

**T.C.  
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİME  
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN VE ÖZ-YETERLİK ALGILARININ  
DEĞERLENDİRİLMESİ  
(Erciyes Üniversitesi Örneği)**

**Hazırlayan  
Fatma BAŞARIR**

**Tezi Yöneten  
Yrd. Doç. Dr. Semra DEMİR**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Ekim 2012  
KAYSERİ**

**T.C.  
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİME  
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN VE ÖZ-YETERLİK ALGILARININ  
DEĞERLENDİRİLMESİ  
(Erciyes Üniversitesi Örneği)**

**Hazırlayan  
Fatma BAŞARIR**

**Tezi Yöneten  
Yrd. Doç. Dr. Semra DEMİR**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Ekim 2012  
KAYSERİ**

## **BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK**

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

**Fatma BAŞARIR**

**YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI**

“Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin ve Öz-Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği) ” adlı Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesine uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

**Fatma BAŞARIR**

Danışman

**Yrd. Doç. Dr. Semra DEMİR**

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanı

**Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN**

Yrd. Doç. Dr. Semra DEMİR danışmanlığında Fatma BAŞARIR tarafından hazırlanan “Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin Ve Öz-Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği)” adlı bu çalışma, jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı’nda **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

05.10.2012

**JÜRİ:**

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Semra DEMİR

Üye: Doç. Dr. İsmail AYDOĞAN

Üye: Yrd. Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ

**ONAY:**

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 01/11/2012 tarih ve .3.l. sayılı kararı ile onaylanmıştır.

05.10.2012  
Prof. Dr. Ahmet SAHİN  
Enstitü Müdürü



## ÖNSÖZ

Bu çalışma öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik görüşlerinin ve öz-yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Son yıllarda oldukça fazla sayıda bilim insanı tarafından dikkat çekilen çok kültürlülük kavramının öğretmen eğitimi açısından ele alınarak incelenmesi bu araştırmanın en önemli yanıdır.

Araştırmanın tüm sorumluluğunu üstlenmekle beraber, bu çalışmanın gerçekleşmesinde katkı sağlayan kişileri anmayı görev kabul ediyorum. Araştırmanın planlanması ve raporlaştırılması aşamalarında çalışmalarımı özenle ve titizlikle takip eden, danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Semra DEMİR'e çok teşekkür ediyorum. Araştırmada veri toplama sürecinde geliştirmiş oldukları veri toplama aracı ile kaynak olan Ege Üniversitesi öğretim üyeleri Yrd. Doç. Dr. Alper BAŞBAY ve Yrd. Doç. Dr. D. Yelda KAĞNICI'ya teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Kendi veri toplama aracımı geliştirirken uzman görüşlerinden yaralandığım hocam Doç. Dr. İsmail AYDOĞAN, Nevşehir Üniversitesi öğretim üyeleri Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN ve Yrd. Doç. Dr. Özden TAŞKIN'a, araştırma bulgularının istatistiksel analizinde beraber çalıştığımız Niğde Üniversitesi öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Murat TOKSARI'ya, değerli fikirleriyle katkı sağlayan hocam Yrd. Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ'ye teşekkürü bir borç bilirim. Araştırmada veri toplama sürecinde yardımlarını esirgemeyen arkadaşım Arş. Gör. Emre TOPRAK'a ve araştırmam esnasında karşılaştığım güçlükleri, bana manevi destek olarak aşmamı sağlayan değerli arkadaşlarım Şerife ÜNAL, Sevda KUBİLAY ve Fatma Özgür YAĞIZ'a çok teşekkür ediyorum. Ayrıca araştırmaya katılan ve araştırmada yer alan soruları samimiyetle yanıtlayan Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerine de teşekkür etmek isterim.

Yüksek Lisans süreci boyunca gösterdikleri ilgi, özen ve sabırdan dolayı özellikle sevgili aileme teşekkür ederim.

Fatma BAŞARIR

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİME  
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN VE ÖZ-YETERLİK ALGILARININ  
DEĞERLENDİRİLMESİ  
(Erciyes Üniversitesi Örneği)**

**Fatma BAŞARIR**  
**Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Yüksek Lisans Tezi, Ekim 2012**  
**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Semra DEMİR**

**ÖZET**

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik görüş ve öz-yeterlik algılarının cinsiyet, anadil, aile gelir durumu, lisans programı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, yerleşim yeri ve nüfusa kayıtlı olunan ilin bulunduğu coğrafi bölge değişkenlerine göre incelenmesidir. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında Başbay ve Kağnıcı, (2011) tarafından geliştirilen “Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Çok Kültürlü Eğitim Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği *Farkındalık, Bilgi ve Beceri* olmak üzere üç boyutlu ve toplam 41 maddeden oluşan bir yapıdadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Çok Kültürlü Eğitim Ölçeğinin genel güvenilirliği  $\alpha=0,922$  olarak bulunmuş ve yapılan faktör analizi sonucunda *Eğitimde eşitlik ve mükemmellik, Çok Kültürlü sosyal yeterlik ve Öğretim programı reformu* olmak üzere üç boyutlu ve toplam 26 maddeden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Verilerin analizi bilgisayarda SPSS 17,00 istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve öz-yeterlik algılarının ortalamaları yüksek düzeyde çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** çok kültürlülük, çok kültürlü eğitim, öğretmen adayları, çok kültürlü öğretmen yeterlikleri

**EVALUATION OF PRE-SERVICE TEACHERS' OPINIONS AND  
SELF-EFFICACY PERCEPTIONS ABOUT MULTICULTURAL  
EDUCATION  
(Erciyes University Sample)**

**Fatma BAŞARIR**  
**Erciyes University Institute of Educational Sciences**  
**Master's Thesis, October 2012**  
**Thesis Consultant: Assist. Prof. Semra DEMİR**

**ABSTRACT**

This study aims to analyze pre-service teachers' opinions and self-efficacy perceptions about multicultural education in terms of variables such as gender, mother tongue, income level of parents, department, educational background of parents, place of settlement and geographical region of the birth record province. Descriptive method was used in the study. Data was collected through "Multicultural Education Scale" and "Personal Information Form" developed by the researcher and "Perceptions of Multicultural Competence Scale" developed by A. Başbay ve Y. Kağnıcı (2011). "Perceptions of Multicultural Competence Scale" has 41 items and three factors, namely *Awareness*, *Knowledge* and *Skill*. General reliability of the Multicultural Education Scale was found  $\alpha=0,922$  and a construct with 26 items and three factors, namely *Educational equity and excellence*, *Multicultural social competence* and *Curriculum reform* was achieved. Data was computerized and analyzed by using SPSS 17.00 for Windows. The means of opinions and self-efficacy perceptions of pre-service teachers about multicultural education were found high.

**Keywords:** multiculturalism, multicultural education, pre-service teachers, multicultural teacher competences



## İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK SAYFASI.....	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI.....	ii
KABUL ONAY SAYFASI.....	iii
ÖNSÖZ .....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xiii
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Tezin Amacı .....	7
1.2. Problem Cümlesi .....	7
1.3. Alt Problemler .....	7
1.4. Tezin Önemi .....	8
1.5. Tezin Varsayımları .....	11
1.6. Tezin Sınırlılıkları.....	11
1.7. Tanımlar .....	11
<b>2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....</b>	<b>13</b>
2.1. Küreselleşme ve Çok Kültürlülük .....	13
2.1.1. Çok Kültürlük Tanımları.....	16
2.1.2. Çok Kültürlüğe Yapılan Eleştiriler.....	17
2.2. Çok Kültürlü Eğitim .....	18
2.2.1. Çok Kültürlü Eğitimin Amaçları.....	23
2.2.2. Çok Kültürlü Eğitimin Boyutları.....	27
2.2.3. Çok Kültürlü Eğitimin Katkıları.....	27
2.2.4. Çok Kültürlü Okul .....	28
2.2.5. Çok Kültürlü Program .....	29
2.3. Çok Kültürlü Öğretmen Eğitimi.....	33
2.4. Türkiye’de Çok Kültürlü Eğitim .....	37

2.4.1.	Yapılandırmacı Yaklaşım ve Çok Kültürlü Eğitim .....	37
2.5.	Öz-Yeterlik İnancı .....	39
2.5.1.	Öğretmen Yeterliği .....	41
2.6.	Literatürde Çok Kültürlük ve Çok Kültürlü Eğitimin Ölçülmesi.....	43
2.6.1.	Türkiye’de Yapılan Araştırmalar .....	43
2.6.2.	Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	47
<b>3.</b>	<b>YÖNTEM.....</b>	<b>51</b>
3.1.	Araştırmanın Modeli.....	51
3.2.	Çalışma Grubu.....	51
3.3.	Veri Toplama Araçları .....	52
3.3.1.	Çok Kültürlü Eğitim Ölçeği .....	52
3.3.2.	Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (ÇYAÖ).....	55
3.3.3.	Kişisel Bilgi Formu.....	56
3.4.	Verilerin İstatistiksel Analizi.....	57
<b>4.</b>	<b>BULGULAR.....</b>	<b>58</b>
4.1.	Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular .....	58
4.2.	Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüş ve Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Ortalamaları.....	63
4.3.	Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Farklılaşması .....	65
4.4.	Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin Demografik Özelliklere Göre Farklılaşması.....	78
<b>5.</b>	<b>TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>94</b>
5.1.	Tartışma .....	94
5.2.	Sonuçlar .....	100
5.2.1.	Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşleri ile İlgili Sonuçlar .....	100
5.2.2.	Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Öz-Yeterlik Algıları ile İlgili Sonuçlar.....	103
5.3.	Öneriler .....	106
5.3.1.	Uygulamacılar İçin Öneriler.....	106
5.3.2.	Araştırmacılar İçin Öneriler .....	107

<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>108</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>119</b>
EK-1. Çok Kültürlü Eğitim Ölçeği .....	119
EK-2. Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği .....	121
EK-3. Kişisel Bilgi Formu.....	123
EK-4. Kormogrov Smirnov-Normal Dağılım testi .....	124
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>125</b>

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Çok Kültürlü Eğitim Ölçeği Faktör Yapısı.....	53
Tablo 2.	Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeğini Oluşturan Maddeler ve Güvenirlik Katsayıları.....	55
Tablo 3.	Çalışma Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı .....	58
Tablo 4.	Çalışma Grubunun Anadillerine Göre Dağılımı .....	58
Tablo 5.	Çalışma Grubunun Aile Gelir Durumlarına Göre Dağılımı.....	59
Tablo 6.	Çalışma Grubunun Öğrenim Gördüğü Bölümlere Göre Dağılımı .....	60
Tablo 7.	Çalışma Grubunun Anne Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı .....	61
Tablo 8.	Çalışma Grubunun Baba Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	61
Tablo 9.	Çalışma Grubunun Yerleşim Yerlerine Göre Dağılımı .....	62
Tablo 10.	Çalışma Grubunun Nüfusa Bağlı Olduğu İlin Bulunduğu Coğrafi Bölgelere Göre Dağılımı.....	63
Tablo 11.	Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Ortalamaları.....	64
Tablo 12.	Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüş Düzeylerinin Ortalamaları .....	64
Tablo 13.	Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması.....	65
Tablo 14.	Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Anadil Değişkenine Göre Farklılaşması .....	66
Tablo 15.	Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Aile Gelir Durumu Değişkenine Göre Farklılaşması .....	67
Tablo 16.	Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Öğrenim Gördüğü Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşması..	69
Tablo 17.	Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok kültürlü Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşması .....	73
Tablo 18.	Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok kültürlü Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşması .....	75
Tablo 19.	Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok kültürlü Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılaşması.....	76

Tablo 20.	Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok kültürlü Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Nüfusa Bağlı Olduğu İlin Bulunduğu Coğrafi Bölge Değişkenine Göre Farklılaşması.....	77
Tablo 21.	Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması .....	78
Tablo 22.	Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin Anadil Değişkenine Göre Farklılaşması.....	79
Tablo 23.	Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin Aile Gelir Durumu Değişkenine Göre Farklılaşması.....	80
Tablo 24.	Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Gördüğü Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşması ..	82
Tablo 25.	Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşması.....	87
Tablo 26.	Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşması .....	89
Tablo 27.	Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılaşması .....	90
Tablo 28.	Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin Nüfusa Bağlı Olduğu İlin Bulunduğu Coğrafi Bölge Değişkenine Göre Farklılaşması.....	91

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.	Çalışma Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı .....	58
Şekil 2.	Çalışma Grubunun Anadillerine Göre Dağılımı .....	59
Şekil 3.	Çalışma Grubunun Aile Gelir Durumlarına Göre Dağılımı.....	60
Şekil 4.	Çalışma Grubunun Öğrenim Gördüğü Bölümlere Göre Dağılımı .....	60
Şekil 5.	Çalışma Grubunun Anne Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı .....	61
Şekil 6.	Çalışma Grubunun Baba Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	62
Şekil 7.	Çalışma Grubunun Yerleşim Yerlerine Göre Dağılımı .....	62
Şekil 8.	Çalışma Grubunun Nüfusa Bağlı Olduğu Coğrafi Bölgelere Göre Dağılımı.....	63
Şekil 9.	Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Ortalamaları.....	64
Şekil 10.	Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüş Düzeylerinin Ortalamaları .....	65

## 1. GİRİŞ

Bir toplumun kimliğini oluşturan ve onu diğer toplumlardan farklı kılan kültür, üzerinde çok çalışılan ve farklı bakış açılarıyla ele alınan bir kavramdır. Kültür sosyal bilimlerin ortak konusu olup, günümüz dünyasında ulusal ve uluslar arası düzlemlerde gittikçe daha fazla konuşulan bir konu haline gelmektedir. Nitekim 1952 yılında kültür kavramıyla ilgili yapılan bir derleme çalışmasında 164 farklı tanım saptanmış, bunun üzerine Berelson isimli bir sosyal bilimci, bu kadar çok tanımı olan bir kavramın “bilimsel” olarak tanımlanamayacağını savunmuştur. Radcliffe-Brown adında bir sosyal antropolog ise “kültür” kelimesinin kullanılmaması yolunu önermiş ancak kendisi bile bu sözcüğü kullanmaktan kaçınmamıştır (Güvenç, 1994, 95).

“Kültür” sözcüğü, hem günlük dilde kullanıldığı bağlam, hem de sosyal bilimlerde gösterdiği tanım çokluğu sebebiyle dikkat çekmektedir. Latince *colere* fiilinden gelen kültür, “*toprağı işlemek, tarlayı sürmek, ekip biçmek*” anlamına gelir (İyi, 2003, 2). Nitekim ülkemizde de Cumhuriyet döneminde bir süre kültürü ifade etmek için **ekin** kelimesi kullanılmışsa da, bu kelime yaygın kabul görmediği için daha sonra terk edilmiştir (Arslanoğlu, 2000, 245).

Günümüzde kültürün çok farklı tanımları bulunmaktadır. Kongar (1997)’a göre en genel ve nesnel tanımı ile kültür, insanın yarattıklarının tümüdür. Bu anlamda, insanoğlunun yarattığı, ürettiği, her mal, her ahlak kuralı bir “kültür ögesi”dir. Bir bütün oluşturan kültür, ancak çözümleme amaçları ile bölünebilmektedir. Böyle bir bölünme ise maddi kültür, manevi kültür ayrımını doğurmaktadır. İnsanın yarattığı bütün araç ve gereçler maddi kültürün unsurları iken, insanın yarattığı bütün anlamlar, değerler, kurallar manevi kültüre örnek olarak gösterilebilir.

Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre ise, **kültür** (**ekin**, eski dilde **hars**) kavramının tanımı şu şekildedir: *Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve*

*manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü.*

Guiso, Sapienza ve Zingales (2006), kültürü, etnik, dini ve sosyal grupların nesilden nesile değişmeden iletildiği geleneksel inanç ve değerler olarak tanımlamışlardır.

Güvenç (1994), kültüre ilişkin farklı bakış açılarını *sosyal miras ve gelenekler birliği, yaşam biçimi, idealler, değerler ve davranışlar, çevreye uyum, geniş anlamda eğitim, sosyal etkileşim ürünü, düşünüş, sembol sistemi ve bireysel psikolojinin yansımaları* olarak özetlemektedir.

Banks (1974)'e göre kültür, bir insan grubunu, diğer insan gruplarından ayıran yegâne başarıdır. Kültürler birçok açıdan benzer olmakla birlikte, belirli bir kültür eşsiz bir bütünlük oluşturmaktadır.

Canlı varlıklar içinde yalnızca insana özgü bir yetenek olan kültür yaratma eylemi, insanı hayvandan ayıran en temel özelliklerden birini oluşturmaktadır (Çüçen, 2005, 112). Hayvanların kültürü yoktur, zira ilkçağda kuş yuvasını, arı bal ve peteğini nasıl yapıyorsa bugün de aynı şekilde yapmaktadır. Buna karşın, ilkçağda mağaralarda ve ağaç kovuklarında yaşayan insan, bugün modern ve sağlıklı meskenler yapmakta, oralarda barınmakta ve her geçen gün bunu geliştirmektedir. İşte kültür bu olsa gerektir (Arslanoğlu, 2000, 246).

Güvenç (1994), kültür kavramının; *törelere, aile, soy ve akrabalık, sanat, bilgi ve eğitim, yerleşim şekilleri, üretim ve tüketim ilişkileri, yönetim, beslenme ve sağlık, inanç sistemleri, kişilik sistemi ve dil* öğelerini içerdiğini belirtmiştir. Başbay ve Bektaş (2009), kültür kavramını oluşturan öğelerin incelendiğinde, kültürün, kavramsal olarak evrensel bir değer, yaşantısal olarak da toplumsal bir değer olduğunu ifade etmişlerdir. Kongar (1997)'a göre ise bir kültür insanlığa mal olduğu oranda evrensel olup, yerel sınırlar içinde ise, çevrelediği yöre ile tanımlanmaktadır. Kültür, ulusları aşan bir biçimde bölgesel, ya da bu sınırların altında yerel olabilir.

Jekayinfa (2001), kültürün temas ya da diğer iletişim araçları vasıtasıyla *öğrenilebilme, edinilebilme, iletilebilme ve yayılabilme* özelliklerinin olduğunu belirtmiştir. Güvenç (1994) ise kültürün özellikleri şu şekilde sıralamıştır:



- *Kültür öğrenilir ve öğretilir:* Hangi anlamda olursa olsun, kültür insan yaratısı olması sebebiyle öğretilir ve aktarılabilir bir nitelik taşımaktadır. Her insan belirli bir toplumda doğar ve öncelikle bu toplumun kültürünü öğrenir.
- *Kültür tarihidir ve süreklidir:* İnsan öğrendiklerini ve yarattıklarını, sonraki nesillere aktarma yetisine sahiptir. Bu nedenle insanlar hem önceki nesillerden aldıklarını hem de kendilerinin yarattıklarını sonraki nesillere devreder. Bu da kültürü tarihsel ve sürekli yapar.
- *Kültür toplumsaldır:* İnsanlar kültürü boşlukta değil, belli bir toplumda yaratırlar. Kültür, toplumda yaşayan insanlar tarafından oluşturulur ve ortaklaşa paylaşılır.
- *Kültür ideal bir sistemdir:* Kültür insanların yararına ortaya konulan değerler olduğu için, ideal kuralları ve sistemleri içermesine karşın, çoğunlukla bireyler davranışlarıyla idealden uzak hareket ederler.
- *Kültür gereksinimleri karşılar:* Kültür insan için ve insan tarafından yaratılmış olması sebebiyle, öncelikle insan gereksinimlerini giderecek özellikle sahiptir. Kültür, hem fiziksel hem de sosyal gereksinimleri karşılar.
- *Kültür değişim sürecine tabidir:* Kültür zaman, mekân, koşullara göre değişime uğrayabilir ve her değişim uyuma doğru giden süreci getirir.
- *Kültür sosyalleştiricidir:* İnsanın yaşadığı toplumun değerlerini öğrenerek sosyal bir varlık haline gelmesi kültür sayesinde olur.
- *Kültür bütünleyicidir:* Farklı birey ve gruplar, buldukları kültür ve üst kültürle uyum içinde yaşayarak toplumla bütünleşirler.

Kültür bütünleştirici olduğu kadar, aynı zamanda ayırıcı olma özelliğine de sahiptir (Arslantaş, 2008, 105). Kültür tanımı içinde yer alan kavramların çoğu bütünleştirici olsa da, kültürü “bireysel psikolojinin yansıması” olarak gören anlayış, bütünleşik yapıdan tekil yapıya doğru bir yönelim göstermektedir. Kültürü bütünleştirici bir yapıdan uzaklaştıran ve bireye odaklayan anlayışlarda, kültürü yaratanın birey olduğu düşünülmektedir (Başbay ve Bektaş, 2009, 33). Ergin (2000), kültürün kolektif bir yaratı olmayıp, genelde her kültürün değerini yaratanın, tek tek insan olduğunu, ancak hiçbir kültürün de, farklı kültürlerin karşılıklı etkileşimi olmadan gelişemediğini savunmaktadır. Bu farklılıklar, farklı olanı yaratana bir kimlik ve kişilik kazandırmakta ve onun tanınmasını sağlayan özelliklerini oluşturmaktadır. Dolayısıyla, aynı coğrafya

üzerinde bulunan ortak yaşantı ve inanca sahip insanların çoksesli bir düşünce sistemine sahip olmaları ve farklı değerleri savunmaları doğaldır. Çoğulculuk farklı kültürel değerleri yaratırken, ortak yaşantının farklı kültürel örüntülerle donanmasını da sağlamaktadır. Her toplumun ortak bir kültüre sahip olduğu kuşkusuz bir gerçektir. Buna karşın, aynı toplum içinde insan toplulukları ortak geçmişleri, yaşadıkları bölge, ekonomik uğraş alanları ve sosyo-ekonomik statülerine göre farklı kültürler geliştirmektedirler (Cırık, 2008, 27). Farklı kültürlerin bir araya gelerek oluşturduğu bu yapı, çok kültürlülük perspektifi içinde incelenmektedir.

Çok kültürlülük/çok kültürcülük (multiculturalism) kavramı son zamanlarda sosyal bilimler alanında sıkça tartışılan bir konudur; sosyolojiden siyaset bilimine, felsefeden eğitim bilimine çeşitli boyutlarıyla birçok farklı disiplinin konusu olan bir kavramdır. Çok kültürlülük kavramı farklı bakış açılarına göre tanımlanmaktadır. Yapılan bazı çalışmalar çok kültürlülüğü ırk ve etnik köken değişkenleri ile açıklasa da, son yıllarda yapılan çalışmalarda çok kültürlülük, *ırk, etnik köken, sınıf, cinsel yönelimler, din ve yaş* gibi değişkenleri de içine almaktadır (Başbay ve Bektaş, 2009, 33).

Çok kültürlülüğe ilişkin farklı bakış açıları incelendiğinde, alan yazında karşıt görüşler ön plana çıkmaktadır. Çok kültürlülüğü savunan bilim adamlarına göre, toplumsal yapı farklılıklarıyla zenginleşip demokratikleşmekte, çok kültürlülük karşıtlarına göre ise bu politika insanları bir ulus olarak birleştirmek yerine, kendi kategorilerinde tanımlayarak bölmektedir. Hem dünyada hem de Türkiye’de tartışmalı bir kavram olan çok kültürlülük, bu çalışma kapsamında “*farklı ırk, etnik köken, sınıf, cinsiyet, dil, değer, inanç sistemi, deneyim ve cinsel tercih*” olarak ele alınmış, çok kültürlülüğün parçalanmayı değil, bütünleşmeyi sağlamada önemli bir unsur olduğu, farklılıkların kültürel zenginlik yarattığı görüşünden hareket edilmiştir (Başbay ve Bektaş, 2009, 34).

Kostova (2009), günümüz toplumunda kültürel farklılıklara gösterilen büyük ilginin temelinde yatan etmenleri şu şekilde sıralamıştır: Farklı ırk, etnos, dil ve dinlere mensup insanların süratle kaynaşması; postmodern felsefenin gittikçe toplumdaki farklılığın kendisi ve başkaları için taşıdığı değeri vurgulayarak dile getirmesi; insanlar arası ilişkilerde daha büyük bir hoşgörü gösterilmesi gereğinin kendini hissettirmesi; insanlığın, kendi farklılığını yücelterek onu zamanla tüm öteki farklılıklara ve hatta tüm dünyaya karşı kullanıp ırkçılığa kadar vardırarak olan birilerinden korkması.

Başbay ve Kağncı (2011), çok kültürlülük kavramının özüne ilişkin eleştirilerin azaldığını, buna karşın uygulamaya yönelik eleştirilerin yoğunlaştığını ifade etmişlerdir. Farklılıkların yoğun olarak yaşandığı toplumlarda uzlaşılı kültürünün yaşatılmasında en önemli rolü eğitim üstlenmektedir. Bu doğrultuda eğitim alanında yapılan çalışmalarda çok kültürlü eğitim (multicultural education) kavramının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Tarım toplumundan, sanayi toplumuna, ardından bilgi toplumuna geçişin, yaşanan göç olaylarının ve ülkeler arasında, ekonomik, sosyal vb. sebeplerle oluşturulan birliklerin bu kavramın öneminin artmasında etkili olduğu söylenebilir. Toplumlar bu dönemde, yerellikten evrenselliğe doğru bir geçiş yaşarken, eğitimde evrensel ilkelerin oluşturulması ve farklı kültürlerin tanınarak, kültürlerarası etkileşimin ivme kazanması zorunluluk haline gelmiştir. Bunların dışında, modern toplumlarda yetişen bireylerin farklı kültürel gruplarla etkileşim içerisinde olmaları ve bu etkileşimlerinde olumlu tutumlar geliştirmeleri beklenmektedir. Dolayısıyla, gelişmiş ülkeler, eğitime ilişkin sorunlarını belirleyip çözümler üretirken, çok kültürlü eğitim çalışmalarına da yer vermektedirler. Sonuç olarak, günümüz ulusal devletleri vatandaşlık kavramını, evrensel değerler çerçevesinde yeniden tanımlamak ve anlamlandırmak durumunda kalmaktadırlar (Cırık, 2008, 27).

Günümüzdeki küreselleşme eğiliminin etkilerinin eğitim sürecine gittikçe daha fazla yansması, öğretmenlerin eğitimde bugüne değin tanımadıkları bir sürü sorunla karşılaşmalarına neden olmaktadır. Farklı kültürel, etnik, dinsel vs. geçmişi olan çocukların sayısındaki sürekli artış bu sorunlardan sadece bir tanesidir. Bazı çocukların dış görünüşleriyle farklılık göstererek ötekiler tarafından alay konusu olmaları da karşılaşılan başka bir sorundur. İşte bunlara benzer sorunlar öğretmenleri hiç bilmedikleri ve beklemedikleri eğitim güçlükleriyle yüz yüze getirmekte, onları çözüm aramak zorunda bırakmaktadır (Kostova, 2009, 219). Önemli olan ise, okullardaki farklı öğrenci sayısındaki sürekli artış değil, öğretmenlerin farklılıklara verdikleri tepkilerdir. Öğretmenlerin verecekleri olumlu ya da olumsuz tepkiler farklı geçmişleri olan öğrencilerin kendilerine olan saygılarını ve akademik başarılarını etkileyebilmektedir (Brown, 2007, 57). Ancak, yapılan araştırmalar gerekli altyapıya sahip olmayan birçok öğretmenin farklı kültürel geçmişleri olan öğrenciler için öğrenme ortamını kurgulama konusunda yeteri kadar hazırlıklı olmadıklarını göstermektedir (Gay, 2002, 106).

Eğitim kurumlarının en önemli öğelerinden biri öğretmenlerdir. Bu anlayış doğrultusunda çok kültürlü öğretmen eğitimi oldukça önem kazanmaktadır. ABD’de, *Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Kurulu (NCATE)*, öğretmen eğitiminde altı temel standarttan birini “*Farklı Öğrencilerle Çalışma Deneyimleri*” olarak belirlemiştir. Bu çerçevede, öğretmenlerin güven belgesi alabilmesi, tüm öğretmen eğitimi veren programların çok kültürlü eğitim konusunda dersler içermesine bağlıdır (NCATE, 2008).

Türkiye’de ise öğretmen yeterlikleriyle ilgili olarak “*Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü*” bünyesinde çalışan komisyonlarca bir “*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Taslağı*” geliştirilmiştir. Bu taslak, 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. 6 ana yeterlikten biri olan “*Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim*” yeterlik alanının tanımı şu şekildedir: “*Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar*” denilmektedir. Diğer bir yeterlik olan “*Öğrenciyi Tanıma*”nın alt yeterlikleri arasında “*Gelişim Özelliklerini, İlgi ve İhtiyaçlarını Dikkate Alma, Öğrenciyi Değer Verme*” belirlenmiştir. Ayrıca yine 6 yeterlikten biri olan “*Öğrenme ve Öğretme Süreci*”nin alt yeterliklerinden biri “*Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme*” olarak belirlenmiştir (URL-1). Dolayısıyla, öğretmenlik mesleğinin statü ve kalitesini yükseltmek amacıyla sürekli geliştirilip güncelleştirilen öğretmen yeterlikleri arasında bireysel ve kültürel farklılıkların dikkate alınmasına yönelik ifadeler yer almaktadır.

Eğitimde öğretme-öğrenme ortamları tasarlanırken bireysel farklılıkları dikkate alma gereği temel bir ilke olarak öne çıkmaktadır. Öğrencilerin farklı ırk, etnik köken, sınıf, cinsiyet, dil, inanç sistemi, deneyim, cinsel tercih ve politik görüşe sahip olabileceklerini düşünmek, kabul etmek, öğretim ortamını düzenlerken bunları dikkate almak ve bu farklılıkları tartışmaya açık olmak, kültürel zenginliği sınıf ortamına taşımanın önemli bir göstergesi olarak görülebilir. Bu bağlamda farklı kültürel değerlere açık olan, bu değerleri anlama ve yaşatma gerekliliğine inanan öğretmenlerin yetiştirilmesi önem kazanmaktadır (Başbay ve Bektaş, 2009, 37).

Öğretmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakültelerinin en temel amaçlarından bir tanesi, öğretmen adaylarının etkili öğretmenlik niteliklerine sahip olmasını sağlamaktır. Adayların, sahip olacakları etkili öğretmenlik nitelikleri içerisinde neyi, nasıl ve ne zaman öğreteceklerini bilmeleri ve öğrencilerin kültürel farklılıklarına saygı göstererek demokratik bir öğrenme ortamı oluşturmaları büyük öneme sahiptir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin sonucunda, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanda mesleğe uygun davranış değişikliği meydana getirebilmeleri beklenmektedir. Kültürel farklılıklara saygılı ve hoşgörülü olmanın öğretmen adaylarının sahip olması gereken en önemli nitelikler arasında yer aldığı düşünülmektedir. Zira bireylerin demokratik hak ve özgürlüklerinin önemli olduğu, insancıl eğitim anlayışı ile her bireyin farklı kültür ve yeteneklere sahip olduğu gerçeği ile yapılan eğitim anlayışı, öğretmenlerin bu tür niteliklere sahip olmasını gerektirmektedir (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010, 126).

### **1. 1. Tezin Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin, çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerini ve öz-yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirmektir. Araştırmada, bu amaca yönelik olarak aşağıda verilen problem cümlesi ve alt problemlere yanıt aranacaktır.

### **1.2. Problem Cümlesi**

Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri ve öz-yeterlik algıları nedir?

### **1.3. Alt problemler**

- Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri ve öz-yeterlik algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri ve öz-yeterlik algıları anadillerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri ve öz-yeterlik algıları aile gelir düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

- Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri ve öz-yeterlik algıları bölümlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri ve öz-yeterlik algıları annelerinin eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri ve öz-yeterlik algıları babalarının eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri ve öz-yeterlik algıları yerleşim yerlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri ve öz-yeterlik algıları nüfusa kayıtlı oldukları ilin bulunduğu bölgeye göre farklılaşmakta mıdır?

#### **1.4. Tezin Önemi**

Günümüzde postmodern toplumlar giderek dil, din, ırk vs. bakımından çok kültürlü kimliklere bürünmekte ve bu farklılaşma birçok ülkede kültürel ve toplumsal çatışmaları beraberinde getirmektedir. Toplumların ayrılmaz bir parçası olan çocukların da bu kültürel çatışmalardan etkilenmeleri, bu sosyal sorunu bir eğitim sorununa dönüştürmektedir. Günümüzdeki küreselleşme eğiliminin etkilerinden biri de sınıf ve okul ortamında çocukların arkadaşları tarafından etnik veya dinsel köken, hatta farklı görünümlelerinden dolayı “farklı çocuklar” olarak algılanmalarıdır. Bu “farklılık” sorununun üstesinden gelme konusunda öğretmenlere ve eğitim sistemine büyük rol ve görevler düşmektedir (Kostova, 2009, 217).

Öğretmenlerin çok kültürlü bakış açılarına göre yetiştirilmesinin AB’ne girme sürecinde olan Türkiye’ye önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Avrupa Birliğine uyum sürecinde önemli bir adım olarak Türkiye’de uygulamaya konulan ilköğretim programlarında çok kültürlü eğitime önem verildiği görülmektedir. Ancak programı uygulayacak olan kişiler, öğretmenler olduğu için öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yatkın olmaları gerekmektedir (Polat, 2009, 154).

Çok kültürlü eğitim konusuyla ilgili olarak daha önce yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde, çok kültürlü eğitimin aday öğretmenler açısından değerlendirildiği çalışmaların oldukça sınırlı olması dikkat çekicidir. Türkiye’de çok kültürlülükle ilgili yapılan çalışmalar siyasi, sosyolojik, eğitimsel ve psikolojik çerçevede

gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın diğer araştırmalardan ayrılan en önemli yanı, çok kültürlülük konusunda aday öğretmen eğitimine dikkat çekmesidir.

Öğretmenler eğitimin ve eğitim kurumlarının önemli öğeleridir. Ülkemiz gençliğinde çok kültürlülüğe karşı oluşturulacak duyarlılık, öğretmenlerin çok kültürlülük duyarlılıklarıyla paralellik gösterecektir. Bu doğrultuda, öğretmen yetiştirme programları öğrencilerinin çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve öz-yeterlik algılarının araştırılması gereği belirlenmiştir.

Araştırma ile öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve öz-yeterlik algılarının öğrencilerin cinsiyetleri, adadilleri, aile gelir düzeyleri, öğrenim gördükleri öğretmenlik lisans programları, annelerinin eğitim durumları, babalarının eğitim durumları, yerleşim yerleri ve nüfusa kayıtlı oldukları ilin bulunduğu coğrafi bölge değişkenlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, öğrencilerin cinsiyetlerinin, adadillerinin, aile gelir düzeylerinin, öğrenim gördükleri öğretmenlik lisans programlarının, annelerinin eğitim durumlarının, babalarının eğitim durumlarının, yerleşim yerlerinin ve nüfusa kayıtlı oldukları ilin bulunduğu bölgenin, onların çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri ve öz-yeterlik algıları üzerindeki etkisini ortaya koymak açısından önem taşımaktadır.

“Öz-yeterlik İnancı” ilk kez Bandura tarafından vurgulanmış ve sosyalleşme sürecindeki davranış değişikliklerinin yanı sıra, mevcut disiplinlerdeki öğrenci başarısında da önemli rolü olduğu belirlenmiştir. Öz-yeterlik verilen işteki belli bir görevi yerine getirebilmek için bir kişinin kendi yeteneklerine olan inancını ifade eder. Öz-yeterlik bireylerin hayatlarındaki olaylar üzerinde denetim elde etmek için gereken hareket, motivasyon ve bilişsel kaynakların harekete geçirilmesinde gerekli olan yeteneklere olan inançlarıyla ilgilidir. Verilen görevde başarılı olabilmek için, kişi gereken yeteneklere sahip olmalıdır. Fakat aynı zamanda arzu edilen hedeflere ulaşmadaki olayların kontrolü için gereken yeteneklere aktarılabilen inançları da bulundurmalıdır (Sağlam, 2007, 51).

Morgil ve arkadaşlarına (2004) göre, bir bireyin öz-yeterlik algısı, onun motivasyonunu ve performansını önemli ölçüde etkilemektedir. *“İnsanların motivasyon düzeyleri duyuşsal durumları ve davranışları; objektif olarak durumun ya da olayın ne*

*olduğundan çok, aynı zamanda bireylerin bir sorunla ya da hoş olmayan bir deneyimle karşılaştıklarında, ne kadar çaba harcayacaklarını ve ne kadar süre bu sorunla yüz yüze kalabileceklerini de belirlemektedir.”*

Sağlam (2007)'a göre, öz-yeterlik inancı, insanların düşünce biçimlerini ve duygusal tepkilerini de etkilemektedir. Yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip bireyler, zorluk düzeyi yüksek olan çalışmalarla karşı karşıya kaldıklarında daha rahat ve verimli olabilirler. Birey ve toplumların gelişmesinde en önemli faktör, eğitimidir. Bu alanda uğraş veren öğretmenler ise, öğrencilerin davranışlarını değiştiren ve geliştiren kişiler olarak, eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurlarıdır. Bir eğitim sisteminin başarısı, o sistemi hayata geçirip, uygulayacak olan öğretmenin başarısından ayrı tutulamaz.

Günümüz öğretmenin, öğrencinin ilerisinde olması, onlara yol gösterebilmesi, danışmanlık ve kolaylaştırıcılık rolünü oynayabilmesi için, öncelikle, kendisini eğitme ve geliştirebilme sorumluluğunu yüklenmesi gereklidir. Öğretmen, kendi öz-yeterlik düzeyinin farkında olmalı, bilginin güç olduğunu, yeterliliğin sürekli öğrenmeyle mümkün olduğunu, yetersizliğin bedelinin ise çok ağır olduğunu bilmelidir (Çetin, 2004, 6).

Bu araştırmada, aday öğretmenlerin mesleklerini tam bir verimle gerçekleştirmelerinde, çok kültürlü eğitime ilişkin görüş ve öz-yeterlik inançlarının büyük rolü olduğu göz önüne alınmıştır. Araştırmanın gelecekte yeni nesilleri yetiştirecek öğretmenlerin, çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve öz-yeterlik algılarının düzeylerini ortaya koymakla, Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili birimlerine ve çok kültürlü eğitim ile lisans programları arasındaki ilişkiyi incelemekle, Yüksek Öğretim Kurulu'nun ilgili birimlerine bir kaynak oluşturacağı düşünülmektedir. Ailelerin eğitim düzeyi ile çok kültürlü eğitim ilişkisinin analizi de, eğitim sosyologları için yeni araştırmalara ışık tutacaktır.



### 1.5. Tezin Varsayımları

1. Araştırmaya katılan öğretmen adayları, gerçek görüşlerini yansıtacak biçimde, içten ve tarafsız olarak ölçekleri cevaplandırmışlardır.

### 1.6. Tezin Sınırlılıkları

1. Bu araştırma Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bu nedenle araştırmanın bulguları sınırlılık göstermektedir. Ancak, araştırma sonuçlarını, birçok yönü ile Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile benzerlik gösteren diğer eğitim fakülteleri için genellemek anlamlı olabilecektir.

2. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının 2011–2012 akademik yılında uygulanan veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

3. Araştırma, kapsamının daraltılması için, çalışmada kullanılan değişkenlerle sınırlıdır.

4. Araştırmada elde edilen veriler Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen “Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Çok Kültürlü Eğitim Ölçeği” ve hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ile sınırlıdır.

### 1.7. Tanımlar

**Kültür:** Kültür, en kısa tanımıyla, insanın doğaya eklediği tüm maddi ve manevi varlıkların toplamıdır (URL-2).

**Küreselleşme:** Küreselleşme; ekonomik, siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda bazı ortak değerlerin yerel ve ulusal sınırları aşarak dünya çapında yayılması olarak ifade edilmektedir (DPT, 2000, 3).

**Çok Kültürlülük:** Çok kültürlülük, farklı ırk ve milletlerden oluşan, değişik dilleri konuşan, çeşitli örf, adet ve geleneklere sahip olan bununla beraber bir arada yaşayan toplumsal yapılara karşı kullanılmaktadır (Özhan, 2006, 39).

**Çok Kültürlü Eğitim:** Çok kültürlü eğitim farklı ırk, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen tüm öğrenciler için eşit eğitim fırsatları yaratmaya çalışan ve bunun için de tüm okul ortamını değiştirmeye, yeniden yapılandırmaya uğraşan bir fikir, bir eğitim

reformu ve bir süreçtir. (Banks, Cookson, Gay, Hawley, Irvine, Nieto, Schofield ve Stephan, 2001).

**Öz-Yeterlik:** Öz-yeterlik verilen işteki belli bir görevi yerine getirebilmek için bir kişinin kendi yeteneklerine olan inancını ifade eder (Sağlam, 2007, 51).

**Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri:** Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlardır (URL-3).

## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. Küreselleşme ve Çok Kültürlülük

Balay (2004)'a göre, içinde yaşadığımız dünyanın son zamanlardaki en önemli olgusu *küreselleşme* olgusudur. Balay, küreselleşmenin devam eden bir süreç olduğunu ve bu sürecin her defasında yeniden irdelenmesi gerektiğini savunmaktadır. Küreselleşme, *yerkürenin farklı bölgelerinde yaşayan insan, toplum ve devletler arasındaki iletişim ve etkileşim derecesinin “karşılıklı bağımlılık” kavramı çerçevesinde giderek artması* olarak tanımlanabilir (Bayar, 2009, 25). Mahiroğulları (2005)'na göre, öncelikle sınır ötesi ticaretin yoğunlaşması bağlamında ekonomik boyutlu bir kavram olarak ortaya çıkan küreselleşme olgusu, daha sonraki yıllarda yeni boyutlarıyla siyasal, sosyal ve kültürel yapıları da etkilemeye başlamıştır.

Koçdemir (1999)'e göre, küreselleşme süreci ile geleneksel toplumsal bağlar çözülmüş, milli devletlerin belirleyiciliği azalmış, gruplar ve kişiler arasındaki her türlü ilişki kolaylaşıp yaygınlaşmış, toplumlar arası ve aynı toplum içindeki sürtüşmelerin yayılma tehlikesi her zamankinden daha fazla hale gelmiş, sınırların ve geleneksel aktörlerin önemi azalmış, farklı bir bireysellik geçerli olmuş, geleneksel toplumsal kurumlar fonksiyonlarını yitirmiştir. Eskiden, sadece makul mesafedeki insanlarla bireysel ilişki kurulabilirken, günümüzde zaman ve mekân kavramı aşılarak kıtalararası mekânlardaki toplumlarla bile sosyal, ekonomik ve kültürel ilişki kurulabilir hale gelmiştir (Mahiroğulları, 2005, 1278).

20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren özellikle kitle iletişim araçlarının devasa nitelikte yaygınlaşması, uluslararası ilişkilerin – bağlantılı olarak kültürlerarası ilişkilerin - iç içe geçerek yoğunlaşmalarına sebep olmuştur. Söz konusu yoğunlaşma, homojenliği ifade ettiği gibi, heterojenliği de içine almaktadır. Önceki dönemlerden farklı olarak, sermaye, yaşam tarzları, fikirler ve inançlar daha hızlı akışkanlık göstermekte, bunun yanı sıra,

hiç olmadığı kadar farklılıkların ve ötekinin kendisini temsil etmesi mümkün olmaktadır (Taylan ve Arklan, 2008, 86). Küreselleşme, dünyanın her yerindeki kültürleri birbirine yaklaştırıp, kültürler arasındaki sınırları kaldırarak, kültürlerdeki homojen yapılanmaların değişmesinde çok etkili olmuştur. Buna bağlı olarak globalleşen dünya, herkesi bir şekilde içine alarak birbirine benzemiş ve herkese kendine ait kültürün damgasını vurmuştur.

Günümüz toplumlarının gerek bireyler gerekse de sosyal gruplar bakımından homojen bir nitelik taşıdığını söylemek mümkün değildir. Günümüzde çoğulculuk yaşadığımız toplumların neredeyse doğal bir yapısı haline gelmeye başlamış, her geçen gün daha da artan farklılaşmış kimlikler yaşadığımız dünyanın birer gerçeği haline gelmiştir. Bugün için insanlar ötekiyle her an burun buruna gelme risk ve imkânı ile bağlaşıklık bir hayat sürmekte, geçmişte hiç olmadığı kadar birbirleri ile iç içe yaşamaktadırlar. İşte çok kültürlülük tartışması da bu zemin üzerinde yeşermeye başlamış, postmodern ortamın da sağladığı kolaylıklarla tüm dünyada tartışılan bir olgu konumuna yükselmiştir. Farklılıkların kabul görmesinin doğal bir sonucu olarak da, farklı etnik ve kültürel unsurların bir arada yaşadıkları bir toplum tasarımı olarak şekillenen çok kültürlülük politikaları gündeme gelmiştir (Şan, 2005, 69-70).

Akdemir (2004)'e göre, küreselleşme olgusu içerisinde kültürel unsurlar, kimlik sorunu haline dönüşürken, birbiriyle çelişir gibi görünen iki yaklaşım ortaya çıkmaktadır. Bunlardan birisi; evrensellik ilkesini öne çıkaran kültürel homojenlik (türdeşlik) ya da popüler kültür, kitle kültürü, diğeri ise farklılıkları korumayı amaçlayan çok kültürlülük, yani uyuşmayan ama makul kapsayıcı kültürlerin bir çoğulculuğudur. Küreselleşen kültürün bir sonucu olan her iki yaklaşıma taraftar olanlar olduğu gibi, muhalif olanlar da vardır. Küreselleşmenin öncüsü olan toplumlar, küresel kültüre, kendilerinin kabul göreceği bir ortamı hazırladığı için olumlu yaklaşırlarken, bunların dışında kalan toplumlar kendini kabul ettirmek amacıyla yeniden kimlik arayışı içerisine girmişlerdir. Yerel farklılıkların ortaya çıkarılması, mikro milliyetçilik/etnik milliyetçilik akımlarının giderek yaygınlaşmasında etkili olmuş ve kültürel bağlamda küreselleşme, benzerliklerle birlikte farklılıkların, evrenselleşmeyle birlikte yerelleşmenin, modernleşmeyle birlikte gelenekselleşmenin eş zamanlı yaşandığı bir süreç başlatmıştır (Yetim, 2004, 135).

Vatandaş (2001)'a göre, modern tarihte egemen olan ulusal kimlik, bugün, *küreselleşme* adı altında toplanabilecek bir süreçler karmaşası ve değişim güçleri aracılığıyla, güçlü bir biçimde erozyona uğramaktadır. Günümüzde toplumsal uyum ve istikrarı sağlama politikaları geliştirme arayışlarının ulaştığı sonuç; “*çok kültürlülük*” esasına dayanan, “*farklılıklar zemininde birlik*” anlayışını esas alan bir toplumsal model ve bu modelin gerektirdiği politikaların uygulanmasıdır. Vatandaş (2001), çok kültürlülük modelini şöyle açıklamaktadır:

Bazı araştırmacılar tarafından mozaik veya son zamanlarda literatüre giren salata kâsesi (salad bowl) isimleriyle de nitelenen bu yeni modelde, olguyu teşkil eden unsurlardan hiç birisi eriyerek veya eriterek diğeriyle bir terkibe girmez. Ortada yine bir karışım vardır; ama bu karışım, her unsurun öz niteliğini koruduğu farklı tarz bir karışımdır. Karışımda her bir unsur kendi özgünlüğünü korumaya devam eder, aralarındaki bazı ortak unsurlarının da yardımıyla yeni bir aroma oluştururlar. Oluşan şey kelimenin tam anlamıyla bir salata; domatesi, biberi, salatalığı erimemiş, hepsinin tadını ayrı ayrı alma imkânı olan, ama hepsi birlikte yeni bir tat oluşturan bir karışımdır.

İlk olarak 1960'lı yıllarda Amerika'da ortaya çıkan çok kültürlülük söylemleri İnsan Hakları Hareketi ile ilişkilendirilmesine karşın, giderek Batı Avrupa ülkelerine de yayılarak, göçmen grupların kültürel farklılıklarını korumada uygulanan politikaları da kapsar hale gelmiştir. Bunun altında yatan temel neden, yüzyıllar süren ve yabancıların yerli topluma tam asimilasyonu amacını güden politikaların 1960'lı yıllarda iflas etmesiyle, yabancılar sorununa yeni çözümler aranmasıdır. Çokkültürcü söylemlerin temel amacı, farklılıkların tanınıp hoş görülmesi, böylece uyumlu ve verimli bir toplumun yaratılmasıdır. Prensip olarak, postmodernliğin çoğul ve çoğulcu dünyasında bütün yaşam biçimlerine izin verilmektedir. Başka bir deyişle, hiçbir yaşam biçimine, herhangi başka bir yaşam biçimini izinsiz kılacak kadar bariz ve baskın olma hakkı verilmez (Yalçın, 2002,46).

Çelik (2008)'e göre, “Çok kültürlülük” yeni bir kavram olmakla beraber çok kültürlülük durumu hiç de yeni değildir. Çeşitli kültürlerin aynı zamanda yan yana birlikte var olduklarını gösterir ki, tarihin hiçbir döneminde kültürler birbirleriyle tamamen ilişkisiz, tümüyle içine kapalı olmamışlardır. Sürekli bir etkileşim ve mübadele süreci olan insanlık tarihi, farklı grupların birbirleriyle temasa geçtikleri, çarpıştıkları, birbirlerinden borç aldıkları, birbirlerini değiştirdikleri ve kendi içlerinde değiştikleri bir sürecin tarihidir. Bu süreçte toplumlar arasında dostluk, düşmanlık olabildiği gibi, bunların ortasında melez durumlar da oluşmuştur.

### 2.1.1. Çok Kültürlülük Tanımları

Bir toplumu oluşturan bireylerin ve grupların dil, din, ırk, tarih, coğrafya açısından farklı kökenlerden gelmesine dayanan çok kültürlülük, tek bir siyasal birim halinde ve ortak sınırlar içinde yaşayan toplumlarda söz konusudur (URL-4).

Çok kültürlülük, ırk, etnisite, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engellik, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların tanınmasıdır (APA, 2002).

Akdemir (2004)'e göre çok kültürlülük; uyuşmayan ama makul kapsayıcı kültürlerin bir çoğulculuğudur.

Canatan (2009)'a göre çok kültürlülük ya da çok kültürcülük; özü itibariyle toplumda her türlü tekdüzelik, birlik ve ortaklığı bozan "çeşitlilik" olgusuna vurgu yapmaktadır.

Erkal(2005)'a göre çok kültürlülük, küreselleşmenin ideolojisi olup; farklılıkların kutsallaştırılmasıdır.

Çok kültürlülük, neyin kültür olarak tanımlanacağı, bu kültürün nasıl yaşanacağı ve kamusal alanda ne kadar temsil ve katılım hakkına kavuşabileceğini kararlaştırma ayrıcalığına, tek bir kültürün sahip olamayacağı yönünde siyasal bir savdır (Eğitim-Sen, 2004, 176). Çok kültürlülük kavramı incelediği zaman, onun; "Birleşik bir toplum içinde farklı kültürlerin yahut kültürel kimliklerin, tek bir ulus yahut bir devlet olarak korunması" şeklinde tanımlandığı görülür (URL-5).

Erzurumlu (2008), çok kültürlülük modelini şöyle ifade etmektedir: "*Çok kültürcülük modelinde, toplumsal olguyu teşkil eden unsurlardan hiçbirisi eriyerek veya eriterek diğeriyle bir karışım oluşturmamaktadır. Ortada bir karışım vardır; ama bu her bir unsurun kendi özgünlüğünü korumaya devam ettiği, aralarındaki bazı ortak noktaların yardımıyla yepyeni bir toplumu oluşturdukları bir karışımdır.*"

Akdemir (2004)'e göre; *kimlik ve farklılık* çok kültürlülüğü tanımlamak için iki önemli kavramdır. Kültürel kimliklerin tanınmasında ve hangi kültüre ait olduğunun tespit edilmesinde "ben kimim?" sorusuna verilen cevap çok önemlidir. Bu nedenle; farklı kültürel değerlerin kimlik ve "nelik"i, çok kültürlülüğün kabul gördüğü bir ortamda hissedilebilir. Farklılık ise, burada çok kültürlülüğü oluşturan bir araçtır. Farklı dil, din,

ırk, cinsiyet vb. kimliklere sahip toplumların bireyleri, çok kültürlülüğü yaşam biçimine dönüştürdükleri zaman birbirlerine daha toleranslı olurlar.

### 2.1.2. Çok Kültürlülüğe Yapılan Eleştiriler

Çok kültürlülük, kimilerince tartışmasız bir biçimde ve eleştiri süzgecinden geçirilmeden yüceltilmekteyken, karşıt görüşte olanlar tarafından da kategorik bir değerlendirme ile bir kenara itilmektedir. Çok kültürlülük karşıtları, çok kültürlülüğü ya "küresel kapitalizmin yeni bir tuzağı" olarak görmekte ya da "millî birlik ve beraberlik ruhu"na aykırı olduğu düşüncesiyle reddetmektedirler (Eğitim-Sen, 2004, 175).

Şan (2006)'a göre, ilk bakışta kulağa hoş gelen çok kültürlülük, birçok problem ve açmazı da bünyesinde barındıran bir siyasettir. Farklılıklara aynı toplum içinde eşit yaşama alanı tanıma ve varlığını devam iddiasında olan bu çaba, birçok açıdan sorunludur. Bu sorunların başında ise, bir toplum için geçerli değerlerin ve ortak uzlaşma zeminlerinin ortadan kaldırılması tehlikesi gelmektedir. Bir toplumun devamı için gereken ortak kültürel bağlamın erimesi bütünlüklü bir topluma engel teşkil edecektir. Önder (2009) ise, çokkültürcülüğün hareket noktasının, "çok kültürlülüğü" bölünmesi hedeflenen ülkeye bir "zenginlik" olarak empoze ederek benimsetmek, böylece etnik grupların tahrik edilmesi yoluyla, ülkenin ulusal direncini zayıflatmak ve bölünmesine zemin hazırlamak olduğunu ileri sürmektedir.

Tekinalp (2005) ise, çok kültürlülük politikaların sorunlarla dolu olduğunu iddia etmektedir. Çok kültürcülük projelerini, kendi ülkesinde tehlikeli görmeye başlayıp askıya alan Batı, diğer ülkelerde demokrasi adı altında ayrımcılığı körükleyecek eğilimler içine girmiştir. Toplumsal uyumu zorlayan bu gelişmeler, yeni çatışmalara zemin hazırlamakta ve dünyayı giderek bir kaos ortamına sürüklemektedir.

Çok kültürlülük aynı zamanda kültürel çatışmaya ve değişmeye de neden olmaktadır. Örneğin, kırsal kesimden kente göç eden insanların kent kültürü ve geldikleri kültür arasında yaşadıkları çatışma ve gerilime *kültürel çatışma* denir. Böylece kültürel görecelik içinde yaşayan insan gruplarının, kültürlere eşit saygı geliştirmeleri ve farklı kültürlere hoşgörü oluşturmaları gerekmektedir. Farklı kültürel kimliklere sahip olan bireylerin evrensel kültür yaratabilmeleri ve barış içinde yaşayabilmeleri ancak insan

olma olanaklarını geliştirme ve insan olma değerini artırma fırsatı sağlayan eğitim ve toplum düzeninde mümkün olabilir (Çüçen, 2005, 115).

Özhan (2006), çok kültürlülüğe ilişkin temel tepkilerin daha çok muhafazakâr kanattan gelmekte olduğunu iddia etmektedir. Siyasal olarak ulus devlet kimliğinin zedeleneyeceğini düşünen ulusalcı ve muhafazakâr eğilimlerin kimi versiyonlarında çok kültürlülük, var olan yapının altını oymakta ve orta vadede ülkelerin ulusal bütünlüğünü parçalamanın eşiğine getirmektedir. Dolayısıyla, bu siyasetle mücadele edilmesi gerekmektedir. Çok kültürlülük yandaşları ise, daha çok bir realite olarak gördükleri bu olguyu modern dünyadaki çatışma ve çelişkilerden uzaklaşma için bir araç olarak algılamakta ve bu olguyu farklılıklarla beraber yaşamının sihirli formülü olarak görmektedirler. Çok kültürlülük siyasetini benimseyenlere göre, bir toplumda aynı inançları paylaşmadıkları, aynı eylemlerde bulunmadıkları halde, insanların barış ve tolerans içinde yaşamaları mümkündür ve bu güzel bir şeydir (Özhan, 2006, 148). Çok kültürlülük anlayışı bağlamında, kamusal alanda farklı kültürlerin bir arada yaşaması sağlıklı bir toplumsal yapının anahtarıdır. Dünyadaki kimlik hareketlerinin, farklı kültürel ufuklara sahip nüfus topluluklarının bir arada ve barış içinde yaşayabilmelerinin sağlanması amacıyla, pozitif ayrımcılık, anadilde eğitim, kıyafet özgürlüğü gibi birçok uygulamaya başvurulması söz konusudur (Eğitim-Sen, 2004, 175). Çetin (2007)'e göre, birden fazla kültürün *bir arada ve iç içe* bulunduğu durumu ifade eden çok kültürlülükte temel kabulün; *öteki kültürü kendine benzetmeye çalışmadan, onu kendine özgü özellikleri ve yapısıyla olduğu gibi kabul etmek ve buna yönelik olarak da ortak yaşam alanlarını paylaşmaktır*. Bu sebeplerden dolayı çok kültürlülük genelde *olumlu bir uygulama* olarak kabul edilmektedir.

## 2.2. Çok Kültürlü Eğitim

Modernistlere göre, formal eğitim sistemi, modern devleti yaratacak bir toplumsallaştırma kurumudur. Bu görüş, eğitimin, birçok farklı ırk, din, etnik köken ve düşünceden insanların ortak bir milliyet ve vatandaşlık duygusu benimsemelerine dayanır. Oysa günümüz insanların eğitim düzeylerinin yükselmesi ile kendi ırk, din, etnik köken ve kültürel kimlikleri hakkında daha duyarlı olmaya başlamalarının paralellik göstermesi konusunda yeterince kanıt vardır (Eskicumalı, 2003, 19).



Kostova (2009), eğitimde farklılıktan kaynaklanan ayrımcılık için şunları söylemektedir:

Kültürel etkileşimin temel sorunları, eğitim seyrinde farklı kültürlerden gelen çocuklar arasındaki entegrasyon sürecini ön plana çıkarmaktadır ki, eğitimde ayrımcılığa son verilmesi bunların başında gelir. Etnik, dinsel ve başka özelliklere dayalı ayrımcı eğitim, çocukları sosyal entegrasyondan uzaklaştırmakla kalmayıp, çoğu zaman onları izolasyona götürmekte, bazı durumlarda ise “farklı” çocukların asimilasyonuna sebep olabilmektedir. Ayrımcılık, önyargıların üstesinden gelmeyi engeller, çünkü “farklı” okullarda verilen eğitim çocuklar arasındaki “farklılıkları” kavramak için olanak sağlamak bir yana, yarattığı olumsuz ortamla “farklılıkları” zıtlık unsuru haline getirmekte, böylece “farklılar” ve öbürleri, çocuklar ve yaşlılar gibi çeşitli gruplar arasında çatışmalara temel oluşturmaktadır (s. 219).

Günümüz postmodern toplumlarında yetiştirilen bireylerin farklı kültürel gruplarla etkileşim içerisinde olmaları ve etkileşimlerinde olumlu tutumlar geliştirmeleri beklenmektedir. Cırık (2008)’a göre, eğitim sistemi, bireylerin içinde yaşadıkları toplumun etkili ve verimli birer üyesi olabilmeleri ve toplumun diğer üyeleriyle uyum içerisinde yaşayabilmeleri için, içinde yaşadıkları toplumun kültürünü tanımalarına ve o kültüre yenilikler katabilmelerine yardımcı olmalıdır. Geline nokta demokrasi bilincinin de etkisiyle, insana salt insan olduğu için önem verilmeye başlanmıştır. Eğitimin amacı bireyi tek tipleştirme değil, onu olduğu gibi kabul edip onun yeti ve yeteneklerini geliştirme üzerine odaklanmıştır. Bu sebeple öğrencilerin biyolojik, cinsel, ırksal, dinsel, kültürel, ekonomik, siyasi kökenli farklılıklarını doğal kabul edebilen eğitimciler ihtiyacı duyulmaktadır. Eğitim, bu değişimi yakalayabilmenin en önemli aracıdır. (Polat, 2009, 154). Gelişmiş ülkeler eğitimle ilgili sorunlarını belirleyip çözümler üretirken, çok kültürlü eğitim çalışmalarına da yer vermektedirler. (Cırık, 2008, 27).

Çok kültürlü eğitim, çok kültürlülük politikalarının eğitimde yer almasını savunan düşünce ve yaklaşımları ifade eder. Mwonga (2005), çok kültürlü eğitimi, toplumun çoğunluğu tanıyan ve marjinal grupların kamu eğitimini ön plana çıkarmaya çalışan bir demokratik vatandaşlık eğitimi olarak tanımlamıştır. Çok kültürlü eğitim; din, dil, ırk, kimlik, sosyal sınıf ve cinsiyet farklılıklarından kaynaklanan unsurları dikkate alarak tüm öğrenciler için eğitimde eşit fırsatlar sunmayı, öğrencileri bu farklılıkların bilincinde olan demokratik ve hoşgörülü bireyler olarak yetiştirmeyi, böylece eğitimi ve öğretimi zenginleştirici etkinliklere dönüştürerek gerçekleştirmeyi hedefler. Bu nedenle demokratik eğitimin bir parçasıdır (Toprak, 2008, 6). Antropolojik olarak, çok kültürlü

eğitim, bir toplumdaki tüm kültürel gruplar ile ilgili bir eğitim türü önermektedir. (Banks, 1974, 6).

G. Gay (1994)'e göre, çok kültürlü eğitimin en sık kullanılan tanımlarından bazıları şunlardır:

- Tüm öğrencilerin akademik başarıda eşit şansının olması için, eğitim kurumlarının yapısının değiştirilmesini amaçlayan bir düşünce ve eğitim reformu hareketi ve süreci,
- Bireylerin, grupların veya ulusların hayatını şekillendirmede kültürel ve etnik farklılığın önemini vurgulayan bir felsefe,
- Kültürel çoğulculuğu yansıtmak için, eğitim kurumlarının kendi temel değer, kural, program, öğretim materyalleri, örgütsel yapı ve yönetim politikaları da dâhil olmak üzere tüm bileşenlerini değiştiren bir reform hareketi.

2001 yılında Washington Üniversitesi Çok Kültürlü Eğitim Merkezi ve Maryland Üniversitesi Ortak Kader İttifakı tarafından desteklenen bir uzlaşma panelinde, dört yıllık bir çalışmanın ürünü olarak, Banks ve arkadaşları tarafından '*Temel İlkeler*' olarak adlandırılan, çok kültürlü bir toplumda eğitim ve öğretimin 12 temel prensibi belirlenmiştir. Bunlar:

### **Öğretmen Öğrenmesi**

İlke 1: Mesleki gelişim programları, öğretmenlerin toplumdaki etnik grupların karmaşık özelliklerini ve ırk, etnik köken, dil ve sosyal sınıf etkileşiminin öğrenci davranışına etkisini anlamalarına yardımcı olmalıdır.

### **Öğrenci Öğrenmesi**

İlke 2: Okullar, tüm öğrencilerin öğrenme ve yüksek standartları karşılamada eşit fırsatlara sahip olmalarını sağlamalıdır.

İlke 3: Öğretim programı, öğrencilerin bilginin toplumsal olarak yapılandırıldığını anlamalarına yardımcı olmalıdır.

İlke 4: Okullar, tüm öğrencilere, onların akademik başarılarını artıracak ve ırklar arası pozitif ilişkileri güçlendirecek, bilgi, beceri ve tutumlarını geliştiren müfredat dışı etkinliklere katılımları için fırsatlar sağlamalıdır.

### **Gruplarası İlişkiler**

İlke 5: Okullar, gruplar arası ilişkileri geliştirmek için, ortak ilgi alanı grup üyelikleri oluşturmalıdır.

İlke 6: Öğrenciler, ırksal ve etnik ilişkiler üzerinde olumsuz etkileri olan klişeleri ve diğer önyargıları öğrenmelidirler.

İlke 7: Öğrenciler, hemen hemen tüm kültürel gruplar tarafından paylaşılan değerleri öğrenmelidir (örneğin, adalet, eşitlik, özgürlük, barış, merhamet ve hayırseverlik).

İlke 8: Öğretmenler, öğrencilerin, farklı etnik, ırksal, kültürel ve dil gruplarından olan öğrencilerle, etkin bir etkileşim için gerekli olan sosyal becerileri edinmelerine yardımcı olmalıdır.

İlke 9: Okullar, -korku ve gerilim azaltmak için tasarlanmış koşullar altında- farklı etnik, ırksal, kültürel ve dil gruplarından olan öğrencilere, sosyal etkileşim kurmaları için fırsat tanımalıdır.

### **Okul Yönetimi, Örgüt ve Eşitlik**

İlke 10: Bir okulun örgütsel stratejileri, karar verme sürecine geniş ölçüde katılım olmasını sağlamalı ve okul üyelerinin öğrencilere insancıl bir ortam oluşturmak amacıyla, işbirlikçi beceri ve düzenlemeler öğrenmelerini temin etmelidir.

İlke 11: Liderler, konumları ne olursa olsun tüm kamu okullarının, adil bir şekilde finanse edilmesini sağlayacak stratejiler geliştirmelidir.

### **Değerlendirme**

İlke 12: Öğretmenler karmaşık bilişsel ve sosyal becerileri değerlendirmek için çok kültürlülüğe duyarlı teknikler (gözlemler, performans davranışları, yazılı ödevler, sözlü sınavlar vs.) kullanmalıdır.

Brown ve Kysilka (2002) ise, her eğitim ortamında öğrenme ve öğretmenin altı önemli bileşeni olduğunu belirtmişlerdir: **öğretmen, öğrenci, çevre, program, öğretim ve değerlendirme.**

**Öğretmenler;** öğretim ve öğrenmede en önemli unsurdur çünkü programı sınıfta uygulayan ve öğrencilerle en çok işbirliği yapan onlardır. Öğretmenler öğretmenlik mesleklerine yapacakları iş ve öğrencileri hakkında bazı önyargılarla başlayabilirler. Bu önyargılar sınıftaki tutum ve davranışlar ile resmi ve örtük programı uygulama biçimlerini etkilemektedir. Sonuç olarak, çok kültürlüğe duyarlı bir öğretmen olma, inanç sisteminin değerlendirilmesi de dâhil olmak üzere, kişinin zihniyet ve davranışını değiştirmesini gerektirmektedir.

**Öğrenci** unsuru; öğretmenin, öğrencilerin kültürel geçmişlerinin ve inançlarının kendisinininkinden farklı olabileceğini kabul etmesini içerir. Öğretmenler sınıf ortamında bu farklılıkları kucaklama yolları bularak, çok kültürlü ve küresel eğitim ilkeleri uygulayabilirler. Öğretmenler öğrencilerin kültürel inançlarını ölçmek için kültürel kavram haritaları kullanabilir ve sınıf ortamında öğrencileri farklılıkları tartışmaya teşvik edebilirler.

**Çevre;** öğrenme ortamının *fiziksel* ve *psikososyal* yönleri üzerinde odaklanmıştır. Öğretmenlerin sınıf ortamının özellikle fiziksel engeli olan öğrenciler için öğrenmeye elverişli olup olmadığını değerlendirmeleri gerekir. Öğretmenler ve öğrenciler sınıfta kültürel resimler ve nesnelere kullanarak çok kültürlü bir ortam yaratmak için birlikte çalışabilirler.

**Öğretim programı;** çok kültürlü ve küresel eğitimi programa dâhil etmeyi içerir çünkü öğrenme-öğretme sürecini belirleyen öğretim programıdır. Öğretmenler programı geliştirme ve değiştirme sürecine katılmalıdırlar.

**Öğretim;** çok kültürlü eğitime zemin hazırlayan yapısalcı öğrenme yaklaşımlarını ifade eder ve öğretmenle öğrenciler arasında fikir alışverişlerine olanak tanır. Yaklaşım; bilgi oluşturma, öğrenme stilleri ile çoklu zekâ arasında uyum sağlama ve kritik düşünme de dâhil olmak üzere kültürel etkileri teşvik etmektedir.

**Değerlendirme;** öğrencileri ölçmek için tek bir ölçme yöntemine bağlı kalmanın aksine çeşitli değerlendirme araçları kullanmayı gerektirir.

Etkili bir öğretmen, her bir unsurun birbirleri ile nasıl etkileşimde bulunduğu ve birbirlerini nasıl etkilediğinin bilincindedir. Öğretmen, öğretim ve öğrenme sürecini geliştirmek için bu öğelerin bir kısmını veya tamamını değiştirmeye hazırlıklı olmalıdır. Her bir bileşen çok kültürlü eğitim uygulamalarına olanak sağlamak için değiştirilebilir.

### 2.2.1. Çok Kültürlü Eğitimin Amaçları

Gay (1994) çok kültürlü eğitimin temel amaçlarını aşağıdaki gibi belirtmektedir:

**a. Kültürel ve etnik okuryazarlığı geliştirmek:** Bireylerin, kendi kültürleri yanında, toplumda var olan kültürel ve etnik farklılıkları fark etmelerini ve bunlara saygı duymalarını sağlamak çok kültürlü eğitimin öncelikli amaçlarından biridir. Bu amacı gerçekleştirmek için, öncelikle geleneksel olarak öğretim materyalleri ve programların dışında tutulmuş farklı grupların tarihleri ve katkıları hakkında öğrenciler bilgilendirilmeli, daha sonra ise söz konusu grupların programlardaki mevcut saptırılmış ve taraflı tasvirleri daha doğru ve önemli bilgilerle değiştirilmelidir. Bu amaçlar çok kültürlü eğitimin ana meselelerinden biri olmaya devam edecektir, zira pek çok öğrenci hala bu grupların tarihleri, kültürleri, mirasları, katkıları hakkında çok sınırlı bilgilere sahiptir. Bu sebeple çok kültürlü eğitimin en önemli amacı; çeşitli çoğunluk ve azınlık grupların tarihi geçmişleri, dilleri, kültürel özellikleri, katkıları, kritik olayları, önemli kişileri ve sosyal, politik ve ekonomik durumları ile ilgili bilgi edinmektir. Bu bilgiler, kapsayıcı, analitik ve karşılaştırmalı olmalı ve grup içi ve gruplar arası benzerlik ve farklılıkları içermelidir.

**b. Kişisel gelişim:** Çok kültürlü eğitimin psikolojik temellerini bireyin kendisini anlamasını, olumlu benlik geliştirmesini ve etnik kimliğiyle barışık olmasını sağlamak oluşturur. Çok kültürlü eğitimin *kişisel gelişim amacı*, daha iyi bir benlik duygusunun öğrencilerin genel olarak, zihinsel, akademik ve sosyal başarısına katkıda bulunacağı iddiası üzerine kurulmuştur. Kendileri hakkında olumlu duygulara sahip olan öğrencilerin başkaları ile etkileşime daha açık ve onların kültürlerine ve kimliklerine daha saygılı olmaları muhtemeldir. Aynı zamanda çok kültürlü eğitim; kişisel değer,

özgüven ve yeterlik duygularını geliştirerek insan potansiyelini en üst düzeye çıkarma ve bireysel ihtiyaçları karşılamada öğretmenlere yardımcı olmaktadır.

**c. Değerleri ve tutumları açıklama:** Çok kültürlü eğitimin bu amacı; farklı kültürlere ait olan bireylerin değerlerini ve tutumlarını açıklamayı ve diğer bireylerin bu kültürleri tanıyarak bunlara saygı duymalarını sağlar. Bireylerin nitelik ve davranışlarını ait oldukları grubun tümüne atfetme eğilimi, önyargılar ve ırkçılık için temel oluşturmaktadır. Toplumda fırsat ve ödüllerin dağıtımındaki eşitsizlikler ile birlikte bu eğilim, çok kültürlü eğitimin *etnik değer ve tutumları açıklama* amacı için dayanak oluşturur. Önyargılar, klişeler, etnik merkezilik ve ırkçılığa doğrudan karşı çıkmayı; olumsuz etnik tutum ve değerlerin kaynak ve ifadelerinin eleştirel analizini; etnik inançlar ve gerçeklik arasındaki farkların belgelenmiş gerçeklerle desteklenen uzlaşısını ve eski, negatif olanlar yerine yeni, daha olumlu ve zenginleştirilmiş etnik tutum, inanç ve değerlerin geliştirilmesini içerir.

**d. Çok kültürlü sosyal yeterlik:** Çok kültürlü sosyal yeterlik amacı; bireylerin, kültürler arası iletişimi, farklı kültürlerin yapılarını, alternatif bakış açılarını görmelerini destekler. Öğrencilerin kendilerinden farklı olan insanları anlamaları ve onlarla etkileşim içinde olmayı öğrenmeleri gerekmektedir. Her ne kadar dünyamız giderek daha çeşitli, kompakt ve birbirine bağımlı hale gelse de, çoğu öğrenci etnik ve kültürel olarak izole bir yaşam sürmektedir. Bu durum, onların etnik açıdan farklı çevrelerde ve çok kültürlü ortamlarda etkili bir çalışma içine girmeleri için engel oluşturmaktadır. Olumsuz tutum, değer ve beklentiler ve sosyal görgü kurallarını bir kültür sisteminden diğerine empoze etme çabaları, kültürlerarası etkileşim girişimlerini sekteye uğratmaktadır. Bunun sonucunda, farklı gruplar arasında hayal kırıklığı, gerginlik, korku, başarısızlık ve düşmanlık duyguları derinleşmektedir. Çok kültürlü eğitim, kültürlerarası iletişim, kişiler arası ilişkiler, alternatif bakış açılarını anlama gibi konulardaki öğretim becerileri ve kültürel şartların değer, tutum, inanç, beklenti, tercih ve davranışları nasıl etkilediğinin analizi ile bu gerginlikleri dindirebilir. Bunun yanı sıra, çok kültürlü eğitim öğrencilere aceleci ve gelişigüzel değer yargılarında bulunmaksızın, kültürel farklılıkları anlamayı öğrenmelerine yardımcı olabilir.

**e. Temel yetenek kazanımı:** Çok kültürlü eğitimin temel amaçlarından birisi; farklı etnik kökenlerden olan öğrencilerin temel yetenekleri (okuma-yazma, matematik,

problem çözüme, eleştirel düşünme vb.) kazanmalarını kolaylaştırmaktır. Farklı etnik kökenlerden olan öğrencilerin okul başarısızlıklarının, bu öğrencilerin zihinsel kapasitelerinden ziyade, okullar ve öğretimdeki metodolojik ve pedagojik eksikliklerden kaynaklandığı önermesine dayanır. Farklı öğrencilerin hayatları için daha anlamlı olan içerik ve teknikler kullanılarak, öğrencilerin okuma, yazma ve matematik becerileri ile problem çözüme, kritik düşünme ve çatışma çözüme gibi zihinsel becerileri geliştirilebilir.

**f. Eğitimde Eşitlik ve Mükemmellik:** Çok kültürlü eşitlik amacı, temel yetenek kazanımı amacı ile yakından ilişkili olsa da, ondan daha kapsamlı ve daha felsefi bir amaçtır. Toplumdaki belirli gruplar mümkün olan en yüksek kalitedeki eğitime ulaşma şansından yoksun bırakıldığında hiçbir öğrenci için eğitimde mükemmeliğe ulaşamayacağı fikrine dayanır. Farklı öğrencilere eşit eğitim imkânları sağlamada *aynılık* yerine *karşılaştırılabilirliği* savunur.

Öğretim fırsatlarında *karşılaştırılabilirliğin* neleri kapsadığını belirlemek için, öğretmenlerden kültürün öğrenme stilleri, öğretme davranışları ve eğitimle ilgili kararları nasıl şekillendirdiğini tam olarak anlamaları beklenmektedir. Daha sonra çeşitli grup ve bireylerin öğrenme stil ve tercihlerini yansıtan yaygın öğrenme çıktıları oluşturacak çeşitli araçlar geliştirmeleri gerekmektedir. Tüm öğrencilere nasıl öğrenecekleri konusunda daha fazla seçenek (kendi kültürel stilleri ile uyumlu) sunulduğunda, hiçbirisi öğrenme sürecinde gereksiz yere avantajlı ya da dezavantajlı duruma düşmeyeceklerdir. Bu seçenekler öğrenme fırsatlarında daha yakın bir benzerliğe (*eşitlik*) ve öğrencilerin zihinsel kapasitelerinin en üst noktasına ulaşmalarında daha fazla karşılaştırılabilirliğe (*mükemmellik*) yol açacaktır.

Bu amacın diğer boyutları: *toplumun tüm parçaları ile ilgili doğru bilgileri verme, sosyal bilinç duygusu geliştirme, manevi cesaret ve eşitliğe taahhüt, kültürel çoğulculuğa karşı anlayış, manevi açıdan adil ve eşitlikçi olmaktır.* Sonuç olarak eğitimde eşitlik ve mükemmeliğe ulaşma amacı, demokrasi ilkelerinin yanı sıra bilişsel, duyuşsal ve davranışsal becerileri kapsamaktadır.

**g. Sosyal Reform İçin Kişisel Güçlendirme:** Çok kültürlü eğitimin nihai amacı; sonuçları topluma kadar uzanacak şekilde, okullarda bir değişim süreci başlatmaktır. Bu amaç öğrencilerin tutum, değer, alışkanlık ve becerilerinin eğitilmesi suretiyle

gerçekleştirilecektir, böylece; fırsatlardaki etnik ve ırksal eşitsizlikleri ortadan kaldırmak amacıyla toplumsal reforma kendilerini adanmış ve bu adanmışlık üzerine hareket eden toplumsal değişim ajanları haline gelebileceklerdir.

Eğitim-Sen tarafından 2004 yılında düzenlenen 4. Demokratik Eğitim Kurultayında, çok kültürlü eğitimin amacı şu şekilde açıklanmıştır:

Çok kültürlü eğitimin amacı, öğrenciyi reel dünyada somut karşılığı olmayan bir varlık olmaktan çıkarmaktır. Öğrencinin bir kişilik ya da kimlik sahibi olarak profilini çizmeyi güçleştiren en önemli etkenlerin başında, bireyin sadece bir "öğrenci" olarak görülmesi sorunu gelmektedir. Öğrencinin kimliği sadece "öğrenci kimliği" ile açıklanamaz. Öğrencinin kimliği, kendi nesnel konumunun, deneyimlerinin bileşiminden oluşur. Bir öğrenci, aynı zamanda bir kadın, bir işçi çocuğu, bir engelli veya farklı bir etnik kökene dâhil olabilir. Oysa geleneksel yaklaşım insanların biçimlenişini ve kimliklerini birden fazla ilişki bağlamında düşünmeye elvermez. Geleneksel yaklaşımda, öğrencinin hem cinsiyeti hem de sınıf aidiyeti, birlikte ele alınamamaktadır. Aslında öğrencinin kimliği çok katlı bir düğün pastası gibi resmedilebilir. Öğrenci, pastanın bir katında cinsiyetiyle, diğer katında engelli olma özelliğiyle, bir başka katında ise sınıfsal aidiyetiyle yer alır. Oysa kimliği oluşturan farklı öğeler eklendikleri zaman, yani bu öğeler bir üçüncü terim içinde bir araya geldiği zaman, özgün öğelerinin toplamından daha fazla bir şey haline gelir(s.186).

Toprak (2008) ise, çok kültürlü eğitim programının amaçlarının öğrencilerde kendine güvenen bir kimlik yapılandırmak, kendilerinden farklı bireylerle rahat, empatik bir etkileşim kurmalarını sağlamak ve önyargılara ilişkin eleştirel düşünebilmeyi sağlamak olduğunu belirtmektedir.

Polat (2009), çok kültürlü eğitimin tanımları ve amaçlarına bakıldığında, çok kültürlü eğitimin öğrenci odaklı olduğunun görüldüğünü ifade etmektedir. Çok kültürlü eğitim öğrenciye dayalı bir eğitim olduğu için çok kültürlü eğitimin amacı ve verilecek eğitimin niteliği de ülkeden ülkeye farklılaşabilmektedir. Her ülkenin çok kültürlü eğitim için amaçladıkları ve içeriği kendi ülkesinin özelliklerine göre şekillenmekte ve her ülkenin çok kültürlü eğitim konusundaki duyarlılık noktaları da farklı olmaktadır. Çok kültürlü eğitimin niteliği ülkenin demokrasiyi yaşaması ile doğru orantılı görünmektedir.



### 2.2.2. Çok Kültürlü Eğitimin Boyutları

Banks (1993), etkili bir çok kültürlü eğitimin beş farklı boyutu olduğunu belirtir.

Bunlar;

1. *İçerik entegrasyonu*: İçerik entegrasyonu, öğretmenlerin kendi konu alanı ve disiplinlerinde, anahtar kavramlar, ilkeler, genellemeler ve teorileri göstermek için, farklı kültür ve gruplardan örnekler ve içerik kullanma derecelerini ele alır.
2. *Bilginin yapılandırılması süreci*: Öğretmenlerin, öğrencilerin bilginin nasıl yapılandırıldığını ve çeşitli kültürel ve sosyal sınıf gruplar tarafından nasıl etkilediğini anlamalarına yardımcı olma dereceleridir.
3. *Önyargıyı azaltma*: Öğrencilerin farklı etnik, dini ve kültürel gruplara karşı olumlu ve demokratik bir ırksal tutum geliştirmelerine yardım etmeyi amaçlar. Aynı zamanda, öğrencilerin, etnik kimliğin, okullaşma bağlamı ve egemen toplumsal grupların tutum ve inançlarından nasıl etkilediğini anlamalarına yardımcı olur.
4. *Eşitlikçi Pedagoji*: Çok kültürlü eğitim yoluyla farklı etnik, dini, kültürel ve cinsiyet gruplarının akademik başarılarını eşit biçimde etkileyen bir öğretim sağlar.
5. *Güç Kazandırma*: Çok kültürlü eğitim okulda ve sosyal yapıda cinsiyet, etnik ve sosyal sınıflar arasında eşitliği destekler.

### 2.2.3. Çok Kültürlü Eğitimin Katkıları

Kostova (2009)'ya göre çok kültürlü eğitimin katkıları şu yönlerde olabilir:

- Öğrenciler arasındaki olumlu farklılıklar (kişinin fiziksel ve psikolojik sağlığına zarar vermeyen farklılıklar) okul ortamında dikkat merkezi haline gelmeli ve bu farklılıklar engelleyici birer unsur olarak değil, fayda sağlayıcı unsur olarak ele alınmalı;
- Öğrenciler arasındaki olumsuz farklılıklar (kişinin fiziksel ve psikolojik sağlığına zarar verdiği düşünülen farklılık) da göz ardı edilmemeli, örneğin davranış bozuklukları gösteren çocukların bu tür davranışlardan “kurtulabilmeleri” için belirli çalışma yöntemleri uygulanmalı;
- Başkasının farklılığına anlayışla yaklaşmak görüşünden hareket ederek, algılanış biçimine bakmaksızın farklılığı (özellikle olumsuz farklılığı) kabullenmemek olasıdır tezi desteklenmeli;

- İnsanların anatomik ve fizyolojik yapılarında, hissettikleri gereksinimlerde, duyarlılık ve davranışlarında gözlemlenen benzerliklerin genellemesi yapılarak, farklılıklara karşı sergilenen olumsuz yaklaşımın giderilmesi için çaba harcanmalı;
- Okul mekânlarında gerek öğrenciler gerek öğretmenler tarafından “farklı” öğrencilere karşı uygulanan önyargılı yaklaşımın ortadan kaldırılması ve ayrı ayrı topluluklar arasında ortaya çıkan anlaşmazlıkların karşılıklı anlayışla giderilmesi için eşitlik ilkesine sahip çıkılmalıdır.

#### **2.2.4. Çok Kültürlü Okul**

Öğrencilerin kendi dünyalarından farklı dünyaların olduğunu görmeleri, eleştiri yeteneklerini geliştirebilmeleri, değerlerdeki, inançlardaki, yaşam biçimlerindeki çeşitliliğin farkına varmaları çok kültürlü eğitim etkinlikleri ile sağlanır. Dünyaya başkalarının penceresinden bakmayı okulda öğrenen bireyler bunu gerçek hayatta da başaracak, dolayısıyla demokratik, hoşgörülü, duyarlı vatandaşlar olarak toplumdaki yerlerini alacaklardır (Toprak, 2008, 2).

Günümüz okullarında gerçek bir reform olması için tam bir dönüşüm gerçekleşmelidir. Eski varsayımlar ve uygulamaların değiştirilmesi ve okulların yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrenci çeşitliliğini yansıtmak için öğretimlerini ve sınıfları değiştirmeleri yeterli değildir; öğretim yaptıkları okullar da kültürel açıdan yetkin eğitim sistemleri haline dönüşmelidir (Brown, 2007, 61).

Banks (2008), çok kültürlü okulun özelliklerini şu şekilde tanımlamıştır:

1. Öğretmenler ve okul yöneticilerinin tüm öğrencilerle ilgili yüksek beklentileri ve onlara karşı olumlu tutumlar vardır. Öğrencilere olumlu ve sevecen tepkiler verirler.
2. Resmi program her iki cinsiyetin ve çeşitli kültürel ve etnik grupların deneyim, kültür ve bakış açılarını yansıtır.
3. Öğretmen tarafından kullanılan öğretim stilleri, öğrencilerin öğrenme, kültürel ve motivasyonel stillerine uygundur.
4. Öğretmenler ve yöneticiler, öğrencilerin anadil ve lehçelerine saygı gösterirler.

5. Okulda kullanılan öğretim materyalleri farklı etnik, kültürel ve ırksal bakış açılarından olaylar, durumlar ve kavramlar sunar.

6. Okulda farklı kültürlere karşı duyarlı ölçme ve değerlendirme süreçleri uygulanır ve farklı öğrenciler de üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için oluşturulmuş sınıflarda orantılı bir şekilde yer alırlar.

7. Okul kültürü ve örtük program kültürel ve etnik çeşitliliği yansıtır.

8. Okul danışmanlarının farklı etnik, ırksal ve dil gruplarından olan öğrenciler için yüksek beklentileri vardır ve bu öğrencilere olumlu kariyer hedefleri belirleme ve gerçekleştirme konusunda yardımcı olurlar.

Banks (2008), etkili bir çok kültürlü okulu değerlendirmede belirlenecek çok kültürlü kriterleri şöyle ifade etmiştir:

- Çok kültürlü bir **eğitim politikası beyanı** çeşitliliği kabul eder ve destekler.
- Farklı öğrencilere karşı okul **personelinin tutumları** ve beklentileri olumludur.
- **Öğretim programı** dönüştürücü ve eylem odaklıdır.
- **Öğretim stratejileri** yapısalcı, kişiselleştirilmiş ve katılımcıdır.
- **Okul personeli** etnik ve kültürel çeşitliliği yansıtır.
- **Aile katılımı**, öğretim için kültürel bağlam ve öğrenci ile ilgili kişisel / kültürel bilgi sağlar.
- **Eğitim materyalleri**, olaylar, kavramlar ve konular hakkında farklı, ırksal, etnik ve kültürel bakış açıları sunar.
- Programın her bir bileşeni sürekli olarak **izlenir**.

### 2.2.5. Çok Kültürlü Program

Eğitim programı, öğrencilerin, öğretmenlerin, okul ortamının ve toplumun özelliklerinden etkilenmektedir (Cırık, 2008, 33). Gay (1994), çok kültürlü eğitime

uygun materyaller, empati yoluyla yaşanan deneyimler, rol oynama, simülasyon vb. etkinliklerin öğrencilerin etnik yapılarla ilgili pozitif tutumlar ve algılar geliştirmelerine yardımcı olacağını ifade etmiştir. Farklı dil ve kültürel geçmişleri olan ailelerin, benzersiz hikâye ve deneyimleri vardır. Bu deneyimler, sınıfta tüm çocukların diğer kültürleri anlamaya başlamalarına yardımcı olmak için kullanılabilir. Sınıf arkadaşlarının kültürleri hakkında bilgi edinmek, öğrencilerin farklı kültürlere saygı duymayı öğrenmelerine yardımcı olur. Böylelikle, öğretmenler sınıfta var olan doğal kaynakların avantajlarından yararlanabilirler.

Öğretmenlerin etnik ve kültürel çeşitlilik konusunda bilgi edinmenin yanı sıra, bu bilgileri çok kültürlü program tasarımı ve öğretim stratejilerine nasıl dönüştüreceklerini de öğrenmeleri gerekmektedir (Gay, 2002, 108). Aynı şekilde okul yöneticileri ve eğitim fakültesi çalışanlarının mevcut öğretim programını tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde dönüştürmeye hazır ve istekli olmaları gerekmektedir (Brown, 2007, 61).

Gay (2002)'e göre, üç çeşit program mevcuttur ve bunlardan her biri kültürel çeşitliliğin öğretiminde farklı fırsatlar sunar. Birincisi; eğitim sistemlerinin politika ve yönetim organları tarafından onaylanmış *resmi* öğretim planlarıdır. Genellikle belirlenmiş ders kitapları ve ulusal komisyonlar tarafından yayınlanan “standartlar”, eğitim bakanlıkları ve meslek birlikleri gibi programın diğer ilkeleriyle tamamlanırlar. İkincisi; görüntüler, semboller, simgeler, sloganlar, ödülleri, kutlamalar ve öğrencilere bilgi, beceri, ahlak ve değerler öğretmede kullanılan diğer eserleri içeren *sembolik* program, üçüncüsü ise; kitle iletişim araçlarında tasvir edilen farklı etnik gruplarla ilgili bilgi, düşünce ve izlenimleri içeren *toplumsal* programdır.

Cırık (2008), çok kültürlülüğü, eğitim programlarında ayrı bir bölüm veya konu alanı olarak ele almak yerine, programın temel yapısıyla özdeşleştirmenin daha anlamlı görüneceğini ifade etmiştir. Bir başka deyişle, çok kültürlülük, programdaki, hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri arasında bir bütünlük sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır.

Schmitz (1999), kültüre duyarlı program hazırlama ilkelerini aşağıdaki gibi belirlemiştir:

### 1. Öğrenme hedeflerini tanımlama

Öğrencilerin;

- Farklı grupların tarihleri, yazıları, teorileri ve katılım biçimleri
- Kimlik oluşumu ve değişiminin sosyal dinamikleri
- Toplumdaki güç, önyargı, ayrımcılık, kalıplaştırma ve ayrıcalıklı yapılar
- Farklı kültürel gruplar içinde ve arasındaki iletişim ve etkileşim kalıpları
- Kişisel, kurumsal ve toplumsal değişim teorileri

hakkında ne bilmeleri gerekmektedir?

### 2. Geleneksel kavramları sorgulama

- Bu ders içeriğinin geleneksel düzenlemesinde, gizli, çarpık ve dışlanmış bazı fikir ve gruplar var mıdır?
- Önceki çarpıtma ve dışlamaları ele alan yeni bir araştırma mevcut mudur?
- Bu yeni araştırmayı dâhil edersem, ders nasıl değişecek?
- Programdaki bu değişiklik, programın geri kalanı kısmını nasıl etkileyebilir?

### 3. Öğrenci farklılıklarını anlama

- Öğrenciler sınıfa ne tür farklı bakış açıları ve deneyimler getirecekler?
- Öğrencilerin ırk, sınıf, cinsiyet, vb konulardaki önceki bilgilerini nasıl değerlendirebilirim?
- Farklı gruplar adına konuşmak için, öğrencilere dayanmaksızın, farklı görüşleri nasıl dâhil edebilirim?

- Kendi özelliklerim ve geçmiş deneyimlerim öğrenme ortamını nasıl etkileyecek? Nasıl bütün öğrencileri eğitebileceğim?

#### 4. Materyal ve etkinlikleri seçme

- Eğer ders konuları aynı kalırsa, bu konular, hangi yeni araştırma, örnek ve yazılarla gösterilecek?
- Kültürel çeşitliliğe çözüm olacak bu materyal için yeni bir tematik yaklaşım var mıdır?
- Yeni materyali, yalnızca basit bir eklenti olmaması için, nasıl bütünlemeliyim?
- Hangi öğretim yöntemleri bu yeni materyalin öğrenci tarafından öğrenilmesini kolaylaştırır?

#### 5. Etkililiği değerlendirme

- Yeni içerik ve öğretim teknikleri ile ilgili güçlü yanlarım ve sınırlılıklarım neler?
- Öğrencinin öğrenmesini nasıl değerlendiririm?

Banks (2004), ortaokul ve lise programlarına çok kültürlü içeriği entegre etmede 4 farklı düzeyi şu şekilde tanımlamıştır:

##### *Seviye 1. Katkı Yaklaşımı*

Bu seviyede, öğretmenler genel programda kahramanlar, tatiller ve soyut kültürel öğeler öğretirler. Bu öğretim ünlü kişiler hakkında bilgi verme yoluyla veya farklı kültürlere ait yiyecekler, müzik ve temalara yapılabilir. En yüzeysel yaklaşımdır.

##### *Seviye 2: Ek Yaklaşımı*

Bu seviyede, öğretmenler programın yapısını değiştirmeden programa çok kültürlü içerik, kavramlar, temalar ve bakış açılarını ekleyebilirler. Örneğin; bir üniteye farklı kültürel gruplardan birinin tarihi dâhil edilebilir.

### *Seviye 3: Dönüşüm Yaklaşımı*

Öğrencilerin farklı etnik ve kültürel grupların bakış açılarından kavram, konu, olay ve temaları görmelerini sağlamak için programın yapısı değiştirilir.

### *Seviye 4: Sosyal Eylem Yaklaşımı*

Öğrenciler çok kültürlülüğü etkileyen önemli konular hakkında kararlar verir ve bunları çözmek için harekete geçerler. Programa toplumsal sorunlar, ırkçılık, sınıfçılık ve cinsiyetçiliği dâhil ederek ve öğrencilerin bu konuyu kapsayacak bir kaynak olarak kullanılması yoluyla yapılır.

Sonuç olarak, çok kültürlü bakış açılarının öğretim programlarına etkili bir şekilde dahil edilebilmesi için, öğretmen ve öğrencilere toplumsal yapıların tartışılması ve eleştirisi yoluyla aktif rol almalarına imkan verecek şekilde programın yapısının dönüştürülmesi gerekir (Mwonga, 2005, 9-10).

## **2.3. Çok Kültürlü Öğretmen Eğitimi**

Zaman içinde eğitimin anlamının değişmesiyle birlikte öğretmen rolleri de değişmektedir. Eskiden daimici ve esasici eğitim felsefelerinin etkisi ile öğretmenlerden önceden belirlenen davranış kalıplarını öğrencilerine aktarması ve öğrencilerden bu davranışları göstermesi beklenirdi. Günümüzde ise ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefelerinin etkisiyle öğretmenlerden öğrencilerin kendilerini tanımalarını sağlamaları ve mevcut potansiyellerini daha da üst düzeylere taşımaları için eğitim ortamını hazırlamaları beklenmektedir. Eski anlayışta öğretmenler sınıftaki öğrencilerin hepsini benzer olarak tek bir birey gibi düşündüğü için, onların geçmişlerini, beklentilerini dikkate almamakta ve onlardan mutlak olarak doğru kabul ederek sunduğu bilgilere dayalı davranışları beklemekte idi. Oysa yeni anlayışta öğretmenler, öğrencilerin her birinin geçmişini ve özelliklerini önemsemekte ve onları biricik olarak kabul etmektedir. Yeni anlayışta farklılıkların doğal kabul edilmesiyle birlikte öğretim çeşitlendirilmekte, buna bağlı olarak da öğrencilerden beklentiler çeşitlenmektedir. Dolayısıyla, günümüzde öğrencilerin biyolojik, cinsel, ırksal, dinsel, kültürel, ekonomik, siyasi kökenli farklılıklarını doğal kabul edebilen eğitimcilere ihtiyaç duyulur hale gelmiştir (Polat, 2009). Farklı kültürel değerlere sahip bireylerin bir

arada bulunduğu sınıf ortamında görev yapacak öğretmenlerin, bu değerlerin farkında olması, bu değerlere ilişkin bilgi sahibi olması, bu değerleri üstesinden gelmesi gereken birer problem olarak görmemesi ve öğretim ortamını bu değerleri kullanarak zenginleştirilmesi gereği ortaya çıkmaktadır (Yazıcı, Başol, Toprak, 2009, 41).

Banks'e göre (2008), öğretmen yetiştirme programlarında, farklı kültürel değerlere açık olan ve bu değerleri anlama ve yaşatma gerekliliğine inanan öğretmenler yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Çünkü gelecek nesillerde çok kültürlüğe karşı farkındalık ve hoşgörü oluşturulmasını sağlayacak olanlar öğretmenlerdir. Öğretmenlerin bu yönde bir bakış açısına sahip olabilmesi için, çok kültürlü bir öğretim ortamının tasarlanması konusunda bilgi sahibi olmaları ve sınıf ortamını farklı bakış açılarını kabul edecek şekilde düzenlemeleri yönünde bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin çok kültürlü bir dünya toplumunda, itinalı, önemseyen ve düşünceli vatandaşlar olmalarına yardımcı olacaklarsa, öncelikle kendileri yansıtıcı kültürel, ulusal ve küresel kimlikler geliştirmek zorundadırlar.

Ancak elbette eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler çok farklı sosyal, kültürel ve etnik çevrelerden gelmekte olup, tüm bu özellikleriyle geniş bir yelpazeyi oluşturmaktadır. Baker (1981), öğretmenlerin de kendilerinden farklı olan kişilere karşı önyargılı bir şekilde sınıfa gelebileceklerini ve bu eğilimlerin sınıf ortamında farklı gruplarla olan iletişimi etkileyebileceğini belirtmektedir. Ayrıca pek çok öğretmenin etnik grupların tarihi, dini ve kültürel farklılıkları konusunda yeterli bilgiden yoksun olabileceğini ifade etmektedir. O'na göre bu durum, öğretmenlerin almış oldukları eğitimin bir sonucu olduğu için şaşırtıcı değildir, zira öğretmenlerin çoğu çok kültürlüğe yönelik eğitim almamışlardır.

Eğitim kurumlarının en önemli öğelerinden biri öğretmenlerdir ve bu yüzden çok kültürlü öğretmen eğitimi oldukça önem kazanmaktadır. Guyton ve Wesche (2005), çok kültürlü öğretmen eğitimi *çok kültürlü eğitim ideallerine bağlı ve bu ideallerin uygulanmasında gerekli yeterliğe sahip uzman profesyonel eğitimciler yetiştirme çabası* olarak tanımlamışlardır.

A.B.D. gerek uzun yıllara dayalı deneyimi, gerekse de ulusal gereksinim ve koşullarının bir gereği olarak, çok kültürlü eğitimi, 1972 yılında, bütün eğitimciler (öğretmenler)



için, yasal bir gereksinim olarak kabul etmiştir (URL-5). ABD’de, *Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Kurulu (NCATE)*, öğretmen eğitiminde altı temel standarttan biri olarak “Farklı Öğrencilerle Çalışma Deneyimleri”ni belirlemiştir. Bu çerçevede, öğretmenlerin güven belgesi alabilmesi için, tüm öğretmen eğitimi veren programların çok kültürlü eğitim konusunda dersler içermesi gerekmektedir (NCATE, 2008).

Ülkemizde ise Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü komisyonlarınca öğretmenlerin sahip olması gereken 6 temel yeterlik “*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Taslağı*” adı altında toplanmıştır. Bu 6 yeterlikten biri olan “*Öğrenciyi Tanıma*” yeterlik alanı “*Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyokültürel ve ekonomik özelliklerini tanır*” olarak tanımlanmıştır. Diğer bir yeterlik alanı olan “*Öğrenme ve Öğretme Süreci*”nin alt yeterliklerinden biri “*Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme*” olarak belirlenmiş ve “*Öğretmen, sınıf içinde çok farklı ilgi, ihtiyaç, yetenek ve öz geçmişe sahip olan öğrencilerle karşı karşıyadır. Öğrencilerinin var olan kapasitelerini geliştiren ve seçenekleri çoğaltan bir eğitim alma hakları olduğunun bilincinde olan öğretmen, öğretme-öğrenme sürecini düzenlerken bütün bunları göz önünde bulundurmalıdır*” ifadelerine yer verilmiştir. Tüm bu yeterlik alanları, öğretmenlerin çok kültürlü öğretmen yeterlikleri konusunda donanımlı olması gerektiğinin altını çizmektedir (Başbay ve Kağnıcı, 2011, 203).

Currie (1981), çoğulcu bir toplumda öğretmen yetiştirmede ilk olarak göz önünde bulundurulması gereken çeşitli gereklilikler olduğunu savunmaktadır. Bunlar:

1. “Eğitimde eşitlik”, her çocuğu bir birey olarak kabul etmek anlamına gelir.
2. Çok kültürlülük bir gerçektir; eritme potası ise bir yanılsamadır.
3. Çocuklardaki farklılıklar ve benzerliklerin farkına varılmalı ve bunlar kabul edilmedir.
4. Okullar, toplumun hastalıklarının tedavisi için çalışmak yerine, öğrencilerin düşünmelerine yardımcı olmalıdır.
5. Toplumdaki çoğulculuk öğretmenlerin saflarında yansıtılmalıdır.
6. Okulun ve öğretmenin çocuğu olduğu gibi kabul etmedeki gönüllülüğü, çocuğun ve eğitim programlarının başarısı için şarttır.

Currie, daha sonra, “farklı kültürlerden gelen çocukların ihtiyaçlarının karşılanması ve tüm çocukların yararı için, öğretmenlerin kendi ‘kültür şokları’ ile başa çıkmaya hazırlanmaları adına öğretmen hazırlama düzeyinde yapılması gereken nedir?” sorusunu sormuştur. Bu soruya verdiği cevaplar şu şekildedir:

1. Okullarda öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların dikkate alındığı gibi, üniversitelerin öğretmen hazırlama programlarında da öğretmen adayları arasındaki bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır.
2. Nasıl bir ilkokul öğretmeni bir grup öğrenciyle çeşitli konu alanlarında birkaç saat boyunca çalışıyorsa, üniversite hocaları da öğretmen eğitimi programlarında takım çalışması yapabilirler. Örneğin üç öğretim üyesi ve alandan bir öğretmen, bir grup öğretmen adayı ile teorik ve uygulamalı olarak çalışabilirler.
3. Öğretmen adaylarının, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak çeşitli yardımcıları kullanmaları teşvik edilmesine rağmen, üniversitelerde öğretim elemanları durmaksızın ders verirler. Öğretmen adayından sınıfta öğrencilerle fikir alışverişinde bulunması beklenirken, aynı öğretmen adayı kendi derslerinin planlanmasında hemen hemen hiç söz sahibi olmayan pasif bir öğrenci konumundadır.
4. Çok kültürlü eğitime olan bağlılığın belirgin olduğu bir ortamda, öğretmen yetiştiren fakültenin, okullarla da irtibat halinde olması gerekir (danışmanlık yapma, öğretmen adaylarını denetleme, araştırmalar yapma). Eğer öğretmen adayı, farklı çocukların da bir şansa ihtiyacı olduğu inancına sahipse çok kültürlülüğe olan bağlılık tam olmalıdır.

Villegas ve Lucas (2002), çok kültürlü eğitime duyarlı öğretmenlerin sahip olması gereken altı özellik tanımlamışlardır:

1. Sosyokültürel açıdan bilinçlidir, yani gerçeği algılamının birçok farklı yönü olduğunun ve bu yönlerin bireylerin sosyal ortamlarından etkilendiğinin bilincindedir.
2. Tüm öğrencilerdeki öğrenme kaynaklarını görebilir, farklılıkları üstesinden gelmesi gereken problemler olarak düşünmez.
3. Okulların tüm öğrencilere eğitimsel zenginlik ve çeşitlilik sağlama işlevinde kendi sorumluluğunun bilincindedir.

4. Öğrencilerin bilgileri nasıl yapılandırdığını anlar ve öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmasına yardımcı olur.
5. Öğrencilerinin hayatları hakkında bilgi sahibidir.
6. Öğrencilerin hayatları hakkında edindiği bilgilerle öğretimi yeniden tasarlayabilir.

Bazı öğretmen adayları çok kültürlü eğitimi destekleseler de çok kültürlü sınıflarda eğitimde eşitlik ve mükemmelliği sağlama konusunda bilgi, yetenek ve tutumlarında yetersizdirler (Smith, 2009, 47). Oysa çok kültürlü eğitimin uygulayıcısı olarak öğretmenler, 21. yüzyıl okullarında kültürel çeşitlilik gerçeğini yönetmede esas rolü oynayacaklardır (Roux, 2000, 28). Bu nedenle, nitelikli çok kültürlü eğitim uygulamaları konusunda öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri sorumlu tutulmalıdır. Teresa ve Pivera (2004) öğretmen adaylarına teorik bir kültürel duyarlılık öğretimi yerine, çok kültürlü eğitim ortamı yaratıp onların çok kültürlülüğü içselleştirmelerine yardım etmeyi önermektedir. Öğretmen adayları çok kültürlü eğitim konusunda kapsamlı bir eğitim almamaları halinde kültürel çeşitlilik konusunda zorlanmaya ve farklı öğrencilere etkili bir eğitim sağlamaya ilişkin kendi yeteneklerine güvenmemeye devam edeceklerdir (Gay ve Howard, 2000, 15).

## **2.4. Türkiye’de Çok Kültürlü Eğitim**

### **2.4.1. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Çok Kültürlü Eğitim**

Günümüzde çokça tartışılan çok kültürlülük konusunun eğitim kurumlarına yansımalarının ana nedenlerinden biri, ilköğretim programlarında benimsenen yapılandırmacı yaklaşımın bireysel farklılıkları dikkate almasından kaynaklanmaktadır. Farklı sosyal ve kültürel çevrelerden gelen öğrencilerin yaşamlarına duyarlılık gösteren, paylaşımcı, işbirliğine ve grupla çalışmaya yatkın bireylerin yetiştirilmesini sağlamayı amaçlayan yapılandırıcı yaklaşım ile çok kültürlü eğitim arasında önemli bir ilişki mevcuttur (Toprak, 2008, 31).

Aşlamacı (2010)’ya göre, Cumhuriyet tarihi boyunca 2000’li yıllardan önce hazırlanan programların gerek hazırlanma süreci (bu durum hala devam etmektedir) gerek temele aldığı yaklaşım, gerekse de içerik açısından çoğulcu müfredat anlayışını yansıtmamış, merkezden hazırlanan tek tip bir müfredat ülkenin her tarafında uygulanmaya

konulmuştur. 2005 yılından itibaren ilk ve ortaöğretimde yürürlüğe konulan programlar ise en azından temel aldığı yaklaşım açısından önemli değişimler içermektedir. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanan söz konusu programda yer alan kazanımların bir kısmının (uzmanlar tarafından yeterli görülme de) çok kültürlü eğitim anlayışını yansıttığı görülmektedir (Anıl ve Yavuz, 2010, 1057).

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli öğrenmeyi temel almakta ve öğrenme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir. Yapılandırmacı öğrenmede asıl olan, bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul görmesi değil, bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıdır. Bilgi, öğrenenin var olan değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretilir (Şaşan, 2002, 50). Bu yaklaşımda öğrenme, bireyin kavramsal çerçevesini oluşturan öznel gerçeklik üzerine temellenmektedir.

Yazıcı (2007)'ya göre, yapılandırıcı eğitimin şu özellikleri çok kültürlü eğitimin temel ilke ve değerleriyle uygunluk göstermektedir:

- 1) Bilginin mutlak olmadığı düşüncesi,
- 2) Bilginin yeniden üretilmesinin değil, yapılandırılmasının vurgulanması,
- 3) Bilgi yapılandırmasının bireysel bağlamda ve sosyal görüşmelerde, işbirliklerde ve deneyimlerde gerçekleşmesi,
- 4) Öğrenenin önceki bilgi yapılandırmasının, inanç ve tutumlarının bilgi yapılandırması sürecinde göz önünde bulundurulması,
- 5) Çoklu bakış açılarının, kavram ve içeriğin temsil edilmesinde verilmesi.
- 6) Öğrenme durumunun ve değerlendirmenin otantik oluşu,
- 7) Eğitimin gerçek dünyanın doğal karmaşıklığını yansıtması,
- 8) Bulguların birincil kaynaklarının kullanılması (Akt. Toprak, 2008).

Gerek yapılandırmacı yaklaşım gerekse de çok kültürlülük yaklaşımı bireysel farklılıklara, çoğulculuğa, eleştirel düşünmeye önem vermekte, bilginin öğrenen kişi tarafından yapılandırılmasını esas almakta, mutlak bilgi anlayışı yerine, bilginin

bağlamsal doğruluğuna, bireyin öznel anlamlandırmasına önem vermektedir. Bireyin bu denli ön planda olduğu yapılandırmacı yaklaşım, çok kültürlülüğten ayrı düşünülemez.

Toplum ve okulda çok kültürlülük göz önünde bulundurulduğunda ve her öğrencinin birey olarak kendine özgü kabul edilmesi gerçeğinden hareketle çok kültürlü eğitim etkinlikleri kaçınılmaz olmaktadır. Öğretmenlerimiz çok kültürlü eğitim etkinlikleri ile sınıf içerisinde ve dışında her türlü farklılığa hoşgörü ile yaklaşmayı içselleştirmiş bireyler yetiştirmeli, gelecekte birbirlerinin farklılıklara duyarlı ve buna bir zenginlik gözü ile bakan nesiller yetişmesine katkıda bulunmalıdır. Bireyin bilgiyi anlamlandırarak yapılandırabilmesi ve bunu işbirliği içerisinde çalıştığı arkadaşlarına aktarabilmesi için uygun öğrenme ortamlarının sağlanması konusunda öğretmenlerimize önemli görevler düşmektedir (Toprak, 2008, 2-3). Yapılandırmacı yaklaşım her bireyin kendi gerçekliğini inşa ettiğini iddia eden, nesnel bilgiyi kabul etmeyerek görecelileştiren felsefesiyle ve öğrenciyi merkeze alan öğrenme anlayışıyla, eğitimsel olarak çoğulcu yaklaşımlarla daha çok örtüşmektedir.

## 2.5. Öz-Yeterlik İnancı

İlk olarak Bandura tarafından Sosyal Öğrenme Kuramı'nda kullanmış bir kavram olan Öz-yeterlik kavramı, eğitimcilerin önemle üzerinde durdukları ve özellikle son yıllarda eğitimsel alanda dikkat çeken konulardan biridir. Bandura (1982)'ya göre, öz yeterlik inancı kavramı, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarıyla ilgilidir. Verilen işteki belli bir görevi yerine getirebilmek için bir kişinin kendi yeteneklerine olan inancını ifade eden öz-yeterlik, bireylerin hayatlarındaki olaylar üzerinde denetim elde etmek için gereken motivasyon, hareket ve bilişsel kaynakların harekete geçirilmesinde gerekli yeteneklere olan inançlarıyla ilgilidir. Verilen görevde başarılı olabilmek için, kişinin gereken yeteneklere sahip olmasının yanı sıra arzu edilen hedeflere ulaşmadaki olayların kontrolü için gereken yeteneklere aktarılabilen inançları da buldurmalıdır (Sağlam, 2007, 51).

Yeterlik inançlarında, *öz yeterlik* ve *sonuç beklentisi* olarak iki güdüleyici faktör söz konusudur. Öz-yeterlik, bir işi ve görevi etkileyen bireysel yeterliklerle ilgili inançlar,

sonuç beklentisi ise, eylemlerin belirli sonuçlar doğuracağı ile ilgili inançlardır (Akbulut, 2006, 25).

Bandura (1977), öz-yeterlik inancının dört kaynağı olduğunu belirtmektedir. Bunlar;

1. *Performans Başarıları (Yapılan İşler ve Erişilen Hedefler)*: Bireyin yaptığı işlerde gösterdiği başarı onun daha sonra benzer işlerde de başarılı olacağını göstergesidir. Sonuç olarak, yaşanan başarı ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışlara güdülemektedir.
2. *Dolaylı Yaşantılar (Başkalarının Deneyimleri)*: Beklentilerin çoğu başkalarının deneyimlerinden kaynaklanır. Diğer kişilerin başarılarını gözlemek, kişinin başarılı olabileceği beklentisine girmesini sağlayabilir.
3. *Sözel İkna*: Bir davranışın başarıyla yapılabileceğine ilişkin teşvik ve tavsiyelerle bireye cesaret verilmesi, öz-yeterlik beklentilerinin değişmesine neden olabilir.
4. *Duyusal Durum*: Bireyin davranışa girişeceği sırada bedensel ve duygusal olarak iyi durumda olması girişimde bulunma olasılığını arttırabilir

Bu kaynaklardan en etkili olanı bireyin yaşadığı deneyimlerdir. Öz-yeterlik inançları insanların kendileri için belirledikleri amaçların yanı sıra, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba harcayacaklarını, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları güçlüklerle ne kadar süre yüz yüze kalabileceklerini ve başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir (Bıkmaz, 2004).

Öz-yeterlik inancı olumlu olan bireyler, işlerinde daha başarılı olmakta ve karşılaştıkları durumlarla ilgili olarak yapılacak eylemleri başarılı bir şekilde organize etmektedir. Söz konusu inancın olumsuz olması ise, başarısızlık oranını artırdığı gibi başarısızlık kaygısını da yükseltmektedir. (Yılmaz ve Bökeoğlu, 2008, 148).

Öz-yeterliği yüksek olan bireylerin özellikleri:

1. Karmaşık olaylarla baş edebilme,
2. Problemlerin üstesinden gelme,

3. Çalışmalarında sabırlı olma,
4. Başarmak için kendilerine güvenme,
5. Meslek hayatlarında daha başarılı olma özelliklerine sahiptirler (Sağlam, 2007, 76).

Kiremit (2006), öz-yeterlik hissi ne kadar güçlü olursa, o kişide o kadar çok çaba, ısrar ve direnç olacağını belirtmiştir. Ayrıca yeterlilik inançları bireylerin düşünme biçimlerini, problem çözme becerilerini ve duygusal tepkilerini de etkileyecektir. Öz-yeterliğe yeterince sahip olmayan insanlar, olayların, görüldüğünden zor olduğunu düşünerek her şeye dar bir görüş açısından bakarlar ve karşılaştıkları problemleri çözmeye zorluk çekerler. Fakat öz-yeterliği yüksek olan insanlar zor işlerde ve olaylarda rahatlık duygusu içinde daha güvenli ve güçlü olma eğilimindedirler.

### **2.5.1. Öğretmen Yeterliği**

Birey ve toplumların gelişmesinde en önemli faktör olan eğitim alanında uğraş veren öğretmenler, öğrencilerin davranışlarını değiştiren ve geliştiren kişiler olarak, eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurlarıdır. Bir eğitim sisteminin başarısını, o sistemi hayata geçirip, uygulayacak olan öğretmenin başarısından ayrı tutmak mümkün değildir (Sağlam, 2007, 63).

Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran (2004), Bandura'nın öz-yeterlik inancı kuramının, öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirebileceklerine ilişkin inançlarının hangi düzeyde olduğunu ortaya çıkararak; öğretmenlik görev ve sorumlulukları ile ilgili davranışlarını tahmin etmede kullanılabileceğini belirtmektedirler. Bu durumun, bireylerin gelişimini etkileyebilen öğretmen davranışlarının anlaşılmasında ve geliştirilmesinde önemli bilgiler verebileceği düşünülmektedir.

Öğretmen yeterlikleri öğretmenlerin “*öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar*” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008: VIII). Günümüz öğretmenin, öğrencinin ilerisinde olması, yol gösterebilmesi, danışmanlık ve kolaylaştırıcılık rolünü oynayabilmesi ancak kendisini eğitme ve geliştirebilme sorumluluğunu yüklenmesi ile mümkün olabilir.

Öğretmen, kendi öz-yeterlik düzeyinin farkında olmalı ve yeterliliğin sürekli öğrenmeyle mümkün olduğunu, bilginin güç olduğunu, yetersizliğin bedelinin ise çok ağır olduğunu bilmelidir (Çetin, 2004, 6).

Yapılan çalışmalar, öz-yeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, yeni yöntemler kullanma, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütler gibi konularda davranış farklılıklarının olduğu ve bunun da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Bunların dışında, öğretmenin öz-yeterlik inancının öğretmenin sınıf içi davranışlarını, yeni fikirlere açık olmasını ve öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesini de etkilediği belirlenmiştir (Yılmaz vd. 2004).

Öğretmenlerin niteliğinin ve yeterliklerinin öğrencilerin eğitiminde önemi, çeşitli belge ve çalışmalarda tartışmaya yer bırakmayacak bir açıklıkla ifade edilmiştir (Türk Eğitim Derneği, 2009, 1-2):

“Öğretmenler ve okullar çoğu öğrencinin yaşamında anlamlı bir fark yaratabilir ve yaratmaktadır“(Ministry of Education: New Zealand, 1999: 3).

“Öğretmen eğitiminin niteliği eğitim-öğretim uygulamalarında kendini gösterir ve çocukların yalnızca bilgisinin gelişmesinde değil, özellikle eğitimlerinin ilk yıllarında kişiliklerinin biçimlenmesi üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir”(European Parliament, 2008: 2).

“Aklın ve sağduyunun uzun zamanlar öncesinden eğitimciler ve anne-babalara söylediği gerçek, araştırmaların sonucunda her geçen gün biraz daha netleşmektedir: öğretmenin niteliği çok önemlidir. Öğretmenlerin bilgi ve becerileri, okulda öğrencilerin öğrenmesini etkileyen en önemli etkidir. Öğretmenlerin niteliği, eğitim açısından dezavantajlı ailelerden ya da sorunlu aile çevrelerinden gelen çocuklar için daha da önemlidir“(Leigh and Mead,2005: 1).

“Dünya standartlarında bir eğitim istiyorsak, dünya standartlarında bir öğretmen ordusuna sahip olmak zorundayız. ...öğretimin ve öğrenmenin kalitesini yükseltmek için ... öğretmenlerin neleri bileceği ve yapabileceğine ilişkin yüksek ve katı standartlar sağlamalıyız”(NBPTS, 2002: 1).

OECD'nin 1994 yılı raporunda, öğretmen kalitesi kavramının içinde bulunması gereken yeterlikler sıralanırken kişisel yeterliklerin de altı çizilmektedir (OECD,1994).



1. Program alanları ve içeriği bilgisi,
2. Öğretim teknikleri kullanma ve pedagojik beceriyi geliştirme,
3. Profesyonel öğretmenliğin ayırt edici bir özelliği olarak yansıtmacı ve özdenetimci olabilme,
4. Empati ve başkalarına saygı duyma,
5. Sınıf içinde ve dışında bir takım yönetim sorumluluklarını almak için liderlik becerileri.

Türkiye’de ise öğretmen yeterlikleriyle ilgili olarak “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü” bünyesinde çalışan komisyonlarca yeni bir “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Taslağı” geliştirilmiştir. Bu taslak “Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim”, “Öğrenciyi Tanıma”, “Öğrenme ve Öğretme süreci”, “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme”, “Okul-Aile ve Toplum İlişkileri” ve “Program ve İçerik Bilgisi” olmak üzere 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. (URL-6).

## **2.6. Literatürde Çok Kültürlük ve Çok Kültürlü Eğitimin Ölçülmesi**

Araştırma problemiyle ilgili kaynakların saptanması amacıyla, öncelikle konuyla ilgili kitaplar incelenmiş, Türkiye makaleler bibliyografyası ve yurt dışı kaynaklı süreli yayınlar ile bazı üniversite kütüphaneleri taranmış, eldeki araştırmaya benzer yönleri olan araştırma ve yayınlar süreç boyunca devamlı olarak gözden geçirilmiştir. Kaynakların ele alınmasında çok kültürlü eğitim ve çok kültürlü öğretmen eğitimi ile ilgili kaynaklara ağırlık verilmiştir. Bu bölümde sunulacak olan yayınlar Türkiye’de yapılan araştırmalar ve yurtdışında yapılan araştırmalar olmak üzere ikiye ayrılarak gruplanmıştır.

### **2.6.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar**

Esen (2009), Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde yaptığı “Çok Kültürlü Eğitim Politikalarının Yokluğunda Türkiye’deki Devlet İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Farklılıkları Nasıl İdare Ettiklerinin Bir Analizi” adlı tez çalışmasında

dört temel konuyu araştırmıştır: i) ilköğretim okul öğretmenlerinin farklılıklara karşı tutumları, ii) öğretmenlerin çok-kültürlü eğitim politikalarının yokluğunda farklılığı nasıl idare ettikleri, iii) öğretmenlerin farklılıklar kapsamında mevcut müfredatı ve okul kültürünü nasıl değerlendirdikleri, iv) öğretmenlerin farklılıkları idare etme kapsamında kendi yetkinlik düzeylerini nasıl algıladıkları. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin farklı toplum anlayışına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bazı öğretmenlerin toplumu tek bir bütün olarak görürken bazılarının onu parçalanmış bir yapı olarak algıladıkları, diğerlerinin ise onu renkli bir mozaik olarak gördüğü sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin farklılığa karşı değişik tutumlarının olduğunu da ifade edilmiştir. Öğretmenlerden bazılarının farklılığa karşı kayıtsız oldukları belirtilirken bazılarının farklılığı çok indirgemeci bir şekilde algılamakta ve bireysel düzeydeki farklılığa odaklanmakta olduğu bildirilmiştir. Diğerlerinin ise farklılığa karşı tolerans sahibi oldukları belirtilmiştir. Bazı öğretmenlere göre müfredat farklılıkları görünmez kılmaktadır, diğerlerine göre ise 2005'ten bu yana müfredat farklılıklara daha duyarlı olup eskisine göre daha kapsayıcıdır.

Korkmaz (2009) tarafından Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde gerçekleştirilen "İngilizce Ders Kitaplarındaki Kültür ve Çok Kültürlülük Kavramları Üzerine Betimsel Bir Çalışma", başlıklı yüksek lisans tez çalışması, İngilizce ders kitaplarındaki çok kültürlülük öğelerini betimlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada dil kitaplarının kültür ve çok kültürlülük olgularını nasıl ele aldığı gösterilmeye çalışılmıştır. Betimleyici yöntemin kullanıldığı çalışmada üç İngilizce dil kitabı içeriklerindeki çok kültürlü unsurlar açısından incelenmiştir. Bu kitaplar; *New-Headway Intermediate Student's Book* (Soars, Liz & John, 2003), *New Cutting Edge Intermediate Student's Book* (Cunningham & Moor, 2005) ve *Face2face Intermediate Student's Book* (Redstone & Cunningham, Gillie, 2006) tur. Çalışmada, örnek ders kitaplarında tür bakımından çok kültürlülük öğelerinde çeşitlilik olsa da, hedef kültür ile çok kültürlülük öğeleri arasındaki dengenin göz ardı edildiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca hangi kültürlerin kitaplara ne derecede dâhil edileceği konusunda ölçütlere rastlanılmadığı bildirilmiştir.

Toprak (2008), "Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeğinin (Teacher Multicultural Attitude Survey) Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması" başlıklı yüksek lisans tezinde Joseph G. Ponterotto tarafından geliştirilen (1998) *Öğretmenlerin Çok kültürlü Tutum*

*Ölçeğin* bir adaptasyon çalışmasını yapmıştır. Araştırma sonucunda tercüme ve dil geçerliği sağlanan ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .74 olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda ölçeğin tek boyutluluğunun desteklendiği görülmüştür.

Seyfi (2006) tarafından Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde hazırlanan “Küreselleşme-Kültür İlişkisinin Eğitim Örgütlerini Etkileme Biçimleri (Kayseri İli Örneği)” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında küreselleşme-kültür ilişkisinin eğitim örgütlerini etkileme biçimleri ve bu etkilenmenin sınıf öğretmenleri tarafından algılanma düzeyleri betimlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin, küreselleşme-kültür ilişkisinden eğitim örgütlerinin etkilenme biçimleri bağlamında; genel olarak kültürel yapımızın, kültürün fabrikası olarak kabul edilen okulların, eğitim örgütlerinin varlık nedeni olan öğrencilerin, eğitim örgütlerinin iş görenleri olan öğretmenlerin etkilenme biçimlerine ilişkin algıları üzerinde, cinsiyet, mezuniyet, kıdem ve okullarında çalıştıkları süre değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Polat (2012), “Okul Müdürlerinin Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Tutumları” adlı makale çalışmasında okul müdürlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda genel olarak okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin olumlu tutumlara sahip oldukları bulunmuştur. Okul müdürleri, çok kültürlülüğün alt boyutlarından bilgi ve davranıştan ziyade ilgi boyutunda daha yüksek tutuma sahiptirler. Cinsiyet ve yaş müdürlerin çok kültürlülüğe ilişkin tutumlarında anlamlı fark yaratmazken, kıdem çok kültürlülüğe ilişkin tutumda anlamlı fark yaratmıştır. Kıdem arttıkça çok kültürlülüğe ilişkin tutumda düşme gözlenmiştir.

Polat (2009) “İlköğretim Programlarından Hareketle Çok Kültürlü Eğitime Dayalı Sınıf Yönetimi” başlıklı çalışmasında ilköğretim 1-5. sınıf öğretim programlarının kazanımlarını çok kültürlü eğitime fırsat verip vermemesi açısından irdelemiştir. Bu amaçla ilköğretim 1-5. sınıf Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji dersi öğretim programlarında yer alan kazanımlar incelenmiş ve çok sayıda çok kültürlü eğitimi gerektiren kazanım olduğu görülmüştür. Bu kazanımların ortaya çıkmasında öğretmenlere büyük roller düştüğü ve bu nedenle öğretmenlerin çok kültürlü eğitimle ilgili bilgi ve beceriye sahip olmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, öğrenme-öğretme ortamlarını çok kültürlü eğitime uygun şekilde

düzenleyerek, sınıflarını çok kültürlü eğitimin gereklerine uygun şekilde yönetmeleri gerektiğinin altı çizilmiştir.

Çoban, Karaman ve Doğan (2010), “Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında, öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarını belirlemeyi ve bazı demografik değişkenlere göre bu algıları arasında bir fark olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına siyasi görüş, dinî görüş, cinsiyet rolleri, cinsel yönelim, sosyoekonomik durum ve engellilik boyutlarından oluşan “*İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşler Anketi*” uygulanmıştır. Analiz sonuçlarında öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının olumlu olduğu bildirilmiştir. “Siyasi görüş” boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunduğu ve kadınların erkeklere göre “siyasi görüş” farklılıklarına karşı daha toleranslı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, yerleşim türüne göre ilçede büyüyen bireylerle büyük şehirde büyüyen bireyler arasında “cinsel yönelim” boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Başbay ve Bektaş (2009) tarafından gerçekleştirilen “Çok Kültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri” adlı çalışma, kültür kavramından yola çıkılarak kültüre ilişkin farklı bakış açılarının irdelenmesi, çok tartışılan çok kültürlülük kavramının tanımlanarak kavramın temel özelliklerinin belirlenmesi, öğretme-öğrenme sürecinde çok kültürlü bir ortamın tasarlanması ve öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin ortaya konulması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma kapsamında çok kültürlülük, toplumsal yapıya zenginlik kattığı ve parçalanmayı değil, bütünleşmeyi getirdiği düşüncesiyle ele alınmıştır. Farklı kültürel değerlerin birlikte bulunduğu sınıf ortamlarının nasıl bir yapıya sahip olduğu ortaya konularak öğretim ortamında çok kültürlülük kavramının nasıl ele alınabileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerle çalışan öğretmenlerin sahip olması gereken çok kültürlü yeterlikler, çeşitli bakış açılarıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin sahip oldukları yeterlikleri öğretme-öğrenme ortamında işe koşabilmeleri için kullanabilecek bazı stratejiler de öğretmenlere yol gösterici olması amacıyla ele alınmıştır.

Temel (2008)'in “Kültürlerarası (Çok Kültürlü) Hemşirelik Eğitimi” adlı makalesinde kültürlerarası hemşirelik bakımının amacı, önemi, bu bakıma karşıt görüşler ve engeller açıklanmıştır. Hemşirelerin kültürlerarası bakımı nitelikli biçimde verebilmeleri açısından, kültürlerarası hemşirelik eğitiminde yararlanılacak kuramlara kısaca değinilmiştir. Hemşirelik eğitim programlarının kültürlerarası bakım yaklaşımı ile düzenlenmesi için eğitim yöntemlerine örnekler verilmiş, öneriler getirilmiştir.

Şan (2006) tarafından hazırlanan “Küreselleşme Çağında Farklılık ve Çok Kültürlülük Siyaseti” adlı makalede, çok kültürlülük siyasetinin çeşitli uygulama biçimleri, belli başlı savunucuları özelinde ele alınarak, bu siyasete ilişkin imkân ve sıkıntılara işaret edilmeye çalışılmaktadır. Makalede, çok kültürlülük olgusunun kimi toplumlar için gereken çıkış yolunu sunabileceği durumlar kabul edilmekle birlikte, çok kültürlülüğü yeryüzündeki tüm uluslara genel geçer bir model olarak önermenin pek yerinde bir siyaset olmadığı sonucuna varılmıştır.

### **2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Philip Hermans (2002) “Intercultural Education in Two Teacher-training Courses in the North of the Netherlands” adlı çalışmasında Hollanda'nın kuzeyinde iki öğretmen eğitimi kursunda kültürlerarası eğitim uygulamalarını incelemiştir. Uygulamada öğretmenler ve öğrenciler tarafından yapılan değerlendirmenin yanı sıra, resmi programda kültürlerarası eğitimin yeri de araştırılmıştır. Çalışma sonucunda, kültürler arası eğitimin öğretmen eğitim programlarında çok az miktarda yer aldığı tespit edilmiştir. Gerek öğretmenler gerekse de öğrenciler programların kültürlerarası içeriğinin daha da geliştirilmesi gerektiği kararına varmışlardır. Ayrıca, kültürler arası eğitimin tarafsız bir şekilde sunulduğu ve oldukça soyut ifadelerle formüle edildiği bildirilmiş, kurumların kültürlerarası eğitim ile ilgili gelişmiş vizyonlarının olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğretmen eğitim programlarının, çok kültürlü sınıflar ve çok kültürlü bir toplum gerçeğine uygun, geleceğin öğretmenlerini daha iyi hazırlama sorumluluklarının farkında olması gerektiği belirtilmiştir. Yine de, kurumların bu misyonlarının kültürlerarası boyutu üzerinde çalıştığının göstergeleri de vardır.

Steven Locke (2009) “Institutional Social and Cultural Influences on the Multicultural Perspectives of Preservice Teachers” başlıklı çalışmasında Midwestern Üniversitesinde

çok kültürlü bir eğitim dersine katılan öğretmen adaylarının bakış açılarını incelemiştir. Öğretmen adaylarının çok kültürlü bakış açılarını incelemek amacıyla, 13 aday öğretmenle ders dönemi boyunca düzenli olarak görüşme yapılmış ve öğretmen adayları gözlenmiştir. Çalışmanın sonuçları, öğretmen adaylarının çeşitliliğe olan bakış açılarının, sosyal ve eğitim geçmişleri, medya ve filmler gibi popüler kültür ve öğretmen yetiştirme programının geleneksel yapısından etkilendiğini göstermektedir. Tek bir dersin onların bakış açıları üzerinde çok az bir etkisinin olduğu bildirilmiştir. Öğretmen adaylarına çok kültürlü bakış açısının, öğretmen yetiştirme eğitimi boyunca aşılması ve program ile çok kültürlü okullar arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi önerilmiştir.

Doç. Dr. Laura A. Mitchell “Becoming Culturally Responsive Teachers in Today's Diverse Classroom” başlıklı çalışmasında Texas'ta öğretmenlerle bir atölye çalışması yapmış ve söz konusu çalışmayı 2009 yılında Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği Yıllık Toplantısında sunmuştur. Çalışmaya 7 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın amacı, farklı kültürlerden olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere kendi kültürel kimliklerini keşfettirmek, böylece, farklı kültürlerden olan öğrencileri eğitirken kendi kültürel kimliklerini nasıl kullanacaklarını belirlemektir.

Atölye çalışmasında öğretmenler kültür ve kendi kültürel kimlikleri hakkında tartışmışlar, kültür hakkında kendi bakış açılarını keşfetmişler ve kendilerine yardımcı olacak kültürel anlamda duyarlı öğretim stratejilerini tespit etmişlerdir. Atölye çalışmasından önce ve 3 ay sonra katılımcılara *Çok Kültürlü Öğretmen Yetkinlik Ölçeği* (MES) (Guyton & Wesche, 2005), *Öğretmen Yeterlik Ölçeği* (TES) (Gibson & Dembo, 1984), ve *Çok Kültürlü Tutum Endeksi* (MDI) (Thompson, 2007) uygulanmıştır. Katılımcılardan çalışma sonrası sınıflarına döndüklerine bir günlüğe düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Ayrıca seminerden 3 ay sonra öğretmenlerle öğretim uygulamalarını nasıl değiştirdiklerine dair izleme görüşmeleri yapılmıştır. Bu çalışma ile katılımcılar kültürel farklılığa duyarlı bir öğretmen olmanın ne anlama geldiğini anladıklarını belirtmişler, kültür ve kültürel kimlik hakkında konuşmalar yapmaya başlamışlardır. Değer ve inançlarını isimlendirmeye başlayıp, öğrencilerinin hayatlarında fark yaratmak isteyen kültürel farklılıklara duyarlı öğretmenler haline gelmişlerdir.

*Kültürel farkındalığı artırma, farklı kültürel çevrelerde öğretme stratejileri, çok kültürlü yeterlik geliştirme, kişisel ve genel öğretim etkinliğini artırma ve çok kültürlülük farkındalığı yaratma* verilerin analizinden çıkan temalardır.

Guyton ve Wesche (2005)'nin geliştirmiş oldukları “Multicultural Efficacy Scale” 35 madde içermekte ve çok kültürlülüğün *bilgi, deneyim, tutum ve davranış* boyutlarını ölçmektedir.

Neuharth-Pritchett, Reiff ve Pearson (2001) tarafından yapılan “Through the Eyes of Preservice Teachers: Implications for the Multicultural” başlıklı çalışmada öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimle ilgili bilgi düzeyleri araştırılmış ve öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim, ırk ve etnik köken ile ilgili bilgi ve anlayışlarının yetersiz olduğunu ortaya çıkmıştır.

Chan (2002), “The Visible and Invisible in Cross-cultural Movement Experiences: Bringing in Our Bodies to Multicultural Teacher Education” adlı çalışmasında iki farklı okulda çok kültürlü eğitim programı hazırlamış ve bu programda etkin olarak yer alan bireyleri gözlemlemiştir. Bu programda Karayip, Kore, ve Afrika-Amerika dansları ile Tai Chi Chuan ve yogaya da yer verilmiştir. Araştırma kapsamında ilk olarak öğretmenlere eğitim programı anlatılmış, haftalık toplantılar yapılmış, ardından hem öğrenciler hem de öğretmenlerle çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda kültürel değerlerin fark edildiği ve kültürel farklılıkların kabul gördüğü bulguları elde edilmiştir. Öğrencilerin proje bitiminde olumlu tutum sergiledikleri görülmüş ve kültürel duyarlılık kazandırmada farklı kültürlerin sanatlarını veya müziklerini takdir etmenin önemi vurgulanmıştır.

Okaie-Boulder (2010), “Faculty Members' and Graduate Students' Perceptions of Multicultural Education in the College of Education” başlıklı doktora tez çalışmasında, eğitim fakültesinde görev yapan öğretim üyeleri ve yüksek lisans öğrencilerinin çok kültürlü eğitime ilişkin algılarını incelemiş ve gerek öğretim üyelerinin gerekse de yüksek lisans öğrencilerinin çok kültürlü eğitime ilişkin olumlu algılara sahip olduklarını tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretim üyelerinin çok kültürlü eğitime ilişkin algıları demografik özelliklerine göre farklılaşmazken, öğrencilerin çok

kültürlü eğitime ilişkin algıları okudukları programa ve etnik kökenlerine göre farklılık göstermektedir.



### **3. YÖNTEM**

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma “tarama modeli” olarak tasarlanmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez” (Karasar, 2009, 77).

Bu araştırmada Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri ve öz-yeterlik algıları araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Bu algılara ve görüşlere herhangi bir biçimde müdahale edilmeden tarama modelinin doğasına uygun bir biçimde var olan durum betimlenmeye çalışılmıştır.

#### **3.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde birinci ve ikinci öğretim programlarında öğrenim görmekte olan dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın yapıldığı dönem, son sınıfa kayıtlı, 729 öğrenci olduğu belirlenmiştir. Çalışma grubunun dördüncü sınıf öğrencilerinden tercih edilmesinin nedeni, onların, öğretmen olmaya en yakın ve buldukları fakültede de en deneyimli bireyler olmalarıdır. Ölçme aracının gönüllü katılım esasına göre cevaplanmış olmasının, katılım oranını düşürdüğü ancak veri kalitesini arttırdığı düşünülmektedir. Araştırmacılar, ölçme aracından 500 kopya dağıtmış bunlardan 354 tanesi kritik değişkenlerde ya da ölçeğin büyük bir kısmında kayıp veri olmadan geri dönmüştür. Dönen ölçek sayısı, öğrenci toplamının % 48,5’ini oluşturmaktadır. Değerlendirmeye alınan ölçek formlarının katılımcılarından 226’sı (% 63,8) kadın, 128’i (% 36,2) erkek öğretmen adayından oluşmaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında *Çok Kültürlü Eğitim Ölçeği*, *Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği* ve *Kişisel Bilgi Formu* kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Çok Kültürlü Eğitim Ölçeği

Araştırmada öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ölçülmesi amacıyla araştırmacı tarafından “*Çokkültürlü Eğitim Ölçeği*” geliştirilmiştir (Ek-1). Ölçeğin geliştirilme sürecinde, çok kültürlü eğitim ile ilgili yapılan literatür çalışmalarından ve kullanılan ölçeklerden yararlanılmış, sorular araştırmacı tarafından, seçilen çalışma grubu, uygulamanın yeri ve zamanı da göz önünde bulundurularak hazırlanmış, böylelikle veri toplama aracı ön formu oluşturulmuştur.

Veri toplama aracı taslak haline getirildikten sonra, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Nevşehir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Niğde Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuştur. Maddeler oluşturulurken ilgili alan yazın incelenerek kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmıştır. Alınan görüş ve öneriler doğrultusunda ölçek formları değiştirilip geliştirilmiş ve böylece ölçek formuna son şekli verilmiştir. Ölçek, çalışma grubunun özelliklerini taşıyan 20 öğretmen adayına uygulanarak ölçeğin açık ve anlaşılabilirliği konusunda görüşleri alınmıştır. Ölçek formlarının pilot çalışması Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencilerinden 42 öğretmen adayına uygulanmış ve ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması bu araştırma kapsamında gerçekleştirilmiştir. Çünkü güvenilirlik, bir test ya da ankette yer alan soruların birbirleri ile tutarlılığını ve kullanılan ölçeğin ilgilenilen sorunu ne derecede yansıttığını ifade eder (Albayrak, 2005, 403). Kısacası, bir ölçeğin geçerli olması onun, öncelikle güvenilir olmasına bağlıdır (Nakip, 2003, 123).

Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla her bir ölçeği oluşturan ifadelere verilen cevaplar arasında bir korelasyon olup olmadığı araştırılmış ve korelasyonun belirlenmesinde güvenilirlik analizlerinde sıkça kullanılan alfa katsayısı (Cronbach's Alpha) kullanılmıştır. Bu nedenle, elde edilen verilerin iç tutarlılığının hesaplanması için, güvenilirlik analizi (Cronbach's Alpha) uygulanmıştır. Cronbach's Alpha Katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme kriteri (Özdamar, 2004);

$0,00 \leq \alpha < 0,40$  ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$  ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$  ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0,80 \leq \alpha < 1,00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Çok kültürlü eğitim ölçeğindeki 26 maddenin genel güvenilirliği  $\alpha=0,922$  olarak bulunmuştur. Ölçeğin 16, 19 ve 29. maddeleri iç tutarlılığı olumsuz etkilediğinden dolayı araştırmadan çıkarılmıştır. Yapılan KMO ve Barlett analizi sonucunda KMO değerinin 0,954 olarak Barlett değerinin ise 0,05 den küçük olduğu ve faktör analizinin yapılabilir olduğu görülmüştür. Faktör analizi sonucunda toplam varyansı % 61,88 olan 3 faktör oluşmuştur.

**Tablo 1. Çok Kültürlü Eğitim Ölçeği Faktör Yapısı**

Boyut	Madde	Faktör Yüğü	Varyans	Cronbach's Alpha
Eğitimde eşitlik ve mükem mellik	Öğretmenler, öğrencilere, farklı öğrencilerle olumlu iletişim kurmaları için gerekli olan sosyal becerileri kazandırmalıdır.	0,747	26,237	0,929
	Öğretmenler, toplumdaki ırk, etnik köken, dil ve sosyal sınıf etkileşiminin öğrenci davranışına etkisini anlayacak bir eğitimden geçmelidir.	0,725		
	Öğretmenler çok kültürlülüğe duyarlı öğretim yöntem ve teknikleri (tartışma yöntemi, işbirlikli öğrenme, bireyselleştirilmiş öğretim vs.) kullanmalıdır.	0,723		
	Öğretmenlerin sınıf ortamını farklı bakış açılarını kabul edecek şekilde düzenlemeleri için, bilgilendirilmeleri gerekmektedir.	0,707		
	Okullar, tüm öğrencilere, onların kültürler arası pozitif ilişkilerini güçlendirecek ders dışı etkinliklere katılımları için fırsatlar sağlamalıdır.	0,700		
	Öğretmenler, öğrencileri değerlendirirken çok kültürlülüğe duyarlı çeşitli teknikler(gözlemler, performans davranışları, yazılı ödevler, durum çalışmaları vs.) kullanmalıdır.	0,668		
	Öğretmenler, derslerde farklı kültür ve gruplardan örnekler verebilmeli ve içerik kullanabilmelidir.	0,658		
	Okullar, tüm öğrencilerin eğitimde eşit fırsatlara sahip olmalarını sağlamalıdır.	0,647		
	Öğretmenler, gelecek nesillerde çok kültürlülüğe karşı hoşgörü oluşturulmasını sağlayacak bireylerdir.	0,639		
	Öğretmenler, öğrencilerinin aileleri ve yaşamları hakkında bilgi sahibi olmalıdır.	0,634		
	Okullarda, çocuklardaki farklılıklar ve benzerlikler kabul edilmelidir.	0,627		
	Öğretmenler, farklı dil ve kültürel geçmişleri olan öğrencilerin hikâye ve deneyimlerini sınıfta kullanabilmelidir.	0,573		
	Okullarda, öğrenciler arasındaki farklılıklar (etnik, dini, kültürel ve cinsiyet) göz ardı edilmemelidir.	0,470		
	Çok	Çok kültürlü eğitim, öğrencilerin kendilerinden farklı		

kültürlü sosyal yeterlik	bireylerle empatik bir etkileşim kurmalarına hizmet eder.			
	Çok kültürlü eğitim, farklılıklara ilişkin önyargılara eleştirel gözle bakabilmeye katkıda bulunur.	0,735		
	Çok kültürlü eğitim, bireyin kendi kimliğiyle barışık olmasına katkıda bulunur.	0,695		
	Çok kültürlü eğitim uygulamaları, farklı (etnik, dini, kültürel ve cinsiyet) gruplara karşı oluşabilecek önyargıları azaltır.	0,681		
	Çok kültürlü eğitim farklı (etnik, dini, kültürel ve cinsiyet) grupların akademik başarılarını eşit biçimde etkileyen bir öğretim sağlar.	0,678		
	Çok kültürlü eğitim, öğrencilerin farklı (etnik, dini, kültürel ve cinsiyet) gruplara karşı demokratik bir tutum geliştirmelerine yardım eder.	0,675		
	Çok kültürlü eğitim, sınıf ortamında alternatif bakış açılarını görmemizi sağlar.	0,664		
	Çok kültürlü eğitim, öğretmenin farklı (etnik, dini, kültürel ve cinsiyet) öğrencilerden bilgi, beceri ve tutum kazanmasına yardım eder.	0,632		
	Çok kültürlü eğitim, öğrencilerin birbirlerinden farklı bilgi, beceri ve tutum kazanmalarına yardım eder.	0,594		
Öğretim programı reformu	Ders kitapları ve eğitim programları hazırlanırken farklı (etnik, dini, kültürel ve cinsiyet) öğrenciler de dikkate alınmalıdır.	0,793	15,325	0,875
	Öğretim programlarının içeriği hazırlanırken toplumdaki farklılıklar (etnik, dini, kültürel ve cinsiyet) dikkate alınmalıdır.	0,705		
	Öğretim programlarında farklılıklara karşı farkındalık ve saygı uyandırıcı hedefler/ kazanımlar yer almalıdır.	0,667		
	Çok kültürlü eğitim programlarının içeriğinde, hemen hemen tüm kültürel gruplar tarafından paylaşılan ortak değerler yer almalıdır (adalet, eşitlik, özgürlük, barış, yardımseverlik vs).	0,658		
Toplam Varyans %61,88				

“Eğitimde eşitlik ve mükemmellik” faktörünü oluşturan 13 maddenin güvenilirliği  $\alpha=0,929$  olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında % 26,2 varyans oranı elde edilmiştir.

“Çok kültürlü sosyal yeterlik” faktörünü oluşturan 9 maddenin güvenilirliği  $\alpha=0,924$  olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında % 20,3 varyans oranı elde edilmiştir.

“Öğretim programı reformu” faktörünü oluşturan 4 maddenin güvenilirliği  $\alpha=0,875$  olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında % 15,3 varyans oranı elde edilmiştir.

Araştırmada kullanılan *Çok kültürlü Eğitim Ölçeği* Ek-1’te sunulmuştur.

### 3.3.2. Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (ÇYAÖ)

Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından çok kültürlü yeterlik algılarının belirlenebilmesi amacıyla geliştirilen *Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (ÇYAÖ)*, farklı üniversitelerde ders vermekte olan 131'i kadın, 178'i erkek olmak üzere toplam 309 öğretim elemanı üzerinde uygulanmıştır.

Öğretim elemanlarından gelen yanıtlar doğrultusunda, araştırmacılar tarafından ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış, Açıklayıcı Faktör Analizleriyle “Farkındalık”, “Bilgi” ve “Beceri” olmak üzere üç boyutlu ve toplam 41 maddeden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlık katsayısı .95 olarak tespit edilmiştir.

*Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (ÇYAÖ)*'nin bu çalışmada kullanılması için, ölçeği geliştiren Başbay ve Kağnıcı ile e-mail yoluyla iletişim kurulmuş ve ölçeğin kullanılabilmesine ilişkin gerekli izin alınmıştır.

Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeğinin genel güvenirliği  $\alpha=0,939$  olarak yüksek bir değer elde edilmiştir.

**Tablo 2. Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeğini Oluşturan Maddeler ve Güvenirlik Katsayıları**

Boyutlar	Boyutu Oluşturan Maddeler	Cronbach's Alpha
Farkındalık	1, 2, 4, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16,18, 20, 21,24, 27	0,862
Beceri	3, 5, 6, 7, 11, 17, 19, 22, 23, 25, 26, 28, 31, 33, 34, 38	0,884
Bilgi	29, 30, 32, 35, 36, 37, 39, 40, 41	0,846

Araştırmada kullanılan *Çok kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği* Ek-2’te sunulmuştur.

Ölçeklerin güvenilirlik düzeyleri % 84 ile % 94 arasında değişmektedir. Ölçeklere ve alt boyutlara ait önermelerin iç tutarlılıklarının sağlandığı ve yüksek düzeyde güvenilir oldukları görülmektedir.

Araştırmada kullanılan likert ölçek için kişilerin verilen önermelerle ilgili görüşlerini, çok olumludan çok olumsuzu kadar sıralanan seçeneklerden belirtmeleri istenmiştir. Buna göre; (5) kesinlikle katılıyorum, (4) katılıyorum, (3) kararsızım, (2) katılmıyorum, (1) kesinlikle katılmıyorum şeklinde bir ölçek kullanılmıştır. Ölçek sonuçları 5.00-

1.00=4.00 puanlık bir genişliğe dağılmışlardır. Bu genişlik beşe bölünerek ölçeğin kesim noktalarını belirleyen düzeyler belirlenmiştir. Ölçek ifadelerinin değerlendirilmesinde aşağıdaki kriterler esas alınmıştır:

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,00 - 1,79	Çok düşük
	2	1,80 - 2,59	Düşük
	3	2,60 - 3,39	Orta
	4	3,40 - 4,19	Yüksek
Kesinlikle Katılıyorum	5	4,20 - 5,00	Çok yüksek

### 3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik görüş ve öz-yeterlik algılarını incelemektir. Kişisel Bilgi Formu, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik görüş ve öz-yeterlik algılarını üzerinde etkili olabilecek çeşitli etkenlerin dikkate alınmasıyla hazırlanmıştır.

Kişisel bilgi formunun 1. sorusunda öğretmen adaylarına cinsiyetleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerini “(1) *Kadın* veya (2) *Erkek*” biçiminde kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 2. sorusunda öğretmen adaylarına anadilleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarının anadillerini “(1) *Türkçe*, (2) *Kürtçe*, (3) *Arapça*, (4) *Lazca* (5) *Çerkezce*, (6) *Zazaca*, (7) *Arnavutça*(8)*Türk Dilleri* (9)*Balkan Dilleri* (10)*Diğer*” uygun bir şekilde kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 3. sorusunda öğretmen adaylarına ailelerinin gelir durumu sorulmuştur. Öğretmen adaylarından ailelerinin gelir durumunu “(1) *0-499*, (2) *500-999 TL*, (3) *1000-1499 TL*, (4) *1500-1999 TL*, (5) *2000-2499 TL*, (6) *2500-1999 ve TL ve* (7) *3000-Üzeri*” uygun biçimde kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 4. sorusunda öğretmen adaylarından okudukları programı “(1) *DKAB Öğretmenliği*, (2) *Fen Bilgisi Öğretmenliği*, (3) *İngilizce Öğretmenliği*, (4) *Matematik Öğretmenliği*, (5) *Sınıf Öğretmenliği*, (6) *Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve* (7) *Türkçe Öğretmenliği*” uygun bir şekilde kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 5. sorusunda öğretmen adaylarına annelerinin eğitim düzeyi sorulmuştur. Öğretmen adaylarından annelerinin eğitim durumunu “(1) *Okuryazar değil*, (2) *Okuryazar*, (3) *İlkokul*, (4) *Ortaokul*, (5) *Lise*, (6) *Üniversite* ve (7) *Lisansüstü*” uygun biçimde kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 6. sorusunda öğretmen adaylarına babalarının eğitim düzeyi sorulmuştur. Öğretmen adaylarından babalarının eğitim durumunu “(1) *Okuryazar değil*, (2) *Okuryazar*, (3) *İlkokul*, (4) *Ortaokul*, (5) *Lise*, (6) *Üniversite* ve (7) *Lisansüstü*” uygun biçimde kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 7. sorusunda öğretmen adaylarına yerleşim yerleri sorulmuş ve onlardan yerleşim yerlerini “(1) *Köy-Kasaba*, (2) *İlçe*, (3) *İl* ve (4) *Büyükşehir*” uygun biçimde kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 8. sorusunda öğretmen adaylarına nüfusa kayıtlı oldukları ilin bulunduğu bölge sorulmuş ve bölgeyi “(1) *Marmara Bölgesi*, (2) *Ege Bölgesi*, (3) *Akdeniz Bölgesi*, (4) *İç Anadolu Bölgesi*, (5) *Karadeniz Bölgesi*, (6) *Doğu Anadolu Bölgesi* ve (7) *Güney Doğu Anadolu Bölgesi*” uygun bir şekilde kodlamaları istenmiştir.

Araştırmada kullanılan *Kişisel Bilgi Formu* Ek-3’te sunulmuştur.

### 3.4. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlar (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenleri için Kormogrov Smirnov-Normal Dağılım testi uygulanmıştır (Ek-4). Değişkenlerden elde edilen verilerin normal dağılmadıkları tespit edilmiştir. Verilerin analizleri yapılırken parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı Mann Whitney U testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplararası karşılaştırmalarında Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri arasındaki ilişki Spearman korelasyon analizi ile test edilmiştir.

## 4. BULGULAR

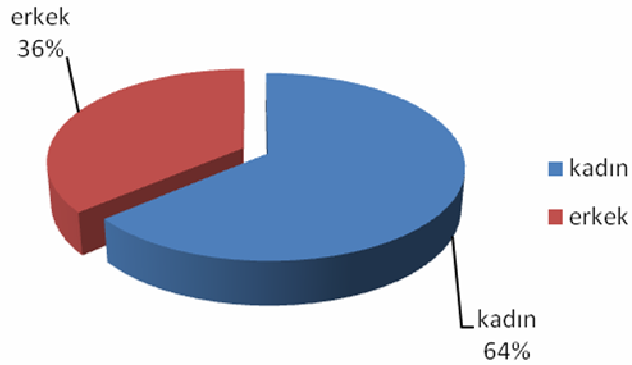
Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğretmen adaylarından ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

### 4.1. Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

**Tablo 3. Çalışma Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

	Frekans	Yüzde (%)
Kadın	226	63,8
Erkek	128	36,2

Çalışma grubunun cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3'te incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 226'sı (% 63,8) kız, 128'i (% 36,2) erkektir.



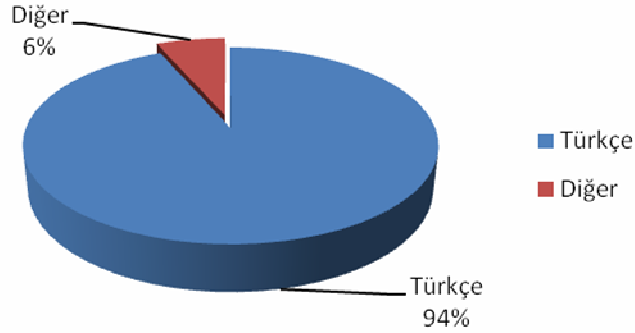
**Şekil 1. Çalışma Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

**Tablo 4. Çalışma Grubunun Anadillerine Göre Dağılımı**

	Frekans	Yüzde (%)
Türkçe	331	93,5
Diğer	23	6,5



Çalışma grubunun ana dillerine göre dağılımı Tablo 4'te incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 331'inin (% 93,5) ana dilinin Türkçe, 23'ünün (% 6,5) ana dilinin diğer diller olduğu görülmektedir.

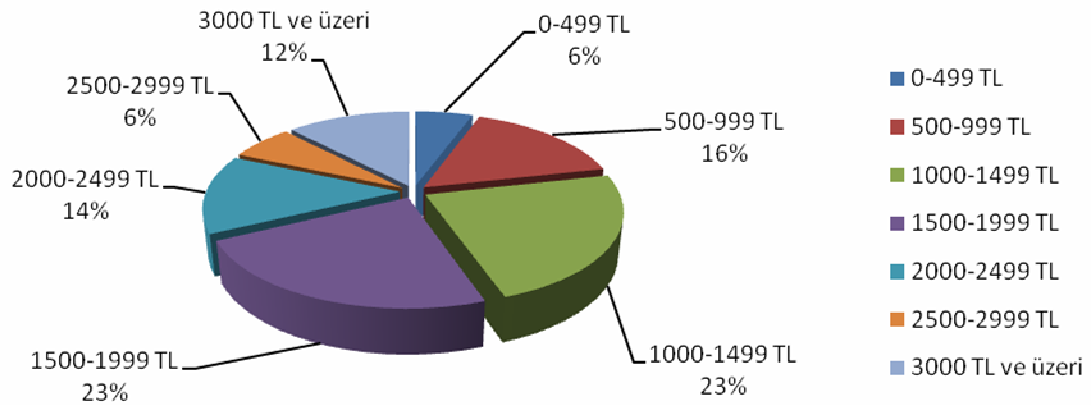


**Şekil 2. Çalışma Grubunun Ana Dillerine Göre Dağılımı**

**Tablo 5. Çalışma Grubunun Aile Gelir Durumlarına Göre Dağılımı**

	Frekans	Yüzde (%)
0-499 TL	20	5,6
500-999 TL	56	15,8
1000-1499 TL	82	23,2
1500-1999 TL	82	23,2
2000-2499 TL	49	13,8
2500-2999 TL	22	6,2
3000 TL ve üzeri	43	12,1

Çalışma grubunun aile gelir durumlarına göre dağılımı Tablo 5'te incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 20'sinin (% 5,6) 0-499 TL, 56'sının (% 15,8) 500-999 TL, 82'sinin (% 23,2) 1000-1499 TL, 82'sinin (% 23,2) 1500-1999 TL, 49'unun (% 13,8) 2000-2499 TL, 22'sinin (% 6,2) 2500-2999 TL, 43'ünün (% 12,1) 3000 TL ve üzeri gelir düzeyi olduğu görülmektedir.

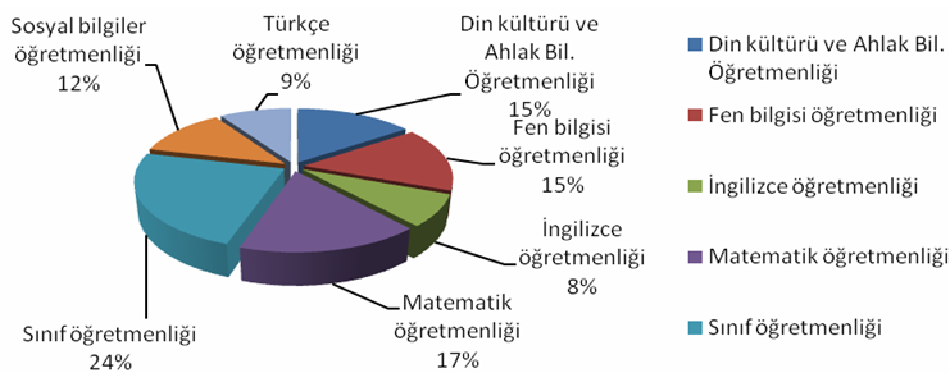


**Şekil 3. Çalışma Grubunun Aile Gelir Durumlarına Göre Dağılımı**

**Tablo 6. Çalışma Grubunun Öğrenim Gördüğü Bölümlere Göre Dağılımı**

Bölüm	Frekans	Yüzde (%)
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	54	15,3
Fen Bilgisi Öğretmenliği	55	15,5
İngilizce Öğretmenliği	27	7,6
Matematik Öğretmenliği	59	16,7
Sınıf Öğretmenliği	84	23,7
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	42	11,9
Türkçe Öğretmenliği	33	9,3

Çalışma grubunun öğrenim gördüğü bölümlere göre dağılımı Tablo 'da incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 54'ü (% 15,3) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, 55'i (% 15,5) Fen Bilgisi Öğretmenliği, 27'si (% 7,6) İngilizce Öğretmenliği, 59'u (% 16,7) Matematik Öğretmenliği, 84'ü (% 23,7) Sınıf Öğretmenliği, 42'si (% 11,9) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 33'ü (% 9,3) Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmektedir.

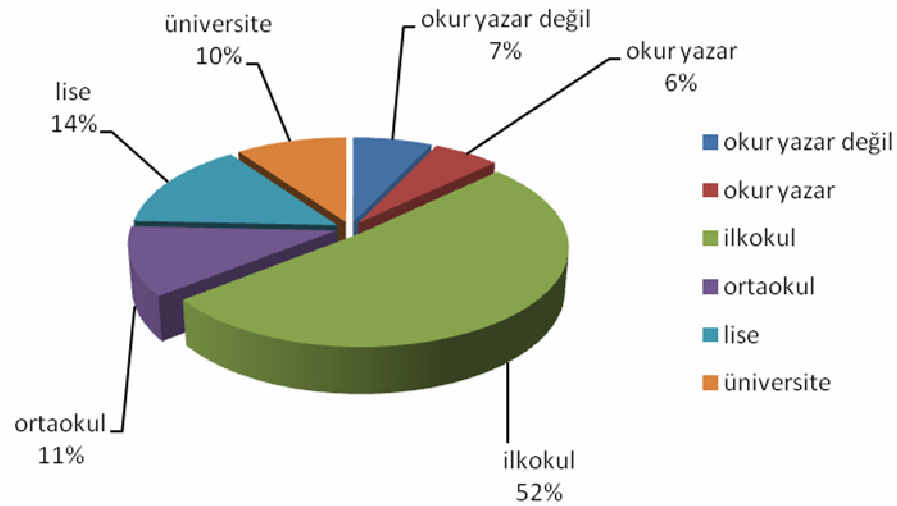


**Şekil 4. Çalışma Grubunun Öğrenim Gördüğü Bölümlere Göre Dağılımı**

**Tablo 7. Çalışma Grubunun Anne Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı**

	Frekans	Yüzde (%)
Okur yazar değil	25	7,1
Okur yazar	21	5,9
İlkokul	182	51,4
Ortaokul	40	11,3
Lise	51	14,4
Üniversite	35	9,9

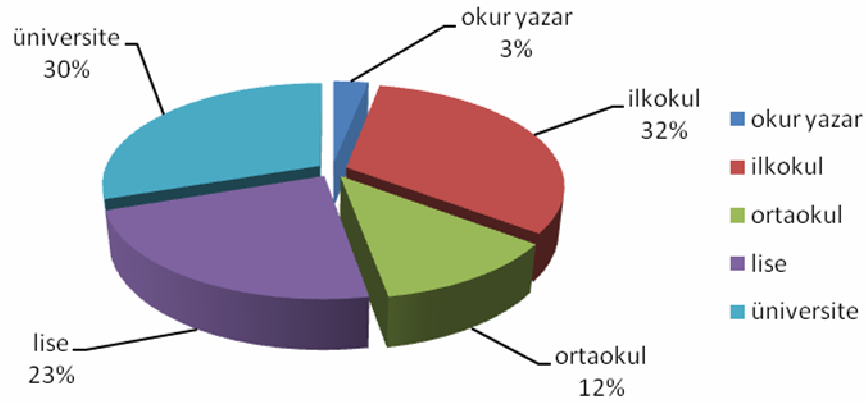
Çalışma grubunun anne eğitim durumlarına göre dağılımı Tablo 7'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 25'inin (% 7,1) annesinin okur yazar olmadığı, 21'inin (% 5,9) annesinin okur yazar olduğu, 182'sinin (% 51,4) annesinin ilkokul, 40'ının (% 11,3) annesinin ortaokul, 51'inin (% 14,4) annesinin lise, 35'inin (% 9,9) annesinin üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

**Şekil 5. Çalışma Grubunun Anne Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı****Tablo 8. Çalışma Grubunun Baba Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı**

	Frekans	Yüzde (%)
Okur yazar	11	3,1
İlkokul	114	32,2
Ortaokul	42	11,9
Lise	80	22,6
Üniversite	107	30,2

Çalışma grubunun baba eğitim durumlarına göre dağılımı Tablo 8'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 11'inin (% 3,1) babasının okur

yazar olduğu, 114'ünün (% 32,2) babasının ilkokul, 42'sinin (% 11,9) babasının ortaokul, 80'inin (% 22,6) babasının lise, 107'sinin (% 30,2) babasının üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

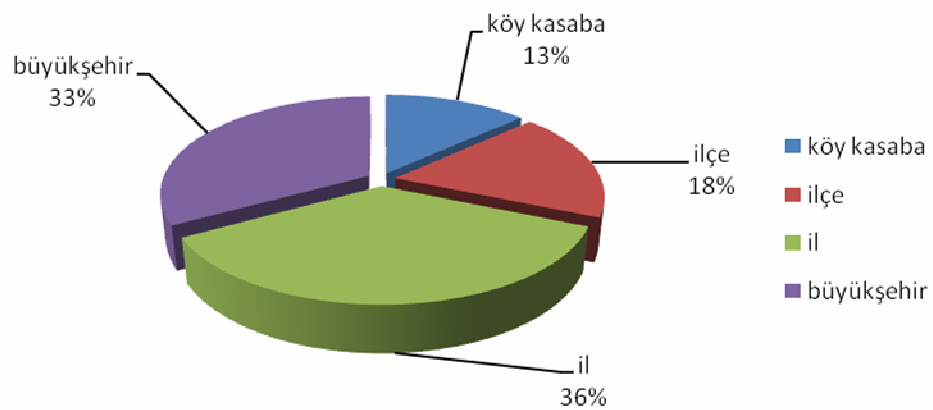


**Şekil 6. Çalışma Grubunun Baba Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı**

**Tablo 9. Çalışma Grubunun Yerleşim Yerlerine Göre Dağılımı**

	Frekans	Yüzde (%)
Köy kasaba	47	13,3
İlçe	64	18,1
İl	126	35,6
Büyükşehir	117	33,1

Çalışma grubunun yerleşim yerlerine göre dağılımı Tablo 9'da incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 47'sinin (% 13,3) köy kasabada, 64'ünün (% 18,1) ilçede, 126'sının (% 35,6) ilde, 117'sinin (% 33,1) büyükşehirde yaşadığı görülmektedir.

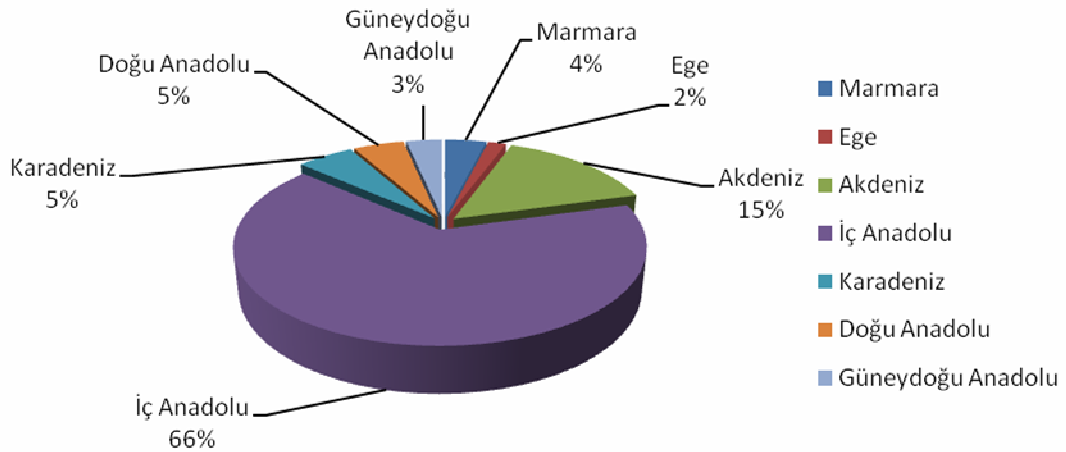


**Şekil 7. Çalışma Grubunun Yerleşim Yerlerine Göre Dağılımı**

**Tablo 10. Çalışma Grubunun Nüfusa Bağlı Olduğu İlin Bulunduğu Coğrafi Bölgelere Göre Dağılımı**

	Frekans	Yüzde (%)
Marmara	14	4,0
Ege	6	1,7
Akdeniz	53	15,0
İç Anadolu	233	65,8
Karadeniz	19	5,4
Doğu Anadolu	17	4,8
Güneydoğu Anadolu	12	3,4

Çalışma grubunun nüfusa bağlı olduğu coğrafi bölgelere göre dağılımı Tablo 10'da incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 14'ünün (% 4,0) Marmara, 6'sının (% 1,7) Ege, 53'ünün (% 15,0) Akdeniz, 233'ünün (% 65,8) İç Anadolu, 19'unun (% 5,4) Karadeniz, 17'sinin (% 4,8) Doğu Anadolu, 12'sinin (% 3,4) Güney Doğu Anadolu Bölgesi doğumlu olduğu görülmektedir.



**Şekil 8. Çalışma Grubunun Nüfusa Bağlı Olduğu Coğrafi Bölgelere Göre Dağılımı**

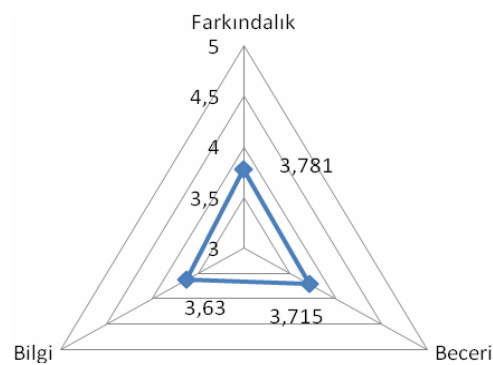
#### 4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüş ve Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Ortalamaları

Bu araştırmanın problem cümlesi; “Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğrencilerin çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri ve öz-yeterlik algıları nedir?” şeklinde ifade edilmişti. Bu probleme cevap bulmak amacıyla, elde edilen verilerin istatistiksel analizi ile aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

**Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Ortalamaları**

	N	Ort.	S.s	Min.	Max.
Farkındalık	354	3,781	0,612	1,000	5,000
Beceri	354	3,715	0,606	1,375	5,000
Bilgi	354	3,630	0,602	1,000	5,000

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çok kültürlü yeterlik algı düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde, farkındalık ortalaması  $3,781 \pm 0,612$ ; beceri ortalaması  $3,715 \pm 0,606$ ; bilgi ortalaması  $3,630 \pm 0,602$  olarak bulunmuştur.

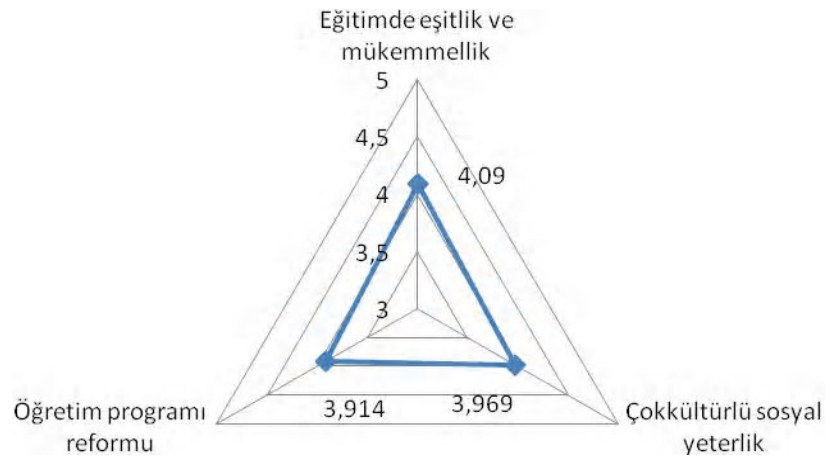


**Şekil 9. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Ortalamaları**

**Tablo 12. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüş Düzeylerinin Ortalamaları**

	N	Ort.	S.s	Min.	Max.
Eğitimde eşitlik ve mükemmellik	354	4,090	0,707	1,000	5,000
Çok kültürlü sosyal yeterlik	354	3,969	0,753	1,000	5,000
Öğretim programı reformu	354	3,914	0,909	1,000	5,000

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ortalamaları incelendiğinde, eğitimde eşitlik ve mükemmellik ortalaması  $4,090 \pm 0,707$ ; çok kültürlü sosyal yeterlik ortalaması  $3,969 \pm 0,753$ ; öğretim programı reformu ortalaması  $3,914 \pm 0,909$  olarak bulunmuştur.



**Şekil 10. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüş Düzeylerinin Ortalamaları**

#### 4.3. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Farklaşması

Araştırmanın alt problemleri sırasıyla, öğrencilerin çok kültürlü eğitime ilişkin görüş ve öz-yeterlik algılarının *cinsiyet, anadil, aile gelir durumu, bölüm, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, yerleşim yeri ve nüfusa kayıtlı olunan ilin bulunduğu bölge* değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını sorgulamakta idi. Bu alt problemlere cevap bulmak amacıyla yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

**Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşması**

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Farkındalık	Kadın	226	3,896	0,510	10297,000	<b>0,000</b>
	Erkek	128	3,579	0,717		
Beceri	Kadın	226	3,828	0,517	10821,500	<b>0,000</b>
	Erkek	128	3,515	0,694		
Bilgi	Kadın	226	3,677	0,533	13241,000	0,185
	Erkek	128	3,547	0,702		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının farkındalık puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel

açından anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=10297,00; p=0,000<0,05). Kadın öğretmen adaylarının farkındalık puanları (x=3,896), erkek öğretmen adaylarının farkındalık puanlarından (x=3,579) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının beceri puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=10821,50; p=0,000<0,05). Kadın öğretmen adaylarının beceri puanları (x=3,828), erkek öğretmen adaylarının beceri puanlarından (x=3,515) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bilgi puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Mann Whitney U=13241,000; p=0,185>0,05).

**Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Anadil Değişkenine Göre Farklılaşması**

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Farkındalık	Türkçe	331	3,773	0,570	2887,500	0,053
	Diğer	23	3,897	1,054		
Beceri	Türkçe	331	3,707	0,588	3174,500	0,183
	Diğer	23	3,832	0,826		
Bilgi	Türkçe	331	3,633	0,598	3498,500	0,515
	Diğer	23	3,589	0,667		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının farkındalık puanları ortalamalarının anadil değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Mann Whitney U=2887,500; p=0,053>0,05).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının beceri puanları ortalamalarının anadil değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Mann Whitney U=3174,500; p=0,183>0,05).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bilgi puanları ortalamalarının anadil değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla



yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Mann Whitney U=3498,500; p=0,515>0,05).

**Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Aile Gelir Durumu Değişkenine Göre Farklılaşması**

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Farkındalık	0-499 TL	20	3,531	0,510	14,575	0,024
	500-999 TL	56	3,722	0,673		
	1000-1499 TL	82	3,864	0,542		
	1500-1999 TL	82	3,732	0,671		
	2000-2499 TL	49	3,829	0,531		
	2500-2999 TL	22	4,116	0,440		
	3000 TL ve üzeri	43	3,685	0,674		
Beceri	0-499 TL	20	3,591	0,440	6,670	0,352
	500-999 TL	56	3,667	0,613		
	1000-1499 TL	82	3,782	0,543		
	1500-1999 TL	82	3,689	0,597		
	2000-2499 TL	49	3,765	0,607		
	2500-2999 TL	22	3,886	0,448		
	3000 TL ve üzeri	43	3,609	0,821		
Bilgi	0-499 TL	20	3,506	0,657	9,917	0,128
	500-999 TL	56	3,512	0,429		
	1000-1499 TL	82	3,680	0,552		
	1500-1999 TL	82	3,688	0,590		
	2000-2499 TL	49	3,601	0,610		
	2500-2999 TL	22	3,798	0,402		
	3000 TL ve üzeri	43	3,584	0,888		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının farkındalık puanı ortalamalarının ailesinin gelir durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=14,575; p=0,024<0,05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; ailesinin gelir durumu 1000-1499 TL olan öğretmen adaylarının farkındalık puanı, ailesinin gelir durumu 0-499 TL olan öğretmen adaylarının farkındalık puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney U=536,000; p=0,017<0,05). Ailesinin gelir durumu 1500-1999 TL olan öğretmen adaylarının farkındalık puanı, ailesinin gelir durumu 0-499 TL olan öğretmen adaylarının farkındalık puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney U=579,500; p=0,042<0,05). Ailesinin gelir durumu 2000-2499 TL olan öğretmen adaylarının farkındalık puanı, ailesinin gelir durumu 0-499 TL olan öğretmen adaylarının farkındalık puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney U=302,000; p=0,013<0,05). Ailesinin gelir durumu 2500-2999 TL olan öğretmen adaylarının

farkındalık puanı, ailesinin gelir durumu 0-499 TL olan öğretmen adaylarının farkındalık puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=81,000$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Ailesinin gelir durumu 2500-2999 TL olan öğretmen adaylarının farkındalık puanı, ailesinin gelir durumu 500-999 TL olan öğretmen adaylarının farkındalık puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=397,000$ ;  $p=0,015<0,05$ ). Ailesinin gelir durumu 2500-2999 TL olan öğretmen adaylarının farkındalık puanı, ailesinin gelir durumu 1000-1499 TL olan öğretmen adaylarının farkındalık puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=649,500$ ;  $p=0,044<0,05$ ). Ailesinin gelir durumu 2500-2999 TL olan öğretmen adaylarının farkındalık puanı, ailesinin gelir durumu 1500-1999 TL olan öğretmen adaylarının farkındalık puanından yüksek bulunmuştur. (Mann Whitney  $U=607,500$ ;  $p=0,019<0,05$ ). Ailesinin gelir durumu 2500-2999 TL olan öğretmen adaylarının farkındalık puanı, ailesinin gelir durumu 3000 TL ve üzeri olan öğretmen adaylarının farkındalık puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=290,000$ ;  $p=0,011<0,05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının beceri puanı ortalamalarının ailesinin gelir durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. (KW=6,670;  $p=0,352>0,05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bilgi puanı ortalamalarının ailesinin gelir durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=9,917;  $p=0,128>0,05$ ).

**Tablo 16. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Öğrenim Gördüğü Bölüm Değişkenine Göre Farklaşması**

	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>Ort</b>	<b>Ss</b>	<b>KW</b>	<b>p</b>
Farkındalık	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	54	3,788	0,490	104,542	<b>0,000</b>
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	55	3,248	0,357		
	İngilizce Öğretmenliği	27	4,030	0,742		
	Matematik Öğretmenliği	59	3,682	0,670		
	Sınıf Öğretmenliği	84	3,872	0,605		
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	42	4,220	0,532		
	Türkçe Öğretmenliği	33	3,839	0,321		
Beceri	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	54	3,750	0,495	76,012	<b>0,000</b>
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	55	3,174	0,539		
	İngilizce Öğretmenliği	27	3,981	0,668		
	Matematik Öğretmenliği	59	3,653	0,598		
	Sınıf Öğretmenliği	84	3,827	0,601		
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	42	4,007	0,440		
	Türkçe Öğretmenliği	33	3,792	0,480		
Bilgi	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	54	3,743	0,542	28,725	<b>0,000</b>
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	55	3,232	0,727		
	İngilizce Öğretmenliği	27	3,700	0,622		
	Matematik Öğretmenliği	59	3,655	0,594		
	Sınıf Öğretmenliği	84	3,643	0,500		
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	42	3,762	0,501		
	Türkçe Öğretmenliği	33	3,808	0,583		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının farkındalık puanı ortalamalarının öğrenim gördüğü bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=104,542; p=0,000<0,05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının farkındalık puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının farkındalık puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney U=497,500; p=0,000<0,05). İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının farkındalık puanı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının farkındalık puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney U=415,500; p=0,002<0,05). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının farkındalık puanı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının farkındalık

puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=489,500$ ;  $p=0,000<0,05$ ). İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının farkındalık puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının farkındalık puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=117,000$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının farkındalık puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının farkındalık puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=712,000$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının farkındalık puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının farkındalık puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=714,500$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının farkındalık puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının farkındalık puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=99,000$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının farkındalık puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının farkındalık puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=145,500$ ;  $p=0,000<0,05$ ). İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının farkındalık puanı, Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının farkındalık puanından yüksek bulunmuştur. (Mann Whitney  $U=474,000$ ;  $p=0,003<0,05$ ). İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının farkındalık puanı, Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının farkındalık puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=841,500$ ;  $p=0,044<0,05$ ). İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının farkındalık puanı, Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının farkındalık puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=251,000$ ;  $p=0,004<0,05$ ). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının farkındalık puanı, Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının farkındalık puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=534,500$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının farkındalık puanı, Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının farkındalık puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=1050,000$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının farkındalık

puanı, Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının farkındalık puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=252,500$ ;  $p=0,000<0,05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının beceri puanı ortalamalarının öğrenim gördüğü bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $KW=76,012$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının beceri puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının beceri puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=599,500$ ;  $p=0,000<0,05$ ). İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının beceri puanı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının beceri puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=436,500$ ;  $p=0,003<0,05$ ). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının beceri puanı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının beceri puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=611,000$ ;  $p=0,000<0,05$ ). İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının beceri puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının beceri puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=157,000$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının beceri puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının beceri puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=830,500$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının beceri puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının beceri puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=906,500$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının beceri puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının beceri puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=190,500$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının beceri puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının beceri puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=353,000$ ;  $p=0,000<0,05$ ). İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının beceri puanı,

Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının beceri puanından yüksek bulunmuştur. (Mann Whitney  $U=475,500$ ;  $p=0,003<0,05$ ). İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının beceri puanı, Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının beceri puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=310,000$ ;  $p=0,044<0,05$ ). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının beceri puanı, Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının beceri puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=665,500$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının beceri puanı, Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının beceri puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=1318,000$ ;  $p=0,021<0,05$ ). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının beceri puanı, Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının beceri puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=471,000$ ;  $p=0,018<0,05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bilgi puanı ortalamalarının öğrenim gördüğü bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $KW=28,725$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgi puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgi puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=877,000$ ;  $p=0,000<0,05$ ). İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgi puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgi puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=372,000$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgi puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgi puanından yüksek bulunmuştur. (Mann Whitney  $U=1018,500$ ;  $p=0,001<0,05$ ). Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgi puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgi puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=1578,000$ ;  $p=0,002<0,05$ ). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgi puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde

öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgi puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney U=624,500; p=0,000<0,05). Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgi puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgi puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney U=454,500; p=0,000<0,05). Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgi puanı, Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgi puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney U=1035,000; p=0,033<0,05).

**Tablo 17. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşması**

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Farkındalık	Okur yazar değil	25	3,738	0,913	11,838	<b>0,037</b>
	Okur yazar	21	3,568	0,531		
	İlkokul	182	3,839	0,544		
	Ortaokul	40	3,939	0,517		
	Lise	51	3,717	0,657		
	Üniversite	35	3,550	0,690		
Beceri	Okur yazar değil	25	3,660	0,761	15,262	<b>0,009</b>
	Okur yazar	21	3,470	0,575		
	İlkokul	182	3,809	0,585		
	Ortaokul	40	3,791	0,442		
	Lise	51	3,605	0,583		
	Üniversite	35	3,480	0,699		
Bilgi	Okur yazar değil	25	3,649	0,674	7,418	0,191
	Okur yazar	21	3,365	0,485		
	İlkokul	182	3,651	0,581		
	Ortaokul	40	3,619	0,500		
	Lise	51	3,669	0,629		
	Üniversite	35	3,625	0,769		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının farkındalık puanı ortalamalarının anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=11,838; p=0,037<0,05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; annesi ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının farkındalık puanı, annesi okur yazar olan öğretmen adaylarının farkındalık puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney U=1293,500; p=0,015<0,05). Annesi ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının farkındalık puanı, annesi okur yazar olan öğretmen adaylarının farkındalık puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney U=285,000; p=0,040<0,05). Annesi ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının farkındalık puanı, annesi üniversite mezunu olan

öğretmen adaylarının farkındalık puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=2350,000$ ;  $p=0,014<0,05$ ). Annesi ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının farkındalık puanı, annesi üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının farkındalık puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=487,500$ ;  $p=0,024<0,05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının beceri puanı ortalamalarının anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $KW=15,262$ ;  $p=0,009<0,05$ ). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; annesi ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının beceri puanı, annesi okur yazar olan öğretmen adaylarının beceri puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=1362,500$ ;  $p=0,031<0,05$ ). Annesi ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının beceri puanı, annesi lise mezunu olan öğretmen adaylarının beceri puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=3788,500$ ;  $p=0,045<0,05$ ). Annesi ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının beceri puanı, annesi üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının beceri puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=2161,000$ ;  $p=0,003<0,05$ ). Annesi ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının beceri puanı, annesi üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının beceri puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=475,000$ ;  $p=0,017<0,05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bilgi puanı ortalamalarının anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ( $KW=7,418$ ;  $p=0,191>0,05$ ).



**Tablo 18. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşması**

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Farkındalık	Okur yazar	11	3,733	1,090	3,532	0,473
	İlkokul	114	3,775	0,594		
	Ortaokul	42	3,735	0,513		
	Lise	80	3,887	0,535		
	Üniversite	107	3,731	0,656		
Beceri	Okur yazar	11	3,494	0,968	7,604	0,107
	İlkokul	114	3,809	0,577		
	Ortaokul	42	3,655	0,446		
	Lise	80	3,760	0,613		
	Üniversite	107	3,626	0,629		
Bilgi	Okur yazar	11	3,424	0,676	5,371	0,251
	İlkokul	114	3,658	0,538		
	Ortaokul	42	3,606	0,479		
	Lise	80	3,694	0,694		
	Üniversite	107	3,584	0,630		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının farkındalık puanı ortalamalarının baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=3,532; p=0,473>0,05).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının beceri puanı ortalamalarının baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=7,604; p=0,107>0,05).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bilgi puanı ortalamalarının baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=5,371; p=0,251>0,05).

**Tablo 19. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılaşması**

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Farkındalık	Köy kasaba	47	3,617	0,774	5,830	0,120
	İlçe	64	3,759	0,591		
	İl	126	3,759	0,606		
	Büyükşehir	117	3,882	0,541		
Beceri	Köy kasaba	47	3,507	0,650	9,174	<b>0,027</b>
	İlçe	64	3,765	0,564		
	İl	126	3,703	0,572		
	Büyükşehir	117	3,783	0,632		
Bilgi	Köy kasaba	47	3,577	0,593	1,992	0,574
	İlçe	64	3,700	0,621		
	İl	126	3,608	0,587		
	Büyükşehir	117	3,638	0,615		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının farkındalık puanı ortalamalarının yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=5,830; p=0,120>0,05).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının beceri puanı ortalamalarının yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=9,174; p=0,027<0,05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; yerleşim yeri ilçe olan öğretmen adaylarının beceri puanı, yerleşim yeri köy kasaba olan öğretmen adaylarının beceri puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney U=1098,500; p=0,015<0,05). Yerleşim yeri büyükşehir olan öğretmen adaylarının beceri puanı, yerleşim yeri köy kasaba olan öğretmen adaylarının beceri puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney U=1981,000; p=0,005<0,05).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bilgi puanı ortalamalarının yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=1,992; p=0,574>0,05).

**Tablo 20. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Nüfusa Bağlı Olduğu İlin Bulunduğu Coğrafi Bölge Değişkenine Göre Farklılaşması**

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Farkındalık	Marmara	14	3,308	0,916	11,897	0,064
	Ege	6	3,708	0,180		
	Akdeniz	53	3,717	0,653		
	İç Anadolu	233	3,796	0,583		
	Karadeniz	19	4,010	0,383		
	Doğu Anadolu	17	4,055	0,579		
	Güneydoğu Anadolu	12	3,615	0,733		
Beceri	Marmara	14	3,375	0,754	12,450	0,053
	Ege	6	3,896	0,252		
	Akdeniz	53	3,653	0,526		
	İç Anadolu	233	3,719	0,622		
	Karadeniz	19	3,964	0,527		
	Doğu Anadolu	17	3,930	0,528		
	Güneydoğu Anadolu	12	3,516	0,575		
Bilgi	Marmara	14	3,452	0,684	1,227	0,976
	Ege	6	3,593	0,349		
	Akdeniz	53	3,662	0,494		
	İç Anadolu	233	3,623	0,648		
	Karadeniz	19	3,702	0,466		
	Doğu Anadolu	17	3,758	0,475		
	Güneydoğu Anadolu	12	3,565	0,491		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının farkındalık puanı ortalamalarının nüfusa bağlı olduğu ilin bulunduğu coğrafi bölge değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=11,897; p=0,064>0,05).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının beceri puanı ortalamalarının nüfusa bağlı olduğu ilin bulunduğu coğrafi bölge değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=12,450; p=0,053>0,05).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bilgi puanı ortalamalarının nüfusa bağlı olduğu ilin bulunduğu coğrafi bölge değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=1,227; p=0,976>0,05).

#### 4.4. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin Demografik Özelliklere Göre Farklılaşması

**Tablo 21. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması**

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Eğitimde eşitlik ve mükemmellik	Kadın	226	4,195	0,575	11988,000	<b>0,007</b>
	Erkek	128	3,904	0,865		
Çok kültürlü sosyal yeterlik	Kadın	226	4,099	0,593	11763,500	<b>0,003</b>
	Erkek	128	3,740	0,933		
Öğretim programı reformu	Kadın	226	4,105	0,712	10633,500	<b>0,000</b>
	Erkek	128	3,576	1,102		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=11988,00; p=0,007<0,05). Kadın öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanları (x=4,195), erkek öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanlarından (x=3,904) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=11763,50; p=0,003<0,05). Kadın öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanları (x=4,099), erkek öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanlarından (x=3,740) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=10633,50; p=0,000<0,05). Kadın öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanları (x=4,105), erkek öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanlarından (x=3,576) yüksek bulunmuştur.

**Tablo 22. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin Anadil Değişkenine Göre Farklılaşması**

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Eğitimde eşitlik ve mükemmellik	Türkçe	331	4,087	0,685	2975,000	0,079
	Diğer	23	4,134	0,992		
Çok kültürlü sosyal yeterlik	Türkçe	331	3,968	0,740	3609,000	0,677
	Diğer	23	3,981	0,947		
Öğretim programı reformu	Türkçe	331	3,925	0,862	3515,000	0,534
	Diğer	23	3,750	1,442		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanları ortalamalarının anadil değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Mann Whitney U=2975,000; p=0,079>0,05).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanları ortalamalarının anadil değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Mann Whitney U=3609,000; p=0,677>0,05).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanları ortalamalarının anadil değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Mann Whitney U=3515,000; p=0,534>0,05).

**Tablo 23. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin Aile Gelir Durumu Değişkenine Göre Farklaşması**

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Eğitimde eşitlik ve mükemmellik	0-499 TL	20	3,846	0,635	14,378	<b>0,026</b>
	500-999 TL	56	3,923	0,905		
	1000-1499 TL	82	4,295	0,397		
	1500-1999 TL	82	4,059	0,763		
	2000-2499 TL	49	4,024	0,789		
	2500-2999 TL	22	4,353	0,339		
	3000 TL ve üzeri	43	4,030	0,745		
Çok kültürlü sosyal yeterlik	0-499 TL	20	3,939	0,821	9,782	0,134
	500-999 TL	56	3,808	0,768		
	1000-1499 TL	82	4,088	0,633		
	1500-1999 TL	82	3,931	0,798		
	2000-2499 TL	49	3,762	0,949		
	2500-2999 TL	22	4,232	0,470		
	3000 TL ve üzeri	43	4,142	0,609		
Öğretim programı reformu	0-499 TL	20	3,638	0,954	13,487	<b>0,036</b>
	500-999 TL	56	3,621	1,187		
	1000-1499 TL	82	4,104	0,678		
	1500-1999 TL	82	3,915	0,800		
	2000-2499 TL	49	3,847	1,037		
	2500-2999 TL	22	4,398	0,480		
	3000 TL ve üzeri	43	3,890	0,931		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı ortalamalarının ailesinin gelir durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=14,378;  $p=0,026<0,05$ ). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; ailesinin gelir durumu 1000-1499 TL olan öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı, ailesinin gelir durumu 0-499 TL olan öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney U=457,000;  $p=0,002<0,05$ ). Ailesinin gelir durumu 2500-2999 TL olan öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı, ailesinin gelir durumu 0-499 TL olan öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney U=100,500;  $p=0,003<0,05$ ). Ailesinin gelir durumu 1000-1499 TL olan öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı, ailesinin gelir durumu 500-999 TL olan öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney U=1776,500;  $p=0,024<0,05$ ). Ailesinin gelir durumu 2500-2999 TL olan öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı, ailesinin gelir durumu 500-999 TL

olan öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=434,000$ ;  $p=0,043<0,05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanı ortalamalarının ailesinin gelir durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=9,782;  $p=0,134>0,05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanı ortalamalarının ailesinin gelir durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=13,487;  $p=0,036<0,05$ ). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; ailesinin gelir durumu 1000-1499 TL olan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanı, ailesinin gelir durumu 0-499 TL olan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=581,000$ ;  $p=0,041<0,05$ ). Ailesinin gelir durumu 2500-2999 TL olan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanı, ailesinin gelir durumu 0-499 TL olan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=102,000$ ;  $p=0,003<0,05$ ). Ailesinin gelir durumu 1000-1499 TL olan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanı, ailesinin gelir durumu 500-999 TL olan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=1830,000$ ;  $p=0,041<0,05$ ). Ailesinin gelir durumu 2500-2999 TL olan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanı, ailesinin gelir durumu 500-999 TL olan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=366,500$ ;  $p=0,005<0,05$ ). Ailesinin gelir durumu 2500-2999 TL olan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanı, ailesinin gelir durumu 1500-1999 TL olan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=575,500$ ;  $p=0,009<0,05$ ). Ailesinin gelir durumu 2500-2999 TL olan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanı, ailesinin gelir durumu 2000-2499 TL olan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=373,500$ ;  $p=0,036<0,05$ ). Ailesinin gelir durumu 2500-2999 TL olan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanı, ailesinin gelir durumu 3000 TL ve üzeri

olan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney U=320,000; p=0,029<0,05).

**Tablo 24. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Gördüğü Bölüm Değişkenine Göre Farklaşması**

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Eğitimde eşitlik ve mükemmellik	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	54	4,147	0,628	58,915	<b>0,000</b>
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	55	3,522	0,795		
	İngilizce Öğretmenliği	27	4,362	0,758		
	Matematik Öğretmenliği	59	4,069	0,678		
	Sınıf Öğretmenliği	84	4,223	0,598		
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	42	4,280	0,753		
	Türkçe Öğretmenliği	33	4,179	0,335		
Çok kültürlü sosyal yeterlik	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	54	3,955	0,625	34,691	<b>0,000</b>
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	55	3,624	0,766		
	İngilizce Öğretmenliği	27	4,272	0,776		
	Matematik Öğretmenliği	59	3,911	0,861		
	Sınıf Öğretmenliği	84	4,000	0,722		
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	42	4,238	0,730		
	Türkçe Öğretmenliği	33	4,003	0,608		
Öğretim programı reformu	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	54	3,912	0,727	43,287	<b>0,000</b>
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	55	3,423	0,841		
	İngilizce Öğretmenliği	27	4,139	0,821		
	Matematik Öğretmenliği	59	3,886	0,873		
	Sınıf Öğretmenliği	84	4,033	0,895		
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	42	4,179	1,196		
	Türkçe Öğretmenliği	33	3,962	0,778		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı ortalamalarının öğrenim gördüğü bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=58,915; p=0,000<0,05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney U=742,500; p=0,000<0,05). İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik



ve mükemmellik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=497,000$ ;  $p=0,020<0,05$ ). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=864,000$ ;  $p=0,046<0,05$ ). İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=187,000$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=867,500$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=970,500$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=343,500$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=339,500$ ;  $p=0,000<0,05$ ). İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı, Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanından yüksek bulunmuştur. (Mann Whitney  $U=506,000$ ;  $p=0,007<0,05$ ). İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı, Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=275,000$ ;  $p=0,011<0,05$ ). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı, Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanından yüksek bulunmuştur (Mann

Whitney  $U=894,000$ ;  $p=0,017<0,05$ ). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı, Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=478,500$ ;  $p=0,022<0,05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanı ortalamalarının öğrenim gördüğü bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $KW=34,691$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=1068,000$ ;  $p=0,011<0,05$ ). İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=430,000$ ;  $p=0,003<0,05$ ). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=695,500$ ;  $p=0,001<0,05$ ). İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=310,000$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=1165,500$ ;  $p=0,009<0,05$ ). Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=1509,000$ ;  $p=0,001<0,05$ ). Sosyal Bilgiler

Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=512,500$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=637,000$ ;  $p=0,019<0,05$ ). İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanı, Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=557,000$ ;  $p=0,025<0,05$ ). İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanı, Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=808,000$ ;  $p=0,024<0,05$ ). İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanı, Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=297,000$ ;  $p=0,027<0,05$ ). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanı, Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=917,500$ ;  $p=0,026<0,05$ ). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanı, Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=1283,500$ ;  $p=0,013<0,05$ ). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanı, Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=476,500$ ;  $p=0,020<0,05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanı ortalamalarının öğrenim gördüğü bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $KW=43,287$ ;

$p=0,000<0,05$ ). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=963,500$ ;  $p=0,001<0,05$ ). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanından yüksek bulunmuştur. (Mann Whitney  $U=663,000$ ;  $p=0,000<0,05$ ) İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=315,500$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=1028,000$ ;  $p=0,001<0,05$ ). Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=1268,000$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=433,000$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanı, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=535,500$ ;  $p=0,001<0,05$ ). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanı, Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=773,500$ ;  $p=0,001<0,05$ ). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanı, Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=1338,500$ ;  $p=0,025<0,05$ ). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde

öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanı, Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=454,500$ ;  $p=0,010<0,05$ ).

**Tablo 25. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklaşması**

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Eğitimde eşitlik ve mükemmellik	Okur yazar değil	25	4,129	0,897	14,936	<b>0,011</b>
	Okur yazar	21	3,817	0,878		
	İlkokul	182	4,178	0,654		
	Ortaokul	40	4,212	0,449		
	Lise	51	3,988	0,668		
	Üniversite	35	3,778	0,883		
Çok kültürlü sosyal yeterlik	Okur yazar değil	25	4,084	0,801	7,397	<b>0,193</b>
	Okur yazar	21	3,614	0,871		
	İlkokul	182	4,018	0,709		
	Ortaokul	40	4,097	0,664		
	Lise	51	3,845	0,821		
	Üniversite	35	3,879	0,818		
Öğretim programı reformu	Okur yazar değil	25	3,680	1,370	15,926	<b>0,007</b>
	Okur yazar	21	3,452	0,954		
	İlkokul	182	4,036	0,814		
	Ortaokul	40	4,113	0,610		
	Lise	51	3,819	1,065		
	Üniversite	35	3,636	0,834		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı ortalamalarının anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $KW=14,936$ ;  $p=0,011<0,05$ ). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; annesi okur yazar olmayan öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı, annesi üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=286,000$ ;  $p=0,023<0,05$ ). Annesi ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı, annesi lise mezunu olan öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=3736,500$ ;  $p=0,033<0,05$ ). Annesi ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı, annesi üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=2123,500$ ;

$p=0,002<0,05$ ). Annesi ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı, annesi üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=477,000$ ;  $p=0,018<0,05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanı ortalamalarının anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=7,397;  $p=0,193>0,05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanı ortalamalarının anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=15,926;  $p=0,007<0,05$ ). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; annesi ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanı, annesi okuryazar olan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=1160,500$ ;  $p=0,003<0,05$ ). Annesi ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanı, annesi okuryazar olan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=245,000$ ;  $p=0,006<0,05$ ). Annesi ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanı, annesi üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=2161,000$ ;  $p=0,002<0,05$ ). Annesi ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanı, annesi üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=455,000$ ;  $p=0,007<0,05$ ).

**Tablo 26. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklaşması**

	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>Ort</b>	<b>Ss</b>	<b>KW</b>	<b>p</b>
Eğitimde eşitlik ve mükemmellik	Okur yazar	11	3,776	1,149	7,914	0,095
	İlkokul	114	4,162	0,691		
	Ortaokul	42	3,965	0,657		
	Lise	80	4,215	0,566		
	Üniversite	107	4,001	0,764		
Çok kültürlü sosyal yeterlik	Okur yazar	11	3,596	1,078	9,127	0,058
	İlkokul	114	4,054	0,673		
	Ortaokul	42	3,791	0,728		
	Lise	80	4,075	0,725		
	Üniversite	107	3,909	0,809		
Öğretim programı reformu	Okur yazar	11	2,909	1,578	9,527	0,049
	İlkokul	114	4,000	0,924		
	Ortaokul	42	3,923	0,645		
	Lise	80	4,056	0,778		
	Üniversite	107	3,815	0,924		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı ortalamalarının baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=7,914; p=0,095>0,05).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanı ortalamalarının baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=9,127; p=0,058>0,05).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanı ortalamalarının baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=9,527; p=0,049<0,05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; babası ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanı, babası okur yazar olan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney U=370,000; p=0,023<0,05). Babası ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanı, babası okuryazar olan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney U=141,000; p=0,043<0,05). Babası lise mezunu

olan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanı, babası okuryazar olan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=255,000$ ;  $p=0,023<0,05$ ).

**Tablo 27. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılaşması**

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Eğitimde eşitlik ve mükemmellik	Köy kasaba	47	3,900	0,884	3,281	0,350
	İlçe	64	4,145	0,633		
	İl	126	4,081	0,692		
	Büyükşehir	117	4,146	0,676		
Çok kültürlü sosyal yeterlik	Köy kasaba	47	3,664	0,866	12,339	0,006
	İlçe	64	3,998	0,616		
	İl	126	3,960	0,766		
	Büyükşehir	117	4,085	0,734		
Öğretim programı reformu	Köy kasaba	47	3,356	1,193	12,926	0,005
	İlçe	64	4,012	0,640		
	İl	126	3,968	0,838		
	Büyükşehir	117	4,026	0,906		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı ortalamalarının yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=3,281;  $p=0,350>0,05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanı ortalamalarının yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=12,339;  $p=0,006<0,05$ ). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; yerleşim yeri ilçe olan öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanı, yerleşim yeri köy kasaba olan öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=1101,500$ ;  $p=0,016<0,05$ ). Yerleşim yeri il olan öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanı, yerleşim yeri köy kasaba olan öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=2338,000$ ;  $p=0,033<0,05$ ). Yerleşim yeri büyükşehir olan öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanı, yerleşim yeri köy kasaba olan öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney  $U=1814,500$ ;  $p=0,001<0,05$ ).



Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanı ortalamalarının yaşadığı yeri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=12,926;  $p=0,005<0,05$ ). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; yerleşim yeri ilçe olan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanı, yerleşim yeri köy kasaba olan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney U=1068,500;  $p=0,008<0,05$ ). Yerleşim yeri il olan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanı, yerleşim yeri köy kasaba olan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney U=2071,500;  $p=0,002<0,05$ ). Yerleşim yeri büyükşehir olan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanı, yerleşim yeri köy kasaba olan öğretmen adaylarının öğretim programı reformu puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney U=1843,000;  $p=0,001<0,05$ ).

**Tablo 28. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin Nüfusa Bağlı Olduğu İlin Bulunduğu Coğrafi Bölge Değişkenine Göre Farklılaşması**

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Eğitimde eşitlik ve mükemmellik	Marmara	14	3,747	0,788	16,224	0,013
	Ege	6	3,949	0,246		
	Akdeniz	53	4,135	0,464		
	İç Anadolu	233	4,060	0,773		
	Karadeniz	19	4,372	0,304		
	Doğu Anadolu	17	4,430	0,418		
	Güneydoğu Anadolu	12	4,013	0,867		
Çok kültürlü sosyal yeterlik	Marmara	14	3,659	0,804	10,787	0,095
	Ege	6	3,685	0,630		
	Akdeniz	53	3,876	0,661		
	İç Anadolu	233	3,982	0,804		
	Karadeniz	19	4,246	0,384		
	Doğu Anadolu	17	4,020	0,445		
	Güneydoğu Anadolu	12	4,120	0,827		
Öğretim programı reformu	Marmara	14	3,536	0,784	10,824	0,094
	Ege	6	3,542	0,621		
	Akdeniz	53	3,802	0,910		
	İç Anadolu	233	3,943	0,921		
	Karadeniz	19	4,197	0,329		
	Doğu Anadolu	17	3,971	1,166		
	Güneydoğu Anadolu	12	3,938	1,067		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı ortalamalarının nüfusa bağlı olduğu ilin bulunduğu coğrafi bölge değişkeni açısından

anlamli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=16,224;  $p=0,013<0,05$ ). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; Akdeniz Bölgesi nüfusuna bağlı öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı, Marmara Bölgesi nüfusuna bağlı öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney U=232,000;  $p=0,031<0,05$ ). İç Anadolu Bölgesi nüfusuna bağlı öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı, Marmara Bölgesi nüfusuna bağlı öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney U=1074,000;  $p=0,032<0,05$ ). Karadeniz Bölgesi nüfusuna bağlı öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı, Marmara Bölgesi nüfusuna bağlı öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney U=42,500;  $p=0,001<0,05$ ). Doğu Anadolu Bölgesi nüfusuna bağlı öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı, Marmara Bölgesi nüfusuna bağlı öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney U=45,000;  $p=0,003<0,05$ ). Karadeniz Bölgesi nüfusuna bağlı öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı, Ege Bölgesi nüfusuna bağlı öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney U=15,500;  $p=0,008<0,05$ ). Doğu Anadolu Bölgesi nüfusuna bağlı öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı, Ege Bölgesi nüfusuna bağlı öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney U=17,000;  $p=0,017<0,05$ ). Karadeniz Bölgesi nüfusuna bağlı öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı, Akdeniz Bölgesi nüfusuna bağlı öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney U=313,000;  $p=0,015<0,05$ ). Doğu Anadolu Bölgesi nüfusuna bağlı öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı, Akdeniz Bölgesi nüfusuna bağlı öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney U=283,000;  $p=0,021<0,05$ ). Doğu Anadolu Bölgesi nüfusuna bağlı öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanı, İç Anadolu Bölgesi nüfusuna bağlı öğretmen adaylarının eğitimde eşitlik ve mükemmellik puanından yüksek bulunmuştur (Mann Whitney U=1399,500;  $p=0,043<0,05$ ).

Araştırmaya katılan ğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanı ortalamalarının nüfusa bağlı olduğu ilin bulunduğu coğrafi bölge değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=10,787; p=0,095>0,05).

Araştırmaya katılan ğretmen adaylarının ğretim programı reformu puanı ortalamalarının nüfusa bağlı olduğu ilin bulunduğu coğrafi bölge değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=10,824; p=0,094>0,05).

## 5. TARTIŞMA-SONUÇ VE ÖNERİLER

### 5.1. Tartışma

Bu araştırmada öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik görüş ve öz-yeterlik algıları Erciyes Üniversitesi örneğinde analiz edilmiştir. Araştırmanın genel sonuçları öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüş ve öz-yeterlik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ortalamaları sırasıyla *eğitimde eşitlik ve mükemmellik* (4,090), *çok kültürlü sosyal yeterlik* (3,969) ve *öğretim programı reformu* (3,914 ) olarak tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının çok kültürlü öz-yeterlik algı düzeylerinin ortalamaları sırasıyla *farkındalık* (3,781) *beceri* (3,715) ve *bilgi* (3,630) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime dair herhangi bir eğitim almamış olmalarına rağmen çok kültürlü eğitime ilişkin görüş ve öz-yeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. İlgili alan yazın çalışmalarında da benzer sonuçlar tespit edilmiştir. Anıl ve Yavuz (2010)'un "Öğretmen Adayları İçin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Bir Tutum Ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması" başlıklı çalışmalarında, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ölçülmüş ve sonuç olarak ülkemizde öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim konusunda olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Polat (2009)'ın "Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri" başlıklı çalışmasında öğretmen adaylarının "yüksek düzeyde" çok kültürlü eğitime yatkın oldukları görülmüştür. Çoban vd. (2010)'nin "Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi" başlıklı çalışmalarının analiz sonuçları, öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının olumlu olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Toprak (2008) "Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması" başlıklı yüksek lisans tezinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusunda olumlu tutum sahibi

olduklarını belirlemiştir. Ancak Türkiye de bu konu ile ilgili yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır ve öğretmen adaylarının çok kültürlü öğrenme ortamlarının hazırlanmasına yönelik bir eğitim almadıkları görülmektedir. Oysa Amerika’da Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Komisyonu (NCATE, 2002) öğretmen adaylarının gelişiminde kültüre duyarlı olarak yetiştirilmeleri gerektiğinin altını çizirken, Ngai (2004), ilköğretim ve ortaöğretimde çok kültürlü eğitim konusunda başarıya ulaşmak için öğretmen eğitiminden itibaren etkili bir çok kültürlü öğretme-öğrenmenin gerçekleşmesini savunmaktadır.

Konu ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Adams ve Hall (2002), İşletme ve Pazarlama branşlarında ders veren öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarını inceledikleri “Assessing Business and Marketing Teachers' Attitudes Toward Cultural Pluralism and Diversity” başlıklı çalışmalarında, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin olumlu tutum sergilediklerini tespit etmişlerdir. Barry ve Lechner (1995), “Preservice Teachers' Attitudes about and Awareness of Multicultural Teaching and Learning” başlıklı çalışmalarında, öğretmen adaylarının çok kültürlü öğretim ve öğrenme konusundaki tutum ve farkındalıklarını ölçmüş ve çoğunun çok kültürlü eğitime ilişkin konular hakkında farkındalık sahibi ve kültürel çeşitliliğe karşı hazırlıklı olduklarını belirlemiştir. Okaie-Boulder (2010), “Faculty Members' and Graduate Students' Perceptions of Multicultural Education in the College of Education” başlıklı doktora tez çalışmasında, eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanları ve öğrencilerin çok kültürlü eğitime ilişkin algılarını incelemiş ve gerek öğretim üyelerinin gerekse de öğrencilerin çok kültürlü eğitime ilişkin olumlu algılara sahip olduklarını tespit etmiştir.

Yapılan analiz sonuçlarına göre kadın öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin *eğitimde eşitlik ve mükemmellik, çok kültürlü sosyal yeterlik ve öğretim programı reformu* puanları ile çok kültürlü öz-yeterlik algılarına ilişkin *farkındalık ve beceri* puanları erkek öğretmen adaylarının puanlarından yüksek bulunmuştur. Bu durum, araştırmaya katılan kız öğrenci sayısının yüksek olması ve onların bu konuya erkek öğrencilerden daha fazla ilgi duyuyor olmalarıyla açıklanabilir. Bu sonuç Çoban vd. (2010)’nin yaptığı “Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Söz konusu çalışmanın sonuçlarına göre kadınlar

erkeklere göre “*siyasi görüş*” farklılıklarına karşı daha toleranslıdır. Benzer şekilde, Ford ve Quinn (2010), “First Year Teacher Education Candidates: What are Their Perceptions about Multicultural Education?” başlıklı çalışmalarında, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylara göre *çok kültürlü eğitim düzenlemelerine* katılma puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Whatley, Lee, Toms ve Wang (2012), üniversite öğrencilerinin kampüs içindeki farklılıklara ilişkin algılarını araştırdıkları “Student Perceptions of Diversity and Campus Climate: When Students Speak” başlıklı çalışmalarında, kız öğrencilerin “*çeşitliliğin önemi*” boyundaki tutumlarında erkek öğrencilerden daha yüksek puan aldıklarını tespit etmişlerdir. Asada, Swank ve Goldey (2003), üniversite öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik algılarını araştırdıkları “The Acceptance of a Multicultural Education Among Appalachian College Students” başlıklı çalışmalarında, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki kadınların çok kültürlü eğitime yönelik algılarının, erkek akranlarına göre daha olumlu olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmada elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüş ve öz-yeterlik algılarında okudukları bölümler açısından anlamlı farklılıklar söz konusudur. Öğretmen adayları çok kültürlü eğitime yönelik görüşlerinde, en yüksek *eğitimde eşitlik ve mükemmellik* ve *çok kültürlü sosyal yeterlik* puan ortalaması İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere aitken, en düşük puan ortalaması Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere aittir. *Öğretim programı reformu* faktöründe en yüksek puan ortalaması sırasıyla Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere aitken, en düşük puan ortalaması Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilere aittir. Benzer bir şekilde, Polat (2009) “Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri” adlı çalışmasında çok kültürlü kişiliğin *kültürel empati* alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamalarda en yüksek ortalamanın İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarına ait olduğunu tespit etmiştir. Dil eğitiminde dil-kültür ilişkisi, üzerinde sıkça durulan ve tüm dil eğitimcileri tarafından kabul edilen bir gerçektir. Dil eğitimleri sürecinde öğrendikleri yabancı dilin kültürüne de maruz kalan öğrencilerin kültürel farklılıklar konusunda deneyim sahibi oldukları ve dolayısıyla bu deneyimin onların çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerine olumlu etkisi olduğu sonucuna varılabilir.

Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik öz-yeterlik algılarında *farkındalık*, *beceri* ve *bilgi* boyutlarında en düşük ortalaması yine Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere aittir. En yüksek ortalamalar ise *farkındalık* ve *beceri* boyutu için Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, *bilgi* boyutu için Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere aittir. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının *farkındalık* ve *beceri* puan ortalamalarının yüksek çıkması, Sosyal Bilgiler dersinin genel karakteriyle açıklanabilir. Şöyle ki; Polat (2009), “İlköğretim Programlarından Hareketle Çok Kültürlü Eğitime Dayalı Sınıf Yönetimi” adlı çalışmasında Sosyal Bilgiler dersinde çok kültürlü eğitimle ilgili kazanımların Hayat Bilgisi dersinden sonra ikinci sırada yoğunlukta bulunduğunu belirlemiş ve Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilere temel yaşam becerilerini kazandırmayı amaçlayan Hayat Bilgisi dersinin devamı olduğunu belirtmiştir. Gerek Hayat Bilgisi Dersi gerekse de Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programında hem doğrudan ders kazanımları, hem de ara disiplin kazanımları içerisinde çok kültürlü eğitimi gerektirecek kazanımlar bulunmaktadır. Bu kazanımları öğrencilere kazandırılmasında en önemli rolü üstlenecek olanların öğretmenler olduğu düşünülürse, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim ortamları oluşturmada gerekli yeterliklerle donanmaları gereği ortaya çıkmaktadır. Lisans eğitimleri sürecinde aldıkları Sosyoloji, Vatandaşlık Bilgisi, Kültürlerarası İletişim gibi çok kültürlü eğitimle ilişkili olan derslerin, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin çok kültürlü eğitim konusundaki öz-yeterlik algılarında olumlu etkisi olduğu düşünülebilir.

Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları her iki ölçeğin tüm boyutlarında en düşük puan ortalamasına sahiptirler. Benzer bir sonuç Toprak (2008)’ın yüksek lisans tez çalışmasında ortaya çıkmıştır. Buna göre, Fen Bilgisi öğretmenleri çok kültürlü eğitim konusunda Sosyal Bilimler öğretmenlerine nazaran olumsuz tutum sergilemektedirler. Toprak, bunun sebebinin öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi öğrettikleri konuyla ilgili görmemelerinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Nitekim araştırma sonuçlarına göre ölçekteki “ Çok kültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir.” maddesine Fen Bilgisi öğretmenlerinden 56 kişi kuvvetle katılırken 16 kişi kararsız kalmıştır. Bu maddeye katılmayan öğretmen sayısı ise sadece 27’dir. Bu sonuç, söz konusu bölümde okuyan öğretmen adaylarının çok kültürlü bir bakış açısına sahip olmada destek almaya ihtiyaçları olabileceğini göstermektedir.

Benzer bir sonuç Okojie-Boulder (2010)'in doktora tez çalışmasında ortaya çıkmıştır. Söz konusu çalışmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin çokkültürlü eğitime ilişkin algılarında okudukları bölüme göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, Kinesiyoloji bölümde okuyan öğrenciler çok kültürlü eğitime ilişkin en olumlu algılara sahipken, Danışmanlık ve Eğitim Psikolojisi bölümünde okuyan öğrencilerin çok kültürlü eğitim kavramıyla ilgili algıları daha olumsuzdur. Banks vd. (2001) yaptıkları çalışmada, öğretmenler için yalnızca akademik bilgi ve becerinin yeterli olmadığını, aynı zamanda çok kültürlülüğe duyarlı olmanın da, öğrencinin akademik başarısında zorunlu olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, üniversitelerin eğitim fakültelerinin tüm bölümlerinde öğretmen adaylarının çok kültürlü bakış açısına uygun eğitim almalarının, tüm branşlardaki öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik olumlu görüş ve tutum geliştirmelerine ve öz-yeterlik inançlarını yükseltmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin *çok kültürlü sosyal yeterlik* ve *öğretim programı reformu* puan ortalamaları ile çok kültürlü öz-yeterlik algılarına ilişkin *beceri* puan ortalamalarının yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre, yerleşim yeri büyükşehir olan öğretmen adayları en yüksek puan ortalamasına sahipken, yerleşim yeri köy-kasaba olan öğretmen adayları en düşük puan ortalamasına sahiptir. Büyük şehirlerin köy ve kasabalara oranla daha heterojen bir yapıda olduğu düşünülürse, öğretmen adaylarının yetiştikleri yerin ve önceki deneyimlerinin çok kültürlü eğitime ilişkin görüş ve öz-yeterlik algıları üzerinde etkili olduğu sonucuna varılabilir. Benzer bir sonuç, Yazıcı vd. (2009)'nin “Öğretmenlerin Çok kültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması” başlıklı çalışmalarında da ortaya çıkmıştır. Buna göre, önceki eğitimlerini heterojen bir yerleşim yerinde geçiren öğretmenlerin, homojen bir yerde geçirenlere göre daha olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Çoban vd. (2010) ise, “Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında, büyük şehirde yetişen bireylerin ilçede yetişen bireylere göre “*cinsel yönelimler*” konusunda daha hoşgörülü olduklarını bulmuşlardır.

Araştırmada öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin *çok kültürlü sosyal yeterlik* ve *öğretim programı reformu* puan ortalamaları ile çok kültürlü öz-yeterlik



algılarına ilişkin *farkındalık*, *bilgi* ve *beceri* puan ortalamaları arasında nüfusa bağlı oldukları ilin bulunduğu coğrafi bölge değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmezken, çok kültürlü eğitime ilişkin *eğitimde eşitlik* ve *mükemmellik* puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre, nüfusa kayıtlı olduğu ilin bulunduğu bölge Doğu Anadolu Bölgesi olan öğretmen adayları en yüksek puan ortalamasına sahipken, nüfusa kayıtlı olduğu ilin bulunduğu bölge Marmara Bölgesi olan öğretmen adayları en düşük puan ortalamasına sahiptir. Gay (1994), toplumdaki belirli gruplar mümkün olan en yüksek kalitedeki eğitime ulaşma şansından yoksun bırakıldığında, hiçbir öğrenci için eğitimde eşitlik ve mükemmeliğe ulaşamayacağını belirtmiştir. O'na göre; tüm öğrencilere nasıl öğrenecekleri konusunda daha fazla seçenek (kendi kültürel stilleri ile uyumlu) sunulduğunda, hiçbirisi öğrenme sürecinde gereksiz yere avantajlı ya da dezavantajlı duruma düşmeyecektir. Buna göre, ülkemizde eğitim olanaklarının Doğu Anadolu Bölgesi'nde diğer bölgelere nispeten daha sınırlı olması ve Marmara Bölgesi'nin eğitim olanakları konusunda diğer bölgelere oranla daha avantajlı durumda olması, bu bölgelerdeki öğrenciler arasında *eğitimde eşitlik* ve *mükemmellik* boyutundaki hassasiyet farklılıklarının sebebi olarak yorumlanabilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin *eğitimde eşitlik* ve *mükemmellik*, *çok kültürlü sosyal yeterlik* ve *öğretim programı reformu* puan ortalamaları ile çok kültürlü öz-yeterlik algılarına ilişkin *farkındalık*, *bilgi* ve *beceri* puan ortalamaları arasında anadil değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunun anadilinin Türkçe (Türkçe % 93.5, Diğer %6.5) olması ile açıklanabilir.

Gerek ülkemizde gerekse de yurtdışında yapılan çalışmalar öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çok kültürlü eğitime olan bakış açılarının olumlu olduğunu göstermektedir. Ancak, önemli olan çok kültürlü eğitimle ilgili olumlu görüş veya tutumlara sahip olmaktan ziyade, çok kültürlü farkındalık, bilgi ve becerileri davranışa dönüştürmektir. Nitekim, Ezer, Millet ve Patkin (2006), tarafından yapılan bir araştırmada, eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarının, eğitim fakültelerinde çok kültürlü eğitimi önemli gördükleri fakat bunu uygulamaya geçirme konusunda yeterince çaba sarf etmedikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının etkili öğretmenlik niteliklerine sahip olmasını sağlama konusunda öğretmen yetiştiren kurumlar olan

eğitim fakültelerine büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlerin çok kültürlü bakış açlarına göre yetiştirilmesinin AB'ne girme sürecinde olan Türkiye'ye büyük katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

## 5.2. Sonuçlar

### 5.2.1. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşleri ile İlgili Sonuçlar

Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla kullanılan Çok kültürlü Eğitim Ölçeği *eğitimde eşitlik ve mükemmellik*, *çok kültürlü sosyal yeterlik* ve *öğretim programı reformu* olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır.

1. Yapılan analiz sonuçlarına göre kadın öğretmen adaylarının *eğitimde eşitlik ve mükemmellik* puanları erkek öğretmen adaylarının *eğitimde eşitlik ve mükemmellik* puanlarından yüksek bulunmuştur.
2. Öğretmen adayları *çok kültürlü sosyal yeterlik* puanları ortalamalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedirler. Kadın öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanları erkek öğretmen adaylarının çok kültürlü sosyal yeterlik puanlarından yüksek bulunmuştur.
3. Öğretmen adayları cinsiyetlerine göre *öğretim programı reformu* ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Kadın öğretmen adaylarının *öğretim programı reformu* puanlarının erkek öğretmen adaylarının *öğretim programı reformu* puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.
4. Öğretmen adaylarının anadillerine göre *eğitimde eşitlik ve mükemmellik* ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılaşma yoktur.
5. Öğretmen adaylarının anadillerine göre *çok kültürlü sosyal yeterlik* ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılaşma yoktur.
6. Öğretmen adaylarının anadillerine göre *öğretim programı reformu* ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılaşma yoktur.

7. Araştırmaya katılan öğretmen adayları *eğitimde eşitlik ve mükemmellik* puanı ortalamalarında aile gelir durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre en yüksek puan ortalaması 2500-2999 TL aile geliri olan öğrencilere aitken, en düşük puan ortalaması 0-499 TL aile geliri olan öğrencilere aittir.
8. Öğretmen adayları *çok kültürlü sosyal yeterlik* puanı ortalamalarının aile gelir durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedirler.
9. Araştırmaya katılan öğretmen adayları *öğretim programı reformu* puanı ortalamalarında aile gelir durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre en yüksek puan ortalaması 2500-2999 TL aile geliri olan öğrencilere aitken, en düşük puan ortalaması 500-999 TL aile geliri olan öğrencilere aittir.
10. Öğretmen adayları *eğitimde eşitlik ve mükemmellik* puan ortalamalarında öğrenim gördüğü bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedirler. Buna göre en yüksek puan ortalaması İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere aitken, en düşük puan ortalaması Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilere aittir.
11. Araştırmaya katılan öğretmen adayları *çok kültürlü sosyal yeterlik* puan ortalamalarında öğrenim gördüğü bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedirler. En yüksek puan ortalaması İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere aitken, en düşük puan ortalaması Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilere aittir.
12. Araştırmaya katılan öğretmen adayları *öğretim programı reformu* puan ortalamalarında öğrenim gördüğü bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedirler. En yüksek puan ortalaması sırasıyla Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere aitken, en düşük puan ortalaması Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilere aittir.
13. Araştırmaya katılan öğretmen adayları *eğitimde eşitlik ve mükemmellik* puanı ortalamaları ile anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık

göstermektedirler. Buna göre en yüksek puan ortalaması annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler aitken, en düşük puan ortalaması annesi üniversite mezunu olan öğrencilere aittir.

14. Araştırmaya katılan öğretmen adayları *çok kültürlü sosyal yeterlik* puan ortalamalarında anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedirler.
15. Araştırmaya katılan öğretmen adayları *öğretim programı reformu* puan ortalamalarında anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedirler. Buna göre, en yüksek puan ortalaması annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler aitken, en düşük puan ortalaması annesi okuryazar olan öğrencilere aittir.
16. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının *eğitimde eşitlik ve mükemmellik* puan ortalamaları ile baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
17. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının *çok kültürlü sosyal yeterlik* puan ortalamaları ile baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
18. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının *öğretim programı reformu* puan ortalamaları ile baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre, en yüksek puan ortalaması babası lise mezunu olan öğrencilere aitken, en düşük puan ortalaması babası okuryazar olan öğrencilere aittir.
19. Öğretmen adaylarının *eğitimde eşitlik ve mükemmellik* puanı ortalamalarının yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
20. Öğretmen adaylarının *çok kültürlü sosyal yeterlik* puan ortalamalarının yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre, yerleşim yeri büyükşehir olan öğretmen adayları en yüksek puan ortalamasına sahipken, yerleşim yeri köy-kasaba olan öğretmen adayları en düşük puan ortalamasına sahiptir.

21. Öğretmen adaylarının *öğretim programı reformu* puan ortalamalarının yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre, yerleşim yeri büyükşehir olan öğretmen adayları en yüksek puan ortalamasına sahipken, yerleşim yeri köy-kasaba olan öğretmen adayları en düşük puan ortalamasına sahiptir.
22. Araştırmada öğretmen adaylarının *eğitimde eşitlik ve mükemmellik* puan ortalamalarının nüfusa bağlı oldukları ilin bulunduğu coğrafi bölge değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre, nüfusa kayıtlı olduğu ilin bulunduğu bölge Doğu Anadolu Bölgesi olan öğretmen adayları en yüksek puan ortalamasına sahipken, nüfusa kayıtlı olduğu ilin bulunduğu bölge Marmara Bölgesi olan öğretmen adayları en düşük puan ortalamasına sahiptir.
23. Araştırmada öğretmen adaylarının *çok kültürlü sosyal yeterlik* puan ortalamalarının nüfusa bağlı oldukları ilin bulunduğu coğrafi bölge değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
24. Araştırmada öğretmen adaylarının *öğretim programı reformu* puan ortalamalarının nüfusa bağlı oldukları ilin bulunduğu coğrafi bölge değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

### 5.2.2. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Öz-Yeterlik Algıları ile İlgili Sonuçlar

Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik öz-yeterlik algılarının incelenmesi amacıyla kullanılan Çok kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği *farkındalık*, *beceri* ve *bilgi* olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır.

1. Yapılan analiz sonuçlarına göre kadın öğretmen adaylarının *farkındalık* puanları erkek öğretmen adaylarının *farkındalık* puanlarından yüksek bulunmuştur.
2. Öğretmen adayları *beceri* puan ortalamalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedirler. Kadın öğretmen adaylarının *beceri* puanları erkek öğretmen adaylarının *beceri* puanlarından yüksek bulunmuştur.

3. Öğretmen adayları cinsiyetlerine göre *bilgi* puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılaşma tespit edilmemiştir.
4. Öğretmen adaylarının anadillerine göre *farkındalık* puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılaşma yoktur.
5. Öğretmen adaylarının anadillerine göre *beceri* puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılaşma tespit edilmemiştir.
6. Öğretmen adaylarının anadillerine göre *bilgi* puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamıştır.
7. Araştırmaya katılan öğretmen adayları *farkındalık* puan ortalamalarında aile gelir durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre en yüksek puan ortalaması 2500-2999 TL aile geliri olan öğrencilere aitken, en düşük puan ortalaması 0-499 TL aile geliri olan öğrencilere aittir.
8. Öğretmen adayları *beceri* puan ortalamalarında aile gelir durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedirler.
9. Araştırmaya katılan öğretmen adayları *bilgi* puan ortalamalarında aile gelir durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedirler.
10. Öğretmen adayları *farkındalık* puan ortalamalarında öğrenim gördüğü bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedirler. Buna göre en yüksek puan ortalaması Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere aitken, en düşük puan ortalaması Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilere aittir.
11. Araştırmaya katılan öğretmen adayları *beceri* puan ortalamalarında öğrenim gördüğü bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedirler. En yüksek puan ortalaması Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere aitken, en düşük puan ortalaması Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilere aittir.
12. Araştırmaya katılan öğretmen adayları *bilgi* puan ortalamalarında öğrenim gördüğü bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedirler. En yüksek puan

ortalaması Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere aitken, en düşük puan ortalaması Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilere aittir.

13. Araştırmaya katılan öğretmen adayları *farkındalık* puanı ortalamaları ile anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedirler. Buna göre en yüksek puan ortalaması annesi ortaokul mezunu olan öğrencilere aitken, en düşük puan ortalaması annesi üniversite mezunu olan öğrencilere aittir.
14. Araştırmaya katılan öğretmen adayları *beceri* puanı ortalamaları ile anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedirler. Buna göre en yüksek puan ortalaması annesi ilkokul mezunu olan öğrencilere aitken, en düşük puan ortalaması annesi okuryazar olan öğrencilere aittir.
15. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının *bilgi* puan ortalamalarında anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermedikleri tespit edilmiştir.
16. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının *farkındalık* puan ortalamaları ile baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
17. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının *beceri* puan ortalamaları ile baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
18. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının *bilgi* puan ortalamaları ile baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
19. Öğretmen adaylarının *farkındalık* puanı ortalamalarının yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
20. Öğretmen adaylarının *beceri* puan ortalamalarının yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre, yerleşim yeri büyükşehir olan öğretmen adayları en yüksek puan ortalamasına sahipken, yerleşim yeri köy-kasaba olan öğretmen adayları en düşük puan ortalamasına sahiptir.
21. Öğretmen adaylarının *bilgi* puan ortalamalarının yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

22. Araştırmada öğretmen adaylarının *farkındalık* puan ortalamalarının nüfusa bağlı oldukları ilin bulunduğu coğrafi bölge değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
23. Araştırmada öğretmen adaylarının *beceri* puan ortalamalarının nüfusa bağlı oldukları ilin bulunduğu coğrafi bölge değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
24. Araştırmada öğretmen adaylarının *bilgi* puan ortalamalarının nüfusa bağlı oldukları ilin bulunduğu coğrafi bölge değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

### 5.3. Öneriler

#### 5.3.1. Uygulamacılar İçin Öneriler

1. Öğretmen adaylarının öğretim sürecinde çok kültürlü bakış açısı kazanmalarını sağlayacak eğitim uygulamalarını deneyimlemeleri gerektiğine inanılmaktadır. Bunun için eğitim fakültelerinde çok kültürlü eğitimle ilgili ayrı derslerin verilmesi yerine programların geneline yansıyan bir anlayışın oluşturulmasının daha etkili olacağı düşünülmektedir.
2. Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik görüş ve öz-yeterlik algılarında okudukları bölümlere göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılıkların ortadan kalkması için tüm bölümlerde bölümün gerektirdiği akademik bilgi ve becerinin yanı sıra çok kültürlülüğe olan farkındalığı ve duyarlılığı arttıracak eğitim etkinliklerine yer verilmelidir. Öğrenciler öğretmen yeterlikleri konusunda sadece konu alanı bilgisine sahip olmanın yeterli olmadığı konusunda bilinçlendirilmelidir.
3. Yanlış veya eksik anlamaların önüne geçmek için öğretmen adayları çok kültürlü eğitimin *yaş, cinsel yönelim, engelli olma, sosyal sınıf, etnik köken, din, dil ve kültürel özelliklere bağlı farklılıklar* gibi tüm boyutları hakkında bilgilendirilmelidir.
4. Öğretmen adayları öğretim sürecinde çok kültürlülüğe duyarlı öğretim yöntem ve teknikleri (tartışma yöntemi, işbirlikli öğrenme, bireyselleştirilmiş öğretim vs.) kullanma konusunda gerekli eğitimden geçmelidir.



5. Öğretmen adayları öğretim sürecinde öğrencileri değerlendirirken çok kültürlülüğe duyarlı çeşitli teknikler (gözlemler, performans davranışları, yazılı ödevler, durum çalışmaları vs.) kullanma konusunda gerekli eğitimden geçmelidir.

### 5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Çok kültürlü eğitim konusunda okulların mevcut fiziksel olanakları ve materyal desteğiyle ilgili sorunlar araştırılmalıdır.
2. Ülkemiz literatüründe çok kültürlü eğitim *öğretmen adayı*, *öğretmen* ve *yönetici* değişkenleri açısından ele alınmıştır. Çok kültürlü eğitime ilişkin velilerin davranış, tutum veya görüşlerini inceleyen araştırmalar da yapılmalıdır.
3. Öğretmen adaylarını yetiştiren eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin neler olduğu merak konusudur. Çok kültürlü eğitime ilişkin eğitim fakültesi öğretim elemanlarının davranış, tutum veya görüşlerini inceleyen araştırmalar da yapılmalıdır.
4. Bu araştırma Erciyes Üniversitesi öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik görüş ve öz-yeterlik algıları ile sınırlıdır. Bu nedenle araştırmanın bulguları sınırlılık göstermektedir. Araştırmanın diğer üniversitedeki öğrenciler üzerinde yapılması daha genellenebilir bulgular doğuracaktır.

## KAYNAKÇA

- Adams, H. ve Hall H.C. (2002). "Assessing Business and Marketing Teachers' Attitudes Toward Cultural Pluralism and Diversity", *Journal of Career and Technical Education*, 18(2), 17-29.
- Akbulut, E. (2006). "Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Akdemir, A. M. (2004). "Küreselleşme ve Kültürel Kimlik Sorunu", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 43-50.
- Albayrak, A.S. (2005). Kanonik Korelasyon Analizi. Şeref Kalaycı (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişenli İstatistik Teknikleri* içinde (s.403). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Anıl D. ve Yavuz, G. (2010). "Öğretmen Adayları İçin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği: Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması", *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 1056-1062.
- APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx>, Erişim Tarihi: 17. 09. 2010.
- Arslanoğlu, İ. (2000). "Kültür ve Medeniyet Kavramları", *Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 15, 243-255.
- Arslantaş, H. A. (2008). "Kültür – Kişilik ve Kimlik", *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 105-112.
- Asada, H., Swank, E., ve Goldey, G. T. (2003). "The Acceptance of a Multicultural Education Among Appalachian College Students", *Research in Higher Education*, 44, 99-120.

- Aşlamacı, İ. (2010). “Çoğullaşan Toplumun Okulu: Müfredat Bazlı Bir Değerlendirme”, *Ulusal II. Öğretmenim Sempozyumu*, <http://www.igeder.org.tr/sayfa.php?id=302> Erişim Tarihi: 03. 07.2011.
- Baker, G.C. (1981). The Teacher and Multiethnic Education. James Banks (Ed.), *Education in the 80s-Multiethnic Education* içinde (s.33-41). Washington D.C.: National Education Association of the United States.
- Balay, R. (2004).“Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Bandura, A. (1977). “Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change”, *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). “Self-Efficacy Mechanism in Human Agency”, *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Banks, J. A. (1974). *Multicultural Education: In Search of Definitions and Goals*, Syracuse, New York: National Academy of Education.
- Banks, J. A. (1993). “Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice”, *Review of the Research in Education*, 19, 3-49.
- Banks, J. A. (2004). “Multicultural Education Historical Development, Dimension, and Practice.” James Banks, Cherry McGee Banks (Ed.) *Handbook of Research on Multicultural Education* içinde (3-29). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Banks, James A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education* (4th ed.) Boston: Pearson Education.
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay. G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J. W., ve Stephan, W. G. (2001). *Diversity within Unity: Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society*. Washington: Center for Multicultural Education, University of Washington.

- Barry, N. H. ve Lechner J. V. (1995). "Preservice Teachers' Attitudes about and Awareness of Multicultural Teaching and Learning", *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 149-161.
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). "Çok Kültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri", *Eğitim ve Bilim*, 34, (152), 30-43.
- Başbay, A. ve Kağnıcı, D. Y. (2011). Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 161, 199-212.
- Bayar, F. (2009). "Küreselleşme Kavramı ve Küreselleşme Sürecinde Türkiye", *Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi*, 32, 25-34, <http://www.mfa.gov.tr/data/Kutuphane/yayinlar/EkonomikSorunlarDergisi/sayi32/firatbayar.pdf> Erişim Tarihi: 20. 08. 2010.
- Bıkmaz, F. H. (2004). "Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- Brown, M. N. (2007). "Educating All Students: Creating Culturally Responsive Teachers, Classrooms, and Schools", *Intervention in School and Clinique*, 43 (1), 57-62.
- Brown, S. C. ve Kysilka, M. (2002). *Applying Multicultural and Global Concepts in the Classroom and Beyond*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Canatan, K. (2009). "Avrupa Toplumlarında Çokkültürcülük: Sosyolojik Bir Yaklaşım", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 80-97.
- Chan, K. C. (2002). "The Visible and Invisible in Cross-Cultural Movement Experiences: Bringing in Our Bodies to Multicultural Teacher Education", *Intercultural Education*, 13 (3), 245-257.
- Cırık, İ. (2008). "Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.

- Currie W. (1981). Teacher Preparation for a Pluralistic Society, James Banks (Ed.), *Education in the 80s-Multiethnic Education* içinde (s.162-174). Washington D.C.: National Education Association of the United States.
- Çelik, H. (2008). “Çok Kültürlülük ve Türkiye'deki Görünümü”, *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(15), 319-332.
- Çetin, İ. (2007). “Çok Kültürlülük ve Kimlik Bağlamında Midyat İlçesi Örneği”, *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi/Journal of Sociological Research*, 2, 22-35.
- Çetin, Ş. (2004). “Değişen Değerler ve Eğitim”, *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 5-16.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G. ve Doğan T. (2010). “Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (1 ), 125-131.
- Çüçen, A. K. (2005). “Kültür, Uygarlık, Evrensellik ve Çok-Kültürlülük”, *Kaygı Dergisi*, 4, 111-115.
- DPT. (2000). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Küreselleşme Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Ankara: DPT Yayınları.
- Ergin, S. (2000). “Çağdaş Müzik Eğitimi ve Temel Özellikleri (Çok Kültürlü Müzik Eğitimi)”, *Müzikte 2000 Sempozyumu* <http://www.kultur.gov.tr> Erişim Tarihi: 14. 08. 2010.
- Erkal, M. E. (2005). Küreselleşme, Etniklik, Çok Kültürlülük, İstanbul: Derin Yayınları.
- Erzurumlu, S. (2008). Çokkültürcülük Politikası ve Kanada’da Çokkültürcülük, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Isparta.
- Esen, H. (2009). An Analysis of Public Primary School Teachers’ Dealing with Difference in The Absence of a Multicultural Education Policy in Turkey, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

- Eskicumalı, A. (2003). “Eğitim ve Toplumsal Değişme: Türkiye’nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü, 1923-1946”, *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(2), 15-29.
- Ezer, H., Millet, S. ve Patkins, D. (2006). “Multicultural Perspectives in the Curricula of Two Colleges of Education in Israel: The Curriculum is a Cruel Mirror of Our Society”, *Teachers and Teaching*, 12(4), 391-406.
- Ford, T. N. ve Quinn, L. (2010). “First Year Teacher Education Candidates: What Are Their Perceptions about Multicultural Education?”, *Multicultural Education*, 17(4), 18-24.
- Gay, G. (1994). “A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education”, *NCREL's Urban Education Program*, <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm> Erişim Tarihi: 12. 10. 2010.
- Gay, G. (2002). “Preparing for Culturally Responsive Teaching”, *Journal of Teacher Education*, 53, 106-116.
- Gay, G., Howard, T.C. ( 2000). “Multicultural Teacher Education for the 21st Century”, *The Teacher Educator*, 36(1), 1-16.
- Guiso, L. Sapienza, P., Zingales, L. (2006). “Does Culture Affect Economic Outcomes?”, National Bureau of Economic Research Working Paper Series, <http://www.nber.org/papers/w11999> Erişim Tarihi:12. 10. 2010.
- Guyton, E. M., Wesche M. M. (2005). “The Multicultural Efficacy Scale: Deveopment, Item Selection and Reliability”, *Multicultural Perspectives*, 7(4), 21–29.
- Güvenç, B. (1994). İnsan ve Kültür (Altıncı Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hermans, P. (2002). Intercultural Education in Two Teacher-Training Courses in the North of the Netherlands. *Intercultural Education*, 13 (2), 183-199.

- İyi, S. (2003). “Çağdaş Açılımlarıyla Kültür Kavramı ve İoanna Kuçuradi”, *Maltepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 3, 15-23.
- Jekayinfa, A. A. (2001). “Effects of Culture-Contact on the Contemporary Nigerian Life”, *Leading Issues in General Studies: Humanities & Social Sciences, (Book of Reading for General Studies)*,  
<http://www.unilorin.edu.ng/publications/jekayinoluwa/BOOK%202.pdf> Erişim Tarihi: 22. 11. 2010.
- Kalaycı, Ş. (2006). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Ankara: Asil Yayınevi.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kiremit, H. (2006). Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji ile İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.
- Koçdemir, K. (1999). “Küreselleşme ve Türk Kültürü”, *Kök Araştırmalar Dergisi*, 1, 5-20.
- Kongar, E. (1997). Kültür Üzerine. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Korkmaz, İ. (2009). A Descriptive Study on the Concepts of Culture and Multiculturalism in English Language Coursebooks, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Edirne.
- Kostova, S. Ç. (2009). “Çok Kültürlü Eğitim: Bulgaristan Örneği”, *Kaygı Dergisi*, 12, 217-230.
- Küreselleşme, Bölgesel Entegrasyonlar ve Türkiye (Değerlendirme Raporu). (1995).  
<http://ekutup.dpt.gov.tr/dunya/oik560.pdf> Erişim Tarihi: 10.09.2011.
- Locke, S. (2009). “Institutional Social and Cultural Influences on the Multicultural Perspectives of Preservice Teachers”, *Multicultural Perspectives*, 7(2). 20-28.  
[http://dx.doi.org/10.1207/s15327892mcp0702\\_4](http://dx.doi.org/10.1207/s15327892mcp0702_4) Erişim Tarihi: 10. 08. 2010.

- Mahiroğulları, A. (2005). “Küreselleşmenin Kültürel Değerler Üzerine Etkisi”, *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 50, 1275-1288.
- MEB. (2008). Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Mitchell, L. A. (2009). “Becoming Culturally Responsive Teachers in Today's Diverse Classroom”, Paper Presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, 1-50.
- Morgil, İ. Seçken, N. Yücel A. S. (2004). “Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi* 6(1), 62-72.
- Mwonga, C. (2005). “Multicultural Education: New Path Toward Democracy”, 15, 1-17.
- Nakip, M. (2003). Pazarlama Araştırmaları Teknikler ve (SPSS Destekli) Uygulamaları, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Neuharth-Pritchett, S., Reiff, J.C., Pearson, C.A. (2001). Through the Eyes of Preservice Teachers: Implications for the Multicultural . *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 256-269.
- Ngai, P. B. (2004). “A Reinforcing Curriculum and Program Reform Proposal for 21st Century Teacher Education: Vital First Steps for Advancing K-12 Multicultural Education”, *Equity & Excellence in Education*, 37(4), 321 — 331.
- OECD. (1994). *Quality in Teaching*. OECD, Paris.
- Okojie-Boulder, T. (2010). Faculty Members' and Graduate Students' Perceptions of Multicultural Education in the College of Education, Mississippi State University, Department of Instructional Systems and Workforce Development, Doktora Tezi, Mississippi.



- Öğretmen Yeterlikleri. (2008). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Öğretmen Yeterlikleri. (2009). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Önder, A.T. (2009). Türkiye'nin Etnik Yapısı. Ankara: Kripto Yayınevi.
- Özenoğlu K. H. (2006). Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji ile İlgili Öz-Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- Özdamar, K. (2004). Paket Programlar ile İstatiksel Veri Analizi-1 (Genişletilmiş 5. Baskı). Eskişehir: Kaan.
- Özhan, İ. (2006). Farklılaşmanın Özel Görünümleri Olarak Çok Kültürlülük ve Çok Kültürcülük, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Polat, S. (2009). "İlköğretim Programlarından Hareketle Çok Kültürlü Eğitime Dayalı Sınıf Yönetimi", *International Congress on Intercultural Dialogue and Education*, 152-171.
- Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri, *International Online Journal of Educational Sciences*. 1 (1), 154-164.
- Polat, S. (2012). Okul Müdürlerinin Çok Kültürlüğe İlişkin Tutumları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, , 42, 334-343.
- Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions. (2008). Experiences Working with Diverse Students. <http://www.ncate.org> Erişim Tarihi: 10. 08. 2010.
- Roux, J. L.(2000). "Multicultural Education: A New Approach for a New South African Dispensation", *Intercultural Education*, 11(1), 19-29.
- Sağlam, F. (2007). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Derslerinde Bilgi Teknolojisi Kaynaklarından Yararlanma Öz-Yeterlikleri ve Etki Algılarının

Değerlendirilmesi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Schmitz, B. (1999). Transforming a Course. *CIDR Teaching and Learning Bulletin*, 2(4), 1-2.

Seyfi, T. (2006). Küreselleşme-Kültür İlişkisinin Eğitim Örgütlerini Etkileme Biçimleri (Kayseri İli Örneği), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Smith E. B. (2009). “Approaches to Multicultural Education in Preservice Teacher Education: Philosophical Frameworks and Models for Teaching”, *Multicultural Education*. 16(3), 45-50.

Şan, M. K. (2005). “Farklılık ve Çok Kültürlülük Siyasetleri Üstüne Bir Deneme”, *Milel ve Nihal*, 3 (1-2), 69-117.

Şan, M. K. (2006). “Küreselleşme Çağında Farklılık ve Çok Kültürlülük Siyaseti”, *Avrupa Günlüğü*, 8, 299- 335.

Şaşan, H. H. (2002). “Yapılandırmacı Öğrenme”, *Yaşadıkça Eğitim*, 74(75), 49-52.

Taylan, H. H. ve Arklan, Ü. (2008). “Medya ve Kültür: Kültürün Medya Aracılığıyla Küreselleşmesi”, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 85-97. <http://www.aku.edu.tr/AKU/DosyaYonetimi/SOSYALBILENS/dergi/X1/H.Taylan.pdf> Erişim Tarihi: 12. 09. 2010.

Tekinalp, Ş. (2005). “Küreselleşen Dünyanın Bunalımı: Çok Kültürlülük”, *Journal of Istanbul Kültür University*, 1, 75-87.

Temel, A. B. (2008). “Kültürlerarası (Çok Kültürlü) Hemşirelik Eğitimi”, *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11 (2), 92-101.

Teresa A. W. T. A. ve Pivera, J.A. (2004). Diversity and the Modeling of Multicultural Principles of Education in a Teacher Education Program. *Multicultural Perspectives*, 6(3), 42-47.

Toprak, G. (2008). Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği'nin (Teacher Multicultural Attitude Survey) Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Tokat.

Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük.

[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.502d7245cbd2c8.20252487](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.502d7245cbd2c8.20252487) Erişim Tarihi: 13. 08. 2010.

Vatandaş, C. (2001). “Çok Kültürlü Yapıda Ulusal / Etnik Kimlikler(Kanada Örneği)”, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 101-116.

<http://www.aku.edu.tr/AKU/DosyaYonetimi/SOSYALBILENS/dergi/III2/vatandas.pdf> Erişim Tarihi: 15. 08. 2010.

Villages, A. M. ve Lucas, T. (2002). “Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum”, *Journal of Teacher Education*, 53, 20-32.

Whatley, G. C., Lee, J. A., Toms, O., ve Wang, C. (2012). “Student Perceptions of Diversity and Campus Climate: When Students Speak”, *Educational Research & Development*, 15(1), 3-22.

Yalçın, C. (2002). “Çokkültürcülük Bağlamında Türkiye’den Batı Avrupa Ülkelerine Göç”, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 26 (1), 45-60.

Yazıcı, S. (2007). “Yapılandırıcı Yaklaşım ve Çok Kültürlü Eğitim”, (Yayınlanmamış Makale), (Aktaran; Toprak, Güleç).

Yazıcı, S., Başol, G., Toprak, G. (2009). “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.

Yetim, N. (2004). “Küresel Üretim Yapılanmasına Kültürel Yanıtlar: Ulusal-Yerel?”, *Doğu-Batı Dergisi*, İkinci Baskı, S.18, Ankara.

Yılmaz, K. ve Bökeoğlu, Ç. Ö. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlik İnançları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.

Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). “Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı”, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 50-54.

<http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/4246.pdf> “Çok Dilli Çok Kültürlü Toplumlarda Eğitim” Eğitim-Sen 4. Demokratik Eğitim Kurultayı, 2004, (Erişim Tarihi: 01.08.2010).

URL-1: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/ogretmen-taslagi.htm> (E.T. 16.03.2011)

URL-2: [http://www.kongar.org/makaleler/mak\\_kulb.php](http://www.kongar.org/makaleler/mak_kulb.php) (E.T.22.08.2010)

URL-3: <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/otmg/Yeterlikler.pdf>. (E.T.16.07.2011)

URL-4: [http://www.kongar.org/makaleler/mak\\_kum.php](http://www.kongar.org/makaleler/mak_kum.php) (E.T.03.11.2010)

URL-5: <http://yigm.kulturturizm.gov.tr/belge/1-18058/sabahattin-ergin.html> (E.T.27.05.2011)

URL-6: <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>(E.T.11.11.2011)

## EKLER

## EK-1 ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM ÖLÇEĞİ

**Not 1:** Ölçekte *farklı* ifadesi; farklı ırklar, etnik gruplar, kültürler, dinler, sosyo-ekonomik sınıflar, cinsiyetler, cinsel yönelimler ve fiziksel yeteneklerden olan insanları içermektedir.

**Not 2:** Ölçekte **çokkültürlülük** terimi; farklı ırk ve milletlerden oluşan, değişik dilleri konuşan, çeşitli örf, adet ve geleneklere sahip olan, bununla beraber bir arada yaşayan toplumsal yapılara karşı kullanılmaktadır.

**Not 3:** Ölçekte **çokkültürlü eğitim** terimi; din, dil, ırk, kimlik, sosyal sınıf ve cinsiyet farklılıklarından kaynaklanan unsurları dikkate alarak tüm öğrenciler için eğitimde eşit fırsatlar sunmayı, öğrencileri bu farklılıkların bilincinde olan demokratik ve hoşgörülü bireyler olarak yetiştirmeyi, böylece eğitimi ve öğretimi zenginleştirici etkinliklere dönüştürerek gerçekleştirmeyi hedefleyen eğitimi ifade etmektedir.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Çokkültürlü eğitim, bireyin kendi kimliğiyle barışık olmasına katkıda bulunur.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Çokkültürlü eğitim, sınıf ortamında alternatif bakış açılarını görmemizi sağlar.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin kendilerinden farklı bireylerle empatik bir etkileşim kurmalarına hizmet eder.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Çokkültürlü eğitim, farklılıklara ilişkin önyargılara eleştirel gözle bakabilmeye katkıda bulunur.	( )	( )	( )	( )	( )
5. Çokkültürlü eğitim farklı (etnik, dini, kültürel ve cinsiyet) grupların akademik başarılarını eşit biçimde etkileyen bir öğretim sağlar.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin farklı (etnik, dini, kültürel ve cinsiyet) gruplara karşı demokratik bir tutum geliştirmelerine yardım eder.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Çokkültürlü eğitim uygulamaları, farklı (etnik, dini, kültürel ve cinsiyet) gruplara karşı oluşabilecek önyargıları azaltır.	( )	( )	( )	( )	( )
8. Çokkültürlü eğitim, öğretmenin farklı (etnik, dini, kültürel ve cinsiyet) öğrencilerden bilgi, beceri ve tutum kazanmasına yardım eder.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin birbirlerinden farklı bilgi, beceri ve tutum kazanmalarına yardım eder.	( )	( )	( )	( )	( )

10. Ders kitapları ve eğitim programları hazırlanırken farklı (etnik, dini, kültürel ve cinsiyet) öğrenciler de dikkate alınmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
11. Öğretim programlarında farklılıklara karşı farkındalık ve saygı uyandırıcı hedefler/ kazanımlar yer almalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Öğretim programlarının içeriği hazırlanırken toplumdaki farklılıklar (etnik, dini, kültürel ve cinsiyet) dikkate alınmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
13. Çokkültürlü eğitim programlarının içeriğinde, hemen hemen tüm kültürel gruplar tarafından paylaşılan <u>ortak değerler</u> yer almalıdır (adalet, eşitlik, özgürlük, barış, yardımseverlik vs).	( )	( )	( )	( )	( )
14. Okullar, tüm öğrencilerin eğitimde eşit fırsatlara sahip olmalarını sağlamalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
15. Okullarda, öğrenciler arasındaki farklılıklar (etnik, dini, kültürel ve cinsiyet) göz ardı <u>edilmemelidir.</u>	( )	( )	( )	( )	( )
16. Okullar, tüm öğrencilere, onların kültürler arası pozitif ilişkilerini güçlendirecek ders dışı etkinliklere katılımları için fırsatlar sağlamalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
17. Okullarda, çocuklardaki farklılıklar ve benzerlikler kabul edilmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
18. Öğretmenler, derslerde farklı kültür ve gruplardan örnekler verebilmeli ve içerik kullanabilmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
19. Öğretmenler çokkültürlülüğe duyarlı öğretim yöntem ve teknikleri (tartışma yöntemi, işbirlikli öğrenme, bireyselleştirilmiş öğretim vs.) kullanmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
20. Öğretmenler, toplumdaki ırk, etnik köken, dil ve sosyal sınıf etkileşiminin öğrenci davranışına etkisini anlayacak bir eğitimden geçmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
21. Öğretmenlerin sınıf ortamını farklı bakış açılarını kabul edecek şekilde düzenlemeleri için, bilgilendirilmeleri gerekmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
22. Öğretmenler, öğrencilerinin aileleri ve yaşamları hakkında bilgi sahibi olmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
23. Öğretmenler, farklı dil ve kültürel geçmişleri olan öğrencilerin hikâye ve deneyimlerini sınıfta kullanabilmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
24. Öğretmenler, öğrencilere, farklı öğrencilerle olumlu iletişim kurmaları için gerekli olan sosyal becerileri kazandırmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
25. Öğretmenler, gelecek nesillerde çokkültürlülüğe karşı hoşgörü oluşturulmasını sağlayacak bireylerdir.	( )	( )	( )	( )	( )
26. Öğretmenler, öğrencileri değerlendirirken çokkültürlülüğe duyarlı çeşitli teknikler(gözlemler, performans davranışları, yazılı ödevler, durum çalışmaları vs.) kullanmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )

## EK-2 ÇOKKÜLTÜRLÜ YETERLİK ALGILARI ÖLÇEĞİ

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Farklı kültürlerle has davranış, değer ve tutumları yadırgarım.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Farklı kültürlerle mensup öğrencilerle iletişim halinde olmanın rahatsızlık verdiğini düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Öğrenme ve öğretme sürecini farklı kültürleri içerecek yapıda oluşturmaya özen gösteririm.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Her kültürün, korunması gereken bir saygınlığı olduğuna inanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
5. Sınıf ortamında yürütülen tartışmalarda kültürel farklılıkların ortaya çıkmasını engellerim.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Yeni bilgileri öğrencilerimin kültürel özelliklerini dikkate alarak sunarım.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Öğrencilerimi derste kendi kültürlerinden örnekler vermeleri için cesaretlendiririm.	( )	( )	( )	( )	( )
8. Her kültürün kendini geliştirebilmesi için desteklenmesi gerekliliğine inanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Etnik farklılıkların dile getirilmesinden rahatsızlık duyarım.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Farklı cinsel tercihlere hoşgörülü davranılması gerektiğini düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
11. Sınıf ortamında farklı ideolojik görüşlerin dile getirilmesini engellerim.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Bireylerin farklı inançlara sahip olmasını garipserim.	( )	( )	( )	( )	( )
13. Benzer kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerden oluşan bir sınıf ortamında ders vermeyi tercih ederim.	( )	( )	( )	( )	( )
14. Farklı kültürlerin yaşatılması görüşünün altında art niyet ararım.	( )	( )	( )	( )	( )
15. Bizi değerli yapanın farklılıklarımız olduğuna inanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
16. Çokkültürlü eğitim ortamının oluşturulmasının toplumun parçalanmasına neden olacağına inanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
17. Eğitim ortamında kültürel farklılıkları dikkate alan programları desteklerim.	( )	( )	( )	( )	( )
18. Farklı kültürleri tanımanın, farklı seçenekleri görmeye yardımcı olduğuna inanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
19. Ders işlerken örneklerimi farklı kültürlerle yönelik vermeye	( )	( )	( )	( )	( )

özen gösteririm.					
20. Değer, inanç veya yaşam biçimindeki çeşitliliğin, insan olmanın ayrılmaz bir parçası olduğuna inanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
21. Bireylerin inançlarını seçme konusunda özgür olması gerektiğine inanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
22. Grup çalışmalarında farklı kültürlerden gelen bireylerin birlikte çalışmalarını desteklerim.	( )	( )	( )	( )	( )
23. Farklı etnik kökene sahip öğrencilerimin düşüncelerini ifade etmeleri için ortam yaratırım.	( )	( )	( )	( )	( )
24. Her kültürün kendi değer ve normlarına göre değerlendirilmesi gerektiğine inanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
25. Kendi kültürel geçmişimi sorgularım.	( )	( )	( )	( )	( )
26. Çok kültürlü bir eğitim ortamını desteklerim.	( )	( )	( )	( )	( )
27. Öğrencilerimin kültürel açıdan birbirlerinden üstün ya da zayıf olmadıklarını düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
28. İçinde bulunduğum grubun kültürel dinamiklerini öğrenmeye özen gösteririm.	( )	( )	( )	( )	( )
29. Öğrencilerimin kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibiyim.	( )	( )	( )	( )	( )
30. Farklı cinsel yönelimler konusunda bilgi sahibiyim.	( )	( )	( )	( )	( )
31. Derslerimde öğrencilerimin değer yargılarını dikkate almaya çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
32. Türkiye'deki etnik kökenler hakkında bilgi sahibiyim.	( )	( )	( )	( )	( )
33. Öğrencilerin kendi kültürel değerlerini sınıf ortamına taşımalarını sağlarım.	( )	( )	( )	( )	( )
34. Sınıf ortamında kendi kültürel kimliğimi öğrencilerimle paylaşmaktan kaçınırım.	( )	( )	( )	( )	( )
35. Farklı kültürleri tanımak için araştırmalar yaparım.	( )	( )	( )	( )	( )
36. Kültürel kökenim hakkında bilgi sahibiyim.	( )	( )	( )	( )	( )
37. Farklı kültürlere mensup öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğini bilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
38. Öğrencilerimin kültürleri hakkında bilgi sahibi olarak öğretimi yeniden tasarlarım.	( )	( )	( )	( )	( )
39. Farklı dini inançlar hakkında bilgi sahibiyim.	( )	( )	( )	( )	( )
40. Farklı ideolojik görüşlerin temel dayanaklarını araştırırım.	( )	( )	( )	( )	( )
41. Öğrencilerimin düşüncelerindeki farklılıkların altındaki nedenleri araştırırım.	( )	( )	( )	( )	( )



### EK-3 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

#### Cinsiyetiniz

- ( ) Kadın  
( ) Erkek

#### Anadiliniz

- ( ) Türkçe  
( ) Kürtçe  
( ) Arapça  
( ) Lazca  
( ) Çerkezce  
( ) Zazaca  
( ) Arnavutça  
( ) Türk Dilleri  
( ) Balkan Dilleri  
( ) Diğer

#### Ailenizin Gelir Durumu

- ( ) 0-499  
( ) 500-999  
( ) 1.000-1.499  
( ) 1.500-1.999  
( ) 2.000-2.499  
( ) 2.500-2.999  
( ) 3.000-üzeri

#### Bölümünüz

- ( ) Din Kül. ve Ahlak Bil. Öğretmenliği  
( ) Fen Bilgisi Öğretmenliği  
( ) İngilizce Öğretmenliği  
( ) Matematik Öğretmenliği  
( ) Sınıf Öğretmenliği  
( ) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği  
( ) Türkçe Öğretmenliği

#### Annenizin Eğitim Durumu

- ( ) Okur-yazar değil  
( ) Okur-yazar  
( ) İlkokul  
( ) Ortaokul  
( ) Lise  
( ) Üniversite  
( ) Lisansüstü

#### Babanızın Eğitim Durumu

- ( ) Okur-yazar değil  
( ) Okur-yazar  
( ) İlkokul  
( ) Ortaokul  
( ) Lise  
( ) Üniversite  
( ) Lisansüstü

#### Yaşadığınız Bölge

- ( ) Köy-kasaba  
( ) İlçe  
( ) İl  
( ) Büyükşehir

#### Nüfusa Kayıtlı Olduğunuz İlin Bulunduğu Bölge

- ( ) Marmara Bölgesi  
( ) Ege Bölgesi  
( ) Akdeniz Bölgesi  
( ) İç Anadolu Bölgesi  
( ) Karadeniz Bölgesi  
( ) Doğu Anadolu Bölgesi  
( ) Güneydoğu Anadolu Bölgesi

## EK-4 KORMOGROV SMIRNOV-NORMAL DAĞILIM TESTİ

## One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

	farkındalık	beceri	bilgi	eğitimde eşitlik ve mükemmellik	çokkültürlü sosyal yeterlik	öğretim programı reformu
N	354	354	354	354	354	354
Normal Mean	3,7808	3,7147	3,6303	4,0900	3,9692	3,9138
Parameters <sup>a,b</sup> Std. Deviation	,61154	,60553	,60199	,70686	,75333	,90852
Most Absolute	,089	,099	,109	,176	,174	,202
Extreme Positive	,046	,059	,080	,099	,086	,116
Differences Negative	-,089	-,099	-,109	-,176	-,174	-,202
Kolmogorov-Smirnov Z	1,669	1,858	2,048	3,308	3,268	3,793
Asymp. Sig. (2-tailed)	,008	,002	,000	,000	,000	,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı, Soyadı:** Fatma BAŞARIR

**Uyruğu:** Türkiye (TC)

**Doğum Tarihi ve Yeri:** 15 Haziran 1983, Kayseri

**Tel:** +90 507 594 39 36

**email:** basarirfatma@nevsehir.edu.tr

**Yazışma Adresi:** Nevşehir Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu 50300 NEVŞEHİR

### EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Lisans	Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi	2005
Lise	Talas Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	2001

### İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2007- Halen	Nevşehir Üniversitesi MYO	Okutman
2005-2007	Erciyes Üniversitesi Nevşehir MYO	Okutman

### YABANCI DİL

İngilizce, Almanca