynağını kültürden alarak onunla harmanlanmış farklılık ve kimliklerle ilişkili olan bir kavramdır. Çok kültürlülük kavramı ilk başta açıklanırken ırk ve etnik köken kavramları ile tanımlanmış, daha sonra ise bu kavram inanç, sınıf, cinsiyet ve yaş gibi farklı değişkenlere sahip insanları da tanımlayarak genişlemeye uğramıştır (Başbay ve Bektaş, 2009).

Çok kültürlülüğü toplumları birleştiren bir öge olarak ifade eden Yılmaz (2011), çok kültürlü toplumu "ebru sanatı" modeline benzetmiştir. Ebru sanatında nasıl ki kullanılan renkler özlerini kaybetmeden birbiri ile ahenk içinde bulunuyorsa ve renklerin birleşiminden yeni bir güzelliğin ortaya çıkması kaçınılmazsa; çok kültürlülük ile toplumsal yapı içindeki farklı kültürlerin varlığının tanınması, bütün insanların birbirlerinin haklarına saygılı davranışlar sergileyerek bunun neticesinde toplumsal barışın elde edilmesi kaçınılmazdır.

Özensel (2012) çok kültürlülüğün en büyük felsefi dayanağının toplumlara ait değerlerin kendi içerisinde kabul edilmesi olduğunu ve bu değerleri diğer kültürlerle kıyaslamamanın hatalı olacağını ifade etmektedir.

Çok kültürlülük felsefesi, farklı toplumların kültürel unsurlarının yaşatılması ve korunması bakış açısını temel almaktadır. Fakat bu düşüncayı eleştirerek çok kültürlülükle ilgili politikalar ve eğitim anlayışlarına karşı çıkanlar; çok kültürlülüğün birleştirici değil, tam aksine ayrıştırıcı etkisinin olduğunu savunmaktadırlar. Bu doğrultuda düşünceye sahip olanlar için toplumsal birleşme çok mümkün değildir ve

çok kültürlülük felsefesi; medeniyet, siyaset ve kültür alanlarının sonuna gelindiğinin habercisidir (Altınbaş, 2006). Bunun yanında Yalçın'a (2002b) göre benzer kültürel unsurlardan oluşan "bütünlükler", toplumları meydana getirmemektedir. Çok kültürlü toplumlar, kendilerini farklı gören yapıların sahip olduğu özelliklerin toplum içindeki varlığından meydana gelmektedir. Bu sebeple, çok kültürlülük kısaca aynı ortamda yaşayan birden çok farklı kültürün varlığına kaynaklık eden bir gerçekliktir.

Çok kültürlülüğü savunanlar ise öğrenme-öğretme sürecinde kültürel farklılıkları dikkate almanın ve farklı kültürlere hoşgörü ile yaklaşmanın önemli bir amaç olduğunu ve bu amacı gerçekleştirmede büyük role sahip olan öğretmenlere ve diğer eğitim paydaşlarına rehberlik edebilecek bir eğitim ve öğretim anlayışı olan çok kültürlü eğitimin giderek öneminin arttığını düşünmektedirler (Başbay, 2014).

Çok Kültürlü Eğitim. Bireylerin hem kendi kültürel özelliklerinin farkında olarak hem de başkalarının kültürel özelliklerine saygılı ve hoşgörülü yaklaşarak onlarla ahenk içerisinde yaşamasını hedefleyen kültürel farklılıklara duyarlı eğitim yaklaşımlarından biri de çok kültürlü eğitimidir (Aydın, 2013). Çok kültürlülük din, dil, etnik yapı, toplumsal sınıf, yaş, cinsiyet, özel gereksinimli olma, cinsel yönelim, eğitim ve diğer kültürel boyutların fark edilmesidir (APA, 2002). Çok kültürlü eğitim bir süreçtir ve bu süreç öğretmenlerin farklı ırk, sosyal grup ve etnik yapıdan gelen bütün öğrencilere aynı eğitim imkânlarını oluşturmak için çaba sarf etmesini gerektirir (Banks, Cookson, Gay, Hawley, Irvine, Nieto ve Schofield.,2001).

Banks'e (1993) göre eğitim kurumlarının yapısını değiştirmeyi amaçlayan çok kültürlü eğitim; çeşitli dil, ırk, kültürel ve etnik gruplardan öğrencilerin okullarda akademik başarıda aynı şansa sahip olabilecekleri bir süreç ve bir eğitim reformu hareketidir.

Taylor ve Quintana (2003), çok kültürlü eğitim için bazı özelliklere sahip olunması gerekliliği üzerinde durmuşlar; çok kültürlülüğe yönelik hazırlanmış bir eğitim programının içeriğinden çok öğretmenin önemini vurgulamışlardır. Söz konusu araştırmada, çok kültürlü eğitimin uygulanmasında öğretmenin farkındalığının ve kişisel özelliklerinin önemli olduğu ifade edilmiştir.

Çok kültürlü eğitim, toplumların kültürlerin bütünleşmesinde demokratik değerler ve inançlar üzerine kurulu bir öğrenme ve öğretme yaklaşımıdır. Çok

kültürlü eğitimin öğretimi, performans değerlendirmeyi, yönetimi, okul iklimi, rehberliği ve program geliştirmeyi etkilediği bütün eğitim paydaşları tarafından kabul görmektedir. Bu sebeple çok kültürlü eğitim uygulamalarında eğitimcilere büyük görevler düşmektedir (Gay, 1994). Eğitim ve öğretimin altı bileşeni Brown ve Kysilka (2002) tarafından; “çevre”, “öğretmen”, “öğretim”, “öğrenci”, “değerlendirme” ve “program” olarak ifade edilmiştir. Bunların içinde öğretmen bileşeni diğer bileşenlere göre daha önemlidir. Çünkü programın etkililiği, uygulayıcıları olan öğretmenlerin farklı kültürlerle saygılı/duyarlı olmaları ve farklılıklara dikkat ederek eğitim ve öğretimi gerçekleştirmeleriyle ilişkilidir (Başbay ve Bektaş, 2009; Cırık, 2008; Polat, 2009).

Yukarıdaki tanımlardan anlaşılacağı üzere çok kültürlü eğitim cinsel tercih öğelerinin, ırk ve etnik yapının öğrencilerin öğrenmeleri ile davranışlarını nasıl etkilediği üzerinde durur. Öğretmen öğrencilerin sadece ırk ve etnik kökenini dikkate alarak onların davranışları hakkında çıkarımda bulunduğu yanılığa düşmüş olacaktır (Aydın, 2013). Ancak öğretmen; öğrencilerinin davranışlarını onların sosyal sınıf, dil, din ve diğer kültürel özelliklerini dikkate alarak değerlendirdiğinde ve buna göre eğitim ve öğretimi düzenlediğinde istendik eğitim seviyesine ve öğrenmeye ulaşacaktır.

Dünyada Çok Kültürlü Eğitim. Çok kültürlü eğitim kavramı olarak ilk defa 1960’lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri’nde beyazlar ve siyahlar arasında eğitim ve çalışma alanlarındaki ayrımcılığın giderilmesine yönelik yapılan girişimlerle birlikte ortaya çıkmıştır (Aydın ve Damgacı, 2013). Farklı kültürlerle ve etnik kökenlere karşı daha duyarlı olmaya odaklanan çok kültürlü eğitime ait yazılı bir eğitim programı, 1989 yılında Derman-Sparks ve ABC Task Force tarafından oluşturulmuştur. Programın amaçlarından bazıları; öğrencilerde öz güvenli bir kimlik yapılandırmak, öğrencilerin farklılıkları olan insanlarla empatik ve rahat bir etkileşim kurmalarını sağlamak, öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak, öğrencilere karşılaşılabilecek ayrımcılıklara ve ön yargılara ilişkin ayakta durabilme yetisi kazandırmak bulunmaktadır. Bu program, öğrencilere sosyal sorumluluk bilinci kazandırırken etkin ve katılımcı bireyler yetiştirmeyi de amaçlamaktadır (Güven, 2005).

Çok kültürlü eğitim; Almanya, Avustralya, ABD, İngiltere, Kanada gibi çok kültürlü ülkelerin eğitim programlarında ana sınıftan itibaren uygulama içerisinde

yer almaktadır (Güven, 2005). Son 20 yıl incelendiğinde çok kültürlü eğitime ilişkin çalışmalarda artış olduğu gözlemlenmiştir. Eğitim paydaşları, eğitim programlarında çok kültürlülüğe ait konularla ilgili olarak gerçekleştirdikleri düzenlemelerle çok kültürlü eğitimin önemini vurgulamaktadırlar (Aldridge, Aman ve Calhoun, 2000). 2002 yılında ABD Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Komisyonu [National Council for Accreditation for Teacher Education (NCATE)], öğretmenlerin hizmet öncesindeki yetiştirilme ve hizmet sürecindeki geliştirilme süreçlerinde kültüre duyarlı programlar çerçevesinde yetiştirilmeleri gerekliliğini vurgulamış ve kültürel farklılığı, “etnik kökene, cinsiyete, ırka, sosyoekonomik düzeye, dile, engelliliğe, dine, coğrafi bölgeye ve cinsel yönelime bağlı olarak insan veya gruplar arasındaki farklılıklar” olarak tanımlamıştır (Çoban, Doğan ve Karaman, 2010).

Çok kültürlü eğitim uygulamalarında hedef; “toplum” inşa etmek ve farklı kültürlere ait insanlardan meydana gelen “toplum”da demokratik yaklaşımları içine alacak şekilde düzenlemeler gerçekleştirmektir (Kaltsounis, 1997).

Türkiye’de Çok Kültürlü Eğitim. Parekh (2002) birden fazla kültürel topluluğun oluşturduğu toplumları çok kültürlü olarak tanımlamıştır. Avrupa ve Asya kıtalarının birleştiği yer olan Türkiye yüzyıllardır farklı kültürleri içinde barındırarak ev sahipliği yapmaktadır. Bu doğrultuda Türkiye’de dil, ırk, din, cinsiyet, etnik yapı, toplumsal statü, cinsel yönelim, yaş, engellilik gibi kültürel boyutlar açısından birçok farklılığa sahip olmasından dolayı çok kültürlüdür.

Türkiye’de başta Türkçe olmak üzere Arapça, Abhazca, Arnavutça, Çerkezce, Gürcüce, Ermenice, Kiptice, Lazca, Kürtçe, Pomakça, Süryanice, Rumca, İbranice ve Tatarca gibi diller konuşulmaktadır (Ünal, 2004). Türkiye’de %84,54 Türkçe, %12,98 Kürtçe, %1,38 Arapça ve %1,11 ise diğer dillerin konuşulduğu; inanç bakımından farklı inanç biçimlerine sahip bireylerin yaşadığı (Müslüman, Hristiyan, Yahudi vb.) ve bunların da kendi içlerinde mezhepsel olarak farklılık gösterdiği (Alevi, Sünni, Şafii, Şii vb.) bilinmektedir. Bununla birlikte kendini çeşitli din, inanç, cinsiyet ve cinsel yönelim bakımından farklı tanımlayan insanlar olduğu da yapılan araştırmalar tarafından ortaya konmuştur (Konda, akt. Kılıç ve Polat, 2013).

Osmanlı Devleti’nin mirasını taşımasından dolayı da kültürel çeşitliliğe sahip Türkiye’de 47 farklı etnik grubun yaşadığı varsayılmaktadır (Nohl, 2009). Türkiye’de,

etnik köken olarak son derece zengin bir imparatorluk olan Osmanlı Devleti'nin devamı bir ülke olması sebebiyle de, etnik ve dinî okullaşma örnekleri görülmektedir. Osmanlı Devleti'nde örneğin, Ermeni ve Rum gibi bazı etnik azınlıkların kendilerine göre düzenlenmiş öğretim programları ve okulları vardı. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu ile birlikte bu okullar kamusal varlıklarını devlet kontrolünde sürdürmüşlerdir. Türkiye'de etnik ve dinsel azınlıkların özelliklerinin fark edilmesi ve tanınma talepleri 1990'lı yıllarda olmuştur. 1995'te ise anayasal vatandaşlık kavramı ortaya atılmıştır. Anayasal vatandaşlık; farklı etnik, dinsel ve kültürel özelliklere sahip vatandaşların kendi aidiyetlerini koruyarak devlete bağlı olmasını ifade etmektedir. Ayrıca Coşkun (1997) çok kültürlü eğitimin Türkiye'de uygulanmasını gerekli kılan bazı nedenleri aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

- Türkiye'nin Anadolu'da tarihî süreçte oluşan kültürel farklılığın taşıyıcısı olması.
- Türkiye'nin tarihten getirdiği Osmanlı sosyal mirası.
- Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üye olma süreci ve uluslararası teknik, ekonomik ve siyasal ilişkiler.

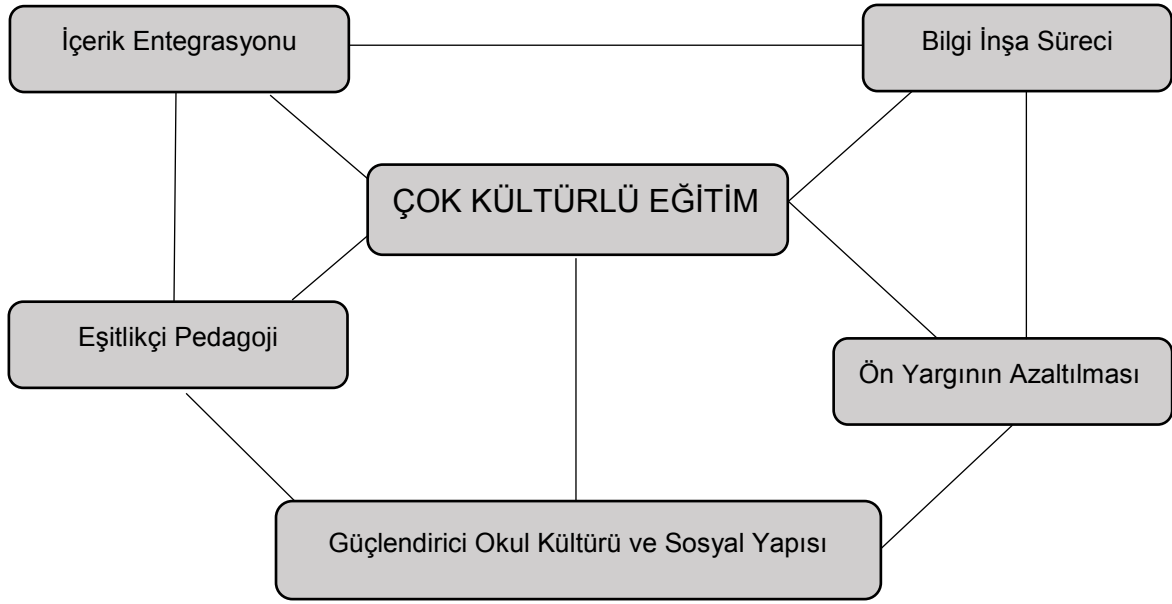
Millî Eğitim Bakanlığının son yıllarda yaptığı çalışmalarda çok kültürlü eğitimin vurgulandığı görülmektedir. Örneğin, 2005 yılında uygulamaya konan öğretim programlarında öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini yapılandırmacı eğitim felsefesine göre gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Aday öğretmen olarak 2008 yılından itibaren göreve başlayan öğretmenlere de atandıkları yörenin kültürünü daha iyi tanıyabilmeleri için hizmet içi eğitimler verilmektedir. 2012 yılından başlayarak öğretim programlarında Kürtçe ve Arapça gibi dillere, seçmeli ders olarak yer verilmiştir. 2017 yılında yenilenen öğretim programı ile birlikte özellikle Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin içeriklerinde ve program yeterliliklerinde çok kültürlülük konularına yer verildiği görülmektedir. Ayrıca MEB, geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri ile örgün eğitim faaliyetlerinin yanında, Suriyeli göçmenlere yönelik olarak Türkçe öğretimi başta olmak üzere yüzlerce alanda, Halk Eğitim Merkezleri bünyesindeki yaygın eğitim faaliyetleri kapsamında kurslar düzenlemektedir. Bunlara ek olarak 2017 yılında, yabancı uyruklu öğrencilere sunulan eğitim-öğretim hizmetlerine ilişkin pedagojik bilgi ve becerilerin artırılmasını amaçlayan MEB projesi kapsamında, sınıfında

yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler gerçekleştirilmiştir (MEB, 2017).

Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal ve ekonomik yapısını, siyasal ve eğitsel ilişkileri, bilişim ve ulaşım gibi alanlarda meydana gelen değişimleri göz önünde bulundurduğumuzda, eğitimde öğrencilerin kültürel farklılıklarının dikkate alınmasının bir zorunluluk olduğu görülmektedir. Ayrıca, insanların farklı kültürel ortamlarda rahat olabilmesi, empatik etkileşim kurabilmesi, ayrımcılık karşısında kendini savunabilmesi, kendine ve başkalarına ilişkin ön yargıların engellenmesi için çok kültürlü eğitimin gerekli olduğu düşünülmektedir (Hohensee, Bisson ve Derman-Sparks, akt. Güven, 2005).

Çok Kültürlü Eğitimin Boyutları. Çok kültürlü eğitim yaklaşımları farklı kültürlerin tanınmasını, kültürel farklılıkların korunmasını, farklı kültürlere üye insanların fırsat ve olanak eşitliliğinden faydalanmalarını, farklı kültürlerde yaşama becerisi ve çok kültürlü yeterlik becerisi kazanma amaçlarını gerçekleştirmeye çalışır (Kılıç ve Polat, 2013). Çok kültürlü eğitime ait beş yaklaşım; farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin eğitim fırsatlarının eşitlenmesine imkân veren eğitim, kültürel çoğulculuğu korumayı ve kültürel farklılıkları anlamayı hedefleyen eğitim, öğrencilerin çeşitli kültürlerde görev almaları için yardımcı olan eğitim ve çoklu sistemlerde yeterliliği geliştirmek için eğitim olarak ifade edilmektedir (Gezi, akt. Demir, 2012).

Şekil 1'de görüldüğü gibi çok kültürlü eğitimin beş boyutu vardır: İçerik entegrasyonu, eşitlikçi pedagoji, güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapısı, bilgi inşaa süreci, ön yargının azaltılması (Banks, 1993).



Şekil 1. Çok kültürlü eğitimin boyutları

Şekil 1'e göre; içerik entegrasyonu temel kavramların, ilkelerin, genellemelerin ve kuramların farklı grup ve kültürlere ait bilgi ve örneklerle ifade edilmesidir. Eşitlikçi pedagoji, eğitimcilerin öğrencilerin akademik başarısını artırmak için farklılıklara uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaları ile ilgilidir. Güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapısı boyutunda; kültürel ve sosyal bir sistem olan okul, birbiriyle ilişkili statü ve rolleri bünyesinde bulunduran eylemlerin etki gücüne göre bu yapının görevini ortaya koyan bir yapı şeklinde görülmektedir. Bilgi inşa süreci boyutu; bilginin oluşumunda insanların ve grupların etnik köken, ırksal ve sosyal sınıf özelliklerinin etkisi olarak açıklanmaktadır. Ön yargının azaltılması boyutu da öğrencilerin olumlu etnik köken ve ırksal tutumlar geliştirmelerine yönelik stratejilerin oluşturulması şeklinde ifade edilmektedir.

Banks'e (akt. Aydın, 2013) göre çok kültürlü eğitimde ilerici bir yaklaşım; ayrıştırıcı politikaları ve faaliyetleri birleştirici şekilde eleştirmek ve eğitimi dönüştürmek için kullanılan reform hareketidir. Çok kültürlü eğitimde eğitim kurumları; adaletsizliğin ve eşitsizliğin ortadan kaldırılması için toplumun değişimindeki ve dönüşümündeki temel kurumlardır. Çok kültürlü eğitim; bütün öğrencilerin, ulusal ve uluslararası seviyelerde toplumsal farkındalığa sahip ve etkin bireyler olarak bütün yetkinliklere ulaşmaları adına, eğitim deneyimleri yaşamalarını sağlamayı amaçlar.

Çok Kültürlü Eğitimin Amaçları ve İlkeleri. Çok kültürlü eğitimin temel amacı, toplumsal değişimi etkilemektir. Bu değişim; eğitimcilerin dönüşümü, okullar

ve eğitimin dönüşümü ve toplumun dönüşümü olmak üzere üç dönüşümü içermektedir.

Eğitimcilerin dönüşümünde iki görev vurgulanmaktadır: Bunlardan ilki öğretmenin ön yargılarının ve varsayımlarının neler olduğunu, dünyayı nasıl algıladığını ve çevresine nasıl tepki verdiğini anlamaktır. İkincisi ise öğretmenin bu algılarının ve kimliğinin öğrencilerin öğrenme yaşantılarını nasıl etkilediğini incelemektir. Çok kültürlü okul dönüşümü; çok kültürlü eğitim programı, öğrenci merkezli eğitim, çok kültürlü eğitim ortamı, destekleyici okul ve sınıf iklimi, kültüre uygun eğitim materyalleri, daha adil ölçme ve değerlendirme gerektirir. Çok kültürlü eğitimde toplumu dönüştürmek önce bireyin kendini dönüştürmesiyle başlar. Bunun neticesinde okullardaki eşitlik ve sosyal adalet, toplumdaki adaleti ve eşitliği yansıtacaktır. Ancak o zaman çok kültürlü eğitim amacına bütünüyle ulaşacaktır (Banks, 2013).

Bireylerin başka kültürlerin pencerelerinden bakabilmelerini ve kendi kültürlerini daha iyi anlayabilmelerini sağlamak, çok kültürlü eğitimin en önemli amaçlarından biridir. Çok kültürlü eğitimde farklılıkları tanıma ve anlama önceliklidir ve bu öncelik, süreçte saygı ve hoşgörü ile bütünleşmektedir (Aydın, 2013). Gay' e (1994) göre ise çok kültürlü eğitimin temel amaçları; öğrencilerde olumlu benlik geliştirmek, onların farklı kültürlerin üyesi insanların tutum ve değerlerini tanımalarını ve bu insanlara saygı duymalarını sağlamak, öğrencilerin kültürler arası iletişimi ve farklı bakış açılarını görmelerini desteklemek, öğrencilerin temel yetenekleri ve becerileri kazanmalarına yardımcı olmak, öğrencilerin kendi kültürlerinin yanında farklı etnik ve kültürel özellikleri fark ederek bu farklılıklara saygı göstermelerini sağlamaktır.

Farklı kültürlere saygı duymak ve farklı kültürlerin gelişimi için insanlığın ve eğitimin seferber olmasına imkân vererek uluslararası iş birliği yapmak önemlidir. Bu bağlamda öğrenme ortamlarına süreç içerisinde çok kültürlü eğitim ilkelerinin yansıtılması, eğitimde istenen ve beklenen kalite için vazgeçilmez bir unsurdur (Aydın, 2013). Çok kültürlü eğitimin amaçlarına ulaşmak için gereken öğretme ve öğrenmenin temel ilkeleri aşağıda sıralanmıştır (Banks vd., 2001; Gay, 1994):

- Etkili ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenme ortamında farklılıklara dikkat edilmesi.

- Öğretmenlerin; toplumdaki dil, etnik yapı ve sosyal statü etkileşiminin öğrenci davranışlarına etkisini anlamalarına yönelik programların düzenlenmesi.
- Okullarda, bütün öğrencilere öğrenme ve yüksek standartlara ulaşmada eşit fırsatlar sağlanması.
- Öğrenciler tarafından bilginin sosyal olarak yapılandırılabilmesi için programlarda gereken düzenlemelerin gerçekleştirilmesi.
- Eğitim kurumlarının, öğrencilerin başarılarını ve iletişimlerini etkileyen beceri, tutum ve bilgi gelişimlerine katkısı bulunan örtük programlara yer vermesi.
- Eğitim kurumlarında farklılıklar arası ilişkileri geliştirmek için gruplarda ve üyeliklerde düzenlemelerin sağlanması.
- Bütün kültürel grupların paylaştığı değerleri, öğrencilerin öğrenmelerinin sağlanması (Örneğin; adalet, eşitlik ve özgürlük...).
- Öğretmenlerin kültürel duyarlılığa sahip teknikler ile bilişsel ve toplumsal becerilerini geliştirmek için fırsatların sağlanması.
- Okullarda, öğrencilerin kaygı ve korku durumlarını azaltmak için onlara sosyal etkileşim kurmalarını sağlayacak ortamlar hazırlanması.
- Okullardaki karar verme süreçlerinde bütün paydaşların katılımının sağlanması.
- Eğitim kurumlarının adil bir şekilde ekonomik olarak desteklenmesini sağlayan stratejiler geliştirilmesi.
- Toplumda varolan kültürleri tanımak, değer vermek ve anlamak için fırsatlar sunulması.

Çok kültürlü eğitimdeki amaç ve ilkelerin gerçekleştirilmesinde, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme yeterliklerine sahip olması gerekmektedir.

Çok Kültürlü Eğitim ve Öğretmen Yeterlikleri İlişkisi. Öğretmen yeterlikleri sınıf içi ve dışı eğitim-öğretim faaliyetlerindeki etkili davranışlara liderlik eden tutum, değer, bilgi ve becerilerin bileşimini kapsamaktadır. Öğretmenlerin kendilerinin ve öğrencilerinin kültürel özelliklerini bilerek ve ayırım yapmaksızın

herkese eşit davranış sergilemeleri, giderek daha da önemli hâle gelmektedir. Bu durum öğretmenlerin çok kültürlü yeterliklere sahip olmaları ile mümkün olacaktır.

Çok kültürlü eğitimde öğretmenlerin sahip olması gereken altı özellik, Lucas ve Villegas (2002) tarafından şöyle ifade edilmektedir:

- Sosyokültürel açıdan bilinçli olmaları.
- Bütün öğrencilerin öğrenme kaynaklarını fark edebilmeleri, farklılıkların zenginlik olduğunu kabul etmeleri.
- Okulların bütün öğrencilere eşit fırsatlar ve imkânlar sağlama görevinde, kendi sorumluluklarının bilincinde olmaları.
- Öğrencilerin bilgileri inşa etme süreçlerini anlamalarına ve bilgileri inşa etmelerine yardımcı olmaları.
- Öğrencilerinin hayatları hakkında bilgi sahibi olmaları.
- Öğrencilerin farklılıklarını tanıyarak öğretimi yeniden düzenlemeleri.

Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlikleri çeşitli yaklaşımlar tarafından açıklanmaktadır. “Öğretmenler İçin Çok Kültürlü ve Akademik Yeterlikler (Multicultural and Academic Competences for Teacher)” yaklaşımı; akademik çok kültürlü yeterlikler, kendini anlama, başkalarının kültürlerini tanıma ve anlama yeterliklerinden oluşmaktadır. Diğer bir yaklaşım ise Dreyfus ve Dreyfus’un (akt. Washington, 2003), mesleki gelişim sürecindeki beş temel aşamayı içeren “Toyluktan Uzmanlığa: Öğretmenler İçin Çok Kültürlü Yeterlikler (From Novice to Expert: Multicultural Competence for Teachers)” adlı yaklaşımıdır. Dreyfus ve Dreyfus’un bu yaklaşımının beş temel aşaması, Berliner (1988) tarafından öğretmenliğe uyarlanarak öğretmenlerin kültüre duyarlık yeterlikleri gelişimsel çerçevede ortaya konmuştur. Bu yaklaşımın ilk aşaması olan toyluk aşamasında; öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını çözüm bulunması gereken bir problem olarak görmekte ve bu problemin çözümü için bireyselleştirilmiş öğretimin önemini vurgulamaktadırlar. En son olan uzmanlık aşamasında ise eğitimcilerin problemlere çözüm üretmeleri, sınıf içinde yer alan farklı kültürel unsurları gözlemleyip yorumlayabilen bir yapıda olmaları beklenmektedir (Washington, 2003).

Gay (akt. Gay, 2002) çok kültürlü yeterlikleri; kendi kültürel kimliğini tanıyan, ön yargıların bilincinde olan ve farklı toplumların görüşlerini öğrenme isteğinde olan, öğretim yöntemlerini çok kültürlüğe dayalı olarak geliştirmeyi içeren yetenekler olarak tanımlamıştır. Başbay ve Kağnıcı'ya (2011) göre çok kültürlü öğretmen yeterliği; bireyin kendini bilmesi, kendinin farkında olması, öğrencilerin kültürel geçmişini tanıması, sosyal, politik ve ekonomik çevrenin bilinmesi, yönetim stratejilerinin kullanımında ve sınıf ortamı oluşturmada kültüre duyarlı, kararlı bir duruş sergilenmesidir. Çok kültürlü öğretmen yeterlikleri ile yapılan tanımlamalar ve özellikler araştırıldığında üç noktanın öne çıktığı görülmektedir:

- Öğretmenlerin farklılıklar karşısında olumlu tutuma sahip olmaları ve varlıklarını değerli bulmaları.
- Öğretmenlerin kendilerinin ve eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirdikleri grubun etnik, dilsel, kültürel, toplumsal vb. birçok açıdan özelliklerini tanıyarak araştırmaları.
- Öğretmenlerin çok kültürlü eğitimin duyuşsal ve bilişsel amaçlarını yerine getirecek beceriye sahip olmaları.

Bütün açıklamalardan bir tanım yapılması gerekirse çok kültürlü öğretmen yeterliği; “farklı kültürel değerlere sahip; farklı dil, din, ırk, sosyoekonomik düzey ve düşünce sisteminden gelen; farklı cinsel yönelimleri olan öğrencilerin bulunduğu zengin bir sınıf ortamında öğrencilerin öğrenmelerini sağlamada öğretmene destek olacak beceri, tutum ve bilginin ortak birlikteliği”dir (Gay, 2002; Lucas ve Villegas, 2002; Washington, 2003).

Banks (akt. Taylor ve Quintana, 2003) kültüre duyarlı öğretmen yeterliklerini sınıf kültürü ve öğrenme üzerindeki etkilerini anlama, okulda ve sınıfta bulunan bütün kültürlere saygı duyulan sınıf ortamı düzenleme, sınıf seviyesinde yeterlikler, azınlık kültürü mensubu öğrencilerini “diğerleri” olarak görmeme, öğretim programı ve öğretim yöntemleri kullanma, bütün öğrencilerle etkileşim içerisinde olarak öğrencilerin kültürel farklılıklarını öğretim içerisine kültüre duyarlı yerleştirme ve saygılı olma şeklinde açıklamaktadır. Çok kültürlülüğü içine alan politika ve felsefe oluşturma; öğretmenlere yönelik hesap verebilirlik ölçütlerinin net bir şekilde ortaya konması; çok kültürlü eğitime idari ve ekonomik açıdan yardımcı olma maddeleri de eğitim kurumu seviyesinde yeterlikler içerisinde yer almaktadır.

Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlikleriyle ilgili olarak yürütülen araştırmalarda; beceri, bilgi, tutum ve değer olmak üzere üç boyutta yoğunlaşıldığı görülmektedir. Beceri boyutu; öğrencilerde ulusal ve uluslararası değerlere yönelik olumlu tutum geliştirmek, onlara çeşitli kültürlere karşı duyarlı olmayı öğretmek, bireysel farklılıklardaki değişimi kabul etmek, farklı öğrencilere yaşam şartları içerisinde hoşgörülü tutum kazandırmak, çok kültürlü program geliştirmek, öğrenende bilginin inşasını sağlamak, öğrencinin toplumsallaşmasını sağlamaktır. Bilgi boyutu ise ulusal, küresel ve etnik değerlerle ilgili bilgi, farklılıklar ve öğrencilerin öğrenme stilleri ile ilgili bilgi olarak ifade edilmektedir. Tutum boyutu da okul değişim hareketlerinin önemini anlamak, farklılıklara olumlu yaklaşmak, küresel ve çok kültürlü bakış açısını genişletmek şeklinde ifade edilmektedir (Sinagatullin, akt. Başbay, Kağnıcı ve Sarsar, 2013).

Çok kültürlü eğitimde öğretmenlerin kültürel çeşitlilik biçimlerini tanımaları ve duyarlı olmaları, eğitim uygulamalarını ve ortamlarını bunlara göre düzenlemeleri önemlidir (Gay, 1994). Ancak öğretmenlerin çok kültürlü eğitim anlayışını benimseyip buna uygun eğitim ortamları oluşturabilmesi için öncelikle kültürel farklılıklara karşı ön yargısız ve bilinçli bir tutum sergilemeleri gerektiği ifade edilmektedir. Eğer öğretmenler kendi sosyal ön yargılarının kültürel olarak farkında değillerse çok kültürlü eğitim çabaları etkili olmayacaktır. Çünkü çok kültürlü eğitimin kritik basamağını, öğretmenlerin kültürel duyarlılığı ve farkındalığı oluşturmaktadır (Ponterotto ve Pedersen, akt. Baluch, Greig, Ponterotto ve Rivera, 1998).

Çok kültürlü öğretmen yeterlikleri ile ilgili araştırmalar; çok kültürlü yeterliği bulunan öğretmenlerin kültürler arası anlayışı desteklediklerini, daha az davranışsal ve duygusal sorunlarla karşılaştıklarını ve öğrencilerinin akademik başarı seviyelerini arttırdıklarını ortaya çıkarmaktadır (Kitsantas, 2011). Ayrıca yapılan araştırmalarda, çok kültürlü eğitimde ihtiyaç duyulan yetkinliklere sahip olmayan ve kendini geliştirmeyen öğretmenlerin, farklı kültürlerden gelen öğrencilere yönelik öğrenme ortamını düzenlemede eğitim-öğretimin beklediği seviyede hazırlıklı olmadıkları tespit edilmiştir (Gay, 2002).

Ülkemizde de MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından öğretmen yeterlikleri ve öğretmenlerin sahip olmaları gereken beceri, bilgi, tutum ve değerler belirlenmiştir. Belirlenen “Öğretmenlik Mesleği Genel

Yeterlikleri” arasında, farklılık temelli beceriler vurgulanmaktadır (MEB, 2006). Farklılık temelli bu beceriler şunlardır:

- Öğretmen, bütün öğrencilerinin önemli ve değerli olduğunu kendilerine hissettirerek onların farklılıklarına uygun davranabilmelidir.
- Öğretmen; öğrencilerin duygusal, zihinsel, kültürel, sosyal farklılıklarına ve ihtiyaçlarına yönelik anlayışını ve farkındalığını, öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmak ve bunu daha ileriye götürmek için kullanmalıdır.
- Öğretmen; öğretim sürecinde öğrencilerin farklı ihtiyaç, ilgi ve yeteneğe sahip olmaları gerçeğiyle yüz yüzedir. Öğrencilerin kapasitelerini geliştiren bir eğitim alma hakları olduğunun farkında olarak, öğretim sürecini düzenlerken bunları dikkate almalıdır.
- Öğretmen, öğrencilerin ailelerinin kültürel özelliklerini tanımaya ve anlamaya yönelik çeşitli etkinlikler düzenlemelidir. Öğretmenin ailelere yaklaşımı ön yargısız olmalı, öğrencinin eğitimi ve gelişimi ile ilgili olarak ailelere açık ve net paylaşımlarda bulunmalı ve onlara eşit davranmalıdır.

Avrupa Sendikalar Konfederasyonu Eğitim Komitesi [European Trade Union Committee for Education (ETUCE)] kaliteli öğretmenleri, bilgisiyle yeteneğini bütünleştirmiş, karmaşayla baş edebilecek ve bireysel öğrenmelerin yanında, grupların gereksinimlerine uyum sağlama becerisiyle donatılmış öğretmenler olarak tanımlar. ETUCE’ye (2008) göre öğretmen yeterlikleri, öğretim üzerine yapılandırılmıştır. Eğitim-öğretim ile ilgili yeterlikler belli bir durumda; etkili davranışlara liderlik yapan, anlayış, beceri, bilgi, tutum ve değerlerin bileşiminden oluşmaktadır. Sınıfta ve okulda, çok kültürlü ortamda çalışacak öğretmenler için temel alan öğretmen yeterlikleri; a) Bilgi ve anlayış b) İletişim ve ilişkiler c) Öğretim ve yönetim, olmak üzere üç temel başlık altında ele alınmıştır (Council of European Union, 2009).

Öğretmenin bilgisi, çeşitliliğin farklı yönleri ile yeni durumlara uyum sağlamalı ve bunlara cevap verebilmelidir. Bütün öğrencilerin eğitime erişimleri ile hak ve yetkileri; öğretmenlerin temel yasal ve siyasi çerçeveler, kurallar ve ilkelerle ilgili bilgi ve anlayışlara sahip olmalarına bağlıdır. Zengin bir öğrenme ortamı oluşturabilmek için farklılıkların bütün yönlerini tanımak gereklidir. Bu, öğretmenlerin çok çeşitli öğrenme yaklaşımları, planlama, yönetim, yöntem ve araç gereç kullanma

becerilerini kazanmaları ile ilişkilidir. İletişim ve ilişki yeterlikleri, öğretmenlerin güven ve karşılıklı saygıya dayalı ilişkiler kurma ve devam ettirmede kapsayıcı sınıf ve okul ortamları oluşturmalarında önemlidir. 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. Öğretmenlerin sınıflarında ve okullarında, hoşgörölü, duyarlı, empatik ve saygının var olduğu bir iklim oluşturmaları gereklidir.

Öğretim ve yönetim ile ilgili yeterlikler; öğretmenler tarafından güvenli, şefkatli ve destekleyici bir öğrenme ortamında, olumlu sosyal etkileşimler ve öğrenmede aktif bir sorumluluk üstlenme eylemlerinin gerçekleştirilmesini gerektirir. Bu yeterliklerin temel amacı; iş birliğine dayalı, 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 (Barton, 1999). Öğretmenin, öğretim yöntemlerinin seçiminde ve düzenlenmesinde öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alması ve her öğrenciyi hedef alması önemlidir.

Öğretmenlerin çok kültürlü yeterliklere sahip olup bu durumu sınıf içi ve dışı uygulamalara yansıtarak eğitim ve öğretimi gerçekleştirmeleri, aynı zamanda çok kültürlü kişilik özelliklerine sahip olmaları beklenmektedir.

Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri: Kişilik; insanın doğuştan getirdiği özellikleri ile sonradan kazandığı, kendini diğer bireylerden ayıran ve tutarlı olarak ortaya koyduğu özelliklerinin tümüdür (Taymur ve Türkçapar, 2012). Ayrıca kişilik; insanın nasıl davranacağını ve hissedeceğini etkileyen bütün bilişsel, duygusal ve güdüsel süreçleri kapsar (Burger, 2006). Bu süreçler içerisinde kişiliğin sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi için, kalıtım ve çevre önemlidir. Ayrıca bireyin iç dünyasıyla ilgili olduğu için kendisinin değil, insanlarla olan ilişkilerinin incelenmesi gerektiği ortaya konulmaktadır (Dal, 2009).

Eğitimci ve uzmanlar kişiliğin temel özelliklerinin hayatın ilk yıllarında belirlendiğini ve bunun gelecek yıllardaki kişiliğin şekillenmesinde çok etkili olduğu ifade etmişlerdir (Kodak, Nasıroğlu, Özdemir ve Özdemir, 2012). Çocuğun

büyümesiyle birlikte ailenin çocuk üzerindeki etkisi azalırken, diğer çevresel etkenler olan okulun, öğretmenin, arkadaş çevresinin ve sosyokültürel yapının çocuğun kişiliği üzerindeki etkileri artmaya başlamaktadır (Türker, 2015). Bu çerçevede çocuğun sadece aileden değil sosyokültürel çevresinden, öğretmenlerinden ve akranlarından da “öğrendiği” görülmektedir (Bee ve Boyd, 2009). Örneğin, başkalarına karşı hoşgörülü olmayan ve saygı duymayan bir çocuk; genellikle aile ortamında, sosyal çevresinde veya okulda fikri alınmayan çocuktur ve aile ortamında değer görmediğini düşünerek kendini bulunduğu ortama ait hissetmemektedir. Farklılıklarıyla olduğu gibi kabul edilmeyen çocuk; başkalarıyla karşılaştırıldığı zaman, saygı gösterilmeyi hak etmediğini düşündüğü gibi başkalarına saygı göstermeyi de ihmal etmektedir. Sınıf ortamında arkadaşlarının arasında yaptığı eylemlere yönelik olarak öğretmenlerinin tepkilerinin olumlu olması durumunda, öğrencilerin demokratik tutum ve değerlerini geliştirdikleri ortaya konmuştur (Banks, 2013).

Öğretmenlerin profesyonel deneyimlilikleri; hem gelişimsel hem de kültürel açıdan öğrencilerinin etik ve kültürel geçmişlerini bilmelerini ve onların ihtiyaçlarını karşılayarak öğrencilerine duyarlı davranmalarını gerektirmektedir. Öğrenciler; cinsiyetlerini, kültürel değerlerini ve sosyoekonomik düzeylerini okulun kapısında bırakmadan sınıfa girmekte; beraberlerinde getirdikleri bu çeşitliliği de sınıf ortamında sergilemektedirler. Dolayısıyla profesyonel uygulamalara göre bu çocukların önemsenmesi ve çok kültürlülüğün eğitime dâhil edilmesi gerekmektedir (Dağlıoğlu, 2010). Bu sebeple, sınıf için uygun yöntemleri ve teknikleri seçen, öğrenme araçlarını çeşitlendirerek öğrenme ortamlarını hazırlayan, öğrencilerin öğrenmelerini değerlendiren öğretmenlerin çok kültürlü kişiliğe sahip olmaları gerekmektedir (Polat, 2009). Öğretmenin kişiliği, eğitim sürecinin en önemli değişkeni olarak bilinmektedir ve öğretmenin duygusal tepkileri, düşünceleri, tutumları ve alışkanlıkları öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır (Otacioğlu, 2008). Bu açıdan Van der Zee ve Van Oudenhoven (2002) çok kültürlü kişiliği; açıklık, duygusal denge, esneklik, kültürel empati ve sosyal girişim olmak üzere 5 boyutta değerlendirmektedir:

Kültürel Empati: Kültürel empati; farklı kültürden olan bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve empati kurma becerisidir (Van der Zee ve Van Oudenhoven, 2000). Ridley ve Lingle (1996) kültürel empatiyi farklı kültürlerden

gelen; farklı değer, tutum, inanç ve dünya görüşüne sahip olan bireyleri anlama yeteneği olarak tanımlamış ve kültürel empatinin herkes tarafında öğrenilebildiğini ve çok boyutlu bir kavram olduğunu ifade etmiştir. Kültürel empati becerisine sahip olan bireyler kendi kültüründen farklı olan bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını daha iyi tanımlayabilirler (Van der Zee ve Van Oudenhoven, 2000, 2002). Kültürel empati, diğer kültürleri anlamak ve tanımak olarak ifade edilebilir. İnsanların kendi kültüründen farklı kültürdeki bireylerle etkin çalışma yapabilmeleri için, kültürleri hatasız okumaları gerekmektedir. Kültürel empati seviyesi yüksek olan kişiler, çeşitli kültürlerle sahip kişi ve grupların duygu, davranış, düşüncelerini anlayarak farkındalık oluşturabilirler (Ahmadi, Araghi ve Shahmohamadi, 2011).

Açıklık: Açık fikirli insanlar, kendi kültürel grubu dışındaki farklı kültürlerle sahip insanların kültürel değerlerini ve normlarını bilmeye ve onları anlamaya yönelik açık bir iletişim ve ön yargısız bir tutum sergilerlerken yeni fikirlere de meraklı olmaktadır (Kashdan ve Rottenberg, 2010). Açık fikirli olma; bireyin performansını etkileyen bilginin oluşum süreci ve elde edilme sürekliliği ile ilişkili olduğu bilinen bir özelliktir. Bilgili olma ile açık fikirli olma arasında yüksek bir tutarlılık söz konusudur (Haran, Ritovy ve Mellers, 2013).

Açıklık; bir bireyin kendi kültüründen farklı olan, farklı değer ve normlara sahip olan bireylere karşı ön yargısız ve açık olabilme kapasitesini ifade etmektedir. Bireylerin açıklık becerisine sahip olmaları; farklı kültürlerin kurallarını, değerlerini ve normlarını doğru anlamaları ve farklı kültürden olan bireylerle etkili bir şekilde etkileşime girebilmeleri için hayati önem taşımaktadır (Van der Zee ve Van Oudenhoven, 2000, 2002).

Sosyal Girişkenlik: Bu boyut, kişilerin toplumsal durumlara aktif bir şekilde yaklaşması ve içinde bulunma eğilimleridir (Van der Zee ve Van Oudenhoven, 2000, 2002). Sosyal girişkenlik seviyesi yüksek kişilerin çeşitli kültürlerden kişilerle kolay yoldan iletişime geçmeleri ve onlarla arkadaş olmaları söz konusudur. Ayrıca sosyal girişkenliği yüksek olan kişiler, sorumluluk alırken ve diğer kültürlerle etkileşim içine girerken dışa dönük davranış sergilerler. Sosyal girişkenlik düzeyi düşük kişiler ise sosyal durumlarda arka planda kalmayı tercih etmekte ve sorumluluk almaya daha az eğilimli olmaktadır.

Duygusal Denge: Duygusal denge boyutu, insanların kültürel farklılıklardan dolayı maruz kaldıkları stres ve çatışma durumlarında sakin kalabilme derecelerini ifade etmektedir (Van der Zee ve Van Oudenhoven, 2000, 2002). Duygusal dengeye sahip bir birey, uzun süreli planlarının gecikmesi durumunda, buna dayanabilecek memnuniyet kapasitesine veya planı düzeltip yenileyebilme yetisine sahip bir bireydir. Çünkü zaman zaman kişinin kendi kültürel ortamında geliştirdiği stratejiler, çeşitli etkenler [siyasal sistem, işlemler (prosedür), kaynaklar ve engeller] nedeniyle farklı kültürel ortamlarda aynı şekilde çalışmayabilir. Bu durum kişide; hayal kırıklığına, gerginliğe, korkuya, mali sorunlara sebep olabilmekte veya kültürler arası çatışmalara yol açabilmektedir (Khatoon ve Tarannum, 2009). Duygusal denge, beklenmeyen bir durumla karşılaşan bireyin olumlu duygu hâlini ve sakinliğini koruyabilme, metanetli ve istikrarlı olabilme özelliği olarak yorumlanabilir.

Esneklik: Esneklik, insanların yeni ve bilinmeyen durumlara karşı uyum sağlama yeteneklerini ifade etmektedir. Esnek olan bireyler farklı kültürlerde çalıştıkları zaman kişisel stratejilerini değiştirebilir ve yeniden düzenleyebilirler. Esneklik bireyin yeni deneyimlerden öğrenebilme yeteneğidir. Örneğin bireyin yaptığı hatalardan doğru olanı öğrenmesi ve koşullar gerektirdiğinde davranışlarını yeniden düzenleyebilmesi gibi... Esneklik seviyesi yüksek olan kişiler, farklı durumlara ve ani gelişmelere uyum sağlayabilirler. Esneklik seviyesi düşük olan kişiler yeni ve ani gelişen durumları tehlike görerek uyum gösterme problemi yaşayabilirler (Van der Zee ve Van Oudenhoven, 2000, 2002).

Esnek insanlar; yeni ve bilinmeyen durumlardaki tehdidi algılayabilmekte, başka bir kültürel ortam içinde beklenmeyen ve kısıtlı koşullar karşısında davranış kalıplarını değiştirebilmektedirler. Esnek olamayan insanlar ise genelde daha az beklenmedik ve kısıtlı koşullarla karşılaşmakta ve bu durumlarda geleneksel ve güvenilir davranış kalıplarını kullanma eğilimi göstermektedirler (Richard, 2012).

Çok kültürlü eğitim için; esnek, sosyal girişimci, açık, duygularını yönetebilen ve empati kurabilen kişiliğe sahip eğitimcilere ihtiyaç duyulmaktadır. İnsan kişiliğinin bu 5 boyutunun, kültürel uyarlamaya (adaptasyon) bağlı olduğu düşünülmektedir (Baesu, Borca ve Popescu, 2014). Bu nedenle öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerine sahip olmaları; yeni bir kültüre daha kolay uyum sağlayabilmelerine, yeni bir kültürde daha verimli çalışmalarına katkı sağlayacaktır (Demir, 2012).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çok kültürlü eğitim yeterlik algıları ve çok kültürlü kişilik özellikleri ile ilgili olarak öğrenciler, öğretmen adayları, öğretmenler, öğretim elemanları ve aileler ile yapılan araştırmalar ulusal ve uluslararası alan yazın taranarak derlenmiştir.

Çok Kültürlü Eğitimle İlgili Ulusal Araştırmalar. Dünyada ve Türkiye’de 21. yüzyılda artan küreselleşme hareketi ile birlikte göç olaylarında artış yaşanmış ve sonucunda ülkemize birçok yabancı öğrenci gelmiştir. Bunun neticesinde son yıllarda ülkemizde çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmalar artış göstermiştir (Aydın ve Günay, 2015). Okullarda öğretmenler, üniversitelerde öğretmen adayları ve öğretim elemanları ile çeşitli araştırmalar yürütülmüştür (Aydın ve Damgacı, 2013; Başbay ve Bulut, 2014; Engin ve Genç, 2015).

Ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde bazı çalışmaların ölçek geliştirmeye veya uyarlamaya yönelik olduğu görülmüştür. Aynı zamanda araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçeklerin bazı araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanıldığı gözlenmiştir. Örneğin Polat’ın (2009) yapmış olduğu çalışmada Kocaeli Üniversitesinde öğrenim gören 332 öğretmen adayının çok kültürlü kişilik özellikleri incelenmiştir. Çalışmada Polat’ın (2009) geliştirdiği *Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği* ile veriler toplanmıştır. Ölçekte beş alt boyut yer almaktadır. Bu alt boyutlar; açıklık, esneklik, kültürel empati, duygusal denge ve sosyal girişimdir. Araştırma neticesinde öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik özelliklerinin yeterli olduğu ancak çok kültürlü kişilik özelliklerinin alt boyutu olan duygusal dengede yeterli olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, öğretmen adaylarının duygu yönetimi konusunda eğitime ihtiyaç duydukları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın diğer bir sonucuna bakıldığında öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik özelliklerinin; yaşadıkları yerleşim birimi, cinsiyet ve kardeş sayısı değişkenleri ile ilişkili olmadığı ancak öğrenim gördükleri alan değişkeni ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Polat (2009) tarafından geliştirilen *Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği* öğretmen adaylarının kişisel özellikleri ile çok kültürlü eğitimle ilişkisini ortaya koymak amacıyla Eskici (2016) tarafından Kırklareli Üniversitesinde yürütülen çalışma için de kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özelliklerinde cinsiyet, yaş ve kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar

olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, 2015-2016 öğretim yılında pedagojik formasyon sertifika eğitim programında okuyan 308 (220 kadın ve 88 erkek) öğretmen adaydır. Polat'ın (2009) çalışmasından farklı olarak araştırma sonucunda; öğretmen adayları çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özelliklerinden *kültürel empati* alt boyutunda en yüksek seviyede çıkmıştır ve öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilikleri esneklik alt boyutlarında en düşüktür. Anketin *kültürel empati ve duygusal denge* alt boyutlarına yönelik olarak kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmen adaylarının yaşlarına göre kültürel empati, sosyal girişim, duygusal denge alt boyutlarında 31-35 yaş arası katılımcılarda oran yüksekken; açık fikirlilik ve esneklik alt boyutlarında ise 36-41 yaş aralığında anlamlı oranda diğer katılımcılara oranla yüksek çıkmasına karşın, kardeş sayısına göre çok kültürlü kişilik özelliklerinde anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Anıl ve Yavuz (2010) tarafından bir ölçek geliştirme çalışması yürütülmüştür. Ölçek; 2009-2010 öğretim yılında Adıyaman Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Malatya Üniversitesi eğitim fakültelerinde okuyan 214 öğretmen adayına uygulanmıştır. Yapı geçerliği ve kapsam geçerliğini belirlemek üzere yapılan çözümlemeler sonucunda, ölçeğin tek boyutlu bir yapıyı ölçtüğü belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda ülkemizde farklı öğretim kademelerinde görev alacak öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarıyla yapılan diğer bir çalışmada Anıl ve Yavuz'un (2010) geliştirdiği ölçek Engin ve Genç (2015) tarafından kullanılmış; sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları, cinsiyet ve memleket değişkenleri çerçevesinde araştırılmıştır. Araştırmada veriler Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Sınıf Öğretmenliği Bölümünde son sınıfa devam eden 205 sınıf öğretmeni adayından toplanmıştır. Betimsel istatistikler ile birlikte tek yönlü varyans ve t-testi analizi kullanılarak verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları; çok kültürlü eğitime ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının tutumlarının memleket değişkeni çerçevesinde bir farklılık oluşturmadığını, cinsiyet değişkeni çerçevesinde ise kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılaşma gösterdiğini ortaya koymuştur.

Eğitim Fakültesi ile İlahiyat Fakültesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarının ortaya koyulması ve karşılaştırılması amacıyla Coşkun (2012) tarafından bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada örneklem olarak 2010-2011 eğitim öğretim yılı Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültelerinde ve aynı üniversite içerisinde yer alan Eğitim Fakültelerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde okuyan 219 öğrenci seçilmiştir. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir araştırma doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Ponterotto ve arkadaşlarının (1998) geliştirdiği; Yazıcı, Başol ve Toprak'ın (2009) Türkçeye uyarladığı geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan *Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarının olumlu olduğu; tutum seviyelerinde ailenin ekonomik düzeyine, anne ve babanın eğitim seviyesine, cinsiyete, öğrenim görülen eğitim kurumu türüne, öğrencilerin yaşantılarının geçtiği yerin niteliğine ve bölüm için gereken üniversiteye giriş puanlarına göre anlamlı şekilde farklılık olmadığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algılarını Başarır ve Demir (2013), Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2011-2012 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 354 son sınıf öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Çalışmanın amacı; öğretmen adaylarının ana dillerine, cinsiyetlerine, anne ve babaların eğitim durumuna, aile gelir düzeylerine, yerleşim yerlerine, bölümlerine, nüfusa kayıtlı oldukları ilin bulunduğu coğrafi bölgeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Veriler, *Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği* ve *Kişisel Bilgi Formu* kullanılarak toplanmıştır. Ölçek; bilgi, beceri ve farkındalık olmak üzere üç boyuttan ve 41 maddeden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre ana dil değişkeninin, öğretmen adaylarının görüşleri üzerinde etkisinin olmadığı anlaşılmış; ailesinin gelir durumu yüksek olan öğretmen adaylarının farkındalık puanının ailesinin gelir durumu düşük olanlara göre yüksek olduğu bulunurken, bilgi ve beceri boyutlarındaki maddelere verilen yanıtların ise, ailenin gelir durumundan etkilenmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Anne ve babalarının eğitim düzeyi aynı olan öğretmen adaylarının çok kültürlü yeterlik algıları, birbirine benzer bulunmuştur. Öğrenim görülen bölümün, cinsiyetin, yerleşim yerinin yeterlik algısının üzerinde önemli etkisinin olduğu; kadın öğretmen adaylarının çok kültürlü öz yeterlik

algılarının erkek öğretmen adaylarından yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Farkındalık ve beceri boyutunda Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının en yüksek puan ortalamasına, bilgi boyutunda ise Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenime devam eden öğretmen adaylarının en yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür.

Alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim ve demokrasi eğitimi ile ilgili algılarını ortaya koyabilmek amacıyla yapılan bir çalışma da bulunmaktadır. Örneğin; Çelik (2014) tarafından İç Anadolu ve Marmara Bölgelerindeki iki devlet üniversitesinin farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 424 öğretmen adayından, *Çok Kültürlü Eğitim ve Demokrasi Algısı Ölçeği* kullanılarak veriler toplanmıştır. Toplanan veriler; cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim görülen okul ve sınıf düzeyi, etnik köken ve farklı etnik kökenden arkadaşı olup olmama değişkenleri bakımından çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ve demokrasiye ilişkin olumlu algıları bulunmaktadır. Kadınlar, erkeklerden daha olumlu algıya sahip olmalarına rağmen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Marmara Bölgesinde bulunan üniversitenin öğrencileri, evliler ve 24 yaş üstü bireyler olumlu algıya sahipken, İç Anadolu'daki üniversitenin öğrencileri, bekârlar ve 24 yaş altı bireyler ise daha olumsuz algıya sahiptir. Öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe olumlu algı artmaktadır. Etnik kökeni Türk ve Çerkez olanların olumsuz algısı daha yüksektir. Etnik kökeni Kürt ve Zaza olanlar ise olumlu algıya sahiptir. Bireylerin farklı etnik kökenden arkadaşları olup olmaması, çok kültürlü eğitim ve demokrasi algılarında farklılık yaratmamaktadır.

Öğretmen adaylarıyla yürütülen başka bir ölçek geliştirme çalışması da öğretmen adaylarının kültürel farklılığa yönelik bakış açılarını belirlemek için Çoban ve arkadaşları (2010), tarafından yapılmıştır. Veriler *İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşler Anketi* kullanılarak Gazi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesinde Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören tezsiz yüksek lisans öğrencisi 261 öğretmen adayından toplanmıştır. Cinsel yönelim, cinsiyet rolleri, siyasi ve dinî görüş, engellilik ve sosyoekonomik durum boyutlarında 6 alt boyut arasındaki farklılıklar çok değişkenli varyans analizi ile çözümlenmiştir. Ölçeğin *siyasi görüş* alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre daha hoşgörülü olduğu ve cinsel yönelimler boyutunda ise büyük yerleşim yerlerinde yetişen öğretmen adaylarının küçük yerleşim yerlerinde yetişen adaylara göre farklı olan bireylere

daha hoşgörölü baktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda ölçeğin alt boyutları olan, siyasi görüş, cinsel yönelimler, cinsiyet rolleri, dinî görüş, ekonomik durum ve engellik ortalamalarının düşük olduğu yani kültürel farklılığa bakışın olumlu olduğu görölmektedir. Bu çerçevede yapılacak değerlendirme ile öğretmen adaylarının kültürel farklılığa dikkat ederek, hoşgörölü ve ön yargısız yaklaşıtları sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretmenlerle yapılan başka bir araştırmada Başbay ve Bulut (2014) öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarını çeşitli değişkenlere göre belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu araştırmada öğretmenlerin kıdem, cinsiyet, öğretim kademesi, demokratik tutum ve hayatının büyük bir bölümünü geçirdiği yerleşim yeri bağımsız değişkenlerine göre çok kültürlü yeterlik algıları araştırılmıştır. Araştırmaya, 2012-2013 öğretim yılında İstanbul Avrupa yakasında bulunan Bağcılar, Bahçelievler ve Bakırköy ilçelerindeki resmî mesleki teknik lise ve genel lise, ilkokul ve ortaokulda görev yapan 413 öğretmen katılmıştır. Bu araştırmada Gözütok (1995) tarafından geliştirilen *Demokratik Tutum Ölçeği* ile Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından öğretim elemanlarına yönelik geliştirilen *Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği* kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde öğretmenlerin çok kültürlü yeterliklerde beceri, bilgi ve farkındalık boyutlarında kendilerini “yeterli” algıladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin algılarının kıdem, öğretim kademesi ve hayatlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaştığı ancak cinsiyete göre değişiklik göstermediği sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin demokratik tutumları ile çok kültürlü yeterlik algıları arasında ise olumlu yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarını ölçmek için Yazıcı ve arkadaşları (2009) tarafından birçok araştırmada kullanılan bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma Tokat ilinde görev yapan ve tesadüfi örneklemeyle seçilen 415 farklı alan öğretmeni ile yürütölmüştür. Araştırmada iki amaç yer almaktadır:

- Ponterotto ve arkadaşlarının (1998) geliştirdiği *Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutum Ölçeği*’ni Türk diline uyarlayarak ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini ortaya koymak.
- Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarında branş, cinsiyet, kıdem, mezun olunan fakölte, önceki eğitimlerinin geçtiği yerleşim birimi,

kültürel yapısı ve görev yaptıkları okulun bulunduğu yer gibi değişkenler açısından bir farklılık olup olmadığını belirlemek.

Veri analizi sonucu ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Sonuçlara göre cinsiyet değişkeni açısından çok kültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumlarında farklılaşma olmadığı görülmüş; öğretmenlerin mezun oldukları fakülte, mesleki kıdem, çalıştıkları okulun şehir veya ilçede olmasına ve çalıştıkları ilköğretim kademeleri göre çok kültürlü eğitime bakış açılarında ise farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Yazıcı ve arkadaşları (2009) tarafından uyarlanan *Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutum Ölçeği*, Özdemir ve Dil (2013) tarafından yapılan araştırmada kullanılmıştır. Araştırmada devlet okullarında çalışan öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ve öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının bazı demografik değişkenler ile ilişkisi incelenmiş; Çankırı ilindeki 10 lisede görev yapan 204 farklı branştan öğretmen ile çalışma yürütülmüştür. Araştırmada, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının medeni duruma, eğitim düzeyine, sendika üyeliğine, cinsiyete ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Ancak, araştırmaya katılan öğretmenlerden eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi mezunlarının çok kültürlü eğitim tutumlarının, teknik eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim tutumları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla Aydın, Türkan ve Üner (2016) *Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutum Ölçeği ve Epistemolojik İnanç Ölçeği*'ni kullanmışlardır. Araştırmaya bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenimlerine devam eden 162 öğretmen adayı katılmıştır. *Epistemolojik İnanç Ölçeği*'nin üç alt boyutu bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin tutum puanları ile epistemolojik inancın alt boyutundan olan öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, tek bir doğrunun var olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç puanları arasındaki korelasyon araştırılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; erkek öğretmen adaylarının, kadın öğretmen adaylarına göre çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının olumsuz olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları yükseldikçe bilginin inşasına olan inançlarının yükseldiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitim ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlayan çalışma Aydın ve Damgacı (2013) tarafından yürütülmüştür. Betimsel tarama modelinde tasarlanan bu çalışmada veriler beşli Likert tipinde 21 maddelik *Çok Kültürlü Eğitim Tutum Ölçeği* ile toplanmıştır. Ölçek 83 üniversitenin eğitim fakültesinde görev yapan 745 akademisyene e-posta ile gönderilmiş ve 520 akademisyenin ölçeğe verdikleri cevapları değerlendirmeye alınmıştır. Veri analizleri doğrultusunda öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu bulunmuştur. Bu çalışmanın sonucunda öğretim üyelerinin %92'si çok kültürlü eğitimi Türkiye için avantajlı bir eğitim biçimi olarak gördüklerini belirtmiştir. Ayrıca, öğretim elemanları çok kültürlülük ile ilgili derslerin lisans programlarına dâhil edilerek (hoşgörü, empati ve demokratik düşünme gibi.) öğretmen adaylarının alanlarına daha iyi hazırlanmaları için beceri kazandırılması gerektiğini ortaya koymuşlardır.

Kaya ve Söylemez (2014), *Öğretmenlerin Çok Kültürlülük ve Çok Kültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşleri Ölçeği*'ni kullanarak Diyarbakır ilinde Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Sınıf Eğitimi alanlarında görev yapan 426 öğretmen ile bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmanın amacı öğretmenlerin çok kültürlü eğitim hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Ölçekte dört faktör yer almaktadır: öğretmenlerin çok kültürlü eğitim hakkındaki genel düşünceleri, öğretmenlerin çok kültürlülük bağlamında okullarında yapılan uygulamalar hakkındaki düşünceleri, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusundaki yeterlilikleri ve öğretmenlerin ana dilde eğitimle ilgili düşünceleri. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusunda olumlu düşünceye sahip oldukları ve kendilerini yeterli hissettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kıdemleri, etnik kökenleri, alanları ve konuştukları diller farklı olsa dahi bütün öğretmenler olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim uygulamaları etnik kökene göre farklılaşmakta; öğretmenlerin kurumlarında gözlemledikleri uygulamalar hakkındaki düşünceleri inançlarına, branşlarına, konuştukları dile ve kıdeme göre farklılaşmamaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin ana dilde eğitime destek verdikleri ancak bu desteğin, Türk ve Arap kökenli öğretmenler arasında düşük, Kürt ve Zaza kökenli öğretmenler arasında ise daha yüksek seviyede olduğu görülmektedir.

Demir'in (2012) Erciyes Üniversitesinin 13 fakülte ve 4 meslek yüksekokulunda görev yapmakta olan akademisyenler ile yürütmüş olduğu

çalışmada, akademisyenlerin pedagojik metodolojiye ve sınıf atmosferindeki etnik ve kültürel çeşitliliğe değer verme seviyeleri çeşitli demografik değişkenler çerçevesinde incelenmiştir. Veriler, Johnson ve Yukiko (2000) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek ile toplanmıştır. Ölçek, iki alt boyut (*eşitlikçi pedagoji* ve *çoğulculuk anlayışı*) ve 16 maddeden oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime önem verdikleri ortaya çıkmıştır. Kullanılan ölçek boyutları öğretim elemanlarının görüşleri açısından cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermiştir. Kadın öğretim elemanlarının eşitlikçi pedagoji alt boyutuna ilişkin ortalamalarının erkek öğretim elemanlarının bu boyuta ilişkin ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Unvanın çok kültürlülük açısından önemli bir değişken olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu çalışmada yabancı diller meslek yüksek okulunda görevli akademisyenlerin yabancı dil yeterliğine sahip olmaları sebebiyle çeşitli kültürleri anlamada avantajlı olmaları ve öğrencilere farklı kültürlerin öğretiminin yer aldığı dersleri vermeleri sebebiyle diğer fakültelerdeki öğretim elemanlarına göre çok kültürlü eğitimi daha fazla önemsedikleri sonucuna varılmıştır.

Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından üniversite öğretim elemanlarının çok kültürlü yeterlik algılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Ölçeği geliştirirken alan yazın taranmış ve uzman görüşleri doğrultusunda 53 maddelik havuz oluşturulmuştur. Ölçek; farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarından oluşan bir ölçek aracıdır. Ölçekte bilgi boyutunda 15, farkındalık boyutunda 22, beceri boyutunda ise 16 madde bulunmaktadır. Söz konusu ölçekte, maddelerin oransal anlamda birbirlerine eşit olmamasından ziyade, boyutları oluşturan özellikleri kapsamı dikkate alınmıştır. Öğretim üyelerinin kendi algılarını 5'li Likert tipi bir ölçek ile ifade etmeleri istenmiştir. Verileri toplamak için hazırlanan ölçek aracı, 5'i özel ve 28'i devlet olmak üzere toplam 33 üniversitenin farklı bölümlerinde görev yapan ve kendilerine ulaşılabilen yaklaşık 8.000 öğretim elemanına gönderilmiştir. Uygulama sürecinde 131'i kadın, 178'i erkek toplam 309 öğretim elemanı çalışmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının verdikleri cevaplar doğrultusunda ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda ölçeğin öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilebilecek çalışmalarda ve öğretmenler ile yürütülecek çalışmalarda da uygulanabileceği önerisinde bulunulmuştur.

Başbay ve arkadaşları (2013) öğretim elemanlarıyla yapmış oldukları çalışmada, Başbay ve Kağnıcı'nın (2011) geliştirdikleri *Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği*'ni kullanmışlardır. Araştırmanın amacı, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesidir. Araştırma, 63 eğitim fakültesinde görev yapan 176'sı kadın ve 171'i erkek toplam 347 öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda eğitim fakülteleri öğretim elemanlarının çok kültürlü farkındalıkları ile bilgi ve beceri yeterlik algıları diğer fakültelere göre daha yüksek çıkmıştır. Kadın öğretim elemanlarının kültürel farkındalıklarının ve beceri düzeylerinin, erkek öğretim elemanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer değişkenler incelendiğinde (unvan, iş tecrübesi, yaşamının çoğunu geçirdiği yer ve üniversitelerin yeri) öğretim elemanlarının çok kültürlü farkındalık düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olmadığı gözlemlenmiştir. Yurt dışı deneyimi olan öğretim elemanlarının, deneyimi olmayan öğretim elemanlarına göre çok kültürlü yeterlik algıları yüksek çıkmıştır.

Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (Başbay ve Kağnıcı, 2011) kullanılarak Alcı, Bozkurt, Ekşi ve Yavaş (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da, öğretim elemanlarının çok kültürlü yeterlik algıları incelenmiştir. Yıldız Teknik Üniversitesi ve Marmara Üniversitesinde farklı alanlarda görev yapan 136 öğretim elemanının katıldığı araştırmanın sonucunda öğretim elemanlarının çok kültürlülük farkındalık düzeylerinin, bilgi ve beceri düzeylerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca kadın öğretim elemanlarının çok kültürlü yeterlik algılarının erkek öğretim elemanlarından daha yüksek olduğu ve sosyal bilimler alanında görev yapan öğretim elemanlarının çok kültürlü yeterlik algılarının fen bilimleri alanında görev yapan öğretim elemanlarının yeterlik algılarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim ile ilgili nicel çalışmaların yanında nitel çalışmalar da yürütülmüştür. Örneğin, çok kültürlü eğitimle ilgili olarak Ankara'daki üç farklı devlet üniversitesinde, 9 beden eğitimi öğretmenliği öğrencisi ile nitel bir çalışma yapılmış ve veriler görüşme formu ile toplanmıştır. Karaçam ve Koca'nın (2012) yürüttükleri çalışmadaki amaç, beden eğitimi öğretmen adaylarının çok kültürlülük farkındalıklarını ortaya çıkarmaktır. Bulgular, "çok kültürlülük kavramı hakkında farkındalık" ve "beden eğitimi alanında öğretim ortamında farklı kimliklerin

varlığı” olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır. Çalışmada, öğretmen adaylarının çok kültürlülük farkındalıklarının istenen seviyede olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Çok kültürlü eğitim ile ilgili diğer bir nitel çalışma ise Demirçelik (2012) tarafından, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar ile Müslüman ülkeler ve Müslümanların yaşadığı diğer ülkelerin din görevlisi ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla hazırlanan bir proje kapsamında farklı kültürlerden öğrencilerin bulunduğu Kayseri’deki M. Germirli İmam Hatip Lisesinde yapılmıştır. Çalışma bu okulun 5 idarecisi ve 11 öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcı okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok kültürlülükle ilgili herhangi bir eğitim almadıkları ancak istekli oldukları ifade edilmiştir. Çalışmada, öğrencilerin farklı kültürlere sahip olmalarının olumlu ve olumsuz yanlarının olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, öğrencilerin okulun şartlarına hemen uyum göstermemelerini ve iletişim sorunlarını olumsuz yönler olarak değerlendirirken; farklı kültürleri, dilleri ve coğrafyaları tanımanın olumlu bir zenginlik olduğunu ve çalışmanın çok fazla yorucu olduğunu düşünmektedirler. Bu okulda yöneticilik ve öğretmenlik yapmak için sabırlı, anlayışlı ve fedakâr olunması gerektiği konusunda katılımcılar ortak görüş bildirmişlerdir. Ayrıca okula özgü bir müfredat programının, ders programlarının ve kitapların olması gerekliliği sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim kavramlarına ilişkin algıları Örtten ve Ünlü (2013) tarafından incelenmiştir. Araştırmacılar Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencisi olan 24’ü kadın, 21’i erkek toplam 45 öğretmen adayıyla nitel çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada, çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim hakkında bilgileri olan öğretmen adaylarının olumlu (barış, zenginlik, hoşgörü) ve olumsuz (korku ve endişe, çatışma, asimilasyon) tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Olumlu tutuma sahip öğretmen adayları çok kültürlülüğü ve çok kültürlü eğitimi hak olarak görürken, olumsuz tutuma sahip öğretmen adaylarının çok kültürlülüğe kaygı ve endişeyle yaklaştıkları, bu nedenle de çok kültürlülüğü eğitimi ayrıştıran ve parçalayan bir unsur olarak gördükleri gözlemlenmiştir.

Esen’in (2009) yürütmüş olduğu araştırmada nitel verileri toplamak için görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmacı yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirmiş ve 15 ilköğretim öğretmeniyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın

sonuçlarına göre öğretmenlerin bazıları toplumu tek bir bütün olarak diğerleri ise toplumu parçalanmış bir yapı olarak algılamakta, diğerleriyse onu renkli bir mozaik olarak görmektedirler. Öğretmenler Türkiye’de dinî, etnik ve kültürel farklar ile sınıf farklarının olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler genellikle, farklılıkla baş etmek ve kendi yöntemlerini geliştirmek için hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedirler. Araştırma bulgusuna göre, 15 öğretmenden 11’i öğretmenlerin farklılıklara karşı ön yargılı olduklarını düşünürken hiçbir öğretmenin kendisini ön yargılı bulmaması oldukça çarpıcıdır. Yaşça daha büyük öğretmenler farklılıkları idare etme konusunda kendilerini daha deneyimli bulurken, 13 öğretmen farklılıkları yönetme ile ilgili daha fazla eğitime ihtiyaçları olduğunu ortaya koymuşlardır.

Ülkemizde çok kültürlülüğe yönelik algıları, tutumları belirlemeye yönelik tarama modelinde yapılan çalışmaların yanında, deneysel çalışmalar da yapılmıştır. Örneğin Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Öğretmenliği 3. sınıfta öğrenim gören 102 öğretmen adayıyla yapılan deneysel çalışmada, medya okuryazarlığı dersinin çok kültürlü tutum geliştirmeye etkisi araştırılmıştır (Çelik, 2011). Deney grubunun ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmış, ancak bu fark öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının süreç içinde bir düşme göstermesi şeklinde olmuştur. Araştırmada kontrol grubunun ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamış, medya okuryazarlığı dersi kapsamında öğretmen adaylarının çok kültürlü tutum ölçeğine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim ile ilgili ulusal alan yazın tarandığında yukarıdaki çalışmalarda görüldüğü gibi araştırmacılar daha çok nicel yöntemle çalışmayı tercih etmişlerdir. Ayrıca çalışmalarda çok kültürlü yeterlik algıları ve tutumların araştırıldığı nicel çalışmalarda olumlu sonuçlara ulaşılırken (Anıl ve Yavuz, 2010; Örtten ve Ünlü 2013) nitel çalışmalarda ise olumsuz sonuçlara daha çok ulaşıldığı görülmüştür (Karaçam ve Koca 2012, Türkan vd., 2016). Araştırmaların sonuçları incelendiğinde katılımcıların kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının cinsiyet ve yetiştikleri yerlere göre değişiklik gösterdiği gözlemlenmiştir (Başbay vd., 2013, Çoban vd., 2010, Demir, 2012).

Çok Kültürlü Eğitimle İlgili Uluslararası Araştırmalar. Uluslararası alan yazın tarandığında öğrenciler, veliler, öğretmen adayları, öğretmenler ve öğretim

elemanlarının çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim ile ilgili yeterlik algıları ve tutumlarının incelendiği araştırmalar karşımıza çıkmaktadır.

Örneğin sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimi nasıl algıladıklarını ve farklı kültürel geçmişe sahip öğrencileri yetiştirme sürecini nasıl gördüklerini Maata (2008) incelemiştir. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, çok kültürlü eğitim deneyimi, yurt dışında yaşama deneyimi gibi değişkenler çerçevesinde çok kültürlülük algıları araştırılmıştır. Ayrıca çalışmada farklı kültürel geçmişe sahip çocukların eğitim ve öğretiminde öğretmen yetkinlikleri ve öğretmenlerin kendilerini çok kültürlülük konusunda nasıl algıladıkları ve yeterli görüp görmedikleri araştırılmıştır. Çalışmaya 143 öğretmen katılmıştır. Değişkenlere bakıldığında çok kültürlü eğitimde, kıdemli öğretmenlerin kendilerini mesleğe yeni başlayan öğretmenlere göre daha yetkin gördükleri sonucuna varılmıştır. Cinsiyet, yaş, kıdem ve yurt dışı tecrübesi gibi değişkenlerin ise yeterlik algıları ile ilişkisinin bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenler öz değerlendirme yaparak aldıkları eğitimleri eleştirmiş ve eğitimlerinin çok kültürlü eğitim açısından yetersiz olduğu yorumunu getirmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çok kültürlü eğitim için bilgi ve deneyim ihtiyaçlarının olduğu ortaya çıkmıştır.

ABD’de öğretmen adaylarının çok kültürlü tutumları Munroe ve Pearson (2006) tarafından geliştirilmiş ve öğretmen adaylarının çok kültürlü tutumlarını ölçen bir araçla araştırılmıştır. Üniversitede öğrenim gören 422 öğretmen adayıyla yürütülen çalışmada veriler *Munroe Çok Kültürlü Tutum Ölçeği (MASQUE)* ile toplanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının çok kültürlü araştırma ve öğretim faaliyetlerini etkileme potansiyelleri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda kadın, yaşça büyük ve çok kültürlülük dersi almış katılımcıların çok kültürlülük ile ilgili olumlu tutumlara sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

ABD’de öğretmen adayları ile yürütülen diğer bir çalışma ise Alismail (2016) tarafından Minnesota Üniversitesi Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada amaç, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim algıları ile çok kültürlü eğitim ve programlarına yönelik yaklaşımlarını ortaya çıkarmaktır. Yapılan çalışmada çok kültürlü eğitim ile çok kültürlü pedagoji ve müfredata ilişkin çeşitli yaklaşımlar incelenmektedir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının kültürel olarak farklı öğrencilere öğretim sunmak için hazırlanan kapsamlı/dengeli derslerin bilgisini ve becerilerini edinmeleri ve öğrencilere eşit eğitim vermeleri için çok

kültürlülüğü anlamaları gerekliliği ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları eğitimin, kültürel açıdan farklı öğrencilere öğretim yapmaları için öğretmenlik mesleğine hazırlamalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bakari'nin (2003) ABD'de altı üniversitede, öğretmen yetiştirme programlarına kayıtlı 415 öğrenci ile yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre Afrika kökenli Amerikalı öğretmen adaylarının farklılıklara sahip öğrencileri önemseme konusunda daha az istekli oldukları ortaya çıkmıştır. Burada, öğretmen adaylarının öğretmen eğitim programının kültürel duyarlılık artırmada yetersiz olduğunu düşündükleri sonucuna varılmıştır. Sınıf içi etkinliklerde farklılıkları işlemek adına öğretmenlerin az çaba gösterdikleri ve araştırmanın sonuçlarına göre; Afrika kökenli Amerikalı öğretmen adayları, diğer kökene ait öğretmen adaylarına göre Afro-Amerikan öğrencilere öğretme konusunda daha isteklidirler.

ABD'de çok kültürlülükle ilgili olarak yürütülen diğer bir çalışma ise Boham, Conlon-Khan, Fuentealba, Hall, Hoetker, Hooley, Jang, Luckey, Nadelson, Moneymaker, Shapiro ve Zenkert (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Üniversitede 88 öğretmen adayıyla yapılan çalışmaya göre siyasi fikirler, çok kültürlülükte önemli bir etkidir. Siyasi fikirler liberal hâle geldikçe çok kültürlü tutum düzeylerinde artış olduğu ortaya çıkmıştır. Çok kültürlü ortamlarda bulunan öğretmen adayları, çok kültürlü ortamda bulunmayanlara göre, çok kültürlülüğe ilişkin daha olumlu tutumlar göstermektedirler. Çok kültürlü deneyim ile çok kültürlü tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, araştırmada ortaya çıkmıştır.

Kanada'da bir üniversitede Leighton ve Harkins (2010) tarafından yüksek lisans derslerine kayıtlı 120 öğretmenin demografik özellikleriyle kültürel yeterlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yürütülmüştür. Veriler, öğretmenlerin kültürel yeterliklerini ve demografik özelliklerini belirlemeyi amaçlayan bir anket kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda kıdemli öğretmenlerin, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere göre kültürel yeterliklerinden farkındalıkları ile bilgi ve beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış; ancak kıdemli öğretmenlerin bilgi ve beceri yeterlilik puanları daha yüksek bulunmuştur. Sanat öğretmenleri ile fen bilimleri öğretmenleri karşılaştırıldıklarında ise sanat öğretmenlerinin daha yüksek kültürel yeterlik puanlarına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek kültürel yeterlik puanlarına sahip oldukları, çok kültürlü eğitim konusunda daha fazla istekli oldukları

ve çok kültürlü eğitimi bir ihtiyaç olarak gördükleri sonucuna varılmıştır. Çok kültürlülük kursunu bitirenler ile bu kursu almayanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmada ayrıca, ilköğretim öğretmenlerinin orta öğretim öğretmenlerine göre yüksek düzeyde kültürel beceriler gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Uluslararası alan yazın incelendiğinde nicel çalışmaların yanında nitel olarak yürütülen çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin ABD’de Zimmerman (2006), öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algıları ve çok kültürlü eğitim hakkındaki deneyimlerini belirlemek amacıyla nitel bir araştırma yürütmüştür. Katılımcılar 2003 eğitim-öğretim yılında görev yapan ve hizmet içi eğitim almış; farklı cinsiyete, yaşa, kıdeme, alana, ırka sahip ve farklı yaş gruplarından sınıflara ders veren dokuz öğretmendir. Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanmıştır. Çalışmada özellikle sadece beyaz değil çeşitli ırka ve etnik kökene sahip öğretmenlerle görüşülmeye dikkat edilmiştir. Sorular, öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi nasıl algıladıklarını ve alınan çok kültürlü eğitim hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi yararlı gördükleri ama uygulamadaki karmaşa sebebiyle çok kültürlü eğitimin incelenmesi gerektiği görüşünde birleştikleri belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kendilerini değişimin bir parçası olarak görmelerinin önemli olduğu vurgulanmış; çok kültürlü eğitim ile her öğrenciye kendilerine değer vermeyi öğrenmelerinde, öğretmenlerin yardımcı olmaları gerektiği dile getirilmiştir.

Assaf, Battle ve Garza (2010), eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirme ile öğretmenlerin tutum ve inançlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynadığı gerçeğinden hareket ettikleri çalışmalarında, öğretmen yetiştirme programlarındaki çok kültürlü eğitim hakkında öğretim elemanlarının bakış açılarını incelemişlerdir. Araştırmacılar özellikle öğretim elemanlarının inançlarının ve algılarının uygulamadaki tutarlıklarını incelemişlerdir. Nitel araştırma yöntemi uygulanan araştırmanın katılımcılarını 14 öğretim elemanı oluşturmuştur. Öğretim elemanlarından toplanan verilerin analizinde dört tema ortaya konmuştur: İyimser perspektifleri dengeleme, zorluklarla mücadelede çeşitlilik, çok kültürlü öğrencilerle gerçekleşen deneyimler, etnik ve dilsel farklılıklar. Araştırmadaki bulgular, çok kültürlü eğitimde öğretmen eğitim programındaki

öğretim elemanlarının çeşitli bakış açılarının ve uygulamalarının paralellik göstermediğini ortaya koymuştur. Araştırmadaki başka bir bulgu; öğretmen adaylarının çok kültürlülük konusundaki düşüncelerini ve sınıfta uygulama şeklini geliştirmek için onları sürekli değerlendirmek gerektiği konusunda öğretim elemanlarının fikir birliğine varmalarıdır. Ayrıca öğretim elemanlarının fark etmeden ırkçı yaklaşımlarda bulundukları ortaya çıkmış ve araştırmacılar genellikle istemeyerek yapılan bu ırkçılığın öğrencinin öğrenmesini olumsuz etkileyebileceğini vurgulamışlardır.

Çok kültürlü eğitim ile ilgili yapılan diğer bir nitel çalışma Fong ve Sheets (2004) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı öğretmenlerin çok kültürlü eğitimde teorik boyut ile uygulamada yaşadıkları sorunları ortaya koymaktır. Bu amaçla Kuzey Kaliforniya'daki bir devlet okulunda görev yapan iki okul öncesi öğretmeni ile çalışılmıştır. Öğretmenler, çok kültürlü eğitimin uygulamalarını gerçekleştirirken istekli olduklarını ama bu uygulamanın sorumluluk isteyen karmaşık bir süreç olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmada ortaya çıkan en önemli sonuç, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ile ilgili olumlu bir algıya sahip olduklarıdır. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi kendi bakış açılarıyla birleştirdikleri ve uygulamalarına yansıttıkları bulunmuştur.

Öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve ailelerle yapılan diğer bir çalışmada; İsrail'de aynı okula devam eden Musevi ve Filistinli öğrencilerin üzerinde çok kültürlü eğitimin etkileri Bekerman (2004) tarafından araştırılmıştır. Veriler, her iki kültürün kendisine ait olan ve okullarda yapılan 4 dinsel törenin çözümlenmesiyle toplanmıştır. Araştırmanın yapıldığı okullarda 1997 yılından beri çok kültürlü eğitim programları uygulanmaktadır. 2 yıl süren araştırma neticesinde, ebeveynler öğrencilerin birbirlerini daha iyi anlamaları, birbirlerinin değerlerine hoşgörüyle yaklaşmaları ve birbirlerine saygı duyarak barış içerisinde yaşamlarını devam ettirmeleri için çocuklarını bu okullarda okuttuklarını, ayrıca bu kurumlarda çocuklarının başarı grafiklerinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise bu tür okullarda çalışmanın diğer okullara göre iki kat daha yorucu olduğunu ve ayrıca farklı etnik kökene sahip öğretmenlerle birlikte çalışmalarının birtakım güçlükler yarattığını vurgulamışlardır. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen gözlemler sonucunda, okullardaki dinî törenlerin çocuklarda, kültürel

esneklik geliştirmeyi ve farklı kültürel deneyimler yaşamayı desteklediği ortaya çıkmıştır.

Çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim ile ilgili nicel ve nitel çalışmaların yanı sıra iki yöntemin bir arada kullanıldığı karma yöntemle yürütülmüş çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin ABD’de ğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim hakkındaki beceri, bilgi ve tutumları ile ğretmen eğitim programlarının çok kültürlü eğitime yönelik ğretim yetkinlikleri Perkins (2012) tarafından incelenmiştir. Veriler anket ve görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin toplanmasında D’Andrea, Daniels ve Noonan (2003) tarafından geliştirilen *Çok Kültürlü Farkındalık, Bilgi ve Beceri lçeği*’nden yararlanılmıştır. Ölçek, elektronik posta ile 604 ğretmen adayına gönderilmiş ve ğretmen adaylarının 59’u bu lçeği doldurmuştur. lçeği dolduran ğretmen adayları içinden rastgele farklı niversite, farklı cinsiyet ve ırktan seçilen 9 ğretmen adayı ile görüşme sağlanmıştır. Nicel veri analizi sonucunda ğretmen adaylarının farklı öğrencileri öğretmeye hazır olduklarını düşündükleri ancak yüz yüze görüşmeler yapıldığında katılımcıların farklı öğrencileri öğretmeye hazır oldukları hâlde kendilerine güvenmedikleri ortaya çıkmıştır. Bu durum farkındalık, bilgi ve beceri kazanmak için ğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim alanında daha fazla eğitim almaları ve uygulama yapmaları gerektiğini göstermektedir.

Öğretmenler ile velilerin katılımcı oldukları ve onların çok kültürlü yapıdan ve eğitimden nasıl etkilendiklerini ortaya koyan karma yöntem ile hazırlanmış diğer bir araştırma ise Abbas (2002) tarafından İngiltere’de yapılmıştır. Araştırmada okullardaki Güney Asyalı ğrencilerin okul başarısında, velilerin ve öğretmenlerin etkilendiği sebepler incelemiştir. Araştırmada veriler anket ve görüşme formu ile toplanmıştır. Katılımcılardan, okul başarısında okul ve evin önemiyle ilgili görüşleri alınmıştır. Araştırma, evdeki kültür-din bağlamı ve ğretmen-okul bakış açısı olmak üzere iki boyutta yapılmıştır. Pakistanlı ve Bangladeşli ailelerin evlerinde dinî kültürel ögelerin fazla olması ile düşük sosyoekonomik düzeye sahip olmalarının toplum tarafından olumsuz algılanmalarına ve öğrencilerin akademik başarılarının olumsuz etkilenmesine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hindistanlı katılımcıların ise evdeki kültürel ve dinî ögelerin etkisinin az olmasından dolayı toplum tarafından olumlu algılandıkları ve öğrencilerin akademik başarılarının olumlu etkilendiği ortaya çıkmıştır. Katılımcı ailelerden sosyoekonomik durumu iyi olanların öğretmenlerle ilgili olumlu tutuma sahip oldukları saptanmıştır. Sosyoekonomik durumu kötü

olanların ise öğretmenlerle ilgili olumsuz tutuma sahip oldukları, başarılarının düşük olmasından eğitim kurumlarını sorumlu tuttukları ve Güney Asya kökenine sahip öğretmenlerin kendi çocuklarına fayda seviyesinin daha yüksek olacağını belirttikleri görülmüştür. Sonuç olarak ailelerin eğitime bakış açılarında, ekonomik durumlarının ve sosyal statülerinin etkili olduğu; sosyoekonomik düzey yükseldikçe eğitime karşı olan tutumun da olumluya doğru yöneldiği ortaya çıkmıştır.

Kuzeybatı Florida'da çalışan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarını incelemek için hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri kullanılarak çok kapsamlı bir çalışma Sharma (2005) tarafından yapılmıştır. Katılımcılar orantılı, tabakalı rastgele bir örneklem şeklinde seçilmiştir. 150 öğretmen ankete katılmış ve 15 öğretmen ile görüşülmüştür. Araştırmaya katılanların %86,1'i beyaz, %6,3'ü Afrikalı-Amerikalı, kalan kısmı ise diğer etnik kökenlilerdendir. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin kültürel açıdan farklı öğrencilere öğretim hazırlıkları ile ilgili algılarıdır. Araştırmada öğretmenlerin cinsiyete, etnik kökene, mesleki hazırlığa ve çok kültürlü öğretmen eğitimi programına ilişkin sonuçları yer almaktadır. Araştırmaya kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha fazla katılmış ve kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre kendilerini yeterli buldukları ortaya konmuştur. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim almaları ve bu duruma uygun strateji geliştirmelerinin gerekliliği sonucuna varılmıştır.

Carrasquillo ve Lee (2006) Amerika'daki Koreli üniversite öğrencilerinin akademik sıkıntı yaşamalarına sebep olan kültürel, öğrenim ve dil özellikleri üzerine profesör ve öğrencilerin algılarını belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırmanın katılımcıları 25 profesör ve 19 Koreli öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, katılımcılara uygulanan anketler ve gerçekleştirilen mülakatlarla toplanmıştır. Araştırmaya katılan profesörler; Koreli öğrencilerin derse katılımı yetersiz olduklarını, profesörleri mutlak otorite figürü olarak gördüklerini, eleştirel düşünmede güçlük yaşadıklarını, konuşmalar sırasında göz temasından kaçındıklarını, olumsuz soruları doğru bir şekilde cevaplayamadıklarını ve İngilizce üzerinden Korece konuşmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Buna karşılık Koreli öğrenciler de profesörlerin sınıftaki otoriteyi ellerinde bulundurdıklarını, sınıfta büyük grupla çalışmayı tercih ettiklerini, akademik bilgiyi genel bilgi olarak algıladıklarını, düz anlatımı diğer öğretim yöntemlerine tercih ettiklerini ve Korece düşünüp İngilizceye çevirdiklerini

belirtmişlerdir. Profesörlerin ve öğrencilerin yanıtları, bu nüfusa özgü akademik sıkıntıya sebep olan kültürel-dilsel etkenler ile öğrenme etkenlerinin olduğunu ve söz konusu etkenlerin bu öğrencilerin Amerika'daki üniversitelerdeki akademik başarılarını etkileyebileceğini göstermektedir. Araştırmanın sonucu profesörlerin öğretmedeki kültürel çeşitlilik ve çok kültürlü eğitim uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmalarının önemini ortaya koymuştur.

Çok kültürlü eğitim konusundaki uluslararası alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çok kültürlü eğitim yeterlik algılarının araştırılmasının yanında, verilen eğitimin etkisinin incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Olson (2001) öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim öncesi ve sonrası tutumlarında meydana gelen değişikliği incelemiştir. Çalışmaya 76 öğretmen adayı katılmıştır. Verileri toplamak için Barry ve Lechner (1995) tarafından geliştirilen *Çok Kültürlü Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçekte yer alan sorular öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim tutumlarını, çok kültürlü öğrenme ve öğretim bilinci hakkındaki tutumlarını ölçmek için hazırlanmıştır. Ölçek, dönemin başında ve sonunda olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Ön test ve son test sonucunda, yapılan eğitimin öğretmen adaylarında çok kültürlü eğitim konularında daha fazla farkındalık oluşturduğu ve çok kültürlü eğitimde karşılaşacakları güçlüklerle baş edebilme inançlarını arttırdığı bulunmuştur. Ayrıca bulgulardan öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim sorunlarının farkında oldukları, kursların öğretmen adaylarını çok kültürlü eğitime hazırladığına inandıkları ve çok kültürlü eğitim üzerine ek eğitim almak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda çok kültürlülük ile ilgili alınan eğitimin öğretmen adaylarının tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu anlaşılmıştır.

Çok kültürlü eğitim ile ilgili verilen eğitimin etkisinin incelendiği diğer bir araştırma ise Pavone (akt. Başbay ve Bulut, 2014) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada 10 haftalık çok kültürlü eğitim kursunun ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının tutum ve inançları üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada veriler; öğretmen adaylarının eş zamanlı öğretim seviye tespitleri, anket ve sınıf içi tartışmalar sırasında paylaşılan kişisel deneyimleri doğrultusunda toplanmıştır. Çok kültürlülüğe yönelik tutum ve inançlardaki değişim, öğretmen adaylarının ırklarına, sosyal sınıflarına ve çok kültürlülikle ilgili önceki deneyimlerine göre incelemiştir. Araştırmada, ankete katılanların çok kültürlü içeriğe tanışıklıklarının ve genel

uyumlarının onların çeşitlilik hakkındaki profesyonel inançlarını anlamlı ölçüde değiştirdiği ancak kendi kişisel inançlarını değiştiremediği bulunmuştur. Sosyoekonomik seviyesi daha düşük olan sınıftan geldiğini iddia eden veya önceden çok kültürlü eğitim deneyimi olan katılımcıların ölçekten elde ettikleri puanlar, diğer sosyoekonomik seviyedeki öğretmen adaylarına göre anlamlı ölçüde daha yüksek bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda çok kültürlü eğitim içeriğini önceden bilen öğretmen adaylarının büyük ölçüde daha büyük başarı sergiledikleri ortaya konmuştur.

Anderson ve Szabo (2009), öğretmen adaylarının çok kültürlülük ile ilgili aldıkları kursun çok kültürlü tutumlarına etkisini araştırmışlardır. Lisans öğrencilerinin kültürel hassasiyetleri ve çok kültürlü konular üzerine odaklanan bir eğitim programının etkileri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 144 farklı etnik kökene sahip öğretmen adayları oluşturmuştur. Kurs, bir profesör ve öğretmenlik deneyimi olan ve eğitimde doktora yapan beş doktora öğrencisi tarafından verilmiştir. Profesör bir saatlik ders vermiş, doktora öğrencileri ise birer saatlik küçük grup tartışmaları yapmıştır. Profesör ve doktora öğrencileri orta sınıf Avrupalı Amerikalı; öğretmen adayları ise yerli, Afrikalı, Avrupalı, Asyalı Amerikalı ve İspanyol'dur. Çalışma bir eylem araştırmasıdır. Veriler dönem sonunda yapılan sınıf tartışmaları ile eğitimden önce ve sonra uygulanan *Öğretmen Çok Kültürlü Tutum Ölçeği* ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarına uygulanan ön ve son test sonucunda ulaşılan ortalamaların birbirinden çok farklı olmadığı ve yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca iki uygulama arasında anlamlı bir fark oluşmadığı sonucu elde edilmiştir. Araştırmacılar eğitim programının, çok kültürlü tutuma, bekledikleri gibi olumlu bir etki oluşturmadığını vurgulamışlardır. Öğretmen adayları, yaptıkları küçük grup tartışmalarında sosyoekonomik düzeyi düşük olan okullara yapılan gezilerin eğitim süreçlerine katkısının olduğunu ve çok kültürlülük tutumlarını etkilediğini ifade etmişlerdir.

Çok kültürlü eğitim alanında ülkeler arası karşılaştırma yapan çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Polat ve Ogay Barka (2014) Türkiye'den 102 ve İsviçre'den 84 olmak üzere toplam 186 katılımcı ile öğretmen adaylarının kültürlerarası yeterliliklerini incelemişlerdir. Araştırmada Polat'ın (2009) geliştirdiği *Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği* ve *Kişisel Bilgi Formu* kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma neticesinde öğretmen adaylarının kültürlerarası yeterliliklerinin yüksek

düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının kültürlerarası yeterlilikte algı düzeyleri kültürel empati boyutunda daha yüksek iken açık fikirlilik, sosyal girişim, esneklik ve duygusal denge boyutları azalarak takip etmiştir. Ülkeler bazında üniversiteler incelendiğinde İsviçre'deki öğretmen adaylarının Türkiye'deki öğretmen adaylarından anlamlı bir şekilde yüksek seviyede kültürlerarası yeterlilik algı düzeyine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Kültürlerarası yeterlilik algı düzeylerinde cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre bir fark ortaya çıkmamıştır. Araştırmacılar çalışmalarının sonucunda öğretmenlere çok kültürlü bir bakış açısını kazandırmak için öğretmen adaylarının uluslararası standartlara ile kanunlara uygun yetiştirmeleri ve bu şekilde programların düzenlenmesi gerektiğini önermişlerdir.

Kısaca söylemek gerekirse çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim ile ilgili uluslararası alan yazın incelendiğinde öğretmen adayları, öğretmenler, veliler ve akademisyenlerle çalışmalar yürütülmüş; bu çalışmaların algı, tutum yanında çok kültürlü eğitim programlarının ve verilen eğitimlerin katılımcılar üzerindeki etkisinin incelendiği aşamalarda da olumlu sonuçlar ortaya çıktığı görülmüştür.

İlgili Araştırmaların Özeti. Çok kültürlü eğitimle ilgili dünyada ve Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde söz konusu araştırmaların dünyada oldukça eski bir tarihe dayandığı buna karşın ülkemizde son yıllarda artış gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır (Başarır ve Demir 2013; Demir 2012; Türkan vd., 2016).

Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri ile tutum ve algılarının araştırıldığı çalışmalarda; öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi, farklı dinî inanış ve etnik kökenden gelen öğrencilerin rahat hissedebileceği bir ortam oluşturmaya çalışmak, kendi kültürlerini anlatmaları için onları cesaretlendirmek, kültürel farklılıklara saygı ve hoşgörünün öğretilmesi olarak değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır (Aydın ve Damgacı, 2013). Ayrıca öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi farklı din, dil ve etnik kökene sahip öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri bir sınıf havası olarak algıladıkları doğrultusunda araştırma sonuçları ortaya çıkmıştır (Kaya ve Söylemez, 2014; Örtten ve Ünlü, 2013).

Yapılan araştırmalarda genellikle öğretmen adayları, öğretmenler ve öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını belirlemek için çalışıldığı ortaya çıkmıştır (Anıl ve Yavuz, 2010; Aydın ve Damgacı, 2013; Çelik, 2014; Engin

ve Genç, 2015; Munroe ve Pearson, 2006; Olson, 2001; Örtten ve Ünlü, 2013; Perkins, 2012; Türkan vd., 2016 Yazıcı vd., 2009). Türkiye’de ve dünyada çok kültürlü eğitimle ilgili olarak yapılan araştırma bulgularında; öğrenci, öğretmen ve öğretim elemanlarının bu konuda olumlu tutuma sahip oldukları anlaşılmaktadır (Dil ve Özdemir, 2013; Örtten ve Ünlü, 2013).

Dünyada ve Türkiye’deki alan yazın incelendiğinde çok kültürlü eğitime yönelik çalışmalarda ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir (Anıl ve Yavuz, 2010; Başarır ve Demir, 2013; Başbay ve Kağnıcı, 2011; Çoban vd., 2010; Demir, 2012; Munroe ve Pearson, 2006; Polat, 2009; Türkan vd., 2016; Yazıcı vd., 2009). Hazırlanan ölçekler öğrenciler, öğretmenler, veliler, okul idarecileri, akademisyenler gibi birçok farklı grup ile gerçekleştirilen araştırmalarda kullanılmıştır (Demir ve Başarır, 2013; Maata 2008; Olson, 2001; Perkins, 2012).

Çok kültürlü eğitimin çeşitli değişkenlerden etkilenme durumu içerisinde özellikle cinsiyet değişkeni araştırmacılar tarafından incelenmiştir (Başarır ve Demir, 2013; Başbay ve Kağnıcı, 2011; Başbay vd., 2013; Engin ve Genç, 2015; Leighton ve Harkins, 2010; Munroe ve Pearson, 200; Yavaş vd., 2013).

İlgili alan yazın gözden geçirildiğinde, yapılan araştırmalarda incelenen yaş, kıdem ve unvan değişkenlerinin katılımcıların çok kültürlü eğitim tutum ve algıları üzerinde etkilerinin olmadığı görülmektedir (Maata, 2008; Polat, 2009). Bunun yanında yaşantılar ve coğrafi şartlar gibi değişkenlerin katılımcılar arasında anlamlı farklılıklar oluşturduğu saptanmıştır (Başbay vd., 2013; Başbay ve Bulut, 2014).

Alan yazında bazı araştırmacıların çok kültürlü eğitim kavramı ile ilgili eleştirel yaklaşım içinde oldukları ve söz konusu kavramın bir ulusu sınıflandırmaya yönelik bir yapısının olduğunu savundukları görülmektedir (Başbay, 2014). Ayrıca bazı öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimi millî kültüre karşı, kötü kullanıma açık ve ayrışmalara neden olabilecek bir unsur olarak gördüklerini ortaya çıkaran araştırmalar da bulunmaktadır (Örtten ve Ünlü, 2013).

Araştırmalar incelendiğinde çok kültürlü eğitim ile ilgili verilen eğitimin etkisinin incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır (Anderson ve Szabo 2009; Olson, 2001; Pavone 2011). Bu araştırmaların sonucunda, alınan eğitimin çok kültürlü eğitime dönük olarak katılımcıların tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Ailelerin çok kültürlü eğitim üzerindeki etkilerinin araştırıldığı çalışmalarda; ailenin ekonomik durumunun, sosyal statülerinin ve çocuğa deneyim kazandırmasının çok kültürlü eğitim üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Abbas, 2002; Bekerman, 2004).

Çok kültürlü öğrencilerin eğitim algılarına yönelik olarak Sharma'nın (2005) yapmış olduğu çalışmada ortaya çıkan bulgulara bakıldığında, çok kültürlü öğrencilerin öğretmenlerinin, çok kültürlü eğitime etkili olarak hazırlanmalarının gerekli olduğunu düşündükleri gözlemlenmiştir (Olson, 2001; Perkins, 2012).

Öğretmenlerin çok kültürlülük ile çok kültürlü eğitim yeterlik algıları ve eğitim ihtiyaçları incelendiğinde çok kültürlü eğitim için bilgi ve deneyim ihtiyaçlarının olduğu ve müfredat değişikliğine gidilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır (Alismail, 2016; Demirçelik, 2012; Esen, 2009; Maata, 2008; Zimmerman, 2006).

Neticede, toplumlar üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri bir arada barındıran çok kültürlülük, ahenk içinde yaşamının tadına vararak beraber yaşadığımız başka kültürlere uyum sağlamaktır (Rodoplu, 2014).

Çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın tarandığında Türkiye'de bu konuda sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışmaların yeterli seviyede olmadığı görülmüştür. Sınıf öğretmenliğinin diğer branşlara nazaran öğrenciler için önemi ve kıymeti herkes tarafından bilinmektedir. Çünkü ilkökulda öğrenciler öğretmenlerinden kimi zaman anne kimi zaman baba kimi zaman da abla, ağabey gibi rollerinin yanında araştıran geliştiren iyiye ve güzele onu götüren, ona rehberlik yapan nefer olmalarını beklemektedirler. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin çok kültürlülükle ilgili algıları, tutumları ve öğrencilere yaklaşımları çok önemlidir.

Sonuç olarak alan yazın tarandığında çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitimle ilgili diğer değişkenler (cinsiyet, yaş, kıdem) açısından incelenen araştırmalar (Başbay ve Kağnıcı, 2011; Eskici, 2016; Polat, 2009) bulunduğu hâlde sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim yeterlik algıları ve çok kültürlü kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin ortaya konabilmesi açısından bu araştırma gerekli görülmüştür. Ayrıca bu araştırma cinsiyet, kıdem, anne ve babanın eğitim seviyeleri, yetiştiği çevre gibi değişkenlerle birlikte öğretmenlerin yeterlik algıları ve kişilik özelliklerinin bir arada ele alındığı ilk çalışmadır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde; araştırmada kullanılan yöntem, evren ve örneklem ile veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmektedir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ve çok kültürlü kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin sebep-sonuç ilişkisi kurulmadan ve etraflıca ortaya konması amaçlandığı için yöntem olarak korelasyonel araştırma yöntemi uygun görülmüştür.

Korelasyonel araştırmalar bazı ilişkilerin türlerini veya türlerinin ne seviyede var olduğunu ortaya çıkarmayı amaç edinir. Bu araştırma yaklaşımı, istenen verinin toplanması için ihtiyaç olan araçların uygulanmasının yanında, araştırmacının araştırmayı yönlendirmemesini veya araştırmaya müdahale etmemesini gerektirir. Araştırmayı gerçekleştiren kişi doğal olarak meydana gelen sonuçlar arasında oluşabilecek ilişkileri keşfetmek ve tanımlamak için değişkenlere müdahale etmeden araştırmayı yürütür (Büyüköztürk, 2012).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, Ankara'nın 8 merkez ilçesindeki (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle) Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan 9897 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubuna sadece devlet okulları alınmış, ulaşılabilirlik açısından özel okullar dâhil edilmemiştir. Araştırmanın örneklem seçimi iki aşamalı olarak yapılmıştır. Öncelikle Ankara il merkezindeki Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle ilçelerindeki sınıf öğretmeni sayısı tespit edilmiştir (Tablo 1). Tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak her ilçe birer tabaka olarak ele alınmıştır. İlçelerde yer alan devlet ilkokulları, örneklem birimi kabul edilerek küme örnekleme yapılmıştır. Okulların seçilmesinde farklı ilçelerde bulunmalarına, kolay ulaşılabilir olmalarına ve her ilçeyi temsil etmelerine dikkat edilmiştir. Araştırma kapsamındaki ilçelerin öğretmen sayıları incelendiğinde en fazla öğretmen 1865 ile Keçiören'de, en az öğretmen 325 ile Gölbaşı'ndadır. Örneklem sayısı ile evrenin paralellik göstermesi hedeflenmiş fakat araştırmada gönüllülük esas olduğu için Tablo 1'de yer alan sayılar ile çözümlemeler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1

İlçelerde Görev Yapan Öğretmen Sayısı

İlçe	Evren		Örneklem	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
<i>Altındağ</i>	1103	11,14	35	8,7
<i>Çankaya</i>	1597	16,14	69	16,9
<i>Etimesgut</i>	1094	11,05	49	11,8
<i>Gölbaşı</i>	325	3,28	32	8
<i>Keçiören</i>	1865	18,84	86	21,3
<i>Mamak</i>	1396	14,11	39	9,9
<i>Sincan</i>	1218	12,31	35	8,5
<i>Yenimahalle</i>	1299	13,13	62	15
<i>Toplam</i>	9897	100	407	100

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerini daha iyi tanımak için; okutulan sınıf, cinsiyet, ana dil, meslekteki kıdem, mezun olunan kurum, en son öğrenim durumu, 18 yaşına kadar yaşanan yerleşim birimi, anne ve baba eğitim düzeyi bilgileri aşağıda verilmiştir:

Araştırmaya katılan 407 öğretmenden 278'i kadın, 129'u erkek öğretmenden oluşmaktadır. Dolayısıyla kadın öğretmenlerin sayısının erkek öğretmenlerin sayısının iki katından fazla olduğu görülmektedir.

Katılımcılarda ana dili farklı olan %1,7'lik oranla sadece 7 öğretmen vardır: Arapça (1 katılımcı), Çerkezce (1 katılımcı), Gürcüce (2 katılımcı, %2) ve Kürtçe (3 katılımcı, %7). Katılımcıların %98,3 oranındaki büyük bir çoğunluğunun Türkçe seçeneğini işaretlediği gözlemlenmiştir. Bu oranlar doğrultusunda ana dil değişkeni çözümleme kapsamından çıkarılmıştır.

Ayrıca sınıf öğretmenlerinin 18 yaşına kadar en uzun yaşadıkları yerleşim yerine göre dağılımın şehir ve ilçe merkezinde yoğunlaştığı görülmektedir. Dağılım incelendiğinde şehir merkezinde %37,6 (153 kişi) ilçe merkezinde %24,1 (98 kişi) köyde %8,9 (37 kişi) kasabada %4,6 (19 kişi) ve yurt dışında %0,5 (2 kişi) oranında işaretlenme saptanmıştır. 18 yaşına kadar en uzun yaşadıkları yerleşim yeri değişkeni çözümlenirken köy ve kasaba oransal olarak düşük olduğundan ikisi birlikte "kırsal" olarak birleştirilip çözümlenmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların Anne ve Baba Eğitim Düzeyi

Değişken		Frekans (f)	Yüzde (%)
Anne Eğitim Düzeyi	Okur yazar değil	63	15,22
	Okur yazar	47	11,59
	İlkokul	168	41,30
	Ortaokul	63	15,22
	Lise	51	12,32
	Yüksekokul (2 yıllık)	7	1,93
	Üniversite	8	2,42
	Okur yazar değil	9	2,17
Baba Eğitim Düzeyi	Okur yazar	34	8,21
	İlkokul	135	32,61
	Ortaokul	69	16,67
	Lise	81	19,57
	Yüksekokul(2 yıllık)	33	8,45
	Üniversite	45	12,08
	Yüksek lisans	1	0,24

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin anne ve baba eğitim düzeylerinin yer aldığı Tablo 2 incelendiğinde, ilkokul mezunu olanların ilk sırada olduğu hatta anne eğitim düzeyinde okur yazar olmayan oranının okur yazar olan oranın önüne geçtiği gözlemlenmiştir. Üniversite ve yüksekokul mezunu anneye sahip sınıf öğretmeni oldukça az olup, bu durum bize anne eğitim seviyesinin düşük olduğunu göstermektedir. Baba eğitim düzeyine ilişkin veriler incelendiğinde annenin eğitim düzeyine göre yüksektir; ilk sırada ilkokul, ikinci sırada lise ve diğerleri de sırasıyla ortaokul, üniversite, yüksekokul, okur yazar, okur yazar olmayan ve en az yüksek lisans olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum, baba eğitim seviyesinin anne eğitim seviyesinden yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca anne ve baba eğitim durumu değişkeni incelendiğinde oransal düşüklük olduğundan ilkokul altı, ilkokul, ortaokul, lise ve üzeri şeklinde gruplanarak çözümlemeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin yer aldığı Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların yarısından fazlasının 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları; ikinci sırada 16-20 yıl, üçüncü sırada 11-15 yıl, dördüncü sırada 6-10 yıl ve son olarak katılımcıların çok azının 1-5 yıl aralığındaki kıdemde yer almakta oldukları gözlemlenmiş ve bu durum araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin genellikle deneyimli olduğunu göstermiştir. Katılımcıların okuttukları sınıflar incelendiğinde 4. sınıf ve 1. sınıfın ağırlıkta olduğu; 3. sınıf, 2. sınıf okutan

öğretmenlerin sayısının çok az olduğu görülmüştür. Ayrıca mezun olunan kurumda en büyük payı eğitim fakültesi alırken en az oranı mesleki eğitim fakültesi/teknik eğitim fakültesi taşımaktadır.

Tablo 3

Katılımcıların Mesleki Durumları

Değişken		Frekans (f)	Yüzde (%)
Okutulan Sınıf	1. Sınıf	85	21,3
	2. Sınıf	95	23,2
	3. Sınıf	112	27,5
	4. Sınıf	115	28
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	57	10,3
	Lisans	313	86,4
	Lisans üstü	37	4,5
	1-5 yıl	10	2,4
Mesleki Kıdem	6-10 yıl	35	8,5
	11-15 yıl	47	11,4
	16-20 yıl	105	25,4
	21 yıl ve üzeri	210	52,4
Mezun Olunan Kurum	Öğretmen Okulu / Eğitim Enstitüsü	61	14,7
	Lisans Tamamlama	71	17,1
	Eğitim Fakültesi	203	49,8
	Fen-Edebiyat Fakültesi	35	8,5
	Mesleki Eğitim / Teknik Eğitim Fakültesi	7	1,7
	Diğer	30	8,5

Tablo 3'te yer alan veriler incelendiğinde en son öğrenim durumunda ağırlık, lisans düzeyindedir. Sistemdeki sınıf öğretmenlerden ön lisans mezunu olanların sayısı oldukça az iken doktora yapan öğretmen sayısı ise çok azdır. Bu durum sınıf öğretmenlerinin mesleğe başladıktan sonra mezuniyette aldıkları eğitimin üzerine akademik bir eğitim almadıklarını ortaya çıkarmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının Ankara ilinde yer alan ilkokullardaki sınıf öğretmenlerine uygulanabilmesi için, İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ve Valilik'ten izin alınmıştır (EK F). Öğretmenleri araştırma hakkında bilgilendirmek, verilerin geçerli ve güvenilir bir şekilde toplanmasını sağlamak için; çalışmanın ve ölçeklerin amacı, cevaplama süresi ve nasıl doldurulacağı giriş kısmında açıklanmıştır. 650 sınıf öğretmenine ulaşmak

hedeflenmiştir. Resmî onaylar alındıktan sonra örneklem olarak belirlenen okullara gidilmiş; okul müdürü veya müdür yardımcıları ile görüşmelerin ardından ölçekler, gönüllü olan ve zaman ayırabilen öğretmenlere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulanamayan öğretmenler için ölçekler okul müdürlerine bırakılmıştır. Ölçeklerin doldurulması tamamlandığında araştırmacı tarafından okul müdürlerinden teslim alınmıştır. Öğretmenler tarafından doldurulan 470 ölçekten 63 tanesinde, bütün maddelere aynı tercihin işaretlenerek cevap verilmiş olduğu görülmüş; bu tarz cevaplanan ve buna ek olarak büyük kısmı cevaplanmayan ölçekler çözümleme dışı bırakılmıştır. Kalan 407 ölçekle çözümlemeler gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kişisel Bilgi Formu, Çok Kültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu. Bu araştırmada katılımcıların kişisel bilgileri için kullanılan “Kişisel Bilgi Formu” uzman görüşleri alınarak geliştirilmiştir. Geliştirilen formda öğretmenlerin; okutulan sınıf, cinsiyet, ana dil, meslekteki kıdem, mezun olunan kurum, en son öğrenim durumu, 18 yaşına kadar yaşanan yerleşim birimi, baba ve anne eğitim düzeyi, görev yaptığı ilçe bilgileri yer almaktadır. Kullanılan Form EK-A’da sunulmuştur.

Çok Kültürlü Eğitim Kültürel Yeterlilik Ölçeği. Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarını belirlemek için Acar Çiftçi (2015) tarafından geliştirilen “Çok Kültürlü Eğitim Kültürel Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır (EK B). Ölçek 28 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. *Becerî* alt boyutu 6 maddeden (1, 3, 5, 6, 7, 14), *bilgi* alt boyutu 6 maddeden (19, 20, 25, 26, 27, 28), *tutum* alt boyutu 6 maddeden (8, 9, 12, 13, 16, 17), *kültürel saygı* alt boyutu 5 maddeden (10,11, 22, 23, 24) ve *kültürel farkındalık* alt boyutu 5 maddeden (2, 4, 15, 18, 21) oluşmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığında uygulama izni alma sürecinde, Çok Kültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği’nin 13. maddesindeki (Irkçı inanç, tutum ve duygularımı farklı etnik kökenden kişilere yansıtmam.) “ırkçı” sözcüğünün çıkartılması istenmiştir. Bu sözcük çıkartılarak ölçek değiştirildiğinden öğretmenlerden elde edilen veri setinin

ölçeğe uygunluğunu ve iç tutarlığını belirlemek için geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Pilot çalışma; Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Ankara, İstanbul, Van, Eskişehir ve Bartın illerindeki devlet okullarında 85'i kadın, 54'ü erkek toplam 139 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.

Çok Kültürlü Eğitim Kültürel Yeterlilik Ölçeğinin Geçerliliği. Yapı geçerliliği çalışmasında gerçekleştirilen faktör analizlerinden biri de açımlayıcı faktör analizidir. 28 maddelik Çok Kültürlü Eğitim Kültürel Yeterlilik Ölçeği'nin 5 faktörlü yapısının, bu çalışmanın verileri ile ne seviyede uyum gösterdiğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testi sonucunda, çalışma grubunun açımlayıcı faktör analizi yapılabilmesi için yeterli büyüklükte olduğu görülmüştür (Tablo 4).

Tablo 4

Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü	0,862
Bartlett Küresellik Testi Ki-Kare	1524,614
Serbestlik Derecesi	276
Anlamlılık	0,000

Tablo 4'e göre ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin örneklem uyum ölçüsü değeri 0,862 olarak bulunmuştur, dolayısıyla kritik değer olan 0,70'in üzerinde olan bu puanın 1'e yakın olduğu da görülmektedir (Büyüköztürk, 2004). Buna bağlı olarak faktör analizi uygulayabilmek için 139 öğretmenin oluşturduğu veri grubu uygun bulunmuştur. Ayrıca hesaplanan Bartlett Küresellik Testi'nin 0,001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Yapılan ilgili iki test neticesinde saptanan bulgulara bakıldığı zaman; faktör analizinde yer alan çalışma grubunun büyüklüğünün uygun ve normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 5 alt boyut net olarak ortaya çıkmamıştır. Çiftçi (2015) ölçeğin tek alt boyutlu olarak kullanılabileceğini de ifade etmiştir. Tek alt boyut ile sınırlandırılarak açımlayıcı faktör analizi yapıldığında ölçeğin *farkındalık* alt boyutunda yer alan maddelerin tek alt boyutun içinde yer almadığı görülmüştür. Bu nedenle iki alt boyut ile sınırlandırılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Temel Bileşenler Analizi ve Varimax Döndürme Metodu'ndan yararlanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan iki faktörden birincisi

beceri; ikincisi ise farkındalık şeklinde isimlendirilmiş ve iki faktörlü ölçek maddelerinin faktör yükleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Varimax Metoduna Göre Döndürülmüş 2 Faktörlü Ölçek Maddelerinin Faktör Yükleri

Maddeler	Faktörler	
	Beceri	Farkındalık
10. Farklı öğrencilerin öz güvenini artıracak etkinlikler düzenleyebilirim.	,768	,132
11. Farklı öğrencilerle ilgili duygu ve düşüncelerimi sürekli gözden geçirebilirim.	,753	,149
6. Farklı öğrencilerimin ne demek istediğini tavırlarından anlayabilirim.	,747	,129
12. Grup çalışmalarına farklı gruplardan öğrencileri katarak gruplar oluşturabilirim.	,724	
8. Farklı öğrencilere de eşit davranırım.	,701	,178
23. Sınıfımda farklı gruplara saygı duymayı sağlayacak etkinlikler düzenleyebilirim.	,648	-,324
26. Öğretim materyallerindeki ön yargılı ve taraflı içerikleri analiz edebilirim.	,644	-,205
20. Öğrencilerimin kendilerinden farklı etnik ve kültürel grupların bakış açısını anlamalarına yardımcı olabilirim.	,639	-,146
25. Yeni bir bilgiyi sunarken, farklı gruplardan öğrencilerin kültürel geçmişini dikkate alabilirim.	,639	-,330
9. Farklı öğrencilere zarar verebilecek okul uygulamalarına müdahale edebilirim.	,638	,244
14. Farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli öğretim yöntemlerini uyarlayabilirim.	,634	
*17. Öğrencilerimin dinî/manevi inançlarına saygı gösteririm.	,631	
28. Öğrencilerimin tarihî ve güncel olayları değişik bakış açılarıyla görmelerine yardımcı olabilirim.	,624	-,317
5. Farklı gruplar hakkındaki olumsuz söylemleri ortadan kaldıracak öğretim yöntemleri geliştirebilirim.	,594	
22. Öğretimi farklı öğrencilerin kişisel ve kültürel bilgilerini temele alarak planlayabilirim.	,550	-,169
19. Öğrencilerimin kendi ön yargıları ve taraflılıklarını incelemelerine yardımcı olabilirim.	,530	-,255
*16. Okullar farklı öğrencilere eşit öğrenme fırsatı sunmalıdır.	,529	-,140
7. Farklı öğrencilere uygun öğretim konusunda meslektaşlarımla sürekli görüş alışverişinde bulunabilirim.	,528	,165
3. Farklı öğrencilerimin aileleriyle yakın ilişki kurabilirim.	,525	
24. Sınıfımda farklılığı göz önüne alan, çeşitliliği destekleyici davranışlar sergilerim.	,515	-,194
*13. İnanç, tutum ve duygularımı farklı etnik kökenden kişilere yansıtmam.	,469	
1. Çok kültürlü bir sınıf için uygun öğretim materyalleri geliştirebilirim.	,451	,118

*27. Eğitimde eşitliği sağlamak için, öğretim materyallerinde değişiklik yapılması gerekir.	,441	-,321
15. Kültürel olarak farklı öğrenciler, farklı şekilde öğrenmez.	-,103	,730
18. Öğrencilerin farklı özellikleri, onların öğrenme-öğretme süreçlerini etkilemez.		,723
21. Öğrencilerin davranışlarında etnik kökenleri etkili değildir.		,639
4. Farklı öğrencilerin kültürü ile okul kültürü arasında fark yoktur.		,542
2. Farklı öğrenciler, farklı düşünme, davranma ve konuşma şekline sahip değildir.		,447

*Ölçekte yer alan “13. İnanç, tutum ve duygularımı farklı etnik kökenden kişilere yansıtmam.”, “16. Okullar farklı öğrencilere eşit öğrenme fırsatı sunmalıdır.”, “17. Öğrencilerimin dinî/manevi inançlarına saygı gösteririm.” ve “27. Eğitimde eşitliği sağlamak için, öğretim materyallerinde değişiklik yapılması gerekir.” maddeleri; iki faktörden herhangi biri ile uyumlu olmadığı için çıkarılmalarına karar verilmiştir.

Çok Kültürlü Eğitim Kültürel Yeterlilik Ölçeğinin Güvenilirliği. Bir ölçeğin uygulanabilir olması için geçerli olduğu kadar güvenilir de olması beklenmektedir. Bu nedenle, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanarak ölçeğin güvenilirliği belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı *farkındalık* alt boyutu 0,91 ve *beceri* alt boyutu 0,76 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin tamamına ilişkin hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ise 0,84’tür. Cronbach alfa güvenirlik kat sayısı için ortaya çıkan değer, ölçeğin test puanlarına ait iç tutarlılığın bir göstergesidir. Araştırmada kullanılan ölçeğe ait değer 0,70 ve üzerinde olması test güvenirliği için yeterlidir (Kurnaz ve Yiğit, 2010).

Açımlayıcı faktör analizi sonuçları ve hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik katsayıları, ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu örneklemden elde edilen veriler ile çıkan sonuçlar ölçeğin sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarını belirlemede kullanılabileceğini göstermektedir.

Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerini belirlemek için kullanılan ölçeğin orijinali Van der Zee ve Van Oudenhoven (2000, 2002) tarafından geliştirmiş, Türkçeye uyarlaması ise Polat (2009) tarafından öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Ayrıca ölçek öğretmenlere de Polat ve Metin (2012) tarafından uygulanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması

gerçekleştirilmiştir. Orijinali 91 maddeden oluşan ölçeğin Türkçeye uyarlanmış hâli 33 maddeden oluşmaktadır. Beşli Likert tipindeki bu ölçek; kültürel empati (11 madde), açıklık (5 madde), sosyal girişim (6 madde), duygusal denge (7 madde) ve esneklik (4 madde) olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, sınıf öğretmenlerinin maddelerde verilen ifadelerle katılmalarının derecesine göre 1 ile 5 arasında puanlanmıştır (EK-C).

Çok Kültürlü Kişilik Ölçeğinin Geçerliliği. Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği'nin 5 faktörlü yapısının, bu çalışmanın verileri ile ne seviyede uyum gösterdiğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi sonucunda çalışma grubunun açımlayıcı faktör analizi yapılabilmesi için yeterli büyüklükte olduğu görülmüştür (Tablo 6).

Tablo 6

Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü	0,868
Bartlett Küresellik Testi Ki-Kare	4545,659
Serbestlik Derecesi	528
Anlamlılık	0,000

Tablo 6'ya göre ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin örneklem uyum ölçüsü değeri 0,868 olarak bulunmuştur; dolayısıyla kritik değer olan 0,70'in üzerinde olan bu puanın 1'e yakın olduğu da görülmektedir (Büyüköztürk, 2004). Buna bağlı olarak faktör analizi uygulayabilmek için örneklem büyüklüğünün uygun olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca hesaplanan Bartlett Küresellik Testi'nin 0,001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Yapılan ilgili iki test neticesinde saptanan bulgulara bakıldığında, faktör analizinde yer alan çalışma grubunun büyüklüğünün uygun ve normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Temel Bileşenler Analizi ve Varimax Döndürme Metodu'ndan yararlanılıp 5 faktör ile sınırlandırılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Varimax Metoduna Göre Döndürülmüş Ölçek Maddelerinin Faktör Yükleri

Maddeler	Faktörler				
	Kültürel Empati	Sosyal Girişim	Açıklık	Esneklik	Duygusal Denge
16. Başkalarının yüz ifadelerine dikkat eder, önemserim.	,792				
32. Diğerlerinin duygularına önem	,746				
15. Başkalarının duygularını anlarım.	,728				
33. Diğerlerinden bilgi edinmek hoşuma gider.	,667		,104		
29. Başkaları rahatsız olduğunda kolayca hissederim.	,665	,146	,125		
3. Başkalarının ne hissettiğini anlamaya çalışırım.	,643	,266		-,147	
30. Başkalarını anlar, rahatlarım.	,639	,292	,139		
25. Birileri zor durumdaysa onu fark ederim.	,497	,268	,268		,177
26. İnsanın doğasını anlamaya çalışırım.	,470	,265	,182	-,205	,199
*13. Plana göre çalışırım.	,434		,342		-,242
4. İnsanların davranışlarını anlamaya çalışırım.	,424	,265		-,125	
8. Farklı gruplara rahatça girebilirim.	,126	,692	,253		
1. Başkaları ile kolaylıkla iletişime geçerim.	,283	,635		-,144	,118
10. Diğer insanlara kolayca yakınlaşıyorum.	,252	,599	,254		
*20. Yeni bir hayata kolayca başlarım.		,534	,449	,191	-,174
*22. Diğer kültürlerle kolayca girebilirim.	,142	,514	,465		,140
*9. Sakinliğim etrafıma huzur verir.	,353	,478	-,169	,214	
18. Farklı yaklaşımları denerim.	,370		,665		
28. Farklı bir geçmişten gelen insanlarla iletişim kurmaya çalışırım.	,329	,187	,607		
19. Farklılıklar ilgimi çeker.	,400		,577		
*12. Tanımadığım bir toplulukta açık konuşmayı severim.	-,208	,146	,559	,271	
*21. Başka insanların yaşam öyküleri ile ilgilenir, anlamaya çalışırım.	,448	,206	,517		,116
11. Çoğunlukla katı bir programa göre hareket ederim.			,168	,691	
*14. Tanımadığım bir toplulukta kendimi baskı altında hissederim.		-,218		,648	,161
31. Sıkı kurallara göre çalışırım.	,118		,208	,586	
*27. Kendimi yalnız hissederim.			-,173	,525	,334
5. Sürprizlerden kaçınırım.			,203	,497	-,194
*7. İletişim kurmada önceliği diğerlerine veririm.	,111	,196	-,198	,484	
*2. Başkaları ile iletişim kurmada zorluk duyarım.	-,208	-,364		,453	

*17. Başarısız ve kötümser durumlar bakış açımı etkiler.	,274	-,139	,404	,318
24. Kaygılı biriyim.			,194	,725
23. Kolayca üzülebilen biriyim.	,172			,701
6. Şansızlıklarda sakinliğimi korurum.		189	,281	-,485

*Ölçekteki 2, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 20, 21, 22 ve 27. maddeler Polat'ın (2009) çalışmasındaki alt boyutlara dâhil olmadıkları için çıkarılmalarına karar verilmiştir.

Çok Kültürlü Kişilik Ölçeğinin Güvenirliği. Polat'ın (2009) yaptığı çalışmada çok kültürlü kişilik ölçeğinin tümünün Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,82 çıkmıştır; ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayıları ise sırasıyla şöyle bulunmuştur: kültürel empati 0,87; sosyal girişim 0,73; duygusal denge 0,65; açıklık 0,66; esneklik 0,67.

Yapılan bu çalışmada ise çok kültürlü kişilik ölçeğinin tümünün Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,76 çıkmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayıları ise Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Çok Kültürlü Kişilik Ölçeğinin Alt Boyutlarının Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyut	Güvenirlik Katsayısı
Kültürel Empati (3,4, 15, 16, 25, 26, 29, 30, 32, 33)	0,87
Sosyal Girişim (1, 8, 10)	0,67
Açıklık (18, 19, 28)	0,72
Esneklik (5, 11, 31)	0,61
Duygusal Denge (6, 23, 24)	0,21

Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği alt boyutlardan güvenirliği düşük olan *duygusal denge* alt boyutu analizlere dâhil edilmemiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama araçlarından elde edilen bütün veriler ilk olarak Microsoft Excel Programına girilmiş ve sonra SPSS 16 paket programına aktararak çözümlemeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sorulan bütün alt problemlerin hepsinde yer alan sorular ilk olarak aritmetik ortalama ve yüzde kullanılarak betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ve çok kültürlü kişilik özellikleri kişisel bilgilerle ilişkilendirilip çözümlenerek anlamlı farklılık aranmıştır. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının ve kişilik özelliklerinin okutulan sınıf, mesleki kıdem, mezun olunan kurum, en son öğrenim

durumu, 18 yaşına kadar yaşanan yer, sınıf düzeyi, üniversite, anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analizleri gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin, çok kültürlü yeterlik algıları ve çok kültürlü kişilik özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla ilişkisiz (bağımsız) gruplar t-testi gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ve çok kültürlü kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi bulmak için korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.



Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak yapılan çözümlemeler ve tartışmalar bu bölümde ele alınmıştır. Üç alt başlık olarak belirlenen bu bölümde, elde edilen bulgular tablolar hâlinde verilerek sunulmuştur.

Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Demografik Özelliklerine Göre Değişimi

Araştırmanın birinci alt probleminde, sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Kültürel Yeterlilik Ölçeği'nde yer alan maddelere verdikleri cevaplara ait puanların ortalamaları ve standart sapma değerleri ekler (EK İ) kısmında verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri; cinsiyet, okutulan sınıf, mesleki kıdem, mezun olunan kurum, en son öğrenim durumu, 18 yaşına kadar yaşanan yerleşim birimi, baba ve anne eğitim düzeyi bağımsız değişkenlerinden oluşmaktadır.

Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İstatistikî Bulguları. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının beceri ve farkındalık alt boyutları cinsiyet değişkeni açısından incelenmiştir. Tablo 9'da sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının cinsiyete göre değişimine ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 9

Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	<i>n</i>	$\bar{x}$	s.s	Çarpıklık	Basıklık
Beceri	Kadın	279	73,29	7,833	-0,483	0,545
	Erkek	128	73,26	7,853	-0,588	1,275
Farkındalık	Kadın	279	17,48	3,939	-0,294	-0,166
	Erkek	128	16,56	4,066	0,290	-0,357

Tablo 9 incelendiğinde çok kültürlü yeterlik algılarının kadın sınıf öğretmenlerinde, erkek sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek seviyede olduğunu göstermektedir. Aradaki farklılığın anlamlı olup olmadığını ortaya koymak için t-testi yapılmasına karar verilmiştir. Bunun için öncelikle t-testi sayıltıları kontrol edilmiştir. Kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının beceri ve

farkındalık alt boyutları puanlarının çarpıklık-basıklık değeri incelenmiş ve bu değerler -2 ile +2 sınırları içerisinde yer aldığı için (Tablo 9) dağılım normal olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Levene testi sonucuna göre farkındalık alt boyutunda $F(2,405)=0,028$; $p=0,866>0,05$ ve beceri alt boyutunda $F(2,405)=0,007$; $p=0,935>0,05$ olduğu için varyansların eşitliği sayıltısı kabul edilmiştir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için t-testi yapılmıştır. T-testi sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının farkındalık alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkeni çerçevesinde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve bu farkın kadın öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur [$t(407)=2,152$ ve $p=0,032<0,05$]. Beceri alt boyutu puanları incelendiğinde ise cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir [$t(407)=-0,043$ ve $p=0,966>0,05$]. Diğer bir ifadeyle kadın sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları farkındalık düzeyleri erkek sınıf öğretmenlerine göre daha yüksektir.

Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Okutulan Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre İstatistiki Bulguları. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının beceri ve farkındalık alt boyutları okutulan sınıf seviyesi değişkeni açısından incelenmiş ve betimsel istatistik sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Okutulan Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Farkındalık ve Beceri Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	Okutulan Sınıf	n	$\bar{x}$	s.s	Çarpıklık	Basıklık
Farkındalık	1.sınıf	85	17,31	0,416	-0,034	-0,856
	2.sınıf	95	16,78	0,446	-0,264	-0,513
	3.sınıf	112	17,16	0,374	-0,284	0,247
	4.sınıf	115	17,47	0,362	-0,116	-0,298
Beceri	1.sınıf	85	74,14	0,890	-0,771	-0,899
	2.sınıf	95	72,78	0,817	-0,387	0,639
	3.sınıf	112	73,44	0,742	-0,617	1,385
	4.sınıf	115	72,91	0,723	0,352	0,496

Tablo 10'a göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının beceri ve farkındalık alt boyutlarının puanları, okutulan sınıf seviyesine göre farklılık göstermektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi uygulanmasına karar verilmiştir. ANOVA testi uygulanmadan önce bu testin sayıltılarına bakılmıştır. Tablo 10'da sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik

algılarının beceri ve farkındalık alt boyutları puanlarının okutulan sınıf seviyesine göre çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında -2 ile +2 arasında olduğu görülmektedir; bu nedenle dağılımın normal dağılım olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2012). Varyansların eşitliği sayıltısı için Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonuçlarına göre farkındalık alt boyutunda elde edilen $p=0,546>0,05$ ve beceri alt boyutunda $p=0,558>0,05$ olduğu için varyanslar eşit kabul edilmektedir. Bu sonuçlar çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının okutulan sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ANOVA testi uygulanmıştır.

Tablo 11

Okutulan Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Farkındalık ve Beceri Alt Boyutlarında Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Testi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Farkındalık	Gruplar arası	26,277	3	8,759	0,546	0,651
	Gruplar içi	6460,156	403	16,030		
	TOPLAM	6486,432	406			
Beceri	Gruplar arası	105,149	3	35,050	0,558	0,643
	Gruplar içi	25333,357	403	62,862		
	TOPLAM	25438,506	406			

KT = Kareler Toplamı, sd=Serbestlik Derecesi, KO=Kareler Ortalaması

ANOVA testi sonuçları incelendiğinde hem farkındalık alt boyutunda hem beceri alt boyutunda $p>0,05$ olduğu için sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının okutulan sınıf değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İstatistikî Bulguları. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının beceri ve farkındalık alt boyutları mesleki kıdem değişkeni açısından incelenmiş ve Tablo 12’de betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 12

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Farkındalık ve Beceri Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	n	$\bar{x}$	s.s	Çarpıklık	Basıklık
Farkındalık	1-10 yıl	45	18,78	0,460	-0,329	0,402

	11-15 yıl	46	18,48	0,582	-0,965	1,064
	16-20 yıl	104	17,44	0,414	-0,335	0,122
	21 yıl ve üzeri	212	16,45	0,268	0,112	-0,462
	1-10 yıl	45	72,93	1,168	-0,523	0,415
Beceri	11-15 yıl	46	73,15	1,073	-0,489	0,787
	16-20 yıl	104	73,72	0,792	-0,583	1,694
	21 yıl ve üzeri	212	73,17	0,551	-0,495	0,568

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının beceri ve farkındalık alt boyutlarının puanları, mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermektedir. Farkındalık alt boyutu için bulunan en düşük seviye ortalama puan 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlere, en yüksek puan ise 1-10 yıl kıdemi bulunan öğretmenlere aittir. Yani kıdem arttıkça farkındalık ortalama puanı düşmüştür. Beceri alt boyutu için en düşük ortalama puan 1-10 yıl kıdemi bulunan öğretmenler, en yüksek puan ise 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler için hesaplanmıştır. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik ANOVA testi uygulanmasına karar verilmiştir. ANOVA testi uygulanmadan önce bu testin sayıtlarına bakılmıştır. Tablo 12’de sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının beceri ve farkındalık alt boyutlarının mesleki kıdeme göre çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında -2 ile +2 arasında olduğu ve bu nedenle dağılımın normal dağılım olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2012). Varyansların eşitliği sayıtlısı için Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonuçlarına göre farkındalık alt boyutunda elde edilen $p=0,131>0,05$ ve beceri alt boyutunda $p=0,910>0,05$ olduğu için varyanslar eşit kabul edilmektedir. Bu sonuçlar çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ANOVA testi uygulanmıştır.

Tablo 13

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Farkındalık ve Beceri Alt Boyutlarında farklılaşma gösterip göstermediğine İlişkin ANOVA Testi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Farkındalık	Gruplar arası	313,093	3	104,364	6,813	0,000
	Gruplar içi	6173,339	403	15,318		
	TOPLAM	6486,432	406			
Beceri	Gruplar arası	28,971	3	9,657	0,153	0,928
	Gruplar içi	25409,535	403	63,051		

TOPLAM	25438,506	406
--------	-----------	-----

ANOVA testi sonuçları incelendiğinde farkındalık alt boyutunda $p<0,05$ ve beceri alt boyutunda $p>0,05$ olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki kıdemine bağlı olarak çok kültürlü yeterlik algıları beceri alt boyutuna ilişkin ortalama puanlarında, anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Mesleki kıdem değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları farkındalık alt boyutu ($p<0,05$) ortalama puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır.

Tablo 14

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Farkındalık Alt Boyutu İçin Yapılan Bonferroni Testi

Alt Boyut	(i) Mesleki Kıdem	(j) Mesleki Kıdem	Ortalama Farkı	p	Anlamlı Fark Bulunan Gruplar
Farkındalık	1) 1-10 yıl	2) 11-15 yıl	0,300	1,000	4 ve 1, 2
		3) 16-20 yıl	1,335	0,339	
		4) 21 yıl ve üzeri	2,330*	0,002	
	2) 11-15 yıl	1) 1-10 yıl	0,300	1,000	
		3) 16-20 yıl	1,036	0,814	
		4) 21 yıl ve üzeri	2,030*	0,009	
	3) 16-20 yıl	1) 1-10 yıl	-1,335	0,339	
		2) 11-15 yıl	-1,036	0,814	
		4) 21 yıl ve üzeri	0,994	0,207	
	4) 21 yıl ve üzeri	1) 1-10 yıl	-2,330*	0,002	
		2) 11-15 yıl	-2,030*	0,009	
		3) 16-20 yıl	-0,994	0,207	

Farkındalık alt boyutu için 21 yıl ve üzeri kıdemi bulunan sınıf öğretmenleri ile 1-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ve 11-15 yıl mesleki kıdemi bulunan sınıf öğretmenlerinin puanları anlamlı farklılık göstermekte olup bu fark 21 yıl ve üstünde kıdemi bulunan sınıf öğretmenleri aleyhinedir. Bu doğrultuda mesleki kıdem arttıkça farkındalığın azaldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Mezun Olunan Kurum Değişkenine Göre İstatistikî Bulguları. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının beceri ve farkındalık alt boyutları, mezun olunan kurum değişkeni açısından incelenmiş ve betimsel istatistik sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Mezun Olunan Kurum Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Beceri ve Farkındalık Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	Mezun Olunan Kurum	n	$\bar{x}$	s.s	Çarpıklık	Basıklık
Farkındalık	Öğretmen Okulu/Eğitim Enstitüsü	59	14,75	0,516	0,025	-1,099
	Lisans tamamlama	71	17,28	0,435	0,399	-0,764
	Eğitim Fakültesi	202	17,70	0,267	-0,194	-0,185
	Fen-Edebiyat Fakültesi	35	18,14	0,770	-1,000	1,533
	Diğer	40	17,20	0,620	-0,238	-0,369
Beceri	Öğretmen Okulu/Eğitim Enstitüsü	59	73,32	1,039	-0,283	1,078
	Lisans tamamlama	71	73,92	0,903	0,659	0,884
	Eğitim Fakültesi	202	72,79	0,578	0,558	0,734
	Fen-Edebiyat Fakültesi	35	74,77	1,126	0,372	-0,046
	Diğer	40	73,30	1,259	0,640	0,208

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mezun olunan kurum değişkenine göre çok kültürlü yeterlik algılarının farkındalık alt boyutu için bulunan en düşük ortalama puan öğretmen okulu/eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlere, en yüksek puan ise fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere aittir. Beceri alt boyutu için en düşük ortalama puan eğitim fakültesi mezunu öğretmenler, en yüksek puan ise fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler için hesaplanmıştır. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik ANOVA testi uygulanmasına karar verilmiştir. ANOVA testi uygulanmadan önce bu testin sayıltılarına bakılmıştır. Tablo 15'te sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının beceri ve farkındalık alt boyutlarının mezun olunan kuruma göre çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında -2 ile +2 arasında olduğu ve bu nedenle dağılımın normal dağılım olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2012). Varyansların eşitliği sayıltısı için Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonuçlarına göre farkındalık alt boyutunda elde edilen $p=0,254>0,05$ ve beceri alt boyutunda $p=0,892>0,05$ olduğu için varyanslar eşit kabul edilmektedir. Bu sonuçlar sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının mezun olunan kurum değişkeni çerçevesinde anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ANOVA testi uygulanmıştır.

Tablo 16

Mezun Olunan Kurum Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Farkındalık ve Beceri Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Testi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Farkındalık	Gruplar arası	438,016	4	109,504	7,278	0,000
	Gruplar içi	6048,417	402	15,046		
	TOPLAM	6486,432	406			
Beceri	Gruplar arası	155,714	4	38,928	0,619	0,649
	Gruplar içi	25282,792	402	62,893		
	TOPLAM	25438,506	406			

ANOVA testi sonuçları incelendiğinde farkındalık alt boyutunda $p < 0,05$ ve beceri alt boyutunda $p > 0,05$ olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mezun olunan kurum değişkenine bağlı olarak beceri alt boyutuna ilişkin ortalama puanlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$). Mezun olunan kurum değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının farkındalık alt boyutu ($p < 0,05$) ortalama puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte olup, bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit için Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır.

Tablo 17

Mezun Olunan Kurum Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Farkındalık Alt Boyutu İçin Yapılan Bonferroni Testi

Alt Boyut	(i) Mezun Olunan Kurum	(j) Mezun Olunan Kurum	Ortalama Farkı	p	Anlamlı Fark Bulunan Gruplar
Farkındalık	1) Öğretmen Okulu	2) Lisans tamamlama	-2,536*	0,002	1 ve 2, 3, 4, 5
		3) Eğitim Fakültesi	-2,957*	0,000	
		4) Fen-Edebiyat Fakültesi	-3,397*	0,000	
		5) Diğer	-2,454*	0,021	
		1) Öğretmen Okulu	2,536*	0,002	
	2) Lisans tamamlama	3) Eğitim Fakültesi	-0,421	1,000	
		4) Fen-Edebiyat Fakültesi	-0,861	1,000	
		5) Diğer	0,082	1,000	
		1) Öğretmen Okulu	2,957*	0,000	
	3) Eğitim Fakültesi	2) Lisans tamamlama	0,421	1,000	
		4) Fen-Edebiyat Fakültesi	-0,440	1,000	

	5) Diğer	0,503	1,000
	1) Öğretmen Okulu	3,397*	0,000
4) Fen-Edebiyat Fakültesi	2) Lisans tamamlama	0,861	1,000
	3) Eğitim Fakültesi	0,440	1,000
	5) Diğer	0,943	1,000
	1) Öğretmen Okulu	2,454*	0,021
	2) Lisans tamamlama	-0,082	1,000
5) Diğer	3) Eğitim Fakültesi	-0,503	1,000
	4) Fen-Edebiyat Fakültesi	-0,943	1,000

Farkındalık alt boyutu için öğretmen okulu mezunu öğretmenler ile lisans tamamlama, eğitim fakültesi, fen-edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenlerinin puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ve bu fark öğretmen okulu mezunu olan sınıf öğretmenleri aleyhinedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının En Son Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İstatistikî Bulguları: Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının beceri ve farkındalık alt boyutları, en son öğrenim durumu değişkeni açısından incelenmiş ve betimsel istatistikî sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

En Son Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	En Son Öğrenim Durumu	n	$\bar{x}$	s.s	Çarpıklık	Basıklık
Farkındalık	Ön Lisans	57	15,04	0,516	0,180	-0,987
	Lisans	313	17,60	0,435	-0,171	-0,188
	Lisans üstü	37	17,00	0,267	-0,332	0,156
Beceri	Ön Lisans	57	73,67	0,620	0,283	1,368
	Lisans	313	73,10	0,198	0,533	0,544
	Lisans üstü	37	74,24	1,039	0,218	-0,825

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının beceri ve farkındalık alt boyutlarının puanları, en son öğrenim durumu değişkenine göre farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının farkındalık ve beceri alt boyutlarında en düşük ortalama puan ön lisans mezunu öğretmenlere ait iken, en yüksek ortalama puan lisans üstü mezunu öğretmenlere aittir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik ANOVA testi uygulanmasına karar verilmiştir. ANOVA testi uygulanmadan önce bu testin

sayıltılarına bakılmıştır. Tablo 18’de sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının beceri ve farkındalık alt boyutlarının en son öğrenim durumuna göre çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında -2 ile +2 arasında olduğu görülmektedir, dolayısıyla dağılımın normal dağılım olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2012). Varyansların eşitliği sayıltısı için Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonuçlarına göre farkındalık alt boyutunda elde edilen $p=0,229>0,05$ ve beceri alt boyutunda $p=0,47>0,05$ olduğu için varyanslar eşit kabul edilmektedir. Bu sonuçlar çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının en son öğrenim durum değişkeni çerçevesinde anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için ANOVA testi uygulanmıştır.

Tablo 19

En Son Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Farkındalık ve Beceri Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Testi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Farkındalık	Gruplar arası	319,627	2	159,814	10,470	0,000
	Gruplar içi	6166,805	404	15,264		
	TOPLAM	6486,432	406			
Beceri	Gruplar arası	53,099	2	26,549	0,423	0,656
	Gruplar içi	25385,407	404	62,835		
	TOPLAM	25438,506	406			

ANOVA testi sonuçları incelendiğinde çok kültürlü yeterlik algılarının farkındalık alt boyutunda $p<0,05$ ve beceri alt boyutunda ise $p>0,05$ olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin en son öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak beceri alt boyutuna ilişkin ortalama puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). En son öğrenim durumu değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının farkındalık alt boyutu ($p<0,05$) ortalama puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte olup, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır.

Tablo 20

En Son Öğrenim Durum Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Farkındalık Alt Boyutu İçin Yapılan Bonferroni Testi

Alt Boyut	(i)En Son Öğrenim Durumu	(j)En Son Öğrenim Durumu	Ortalama Farkı	p	Anlamlı Fark Bulunan Gruplar
	Ön Lisans	Lisans	-2,569*	0,000	1 ve 3

		Lisans üstü	-1,965	0,053
		Ön Lisans	2,569*	0,000
Farkındalık	Lisans	Lisans üstü	0,604	1,000
Alt Boyutu		Ön Lisans	1,965	0,053
	Lisans üstü	Lisans	-0,604	1,000

Çok kültürlü yeterlik algılarının farkındalık alt boyutu için ön lisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Lisans mezunu öğretmenlerin, ön lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerine göre farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının 18 Yaşına Kadar Yaşanılan Yerleşim Birimi Değişkenine Göre İstatistiki Bulguları. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının beceri ve farkındalık alt boyutları 18 yaşına kadar yaşanılan yerleşim birimi değişkeni açısından incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin 18 yaşına kadar yaşadığı yerleşim birimi değişkenine ilişkin puanlarına dair betimsel istatistikler Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

18 Yaşına Kadar Yaşanılan Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Farkındalık ve Beceri Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	18 Yaşına Kadar Yaşanılan Yerleşim Birimi	n	$\bar{x}$	s.s	Çarpıklık	Basıklık
Farkındalık	Kırsal	55	17,02	0,553	-0,171	-0,581
	İlçe	96	17,07	0,385	0,040	0,304
	Şehir merkezi	152	17,45	0,334	-0,257	-0,103
	Büyükşehir	104	17,01	0,393	-0,313	-0,338
Beceri	Kırsal	55	74,04	1,006	-0,472	0,812
	İlçe	96	73,78	0,758	0,159	0,496
	Şehir merkezi	152	72,95	0,609	0,418	0,671
	Büyükşehir	104	72,91	0,896	-0,738	0,613

Çok kültürlü yeterlik algılarının beceri ve farkındalık alt boyutlarının puanları, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 18 yaşına kadar yaşanılan yerleşim birimi değişkenine göre farklılık göstermektedir. Farkındalık alt boyutunda en yüksek ortalama puan şehir merkezinde yaşamış öğretmenlere ait iken, en düşük ortalama puan ise büyükşehirde yaşamış öğretmenlere aittir. Beceri alt boyutunda ise en düşük ortalama puan büyükşehirde yaşamış öğretmenlere ait olup, en yüksek ortalama ise kırsalda yaşamış öğretmenlere aittir. Bu farklılığın anlamlı olup

olmadığını belirlemeye yönelik ANOVA testi uygulanmasına karar verilmiştir. ANOVA testi uygulanmadan önce Tablo 21’de sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının beceri ve farkındalık alt boyutlarının 18 yaşına kadar yaşanan yerleşim birimi durumuna göre çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında -2 ile +2 arasında olduğu görülmektedir; bu nedenle dağılımın normal dağılım olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2012). Varyansların eşitliği sayıltısı için Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonuçlarına göre farkındalık alt boyutunda elde edilen $p=0,771>0,05$ ve beceri alt boyutunda $p=0,233>0,05$ olduğu için varyanslar eşit kabul edilmektedir. Bu sonuçlar çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının 18 yaşına kadar yaşanan yerleşim birimi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 22

En Son Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Farkındalık ve Beceri Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Testi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Farkındalık	Gruplar arası	16,392	3	5,464	0,340	0,796
	Gruplar içi	6470,041	403	16,055		
	TOPLAM	6486,432	406			
Beceri	Gruplar arası	86,373	3	28,791	0,458	0,712
	Gruplar içi	25352,134	403	62,909		
	TOPLAM	25438,506	406			

ANOVA testi sonuçları incelendiğinde farkındalık alt boyutunda $p>0,05$ ve beceri alt boyutunda $p>0,05$ olduğu görülmüştür. Bunun neticesinde sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının farkındalık ve beceri alt boyutlarında 18 yaşına kadar yaşanan yerleşim birimi değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İstatistikî Bulguları. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının beceri ve farkındalık alt boyutları baba eğitim düzeyi değişkeni açısından incelenmiş ve Tablo 23’te betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 23

Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Beceri ve Farkındalık Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	Baba Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	$\bar{x}$	s.s	Çarpıklık	Basıklık
Farkındalık	İlkokul altı	43	16,30	0,684	-0,388	-0,225
	İlkokul	133	16,69	0,358	-0,055	-0,552
	Ortaokul	68	17,78	0,501	-0,113	-0,576
	Lise	79	17,75	0,424	-0,517	0,749
	Lise üzeri	84	17,43	0,383	0,164	-0,785
Beceri	İlkokul altı	43	72,16	1,620	-0,633	0,526
	İlkokul	133	74,11	0,648	-0,548	0,695
	Ortaokul	68	73,51	0,858	0,480	-0,001
	Lise	79	71,87	0,821	-0,406	0,452
	Lise üzeri	84	73,68	0,889	-0,807	0,690

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının beceri ve farkındalık alt boyutlarının puanları, baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermektedir. Farkındalık alt boyutunda en yüksek ortalama puan ortaokul mezunu, en düşük ortalama puan ilkokul altı baba eğitim düzeyine sahip sınıf öğretmenlerine aittir. Beceri alt boyutunda ise en düşük puan lise mezunu öğretmenlere, en yüksek puan ilkokul eğitim düzeyine sahip öğretmenlere aittir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik ANOVA testi uygulanmasına karar verilmiştir. ANOVA testi uygulanmadan önce bu testin sayıltılarına bakılmıştır. Tablo 23'te sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının farkındalık ve beceri alt boyutlarının baba eğitim düzeyi durumuna göre çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında -2 ile +2 arasında olduğu görülmektedir ve bu nedenle dağılımın normal dağılım olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2012). Varyansların eşitliği sayıltısı için Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonuçlarına göre farkındalık alt boyutunda elde edilen $p=0,185>0,05$ ve beceri alt boyutunda $p=0,056>0,05$ olduğu için varyanslar eşit kabul edilmektedir. Bu sonuçlar çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının baba eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ANOVA testi uygulanmıştır.

Tablo 24

Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Farkındalık ve Beceri Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Testi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Farkındalık	Gruplar arası	119,802	4	29,951	1,891	0,111
	Gruplar içi	6366,630	402	15,837		
	TOPLAM	6486,432	406			
Beceri	Gruplar arası	319,297	4	79,824	1,277	0,278
	Gruplar içi	25119,210	402	62,486		
	TOPLAM	25438,506	406			

ANOVA testi sonuçları incelendiğinde farkındalık alt boyutunda ve beceri alt boyutunda $p>0,05$ olduğu için sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İstatistikî Bulguları. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının beceri ve farkındalık alt boyutları anne eğitim düzeyi değişkeni açısından incelenmiş ve Tablo 25'te betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 25

Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Beceri ve Farkındalık Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	s.s	Çarpıklık	Basıklık
Farkındalık	İlkokul altı	63	15,98	0,497	0,103	-0,132
	İlkokul	47	16,64	0,564	-0,123	-0,013
	Ortaokul	168	17,38	0,316	-0,203	-0,354
	Lise ve üzeri	129	17,74	0,337	-0,375	-0,005
Beceri	İlkokul altı	43	73,62	1,082	0,031	-0,596
	İlkokul	133	70,98	1,288	-1,118	1,996
	Ortaokul	68	74,01	0,567	-0,639	1,036
	Lise ve üzeri	79	73,01	0,692	-0,340	0,271

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının beceri ve farkındalık alt boyutlarının puanları, anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermektedir. Farkındalık alt boyutunda, en yüksek ortalama puan lise ve üzeri mezunu anne eğitim düzeyine sahip sınıf öğretmenlerine, en düşük ortalama puan ilkokul altı anne eğitim düzeyine sahip sınıf öğretmenlerine aittir. Beceri alt boyutunda ise en düşük ilkokul mezunu, en yüksek ise ortaokul eğitim düzeyine sahip öğretmenlere aittir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik

ANOVA testi uygulanmasına karar verilmiştir. ANOVA testi uygulanmadan önce bu testin sayılıtlarına bakılmıştır. Tablo 25'te sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının beceri ve farkındalık alt boyutlarının anne eğitim düzeyi durumuna göre çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında -2 ile +2 arasında olduğu görülmektedir, bu nedenle dağılımın normal dağılım olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2012). Varyansların eşitliği sayıltısı için Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonuçlarına göre farkındalık alt boyutunda elde edilen $p=0,707>0,05$ ve beceri alt boyutunda $p=0,277>0,05$ olduğu için varyanslar eşit kabul edilmektedir. Bu sonuçlar çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının anne eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ANOVA testi uygulanmıştır.

Tablo 26

Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Farkındalık ve Beceri Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Testi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Farkındalık	Gruplar arası	150,183	3	50,061	3,184	,024
	Gruplar içi	6336,249	403	15,723		
	TOPLAM	6486,432	406			
Beceri	Gruplar arası	355,702	3	118,567	1,905	0,128
	Gruplar içi	25082,804	403	62,240		
	TOPLAM	25438,506	406			

ANOVA testi sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin anne eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak çok kültürlü yeterlik algılarının beceri alt boyutuna ilişkin ortalama puanlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Anne eğitim düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının farkındalık alt boyutu ($p<0,05$) ortalama puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte olup, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek üzere Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır.

Tablo 27

Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Farkındalık Alt Boyutuna İlişkin Yapılan Bonferroni Testi

Alt Boyut	(I)En Son Öğrenim Durumu	(J)En Son Öğrenim Durumu	Ortalama Farkı	p	Anlamlı Fark Bulunan Gruplar
Farkındalık	1)İlkokul altı	2) İlkokul	-1,111	0,227	1 ve 3
		3)Ortaokul	-0,962	1,000	

	4) Lise ve üzeri	-1,570	0,024
	1) İlkokul altı	-1,111	0,227
2) İlkokul	3) Ortaokul	0,149	1,000
	4) Lise ve üzeri	0,864	1,000
	1) İlkokul altı	0,962	1,000
3) Ortaokul	2) İlkokul	-0,149	1,000
	4) Lise ve üzeri	-0,608	1,000
	1) İlkokul altı	-1,570	0,024
4) Lise ve üzeri	2) İlkokul	0,864	1,000
	3) Ortaokul	-0,608	1,000

Farkındalık alt boyutu için ilkokul altı anne eğitim düzeyine sahip öğretmenler ile lise ve üzeri mezunu anne eğitim düzeyine sahip sınıf öğretmenlerinin puanları arasında anlamlı farklılık vardır. İlkokul altı anne eğitim düzeyine sahip olan sınıf öğretmenlerinin lise ve üzeri mezunu anne eğitim düzeyine sahip sınıf öğretmenlerine göre farkındalık düzeyi puanları düşüktür.

Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinin Demografik Özelliklerine Göre Değişimi

Araştırmanın ikinci alt probleminde, sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin demografik özellikler çerçevesinde farklılık gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği'nde yer alan maddelere verdikleri cevaplara ait puanların ortalamaları ve standart sapma değerleri ekler (EK J) kısmında verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri; cinsiyet, okutulan sınıf, mesleki kıdem, mezun olunan kurum, en son öğrenim durumu, 18 yaşına kadar yaşanan yerleşim birimi, baba ve anne eğitim düzeyi bağımsız değişkenlerinden oluşmaktadır.

Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İstatistikî Bulguları. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin kültürel empati, açıklık, sosyal girişim, esneklik alt boyutları; cinsiyet değişkeni açısından incelenmiş ve Tablo 28'de sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin cinsiyete göre değişimine ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 28

Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	s.s	Çarpıklık	Basıklık
Kültürel Empati	Kadın	279	42,18	0,295	0,372	0,290
	Erkek	128	41,74	0,382	0,279	0,149
Sosyal Girişim	Kadın	279	11,91	0,126	0,164	0,157
	Erkek	128	11,92	0,153	0,053	0,388
Açıklık	Kadın	279	11,99	0,118	-0,666	1,358
	Erkek	128	12,00	0,160	-0,702	1,475
Esneklik	Kadın	279	11,59	0,168	-0,401	-0,368
	Erkek	128	10,35	0,237	0,014	-0,271

Tablo 28'e göre kadın sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özellikleri, erkek sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olup, aradaki farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek için t- testi yapılmasına karar verilmiştir. Bunun için öncelikle t-testi sayıltıları kontrol edilmiştir. Kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin empati, sosyal girişim, açıklık, esneklik alt boyutları puanlarının çarpıklık ve basıklık değeri incelenmiş; bu değerler -2 ile +2 sınırları içerisinde yer aldığı için (Tablo 28) dağılım normal olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Levene testi sonucuna göre kültürel empati alt boyutunda $F(2,405)=4,740$; $p=0,030<0,05$; sosyal girişim alt boyutunda $F(2,405)=5,118$; $p=0,024<0,05$; açıklık alt boyutunda $F(2,405)=1,990$; $p=0,159>0,05$ ve esneklik alt boyutunda $F(2,405)=0,448$; $p=0,504>0,05$ olduğu için varyansların eşitliği sayıltısı kabul edilmiştir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için t-testi yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine bağlı olarak çok kültürlü kişilik özelliklerinin kültürel empati, sosyal girişim, açıklık, esneklik alt boyutları için yapılan t-testi sonuçlarına göre esneklik alt boyutu puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı ve farkın kadın öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur [$t(407)=4,189$ ve $p<0,001$]. Başka bir ifadeyle kadın sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özellikleri esneklik alt boyutunda erkek sınıf öğretmenlerine göre daha yüksektir. Cinsiyet değişkenine göre kültürel empati alt boyutunda [$t(407)=0,867$; $p=0,386>0,05$], sosyal girişim alt boyutunda [$t(407)=0,054$; $p=0,957>0,05$] ve açıklık alt boyutunda [$t(407)=0,073$; $p=0,942>0,05$] istatistiksel çerçevede anlamlı farklılık yoktur.

Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinin Okutulan Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre İstatistikî Bulguları. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin kültürel empati, sosyal girişim, açıklık ve esneklik alt boyutları okutulan sınıf seviyesi değişkeni açısından incelenmiş ve betimsel istatistik sonuçları Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29

Okutulan Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinin Empati, Sosyal Girişim, Açıklık ve Esneklik Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	Okutulan Sınıf	n	$\bar{x}$	s.s	Çarpıklık	Basıklık
Kültürel Empati	1.sınıf	85	46,47	5,826	-0,572	0,582
	2.sınıf	95	46,67	4,606	-0,343	0,903
	3.sınıf	112	45,60	4,980	0,225	-0,457
	4.sınıf	115	45,90	5,428	-0,245	0,421
Sosyal Girişim	1.sınıf	85	12,12	2,142	-0,107	0,558
	2.sınıf	95	11,78	2,093	0,194	-0,530
	3.sınıf	112	11,83	1,919	-0,361	0,089
	4.sınıf	115	11,93	1,895	-0,097	-0,389
Açıklık	1.sınıf	85	11,98	1,917	-0,454	0,014
	2.sınıf	95	12,04	1,797	-0,181	-0,233
	3.sınıf	112	11,75	2,236	-1,125	1,364
	4.sınıf	115	12,20	1,719	-0,307	1,079
Esneklik	1.sınıf	85	8,93	2,672	-0,079	0,588
	2.sınıf	95	8,97	2,403	-0,130	-0,907
	3.sınıf	112	9,17	2,424	-0,561	0,194
	4.sınıf	115	11,25	2,590	-0,191	-0,451

Tablo 29'a göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin kültürel empati, sosyal girişim, açıklık ve esneklik alt boyutları; okutulan sınıf seviyesine göre farklılık göstermektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik ANOVA testi uygulanmasına karar verilmiştir. ANOVA testi uygulanmadan önce bu testin sayıltılarına bakılmıştır. Tablo 29'da sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin kültürel empati, sosyal girişim, açıklık ve esneklik alt boyutlarının okutulan sınıf seviyesine göre çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında -2 ile +2 arasında olduğu görülmektedir ve bu dağılımın normal dağılım olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2012). Varyansların eşitliği sayıltısı için Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonuçlarına göre kültürel empati alt boyutunda elde edilen $p=0,172>0,05$; sosyal girişim alt boyutunda $p=0,354>0,05$;

açıklık alt boyutunda $p=0,207>0,05$ ve esneklik alt boyutunda ise $p=0,702>0,05$ olduğu için varyanslar eşit kabul edilmektedir. Bu sonuçlar çerçevesinde, sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin okutulan sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ANOVA testi uygulanmıştır.

Tablo 30

Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinin Okutulan Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Testi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Kültürel Empati	Gruplar arası	75,168	3	25,056	0,921	0,431
	Gruplar içi	10935,621	402	27,203		
	TOPLAM	11010,788	405			
Sosyal Girişim	Gruplar arası	6,074	3	2,025	0,505	0,679
	Gruplar içi	1615,917	403	4,010		
	TOPLAM	1621,990	406			
Açıklık	Gruplar arası	12,186	3	4,951	1,415	0,354
	Gruplar içi	1504,811	403	10,562		
	TOPLAM	1516,998	406			
Esneklik	Gruplar arası	19,651	3	6,550	1,032	0,378
	Gruplar içi	2558,968	403	6,350		
	TOPLAM	2578,619	406			

ANOVA testi sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin okutulan sınıf değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İstatistiki Bulguları. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin kültürel empati, sosyal girişim, açıklık ve esneklik alt boyutları; mesleki kıdem değişkeni açısından incelenmiş ve Tablo 31’de betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 31

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinden Empati, Sosyal Girişim, Açıklık ve Esneklik Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	n	$\bar{x}$	s.s	Çarpıklık	Basıklık
Kültürel Empati	1-10 yıl	45	43,21	0,727	-0,261	0,020
	11-15 yıl	46	41,05	0,603	0,307	0,123
	16-20 yıl	104	42,05	0,482	0,295	0,280
	21 yıl ve üzeri	212	42,08	0,335	-0,287	0,349
Sosyal Girişim	1-10 yıl	45	12,00	0,411	0,083	0,205
	11-15 yıl	46	12,04	0,299	-0,035	-0,747
	16-20 yıl	104	11,96	0,202	-0,381	-0,122
	21 yıl ve üzeri	212	11,89	0,134	0,078	0,182
Açıklık	1-10 yıl	45	12,31	0,624	-1,411	1,777
	11-15 yıl	46	11,76	0,339	0,989	1,099
	16-20 yıl	104	11,89	0,184	-0,017	-0,097
	21 yıl ve üzeri	212	12,16	0,116	-0,241	0,586
Esneklik	1-10 yıl	45	12,29	0,399	-0,644	-0,096
	11-15 yıl	46	10,80	0,477	0,159	-0,639
	16-20 yıl	104	11,03	0,278	-0,205	-0,829
	21 yıl ve üzeri	212	11,14	0,187	-0,308	-0,159

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin kültürel empati, sosyal girişim, açıklık ve esneklik alt boyutları puanları, mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermektedir. Çok kültürlü kişilik özelliklerinin kültürel empati, sosyal girişim ve açıklık alt boyutlarına ilişkin en düşük ortalama puanı 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait iken esneklik alt boyutunda en düşük ortalama puan 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerindir. Ayrıca çok kültürlü kişilik özelliklerinin kültürel empati ve açıklık alt boyutlarına ilişkin en yüksek ortalama puan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere ait iken sosyal girişim alt boyutunda ise en yüksek ortalama puan 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere aittir; esneklik alt boyutunda ise en yüksek ortalama puan 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerindir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik ANOVA testi uygulanmasına karar verilmiştir. ANOVA testi uygulanmadan önce bu testin sayıltılarına bakılmıştır. Tablo 31’de sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin kültürel empati, sosyal girişim, açıklık ve esneklik alt boyutlarına ait mesleki kıdem puanlarına göre çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında -2 ile +2 arasında olduğu görülmektedir, bu nedenle dağılımın normal dağılım olduğu söylenebilir.

(Büyüköztürk, 2012). Varyansların eşitliği sayıltısı için Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonuçlarına göre kültürel empati alt boyutunda elde edilen $p=0,326>0,05$; sosyal girişim alt boyutunda $p=0,958>0,05$; açıklık alt boyutunda $p=0,056>0,05$ ve esneklik alt boyutunda $p=0,058>0,05$ olduğu için varyanslar eşit kabul edilmektedir. Bu sonuçlar çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin mesleki kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ANOVA testi uygulanmıştır.

Tablo 32

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerine İlişkin ANOVA Testi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Kültürel Empati	Gruplar arası	105,289	4	26,322	1,165	0,326
	Gruplar içi	9079,915	402	22,587		
	TOPLAM	9185,204	406			
Sosyal Girişim	Gruplar arası	2,583	4	0,646	0,160	0,958
	Gruplar içi	1619,407	402	4,028		
	TOPLAM	1621,990	406			
Açıklık	Gruplar arası	45,133	4	11,283	3,082	0,056
	Gruplar içi	1471,864	402	3,661		
	TOPLAM	1516,998	406			
Esneklik	Gruplar arası	72,786	4	18,197	2,304	0,045
	Gruplar içi	3174,693	402	7,897		
	TOPLAM	3247,479	406			

ANOVA testi sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine bağlı olarak çok kültürlü kişilik özelliklerine ilişkin ortalama puanlarının anlamlı farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinin Mezun Olunan Kurum Değişkenine Göre İstatistikî Bulguları: Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin kültürel empati, sosyal girişim, açıklık ve esneklik alt boyutları mezun olunan kurum değişkeni açısından incelenmiş ve betimsel istatistik sonuçları Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33

Mezun Olunan Kurum Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	Mezun Olunan Kurum	n	$\bar{x}$	s.s	Çarpıklık	Basıklık
Kültürel Empati	Öğretmen Okulu/Eğitim Enst.	59	42,03	4,26	-0,040	0,089
	Lisans tamamlama	71	41,97	4,80	-0,321	0,343
	Eğitim Fakültesi	202	41,86	4,79	-0,237	0,423
	Fen-Edebiyat Fakültesi	35	42,02	5,28	-0,694	0,805
	Diğer	40	43,90	4,79	0,194	-1,314
Sosyal Girişim	Öğretmen Okulu/Eğitim Enst.	59	11,98	1,68	-0,206	0,574
	Lisans tamamlama	71	11,77	1,92	-0,243	-0,498
	Eğitim Fakültesi	202	11,89	2,09	-0,017	-0,054
	Fen-Edebiyat Fakültesi	35	12,25	1,94	-0,219	-0,767
	Diğer	40	10,57	1,71	-0,551	1,025
Açıklık	Öğretmen Okulu/Eğitim Enst.	59	12,32	1,52	0,385	0,080
	Lisans tamamlama	71	11,77	1,91	-0,598	1,241
	Eğitim Fakültesi	202	11,87	2,09	-0,820	1,348
	Fen-Edebiyat Fakültesi	35	12,45	1,63	-0,507	1,119
	Diğer	40	11,14	1,21	0,205	-0,327
Esneklik	Öğretmen Okulu/Eğitim Enst.	59	10,17	2,64	-0,114	-0,377
	Lisans tamamlama	71	11,28	2,96	0,179	0,041
	Eğitim Fakültesi	202	11,46	2,83	-0,369	-0,605
	Fen-Edebiyat Fakültesi	35	11,09	2,98	-0,201	-0,049
	Diğer	40	11,40	2,82	-0,154	-1,276

Tablo 33'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin kültürel empati, sosyal girişim, esneklik ve açıklık alt boyutlarının puanları, mezun olunan kurum değişkenine göre farklılık göstermektedir. Kültürel empati alt boyutu için bulunan en düşük ortalama puan lisans tamamlama mezunu öğretmenlere ait iken, sosyal girişim ve esneklik alt boyutlarında en düşük ortalama puan öğretmen okulu/eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerdir. Ayrıca açıklık alt boyutunda en düşük ortalama puan eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere aittir. Bunun yanında kültürel empati alt boyutunda en yüksek ortalama puan diğer mezun grubunda yer alan öğretmenler olup, sosyal girişim ve açıklık alt boyutlarında en yüksek ortalama puan fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere aittir. Esneklik alt boyutunda ise en yüksek ortalama puan eğitim fakültesi mezunu öğretmenler için hesaplanmıştır. Bu farklılığın anlamlı olup

olmadığını belirlemeye yönelik ANOVA testi uygulanmasına karar verilmiştir. ANOVA testi uygulanmadan önce bu testin sayıltılarına bakılmıştır. Tablo 33'te sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin alt boyutlarının mezun olunan kuruma göre çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında -2 ile +2 arasında olduğu görülmektedir, bu nedenle dağılımın normal dağılım olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2012). Varyansların eşitliği sayıltısı için Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonuçlarına göre kültürel empati alt boyutunda elde edilen $p=0,354>0,05$; sosyal girişim alt boyutunda $p=0,453>0,05$; açıklık alt boyutunda $p=0,118>0,05$ ve esneklik alt boyutunda $p=0,758>0,05$ olduğu için varyanslar eşit kabul edilmektedir. Bu sonuçlar çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özellikleri mezun olunan kurum değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ANOVA testi uygulanmıştır.

Tablo 34

Mezun Olunan Kurum Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerine İlişkin ANOVA Testi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Kültürel Empati	Gruplar arası	169,796	5	33,959	1,510	0,185
	Gruplar içi	9015,408	401	22,482		
	TOPLAM	9185,204	406			
Sosyal Girişim	Gruplar arası	19,881	5	3,976	0,995	0,420
	Gruplar içi	1602,109	401	3,995		
	TOPLAM	1621,9905	406			
Açıklık	Gruplar arası	28,940	5	5,788	1,560	0,170
	Gruplar içi	1488,058	401	3,711		
	TOPLAM	1516,998	406			
Esneklik	Gruplar arası	78,366	5	19,591	2,485	0,043
	Gruplar içi	3169,113	401	7,883		
	TOPLAM	3247,479	406			

ANOVA testi sonuçları incelendiğinde kültürel empati, sosyal girişim, açıklık alt boyutlarında $p>0,05$ ve esneklik alt boyutunda ise $p<0,05$ olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mezun olunan kurum değişkenine bağlı olarak kültürel empati, sosyal girişim ve açıklık alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p>0,05$). Mezun olunan kurum değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinden esneklik alt boyutu ($p<0,05$) ortalama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu

farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) testlerinden Bonferroni testi uygulanmıştır.

Tablo 35

Mezun Olunan Kurum Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği Esneklik Alt Boyutu İçin Yapılan Bonferroni Testi

Alt Boyut	(I) Mezun Olunan Kurum	(J) Mezun Olunan Kurum	Ortalama Farkı	<i>p</i>	Anlamlı Fark Bulunan Gruplar
Esneklik	1) Öğretmen Okulu/Eğitim Enstitüsü	2) Lisans tamamlama	-1,112	0,378	1 ve 3
		3) Eğitim Fakültesi	-1,286*	0,032	
		4) Fen-Edebiyat Fakültesi	-0,916	1,000	
		5) Diğer	-0,545	1,000	
		1) Öğretmen Okulu/Eğitim Enst.	1,112	0,378	
	2) Lisans tamamlama	3) Eğitim Fakültesi	-0,174	1,000	
		4) Fen-Edebiyat Fakültesi	0,196	1,000	
		5) Diğer	0,567	1,000	
		1) Öğretmen Okulu/Eğitim Enst.	1,286*	0,032	
	3) Eğitim Fakültesi	2) Lisans tamamlama	0,174	1,000	
		4) Fen-Edebiyat Fakültesi	0,370	1,000	
		5) Diğer	0,741	1,000	
		1) Öğretmen Okulu/Eğitim Enst.	0,916	1,000	
	4) Fen-Edebiyat Fakültesi	2) Lisans tamamlama	-0,196	1,000	
		3) Eğitim Fakültesi	-0,370	1,000	
		5) Diğer	0,371	1,000	
		1) Öğretmen Okulu/Eğitim Enst.	0,545	1,000	
	5) Diğer	2) Lisans tamamlama	-0,567	1,000	
		3) Eğitim Fakültesi	-0,741	1,000	
		4) Fen-Edebiyat Fakültesi	-0,371	1,000	

Esneklik alt boyutu için öğretmen okulu mezunu sınıf öğretmenleriyle eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinin puanları arasında anlamlı farklılık vardır, bu fark öğretmen okulu mezunu olan sınıf öğretmenleri aleyhinedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinin En Son Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İstatistikî Bulguları: Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin kültürel empati, sosyal girişim, esneklik ve açıklık alt boyutları en son öğrenim durumu değişkeni açısından incelenmiş ve Tablo 36'da betimsel istatistikler verilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü

kişilik özelliklerinin kültürel empati, sosyal girişim, açıklık ve esneklik alt boyutlarının puanları, en son öğrenim durumu değişkenine göre farklılık göstermektedir.

Tablo 36

En Son Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarına Dair Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	En Son Öğrenim Durumu	n	$\bar{x}$	s.s	Çarpıklık	Basıklık
Kültürel Empati	Ön lisans	57	46,509	0,592	0,607	-0,099
	Lisans	313	45,943	0,304	-0,243	0,281
	Lisans üstü	37	46,946	0,760	-0,256	-0,157
Sosyal Girişim	Ön lisans	57	21,35	0,345	-0,325	0,704
	Lisans	313	21,55	0,175	-0,148	0,011
	Lisans üstü	37	22,86	0,548	-0,160	-1,201
Açıklık	Ön lisans	57	19,61	0,321	0,346	-0,069
	Lisans	313	18,90	0,193	-0,707	1,261
	Lisans üstü	37	19,30	0,470	-0,446	0,329
Esneklik	Ön lisans	57	10,37	0,347	-0,295	-0,518
	Lisans	313	11,37	0,160	-0,222	-0,468
	Lisans üstü	37	11,03	0,495	-0,574	-0,646

Sınıf öğretmenlerinin empati ve açıklık alt boyutlarındaki en düşük ortalama puan lisans mezunu öğretmenlere ait iken, sosyal girişim ve esneklik alt boyutlarında ön lisans mezunu öğretmenlere aittir. Ayrıca empati ve sosyal girişim alt boyutlarında lisans üstü mezunu öğretmenler, açıklık alt boyutunda ön lisans, esneklik alt boyutunda da lisans mezunu öğretmenler en yüksek ortalamaya sahiptirler. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik ANOVA testi uygulanmasına karar verilmiştir. ANOVA testi uygulanmadan önce bu testin sayıltılarına bakılmıştır. Tablo 36’da sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özellikleri alt boyutlarının en son öğrenim durumuna göre çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında -2 ile +2 arasında olduğu görülmektedir, bu nedenle dağılımın normal dağılım olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2012). Varyansların eşitliği sayıltısı için Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonuçlarına göre empati boyutunda elde edilen $p=0,349>0,05$; sosyal girişim alt boyutunda $p=0,096>0,05$; açıklık alt boyutunda $p=0,066>0,05$ ve esneklik alt boyutunda $p=0,565>0,05$ olduğu için varyanslar eşit kabul edilmektedir. Bu sonuçlar çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin en son öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır.

Tablo 37

En Son Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerine İlişkin ANOVA Testi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Kültürel Empati	Gruplar arası	43,660	2	21,830	0,804	0,448
	Gruplar içi	1096,128	404	27,146		
	TOPLAM	1101,788	406			
Sosyal Girişim	Gruplar arası	63,022	2	31,511	3,387	0,035
	Gruplar içi	3758,885	404	9,304		
	TOPLAM	3821,907	406			
Açıklık	Gruplar arası	27,008	2	13,504	1,276	0,280
	Gruplar içi	4274,363	404	10,580		
	TOPLAM	4301,371	406			
Esneklik	Gruplar arası	49,978	2	24,989	3,157	0,044
	Gruplar içi	3197,501	404	7,915		
	TOPLAM	3247,479	406			

ANOVA testi sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerin en son öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak kültürel empati ve açıklık alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). En son öğrenim durumu değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özellikleri esneklik ve sosyal girişim alt boyutları ($p<0,05$) ortalama puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmakta olup, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) testlerinden Bonferroni testi uygulanmıştır.

Tablo 38

En Son Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği Sosyal Girişim ve Esneklik Alt Boyutu İçin Yapılan Bonferroni Testi

Alt Boyut	(I) En Son Öğrenim Durumunuz	(J) En Son Öğrenim Durumunuz	Ortalama Farkı	p	Anlamlı Fark Bulunan Gruplar
Sosyal Girişim	1)Ön lisans	2)Lisans	-0,195	1,000	2 ve 3
		3)Lisans üstü	-1,355	1,000	
	2)Lisans	1)Ön lisans	0,195	1,000	
		3)Lisans üstü	-1,360	0,040	
	3)Lisans üstü	1)Ön lisans	1,355	1,000	
		2)Lisans	1,360	0,040	
Esneklik	1)Ön lisans	2)Lisans	-1,005	0,030	1 ve 2
		3)Lisans üstü	-0,569	1,000	
	2)Lisans	1)Ön lisans	-1,005	0,030	
		3)Lisans üstü	0,436	1,000	
	3)Lisans üstü	1)Ön lisans	0,569	1,000	

2)Lisans	-0,436	1,000
----------	--------	-------

Sosyal girişim alt boyutu için lisans mezunu öğretmenlerle lisans üstü mezunu sınıf öğretmenlerinin puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır; esneklik alt boyutunda ise ön lisans mezunu ve lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinin 18 Yaşına Kadar Yaşanılan Yerleşim Birimi Değişkenine Göre İstatistiki Bulguları. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özellikleri; empati, sosyal girişim, açıklık ve esneklik alt boyutlarında 18 yaşına kadar yaşanılan yerleşim birimi değişkeni açısından incelenmiş ve Tablo 39’da betimsel istatistikler verilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özellikleri alt boyutlarının puanları 18 yaşına kadar yaşanılan yerleşim birimi değişkenine göre farklılık göstermektedir.

Tablo 39

18 Yaşına Kadar Yaşanılan Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	18 Yaşına Kadar Yaşanılan Yerleşim Birimi	n	$\bar{x}$	s.s	Çarpıklık	Basıklık
Kültürel Empati	Kırsal	55	46,41	0,595	-0,091	1,873
	İlçe	96	45,65	0,472	0,174	-0,409
	Şehir Merkezi	152	45,84	0,430	-0,138	-0,034
	Büyükşehir	104	46,76	0,579	-0,656	0,686
Sosyal Girişim	Kırsal	55	21,78	0,378	0,279	-0,413
	İlçe	96	21,92	0,292	-0,046	0,280
	Şehir Merkezi	152	21,22	0,253	-0,118	-0,006
	Büyükşehir	104	21,92	0,322	-0,307	-0,159
Açıklık	Kırsal	55	19,42	0,349	-0,895	1,287
	İlçe	96	19,42	0,290	-0,586	1,297
	Şehir Merkezi	152	18,67	0,270	-0,910	1,478
	Büyükşehir	104	19,03	0,369	-0,343	-0,469
Esneklik	Kırsal	55	10,84	0,342	-0,134	-0,307
	İlçe	96	11,25	0,281	-0,138	-0,675
	Şehir Merkezi	152	11,07	0,242	-0,174	-0,810
	Büyükşehir	104	11,54	0,275	-0,534	0,387

Çok kültürlü kişilik özelliklerinin sosyal girişim ve açıklık kültürel alt boyutlarında en düşük ortalama puanı şehir merkezinde yaşamış öğretmenlere ait iken; kültürel empati alt boyutunda en düşük ortalama puan ilçe yerleşim biriminde yaşamış öğretmenlere, esneklik ve kültürel empati alt boyutunda ise kırsal yerleşim

biriminde yaşamış öğretmenlere aittir. Çok kültürlü kişilik özelliklerinin kültürel empati, sosyal girişim ve esneklik alt boyutlarında 18 yaşına kadar yaşanan yerleşim birimi değişkenine göre en yüksek ortalama puan büyükşehirde yaşamış öğretmenlere ait olup, açıklık alt boyutunda en yüksek ortalama puan ise ilçede yaşamış öğretmenlere aittir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik ANOVA testi uygulanmasına karar verilmiştir. ANOVA testi uygulanmadan önce sayıltılarına bakılmıştır. Tablo 39’da sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin kültürel empati, sosyal girişim, açıklık ve esneklik alt boyutlarının 18 yaşına kadar yaşanan yerleşim birimi durumuna göre çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında -2 ile +2 arasında olduğu görülmektedir; bu nedenle dağılımın normal dağılım olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2012). Varyansların eşitliği sayıltısı için Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonuçlarına göre kültürel empati alt boyutunda elde edilen $p=0,535>0,05$; sosyal girişim alt boyutunda $p=0,435>0,05$; açıklık alt boyutunda $p=0,545>0,05$ ve esneklik alt boyutunda $p=0,606>0,05$ olduğu için varyanslar eşit kabul edilmektedir. Bu sonuçlar çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin 18 yaşına kadar yaşanan yerleşim birimi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ANOVA testi uygulanmıştır.

Tablo 40

18 Yaşına Kadar Yaşadığı Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri Puanlarına Dair ANOVA Testi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Kültürel Empati	Gruplar arası	79,149	3	26,383	0,973	0,406
	Gruplar içi	1093,639	403	27,126		
	TOPLAM	1101,788	406			
Sosyal Girişim	Gruplar arası	43,971	3	14,657	1,564	0,198
	Gruplar içi	3777,935	403	9,375		
	TOPLAM	3821,907	406			
Açıklık	Gruplar arası	42,190	3	14,063	1,331	0,264
	Gruplar içi	4259,181	403	10,569		
	TOPLAM	4301,371	406			
Esneklik	Gruplar arası	21,902	3	7,301	0,912	0,435
	Gruplar içi	3225,577	403	8,004		
	TOPLAM	3247,479	406			

ANOVA testi sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 18 yaşına kadar yaşanan yerleşim birimine bağlı olarak çok kültürlü kişilik özelliklerine ilişkin ortalama puanlarında anlamlı farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İstatistikî Bulguları. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özellikleri kültürel empati, sosyal girişim, açıklık ve esneklik alt boyutlarında baba eğitim düzeyi değişkeni açısından incelenmiş ve Tablo 41’de betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 41

Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	s.s	Çarpıklık	Basıklık
Kültürel Empati	İlkokul altı	43	45,37	0,769	-0,233	0,879
	İlkokul	133	46,24	0,463	-0,324	0,438
	Ortaokul	68	45,69	0,536	0,509	-0,256
	Lise	79	46,07	0,565	-0,096	-0,224
	Lise üzeri	84	46,65	0,637	-0,614	0,588
Sosyal Girişim	İlkokul altı	43	21,05	0,436	-0,342	0,385
	İlkokul	133	21,98	0,223	-0,108	-0,453
	Ortaokul	68	22,00	0,377	-0,273	0,331
	Lise	79	20,84	0,355	0,014	0,147
	Lise üzeri	84	21,86	0,395	-0,057	-0,506
Açıklık	İlkokul altı	43	19,09	0,388	0,081	1,118
	İlkokul	133	19,12	0,258	-0,473	0,724
	Ortaokul	68	19,01	0,313	-0,804	1,427
	Lise	79	18,63	0,451	-0,857	1,127
	Lise üzeri	84	19,29	0,405	-0,596	0,594
Esneklik	İlkokul altı	43	10,91	0,436	-0,068	-0,398
	İlkokul	133	11,43	0,220	-0,204	0,030
	Ortaokul	68	10,68	0,332	0,126	-0,384
	Lise	79	10,87	0,368	-0,178	-1,008
	Lise üzeri	84	11,73	0,307	-0,634	-0,105

Tablo 41’de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özellikleri kültürel empati, sosyal girişim, açıklık ve esneklik alt boyutlarının puanları, baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermektedir. Çok kültürlü kişilik özelliklerinin kültürel empati, açıklık ve esneklik alt boyutlarında en yüksek ortalama puan lise üzeri mezunu baba eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin olup, sosyal

girişim alt boyutunda ise ortaokul mezunu baba eğitim düzeyine sahip sınıf öğretmenlerine aittir. Çok kültürlü kişilik özellikleri sosyal girişim, açıklık ve esneklik alt boyutlarında en düşük ortalama puan lise mezunu baba eğitim düzeyi, kültürel empati alt boyutunda ise ilkokul altı mezunu baba eğitim düzeyi için hesaplanmıştır. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik ANOVA testi uygulanmasına karar verilmiştir. ANOVA testi uygulanmadan önce sayıltılarına bakılmıştır. Tablo 41’de sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özellikleri alt boyutlarının baba eğitim düzeyi durumuna göre çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında -2 ile +2 arasında olduğu görülmektedir, bu nedenle dağılımın normal dağılım olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2012). Varyansların eşitliği sayıltısı için Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonuçlarına göre kültürel empati alt boyutunda elde edilen $p=0,233>0,05$; sosyal girişim alt boyutunda $p=0,058>0,05$; açıklık alt boyutunda $p=0,502>0,05$ ve esneklik alt boyutunda $p=0,350>0,05$ olduğu için varyanslar eşit kabul edilmektedir. Bu sonuçlar çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin baba eğitim düzeyi değişkeni çerçevesinde anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ANOVA testi uygulanmıştır.

Tablo 42

Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerine İlişkin ANOVA Testi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Kültürel Empati	Gruplar arası	62,728	4	15,682	0,576	0,680
	Gruplar içi	1094,060	402	27,234		
	TOPLAM	1101,788	406			
Sosyal Girişim	Gruplar arası	94,883	4	23,721	2,559	0,058
	Gruplar içi	3727,023	402	9,271		
	TOPLAM	3821,907	406			
Açıklık	Gruplar arası	19,185	4	4,796	,450	0,772
	Gruplar içi	4282,186	402	10,652		
	TOPLAM	4301,371	406			
Esneklik	Gruplar arası	60,961	4	15,240	1,923	0,106
	Gruplar içi	3186,518	402	7,927		
	TOPLAM	3247,479	406			

ANOVA testi sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin baba eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak çok kültürlü kişilik özelliklerine ilişkin ortalama puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İstatistikî Bulguları. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin kültürel empati, sosyal girişim, açıklık ve esneklik alt boyutları anne eğitim düzeyi değişkeni açısından incelenmiş ve Tablo 43'te betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 43

Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	s.s	Çarpıklık	Basıklık
Kültürel Empati	İlkokul altı	63	46,049	0,598	0,129	0,169
	İlkokul	47	44,447	0,652	-0,289	0,552
	Ortaokul	168	46,911	0,386	-0,630	0,400
	Lise ve üzeri	129	45,713	0,507	0,066	0,038
Sosyal Girişim	İlkokul altı	63	21,30	0,360	-1,000	1,147
	İlkokul	47	21,74	0,373	-0,568	0,475
	Ortaokul	168	21,81	0,240	0,630	0,400
	Lise ve üzeri	129	21,54	0,289	0,359	0,250
Açıklık	İlkokul altı	63	19,30	0,316	-0,473	1,077
	İlkokul	47	18,98	0,424	-1,172	0,926
	Ortaokul	168	19,33	0,249	0,000	0,008
	Lise ve üzeri	129	18,56	0,324	-0,202	0,335
Esneklik	İlkokul altı	63	11,43	0,335	-0,283	-0,624
	İlkokul	47	11,55	0,314	0,025	-1,039
	Ortaokul	168	11,08	0,233	-0,219	-0,539
	Lise ve üzeri	129	11,12	0,253	0,414	-0,521

Tablo 43'te araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özellikleri kültürel empati, sosyal girişim, açıklık ve esneklik alt boyutlarının puanları, anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermektedir. Kültürel empati ve açıklık alt boyutlarında en düşük ortalama, ilkököl mezunu anne eğitim düzeyine sahip sınıf öğretmenlerine ait iken; sosyal girişim alt boyutunda en düşük ortalama ilkököl altı anne eğitim düzeyine; esneklik alt boyutunda en düşük ortalama ortaokul mezunu anne eğitim düzeyine sahip öğretmenlere aittir. Çok kültürlü kişilik özelliklerinin empati, sosyal girişim ve açıklık alt boyutlarında en yüksek ortalama ortaokul mezunu anne eğitim düzeyine sahip öğretmenlere ait iken; esneklik alt boyutunda en yüksek ortalama ilkököl mezunu anne eğitim düzeyine sahip öğretmenler için hesaplanmıştır. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik ANOVA testi uygulanmasına karar verilmiştir. ANOVA testi uygulanmadan

önce sayıltılarına bakılmıştır. Tablo 43'te sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin anne eğitim düzeyi durumuna göre çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında -2 ile +2 arasında olduğu görülmektedir, bu nedenle dağılımın normal dağılım olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2012). Varyansların eşitliği sayıtlısı için Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonuçlarına göre empati alt boyutunda elde edilen $p=0,424>0,05$; sosyal girişim alt boyutunda $p=0,217>0,05$; açıklık alt boyutunda $p=0,602>0,05$ ve esneklik alt boyutunda $p=0,230>0,05$ olduğu için varyanslar eşit kabul edilmektedir. Bu sonuçlar çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ANOVA testi uygulanmıştır.

Tablo 44

Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerine İlişkin ANOVA Testi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Kültürel Empati	Gruplar arası	215,988	3	71,996	3,235	0,053
	Gruplar içi	8969,216	403	22,256		
	TOPLAM	9185,204	406			
Sosyal Girişim	Gruplar arası	9,905	3	3,302	0,825	0,480
	Gruplar içi	1612,085	403	4,000		
	TOPLAM	1621,990	406			
Açıklık	Gruplar arası	15,838	3	5,279	1,417	0,237
	Gruplar içi	1501,159	403	3,725		
	TOPLAM	1516,998	406			
Esneklik	Gruplar arası	12,424	3	4,141	0,516	0,672
	Gruplar içi	3235,055	403	8,027		
	TOPLAM	3247,479	406			

ANOVA testi sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin anne eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak çok kültürlü kişilik özelliklerine ilişkin ortalama puanlarında anlamlı farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları ile Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemde, sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ile çok kültürlü kişilik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Tablo 45'te sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ile çok kültürlü kişilik özellikleri arasındaki ilişkiye dair bulgular yer almaktadır.

Tablo 45

Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları ile Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki

	Sosyal Girişim	Açıklık	Esneklik	Empati
Farkındalık	0,027	-0,008	0,135**	0,087
Beceri	0,356**	0,400**	0,107*	0,539**

**p<0,01; *p<0,05

Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0,70-1,00 arasında olması, yüksek; 0,70-0,30 arasında olması, orta; 0,30-0,00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk (2012). Buradan hareketle, sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ile çok kültürlü kişilik özellikleri arasındaki ilişki düzeylerine bakıldığında yapılan korelasyon analizi sonucunda çok kültürlü yeterlik algılarına ilişkin beceri alt boyutu ile sosyal girişim alt boyutu arasında, orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,12$) incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarına ilişkin beceri alt boyutu varyansının sadece %12'sinin sosyal girişim alt boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Determinasyon katsayısına, değişkenlerden birinde gözlenen değişkenliğin, diğer değişken tarafından açıklandığı durumlarda yer verilmektedir (Büyüköztürk vd., 2010). Çok kültürlü yeterlik algılarına ilişkin beceri alt boyutu ile açıklık alt boyutu arasında ise orta seviyede ilişki olduğu görülmektedir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,16$) incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarına ilişkin beceri alt boyutu varyansının %16'sının açıklık alt boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Beceri alt boyutunda en yüksek ilişki kültürel empati alt boyutundadır. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,29$) incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarına ilişkin beceri alt boyutu varyansının %29'u kültürel empati alt boyutundan kaynaklanmaktadır. Ayrıca farkındalık alt boyutu ile esneklik alt boyutu arasında düşük düzeyde ilişki belirlenmiştir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,018$) incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarına ilişkin farkındalık alt boyutu varyansının sadece %2'sinin esneklik alt boyutundan kaynaklandığı söylenebilir. Bunun yanında çok kültürlü yeterlik algıları beceri alt boyutu ile kişilik özelliklerinden esneklik alt boyutu arasında düşük düzeyde negatif yönde ilişki bulunduğu görülmüştür. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,011$) incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarına

ilişkin beceri alt boyutu varyansının %1'inin esneklik alt boyutundan kaynaklandığı ortaya çıkmaktadır.



Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde araştırma neticesinde ulaşılan bulgular ve yapılan yorumlara ilişkin varılan sonuçlar gösterilmektedir. Ayrıca bu sonuçlardan hareketle geliştirilen birtakım öneriler bulunmaktadır.

Sonuçlar

Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Demografik Özelliklere Göre İlişkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma. Araştırmanın birinci alt probleminde sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları, beceri alt boyutunda cinsiyete değişkenine göre istatistiksel çerçevede anlamlı farklılık göstermezken; farkındalık alt boyutunda kadın öğretmenler lehine cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık ortaya çıktığı görülmektedir. Bu sonuç çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin beceri alt boyutunda; plan yapma, eğitim-öğretim ortamı oluşturma, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme gibi sınıf içi uygulamalarda kadın ve erkek öğretmenler arasında fark bulunmadığı ortaya konmuştur. Birinci alt probleme ilişkin ulaşılan bu sonuç alan yazında yapılmış olan farklı araştırmaların sonuçlarını destekler niteliktedir. Örneğin Başarır ve Demir (2013) tarafından öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimle ilgili öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla yapılmış olan araştırma sonucunda, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre çok kültürlü öz yeterlik algılarının yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte Çoban ve arkadaşları (2010) yaptıkları araştırmanın sonucunda cinsiyet değişkeni incelendiğinde siyasi görüş alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir fark bulmuşlardır. Bunun yanında öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarında cinsiyete göre herhangi bir farklılık olmadığını ortaya koyan çalışmalar da alan yazında bulunmaktadır. Örneğin Bulut ve Başbay (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları ve demokratik tutumları incelenmiş ve bu değişkenlerin cinsiyete göre değişim göstermediği sonucuna varılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının beceri ve farkındalık alt boyutlarında, okutulan sınıf ve 18 yaşına kadar yaşanan yerleşim birimi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Ayrıca sınıf

öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının beceri ve farkındalık alt boyutlarında, baba eğitim düzeyi değişkenine göre de anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anne eğitim düzeyine göre ise beceri alt boyutunda anlamlı fark çıkmamış ancak farkındalık alt boyutunda lise ve üzeri okullardan mezun anne eğitim düzeyine sahip sınıf öğretmenlerinin ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının beceri alt boyutunda, mezun olunan kurum değişkeninde anlamlı fark çıkmamıştır. Farkındalık alt boyutunda ise öğretmen okulu mezunu öğretmenler ile lisans tamamlama, fen edebiyat fakültesi, eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun sınıf öğretmenleri karşılaştırıldığında öğretmen okulu mezunu olan sınıf öğretmenlerinin farkındalık seviyelerinin diğerlerine göre daha düşük olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuç aynı zamanda, bu çalışmadan elde edilen mesleki kıdem arttıkça sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterliliklerine ilişkin farkındalıklarının azaldığı sonucu ile paralellik göstermektedir. Çünkü sistemde, kıdemi yüksek olan öğretmenlerin öğretmen okulu mezunu olan sınıf öğretmenleri olduğu görülmektedir. Ayrıca en son öğrenim durumu değişkeninde lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin, ön lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerine göre farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada ortaya konan bu sonuçlar alan yazında yapılan bazı çalışmalarla benzerlik gösterirken bazıları ile ayrılmaktadır. Örneğin, Başarır ve Demir (2013) tarafından çok kültürlü eğitime yönelik öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının; bölüm, aile gelir düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ana dil, bulunduğu coğrafi bölge, nüfusa kayıtlı olduğu il, yerleşim yerine göre farklılaşma gösterip göstermediği araştırılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algılarının farkındalık boyutunda ailenin gelir durumuna göre farklılaştığı ancak beceri ve bilgi boyutunda ailenin gelir durumuna göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Anne ve babalarının eğitim düzeyi aynı olan öğretmen adaylarının çok kültürlü yeterlik algıları, birbirine benzer bulunmuştur. Öğrenim görülen bölümün, cinsiyetin ve yaşanan yerleşim yerinin çok kültürlü yeterlik algısı ile ilişkili önemli etkenler arasında olduğu bulunmuş; kadın öğretmen adaylarının çok kültürlü yeterlik algılarının, erkek öğretmen adaylarından yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın bulgularına benzerlik gösteren diğer bir araştırma ise Başbay ve arkadaşları (2013) tarafından eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarıyla yürütülmüştür. Çalışma sonucunda öğretim

elemanlarının çok kültürlü yeterlik algılarının unvan, iş tecrübesi, üniversitelerin bulunduğu coğrafi bölge ve yaşamının çoğunu geçirdiği yer değişkenleri açısından öğretim elemanlarının çok kültürlü farkındalık seviyeleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmadığı gözlemlenmiştir. Başbay ve Bulut'un (2014) öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarını inceledikleri çalışmanın sonuçları, söz konusu araştırmanın sonucu ile farklılık göstermiş ve öğretmenlerin algılarının kıdem, yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yerleşim yeri ve öğretim kademesi değişkenlerine göre farklılaştığı fakat cinsiyete göre değişim göstermediği sonucu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Yazıcı ve arkadaşlarının (2009) yürüttükleri araştırmanın sonucuna göre, çok kültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumlarında cinsiyet değişkenine göre farklılaşma olmadığı ama öğretmenlerin çalıştıkları ilköğretim kademeleri, mezun oldukları fakülte, mesleki kıdem, çalıştıkları okulun şehir veya ilçede olmasının çok kültürlü eğitime bakış açılarında farklılık meydana getirdiği ortaya çıkmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinin Demografik Özelliklere Göre İlişkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma. Araştırmanın ikinci alt probleminde sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. İkinci alt probleme ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda, kadın sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özellikleri puanları, erkek öğretmenlerin puanlarına göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca çok kültürlü kişilik özelliklerinin esneklik alt boyutunda kadın sınıf öğretmenlerinin puanı, erkek sınıf öğretmenlerinin puanlarından daha yüksek iken; kültürel empati, sosyal girişim ve açıklık alt boyutlarında cinsiyete göre istatistiksel çerçevede anlamlı farklılık yoktur.

Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerine ilişkin ortalama puanlarının okutulan sınıf, mesleki kıdem, 18 yaşına kadar yaşanan yerleşim birimi, baba ve anne eğitim düzeyi değişkenlerine bağlı olarak anlamlı farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinden kültürel empati, sosyal girişim ve açıklık alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarının mezun olunan kurumdan etkilenmediği bulunmuştur. Esneklik alt boyutu için öğretmen okulu mezunu öğretmenlerle eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinin puanları

arasında anlamlı farklılık olup, bu fark eğitim fakültesi mezunu olan sınıf öğretmenlerinin çok kültürlülük konusunda daha esnek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin kültürel empati ve açıklık alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarının en son öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı ancak esneklik ve sosyal girişim alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarının en son öğrenim durumu değişkenine göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Sosyal girişim alt boyutu için lisans mezunu öğretmenlerle lisans üstü mezunu sınıf öğretmenlerinin puanları arasında anlamlı bir farklılık olup, esneklik alt boyutunda ise ön lisans ve lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Araştırma sonuçları, alan yazında yapılan bazı araştırmalarla benzerlik gösterirken bazıları ile ayrılmaktadır. Örneğin Polat'ın (2009) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik özelliklerinin cinsiyet, yaşadıkları yerleşim birimi ve kardeş sayısı değişkenleri ile ilişkili olmadığı ancak öğrenim gördükleri alan değişkeni ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Eskici (2016) tarafından yürütülen çalışmada Polat'ın (2009) çalışmasından farklı olarak araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özelliklerinden kültürel empati alt boyutunda en yüksek, esneklik alt boyutunda ise en düşük değerler saptanmıştır. Kültürel empati ve duygusal denge alt boyutlarına yönelik olarak da kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmen adaylarının yaşlarına göre kültürel empati, sosyal girişim, duygusal denge alt boyutlarında 31-35 yaş arası katılımcıların değerleri yüksekken; açık fikirlilik ve esneklik alt boyutlarında ise 36-41 yaş aralığında anlamlı oranda diğer katılımcılara oranla yüksek değer çıkmasına karşın, kardeş sayısına göre çok kültürlü kişilik özelliklerinde anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Polat'ın (2009) yapmış olduğu çalışma ile araştırmamızın sonuçları farklılık göstermektedir. Polat; öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik özelliklerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmış, duygusal denge alt boyutunda çok iyi durumda olmadıklarını görmüş ve öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim konusunda eğitime ihtiyaçları olduğunu vurgulamıştır. Polat'ın çalışmasındaki öğretmen adaylarının yaşadıkları yerleşim merkezi ile çok kültürlü kişilik özellikleri arasında anlamlı farklılaşma olmadığı bulgusu, bu çalışmanın bulgusuyla paralellik göstermemektedir.

Çok kültürlü eğitim için açık, esnek, kültürel empati kurabilen, duygularını yönetebilen ve sosyal girişimci bir kişiliğe sahip olmak gerekmektedir (Polat, 2009). Polat'ın gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yatkın oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime hoşgörüsüyle yaklaşan ve çok kültürlü öğrencilerle kültürel empati kurabilen kişilik özelliklerine sahip oldukları görülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları ile Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ile çok kültürlü kişilik özellikleri arasındaki ilişki düzeylerine bakıldığında beceri alt boyutu ile sosyal girişim alt boyutu arasında orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Çok kültürlü yeterlik algılarına ilişkin beceri alt boyutu ile çok kültürlü kişilik özellikleri açıklık alt boyutu arasında ise orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Çok kültürlü yeterlik algıları beceri alt boyutu ile çok kültürlü kişilik özelliklerinden kültürel empati alt boyutu arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca farkındalık alt boyutuyla, esneklik alt boyutu arasında düşük seviyede ilişki bulunmuştur. Bunun yanında çok kültürlü yeterlik algıları beceri alt boyutu ile kişilik özelliklerinden esneklik alt boyutu arasında düşük düzeyde negatif yönde ilişki bulunduğu görülmüştür.

Buna göre sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının farkındalık ve beceri alt boyutları arttıkça çok kültürlü kişilik özelliklerinin gelişmesi beklenmektedir. Ayrıca ilgili alan yazın da bu sonucu destekler içeriktedir (Gürel, 2013; Polat, 2009).

Öneriler

Bu bölümde, çalışma sonuçlarından yararlanarak araştırmacılara ve uygulamaya dönük önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmaya Dönük Öneriler. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ve çok kültürlü kişilik özellikleri incelenmiş olup araştırmacılar için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Bu çalışmada öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları ve çok kültürlü kişilik özellikleri nicel araştırma yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Aynı konu nitel araştırma yöntemleri veya nitel ve nicel araştırma

yöntemlerinden her ikisinin de bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılarak daha detaylı çalışılabilir.

- Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ve kişilik özellikleri bu araştırmayla belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacılar öğretmen adayları, diğer alan öğretmenleri ve öğretim elemanlarıyla da benzer bir çalışma yapabilirler. Ayrıca öğrenciler ile de bir çalışma yapılarak onlara yansıyan durumlar ve uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlar ortaya konabilir.
- Bu çalışma Ankara’da gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma diğer illerde görev yapan sınıf öğretmenleriyle çalışılabilir. Böylece Türkiye’de mevcut sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim bilgi, beceri ve farkındalık düzeyleri ve çok kültürlü kişilik özellikleri ortaya konarak mesleki gelişim planları bu çerçevede gerçekleştirilebilir.
- Araştırmacılar tarafından Millî Eğitim Bakanlığı alan programları ve ders kitaplarının çok kültürlülüğe uygunluğu incelenebilir.

Uygulamaya Dönük Öneriler. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ve çok kültürlü kişilik özelliklerinin incelendiği bu çalışmaya göre uygulamaya dönük olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmen adaylarına meslek öncesi dönemde özellikle mesleki beceri boyutunda planlamadan başlayarak ortam düzenleme ve süreci yönetme ile ölçme-değerlendirme bileşenlerinde çok kültürlü eğitime yönelik uygulamalar yaptırılmalı; dünyada yer alan iyi örnekler üzerinden öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sağlanmalıdır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının çok kültürlü kişiliklerinin gelişimine yönelik pratik ve teorik ders içeriklerine programlarda yer verilmelidir.
- İlk atama ile göreve yeni başlayan ve yer değiştirme sebebiyle görev yeri değişen öğretmenlere görev yapacakları bölgenin kültürel özellikleri ile ilgili uyum sürecini daha çabuk geçirmelerine yönelik tanıtım, seminer, çalıştay gibi faaliyetler etkin bir şekilde yapılmalıdır.
- Öğretmenlere seminer, çalıştay, kurs ve hizmet içi eğitimler sunularak onların çok kültürlü yeterlik algı boyutlarından ihtiyaç duyulan alanlara göre uygulamalarını çeşitlendirmeleri sağlanabilir.

- Millî Eğitim Bakanlığı ve diğer kamu kurumları bünyesinde gerçekleştirilen projelerde ve çalışmalarda çok kültürlülüğe ve çok kültürlü eğitime daha çok yer verilebilir.
- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen *Öğretmen Yeterlikleri Belirleme ve Güncelleme* çalışmalarında çok kültürlü eğitim ve bileşenlerine (program, materyal... vb.) daha çok yer verilebilir. Bu çalışmadan ve bu konuda yapılan diğer çalışmalardan elde edilen sonuçlar, Millî Eğitim Bakanlığının belirlediği öğretmen yeterlikleri de göz önünde bulundurularak öğretmen eğitim programlarının güncellemesinde kullanılabilir.
- Öğretmenlerin çok kültürlü öğretim ortamları oluşturmalarında öğrencilerin kalıcı ve etkili öğrenmelerine yönelik bilgileri, becerileri, teknolojileri ve medya araçlarını kapsayan öğretim yaklaşımı geliştirmelerine yönelik eğitimler almaları sağlanabilir.
- Araştırmacılar tarafından öğretmenlerin çok kültürlü eğitim yeterlik algılarını ve çok kültürlü kişilik özelliklerini etkileyen nedenlerin araştırılması; bu doğrultuda, öğretmen yetiştirme ve geliştirme programlarının düzenlenmesi gerekmektedir.
- Bu konuda araştıma yapan uzmanlarla öğretmenlerin iş birliği içerisinde çalışmaları gerekmektedir. Özellikle sınıf içi uygulamalar ile gözleme dayalı ve öğrencilerle yürütülen araştırmaların sonuçlarından öğretmenlerin faydalanması sağlanabilir.

Kaynaklar

- Abbas, T. (2002). The home and the school in the educational achievements of South Asians. *Race Ethnicity and Education*, 5(3), 291-316.
- Ahmadi, Y., Araghi, M. M., & Shahmohamadi, A. (2011). The study of effect of sociocultural factor on cultural intelligence. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(1), 161-168.
- Alcı, B. Aylin, G., E., & Yavas, B. (2013). Multicultural competence level of university instructors: A perspective from a Turkish context. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(14), 415-421.
- Aldridge, J., Aman, R., & Calhoun, C. (2000). 15 misconceptions about multicultural education. *Focus on Elementary*, 12(3), 1-6. Retrieved from <http://www.acei.org/misconceptions.htm>.
- Alismail, H. (2016). Multicultural education: Teachers' perceptions and preparation. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 139-146.
- Altınbaş, D. (2006). Avrupa ve çok kültürlülük: Fransa örneği. *Stratejik Analiz*, 78, 52-61.
- Anderson, G., & Szabo, S. (2009). Helping teacher candidates examine their multicultural attitudes. *Educational Horizons*, 3, 190-197.
- Anıl, D., & Yavuz, G. (2010, Kasım). Öğretmen adayları için çok kültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği: güvenirlik ve geçerlik çalışması. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.
- APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. Ağustos 2016 tarihinde <http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines/homepage.html> adresinden erişildi.
- Assaf, L., C., Battle, J., & Garza, R. (2010). Multicultural teacher education: Examining the perceptions, practices, and coherence in one teacher preparation program. *Teacher Education Quarterly*, 37(2), 115-135.
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de çok kültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Aydın, H., & Damgacı, F. (2013). Akademisyenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Electronic Journal of Social Sciences*, 6(12), 25-341.
- Aydın, H., & Günay, R. (2015). The Inclinations in Studies on Multicultural Education in Turkey: A content analysis study (2005-2014). *Education and Science*, 40(178), 1-22.
- Aydın, H. Türkan, A., & Üner, S. (2016). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 148-159. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.17051/io.2016.16818>.
- Baesu, V., Borca, C., & Popescu, A. (2014). A study on multicultural personality. *Cross-Cultural Management Journal*, 16(1), 147-156.
- Bakari, R. (2003). Preservice teachers' attitudes toward teaching African American students: Contemporary research. *Urban Education*, 38(6), 640-654.
- Baluch, S., Greig T., Ponterotto, J.G., & Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural attitude survey. *Educational and Psychological Measurement*, 58(6), 1002-1016.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Developments, dimensions, and challenges. *The Phi Delta Kappan*, 75(1), 22-28.
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, D. W., Irvine, J. J., Nieto, S., & Schofield, W. G. (2001). Diversity within unity: essential principles for teaching and learning in a multicultural society. *The Phi Delta Kappan*, 83(3), 196-203. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20440100>.
- Banks, J. A. (2013). *Çok kültürlü eğitime giriş*. (H. Aydın, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Barry, N.H., & Lechner, J.V. (1995). Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural contexts. *Remedial and Special Education*, 19(2), 70-90.
- Barton, A. C. (1999). Crafting a multicultural science teacher education: A case study. *Journal of Teacher Education*, 50(4), 303-314.

- Başarır, F., & Demir, S. (2013). Çok kültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 6(1), 609-641.
- Başbay, A. (2014). Çok kültürlü eğitim kapsamındaki derslerin incelenmesi: Georgia State üniversitesi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 1-24.
- Başbay, A., & Bektaş, Y. (2009). Çok kültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 30-43.
- Başbay, A., & Bulut, C. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.
- Başbay, A., & Kağnıcı, D. Y. (2011). Çok kültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199-212.
- Başbay, A. Kağnıcı, D. Y., & Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 47-60.
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi.*(O. Gündüz, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bekerman, Z. (2004). Potential and limitations of multicultural education in conflict-ridden areas: Bilingual Palestinian-Jewish schools in Israel. *Teachers College Record*, 106(3), 574-610.
- Berliner, D. (1988). *The development of expertise in pedagogy*. Washington DC: American Association of Colleges for Teacher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED298122)
- Bilgin, N. (2005). Çok kültürlülük ve ulusal kimlik. *Türkiye Günlüğü Dergisi*, 80, 155-207.
- Boham, M.D., Conlon-Khan,L., Fuentealba, M. J., Hall, C.J., Hoetker, G.A., Hooley, D.S., Jang, B.S., Luckey, K. L., Nadelson, L.S., Moneymaker, K. J., Shapiro, M. A., & Zenkert, A.J. (2012). A shifting paradigm: preservice teachers' multicultural attitudes and efficacy. *Urban Education*, 47(6),1183–1208.

- Brown, S. C., & Kysilka, M. (2002). *Applying multicultural and global concepts in the classroom and beyond*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bulut, M. (2015). *Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik: Psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri*. (İnan D. ve Saruoğlu E, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı* (3.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K., Akgün, E., Erkan, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (5.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. İşeri, E. ve Kaner, S.(2013). Conners öğretmen dereceleme ölçeği-yenilenmiş kısa: Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 81-97.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Coşkun, H. (1997). Eğitim teknolojisi açısından kültürlerarası eğitim (2. Baskı). Ankara: Hacettepe Taş Yayınevi.
- Coşkun, M. K. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 33-44.
- Council of the European Union (2009). *Presidency conclusions*. Brussels European Council, Brussels. Retrieved from https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/110889.pdf.
- Çelik, S. (2014). *The undergraduate students' perception on multicultural education and democracy in Turkey*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Çelik, T. (2011). *Medya okuryazarlığı dersinin, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çok kültürlü tutum geliştirmelerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Çiftçi, Y.A. (2015). *Çok kültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin kültürel yeterliklerine ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çoban, S., Doğan, T. ve Karaman, G.S. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 2(10), 125-131.
- D'Andrea, M., J.Daniels, & M. J. Noonan. (2003). New developments in the assessment of multicultural competence: The multicultural awareness knowledge-skills survey- teachers form. In D. B. Pope-Davis, H. L. K. Coleman, W. M. Liu, & R. L. Toporek (Eds.), *Handbook of multicultural competencies: In counseling & psychology* (p.154-167). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). *Erken çocukluk dönemi öğretmenin özellikleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dal, V. (2009). Farklı kişilik özelliklerine sahip bireylerin risk algılarının tüketici davranışı açısından incelenmesi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Demir, S. (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*, 7(4), 1453-1475.
- Demirçelik, E. (2012). Çok kültürlü ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştığı güçlüklerin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Demirel, Ö. (2003). Öğretimde planlama ve değerlendirme: öğretme sanatı (6. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Derman-Sparks, L., & the A.B.C. Task Force. (1998). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington DC: National Association for the

Education of Young Children. (ERIC Document Reproduction Service No. ED305135)

Doytcheva, M. (2009). Çok kültürlülük. (T.A.Onmuş Çev.), Ankara: İletişim Yayınları.

Duncan, L. E., McDonnell, K. A., Munley, P. H., & Sauer, E. M. (2004). Counseling psychology in the United States of America. *Counseling Psychology Quartely*, 17, 247-271.

Engin, G., & Genç, S. Z. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği). *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 30-39.

Erinç, S.M. (1994). Kültürde kültür, kültür de kültür. *Cogito Düşünce Dergisi*, 2, 107-112.

Esen, H. (2009). *An analysis of public primary school teachers dealing with difference in the absence of a multicultural education policy in Turkey.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Eskici, M. (2016). Prospective teachers' personal characteristics to multicultural education. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 102-111.

European Trade Union Committee for Education (ETUCE) (2008). *Teacher Education in Europe*. Şubat 2017 tarihinde <https://www.csee-etu.org/en> adresinden erişildi.

Fong, A & Sheets, H.R. (2004) . Multicultural education: Teacher conceptualization and approach to implementation. *Multicultural Education*, 12(1), 10-15.

Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education*. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Lab. (ERIC Document Reproduction Service No. ED378287)

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 106-116.

Gezi, K. (1981). Issues in multicultural education. *ERO: Educational Research Quarterly*, 6, 1-14.

- Gürel, D. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumları ile çok kültürlü kişilik özelliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güven, E. D. (2005). Eğitim üzerine yinelenen eleştiriler, alternatif öneriler. *Pivolka*, 4(17), 6-8..
- Güvenç, B. (1994). *İnsan ve kültür* (Altıncı Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Güvenç, B. (2002). *İnsan ve kültür* (Dokuzuncu Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Haran, U., Mellers, B. A., & Ritovy, I. (2013). The role of actively open-minded thinking in information acquisition, accuracy, and calibration. *Judgment and Decision Making*, 8(3), 188–201.
- Hohensee, B. J., & Derman-Sparks. L. (1992). Implementing an anti-bias curriculum in early childhood classrooms. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED351146)
- Johnson, K., & Yukiko, I. (2000). Diversity and multiculturalism in higher education. *Journal of Research in International Education*, 3, 251-276.
- Kadak, M.T., Nasıroğlu, S., Özdemir, O. ve Özdemir, P. G. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589
- Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Positive Clinical Psychology*, 30(7), 865-878.
- Kaltsounis, T. (1997). Multicultural education and citizenship education at a crossroads: Searching for common ground. *The Social Studies*, 88(1), 18-22.
- Karaçam, M.Ş., & Koca, C. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının çok kültürlülük farkındalıkları. *Spor Bilimleri Dergisi*, 23(3), 89-103.
- Kaya, Y., & Söylemez, M. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi: (Diyarbakır örneği). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 128-148.
- Khatoon, N., & Tarannum, M. (2009). Self-esteem and emotional stability of visually challenged students. *Journal Of The Indian Academy Of Applied Psychology*, 35(2), 245-266.

- Kılıç, E., & Polat, İ. (2013). Türkiye’de çok kültürlü eğitim ve çok kültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352- 372.
- Kitsantas, A., & Talleyrand, R. M. (2005). The use of online resources to promote multicultural competencies among K-12 preservices teachers: A model for self-regulatory learning. *Education*, 125, 627-637.
- Konda (2006). *Toplumsal Yapı Araştırması 2006: Biz Kimiz?* Nisan 2017 tarihinde http://www.konda.com.tr/tr/raporlar/2006_09_KONDA_Toplumsal_Yapi.pdf adresinden erişildi.
- Kostova, S. Ç. (2009). Çok kültürlü eğitim: Bulgaristan örneği. *Kaygı Dergisi*, 12, 217-219.
- Kymlicka, W. (1998). *Çok kültürlü yurttaşlık: Azınlık haklarının liberal teorisi*. (A. Yılmaz, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kurnaz, M.A., & Yiğit, N. (2010). Fizik tutum ölçeği: geliştirilmesi, geçerliliği ve güvenilirliği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 4(1) 29-49.
- Lee, K. S., & Carrasquillo, A. (2006). Korean college students in United States: Perceptions of professors and students. *College Student Journal*, 40(2), 442-456.
- Leighton, L., & Harkins, M. J. (2010). Teachers’ perceptions of their cultural competencies: An investigation into the relationships among teacher characteristics and cultural competence. *Journal of Multicultural Education*, 6(2), 1-28.
- Lucas, T. M., & Villages, A. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53, 20-32.
- Määtä, S. (2008). *Teachers’ perceptions of multicultural education and their competence to teach children from different cultural backgrounds*. Pro Gradu- Thesis. University of Jyväskylä, Israel.
- Marshall, P.L. (1998) Toward developmental multicultural education: case study of the issues exchange activity. *Journal of Teacher Education*, 49(1), 57 – 65.

- MEB. (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ekim 2016 tarihinde <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/otmg/Yeterlikler.pdf> adresinden erişildi.
- MEB. (2017). *Öğretim programlarını izleme ve değerlendirme sistemi*. Kasım 2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden erişildi.
- Moran, R.T., Harris, P.R., & Moran, V.S. (2007). *Managing cultural differences: Global leadership strategies for the 21st century*. Boston: Elsevier Butterworth-Heinemann.
- Munroe, A., & Pearson, C. (2006). The Munroe multicultural attitude scale questionnaire: A new instrument for multicultural studies. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 819-834.
- Nohl, A. (2009). *Kültürler arası pedagoji*. (R. N. Somel Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Olson, B. (2001). *The effect of multicultural training on preservice teachers' attitudes toward multiculturalism and cultural diversity*. Pro Gradu-Thesis. University of Wisconsin, USA.
- Otacioğlu, G. S. (2008). Müzik öğretmenliği okul deneyimi 1 uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının özetkililik-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 163-170.
- Örten, H., & Ünlü, İ. (2013). Öğretmen adaylarının çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Özdemir, M., & Dil, K. (2013). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı ili örneği. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 46(2), 215-232.
- Özensel, E. (2012). Çok kültürlülük uygulaması olarak kanada çok kültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1), 55-69.
- Parekh, B. (2002). *Çok kültürlülüğü yeniden düşünmek: kültürel çeşitlilik ve siyasal teori*. (B. Tanrıseven Çev.) Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Pavone, M. C. (2011). Preparing secondary mathematics teachers for California: Attitudes and beliefs towards issues of diversity before and after a 10-week

multicultural education component. *The Journal of Multiculturalism in Education*, 7, 1-23.

Perkins, R. M. (2012). *The multicultural awareness, knowledge, skills and attitudes of prospective teachers: A quantitative and heuristic phenomenological study*. Phd Thesis. University of Missouri, Kansas.

Purnell, L. (2005). The purnell model for cultural competence. *The Journal of Multicultural Health & Nursing*, 11(2), 7-15.

Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 154-164.

Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 334-343.

Polat S., & Metin, M.A. (2012). The relationship between the teachers' intercultural competence levels and the strategy of solving conflicts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1961-1968.

Polat, S., & Oğay Barka, T. (2014). Preservice teachers' intercultural competence: A comparative study of teachers in Switzerland and Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 19-38.

Richard, L. (2012). *Why leaders need empathy and flexibility?* Eylül 2016 tarihinde <https://www.lawyerbrainblog.com/2012/08/why-leaders-need-empathy-and-flexibility/> adresinden erişildi.

Ridley, C. R., & Lingle, D. W. (1996). Cultural empathy in multicultural counseling: A multidimensional process model. In P. B. Pedersen, J. G. Draguns, W. J. Lonner, & J. E. Trimble (Eds.), *Counseling across cultures* (p. 21-46). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

Rodoplu, U. E. (2014). Olumlu ve olumsuz yönleriyle çokkültürlülük. Aralık 2016 tarihinde <http://akademikperspektif.com/2014/12/16/olumlu-ve-olumsuz-yonleriyle-cokkulturluluk/> adresinden erişildi.

Sharma, S. (2005). Multicultural education: teachers perceptions and preparation. *Journal of College Teaching and Learning*, 5, 53-64.

- Sinagatullin, I.M. (2003). *Constructing multicultural education in a diverse society*. Maryland: The Scarecrow Press, Inc.
- Taymur, İ., & Türkçapar, M. H. (2012). Kişilik: Tanımı, sınıflaması ve değerlendirmesi. *Current Approaches in Psychiatry*, 4(2), 154-177.
- Taylor, G. M., & Quintana, S. M. (2003). Teachers' multicultural competencies (K-12). In D. B. Pope-Davis, H. L. K. Coleman, W. M. Liu.& R. L. Toporek (Eds.), *Handbook of multicultural competencies in counseling and psychology* (p. 511-527). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Türker, A. (2015). *Anne babanın çocuğun kişilik gelişimine etkisi*. Mayıs 2017 tarihinde <http://www.bilteed.com/contents/bilgibankasidetay> adresinden erişildi.
- Van Der Zee K.I., & Van Oudenhoven, J. P. (2000). The multicultural personality questionnaire: A multidimensional instrument for multicultural effectiveness. *European Journal of Personality*, 14, 291–309.
- Van Der Zee, K. I., & Van Oudenhoven, J. P. (2002). Predicting multicultural effectiveness of international students: the multicultural personality questionnaire. *International Journal of Intercultural Relations*, 26(6), 679-694.
- The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (Tarihsiz). *World report investing in cultural diversity and intercultural dialogue*. Mayıs 2017 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755e.pdf> adresinden erişildi.
- Ültanır, G. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirmede kuram ve teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünal, I. (2004, Aralık). *Çok dilli, çok kültürlü toplumlarda eğitim*. Eğitim-Sen 4. Demokratik Eğitim Kurultayı. Mart 2017 tarihinde <http://eqitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2016/11/%C3%87ok-Dilli-%C3%87ok-K%C3%BClt%C3%BCrl%C3%BC-Toplumlarda-E%C4%9Fitim.pdf> adresinden erişildi.
- Yalçın, C. (2002). Çok kültürcülük bağlamında Türkiye'den Batı Avrupa ülkelerine göç. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 45-60.

- Yazıcı, S., Başol, G., & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları: bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yeşil, S. (2009). Kültürel farklılıkların yönetimi ve alternatif bir strateji: Kültürel zekâ. *Kahramanmaraş Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16, 100-131.
- Yılmaz, Ö. (2011). Öğretmen ve gençlik çalışanları için barış eğitimi rehberi. Mart 2016 tarihinde <http://www.kayadcommunitycenter.com/kayad-life-tr.pdf> adresinden erişildi.
- Zimmerman, L. (2006). Teacher perceptions of multicultural education in the United States. *Mountain Rise: The International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3, 1-15.
- Washington, E. D. (2003). The multicultural competence of teachers and challenge of academic achievement. In D. B. Pope Davis, H. L. K. Coleman, W. M. Liu & R. L. Toporek (Eds.), *Handbook of multicultural competencies in counseling and psychology* (p. 495-510). California: Sage Publications.

EK-A: Kişisel Bilgi Formu

Lütfen size uygun olan seçeneğin yanına (x) işareti koyunuz.

1. Okuttuğunuz sınıf: ☐ 1. sınıf ☐ 2. sınıf ☐ 3. sınıf ☐ 4. sınıf

2. Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek

3. Anadiliniz?

☐ Arapça ☐ Arnavutça ☐ Boşnakça ☐ Çerkezce ☐ Ermenice ☐ Gürcüce
☐ İbranice ☐ Lazca ☐ Kürtçe ☐ Romanca ☐ Rumca ☐ Süryanice
☐ Türkçe ☐ Zazaca ☐ Diğer (Lütfen belirtiniz).....

4. Mesleki kıdeminiz : ☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21 yıl ve üzeri

5. Mezun olduğunuz kurum?

☐ Öğretmen Okulu/ Eğitim Enstitüsü ☐ Lisans Tamamlama
☐ Eğitim Fakültesi ☐ Fen Edebiyat/Edebiyat Fakültesi
☐ Mesleki Eğitim/Teknik Eğitim Fakültesi ☐ Diğer (Lütfen belirtiniz).....

6. En son öğrenim durumunuz: ☐ Ön lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora

7. 18 yaşına kadar en uzun süre yaşadığınız yerleşim birimi hangisidir?

☐ Köy ☐ Kasaba ☐ İlçe merkezi ☐ Şehir merkezi ☐ Büyükşehir ☐ Yurtdışı

8. Babanızın eğitim düzeyi:

☐ Okur-yazar değil ☐ Okur-yazar ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise
☐ Yüksekokul (2 yıllık) ☐ Üniversite ☐ Yüksek lisans ☐ Doktora

9. Annenizin eğitim düzeyi:

☐ Okur-yazar değil ☐ Okur-yazar ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise
☐ Yüksekokul (2 yıllık) ☐ Üniversite ☐ Yüksek lisans ☐ Doktora

EK-B: Çok Kültürlü Eğitim Kültürel Yeterlilik Ölçeği

Kültürel yeterlik, farklı kültürlerden insanları anlama, duyarlılıkla etkili iletişim ve etkileşimde bulunma yeteneği demektir. Çok kültürlü 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, çok kültürlü 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)	Çok kültürlü 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 kaldıracak 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)	İnanç, 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-C: Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri Ölçeği

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Kolaylıkla iletişime geçebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Başkaları ile iletişim kurmada zorluk çekerim. T	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Başkalarının ne hissettiğini anlamaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	İnsanların davranışlarını anlamaya çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Sürprizlerden kaçınırım T	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Şansızlıklarda sakinliğimi korurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	İletişim kurmada önceliği diğerlerine veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Farklı gruplara rahatça girebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Sakinliğim etrafıma huzur verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Diğer insanlara kolayca yakınlaşıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Çoğunlukla katı bir programa göre çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Tanımadığım bir toplulukta açık konuşmayı severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Plana göre çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Kendimi baskı altında hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Başkalarının duygularını anlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Başkalarının yüz ifadelerine dikkat eder, önemserim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Başarısız ve kötümser durumlar bakış açımı etkiler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Farklı yaklaşımları denerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Farklılıklar ilgimi çeker.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Yeni bir hayata kolayca başlarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Başka insanların yaşam öyküleri ile ilgilenir, anlamaya çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Diğer kültürlere kolayca girebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Kolayca üzülebilen biriyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Kaygılı biriyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Birileri zor durumdaysa onu fark ederim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	İnsanın doğasını anlamaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Kendimi yalnız hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Farklı bir geçmişten gelen insanlarla iletişim kurmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Başkaları rahatsız olduğunda hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	Başkalarını anlar, rahatlatırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31	Sıkı kurallara göre çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

32	Diğerlerinin duygularına önem veririm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33	Diğerlerinden bilgi edinmek hoşuma gider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)



**EK-Ç: Çok Kültürlü Eğitim Kültürel Yeterlilik Ölçeğindeki Maddelere İlişkin
Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
<i>Beceri</i>	4,09	,198
1.Çok kültürlü bir sınıf için uygun öğretim materyalleri geliştirebilirim.	3,76	,828
3.Farklı öğrencilerimin aileleriyle yakın ilişki kurabilirim.	3,98	,843
5.Farklı gruplar hakkındaki olumsuz söylemleri ortadan kaldıracabilecek öğretim yöntemleri geliştirebilirim.	3,80	,759
6. Farklı öğrencilerimin ne demek istediğini tavırlarından anlayabilirim.	3,97	,759
7. Farklı öğrencilere uygun öğretim konusunda meslektaşlarımla sürekli görüş alış verişinde bulunabilirim.	4,12	,780
8. Farklı öğrencilere de eşit davranırım.	4,35	,820
9. Farklı öğrencilere zarar verebilecek okul uygulamalarına müdahale edebilirim.	4,21	,753
10. Farklı öğrencilerin özgüvenini artıracak etkinlikler düzenleyebilirim.	4,18	,703
11. Farklı öğrencilerle ilgili duygu ve düşüncelerimi sürekli gözden geçirebilirim.	4,15	,787
12. Grup çalışmalarına farklı gruplardan öğrencileri katarak gruplar oluşturabilirim.	4,27	,691
14. Farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli öğretim yöntemlerini uyarlayabilirim.	4,13	,721
19. Öğrencilerimin kendi önyargıları ve taraflılıklarını incelemelerine yardımcı olabilirim.	3,95	,756
20. Öğrencilerimin kendilerinden farklı etnik ve kültürel grupların bakış açısını anlamalarına yardımcı olabilirim.	4,03	,754
22. Öğretimi farklı öğrencilerin kişisel ve kültürel bilgilerini temele alarak planlayabilirim.	3,87	,740
23. Sınıfımda farklı gruplara saygı duymayı sağlayacak etkinlikler düzenleyebilirim.	4,20	,686
24. Sınıfımda farklılığı gözönüne alan, çeşitliliği destekleyici davranışlar sergilerim.	4,15	,697
25. Yeni bir bilgiyi sunarken, farklı gruplardan öğrencilerin kültürel geçmişini dikkate alabilirim.	4,12	,699
26. Öğretim materyallerindeki önyargılı ve taraflı içerikleri analiz edebilirim.	4,03	,770
28. Öğrencilerimin tarihi ve güncel olayları değişik bakış açılarıyla görmelerine yardımcı olabilirim.	4,24	,605

<i>Farkındalık</i>	3,44	,392
2.Farklı öğrenciler, farklı düşünme, davranma ve konuşma şekline sahip değildir.	3,73	1,210
4.Farklı öğrencilerin kültürü ile okul kültürü arasında fark yoktur.	3,71	1,027
15. Kültürel olarak farklı öğrenciler farklı şekilde öğrenmez	3,42	1,253
18. Öğrencilerin farklı özellikleri, onların öğrenme-öğretme süreçlerini etkilemez.	3,13	1,328
21. Öğrencilerin davranışlarında etnik kökenleri etkili değildir.	3,21	1,257



**EK-D: Çok Kültürlü Kişilik Ölçeğindeki Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama
ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
<i>Kültürel empati</i>	4,20	,600
3.Başkalarının ne hissettiğini anlamaya çalışırım.	4,30	,658
4.İnsanların davranışlarını anlamaya çalışırım.	4,21	,822
15.Başkalarının duygularını anlarım.	4,08	,783
16.Başkalarının yüz ifadelerine dikkat eder, önemserim.	4,27	,726
25.Birileri zor durumdaysa onu fark ederim.	4,18	,664
26.İnsanın doğasını anlamaya çalışırım.	4,16	,762
29.Başkaları rahatsız olduğunda kolayca hissederim.	4,16	,718
30.Başkalarını anlar, rahatlarım.	4,13	,696
32.Diğerlerinin Duygularına önem veririm.	4,27	,643
K33.Diğerlerinden bilgi edinmek hoşuma gider.	4,29	,661
<i>Sosyal Girişim</i>	3,68	,152
1.Başkaları ile kolaylıkla iletişime geçebilirim	4,23	,753
8.Farklı gruplara rahatça girebilirim.	3,76	,934
10.Diğer insanlara kolayca yakınlaşıyorum.	3,92	,895
<i>Açıklık</i>	3,22	,161
18.Farklı yaklaşımları denerim.	4,01	,797
19.Farklılıklar ilgimi çeker.	4,11	,772
28.Farklı bir geçmişten gelen insanlarla iletişim kurmaya çalışırım.	3,88	,851
<i>Esneklik</i>	2,94	,562
5.Süprizlerden kaçınırım. T	3,07	1,164
11.Çoğunlukla katı bir programa göre çalışırım.	3,27	1,109
31.Sıkı kurallara göre çalışırım.	2,83	1,095

EK-E: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

23 Kasım 2016

Sayı : 35853172/ 433- 3511

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 27.10.2016 tarih ve 2528 sayılı yazınız.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden **Scher DURŞEN ÜNAL**'ın Doç. Dr. Sevgi KINGIR danışmanlığında yürüttüğü “**Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları ve Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi**” başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 15 Kasım 2016 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK-F: Hacettepe Üniversitesi Uygulama İzin Yazısı



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ

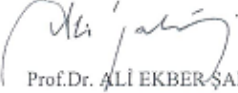
Sayı: 51944218/2907
Konu: Seher DURŞEN ÜNAL
(Uygulama İzni)

16/12/2016

İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Ana Bilim Dahıız tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden Seher DURŞEN ÜNAL, Doç.Dr. Sevgi KINGİR danışmanlığında yürüttüğü "Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Alguları ve Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması hakkında Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan 08/12/2016 tarih ve 13882603 sayılı yaz ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve ilgiliye tebliğ edilerek tebellüğ belgesinin Enstitümüze en kısa sürede gönderilmesi hususunda gereğini rica ederim.


Prof.Dr. ALİ EKBER ŞAHİN
Enstitü Müdürü

EKLER :
1 adet yazı.


Enstitü Sekreteri : F. SÖNMEZ (Paraf)

20.12.2016




6489966189

EK-G: Ankara Valiliği Araştırma İzin Yazısı



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.13882603
Konu : Araştırma İzni

08.12.2016

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Rektörlük)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 03/10/2016 tarihli ve 2929 sayılı yazınız.

Enstitünüz Müdürlüğü İlköğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Seher DURŞEN ÜNAL'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları ve Kişilik Özellikleri İncelenmesi " konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (4 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel:(0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 45e6-6338-3de9-9ce7-aa55 kodu ile teyit edilebilir.

EK-H: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

21/02/2018

(İmza)

Seher DURŞEN ÜNAL

EK-I: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

28/02/2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇOK KÜLTÜRLÜ YETERLİK ALGILARI İLE KİŞİLİK
ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
28/02/2018	143	243494	10/02/2018	%13	922842894

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Seher DURŞEN ÜNAL
Öğrenci No.: N12226973
Ana Bilim Dalı: İlköğretim
Programı: İlköğretim
Statüsü: ☒ Y.Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI


UYGUNDUR.
Doç. Dr. Sevgi KINGIR

EK-İ: Thesis Originality Report

28/02/2018

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School Of Educational Sciences
To The Department Of Elementary Education

THESIS TITLE : INVESTIGATION OF MULTICULTURAL COMPETENCE PERCEPTIONS AND PERSONALITY TRAITS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
28/02/2018	143	243494	10/02/2018	%13	922842894

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Seher DURŞEN ÜNAL

Student No.: N12226973

Department: Elementary Education

Program: Elementary Education

Status: ☒ Masters ☐ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Assoc. Prof. Dr. Sevil KİNGİR

EK-J: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversite'ye verilen kullanım hakları dışındaki bütün fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının veya bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinleri yazılı izin alarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversite'ye teslim etmeyi taahhüt ederim.

☐ **Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.**

(Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etseniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının ön belleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

☐ **Tezimin/Raporumun tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.**

(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir).

☒ **Tezimin/Raporumun 01/01/2025 tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.**

☐ **Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi:**

.....
.....
.....
...

21/02/2018

(İmza)

Seher DURŞEN ÜNAL

