

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŐİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

**İNGİLTERE'DEKİ ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ ÖĞRETİM
YETERLİKLERİ İLE TÜRK ÖĞRENCİLERİN KÜLTÜRLEŞME
TERCİHLERİNİN OKULA AİDİYET DUYGUSU VE AKADEMİK
BAŞARIYLA İLİŞKİSİ**

Gökhan KILIÇOĞLU

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT
Doç. Dr. Engin KARADAĞ

Eskişehir, 2014

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Gökhan KILIÇOĞLU tarafından hazırlanan “İngiltere’deki Öğretmenlerin Çokkültürlü Öğretim Yeterlikleri ile Türk Öğrencilerin Kültürleşme Tercihlerinin Okula Aidiyet Duygusu ve Akademik Başarıyla İlişkisi” başlıklı bu çalışma, 25/06/2014 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*’nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi, Teftişı, Planlaması ve Ekonomisi bilim dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Ahmet AYPAY _____

Danışman: Prof. Dr. Bahaddin ACAT _____

Üye: (İkinci Danışman) Doç. Dr. Engin KARADAĞ _____

Üye: Doç. Dr. Adnan BOYACI _____

Üye: Doç. Dr. Nuri BALOĞLU _____

Prof. Dr. Ahmet AYPAY
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Teşekkür

Öncelikle doktora öğrenciliğim ve tez çalışmam boyunca benden yardımlarını esirgemeyen, her aşamada benim yanımda olan, değerli görüşleriyle araştırmamı yönlendiren ve araştırmamın başarıyla sonuçlanabilmesine destek veren sayın hocam Prof. Dr. Bahaddin ACAT'a teşekkür ediyorum.

Doktora eğitimim, diğer akademik çalışmalarım ve tez yazım sürecim boyunca beni her açıdan destekleyen, adı gibi sahip olduğu bilgilerle beni yönlendiren ve geliştiren, gerek akademik yaşantımda gerekse sosyal hayatımda benden desteğini esirgemeyen ve benim için hocam olmaktan öte bir şahsiyet olan sayın Doç. Dr. Engin KARADAĞ'a teşekkürlerimi sunarım.

Sahip olduğu derin bilgiyle bana ışık tutan, tez izleme komitemde yer alarak çalışmamı yönlendiren ve benden değerli yardımlarını esirgemeyen sayın hocam Prof. Dr. Selahattin TURAN'a teşekkürü borç bilirim.

Doktora derslerimde verdikleri engin bilgilerle beni her açıdan geliştiren ve yolumu aydınlatan sayın hocalarım Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN'a, Prof. Dr. Ayhan AYDIN'a, Prof. Dr. Ahmet AYPAY'a ve Doç. Dr. Mizrap POLAT'a teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunma jürimde yer alan sayın hocalarım Nuri BALOĞLU ve Adnan BOYACI'ya teşekkür ederim.

Araştırmamda kullanılan veri toplama araçlarının doldurulmasında bana yardımcı olan Londra'daki öğretmenlere ve okul yöneticilerine, özellikle Nuriye MERTCAN'a ve Hasan BAYDAR'a teşekkürü borç bilirim.

Tezimin yazım aşamasında beni yönlendiren ve destekleyen Cambridge Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Peter GRONN'e ve verdiği maddi destekle araştırmamın tamamlanmasına vesile olan TUBİTAK'a teşekkür ederim. Ayrıca tüm ESOGÜ Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarına teşekkürü borç bilirim.

Doktora eğitimimde iyi ki tanımışım dediğim, tezimin her aşamasında yanımda olan, arkadaşım, dostum ve değerli yol arkadaşım Derya YILMAZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak da hayatımın her aşamasında sevgilerini, maddi ve manevi desteklerini benden esirgemeyen, beni her konuda destekleyen çok değerli aileme sonsuz teşekkür ederim.

İngiltere’deki Öğretmenlerin Çokkültürlü Öğretim Yeterlikleri ile Türk Öğrencilerin Kültürleşme Tercihlerinin Okula Aidiyet Duygusu ve Akademik Başarıyla İlişkisi

Özet

Amaç: Bu araştırma İngiltere’deki öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterlikleri ile Türk öğrencilerin kültürleşme tercihlerinin, öğrencilerin okula aidiyet duygularını ve akademik başarılarını yordayıp yordamadığını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem: İlişkisel desende tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu Türklerin yoğun olarak yaşadığı Londra şehrinde Enfield, Hackney, Haringey, Islington, Stoke Newington, Tottenham bölgesinden küme örnekleme tekniğiyle seçilen 7 İngiliz okulundaki Key Stage 3, Key Stage 4 ve 16 yaş sonrası aşamasındaki 275 Türk öğrencisi ve onların İngilizce, Matematik ve Fen derslerine giren 77 öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirlikleri araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde ise yüzde (%) , frekans (n), ortalama (X), standart sapma (SS), bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Scheffe ve Dunnett-C anlamlılık testleri, eta kare (η^2), Pearson momentler korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular: Öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterlikleri yüksektir. Öğrenciler kültürleşme tercihlerini en yüksek ortalamayla bütünleşme alt ölçeğinde değerlendirirlerken, bu tercihi sırasıyla ayırma, aykırılışma ve erime takip etmektedir. Öğrencilerin okula aidiyet duyguları orta düzeyin üstünde iken; büyük çoğunluğunun akademik başarıları orta ve alt düzeydedir. Öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterliği algıları öğrencilerin okula aidiyet duygularını ve akademik başarılarını yordamazken; öğrencilerin bütünleşme tercihleri okula aidiyet duygularını olumlu yönde, reddedilmişlik duygularını ise olumsuz yönde yordamaktadır.

Sonuç ve Tartışma: Alanyazında çokkültürlü öğretimin öğrenciler açısından birçok olumlu çıktısına değinilse de araştırma sonucuna göre öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterliklerinin öğrencilerin okula aidiyetleri ve akademik başarılarıyla bir ilişkisi olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak öğrencilerin bütünleşme tercihleri onların okula aidiyetlerini arttırmakta; reddedilmişlik duygularını ise azaltmaktadır.

Anahtar kelimeler: İngiltere’deki Türk öğrenciler, çokkültürlü eğitim, çokkültürlü öğretim yeterliği, kültürleşme, okula aidiyet duygusu, akademik başarı

The Relationship Between Multicultural Teaching Competencies of Teachers and Acculturation Preferences of Turkish Students in England with their Sense of Belonging to School and Academic Achievement

Abstract

Purpose: This study aims to determine whether multicultural teaching competencies of teachers and Turkish students' acculturation preferences in England predict students' sense of belonging to school and academic achievement.

Method: Correlational research design is used in this research. Sample of the study consists of 275 Turkish students attending Key Stage 3, Key Stage 4 and Post-16 and 77 teachers providing English, math and science courses at 7 different schools in London from Enfield, Hackney, Haringey, Islington, Stoke Newington, and Tottenham regions where Turks live intensively. The participants of the study are chosen via cluster sampling technique. The validity and reliability of data collection tools were made by the researcher. To analyze the research data, such statistic techniques are used subsequently: percentage (%) and frequency (f), independent samples t- test, analysis of variance (ANOVA), Scheffe and Dunnett-C significance tests, eta- square (η^2), Pearson correlation analysis, and multiple linear regression.

Results: The results of the study indicated that the average value for teachers' multicultural teaching competency is high. Students' first acculturation preference is found as integration, second preference as separation, third preference as marginalization and their last preference is found as assimilation. In the study, students' sense of belonging to their school is also analyzed. It is found that students' average score is moderate to high. When it comes to assess students' academic achievement, their achievement scores are medium and lower level in general. Lastly, it is revealed that multicultural teaching competency of teachers working at English schools do not predict Turkish students' sense of belonging to school and their academic achievement. Moreover, it is found that Turkish students' integration preferences predict their sense of belonging to school positively. Specifically, it is concluded that as students' integration preferences increases, their sense of belonging to school increases as well.

Conclusion and Discussion: Although multicultural education is asserted as providing many positive outcome for students in the literature, teachers' multicultural competencies and teaching do not seem to have a relationship between students' sense of belonging to school and their academic achievement. Additionally, the study findings

revealed that students' integration preferences increases their sense of belonging to school positively and decreases their rejection feelings.

Key words: Turkish students in England, multicultural education, multicultural teaching competency, acculturation, sense of belonging to school, academic achievement

İçindekiler

Teşekkür.....	i
Özet.....	ii
Abstract.....	iii
İçindekiler.....	v
Tablolar Listesi.....	viii
Şekiller Listesi.....	xii
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Amaç.....	5
Alt Amaçlar.....	5
Araştırmanın Alt Amaçları.....	6
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar.....	8
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve.....	10
Çokkültürlü Eğitimin Tarihsel Arka Planı.....	10
Çokkültürlü Eğitim.....	11
Çokkültürlü Öğretim.....	23
Çokkültürlü Öğretim Yeterliği.....	25
İngiltere’de Çokkültürlü Eğitim.....	29
İngiltere’de Türkler.....	32
Türkiye’nin Yurt Dışındaki Türklere İlişkin Eğitim Politikaları.....	35
Kültürleşme.....	37
Kültürleşme Tercihleri.....	41
Kültürleşmenin Sonuçları.....	46
Okula Aidiyet Duygusu.....	48
Çokkültürlü Eğitim ve Başarı.....	55
Azınlık Öğrencilerinin Başarı Uçurumları.....	59
Akademik Başarıyı Etkileyen Etmenler.....	61
Bölüm III: Yöntem.....	63
Araştırma Deseni.....	63
Çalışma Grubu.....	63
Veri Toplama Araçları.....	66

Çokkültürlü öğretim yeterliği ölçeği.....	66
Kültürleşme ölçeği.....	73
Okula aidiyet duygusu ölçeği.....	81
Akademik başarı.....	85
Verilerin toplanması.....	85
İşlem.....	86
Bölüm IV: Bulgular.....	88
Öğretmenlerin Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	88
Öğrencilerin Kültürleşme Tercihi Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	88
Öğrencilerin Kültürleşme Tercihlerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	89
Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	99
Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygularının Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	100
Öğrencilerin Akademik Başarılarına İlişkin Bulgular.....	108
Öğrencilerin Akademik Başarılarının Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	109
Çokkültürlü Öğretim Yeterliği, Kültürleşme Tercihleri, Okula Aidiyet Duygusu ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular.....	115
Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Alt Boyutları ile Okula Aidiyet Duygusu Alt Boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	117
Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Alt Boyutları ile Akademik Başarı Puanları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	118
Kültürleşme Tercihleri Alt Ölçekleri ile Okula Aidiyet Duygusu Alt Boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	119
Kültürleşme Tercihleri Alt Ölçekleri ile Akademik Başarı Puanları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	121
Bölüm V: Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	122
Tartışma ve Sonuç.....	122
Öneriler.....	149
Kaynakça.....	152
Ekler.....	177

Ek-A. Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Ölçeği.....	177
Ek- B. Kültürleşme Tercihleri Ölçeği.....	178
Ek- C. Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği.....	180

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Çokkültürlü Eğitime İlişkin Paradigmalar.....	19
3.1	Öğrenci Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar.....	64
3.2	Öğretmen Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar.....	65
3.3	Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Ölçeği Alt Boyutları ve Soru Maddeleri.....	67
3.4	Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Ölçeği'nin DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri.....	68
3.5	Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri ve R ² Değerleri.....	68
3.6	Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Ölçeği'nin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	71
3.7	Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Matrisi.....	72
3.8	Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Katsayıları.....	72
3.9	Kültürleşme Ölçeği Alt Boyutları ve Soru Maddeleri.....	74
3.10	Erime Alt Ölçeği'nin DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri.....	74
3.11	Erime Alt Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri ve R ² Değerleri.....	75
3.12	Ayırma Alt Ölçeği'nin DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri.....	76
3.13	Ayırma Alt Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri ve R ² Değerleri.....	76
3.14	Aykırılışma Alt Ölçeği'nin DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri.....	78
3.15	Aykırılışma Alt Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri ve R ² Değerleri.....	78
3.16	Bütünleşme Alt Ölçeği'nin DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri.....	80
3.17	Bütünleşme Alt Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri ve R ² Değerleri.....	80
3.18	Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği Alt Boyutları ve Soru Maddeleri.....	82

3.19	Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nin DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri.....	83
3.20	Okula Aidiyet Duygusu Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri ve R ² Değerleri.....	83
3.21	Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Katsayıları.....	85
4.1	Öğretmenlerin Çokkültürlü Öğretim Yeterlikleri Algılarına İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	88
4.2	Öğrencilerin Kültürleşme Tercihleri Algılarına İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	89
4.3	Öğrencilerin Kültürleşme Tercihleri Alt Ölçeklerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	90
4.4	Öğrencilerin Kültürleşme Tercihleri Alt Ölçeklerine İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	91
4.5	Öğrencilerin Kültürleşme Alt Ölçeklerine İlişkin Algılarının Okulda Bulunma Yılı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	92
4.6	Öğrencilerin Kültürleşme Alt Ölçeklerine İlişkin Algılarının Dil Yeterliği Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	94
4.7	Öğrencilerin Kültürleşme Alt Ölçeklerine İlişkin Algılarının Doğum Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	96
4.8	Öğrencilerin Kültürleşme Alt Ölçeklerine İlişkin Algılarının İngiltere'de Bulunma Yılı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	97
4.9	Öğrencilerin Kültürleşme Alt Ölçeklerine İlişkin Algılarının Eğitime Devam Etme İsteği Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	99
4.10	Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Algılarına İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	100

	Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygularına İlişkin Algılarının Cinsiyet	
4.11	Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına	
	İlişkin t-Testi Sonuçları.....	101
4.12	Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygularına İlişkin Algılarının Yaş	
	Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	101
4.13	Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygularına İlişkin Algılarının Okulda	
	Bulunma Yılı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek	
	Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	103
4.14	Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygularına İlişkin Algılarının Dil	
	Yeterliği Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü	
	Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	104
4.15	Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygularına İlişkin Algılarının Doğum	
	Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü	
	Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	105
4.16	Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygularına İlişkin Algılarının	
	İngiltere’de Bulunma Yılı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına	
	İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	106
4.17	Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygularına İlişkin Algılarının Eğitime	
	Devam Etme İsteği Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin	
	Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	108
4.18	Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	109
4.19	Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarının (T puanı) Cinsiyet	
	Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	110
4.20	Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarının (T puanı) Yaş Değişkenine	
	Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	110
4.21	Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarının Okulda Bulunma Yılı	
	Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans	
	Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	111
4.22	Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarının Dil Yeterliği Değişkenine	
	Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi	
	(ANOVA) Sonuçları.....	112

4.23	Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarının Doğum Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	113
4.24	Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarının İngiltere’de Bulunma Yılı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	114
4.25	Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarının Eğitime Devam Etme İsteği Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	114
4.26	Çokkültürlü Öğretim Yeterliği, Kültürleşme Tercihleri, Okula Aidiyet Duygusu ve Akademik Başarı Arasındaki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Matrisi.....	116
4.27	Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Alt Boyutları ile Okula Aidiyet Duygusu Alt Boyutu Değişkeni Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	117
4.28	Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Alt Boyutları ile Reddedilmişlik Duygusu Alt Boyutu Değişkeni Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	118
4.29	Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Alt Boyutları ile Okula Aidiyet Duygusu Toplam Puanları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	118
4.30	Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Alt Boyutları ile Akademik Başarı Puanları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	119
4.31	Kültürleşme Tercihleri Alt Ölçekleri ile Okula Aidiyet Duygusu Alt Boyutu Değişkeni Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	119
4.32	Kültürleşme Tercihleri Alt Ölçekleri ile Reddedilmişlik Duygusu Alt Boyutu Değişkeni Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	120
4.33	Kültürleşme Tercihleri Alt Ölçekleri ile Okula Aidiyet Duygusu Toplam Puan Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	121
4.34	Kültürleşme Tercihleri Alt Ölçekleri ile Akademik Başarı Puanları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	121

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Toplam okul çevresi.....	21
2.2	Öğrenci-öğretmen kültür etkileşimi.....	22
2.3	Öğrencilerin kendi kimliklerinin gelişimine yardımcı olma.....	23
2.4	Tek boyutlu kültürleşme modeli.....	38
2.5	İki boyutlu kültürleşme modeli.....	39
2.6	Göçmen grupları ve alıcı toplumlarda kültürlerarası strateji çeşitleri.....	43
3.1	Çokkültürlü öğretim yeterliği ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin path diyagramı “ <i>t</i> değerleri”.....	69
3.2	Erime alt ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin path diyagramı “ <i>t</i> değerleri”.....	75
3.3	Ayrırma alt ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin path diyagramı “ <i>t</i> değerleri”.....	77
3.4	Aykırılma alt ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin path diyagramı “ <i>t</i> değerleri”.....	79
3.5	Bütünleşme alt ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin path diyagramı “ <i>t</i> değerleri”.....	81
3.6	Okula aidiyet duygusu ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin path diyagramı “ <i>t</i> değerleri”.....	84

Bölüm I. Giriş

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmada ele alınan problem açıklanmış, araştırmanın amacı, alt amaçları ve önemi ifade edilerek sınırlılıklar belirlenmiş ve araştırmayla ilgili bazı terimlerin tanımları yapılmıştır.

Problem Durumu

Yirminci yüzyılın yılların başlarından bu yana göç hareketleriyle etnik çeşitliliği artan Avrupa günümüzde birçok farklılığı içerisinde barındırır hale gelmiştir. Bu göç hareketlerine katılan etnik gruplardan biri de Türklerdir. Türkler özellikle II. Dünya savaşından bu yana Avrupa'nın azalan iş gücünü yükseltme, ekonomik, siyasi ve eğitim gibi nedenlerle Almanya, Fransa, Belçika, Hollanda ve İngiltere gibi Kıta Avrupası ülkelerine göç etmiştir. Türkiye Türklerinin bu ülkelerden İngiltere'ye göçleri Almanya ve Fransa gibi ülkelere nazaran sınırlı olduğu ifade edilmekte (Austin ve Parker, 2005); ancak kesin istatistiki veriler olmamakla birlikte Kıbrıslı Türklerle birlikte 400.000 Türk'ün İngiltere'de yaşamını sürdürdüğü tahmin edilmektedir. Anavatana geri dönme ihtimalleri büyük ölçüde ortadan kalkmış olan Türklerin, İngiliz vatandaşlığına geçişleri hukuki açıdan birtakım kazanımları beraberinde getirse de işsizlik, dini ve millî kimlik çözülmesi, kuşaklar ve kültürler arası çatışma, yabancılaşma ve eğitim şeklinde kendini gösteren pek çok sorun çözüm beklemektedir (Coştu ve Turan, 2009). Bu sorunlardan eğitim sorunu hayati önem taşımaktadır. MEB ise yurtdışında yaşayan Türklerin gerek kendi kültürlerini, kimliklerini ve dillerini sürdürmeleri gerekse topluma entegre olmaları ve eğitim sorunlarının çözümü amacıyla; yurtdışında okullar açmayı, eğitim-öğretim hizmeti ve materyalleri sağlamayı amaçlamakta ve bu doğrultuda politikalar oluşturmaya çalışmaktadır.

Türklerin İngiltere'de yaşadığı sorunlardan biri de kültürleşme süreçleridir. Birbiriyle etkileşime geçen farklı kültürel mirastan bireyler veya gruplar arasındaki davranışların değişme süreci olan kültürleşme, eğitim kurumlarında başlamakta ve dört farklı tercihte gerçekleşmektedir. Bu tercihlerden ilki, azınlık üyelerinin kendi geleneksel kültürlerini koruyup; aynı zamanda baskın kültürün bireyleriyle etkileşim halinde olduğu bütünleşme tercihidir. Diğer bir kültürleşme tercihi erimedir ve azınlık üyeleri bu tercihleriyle kendilerine özgün kültürel kimliklerini terk ederek çoğunlukla ev sahibi kültürün üyeleriyle temas halinde olmayı, onların kültürünü devam ettirmeyi

istemektedirler. Diğer kültürleşme tercihleri ise azınlıkların kendilerini baskın toplum içerisinde ayırması ve aykırılışmasıdır. Ayırma tercihlerinde azınlıklar baskın kültürden tamamen kendilerini ayır tutarak sadece kendi öz kültürlerini devam etme amacını taşırlarken; aykırılışma tercihlerinde hem kendi kültürlerini hem de baskın kültürü yok saymaktadırlar (Berry, 1997). Türklerin, İngiltere’deki kültürleşme süreçleri ele alındığında ise Çilingir (2010) araştırmasında, Türklerin bütünleşme düzeylerinin düşük olduğunu ifade ederken; diğer araştırmalarda (Cantle, 2001; Çakır, 2009) yüksek bütünleşme değerlerine ulaşılmıştır. Türklerin kültürleşme tercihlerine dair Belçika, Hollanda, Almanya, Norveç, İsveç ve A.B.D. gibi diğer ülkelerde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise bazı araştırmalarda (Ataca ve Berry, 2002; Bektaş, 2004; Güngör, 2007; Vedder, Sam ve Liebkind, 2007) ayırma tercihi ağır basarken; bazı araştırmalarda (Arends-Toth ve Van de Vijver , 2003, 2007; Berry, Phinney, Sam ve Vedder, 2006; Trebbe, 2007; Van Oudenhoven, 1998; Virta, Sam ve Westin, 2004) bütünleşme tercihi ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla yapılan araştırma sonuçları ışığında Türklerin gerek İngiltere’deki gerekse diğer ülkelerdeki kültürleşmeleri üzerinde belirgin bir tutarlılığa ulaşamadığı görülmektedir.

Kültürleşme sürecinin azınlık üyelerinin kendi geleneksel kültürlerini koruduğu ve aynı zamanda baskın toplumun bireyleriyle ve kültürüyle etkileşim halinde oldukları bütünleşme yönünde gerçekleşmesi; baskın grubun eğitim ve sağlık gibi ulusal kurumlarını kendileriyle birlikte yaşayan bütün grupların ihtiyaçlarını dikkate alacak şekilde düzenlemesinden ve bu kurumları çokkültürlülük ekseninde uyarlamasından geçmektedir (Berry, 1997; 2001). Günümüzde birçok Avrupa ülkesi içerisinde barındırdığı etnik azınlıkları bütünleştirme çabaları doğrultusunda çokkültürlü politikaları hayata geçirmeye çalışmaktadır. Bu doğrultuda yoğun göç alan bir ülke olarak İngiltere de çokkültürlülüğü benimsemiş ve çokkültürlü politikaları hayata geçirme çabası içine girmektedir. Ayrıca ülkedeki göçmen ve azınlık öğrencilerinin akademik başarısızlıkları, öğretmenlerin bu öğrencilerin farklılıklarına karşı olumsuz tutumları ve eğitimde karşılaşılan çokkültürlülükle ilgili uygulama sorunları İngiltere’nin eğitim uygulamalarını yeniden gözden geçirmesinde ve çokkültürlü eğitim uygulamalarının kabulünde önemli rol oynamaktadır (Asad, 2006).

Bugün gelinen noktada küreselleşen dünya, öğretmenlerin farklı kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerin geçmişlerini ve deneyimlerini göz önünde bulundurarak çokkültürlü ve evrensel bakış açısına sahip olmalarını gerektirmektedir. Özellikle İngiltere gibi farklı kültürleri içerisinde barındıran toplumlar, farklılıklara sahip

öğrenciler arasında içsel bir anlayış oluşturarak öğrencilere çoklu bakış açıları kazandırmak, farklılıklara karşı önyargıları azaltmak ve nihayetinde bireylerin gelişimine katkı sağlayabilmek amacıyla çokkültürlü eğitim uygulamalarına gereksinim duymaktadırlar. Bu gereksinimin sağlanmasında öğretmenlerin farklı kültürel geçmişe sahip öğrencileri hakkında bilgiye ve onların öğretimi için gerekli çokkültürlü uygulama becerilerine sahip olması gerekmektedir (Gay, 2002). Kısaca farklılıklara sahip öğrencilerin eğitilmesinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Aksi takdirde çokkültürlü uygulamaların gerçekleştirilmediği ve farklı öğrencilerin okulla bütünleştirilemediği durumlarda birçok olumsuz okul çıktısı ortaya çıkabilmekte ve aynı zamanda öğrencilerin akademik başarısızlığı ve eğitimden ayrılmaları söz konusu olabilmektedir (Goodenow ve Grady, 1993; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko ve Fernandez, 1989).

Azınlık öğrencilerinin eğitimi terk etmeleri ve okula aidiyet hissinden yoksunlukları okullarda sık karşılaşılan sorunlardan biri olarak göze çarpmaktadır. Okula aidiyet, öğrencilerin sınıf içerisinde ve dışında okula aktif katılımını, okul kimliğini kabul etmeyi ve okul üyeliği hissini içermektedir (Goodenow, 1993a). Azınlık öğrencilerinin okula aidiyetleri için okuldaki diğer öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin onlara değer vermesi, onların kendileri için değerli bireyler olduğunu göstermeleri ve okula dahil etmeleri gerekmektedir (Goodenow, 1993a; Goodenow ve Grady, 1993). Ayrıca etnik olarak farklı gruptan öğrencilerin yoğun olduğu okullarda çeşitliliğin desteklenmesi ve öğrencilerin farklı gruptan arkadaşlarıyla birlikte öğrenmeye teşvik edilmesi azınlık öğrencilerinin okul aidiyetlerinde önemlidir. Bu noktada farklılık taşıyan öğrencilerin öğrenmesi ve aidiyetleri için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin sınıf içinde farklı öğrencilere grupla birlikte etkinlikler düzenleme gibi eşit statüde ilişki fırsatları tanınması, irksal ilişkileri yapılandırmanın ve yakınlaştırmanın temelini oluşturmaktadır (Hawley, 2007; Slavin, 1995). Çünkü çokkültürlü eğitimle gerek okulda gerekse sınıf-içi ortamda yaratılacak çokkültürlü ortam, öğrencilerin okula devamlarında ve diğer öğrencilerle kendilerini eşit hissetmelerinde etkili olabilir. Dolayısıyla eğitimde çok kültürlü bir yapının desteklenmesi, Türk öğrencilerin kültürel kalıplarının hem müfredat hem de öğretim teknikleri açısından dikkate alınması ve öğretmenlerin bu öğrencilerin eğitiminde bilgi ve beceri açısından çokkültürlü öğretim yeterliğine sahip olması onların okula aidiyetinde rol oynayabilir. Ayrıca öğretmenlerin çokkültürlü öğretim becerileri ve yeterlikleri doğrultusunda gerçekleştirilecekleri çokkültürlü uygulamalarla, öğrencilerin

kendi kültürlerine dair birçok uygulamayı sınıflarında hissetmeleri ve farklılıklarının tanınması onların okula ve sınıfa uyumlarını, aidiyetlerini, devamlarını ve psikolojik durumlarını olumlu yönde etkileyebilir.

Azınlık öğrencilerin okullarına aidiyetlerinde devam ettiği okullarda sadece öğretmenlerin çokkültürlü uygulamaları ve yeterlikleri değil; öğrencilerin kültürleşme tercihleri de rol oynayabilir. Kültürleşmenin temel bağlamını okullar oluşturmaktadır ve öğrencilerin farklı kültürel gruplardan bireylerle okul ortamındaki etkileşimleri ve arkadaşlık ilişkileri onların kültürleşme tercihlerini belirlediği gibi; kültürleşme sürecinde oluşan arkadaşlık ilişkilerinin kalitesi ve kültürleşme tercihleri öğrencilerin okullara devamlarını ve aidiyetlerini etkileyebilmektedir. Özellikle kültürleşme sürecindeki öğrencilerin, bütünleşme tercihleri doğrultusunda yaşadıkları toplumda arkadaşlarıyla olumlu etkileşimleri onların okula aidiyetlerini artırırken; sadece kendi kültürel grubundan arkadaşlarıyla etkileşim halinde olan öğrencilerin okula aidiyetleri azalmaktadır (Trickett ve Birman, 2005).

Kültürleşme süreci, öğrencilerin okula aidiyetlerini etkilemekle birlikte onların akademik başarılarında da rol oynayabilir. Literatür incelendiğinde yine okula aidiyette olduğu gibi öğrencilerin olumlu arkadaşlık ilişkileriyle oluşacak olumlu hava ve baskın kültürle etkileşimi sonucunda gelişecek bütünleşme tercihleri öğrencilerin başarısının artmasına yol açabilmektedir (Carranza, You, Chhuon ve Hudley, 2009; Gonzales ve Roll, 1985; Güngör, 2007; Lopez, Ehly ve Garcia-Varguez, 2002; Ramos ve Sánchez, 1995). Azınlık öğrencilerinin akademik başarıları yukarıda belirtildiği üzere öğretmenlerin çokkültürlü uygulamalarından da etkilenebilmektedir. Çünkü çokkültürlü öğretime hâkim ve deneyimli öğretmenler tarafından gerçekleştirilen öğretimle, azınlık öğrencilerinin akademik başarıları artabilmekte (Asfaw, 2008; Banks, 1995; Nieto, 1999; Sleeter, 1996); öğrenciler arasında oluşan başarı uçurumları doldurulabilmektedir (Cheesman ve DePry, 2010).

Kısaca söz konusu bu bilgiler ışığında öğretmenlerin çokkültürlü öğretiminin ve azınlık öğrencilerinin kültürleşme tercihlerinin; öğrencilerin baskın toplumun okullarına aidiyetlerinde ve akademik başarılarında rol oynayabileceği düşünülebilir. Ancak bu ifadeyi ele alarak; öğretmenlerin çokkültürlü öğretim becerilerinin ve Türk öğrencilerin kültürleşme tercihlerinin; öğrencilerin okula aidiyetlerini ve akademik başarılarını yordayıp yordamadığını inceleyen araştırmalar yok denecek kadar azdır. Araştırma kapsamındaki başlıklara ilişkin yapılan alanyazın çalışmaları sonucunda İngiltere’de Türk öğrencilerin sorunlarını ve akademik başarılarını ele alan çalışmalar (Alicik, 1997;

Arslan, Baştürk, Karataş ve Arslan, 2013; Aytaç, Bozkurt ve Lordoğlu, 2011; Baykuşoğlu, 2009; Çilingir, 2010; Erdoğan, 2007) göze çarpsa da, öğrencilerin kültürleşme tercihlerini, okullarına aidiyetlerini ve akademik başarılarını inceleyen çalışmalar kısıtlıdır. Öte yandan Almanya, Fransa, Hollanda ve Belçika gibi ülkelerdeki Türk öğrenciler tez ve makale düzeyindeki çalışmaların örneklemini oluştururken; İngiltere'deki Türk öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nin veri tabanları incelendiğinde ise çokkültürlülük ve kültürleşme konuları farklı bağlam ve konu çerçevelerinde ele alınsa da, İngiltere bağlamında Türk öğrencilerin okullarına aidiyetleri ve akademik başarıları açısından incelenmemiştir. Buradan hareketle; İngiltere'deki öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterlikleri ile Türk öğrencilerin kültürleşme tercihlerinin, öğrencilerin okula aidiyet duygularını ve akademik başarılarını yordayıp yordamadığının belirlenmesi araştırmanın problematiğini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma İngiltere'deki öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterlikleri ile Türk öğrencilerin kültürleşme tercihlerinin, öğrencilerin okula aidiyet duygularını ve akademik başarılarını yordayıp yordamadığını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Alt amaçlar

- 1-İngiliz okullarında görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterlikleri ne düzeydedir?
- 2- İngiliz okullarına devam eden Türk öğrencilerin erime, ayırma, aykırılışma ve bütünleşme tercihleri ne düzeydedir?
- 3-İngiliz okullarına devam eden Türk öğrencilerin kültürleşme tercihleri; onların
 - a) cinsiyetlerine,
 - b) yaşlarına,
 - c)okulda bulunma yıllarına,
 - d) dil yeterliklerine,
 - e)doğum yerlerine,
 - f) İngiltere'de bulunma yıllarına ve
 - g) eğitime devam etme isteklerine göre farklılık göstermekte midir?

4-İngiliz okullarına devam eden Türk öğrencilerin okula aidiyeti duyguları ne düzeydedir?

5- İngiliz okullarına devam eden Türk öğrencilerin okula aidiyeti duyguları; onların

- a) cinsiyetlerine,
- b) yaşlarına,
- c)okulda bulunma yıllarına,
- d) dil yeterliklerine,
- e)doğum yerlerine,
- f) İngiltere’de bulunma yıllarına ve
- g) eğitime devam etme isteklerine göre farklılık göstermekte midir?

6-İngiliz okullarına devam eden Türk öğrencilerin akademik başarıları ne düzeydedir?

7-İngiliz okullarına devam eden Türk öğrencilerin akademik başarıları; onların

- a) cinsiyetlerine,
- b) yaşlarına,
- c)okulda bulunma yıllarına,
- d) dil yeterliklerine,
- e)doğum yerlerine,
- f) İngiltere’de bulunma yıllarına ve
- g) eğitime devam etme isteklerine göre farklılık göstermekte midir?

8-İngiliz okullarında görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterlikleri, Türk öğrencilerin okula aidiyeti duygularını ve akademik başarı düzeylerini yordamakta mıdır?

9-İngiliz okullarına devam eden Türk öğrencilerin kültürleşme tercihleri, onların okul aidiyeti duygularını ve akademik başarı düzeylerini yordamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Küreselleşen ve değişen dünyayla birlikte etnik grupların göç hareketleri de hız kazanmakta ve toplumlar giderek çokkültürlü yapılar haline gelmektedir. Avrupa Birliği ülkeleri ve özellikle İngiltere, çokkültürlü toplumların en belirgin örneklerindedir ve din, dil, ırk gibi farklılıkları içinde barındıran bu toplumlar eğitim politikalarını çokkültürlülüğü esas alarak düzenlemelidir. Dolayısıyla çokkültürlü eğitim politikaları,

okulun yeniden düşünülmesini ve kurgulanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu araştırma çokkültürlü okul tartışmalarına örnek literatür ortaya koymakla birlikte araştırmanın sonuçları çokkültürlü okul tartışmalarına ve okulun yeniden kurgulanmasına teorik olarak katkı sağlayabilir. Ayrıca öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterlikleri düzeyleri ve bunun Türk öğrencilere nasıl yansıdığı hususunda bize fikir verebilir.

Araştırmada ele alınan öğrencilerin eğitime devam etme isteklerine ve dil yeterliklerine ilişkin demografik bulgular, akademik başarı aralıkları, devam ettikleri okullara aidiyetleri ve kültürleşme tercihleri İngiltere’deki Türk öğrencilere ilişkin genel bir bilgi edinmemizi sağlayabilir. Ayrıca araştırma sonuçları, Türkiye Cumhuriyeti’nin yurtdışında yaşayan Türklere Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı eğitim müşavirlikleri ve diğer kuruluşlarıyla yürüttüğü eğitim hizmetlerinin ve politikalarının gelişimine katkı sunabilir.

Öte yandan günümüzde yükseköğretim sistemini geliştirmeyi hedefleyen Türkiye Cumhuriyeti’nin; Avrupa, Orta Doğu, Balkanlar, Afrika ve Türkî Cumhuriyetlerden öğrencileri Türk üniversitelerine kazandırarak; üniversitelerini çokkültürlü hale getirmeyi ve söz konusu bölgelerde Türk üniversitelerinin cazibesini arttırmayı amaçladığı söylenebilir. Bu araştırmanın bu yönüyle de Türk yükseköğretim sisteminde yapılacak çokkültürlülük ve kültürleşme çalışmalarına örnek teşkil edebileceği ve Türkiye’de de uygulanabilirliği düşünülebilir. Diğer taraftan bu araştırma yabancı ülkelerden gelen göçlerle etnik çeşitliliği artan MEB’e bağlı ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki okullarımızı yeniden düşünmemizi ve tartışmamızı sağlayabilir. Son olarak bu araştırma sonuçları ve sonuçlar doğrultusunda geliştirilecek öneriler, İngiltere’nin Türk öğrencilere uygulanan eğitim politikalarını ve bu politikaların sonuçlarını gözden geçirmesine fırsat tanıyabilir.

Sınırlılıklar

Araştırma kapsamında Türk öğrencilerinin kaçıncı kuşaktan ailelerin çocukları oldukları ve ailelerinin hangi nedenle İngiltere’ye göç ettikleri, öğrencilerin sorulara cevap vermek istemediklerinden dolayı dikkate alınamamıştır.

İngiltere’deki Türklerin Londra dışındaki şehirlerde yoğun olarak yaşamamaları nedeniyle; araştırmanın çalışma grubu Londra’nın kuzeyindeki Enfield, Hackney, Haringey, Islington, Stoke Newington, Tottenham bölgeleriyle sınırlıdır.

Çalışma grubundaki okullar birçok farklı etnisiteden öğrenci ve öğretmeni bünyesinde barındırmaktadır ve bu nedenle okulların etnik kompozisyonu dikkate alınmamıştır. Ayrıca çalışma grubundaki Kürt kökenli Türk vatandaşı öğrencilerin yaşayabileceği kimlik problemleri onların kültürleşme sorularını yanıtlamalarında sıkıntı yaratabilir.

İlgili uzmanlar, ilkokul öğrencilerinin ölçek sorularına sağlıklı cevap veremeyeceğini belirtmişlerdir. Bu nedenle araştırma örneklemindeki Türk öğrenciler ortaöğretim düzeyindeki (12-18) öğrencilerle sınırlıdır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesinde İngilizce, Matematik ve Fen derslerindeki başarıları dikkate alınmıştır.

Tanımlar

Araştırma kapsamındaki temel kavramlar aşağıda tanımlanmıştır.

Çokkültürlü Eğitim: Bütün ırk, dil, din, sınıf, kültürel ve cinsiyet gruplarından öğrencilerin eşit fırsatlara sahip olmasını ve öğrenmesini sağlamak amacıyla taşıyan okullarla ilgili bir fikir, kavram ve reform hareketidir.

Çokkültürlü Öğretim Yeterliği: Öğretmenlerin sürekli bir şekilde çokkültürlü konularla ilgili tutum ve inançlarını keşfettiği, farklı kültürel geçmişe sahip kesimlere ilişkin anlayışlarını arttırdığı, çokkültürlü farkındalığının ve bilgisinin; öğrenciler ve aileleriyle etkileşimi ve öğretim süreci üzerinde etkisini belirlediği tekrarlı bir süreçtir.

Okula Aidiyet: Öğrencilerin hem sınıf içinde hem de sınıf dışında okula aktif katılımını ve okul kimliğini kabul etmeyi ifade etmektedir.

Kültürleşme: Kültürler arası iletişimden kaynaklanan davranışlardaki, değerlerdeki ve tutumlardaki değişim sürecidir.

Erime: Azınlıkların kendilerine özgün kültürel kimliklerini terk ederek çoğunlukla baskın kültürün üyeleriyle temas halinde olması; baskın toplumun kültürünü devam ettirme ve özümseme çabası içine girmesidir.

Bütünleşme: Azınlık üyelerinin kendi geleneksel kültürlerini koruması ve aynı zamanda baskın toplum içindeki diğer bireylerle etkileşim halinde olmasıdır.

Ayırma: Azınlık üyelerinin, kendi geleneksel kimliklerini sürdürmek isteyip; baskın toplumla etkileşimden uzak durmasıdır.

Aykırılaştırma: Azınlık üyelerinin hem kendi geleneksel kültürlerini yok sayıp, hem de baskın toplumla etkileşimden uzak durmasıdır.

Akademik Başarı: Türk öğrencilerin devam ettiği İngiliz ortaöğretim kurumlarındaki İngilizce, Matematik ve Fen dersi not ortalamalarının İngiliz eğitim sistemindeki puanlama sistemine göre karşılığıdır.

Türk Öğrenciler: Türkiye'den ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nden (KKTC) İngiltere'ye göç eden ailelerin İngiliz ortaöğretim kurumlarına devam eden çocuklarıdır.

Öğretmen: Türk öğrencilerin devam ettiği İngiliz ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerdir.

Okul: Türk öğrencilerin devam ettiği İngiliz ortaöğretim kurumlarıdır.

Bölüm II. Kavramsal Çerçeve

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü öğretim kavramları üzerinde durularak; çokkültürlü eğitimin amaçları ve boyutları açıklanmaya çalışılmıştır. Daha sonra araştırmanın çalışma grubunu oluşturan İngiltere'deki Türklerin konumuna ve yaşayışlarına değinilmiş; İngiltere'deki çokkültürlü eğitim süreci ele alınmaya çalışılmıştır. Kavramsal çerçevenin bir sonraki bölümünü kültürleşme kavramı oluşturmaktadır. Bu bölümde kültürleşme süreci açıklanarak, kültürleşme tercihlerine ve kültürleşmenin sonuçlarına yer verilmiştir. Kavramsal çerçevenin diğer bölümlerinde ise okula aidiyet duygusu ve akademik başarı kavramları ve bu kavramları etkileyen diğer alt kavramlar sırasıyla sunulmuştur.

Çokkültürlü Eğitim Hareketinin Tarihsel Arka Planı

Küreselleşmenin her geçen gün etkisini arttırdığı dünyada, eğitim de bu etki ve değişimlere karşılıksız kalmamış; günümüzde asimilasyon anlayışı terk edilerek çokkültürlü eğitim sesleri dillendirilmeye başlamıştır. Oysa 20. yüzyılın ilk yıllarında birçok insanın Batı Avrupa, Amerika ve Avustralya gibi kıtalara göç etmesiyle birlikte asimilasyon süreci başlamış; kültürel anlamda göç eden insanların ev sahibi toplumun kültürü içerisinde erimesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla okullar da bu sürecin en etkili araçları olarak insanların hâkim kültür içerisinde yok olmasına yardımcı olmuşlardır. Özellikle İngiltere ve Amerika'da farklı dil, din, ırk ve kültürel mirasa sahip olan öğrencilerin devam ettikleri okullarda; yüksek, standart bir İngilizce ve Amerikan ana görüşünü benimsemeleri beklenmiştir. 1940'lara gelindiğinde ise Afro-Amerikan araştırmacıların çalışmaları, gruplararası eğitim düşüncesi ve Amerika'nın kuruluşundan bu yana kültürel çeşitliliği barındırması etkili vatandaşlık için öğrencilerin nasıl eğitileceğini gündeme getirmiştir (Banks ve Lynch, 1986).

Çokkültürlü eğitimin ilk safhaları sivil halk hareketine karşılık olarak ABD'de gelişmiş daha sonra İngiltere, Kanada ve Avustralya gibi ülkelerde de karşılık bulmuştur (Banks, 2009). 1960'larda insan hakları hareketleriyle açıkça çokkültürlü eğitim tartışılmaya başlanmış; 1970'lerden sonra ise Afro-Amerikanlar ilköğretim, lise ve üniversitelerde değişim yaratmak ve insan hakları hareketi başlatmak üzere çeşitli girişimlerde bulunmuş ve diğer ırksal gruplar da bu hareketler doğrultusunda eğitim kurumlarını değişime zorlamıştır. Dolayısıyla bu değişim hareketleri çokkültürlü eğitim

konusundaki akademik çalışma ve tartışmalara hız kazandırmıştır (Asfaw, 2008; Banks, 1995).

1970'lere gelindiğinde ise çokkültürlü eğitim sesleri Batı Avrupa'da da taraftar bulmaya başlamıştır. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra İngiltere, Fransa, Almanya ve Hollanda gibi ülkeler Asya ve Afrika'daki sömürgelerinden aldığı göçlerle etnik ve kültürel anlamda farklılaşmışlardır (Banks ve Lynch, 1986). Avrupa Konseyi bu eğitim anlayışıyla ilgili çeşitli stratejiler oluşturmaya çalışarak, göçmen öğrencilerin hem göç ettikleri toplumla bütünleşmesini hem de kendi dil ve kültürlerini korumalarını hedeflemiştir. 90'lı yıllar kültürlerarası eğitimin vurgulandığı, kültürlerarası karşılıklı işbirliği ve dayanışmanın gelişmesine vurgu yapıldığı yıllardır. Ayrıca bu yıllarda Avrupa Konseyi, 'kültürlerarası diyalog ve çatışmanın önlenmesi', 'kültürlerarası eğitimde yeni çıkışlar, dini farklılıklar ve Avrupa'da diyalog' vb. konularda UNESCO, Dünya Bankası gibi kuruluşlarla ortaklaşa projeler yürüterek bu eğitimin yaygınlaşmasını sağlamaya çalışmıştır (Portera, 2008). Günümüzde ise çokkültürlü eğitimle ilgili olarak Avrupa Birliği (AB) hukukunda özellikle de Avrupa Konseyi'nin benimsediği anlayışa göre devletler, azınlıklara mensup bireyleri ayrımcılığa ve dışlanmaya karşı korumalı, göçmenler ve diğer vatandaşlar arasındaki eşitsizlikleri gidermelidir. Dolayısıyla azınlık öğrencilerinin asli unsurlarla eşit imkânlarla sahip olabilmesi için, bu öğrencilerin anadilde eğitim almalarında kolaylıklar sağlanmalı ve öğretim müfredatları hazırlanırken bu öğrenciler dikkate alınmalıdır (Çötök, 2010; Kurban, 2008).

Çokkültürlü eğitim

Çokkültürlü eğitim farklı ırk, etnisite, kültürel grup, sosyal sınıf ve dil gruplarından gelen öğrencilere eşit bir eğitim vermek amacıyla tasarlanan okul reformu yaklaşımıdır (Banks, 2009). Bu reform hareketinin temel amacı üniversitelerde ve bütün eğitim kurumlarında farklı gruplardan gelecek öğrencilerin eşit fırsatlarda öğrenmesini sağlamaktır. Dünyanın birçok ülkesinde okullar, toplum içinde ırk ve sosyal sınıf tabakalarını oluşturur ve yeniden üretir (Gillborn, 2008; Luchtenberg, 2004). Dolayısıyla okullarda bu sınıf tabakaları ve dil, din, etnik köken, sosyal sınıf ve cinsiyet gibi farklılıklar kişiler arası ilişkilerde önemli rol oynamaktadır. Öte yandan bireylerin bu farklılıklar hususunda eğitilmelerinin onların hem küresel dünyanın hem de yaşadıkları toplumun etkin bir üyesi olmalarında faydalı olacağı düşünülmektedir. Aksi halde ayrımcılık ve dışlanma toplumların kutuplaşmasına, bireyler arası iletişimin

kesilmesine ve toplumdan itilmelere yol açmaktadır (Gay, 1994). Dolayısıyla eğitim-öğretim sürecinin sosyal bağlamı ve kültürün eğitim üzerindeki etkisi gözönüne alındığında; eğitimcilerin farklı kültürleri analiz edip değerlendirmesinin bireylerin gelişimine fayda sağlayacağı ifade edilebilir. Bu nedenle farklı kültürleri içerisinde barındıran toplumlar, farklılara sahip öğrenciler arasında içsel bir anlayış oluşturarak öğrencilere çoklu bakış açıları kazandırmak, farklılıklara karşı önyargılarını azaltmak ve nihayetinde bireylerin gelişimine katkı sağlayabilmek amacıyla çokkültürlü eğitim uygulamalarına gereksinim duymaktadırlar.

Bireylerin kişisel deneyimleri ve kültürleri akranlarıyla, öğretmenleriyle ve toplumla olan etkileşimini etkilemekte ve zenginleştirmektedir. Çokkültürlü eğitimin amacı farklılıklar taşıyan bütün öğrencilere, küresel ve teknolojik dünyanın zorluklarıyla mücadele etmek ve kendi toplumlarındaki yükümlülüklerini yerine getirmek için gerekli beceri, tutum ve bakış açıları kazandırmaktır (Banks ve Banks, 1993; Gollnick ve Chinn, 2009; Slavin, 1994'den akt., Herring ve White, 1995; Banks, 2008). Banks'a göre (2001) çokkültürlü eğitim; bütün ırk, sınıf ve kültürel gruplardan öğrencilerin öğrenmelerini ve eşit fırsatlara sahip olmasını sağlamak üzere değişmesi gereken okullarla ilgili bir fikir, kavram ve reform hareketi olarak görülmektedir. Nieto (1999) ise çokkültürlü eğitimi ırk, etnisite, bölge, dil, ekonomik durum, cinsiyet ve diğer farklılıklar gözetilmeksizin bütün öğrencilere etkili eğitim ve eşit haklar verme olarak ifade etmektedir. Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve kendi milli kültürel birikimini kazandırmayı amaçladığı gibi onların yaşadıkları toplumun kültürüne de bağlılıklarını sağlayacak eğitimsel deneyimlerini geliştirmeye çalışmaktadır. Bununla birlikte, çokkültürlü eğitim öğrencilerin dünya vatandaşlığı davranışlarını geliştirmede ve onların etkili bir dünya vatandaşı olmalarında onlara yardımcı olmalıdır (Banks, 2008).

Çokkültürlü eğitimin temelinde çoğulculuk, farklılık, demokrasi, eşitlik ve adalet kavramları yatmaktadır (Hidalgo, Chavez ve Ramage, 1996'dan akt., Yazıcı, Toprak ve Başol, 2009) ve bu kavramlar eğitimde imkân ve fırsat eşitliği düşüncesini de ortaya çıkarmaktadır. Bu temel fikir, farklılıklara sahip bütün öğrencilere eğitim olanaklarından aynı eşitlikte yararlanma fırsatı verilmesi gerçeğini ileri sürerek; eğitimde eşitsizliklerin karşısında durmakta, toplumda yaşayan bütün vatandaşların eğitimde eşit haklar alabilmelerini ve herhangi bir gruba hiçbir şekilde ayrıcalık tanınmaması gerektiğini savunmaktadır.

Çokkültürlü eğitim her öğrencinin aynı yolla öğrenemeyeceğini

vurgulamaktadır; çünkü toplumdaki her öğrenci aynı değildir (Banks ve Banks, 2005; Gollnick ve Chinn, 2009; Manning ve Baruth, 2004; Yao, Buchanan ve Brown, 2009). Dolayısıyla da toplum içinde ortaya çıkan eşitsizlikler müfredata, kitaplara, öğretmen davranışlarına ve beklentilerine, öğrenci-öğretmen etkileşimlerine, dillere, okulun yaptırımlarına ve okul kültürüne yansımaktadır (Banks, 2009). Bu nedenle öğrenciler din, dil, ırk, etnisite, cinsiyet, zekâ ve ekonomik olarak farklılaştıkça okullar da bu öğrencilere müfredattaki kavramları nasıl daha etkili öğretebileceğinin yollarını aramaya başlamaktadır.

Nieto ve Bode'ye göre (2008) ise çokkültürlü eğitim yedi temel madde altında toplanmaktadır. Bu maddelere göre;

- Çokkültürlü eğitim ırkçı olmayan bir eğitimidir.
- Çokkültürlü eğitim temel eğitimidir.
- Çokkültürlü eğitim bütün öğrenciler için önemlidir.
- Çokkültürlü eğitim yaygındır.
- Çokkültürlü eğitim sosyal adalet için eğitimidir.
- Çokkültürlü eğitim süreçtir.
- Çokkültürlü eğitim eleştirel pedagojidir.

Bu maddelerden birincisine göre; çokkültürlü eğitim, basmakalıp klişeler üretmenin ve ayrımcılığın karşısında olduğu gibi çoğulculuğu vurgulayan; kapsayıcı, ırkçılık ve ayrımcılıkla savaştan bir eğitimidir. Irkçı olmayan çokkültürlü eğitim, öğretmenlerin öğretimlerini düzenlemesini ve ırkçılığa karşı farkındalıklarını, becerilerini ve yeterliklerini arttırmayı gerekli kılmaktadır. Ayrıca bu eğitim sosyal adalet için mücadele etmeyi ve çalışmayı, herkesin işi olarak görmektedir.

İkinci maddede çokkültürlü eğitim, temel bir eğitim olarak görülmektedir. Bu anlayışa göre çokkültürlü eğitim, okuma, yazma, aritmetik ve bilgisayar becerileri gibi temel becerileri kapsamalıdır. Öğretim müfredatı birçok farklılıklara ve bu farklılıklardan bilgilere yer vermeli ve ayrımcılıktan uzak durmalıdır. Ayrıca tarih, edebiyat, coğrafya, bilim ve felsefe gibi alanların müfredatlarında farklı gruplar dikkate alınmalıdır.

Üçüncü maddede çokkültürlü eğitimin sadece kırsal, dezavantajlı ve riskteki öğrenciler için değil bütün farklı gruplardan öğrenciler için önemli ve faydalı olduğuna dikkat çekilerek; bu eğitimin bütün farklılıkları kapsayıcı olduğuna değinilmiştir. Dördüncü başlık ise çokkültürlü eğitimin belli periyodlarla yapılan bir eğitim olmadığını, yaygın bir eğitim olduğunu işaret etmektedir; çünkü çokkültürlü eğitim okul

ikliminden tutun da müfredatı, öğretmen-öğrenci etkileşimine kadar eğitim ve öğretimin her aşamasında kendisini hissettirmektedir.

Beşinci maddeye göre; çokkültürlü eğitim sosyal adalet için öğretmen ve öğrencilerin eylemlerini teşvik etmektedir. Ayrıca eğitim, demokratik idealleri bünyesinde barındırmalı ve eğitimin temel amaçlarından biri demokrasi olmalıdır. Öğrenciler toplumun demokratik üyesi olma yolunda teşvik edilmeli; eğitim, eşitsizlikleri ortadan kaldırmalı ve gücün dengeli dağılımında rol oynamalıdır. Öte yandan eğitimde öğrenci hak ve sorumlulukları ön plana çıkarılmalı ve öğrenciler bu sorumlulukları hakkında bilgilendirilmelidir.

Altıncı madde ise çokkültürlü eğitimin devam eden bir süreç olduğuna dikkat çekmektedir. Çünkü bilgi sonsuzdur ve hiç kimsenin çokkültürlülük hakkındaki bilgisi yeterli değildir. Çokkültürlü eğitim süreçtir; çünkü insanlararası ilişkiyi gerektirir. Öğrenci başarısı, öğrenme çevresi, öğrencilerin tercihleri ve diğer kültürel değişkenler ise soyut değerlerle ilgilidir. Öte yandan çokkültürlü eğitim genellikle tartışmalıdır, politik olarak değişkendir ve tartışmalı bir içeriğe sahiptir. Dolayısıyla tartışmalar yaratmakta ve klişeleri kırmaktadır. Bu yönüyle çokkültürlü eğitimin yine devam eden bir süreç olduğu ortaya koyulmaktadır. Son olarak çokkültürlü eğitim eleştirel pedagojidir. Çokkültürlü müfredatın temel amacı, öğrencilerin karar verme ve sosyal eylem becerilerini geliştirmektir. Öte yandan çokkültürlü yaklaşım eleştirel düşünmeyi, bunu yansıtmayı ve eyleme dökmeyi teşvik etmektedir. Bu süreçte öğrenciler özgür olmalı ve güçlendirilmelidir. Bu eleştirel pedagojinin temelidir. Bunun karşıtı Freire'nin ifadesiyle evcilleştirilmiş eğitimidir. Evcilleştirilmiş eğitim için eğitim, bilgi aktarımı iken; özgür eğitim için eylemin aktarımıdır. Bu noktada çokkültürlü eğitim, evcilleştirilmiş eğitimin ve okullaşmanın karşısındadır ve buna direnmektedir. Dolayısıyla da özgür okulları, bireyleri ve müfredatı yaratmayı amaç edinmiştir.

Banks'ın çokkültürlü eğitim çerçevesi ve boyutları

Çokkültürlü eğitim uygulamalarına ilişkin araştırmacı James Banks'ın yaklaşımı geniş rağbet görerek çokkültürlü eğitim konusunda etkili olmuş ve eğitim uygulamaları onun yaklaşımı esas alınarak düzenlenmiştir (Nohl, 2009'dan akt., Çötök, 2010).

Banks'ın yaklaşımının ilk boyutu olan içeriğin entegrasyonu boyutu, bir konu alanındaki kavramları, ilkeleri, genellemeleri ve teorileri göstermek amacıyla öğrencilere farklı etnik grup ve kültürlerden örnekler gösterilmesini ifade etmektedir. Ayrıca bu boyutta öğretmen farklı kültürlerin öğretim araçlarını ve dilini kullanmaya

özen göstermelidir.

İkinci boyut bilginin inşa edilmesidir. Bu boyut çeşitli konu alanlarında oluşturulan bilgi üretme sürecine ve herhangi bir kişinin kültürel varsayımlarının, deneyimlerinin ve bakış açılarının yapılandırılmış bilgiyi nasıl etkilediğine odaklanmaktadır. Öğretmen, öğrencilerin anlamasına, sorgulamasına yardım etmeli; öğrencilerin üstü kapalı kültürel varsayımlarının, kültürel kaynaklarının, bakış açılarının ve belli bir disipline karşı önyargılarının yapılandırılmış bilgiyi nasıl etkilediğini belirlemelidir.

Üçüncü boyut olan önyargıları azaltma boyutu, öğrencilerin farklı ırk ve etnik gruptaki öğrenciler hakkında olumsuz düşüncelerle okula geldiği düşüncesine dayanmaktadır. Bu boyutta, öğrencilerin diğer öğrencilere özellikle de azınlık öğrencilerine karşı olan önyargılarını azaltmalarına ve bütün insanlığa karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olma hedeflenmektedir.

Eşitlikçi pedagoji boyutu ise öğretmenlerin, her öğrencinin akademik başarısını sağlamak amacıyla öğretim stratejileriyle öğrencilerin öğrenme stillerini eşleştirmesidir. Eşitlikçi pedagojiyi kullanan öğretmenler, kullandıkları öğretim yöntemlerinin çokkültürlü konuları yansıtmadığını belirlemeli ve öğretim yöntemlerini bu konulara uygun bir şekilde düzeltmek için bilinçli bir şekilde analiz etmelidir. Ayrıca bu boyuta göre okul müdürü, öğretmenlere öğrencilerinin kültürleri hakkındaki bilgilerini arttırmada yardımcı olmalı, öğretimde önyargıları azaltmalı ve öğrencilerin kültürünü öğretimin bir parçası haline getirmelidir.

Son boyut ise okul kültürünü ve sosyal yapısını geliştirmedir. Bu boyutta Banks, bütün gruplardan öğrencilerin güçlendirilmesini ve eşitliğini sağlamak için okul kültürünün ve örgütün yapılandırılmasının gerektiğine dikkat çekmektedir. Okul kültürünü geliştirmeyi teşvik eden değişkenler ise ders dışı etkinliklere katılım, akademik başarı, üstün yetenekli ve özel eğitim programlarına kayıt olma, öğrencilerin ve personelin olumlu etkileşimi olarak sıralanabilir. Ayrıca bütün personelin, öğrenci ve velilerin okulun yeniden yapılanmasına katılımlarıyla birlikte özel eğitim programları, spor faaliyetleri vb. etkinliklerle bütün personelin etkileşimi sağlanmalıdır. Okul başarısının sağlanması ise okul politikası, müfredat ve örtük program, öğrenme ve öğretim stilleri, okulda kullanılan dil, kararlara katılım, danışma programları, değerlendirme ve sınav süreçleri, öğretim materyalleri, okul personeli, okul içi tavırlar- inançlar vb. değişkenleri gözden geçirmeyi gerektirmektedir (Banks, 2001; 2004; 2006; Banks ve Banks, 1993).

Çokkültürlü eğitimin amaçları

Çokkültürlülük dil, din, ırk, sosyal sınıf ve kültürel farklılıklar açısından ele alındığında dünyadaki ülkelerin büyük çoğunluğunun çokkültürlü karakterde olduğu söylenebilir (Kymlicka, 1998). Çokkültürlü toplumlar, toplumu bir arada tutan bağları sağlamlaştırırken diğer taraftan farklılıkları tanıyan bir siyasi anlayış geliştirmek zorundadır. Bu anlayış hem birliği hem de farklılıkları kabul ederek; birlik ve farklılıklar arasında kabul edilebilir bir ilişki kurmayı gerektirir (Parekh, 2002). Çokkültürlülük ırkçılığı, toplum ve okul içerisinde ayrımcılığı ifade etmemekte, tam tersine farklılıklarla birlikteliği vurgulamaktadır. Aksi takdirde farklılıklar olmadan birlik, baskı ve asimilasyonu; birlik olmaksızın farklılık ise Balkanlaşmayı, devletin ve milletin birlik ve bütünlüğünün parçalanmasını doğurur. Bu nedenle devletler, farklılık ve birlikleri hassas bir dengede korumak durumundadır (Parker, 2002'dan akt., Yazıcı ve ark., 2009). Çokkültürlü eğitim, devletlerin bu farklılık ve birlikleri dengede tutmasında önemli bir araçtır. Bu eğitim anlayışı farklı kültürlerden gelen bireylerin oluşturduğu demokratik toplum ve vatandaşlık kavramları üzerinde durmaktadır (Kaltsounis, 1997).

Çokkültürlü eğitimin amacı sadece bunlarla sınırlı değildir. Gay (1994) çokkültürlü eğitimin özel amaçlarının okul yapıları, zaman, okul içi amaçlar ve paydaşlar gibi bağlamsal değişkenlere göre değişebileceğini; temel amaçlarının ise yedi başlık altında toplanabileceğini ifade etmiştir. Bu amaçlar etnik ve kültürel okuryazarlık, kişisel gelişim, tutum ve değerleri açıklama, çokkültürlü sosyal yeterlik, temel beceri kazanımı, eğitimsel eşitlik ve mükemmellik ve son olarak da sosyal reform için güçlendirme olarak sıralanmaktadır. Etnik ve kültürel okuryazarlık amacı, okul programlarının kültürel çoğulculuğu içeren biçimde düzenlenmesini gerektirmekte, bireylerin kendi kültürleriyle birlikte diğer kültürel ve etnik farklılıkları fark etmelerini ve saygı duymalarını sağlamayı amaçlamaktadır.

Kişisel gelişim, bireyin kendisini daha iyi anlamasını, benliğine ilişkin olumlu tutum geliştirmesini ve diğer bireylerin etnik kimliğine saygı göstermesini vurgulamaktadır. Bunun yanında kişisel gelişim, öğrencilerin entellektüel, akademik ve sosyal başarılarına da odaklanmaktadır.

Tutum ve değerleri açıklama amacı, farklı kültürlere ait olan bireylerin kendi değerlerini ve tutumlarını açıklamalarını, diğer bireylerin ise bu kültürleri tanımalarını, önyargılarından uzak bir şekilde diğer kültürlere saygı duymalarını hedeflemektedir. Ayrıca bu amaca göre insan onuru, adalet, eşitlik, özgürlük ve demokrasi gibi kavramlar

çokkültürlü eğitimin temel değerleri olarak ifade edilmektedir.

Çokkültürlü sosyal yeterlikler ise öğrencilerin etnik ve kültürel olarak kendilerinden farklı diğer öğrencileri anlayabilmesini, onlarla etkileşimlerini ve iletişimlerini amaçlamaktadır. Çokkültürlü eğitimin diğer bir amacı olan temel beceri kazanımında, farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin temel okuma-yazma becerilerini öğrenmelerine yardımcı olmak ve bu öğrencilerin matematik, problem çözme, eleştirel düşünme ve çatışma çözme gibi entelektüel becerilerinin gelişimi amaçlanmaktadır.

Eğitimsel eşitlik ve mükemmellik amacı ise temel beceri kazanımıyla yakından ilişkilidir. Burada her öğrencinin en yüksek kalitede eğitim alma hakkı olduğu ve herkese eşit eğitim fırsatlarının yaratılması gerekliliği vurgulanmaktadır. Ayrıca bu amaca göre çokkültürlü eğitim bütün öğrencilere onların kültürel yaşamlarıyla ilgili seçenekler ve öğrenme çevresi sunmalı, avantajlı veya dezavantajlı hiçbir öğrenci geride kalmamalıdır. Öte yandan öğrencilere sunulan seçenekler öğrencilerin entelektüel kapasitelerini maksimum düzeye ulaştırmaya fırsat vermelidir.

Son olarak toplumsal değişme için kişisel güçlendirme amacı, toplumu genişletecek olan okullarda değişim sürecini başlatmayı hedeflemektedir. Bu amaç öğrencilerin tutumlarının, değerlerinin, alışkanlıklarının ve becerilerinin geliştirilmesiyle gerçekleşecektir. Diğer taraftan bu amaç doğrultusunda öğrenciler etnik ve kültürel farklılıkları, eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için toplumun değişmesine kendisini adayan sosyal değişim ajanları olacaklardır. Bunu yapabilmek için de öğrencilerin karar verme yeteneklerinin, sosyal becerilerinin, liderlik kapasitelerinin, eşitliğe ve insan onuruna ahlaki bağlılıklarının ve etnik konularda bilgilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Çokkültürlü eğitimin amaçlarına ilişkin Nieto ve Bode'nin (2008) görüşleri ise üç temele dayanmaktadır. Bunlar;

- Eşitsizliğin üstesinden gelmek ve eşit bir eğitime ulaşmayı teşvik etmek,
- Bütün öğrencilerin başarısını arttırmak ve onların eşit ve yüksek kalitede eğitim almasını sağlamak,
- Öğrencilerin demokratik bir toplumun üretken ve eleştirel bir üyesi olabilmesi için onları bir çirak olarak yetiştirmek olarak sıralanabilir.

Bu amaçlardan birinci amaca göre çokkültürlü eğitim, okuldaki eşitsizlikleri ve sınıfsal tabakalaşmaları engellemek zorundadır. Ayrıca öğrencilerin kendilerini daha iyi hissetmeleri ve daha iyi bir eğitim almaları için onlara yardım edilmeli ve onlara iyi bir öğretim verilmelidir. İkinci amaç ise eşit bir şekilde öğrenmeyi çokkültürlü eğitimin

merkezine koymaktadır ve öğrencilerin eşit bir şekilde öğrenebilmesi için onlara çokkültürlü öğretim çevresi yaratmanın gerekliliğine değinmektedir. Üçüncü ve son amaçta ise gerek öğrencilerin gerekse toplumun sağlığı için öğrencilerin demokratik bir insan olabilmeleri gerekliliği vurgulanmaktadır. Ayrıca bu amaca göre öğrencilerin kültürlerarası becerilerinin, adalet ve eşitlik anlayışlarının geliştirilmesine değinilmektedir.

Etnik canlandırma hareketi

ABD, Kanada, İngiltere ve Avustralya gibi Batılı ülkelerdeki 1960 ve 1970'lerden beri eğitimsel kurumlarda karşılık bulan etnik canlandırma hareketi çokkültürlü eğitime karşı farklı paradigmaları ortaya çıkarmıştır. Bu farklı paradigmalar 1960'lar ve 1970'lerden bu yana tarihsel süreç içerisinde farklı adlarla çokkültürlü eğitime karşı bakış açılarını yansıtmaktadır. Öte yandan tarihsel süreçte kimi zaman bir paradigma baskın iken; süreç içerisinde baskın paradigma başka bir paradigmayla yer değiştirmekte ve baskınlığını yitirmektedir (Banks, 2009).

Etnik canlandırma hareketlerinin gelişme aşamaları

(i) İlk aşama: Bu aşama mağdur etnik grupların yoğun bir kimlik arayışını, etnik kutuplaşmayı ve tek taraflı yorumlamaları karakterize etmektedir. Bu aşamada etnik gruplar ırkçılık sorunlarını dile getirmek için çaba gösterirler. Öte yandan bu aşamada hem radikal reformcular hem de güvenilir muhafazakarlar, marjinal etnik grupların problemleri için tek taraflı yorumlamalar ortaya koymaktadır.

(ii) Önşart aşaması: Bu aşama sömürgeciliğin, emperyalizmin ve ırkçılığın ortaya çıkışından sonra demokratik idealler ve toplumsal gerçeklikler arasındaki uçurumu kapatmak için ulus-devletler tarafından gösterilen çabaları ifade etmektedir. Bu çabalar, etnik protesto ve canlandırma hareketleri için hazırlık yapan mağdur edilmiş etnik gruplar arasında artan beklentiler oluşturur.

(iii) Kurumsallaşma aşaması: Bu aşama boyunca, aşamanın başında yapılması planlanan reformların bazılarında kurumsallaşma olmuştur. Böylece marjinal kültürel gruplar, etnik reform hareketinin odağında genişleyen ve yayılan kendi şikayetlerini dile getirmişlerdir. İlimli ideolojiler ve politikalar, bu aşama boyunca kurumsallaşır ve böylece yeni bir etnik canlandırma hareketinin gelişimine hazırlık yapılır.

(iv) Son aşama: Bu aşama marjinal ve egemen etnik gruplar arasında anlamlı diyalogları, çoklu-etnik koalisyonları, düşük kutuplaşmayı, mağdur etnik grupların

sorunları için tek taraflı yerine empati içeren yorumlamaları içermektedir.

Tablo 2.1'de çokkültürlü eğitime ilişkin farklı paradigmlar gösterilmiştir. Bu paradigmlar tarihsel süreç içerisinde aşama gelişmiştir.

Tablo 2.1

Çokkültürlü Eğitime İlişkin Paradigmlar

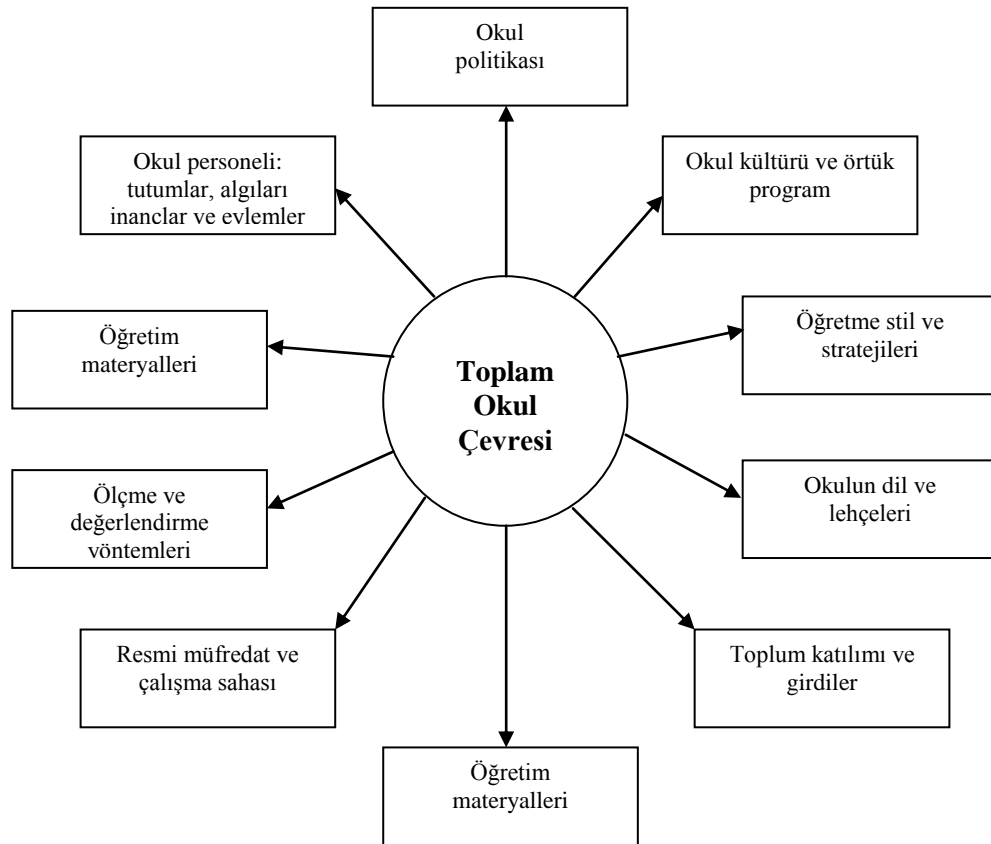
Paradigma	Temel Varsayımlar	Temel Amaçlar	Okul Programı ve Uygulamalar
Etnik katkı	Etnik içerik, kısıtlanmaksızın ve yeniden tanımlama olmaksızın müfredata eklenebilir.	Özel üniteler, dersler ve etnik tatiller müfredata eklenerek müfredat entegre hale getirilebilir.	Özel etnik çalışmalar ünitesi, etnik yemeklere ve tatillere odaklı etnik çalışmalar kursu, etnik kahramanlar ünitesi.
Benlik kavramı geliştirme	Etnik içerik, azınlık öğrencilerinin benlik kavramını arttırabilir. Birçok azınlık öğrencisi düşük benlik algısına sahiptir.	Azınlık öğrencilerinin akademik başarılarını ve benlik algılarını arttırmak.	Etnik grupların toplumun inşasında yaptığı katkıyı vurgulayan etnik çalışmalara özel ünitelerde yer vermek, etnik gruptan ünlü bireylere ünitelerde yer vermek.
Kültürel yoksunluk	Birçok düşük gelirli ve azınlık öğrencileri, okulda başarılı olmak için ihtiyaç duyduğu kültürel özelliklerden ve bilişsel becerilerden engellendiği için evlerinde ve kendi topluluklarında sosyalleşmektedir.	Düşük gelirli veya azınlık öğrencilerin okula getirdiği kültürel özellikleri ve bilişsel açıkları tamamlamak.	Davranışçı ve yoğun telafi edici eğitim deneyimleri yaşatmak.
Kültürel farklılık	Etnik gruplar güçlü, zengin ve farklı kültüre sahiptirler.	Okulun öğrencilerin kültürel özellikleriyle tutarlı öğretim stratejileri kullanması, azınlık gençliğinin kültürünü yansıtması ve bu kültürlere saygı göstermesi için okulu bu doğrultuda değiştirmek	Kültürel olarak sorumlu ve duyarlı öğretim stratejileri kullanmak

Dil	Dilbilimsel açıdan azınlık öğrencileri okullarda genellikle başarı açısından zayıftırlar.	İlköğretimi öğrencinin evinde konuştuğu dilde sağlamak.	İngilizce'yi ikinci dil olarak öğretmek, çift dilli çift kültürlü eğitim programları
Kültürel ekoloji	Azınlıkların düşük akademik başarıları, toplumdaki ana kültüre karşı zıtlıklarına dayanır.	Azınlıkların ana kültüre tamamen dâhil olmaları için marjinalleşmelerine fırsat tanımak.	Azınlıkların kültürlerini ev sahibi toplumun kültürü ile tutarlı hale getirmek için azınlık topluluklarının kültürünü değiştirecek eğitimsel müdahaleler.
Kimliksizleştirmeyi koruma	Bireylerin basmakalıp klişeler haline getirilmesi ve böyle hissetmesi, onların kendi kimliklerini tehdit edici hale getirir.	Majinal gruplardan öğrencileri, basmakalıp klişeleri ve basmakalıp klişe tehditlerini azaltmak.	Azınlık öğrencilerine yöneltilen basmakalıp klişeleri azaltan eğitim programlarını uygulamak.
Yapısal	Okullar ırkçılığı ve ayrımcılığı azaltmada ve düşük gelirli azınlık öğrencileri arasında eşit fırsatlar sunmada sınırlı role sahiptir. Düşük gelirli ve azınlık öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için ekonomi politikalarında yapısal değişikliklere ihtiyaç vardır.	Radikal sosyal ve ekonomik değişikliğe öğrenci ve öğretmenlerin bağlılığını geliştirmeye yardımcı olmak. Ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin sosyal hareketliliğin, ekonomik engellemelerin, ekonomi politikasının yapısal faktörlerini anlamasına yardımcı olmak.	Eşitliği teşvik eden, öğrencilerin ırkçılığın ve ayrımcılığın temellerini anlamasına yardımcı olan ve bu yapısal konuları adres gösteren eğitim programları uygulamak.
İrkçilik karşıtı	Azınlık gruplarının eğitimsel eşitsizlikleri; bireysellikten, kültürellikten, sosyal yapıdan ve ırkçılıktan dolayı hayli fazladır.	Okulları, öğretmenleri ve öğrencileri ırkçılık karşıtı değişkenlerinin her birini anlaması için teşvik etmek.	Önyargıları azaltmaya, kültürel varsayımların ve bu varsayımların sosyal ve eğitimsel etkilerinin analizine, özellikle okul ortamında grup kimliğini anlamaya ve gruplararası etkileşime; kurumsal ırkçılığın farklı taraflarını anlamaya ve bunun okulu nasıl etkilediğine ilişkin programlar

Çok faktörlü paradigma

Okulları çevresiyle birlikte bir bütün olarak ele alan ve bütüncül paradigma olarak kavramsallaştırılan bu paradigma eğitsel reformlarda ve müdahalelerde ihtiyaç duyulan bir anlayıştır (Şekil 2.1). Okullar sosyal bir sistem olarak ele alındığında; öğrencilerin akademik başarılarını, demokratik davranış ve değerlerini arttırmak için öğrencilere yardım edebilecek okul reformu fikri eğitimcilerle yardımcı olabilir. Hem kuram hem de uygulama öğrencilerin akademik başarılarını (Lee, 2007), demokratik davranış ve değerlerini arttırmak için eğitimcilerin başarılı bir şekilde müdahale etmesi gerektiğini göstermektedir (Banks, 2009).

Bir sosyal sistem olarak kavramlaştırılan okul kavramı, okulun çokkültürlü eğitimi başarılı bir şekilde uygulaması için eğitimcilerin değişim stratejilerini, reformları, toplam okul çevresini formüle etmesi ve başlatması anlamına gelmektedir. Müfredat materyalleri ve müfredat gibi unsurlardan herhangi birinde reform yapmak önemlidir; ancak yeterli değildir. Müfredatın yanında diğer unsurların da reform hareketiyle değişimi çokkültürlü bir eğitim ortamı yaratmak amacıyla önemlidir (Banks, 2009).

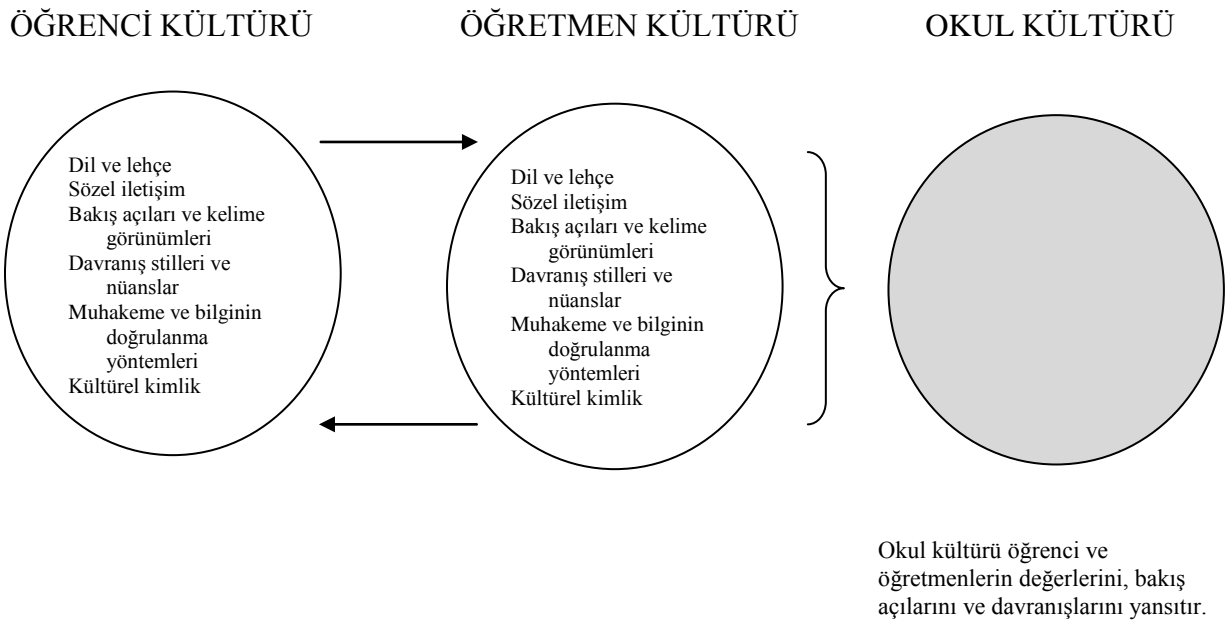


J. A. Banks'in "The Routledge international companion to multicultural education" (2009, s.27) adlı kitabından uyarlanmıştır.

Şekil 2.1 Toplam okul çevresi

Çokkültürlü eğitim ve kültürleşme

Okullar, öğretmen ve öğrencilerin ve kültürel geçmişlerinin bir araya geldiği mikro kültüre sahip mekânlar olarak görülebilir. Okullar, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bakış açılarının, algılarının ve ahlaki değerlerinin etkileşim halinde olduğu, kültürleşme sürecinin gerçekleştiği kültürel ortamlardır (Şekil 2.2). Bu süreç hem öğretmenleri hem de öğrencileri zenginleştirmenin yanı sıra farklı kültürlerden gelen öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada önemli rol oynamaktadır. Çünkü kültürleşme sürecinde öğrencilerin evrensel ve ahlâki değerleri okulda yansıtılmakta ve meşrulaştırılmaktadır.

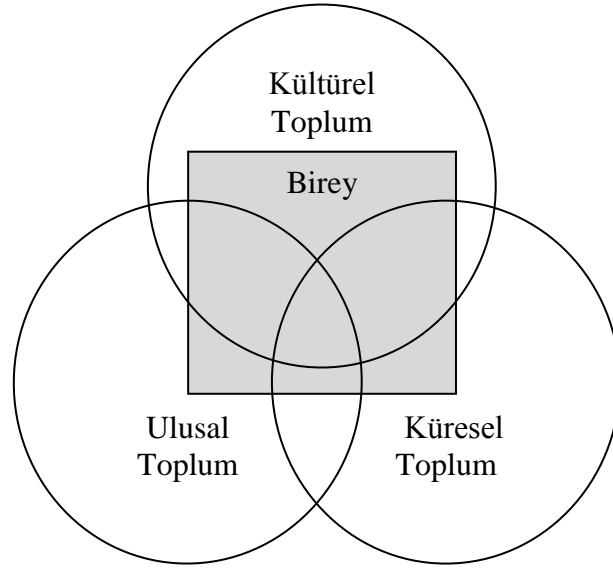


J. A. Banks'in "The Routledge international companion to multicultural education" (2009, s. 28) adlı kitabından uyarlanmıştır.

Şekil 2.2 Öğrenci-öğretmen kültür etkileşimi

Tarihi süreç içerisinde birçok toplumda okullar, kültürleşmeden ziyade asimile etme araçları olarak görev yapmıştır. Öğrencilerden toplumun ve okulun baskın kültürünü kazanması beklenmiş; ancak okullar öğrencilerin kültürlerinin bir parçasını ne asimile edebilmiş ne de meşrulaştırabilmiştir. Asimilasyon ve kültürleşme birbirinden oldukça farklı yollardır. Asimilasyon, kültürel farklılıkları ve farklılaşan grup kimliğini tamamıyla yok etmeyi gerektirmektedir. Kültürleşme ise farklı kültürlerden bireylerin

etkileşim haline geçtiği ve bazı kültürel alışverişlerin olduğu bir süreci ifade etmektedir. Dolayısıyla kültürleşme çokkültürlü bir okul ortamında daha rahat bir şekilde gerçekleşebilmektedir. Öte yandan okullar, kültürleşme sürecinin yaşandığı mekanlar olmakla birlikte azınlık grubun öğrencilerine kendi kültürlerine ilişkin bilgi, beceri, davranış ve tutumları öğretmede yardımcı olmalı, onların ihtiyaç duydukları etkili bir ulusal yurttaş ve dünya vatandaşı olmalarında gerekli rolü üstlenmelidir (Şekil 2.3). Örnek verecek olursak, okullar azınlık öğrencilerine kendi ana dillerini öğretmesinin yanı sıra onlara eşitlik ve adalet gibi demokratik tutum ve değerler kazandırmalıdır (Banks, 2009).



J. A. Banks'in "The Routledge international companion to multicultural education" (2009, s.29) adlı kitabından uyarlanmıştır.

Şekil 2.3. Öğrencilerin kendi kimliklerinin gelişimine yardımcı olma

Çokkültürlü Öğretim

Çokkültürlü öğretim, sınıftaki çevreyi öğrencilerin potansiyellerini geliştirmeye teşvik eden; onları koruyan ve onlara saygı gösteren mekânlar haline getirmekten geçmektedir. Çokkültürlü öğretimde öğretmenler, öğrencilerin kültürler arası yeterliklerini arttırmada ve bir dünya vatandaşı olmalarında onlara yardımcı olmalı; onların toplumsal koşullarını geliştirmek için sosyal eylemlerini, sevecenliklerini, eleştirel ve tarafsız düşüncelerini teşvik etmelidir (Bennet, 2007).

Çokkültürlü öğretimde müfredat ise farklılıkları ve çoklu bakış açılarını içerecek şekilde yaratılmalı, öğrencilerin kendi kültürlerini ve tarihlerini öğrenmelerine yardımcı olmalı ve ayrıca öğrencilerin kültürel bakış açılarını sosyolojik ve psikolojik olarak geliştirmesine imkân tanınmalıdır. Bennet'e (2007) göre çokkültürlü öğretim müfredatı altı temel amacı taşımaktadır. Bu altı temel amaç aşağıda sıralanmıştır.

- Çoklu tarihi bakış açıları geliştirmek: Öğrencilerin kendi ve diğer milletlerin tarihlerine ilişkin bakış açılarını geliştirmeyi hedeflemektedir.
- Öğrencilerin kültürel bilinçlerini güçlendirmek: Öğrencilerin kendi kültürlerine dair bilgi, beceri, davranış ve tutumlarını geliştirmeyi amaçlamaktadır.
- Kültürlerarası yeterliklerini güçlendirmek: Öğrencilerin sadece kendi kültürlerine değil; diğer milletlerin işaretlerine, diline kısaca iletişim şekillerine dair yeterliklerini arttırmayı amaçlamaktadır.
- Irkçılığın, cinsiyetçiliğin, önyargının ve ayrımcılığın her türüyle mücadele etme: Farklı ırk, cinsiyet veya etnik gruplara dair basmakalıp klişeler üretmenin önüne geçmeyi hedeflemektedir.
- Yeryüzünün durumu ve küresel dinamikler hakkında bilinci arttırmak: Evrende var olan gelişmeler, dünyanın mevcut durumu, eko sistemde yaşananlar hakkındaki yeterlikleri arttırmak hedeflenmektedir.
- Sosyal eylem becerileri oluşturmak: Bu beceriler gelecekte evreni ve insanlığı tehdit edecek başlıca problemlerin üstesinden gelmek için kazanılması gereken bilgi, davranış ve tutumları içermektedir.

Çokkültürlü öğretmen eğitim programları

Çokkültürlü eğitimin etkililiği, öğretmen eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesinden; bu programların farklılıklara, kültürel sorumluluklara ve sosyal adalete odaklanmasından (Cochran-Smith, 1995; Cockrell, Placier, Cockrell ve Middleton, 1999; Grant, 1997); program boyunca çokkültürlü kavramların yaygın bir şekilde kullanılmasından geçmektedir (Banks, 1994; Goodwin, 1994; Ladson-Billings, 1994). Öğretmenlerin bu eğitim programlarını başarıyla tamamlaması için onlardan kültüre duyarlı pedagojiye sahip olması beklenmektedir (Townsend, 2002). Kültürel olarak duyarlı pedagojiye sahip öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler ise Irvine ve Armento (2001) tarafından aşağıda sıralanmıştır:

- Kültürel olarak sorumlu eğitimciler her öğrenci için yüksek akademik ve kişisel beklentiler içinde olmalı ve bütün öğrencilerin potansiyellerinin en yüksek

- düzeğe yükseltilebileceğine ve hepsinin öğrenebileceğine inanmalıdır.
- Öğretmenler, bütün öğrencilerin öğrenmesi için onların yeterli fırsatlara ve gerekli öğrenme kaynaklarına eşit şekilde erişimini sağlamalıdır.
 - Öğretmenler, öğrenme çıktılarının bütün öğrenciler için anlamlı, ilgili, faydalı ve önemli olduğuna inanmalıdır.
 - Öğretmenler, bütün öğrenciler için öğrenme-destek toplulukları (aileler, akran grupları, topluluk merkezleri) oluşturmalıdır.
 - Öğretmenler, akademik uygulamaları öğrencilerin önceki bilgi, deneyim, beceri ve inançlarının üzerine inşa ederek ve eşleştirerek onların en yüksek düzeyde gelişmesini kolaylaştırmalıdır.
 - Öğretmenler, kültürel farklılıklara gerçekten saygılı, ortaklık temeline dayanan ve destekleyici okul ve sınıf atmosferi inşa etmelidir.
 - Öğretmenler sosyal adalete, demokrasiye ve eşitliğe dayalı sınıf iklimini teşvik etmelidir.
 - Öğretmenler kişisel güçlendirmeyi, özyeterliliği, olumlu özsaygıyı ve toplumsal reformlara inanmayı teşvik etmelidir.
 - Öğretmenler, farklılıkları insanların ortaklıkları kadar değerli görmelidir.
 - Öğretmenler, rollerinin ve sorumluluklarının bütün öğrenciler için etkili ve güçlendirilmiş öğretimi sağlamak olduğuna inanmalıdır.

Çokkültürlü Öğretim Yeterliliği

Çokkültürlü eğitim, öğrenme-öğretme sürecinin öğrenciler arasındaki dil, din, cinsiyet, sosyal sınıf gibi farklılıkları kabul eden, bu farklılıklara saygıyı temel alan ve farklılıkları birlikteliğe dönüştüren bir yapıda inşa edilmesidir. Çokkültürlü eğitim ortamının oluşturulmasında ve öğrencilerin çokkültürlü farkındalıklarını arttırmada okul müdüründen tutun da hizmetlisine kadar okul içi ve dışı bütün paydaşlara önemli görevler düşmektedir. Ancak çokkültürlü eğitim yapısının inşa edilmesinde kritik rolü öğretmenler üstlenmektedir. Dolayısıyla da bu noktada öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusundaki yeterlikleri ele alınması gereken bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çokkültürlü eğitim üzerine çalışan birçok araştırmacı eğitim-öğretimin baş aktörleri öğretmenlerin bu hususta bazı yeterliklere sahip olmaları gerektiğini ifade ederek öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin farkındalıklarını arttırmak amacıyla

öğretmen eğitimi programlarında farklı yaklaşımları gündeme getirmişlerdir. Bu araştırmacılardan Sue ve ark. (1982) öğretmenlere yardımcı olması amacıyla çokkültürlü farkındalık, bilgi ve beceri olmak üzere üç yeterlik alanı belirlemişlerdir. Bu yeterliklerden ilki olan çokkültürlü farkındalık, öğretmenlerin kendi kültürel sosyalleşme sürecinin ve önyargılarının farkında olması olarak ifade edilirken; çokkültürlü bilgi yeterliği öğretmenlerin farklı öğrencilerin sosyo-politik gerçekleri ve dünya görüşleri hakkında bilgi sahibi olmasını içermektedir. Üçüncü boyut olan çokkültürlü beceri boyutunda ise öğretmenlerden farklı bireylerle başarılı etkileşimde bulunması beklenmektedir.

Çokkültürlü öğretim yeterliklerine dair görüşler Sue ve arkadaşlarının (1982) görüşleri ile sınırlı değildir. Washington (2003) çokkültürlü bilginin; bilme, inanma ve anlama bileşenlerini öğretmen yeterliklerinin temelleri olarak görmüş; çokkültürlü yeterlikleri kendini anlama, diğerlerinin kültürünü anlama ve akademik-çokkültürlü yeterlik olmak üzere üç temel başlık altında ele almıştır. Grant (1997) ise kültürel olarak farklı temellerden gelen öğrencilerin öğretimi için öğretmenlerin sahip olması gereken becerileri üç temel alanda toplamıştır. Bunlardan ilki farklı kültürlerden gelen öğrenciler hakkında bilgi sahibi olma ve değerlendirme becerisi iken diğeri bu çocukların aileleri ve kendileriyle olumlu iletişim becerisidir. Üçüncü beceri olarak ise öğretmenlerden okul müfredatına eleştirel bakabilme becerisi beklenmektedir.

Diğer bir yazar Gay'in (2002) bakış açısına göre öğretmenler çokkültürlü öğretim yeterliklerini sağlamak üzere kendi kültürel kimliğinin ve önyargılarının farkında olmalı, kendi kültüründen farklı olan grupların dünya görüşlerini öğrenmeli ve kültürel farklılıklara duyarlı öğretim yöntemlerini geliştirmelidir. Cochran-Smith (1997) ise eğitimin siyasetten bağımsız bir çaba olmadığını vurgulamakta; öğretmenlerin öğretimin sosyal, politik ve tarihi temelleri üzerinde eleştirel bakış açlarına sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Yazara göre öğretmenler, öğrenci toplulukları içerisinde çalışma imkânı sağlamalı, öğrencileri okula getirdiği bütün farklılıklarla birlikte yetiştirmeli ve öğretim etkinliklerini müfredatın belirgin eşitsizliklerini ortadan kaldırmak üzere gerçekleştirmelidir. Yukarıdaki yazarlara ek olarak, Taylor ve Quintana (2003) çokkültürlü yeterlikleri farklı düzeylerde ele alarak; öğretmenlerin birey, sınıf ve okul düzeyinde çokkültürlü öğretim becerilerine sahip olması gerekliliğinin altını çizmiştir.

Milner (2006) ise diğer yazarların görüşlerine paralel olarak öğretmen adaylarının yeterliklerini arttırmak amacıyla çokkültürlü bilgi, beceri ve eğilim

kazandırmanın gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Ayrıca yazar, ırksal farkındalığı ve sosyo-politik gerçekleri işaret ederek; öğretmenlerin kendileri ve diğerleri hakkında eleştirel düşünmesine, bir dersi öğretirken kuram ve uygulamayı bütünleştirmesine ve derslerde çokkültürlü uygulamalara yer vermesine dikkat çekmektedir. Özetle öğretmenlerin dünya görüşlerini, önyargılarını ve farklı etnik gruplardan öğrencilere karşı öğretim becerilerini özdeğerlendirmesi ve diğer etnik gruplara ilişkin bilgisi yazarların altını çizdiği ortak noktalar olarak gösterilebilir (Gallavan, 1998; Gay, 2002; Grant ve Gillette, 2006; Jackson, 1996).

Çokkültürlü eğitim yeterliğine güncel ve kapsamlı bir yaklaşım geliştiren Speinarman ve arkadaşlarına göre (2011) ise çokkültürlü öğretim yeterliği, öğretmenlerin sürekli bir şekilde *a)* çokkültürlü konularla ilgili tutum ve inançlarını keşfettiği, *b)* belirli kesimlere ilişkin anlayışlarını arttırdığı ve *c)* çokkültürlü farkındalığının ve bilgisinin öğretim sürecine, öğrenci ve aileleriyle etkileşimine etkisini belirlediği tekrarlanan bir süreçtir. Bu dinamik süreç, öğretmen, öğrenci ve veliler gibi yakın faktörlerle kamu politikaları, ekonomi, etnik ilişkiler gibi en uzak faktörler arasındaki karmaşık etkileşimleri kapsamaktadır.

Speinerman ve arkadaşları (2011) çokkültürlü öğretim yeterliğini üç boyutta ele almışlardır. Bu boyutlar; farkındalık, bilgi ve beceriler olarak sıralanmaktadır. Bu boyutlardan farkındalık yeterliği, öğretmenin kendisinin ve öğrencilerinin kültürel varlıklar olduğunun farkında olmasına dayanmaktadır. Ayrıca bu yeterliğe göre öğretmenler tutum ve önyargılarının, bütün öğrenciler için kültürel olarak duyarlı öğrenme çevreleri yaratma ihtiyacının farkında olmalıdır.

İkinci boyut olan çokkültürlü öğretim bilgisi boyutu ise öğretmenlerin farklı topluluklara, sosyo-tarihsel ve sosyo-politik gerçeklere, grup-İçi ve gruplararası farklılıkları etkileyebilecek kültürel farklılıklara (örn. etnik kimlik, cinsiyet, dil vb.) ilişkin öğretim stratejilerine ve kültürel olarak sorumlu pedagojiye hâkimiyetini göstermektedir. Yazarlara göre son boyut çokkültürlü öğretim becerileri olarak ifade edilmiştir. Bu beceriler ise *a)* bütün öğrencilerin kişisel gelişimine ve akademik başarısına olanak tanıyacak seçme, geliştirme, uygulama ve değerlendirme stratejileri yeteneğine sahip olma *b)* kültürel olarak duyarlı davranış yönetimi strateji ve müdahaleleri seçme ve uygulama *c)* kültürel duyarlılık açısından okul politikalarını, prosedürlerini, uygulamalarını değerlendirme ve devam eden değerlendirmelere katılma olarak sıralanmaktadır.

Görüleceği üzere öğretmenlerin çokkültürlüğe ilişkin farkındalıkları,

çokkültürlülüğe ve farklılıklara karşı duyarlı ve önyargısız davranarak tedirginlik duymamaları, farklılıkların olduğu sınıflarda çeşitli çokkültürlü becerilere, kültürel olarak sorumlu bir öğretim anlayışına ve zengin bir bilgiye sahip olmaları birçok araştırmacı tarafından çokkültürlülüğün vazgeçilmez öğeleri olarak görülmektedir (Gay, 2002; Grant ve Gillette, 2006; Ponterotto, Baluch, Grieg, ve Rivera, 1998; Taylor ve Quintana, 2003; Washington, 2003). Bunlara ek olarak öğretmenlerin, öğretim müfredatlarına çokkültürlü etkinlikleri nasıl ekleyeceğini ve çokkültürlü öğretim stratejilerini nasıl kullanacağını bilmesi farklılıklara sahip öğrencilerin öğretiminde onlara kolaylıklar sağlayacaktır. Öte yandan öğretmenlerin bölgenin, topluluğun ve okulun kültürüne hâkim olması (Gay, 2002); onların mesleki yaşantılarında farklılıklara karşı açık olmalarını ve çokkültürlü eğitim konusundaki başarılarını olumlu yönde etkileyecektir. Kısaca, bu mesleki yeterlikler öğretmenlerin başarılı bir öğretmen profiline sahip olmalarını sağlayacaktır (Cherry, 2002; Paccione, 2000; Weisman ve Garza, 2002).

Çokkültürlü eğitim araştırmacılarının çalışmaları ve toplumlar içindeki artan kültürel farklılıklar birçok ülkenin öğretmen yetiştirme yaklaşımlarını ve öğretmenlerden beklentileri etkilemektedir. Örnek verecek olursak, Amerikan Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurulu'nun (NCATE) 2008 yılında bütün öğrencilerin öğrenebileceği ve öğrenmek zorunda olduğu amacıyla belirlediği öğretmen yeterliklerindeki altı temel başlıktan birinin farklı öğrencilerle çalışma olduğu göze çarpmaktadır. Bu başlık bütün öğrencilerin öğrenmesini sağlamak için öğretmen adaylarının gerekli bilgi, beceri ve mesleki eğilimleri göstererek; deneyimlere, uygulamalara ve müfredat değerlendirmelerine hâkim olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin farklı kültürlerden öğrencilerle çalışabilmesi, farklılıklara ilişkin yeterliklere sahip olabilmesi, bütün öğrencilerin öğrenebileceği bir ortamı ve onlara daha kaliteli bir eğitim sağlaması öğretmenlerden beklenen diğer hususlardır. Bunları gerçekleştirmek amacıyla bütün öğretmen eğitimi kurumları, aday öğretmenleri gerekli içerik, pedagoji, mesleki bilgi ve öğretim becerileriyle donatarak sisteme sevecen ve yetkin öğretmenler kazandırmak zorundadır (NCATE, 2012). Bu nedenle de birçok üniversite, çokkültürlü eğitimi ders olarak programlarına dâhil ederek; öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimle ilgili en az bir ders almalarını istemektedir (Diaz, 1994'dan akt., Çırık, 2008).

İngiltere'de Çokkültürlü Eğitim

İngiltere'deki çokkültürlü eğitim çalışmaları yıllara göre farklılık göstermektedir. 21. yüzyılın ilk on yılına kadar Birleşik Krallığın okullarında çokkültürlü eğitim olarak adlandırılan resmi bir eğitim politikası veya müfredatı yoktur. 90'ların başında hükümet tarafından yaptırılan eğitim araştırmalarında çokkültürlü veya ırkçılık karşıtı eğitim, ideolojik olarak uygunsuz görülmektedir. Yine 2000'lerin başında ise çokkültürlülüğe ve çokkültürlü toplum kavramına birçok ünlü politikacılar, medya grubundan ve diğer gruplardan eleştiriler devam etmektedir ve çokkültürlülüğün toplumu bütünleştirmek yerine ayırmaya götürdüğü vurgulanmaktadır. Özellikle 7 Temmuz 2005 yılında, İngiltere'de doğmuş ve eğitim almış 4 müslüman gencin gerçekleştirdiği ve 56 kişinin öldüğü Londra'daki bombalama olayıyla birlikte çokkültürlülüğe karşı eleştiriler körüklenmiştir. Bu olaylardan sonra politikacılar daha çok Britanyalılık kavramı üzerinde durmuş ve azınlıkların Britanya'ya entegrasyonunu vurgulamışlardır. Ancak İngiltere hala kendini çokkültürlü olarak tanımaktadır ve ırksal ayrımcılık yasadışı bir durum olarak görülmektedir. Öte yandan hem kamu hem de özel kurumlarda ırksal eşitlik politikaları uygulanmaya devam etmektedir (Thomlinson, 2009) ve birçok çokkültürlü teorisyen, araştırmacı ve uygulayıcıya göre çokkültürlü eğitimin genel amaçları İngiltere'de kabul edilmiştir (Banks, 2006; Nieto ve Bode, 2008; Sleeter, 2005).

Birçok açıdan farklılıkları bünyesinde barındıran İngiltere'de göçmen öğrencilerin akademik başarı, dil ve dialekt gibi eğitimsel problemleri bulunmaktadır (Banks ve Lynch, 1986). Dolayısıyla göçmen öğrenciler için dil eğitiminin oluşturulması ve çift dilli eğitim programları ihtiyacı ortaya çıkmaktadır ve göçmen öğrencilerinin ana vatanlarından öğretmenler bazen bu öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarını karşılayarak; öğretimlerini güçlendirmeye çalışmaktadır. Dilsel problemlerin yanında İngiltere'deki azınlık öğrencilerinin akademik başarısızlıkları da önemli bir sorun alanıdır. Dolayısıyla eğitimciler marjinalleşen öğrenci gruplarının başarılarını arttırmaya ihtiyaç duymuş ve bütün öğrencilerin demokratik davranışlarını ve değerlerini arttırmak için onlara yardım etmektedir. Ayrıca okullarda öğretmen davranışları ve beklentilerinin, ölçme ve değerlendirmenin, okul tarafından uygun bulunan dil ve diyalektlerin, okul norm ve değerlerinin çokkültürlü eğitime göre yeniden tasarlanması amaçlanmaktadır (Banks, 2009). Öte yandan İngiltere bir taraftan göçmenlerin özel okullar açmasına izin verirken; diğer taraftan eğitimde bütün

öğrencilerin etnik ve kültürel geçmişlerine uygun materyal ve öğretim stratejileri kullanılmasına kadar birçok uygulamayı hayata geçirmektedir (Asad, 2006). Sonuç olarak çokkültürlü eğitim hareketinin kapsamı İngiltere’de genişletilmeye çalışılmaktadır.

2007 yılındaki rapora göre İngiltere’deki ilköğretim derecesindeki öğrencilerin % 21’i, ortaöğretimdeki öğrencilerin ise % 18’i resmi olarak etnik azınlık grubundadır. Bugün bu yüzdenin daha da arttığı düşünülmektedir ve okulların yarısından fazlasında farklı kültürel geçmişe sahip öğrenciler eğitimlerine devam etmektedir. Bu doğrultuda merkezi ve yerel düzeydeki eğitim politikacıları, çokkültürlü eğitim dilinden kaçınsa da eğitimde farklı dillerin, eşitliğin ve azınlık gruplarının okulla bütünleştirilmesi gerekliliğini kabul etmektedirler. Öte yandan öğretmen eğitimi programları da bu durumdan etkilenmektedir. Öğretmenlerden mesleki yaşantılarında, farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin gelişimsel, sosyal, dini, etnik ve dilsel özelliklerinin eğitim-öğretim sürecine etkisini dikkate alması ve bu doğrultuda kendilerini yetiştirmesi beklenmektedir (Training and Developmental Agency for School, 2007). Bugün İngiltere Eğitim Bakanlığı’nın aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde belirlediği 33 öğretmen yeterliğinden üçü farklılıklar başlığı altında yer almaktadır. Söz konusu yeterlikler ise 1) öğretmenlerin, öğrencilerin nasıl geliştiğini, bu gelişim sürecinin ve öğrencilerin sağlıklarının bir dizi sosyal, dini, kültürel ve dilsel konulardan etkilendiğini anlayabilmesi; 2) İngilizce’ye ek bir dile sahip veya özel eğitime ihtiyaçları olanlar olmak üzere herkesi kapsayan bütün öğrencilerin öğretimi için etkili kişisel hazırlığın nasıl yapılacağını, farklılıkları uygulamalarda nasıl dikkate alacağını, öğretimlerinde kapsayıcılığın ve eşitliğin nasıl teşvik edileceğini bilmesi; 3) özel eğitim ihtiyaçları, engelleri veya diğer kişisel öğrenme ihtiyaçları olan öğrencileriyle ilgili sorumluluklarını ve özel sorumlulukları olan meslektaşlarının rollerini bilmesi ve anlaması olarak sıralanmaktadır (Department for Education and Skills, 2014a).

Çokkültürlülüğün İngiltere’deki tarihsel gelişimi

İngiltere’nin çokkültürlülüğe ilişkin politikalarını yıllara göre ele alacak olursak; 1960-1980 yılları arasında çokkültürlü eğitim çalışmaları Birleşik Krallığın önceki kolonilerinden gelen öğrencilere pragmatik olarak verilmeye çalışılmıştır. Başlangıçta ulusal sistem, göçmen grupların değerlerini görmezden gelmektedir ve öğrencileri asimile etme amacı gütmektedir. 1970’lerde ise azınlık gruplardan öğrencilerin ana dilleri, onların kültürel kimliklerinin korunması için dünya çapında önem kazanmış ve

bu durum Birleşik Krallık'ta da tartışılmaya başlanmıştır. 1973-1981 yılları arasında ise ırksal eşitlik ve azınlıkların akademik başarılarının geliştirilmesi için hükümet komiteleri tarafından birçok rapor hazırlanmıştır. Bunun üzerine yerel otoriteler, çokkültürlü politikalar oluşturmaya, çokkültürlülük konusunda uzman danışmanlara başvurmaya çalışmış ve azınlıkların olduğu okullarda Anglo-Sakson merkezli müfredatı sorgulanmaya başlamıştır (Thomlinson, 2009). 70'li yılların sonuna doğru ise nihayetinde merkezi hükümet İngiltere'nin çokkültürlü ve çoketnikli bir yapısı olduğunu kabul etmiş ve eğitim müfredatının farklı kültür ve milletlerden anlayışları yansıtması gerekliliğini vurgulamıştır (Department of Education and Science, 1977).

80'li yıllara gelindiğinde Muhafazakâr parti başkanı Margaret Thatcher dönemindeki Eğitim Reformu Hareketi (1988) eğitim sistemindeki azınlık öğrencilerinin okula diğer öğrenciler eşit katılımını engellemiştir ve çokkültürlü müfredatın tekrar tartışılmasını sağlamıştır. Öte yandan Thatcher öğrencilere yeteri kadar Britanyalılık kültürü verilmediğini ifade etmektedir. 90'lı yılların başında ise yine muhafazakâr John Major hükümetinde ırklar yok hükmünde kabul edilmiştir ve Major, devlet politikalarının farklı ırklara karşı kör olması gerektiğini, sadece azınlıkların dezavantajlı taraflarının ele alınması gerektiğini vurgulamıştır (Tomlinson, 2008). Hükümet bu dönemde siyahi öğrencilerin yüksek derecede okullardan dışlanmasını ve Londra'daki bazı müslüman öğrencilerin okullardan kaybını önemsememiştir. Öte yandan bu dönemdeki İslam karşıtlığı ve Müslümanların ihtiyaçlarının yeteri derecede karşılanamaması bazı genç Müslüman gençleri radikalleştirmeye ve Batı karşıtı bireyler haline getirmeye başlamıştır (Husain, 2007).

1997 yılında hükümete gelen İşçi Partisi başkanı Tony Blair döneminde siyahi öğrencilerin dışlanması ele alınarak Sosyal Dışlanma Ünitesi kurulmuş, Müslümanlara ve diğer dini inanç gruplarına kendi okullarını açma fırsatı tanınmış, okul müfredatları tekrar ele alınmış ve birçok inanç vatandaşlık eğitiminde yer bulmuştur. Öte yandan öğretmen eğitiminde kültürel olarak farklı geçmişi olan öğrencilerin hayata nasıl hazırlanacağına ilişkin Öğretmen Eğitimi Birimi'nin çalışmaları hız kazanmış ve azınlık öğrencilerinin akademik başarılarına odaklanılmıştır. 2007 yılında ise yönetime yine bir İşçi Partili Gordon Brown gelmiştir. Bu hükümet döneminde ise daha çok Birleşik Krallığın ve koloni tarihinin öğretilmesi zorunlu tutulmuş; din ve vatandaşlık eğitiminin nasıl daha kapsayıcı yapılabileceği üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Bu dönemde sağ kanat milletvekilleri ise geleneksel konuların göz ardı edildiğini iddia ederek; müfredattaki çokkültürlü gelişimlere karşı durmuşlardır (Thomlinson, 2009). 2010

yılından sonra başa geçen muhafazakâr parti hükümeti döneminde ise David Cameron, çokkültürlülüğe karşı mesafeli durmuş ve çokkültürlülük doktrininin azınlıkları daha da ayırdığını iddia etmiştir. Öte yandan İslami grupların Britanyalı kimliğine entegre olmalarına, İngilizce konuşma zorunluluklarına ve kadın haklarına dikkat çekmiştir (Wright ve Taylor, 2011).

Sonuç olarak İngiltere’de çokkültürlü eğitim konusunda 1960’dan günümüze kadar iniş ve çıkışlar yaşanmıştır. Özellikle muhafazakâr parti hükümetlerinde yoğun eleştirilere ve engellemelere maruz kalan çokkültürlü eğitim, İşçi Partisi hükümetlerinde ise destek bulmuştur. Ancak dönemler içerisinde her ne kadar birçok eleştiriye maruz kalsa da özellikle birçok farklılığın yaşandığı okullarda, gerek öğretmenler gerek öğrenciler arasında ırkçılık ve ayrımcılığın önemli bir suç olarak adlandırıldığı, çokkültürlü eğitimin uygulanmaya çalışıldığı ve öğretmenlerin kendilerini bu konuda yetiştirmeye çalıştığı görülmüştür.

İngiltere’de Türkler

Türk göçmenler 1950’li yıllardan bu yana siyasi, ekonomik, eğitim ve sosyal nedenler dolayısıyla çeşitli Avrupa ülkelerine göç etmektedirler. Bu süreç içerisinde Türkler, yaşadıkları ülkelerin sosyal, ekonomik ve siyasi hayatında önemli bir demografik güç haline gelmişlerdir. Bugün Avrupa’da dört milyona yakın Türkiye kökenli insan yaşamaktadır. Türklerin, Almanya, Fransa, Belçika ve Hollanda gibi ülkelere sonra göç ettikleri diğer bir ülke de İngiltere’dir.

İngiltere’deki ilk Türk yerleşimi 20. yüzyılın başlarına dayanmaktadır. 1917’de Kıbrıslıların İngiltere vatandaşlığı kazanmasıyla birlikte Kıbrıslı Türklerin İngiltere’ye göçü başlamıştır. İlk büyük göç ise II. Dünya Savaşının ardından 1940’lı yıllarda başlayarak 1960’lı yıllara kadar devam etmiştir. 1960’lı yıllarda İngiliz askerinin adadan çekilmesinin ardından başlayan göç dalgasıyla Türkler, Londra’da küçük çaplı yemek ve tekstil işletmelerindeki bol istihdam olanaklarında yer edinmiştir. 1960’lı yıllarda yaşanan bu göçler daha çok aile temelli olmuş ve İngiltere kalıcı yerleşim yeri olarak tasarlanmıştır (Kings, Thomson, Mai ve Keles, 2008).

İkinci büyük göç dalgası ise Kıbrıs adasındaki Türklere artan baskı ve şiddetin artmasıyla 1974 yılında başlamıştır (Coştu ve Turan, 2009). 1970’li yılların sonuna doğru Türkiye’den de İngiltere’ye göç hareketlerinin yaşandığı görülmektedir. Türkiye’den yaşanan göçlerde ise öncelikle erkek işçiler göç etmiş; eşlerini ve

çocuklarını daha sonradan yanlarına almışlardır. Bu göçmenler çeşitli şekillerde İngiltere'ye göç etmişlerdir. Kimi göçmenler özel iş antlaşmalarıyla; kimi göçmenler ise mülteci ve aile birleşmeleri yoluyla İngiltere'ye özellikle de Londra'ya göç etmişlerdir.

Türkiye'den ikinci dalga göç hareketi 1980 askeri darbesinin ardından 1980'li yıllarda gerçekleşmiştir. Bu göç hareketinin bir kısmı Almanya üzerinden gelmiştir. Öte yandan Türkiye'den 1980 darbesinin ertesinde bugün sayısı 50.000'e varan Türkçe konuşan Kürt kökenli Türk vatandaşları da bu göç hareketine dahil edilmiştir (Kings ve ark., 2008). Eğitim alma, ekonomik sıkıntılar ve politik sorunlar gibi nedenlerle başlayan bu göç hareketleri İngiltere ve Türkiye arasında sosyal ve ekonomik anlaşmanın olmamasından diğer Avrupa ülkelerine nazaran kısıtlı olmuştur (Erdoğan, 2007).

İngiltere'ye üçüncü büyük göç hareketi 1990'larda Güneydoğu ve Doğu Anadolu bölgesinde ortaya çıkan terör sorunuyla başlamıştır. Bu süreçte Kürt kökenli çok sayıda Türk vatandaşı silahlı saldırıların yarattığı güvensiz ve çatışmalı ortamdan kurtulma nedeniyle gerek Türkiye içinde başka illere gerekse Türkiye dışına göç etmişlerdir. Ancak göç eden birçok Kürt kökenli Türk vatandaşı İngiltere'ye sığınmacı olmak üzere başvurmuşlardır ve mülteci statüsünde İngiltere'de yaşamaktadırlar (Coştu, 2009).

İngiltere'ye göç eden Türklerin, % 75'i Londra'da, % 23 kadarı Birmingham, Manchester, Liverpool, Luton, New Castle ve Leeds olmak üzere Orta İngiltere'de, geriye kalan % 2'lik bölümü ise İskoçya ve Kuzey İrlanda'da yaşamaktadır. Kesin istatistikî veriler olmamakla birlikte İngiltere'deki Türk nüfusunun bugün 400 bin civarında olduğu tahmin edilmektedir. Bu nüfusun da büyük çoğunluğunu Kıbrıslı Türkler oluşturmaktadır. Londra'da yaşayan Türklerin yerleşim görüntüsü, Hintli, Pakistanlı, Bangladeşli, Çinli, Japon, Rus ve Polonyalı gibi diğer azınlık gruplarıyla benzerdir. Londra'da her bir azınlık grup çoğunlukla bir arada yaşamaktadır ve Türklerin daha çok Londra'nın kuzey ve kuzey doğu bölgelerinde yoğun olarak yaşadığı görülmektedir. Barnet, Dalston, Edmonton, Enfield, Hackney, Haringey, Islington, Newington Green, Palmers Green, Southgate, Stoke Newington, Tottenham ve Wood Green gibi bölgelerde topluluğun hem 'nüfus' hem de 'nüfuz' olarak yoğun bir şekilde varlığı hissedilmektedir. Güney Londra'da ise, Elephant Castle, Lewisham, Peckham ve Greenwich bölgelerinde kısmi bir nüfus yoğunluğu görülmektedir (Küçükcan, 1999a; 1999b; 2009).

Dini açıdan ele alındığında İngiltere'de yaşayan Türklerin % 98'i müslümandır.

Türklerin dini vecibelerini yerine getirmelerinde ve kültürel etkinliklerinde Türkiye destekli dini sivil toplum kuruluşları önemli rol oynamaktadır. Vatandaşlık açısından İngiliz hükümeti Türklerin büyük çoğunluğunu İngiliz vatandaşlığına kabul etmiştir. Bu Türklerin topluma entegrasyonları için olumlu görülmektedir. Schaefer, Austin ve Parker'ın (2005) raporunda Türk gençlerinin büyük çoğunluğunun sosyo-ekonomik zorluklar çektiği, topluma entegre olsalar da büyük çoğunluğunun kendilerini İngiliz kimliği dışında gördükleri ve dini tanımlamaları kimliklerini ifade etmekte kullanmadıkları görülmektedir.

İngiltere'deki Türklerin sorunları incelendiğinde; dini ve milli kimlik çözülmesi, kuşaklar ve kültürler arası çatışma ve yabancılaşma İngiltere'deki başlıca sorun alanları olarak görülmektedir (Coştu ve Turan, 2009). Kıbrıslı Türkler üzerinde gerçekleştirilen araştırmada ise etnik ayrımcılığın, Türklerin Londra'daki en büyük sorunu olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca araştırmada Kıbrıslı Türklerin diğer sorunları belediye hizmetlerinden üst düzeyde yararlanamama, dışlanma, güvenlik problemleri, işsizlik, Türk dili ve kültürünü öğrenme ve öğretmede yaşanan sıkıntılar olarak sıralanmaktadır (Arslan ve ark., 2013). Yine Aytaç ve arkadaşlarının (2011) çalışmalarında ise Türklerin İngiltere'deki sorunlarının işsizlik, yüksek yaşam standartlarını yakalayamama, kültürel farklılıklar, sosyal çevreye uyum sağlayamama, İngilizce bilme, din, aile ve akraba özlemi, finansal zorluklar, genel yaşam tarzı, yemek alışkanlıkları, ikinci sınıf vatandaş olarak görülme, iletişim eksikliği ve yalnızlık hissi olduğu ifade edilmektedir.

İngiltere'de yapılan en önemli araştırmalardan biri de Atay'ın (2006) ‘‘Türkler, Kürtler, Kıbrıslılar: İngiltere’de Türkçe Yaşamak’’ adlı eseridir. Etnografik bir çalışma olan bu eserde göç, kentleşme ve modernleşme süreçlerinin yarattığı yabancılaşma, kimlik sürtüşmesi ve kuşaklararası çatışma Türkçe konuşan gençlerin sorunlarından bazılarıdır. Öte yandan bu gençler melez (Türk-İngiliz) bir kültürel yapı içerisinde yetişmekte ve İngiliz okulları gençlerin kültürleşme ve sosyalleşmelerinde önemli rol oynamaktadır. Göçün ilk zamanlarında kendi içerisinde sosyalleşen bu gençler kültürleşme sürecinde giderek diğer etnik gruplarla etkileşime girmektedir. Öte yandan Türk gençlerinin İngiltere'deki kimlik inşaatları da onların kültürleşme tercihleri açısından önem taşımaktadır. Faas'ın (2009) İngiltere'deki Türk öğrencilerinin kimlik inşaatlarını incelediği araştırmasında, İngiltere'de doğan ikinci kuşak öğrenciler kendilerini İngiliz olarak tanımlarken; anavatanlarına özlem duymalarına rağmen ekonomik ve çalışma koşulları nedeniyle İngiltere'de yaşadıklarını ifade eden ilk kuşak öğrenciler kendi kimliklerini Türk olarak tanımlamaktadır. Araştırmada bazı Kıbrıslı

Türk öğrenciler ise kendilerini melez kimlikle yani hem İngiliz hem de Türk olarak ifade ederek Britanyalı kavramını ön plana çıkarmaktadır. Öte yandan okullarda bazı öğrencilerle alay edildiği; ancak bu durumun etnik beraberliği ve kimliği daha da güçlendirdiği ifade edilmektedir. Diğer taraftan Türk öğrenciler ekonomik ve etnik açıdan dezavantajlı görülmektedir ve ikinci nesil kuşakların sosyal entegrasyonunun daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

İngiliz okullarındaki Türk öğrencilerin başarısında, dilin ve kültürün etkisinin incelendiği bir diğer çalışmada ise öğrencilerin okuma, yazma ve matematik başarılarının oldukça düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin ailelerinin, İngiliz eğitim sistemine yabancı olduğu, çocuklarına eğitim konusunda fazla destek vermedikleri ve öğrencilerin ana dillerinin Türkçe olması nedeniyle İngiliz okullarındaki okuma ve yazma becerilerinin düşük olduğu vurgulanmaktadır (Baykuşoğlu, 2009).

Türkiye'nin Yurt Dışında Yaşayan Türklere İlişkin Eğitim Politikaları

Türkler, bugün Türkiye dışında 5 milyonu aşan sayılarıyla dünyanın farklı kıtalarındaki birçok ülkede yaşamlarını devam ettirmektedirler. Avrupa Birliği'ndeki birçok devletin nüfusundan fazla sayıda bir nüfusa sahip olan ve ülkelerinden uzak göçmen Türklerin; kendi milli kimliklerini, kültürlerini ve dillerini devam ettirebilmeleri amacıyla eğitimleri son derece önem taşımaktadır. Türkiye Cumhuriyeti, MEB'e bağlı birimlerden biri olan Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü altında Almanya, ABD, Avusturya, Avustralya, Azerbaycan, Belçika, Bulgaristan, Danimarka, Fransa, Gürcistan, Hollanda, İngiltere, İsveç, İsviçre, Kazakistan, Kırgızistan, KKTC, Mısır, Özbekistan, Rusya, Suudi Arabistan ve Türkmenistan olmak üzere 22 ülkedeki eğitim müşavirlikleri eliyle yurtdışında yaşayan vatandaşlarına yönelik eğitim faaliyetlerini yürütmektedir. MEB, bu genel müdürlük ve eğitim müşavirlikleriyle yurtdışında bulunan Türk vatandaşlarının milli kimlik ve kültürlerini koruyucu, yaşadıkları topluma uyumlarını sağlayıcı ve eğitim düzeylerini yükseltici önlemler almayı amaçlamaktadır. Ayrıca vatandaşların buldukları ülkenin eğitim imkânlarından verimli bir şekilde yararlanmalarını sağlamak bakımından gerekli eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütmeyi hedeflemektedir.

MEB'in 2010-2014 stratejik planı dikkate alındığında ise yurtdışında yaşayan Türklere ilişkin *uluslararası ilişkiler ve AB'ye uyum* teması başlığı altında birçok

hedefin oluşturulduğu görülmektedir (MEB, 2014a). Bu hedefleri kısaca özetlersek; MEB,

- Yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarına ve çocuklarına yönelik olarak Türk dilinin ve kültürünün tanıtılması ve yaygınlaştırılması adına faaliyetler yürütmeyi,
- Yurtdışındaki vatandaşların ve çocuklarının Türk kültürü ile bağlarını korumayı ve Türk kültürünün yaygınlaştırılıp gelişmesini sağlamak için eğitim ve öğretim hizmeti vermeyi,
- Yurtdışındaki vatandaşlar ve ilgili ülke vatandaşlarının eğitim-öğretim taleplerini karşılamak için kurulan okullara ilişkin mevzuat düzenlemesini yapmayı ve bu okulların sayısını artırmayı,
- Türk dili ve kültürünün yurt dışında korunması, tanıtılması ve yaygınlaştırılması için yurt dışında ihtiyaç duyulan eğitim ve kültür materyallerini karşılamayı ve bu bağlamda Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba Topluluklarının bulunduğu yerlerde Türk okullarının, okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde yaygınlaştırılmasını ve mevcut okulların da koşullarının iyileştirilmesini sağlamayı hedeflemektedir.

Görüleceği üzere MEB, yurtdışında yaşayan Türk öğrencilerin kendi kültürlerini ve kimliklerini korumak ve adına eğitim-öğretim hizmeti vermek ve bütün düzeylerde okullar açmak gibi eğitimsel açıdan birçok hedefi hayata geçirmeye çalışmaktadır. Ayrıca yurtdışında yaşayan vatandaşlarının eğitim ve kültür faaliyetlerini karşılamak amacıyla eğitim müşavirlikleri vasıtasıyla Türkçe dersinin ihtiyaç duyduğu okullarda öğretmenler görevlendirebilmektedir. Ancak bu hedeflerin ne derecede etkili olduğu soru işaretleri taşımaktadır. Örneğin, Londra Eğitim Müşavirliği kendi web sitesinde resmi burslu öğrencilerin bursluluk, yabancı dil öğrenimleri, yüksek lisans, doktora başlama ve bitirme sürecindeki bakanlıkla olan tüm yazışmalarını; kendi adına öğrenim gören öğrencilerin askerlik ve pasaport işlemlerini; Türk ve İngiltere devlet okullarındaki öğretmenlerin ise ders programlarını yaptıklarını belirtmektedir (MEB, 2014b). Dolayısıyla bakanlığın hedeflerinden uzak bir çalışma anlayışının hâkim olduğu görülmektedir. Oysa müşavirliği MEB'in hedefleri doğrultusunda İngiltere'deki Türk öğrencilerin kültürleşme süreçleriyle, akademik başarılarıyla ve onların kendi kimlik ve kültürlerini devam ettirmesiyle yakından ilgilenmesi ve bu doğrultuda çalışmalar yürütmesi beklenmektedir.

Kültürleşme

İkinci Dünya Savaşı'nın getirdiği çöküntünün sona ermesinden sonra Batı Avrupa ülkelerinin ekonomileri tekrar büyümeye başladığında, daha fazla büyüme için daha fazla işgücü ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Kendi işgücünü yetersizliğini kapatmak isteyen bu ülkeler, diğer kıta ve ülkelerden gelen işgücüyle bu ihtiyacı karşılama yoluna gitmiştir. O günlerde politikacılar ve genel olarak halk, göçmen işgücünün en kısa sürede ihtiyaçlarını karşılamalarını ve evlerine tekrar geri dönmelerini umut etmiştir. Ancak göçmenler geriye gitmek bir tarafa yeni aileleri göç ettikleri ülkelere getirmeye başlamıştır. Öte yandan göçmenler, bu ülkelerin kültürel çeşitliliğine ve ekonomilerine katkıda bulunmakla birlikte yaşamın içindeki bütün alanlarda kendilerini göstererek öz vatanlardan daha iyi bir yaşam kurmayı başarmışlardır (Vedder ve ark., 2007).

İkinci Dünya Savaşı'nın getirdiği ekonomik çöküntüyle birlikte gelen göçlerin yanı sıra küreselleşme süreçleri, çevresel felaketler, geçmiş ve şimdiki yüzyıldaki politik çatışmalar da bütün dünyada göç hareketlerinin artmasına katkıda bulunmuştur. Böylece çok sayıda göçmen birçok Avrupa ülkesinde okul ortamının karakterinde yaygın kültürel farklılıklar yaratmıştır. Günümüz dünyasında da artan bu farklılıklar ve çeşitlikler göz önüne alındığında; okullarda kültürleşme kavramı daha önemli hale gelmiştir. Çünkü yeni ve farklı sosyo-kültürel ortamların, insanlardaki psikolojik değişimleri nasıl etkileyeceğini irdelemek onların ruh sağlıkları ve yaşantıları açısından önem taşımaktadır (Rogler, Cortes ve Malgady, 1991).

Kültürleşmenin kavramsallaştırılması

Genel olarak farklı kültürel kökenlerden gelen bireyler ve gruplar arasında doğrudan ve sürekli bir etkileşim sonucunda gerçekleşen kültürel değişim süreci olarak tanımlanan (Redfield, Linton, ve Herskovits, 1936'dan akt., Dere, Ryder ve Kirmayer, 2010) kültürleşme kavramının tanımlanmasında birçok farklılıklar mevcuttur. Kavram tek yönlü olarak göçmenlerin ve çocuklarının ev sahibi toplumun değerlerini, davranışsal normlarını ve tutumlarını kazanması süreci olarak tanımlanabileceği gibi (Cortes, Rogler ve Malgady, 1994), Berry'e göre (2006) kültürler arası iletişimden kaynaklanan davranışlardaki, değerlerdeki ve tutumlardaki değişim süreci olarak ifade edilmektedir. Diğer bir tanıma göre ise kültürleşme, farklı kültürlere sahip bireylerin yeni bir kültürle etkileşime geçtiğinde oluşan kültürel ve psikolojik değişim sürecidir (Phinney, 2003). Tanımlardan anlaşılacağı üzere kültürleşmenin farklı kültürlerden

birey ve grupların etkileşime geçtiklerinde yaşadıkları kültürel değişme süreci olduğu söylenebilir. Bu değişme sürecinde ev sahibi grup ve göçmen grubun her ikisi de birbirinden etkilenecek davranışlarında, tutumlarında, değerlerinde, normlarında, genel olarak kültürlerinde ve yaşantılarında bazı değişimler yaşayabilirler.

Kültürel kimlikler farklı bir kültürle iletişime ve etkileşime geçtiğinde değişebilir ve kültürel temas sonucunda gözlenen davranış değişiklikleri fiziksel değişiklikler, biyolojik değişiklikler, kültürel değişiklikler ve son olarak psikolojik değişiklikler olarak sıralanabilir (Berry ve Kim, 1988). Bu değişimler için temel mekanizmalar olan ev sahibi toplumun dilinin, kültürel inançlarının, değerlerinin ve davranışlarının kademeli kabulü gerekmektedir (Berry ve Kim, 1988). Bu kabul, stresli bir yaşam deneyimi olmasına rağmen kişinin dünya görüşlerini ve kültürel yeterliliğini geliştiren bir öğrenme ve gelişme sürecidir (Berry, 1998). Ancak kültürleşmede iletişim tek taraflı bir süreç değildir ve dolayısıyla sadece etnik ve kültürel azınlıkların ev sahibi kültürün kültürel mekanizmalarını kabulünü içermez. Ev sahibi kültürün de kültürel kalıplarında değişimler yaratabilir. Ayrıca kültürleşmede iletişim, grubun bir ülkeden diğerine göç etmesiyle doğrudan olabileceği gibi diğer göçmenlerin tecrübeleri aracılığı sonucu dolaylı olarak da gerçekleşebilir (Jamal, 1996).

Kültürleşme süreci üzerine oluşturulan teorik çözümlenmelerde iki ana model ortaya koyulmuştur. Bunlardan biri asimile etmeyi öneren, iki kutuplu (tek boyutlu) model; diğeri ise kültürel çoğulculuğu öneren çok boyutlu modeldir. İki kutuplu (tek boyutlu) modelde; kültürleşme azınlık bireylerine ev sahibi toplumun davranışlarının ve değerlerinin kazandırıldığı erime süreci olarak tasvir edilir. Kültürleşme iki boyutta ele alınır. Yüksek kültürleşme ve düşük kültürleşme. Yüksek kültürleşme; ev sahibi toplumun içinde azınlık bireylerinin asimile edilmesine işaret ederken; düşük kültürleşme azınlık bireylerinin etnik kültürünü korumasıdır. Kısaca bu modele göre bir kişinin etnik kültürü, ev sahibi kültürün karşısında yok edilmelidir. Örnek verilecek olursa; bir kişi ya Türk olacaktır ya da İngiliz (Nguyen ve Von Eye, 2002). Şekil 2.4'te tek boyutlu model gösterilmektedir.

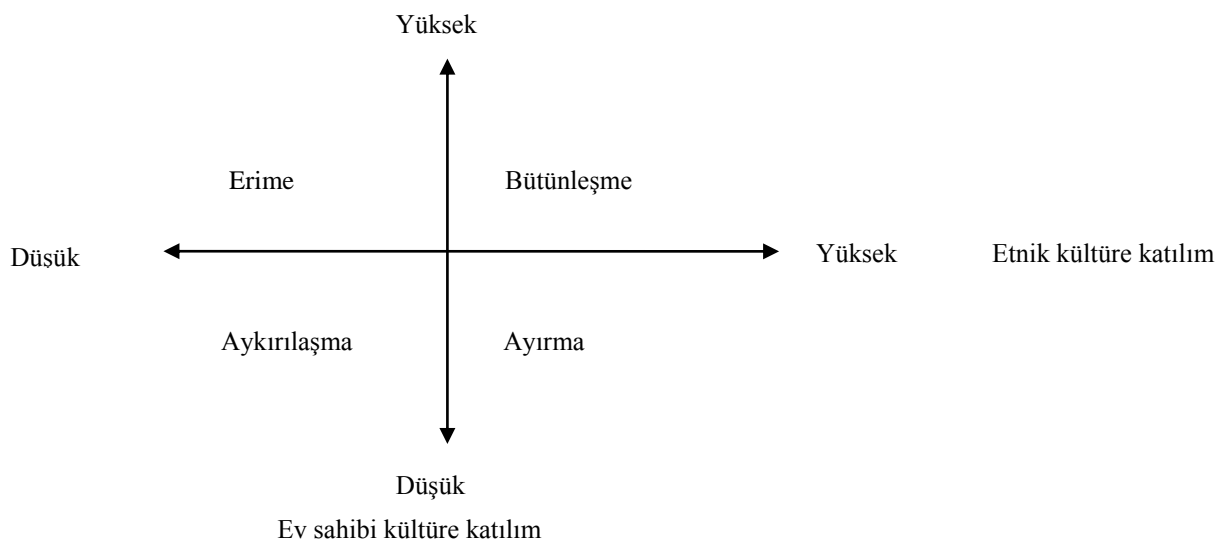


H. H. Nguyen ve A. Von Eye'nin "The Acculturation scale for Vietnamese adolescents (ASVA): A bidimensional perspective" (2009, *International Journal of Behavioral Development*, 26, s. 203) adlı çalışmasından uyarlanmıştır.

Şekil 2.4 Tek boyutlu kültürleşme modeli (Bipolar model)

Tek boyutlu modele karşılık olarak etnik ve kültürel azınlıkların kültürleşme tercihlerini düşünmede diğer bir model iki boyutlu modeldir. Berry (1997) bu modelde göçmenlerin karşılaştığı iki temel konuya değinmektedir. Bunlardan ilki kişinin kendi öz kültürünü devam ettirmedeki kararı iken; diğeri ev sahibi kültürle etkileşime girmede ve ev sahibi kültüre katılımı ne derecede gönüllü olduğuyla ilgilidir. Öte yandan model, kültürel ilişkilerin taban tabana zıt olmadığını, bu ilişkilerin ayrı ayrı ölçülebileceğini ve azınlık üyelerinin dört çeşit kültürleşme sürecinden birini tercih ettiğini ileri sürmektedir. İki boyutlu modelin savunucuları, azınlık bireylerinin, ‘hem kendi kültürleriyle hem de ev sahibi kültürle, güçlü ya da zayıf etkileşim içinde olabileceklerini ve bir kültürle güçlü ilişkilerinin diğer kültüre düşük katılımları anlamına gelmeyeceğini ifade etmektedirler. Kültürleşme süreci iki sorunun cevabına göre ortaya çıkmaktadır. Bu sorular, ‘‘azınlıklar geleneksel kültürlerini devam ettirmek veya vazgeçmek istiyorlar mı?’’ ve ‘‘azınlığın üyeleriyle ev sahibi toplumun üyeleri ne kadar etkileşime geçmektedirler?’’ olarak sıralanmaktadır.

Kültürleşmenin, kültürü devam ettirme ve iletişime geçme boyutlarının kombinasyonu dört kültürleşme tercihiyle sonuçlanmaktadır. Dolayısıyla tek boyutlu modelin aksine iki boyutlu model; bütünleşme, ayırma, erime ve aykırılışma olmak üzere dört farklı kültürleşme tercihinin işaret etmektedir (Berry, 1997; Nguyen ve Von Eye, 2002). Şekil 2.5.’te iki boyutlu kültürleşme modeli gösterilmektedir.



H. H. Nguyen ve A. Von Eye'nin ‘‘The Acculturation scale for Vietnamese adolescents (ASVA): A bidimensional perspective’’ (2009, *International Journal of Behavioral Development*, 26, s. 203) adlı çalışmasından uyarlanmıştır.

Şekil 2.5. İki boyutlu kültürleşme modeli (Bidimensional model)

Kültürleşmenin kapsamı

Kültürleşme süreci, kültürel ve bireysel olmak üzere iki temel seviyede gerçekleşmektedir. Kültürel seviyede; kültürlerin iletişiminden, onların etkileşim sürecindeki ilişkilerinin doğasından ve kültürleşme süreci boyunca her iki etnokültürel grupta ortaya çıkan kültürel değişimlerden önce iki kültürel grubun temel özelliklerinin anlaşılması gerekmektedir. Bu ihtiyaç, kapsamlı etnografik ve topluluk seviyesinde çalışmaları gerektirir. Kültürleşme sürecinde, kültürel gruplarda yaşanan değişimler, çok küçük veya çok büyük olabileceği gibi bu değişimler kolayca gerçekleşebilir ya da büyük kültürel bozulmaların kaynağı olabilir (Berry, 2011). Etkileşimdeki iki veya daha fazla grubun tanımlanması, kültürel ve psikolojik kültürleşme arasındaki bağlantılar ve kültürleşmenin özeti Şekil 2.5'te sunulmuştur. Bu kapsam, kültürleşme süresi boyunca ölçülmesine ve kavramsallaştırılmasına ihtiyaç duyulan fenomenlerin haritasını göstermektedir.

Bireysel seviyede ise bütün kültürel gruplardaki bireylerin yaşadığı psikolojik değişimlerin ve onların yeni durumlara temel adaptasyonlarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu durumun tespiti için ise kültürleşme süreci yaşayan bireylerin yaşadığı değişimlerin incelenmesi ve örneklenmesi gerekmektedir. Bu değişimler, oldukça kolay bir şekilde gerçekleştirilebilen konuşma, giyinme ve yemek yeme gibi davranışsal değişimleri ortaya çıkarabildiği gibi kültürleşme stresi, anksiyete, depresyon ve psikopatoloji gibi problemleri üretebilir. Adaptasyon ise içsel olabileceği gibi psikolojik (özsaygı, iyi olma hissi) veya sosyokültürel olabilir ve kişinin diğer kültürdeki bireylerle bağlantısını (kültürler arası günlük yaşamın aktivitelerine katılma yeterliği) ifade edebilir.

Temelde her bir kültür diğer kültürü eşit bir şekilde etkileyebilir; ancak uygulamada biri diğerine baskın olmaya eğilim göstermektedir. Öte yandan kültürleşme, nüfusun genişlemesini, toplumda büyük kültürel farklılıkları, önyargıları, ayrımcılık gibi davranışsal tepkileri ve çokkültürlülük gibi politikaların geliştirilmesini beraberinde getirmektedir. Kültürleşmenin temel özelliği kültürel grupların bazı yollarla değişmesidir ve bu yüzden gruplardaki kültürel özellikler ilk etkileşimin yaşandığı zaman benzer değildir. Ancak zaman geçtikçe yeni etnokültürel gruplar ortaya çıkmaktadır. Öte yandan bu gruplardaki bireyler hem değişen kendi gruplarından hem de baskın gruptan etkilenerek psikolojik değişimler yaşamaktadırlar. Bu değişimler, genellikle değişkenlik göstermektedir. Çünkü bu süreçte bireylerde yaşanan değişimler, baskın ve baskın olmayan grupların özelliklerine ve ayrımcılığa maruz kalma gibi

durumlara göre farklılık göstermektedir. Dolayısıyla bireysel seviyede bütün bireyler kültürleşme sürecine aynı derecede katılmayabilir ve yukarıda da belirtildiği üzere bireylerin özellikle psikolojik özelliklerinde farklılıkların yaşanması kuvvetli muhtemeldir. Kültürel etkileşim sonucu ortaya çıkan grup seviyesindeki değişimler ise her iki grubun yaşamında önemsizden çok önemliye kadar değişen politik, ekonomik, demografik ve kültürel değişimleri ortaya çıkarmaktadır (Berry, Poortinga, Bruegelmans, Chasiotis, Sam, 2011).

Kültürleşme Tercihleri

Etnik ve kültürel azınlıklar, azınlık statüleri ve hayatlarını nasıl sürdürmek istedikleri doğrultusunda seçimler yapmaktadırlar. Örneğin azınlıklar, çoğunluktan farklı oldukları gerçeğini vurgulamak, sürdürmek ya da kendilerini baskın kültürden korumak isteyebilirler. Diğer taraftan, bu durumun tam tersi şekilde mümkün olduğunca farklılıkları en aza indirmeyi deneyebilir veya çoğunluğun üyeleriyle iletişim yolları arayabilirler. Dolayısıyla, azınlıkların kendi kültürlerine ve baskın kültüre karşı bu yaklaşım ve tutumları onların kültürleşme tercihlerini oluşturmaktadır. Bu tercihlerden bütünleşme tercihi, azınlık üyelerinin kendi geleneksel kültürlerini koruyup aynı zamanda baskın kültürün bireyleriyle etkileşim halinde olduğu kültürleşme tercihidir. Diğer bir kültürleşme tercihi ise erimedir ve azınlık üyelerinin bu tercihleriyle kendilerine özgün kültürel kimliklerini terk ederek çoğunlukla ev sahibi kültürün üyeleriyle temas halinde olmayı, onların kültürünü devam ettirme ve özümseme çabası içine girmeyi seçtikleri söylenebilir (Berry, 1997). Erime tercihi, azınlık üyeleri arasında *yapısal*, *kültürel*, *psikolojik* ve *biyolojik* olmak üzere dört farklı boyutta değişime neden olmaktadır. Bu değişimlerden yapısal değişimler, göçmenlerin ev sahibi kültürün kurumlarıyla ve dernekleriyle bütünleşmesini ifade ederken; kültürel değişimler, göçmen grubun değerlerinin ve normlarının ev sahibi kültürün değer ve normlarıyla ne ölçüde uyduğunu göstermektedir. Psikolojik değişimler ise, bireyin birinin etnik grubuyla kendini tanımlamasında meydana gelen değişimdir. Biyolojik değişim ise, ev sahibi grup ile göçmenlerin arasındaki fiziksel değişimleri azaltan ve göçmen grupta meydana gelen genetik mutasyonu içermektedir (Yinger, 1985'den akt., Üstündağlı, 2009). Azınlık üyelerinin diğer kültürleşme tercihleri ise ayırma ve aykırılışmadır. Ayırma tercihi, azınlık üyelerinin sadece kendi geleneksel kimliklerini sürdürmek isteyerek ev sahibi toplumla temas etmekten uzak durması olarak ifade

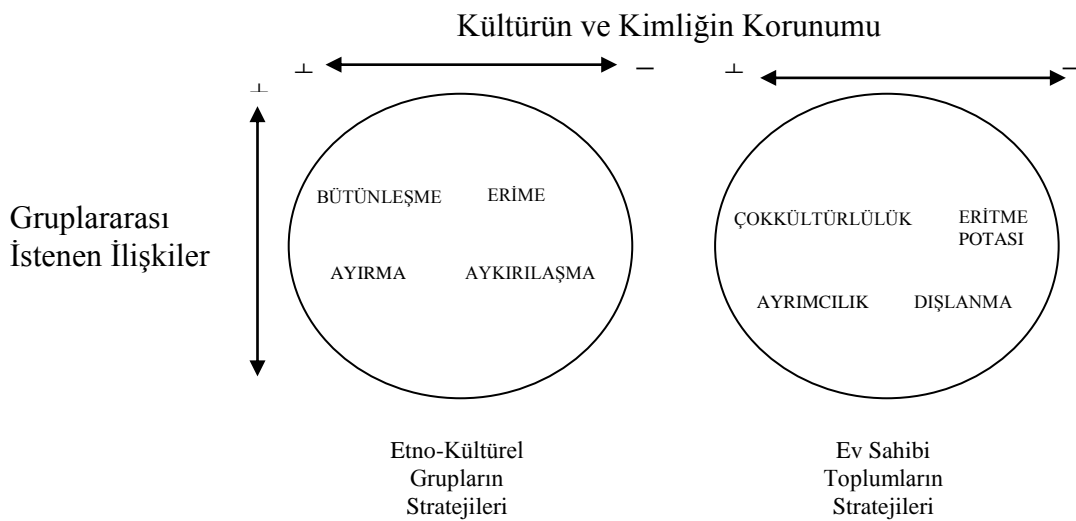
edilirken; aykırılışma tercihi ise azınlıkların hem kendi geleneksel kültürlerini yok sayıp hem de ev sahibi toplumla temas etmekten uzak durmasıdır (Zagefka, Gonzalez ve Brown, 2011).

Kültürleşme tercihlerinden bütünleşme tercihi azınlık üyeleri tarafından en çok tercih edilen kültürleşme tercihidir (Berry, 1997) ve literatürde (Pfafferott ve Brown, 2006; Zagefka ve Brown, 2002) bu tercihin daha çok azınlık üyeleriyle ev sahibi toplumun üyeleri arasındaki iyi ilişkiler sonucu ortaya çıktığı belirtilmektedir. 13 ülkedeki göçmen gençlerin, kültürleşme tercihlerini ele alan kültürlerarası çalışmanın sonuçları da, tüm ülkeler ve etnik gruplar arasında göçmen gençlerin ilk olarak bütünleşmeyi tercih ettiğini göstermektedir. Ayırma tercihi ise göçmen gençleri arasında en çok tercih edilen ikinci stratejidir ve bu tercihi erime ve aykırılışma izlemektedir (Phinney, Berry, Vedder ve Liebkind, 2006).

Kültürleşme araştırmaları, göçmen gençlerinin ev sahibi topluma uyumlarıyla bütünleşme tercihlerinin olumlu ilişkili olduğunu; aykırılışma tercihlerinin ise olumsuz yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (Berry, Phinney, Sam ve Vedder, 2006; Berry ve Sabatier, 2010; Pfafferott ve Brown, 2006; Ward ve Rana-Deuba, 1999). Ayrıca göçmenlerin uyumu, onların kültürleşme tercihleri ve ev sahibi grubun kültürleşme tercihleri arasındaki tutarsızlıklar tarafından etkilendiği gibi bu tutarsızlıklar, gruplararası ilişkilerin zararlı bir şekilde sonuçlanmasına yol açabilir (Montreuil ve Bourhis, 2004; Navas, García, Sánchez, Rojas, Pumares ve Fernandez, 2005; Zagefka ve Nigbur, 2009'dan akt., Zagefka, Gonzalez ve Brown, 2011).

Kültürleşme sürecinde azınlık üyelerinin kültürleşme tercihleri kadar ev sahibi üyelerin de kültürleşme tercihleri önemlidir. Çünkü ev sahibi üyelerinin kültürleşme tercihleri azınlık üyelerinin algılarında önemli rol oynamakta; onların algılarını ve kültürleşme tercihlerini etkilemektedir. Ev sahibi üyeler, azınlık üyeleri için bütünleşmeyi, erimeyi, ayırmayı ve aykırılışmayı tercih edebilmekte (Arends-Toth ve Van de Vijver, 2003; Van Oudenhoven, Prins ve Buunk, 1998) ve seçtikleri kültürleşme tercihlerine göre dışlama, baskı yapma, ayrımcılığa maruz bırakma ve çokkültürlülüğü benimseme gibi stratejiler doğrultusunda kendilerini konumlandırmaktadırlar. Örneğin; ev sahibi toplum tarafından azınlık üyeleri için ayırma tercih ediliyorsa ayrımcılık stratejisi; erime tercih ediliyorsa *erime potası* ya da *baskı* stratejisi uygun olmaktadır. Eğer azınlık üyelerini baskın toplum içinde erimeye zorlama söz konusuysa durum *düdüklü tencere (pressure cooker)* gibi olmakta; azınlık üyelerinin kültürel kalıpları ev sahibi toplumunkine uydurulmaya ve değiştirilmeye zorlanmaktadır. Baskın toplumun

üyelerinin, azınlık üyelerine erime ve ayırma tercihlerini zorlayarak kabul ettirme teşebbüsleri ve dışlama stratejisini benimsemeleri azınlık üyelerinde aykırılışmayı ortaya çıkarmaktadır. Böylece azınlık grupları hem kendi hem de ev sahibi toplumun kültürüne uzak bir noktaya çekilmektedir. Azınlık bireylerinin bütünleşme tercihi ise ev sahibi grubun kültürel çeşitliliğe açık olduğu ve çokkültürlük stratejisini benimsediği zaman özgürce tercih edilmekte ve sürdürülmektedir. Şekil 2.6.'da bu ilişki ve tercihler gösterilmektedir.



J. W. Berry'nin "A psychology of immigration" (2001, *Journal of Social Issues*, 57(3), 618) adlı çalışmasından uyarlanmıştır.

Şekil 2.6 Göçmen grupları ve alıcı toplumlarda kültürlerarası strateji çeşitleri

Kültürleşme tercihi olarak bütünleşmenin tercih edilmesi, azınlık üyelerinin ev sahibi toplumun değerlerini benimsemesinden ve ev sahibi grubun da eğitim ve sağlık gibi alanlardaki ulusal kurumlarını kendileriyle birlikte yaşayan bütün kültürel grupların ihtiyaçlarını dikkate alacak şekilde uyarlamasından geçmektedir. Arends-Toth ve Van de Vijver'e (2007) ise göçmenlerin, özel hayatlarında kendi kültürlerini koruyabileceklerine; ancak eğitim ve sağlık kurumları gibi kamusal alanlarda ve dil gibi konularda baskın kültüre adapte olmaları gerekliliğine dikkat çekmektedir. Anlaşılacağı üzere bütünleşme tercihi için azınlık üyeleri ve ev sahibi toplumun üyeleri arasında karşılıklı uyumun gerekliliği söz konusudur (Berry, 1997; Berry, 2001). Bu uyum göçmen öğrencilerin kültürleşme süreçleri açısından düşünüldüğünde baskın toplumun hükümetlerine ve ulusal eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir. Dolayısıyla sosyal politikalarla eğitimde çokkültürlü bir yapının desteklenmesi, azınlık çocuklarının kültürel kalıplarının hem müfredat hem de öğretim teknikleri açısından dikkate alınması

ve öğretmenlerin bu çocukların eğitiminde bilgi ve beceri açısından çokkültürlü öğretim yeterliğine sahip olması öğrencilerin kültürleşme süreci açısından önem taşımaktadır. Öte yandan bu süreçte öğretmenler kadar okul müdürleri de sorumluluk taşımaktadırlar. Okul müdürlerinin azınlık öğrencilerini dikkate alacak çokkültürlü bir okul ortamını düzenlemesi, öğrencilerin kültürleşme süreçlerini yakından takip etmesi ve okul çalışanlarını çokkültürlü öğretim doğrultusunda teşvik etmesi öğrencilerin bu süreci daha rahat bir şekilde yaşayabilmesini kolaylaştıracaktır.

Kültürleşme sürecinde gruplararası ilişkiler

Berry'e (1997) göre, kültürleşme süreci beş aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada kültürler arası bir temas yaşanmakta ve yaşanan deneyimler algılanmaktadır. İkinci aşamada yaşanan deneyimler gözden geçirilmekte ve değerlendirilmektedir. Üçüncü aşama yaşanan deneyimlere anlam verilip; bu deneyimlerle farklı baş etme yöntemlerinin kullanıldığı aşamadır. Dördüncü aşama yaşanan stresin ilk tepkilerinden oluşmaktadır ve yaşanan kültürleşme deneyimine yüklenen anlama göre stres düzeyi de değişmektedir. Son aşamada ise bir uyumdan söz edilebilir. Ancak bu uyum sadece içinde yaşanan kültüre uyum sağlamayla sınırlı değildir. Bu aşama toplumdan uzaklaşma veya direnme davranışını benimseme şeklinde de sonuçlanabilir.

Görüldüğü üzere beş aşamada gerçekleşen kültürleşme sürecinde, ev sahibi grupla göçmen grubun kültürleşme tercihlerine ve kültürleşme tercihlerinin kombinasyonlarına bağlı olarak; grupların sosyal ilişkileri uzlaşmacı, problemlili veya çatışmalı olabilir (Bourhis, Moi'se, Perreault ve Senecal, 1997; Montreuil ve Bourhis, 2001). Örneğin, hem göçmen hem de ev sahibi grubun üyeleri bütünleşme ya da erime üzerinde anlaşılırsa, gruplar arasında olumlu ve etkili bir iletişim ortaya çıkmaktadır ve grupların sosyal ilişkileri uzlaşma doğrultusunda gerçekleşmektedir. Problematik ilişkiler ise göçmen ve ev sahibi grubun üyeleri arasında kültürleşme yönü üzerinde kısmen bir anlaşma varsa ortaya çıkmaktadır. Göçmen grubun bütünleşmeyi, ev sahibi grubun ise erimeyi tercih etmesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Ev sahibi grubun göçmenleri dışladığı ve göçmenlerin de kendilerini ayırdığı durumlar çatışmalı ilişkileri beraberinde getirmektedir. Çünkü her iki grubun arasında pozitif iletişim yoktur ve biri diğerini görmezden gelmektedir. Öte yandan ev sahibi grubun göçmenlere karşı kültürleşme tutumları, algılanan statüye ve göçmenlerin kültürel benzerliklerine de bağlıdır. Ev sahibi gruplar, yüksek statü taşıyan ve kültürel açıdan kendilerine benzeyen gruplar için bütünleşmeyi daha fazla tercih ederlerken; düşük statülü ve kültürel açıdan

farklılıkları olan grupları erime ve ayırma yoluna gitmektedirler (Montreuil ve Bourhis, 2001).

Kültürleşme sürecini etkileyen faktörler

Kültürleşme zamanla oluşan bir süreçtir ve uzun süreli ikametle göçmenlerin baskın topluma daha fazla bütünleşmesi beklenmektedir. Birinci, ikinci ve üçüncü kuşak göçmenler arasındaki farklılıklar bu tabloyu ortaya koymaktadır (Mendoza, 1989). Birinci kuşaktan sonraki kuşaklar, ev sahibi kültüre daha fazla maruz kalan ve etkilenen kuşaklardır ve bu kuşakların davranış örüntüleri ev sahibi kültürün bireyleriyle daha çok benzemektedir (Kwak ve Berry, 2001).

Kültürleşmeyi etkileyen etmenler göç edilen ülkedeki ikamet etme süresi ile sınırlı değildir. Göç eden ailenin sosyo ekonomik statüsü, göçmenlerin yaşları, cinsiyetleri, eğitim durumları, kişisel özellikleri ve dini inançları gibi demografik özellikleri kültürleşme üzerinde etkili olmaktadır (Berry ve Sam, 1997). Ayrıca ikamet edilen yerin etnik kompozisyonu, göçmenlerin geçmiş yaşantıları, kırsal veya kentsel yerden gelmeleri göçmenlerin kültürleşmeleri ve kültürel adaptasyon süreçleri üzerinde rol oynamaktadır (Galster, Metzger ve Waite, 1999; Neto, 2001). Aynı zamanda göçmenlerin göç ettikleri yerdeki ırkla kendi ırklarının örtüşmesi ve kültürler arası benzerlikleri göçmenler açısından yeni topluma adapte olmayı kolaylaştırmaktadır. Farklı ırksal geçmişlerden gelen göçmenler farklı yaşam tarzlarına sahiptirler ve bu durum onların kültürleşme sürecinde bazı zorluklarla karşılaşmalarına neden olabilmektedir. Örneğin, ırksal benzerlik, benzer yaşam ve yemek alışkanlıkları nedeniyle Doğu Avrupalılar, Türk ve Araplara kıyasla Almanya'ya daha kolay ve çabuk adapte olmaktadır. Diğer bir örnek verecek olursak; Amerika, Kanada, Avusturya ve Yeni Zelanda gibi göç alan ülkelerde Avrupalılar, Avrupalı olmayan toplumlara göre yeni topluma daha çabuk adapte olmaktadır. Böylelikle göçmenlerin ev sahibi ülkenin ırkıyla ve kültürüyle benzerlik veya farklılıklarının kültürleşme sürecindeki güçlü etkisi kaçınılmazdır (Mahmud ve Schölmerich, 2011). Son olarak, ev sahibi ülkenin göçmenlere karşı olumsuz politikaları, göçmenlerin ev sahibi toplumla olan din farklılıkları, anavatana bağlılıkları ve aile kompozisyonları gibi etmenler de kültürleşme sürecinde zorluklar yaratabilmektedir.

Kültürleşmenin Sonuçları

Kültürleşme sürecinin bireyler ve kültürel gruplar açısından bazı sonuçları bulunmaktadır. Psikolojik ve sosyokültürel açıdan bireylerin göç ettikleri topluma ve o toplumun baskın kültürüne uyumunu içeren adaptasyon bu sonuçlardan biridir. Adaptasyon, kültürleşme ile aynı anlamı taşımamaktadır; ancak bu süreçteki değişimlerden etkilenmektedir. Kültürleşme bağlamında adaptasyon, çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır ve bireylerin sağlık durumunu, iletişim yeterliğini, kişisel farkındalığını, stresinin azalmasını, kabul etme duygularını ve kültürel olarak yeterli davranışlarını içermektedir. Adaptasyon, psikolojik ve sosyokültürel adaptasyon olmak üzere iki başlık altında ele alınmaktadır. Basitçe ifade edildiğinde adaptasyonun bu iki türünün 'iyi hissetme' ve 'iyi yapma' ile ilgili olduğu belirtilmektedir. Bu durumda psikolojik adaptasyon, bireylerin memnuniyetini, bütün duygusal ve psikolojik sağlıklarını ifade etmektedir (Berry ve ark., 2011).

Göçmenlerin kültürleşme süreci onların ruh sağlıklarını etkileyerek kültürel ve psikolojik değişiklikleri beraberinde getirmektedir. Bu değişiklikler kültürel gruplar ve grupların bireyleri arasındaki etkileşim sonucu ortaya çıkmaktadır. Çünkü bu kültürel ve psikolojik değişiklikler her iki grupta yer alır; hiçbir bir birey veya kültürel grup bu kültürel etkileşimde değişmeden kalmaz (Renner ve Berry, 2011). Psikolojik adaptasyonla ilgili araştırmalarda, genellikle göçmenlerin depresyon ve anksiyete gibi akıl sağlıklarına ve kültürleşme tercihlerinin psikolojik adaptasyonla ilişkisine odaklanılmaktadır. Kültürleşme tercihleri ve göçmen nüfusun psikolojik adaptasyonu arasındaki ilişkiyle ilgili olarak birçok araştırmaya rağmen literatürde belirgin bir uzlaşma görülmemektedir. Örneğin bazı araştırmalarda (Berry, 1997; Berry, Kim, Minde ve Mok, 1987; Dona ve Ackerman, 2006; Dona ve Berry, 1994; Liebkind, 2001; Liebkind ve Jasinskaja-Lahti, 2000; Phinney, Chavira ve Williamson, 1992; Zagefha, Brown, Broquard ve Leventoglu, 2007) bütünleşme tercihi düşük derecede kültürleşme stresini, yüksek ruh sağlığını, yüksek yaşam kalitesini, yüksek benlik algısını ve daha fazla yaşam memnuniyetini beraberinde getirirken; Ataca ve Berry'nin (2002) araştırmalarında kültürleşme tercihleri ve psikolojik adaptasyon arasında herhangi bir ilişkiye ulaşılamamıştır. Yine bireylerin nasıl kültürleştiği ve nasıl adapte oldukları arasında ilişki olup olmadığını araştıran Berry ve arkadaşlarının (2006) 13 ülkede gerçekleştirdikleri araştırmasına göre; bütünleşme profiline sahip öğrencilerin en iyi; diğer profile sahip öğrencilerin ise en kötü psikolojik ve sosyokültürel adaptasyonu

çıktıklarına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan etnik profili baskın olanlar kısmen iyi psikolojik adaptasyona ve daha düşük derecede sosyokültürel adaptasyona sahipken; ulusal profili baskın sahip öğrenciler kısmen psikolojik adaptasyona, çok az negatif sosyokültürel adaptasyona sahiptirler. Türkler ise bu sınıflandırmaya girmemektedirler. Çünkü bütünleşme profili genellikle kültürleşmenin en iyi yolu olarak görülmesine rağmen, Türk etnik kimliğine sahip bireyler göç ettikleri ülkelere psikolojik olarak adapte olurken; sosyokültürel olarak adapte olamamaktadırlar (Berry, 2011).

Adapasyonun diğer bir türü ise yukarıda da belirtildiği üzere sosyokültürel adaptasyondur. Sosyokültürel adaptasyon, bireylerin yeni bir sosyokültürel çevre içerisinde etkili bir şekilde yaşaması için uygun kültürel becerileri nasıl başarılı bir şekilde kazanabileceğine değinmektedir. Sosyokültürel adaptasyon çalışmaları genellikle göçmenlerin davranış problemlerini, okul başarılarını ve sosyal yeterliklerini ele almaktadır ve bu çalışmalar kültürleşmeye davranış açısından yaklaşmaktadır. Ayrıca sosyo-kültürel adaptasyon, okulda uyuma ve başarıya ihtiyaç duyan genç öğrencilerin okullarına adaptasyonunu; mesleklerinin ve işlerinin gerektirdiklerini yerine getirmek zorunda olan yetişkinlerin ise işlerine adaptasyonlarını içermektedir.

Kültürleşme süreci adaptasyonun dışında öğrenciler açısından okula uyumu ve aidiyeti ortaya çıkarabilmektedir. Okullar ve diğer eğitimsel ortamlar, göçmen öğrenciler için kültürleşmenin temel bağlamını oluşturmaktadır. Okula uyum, kültürel değişim sürecinin en önemli ve temel görevlerinden biri olarak görülebilir ve göçmen öğrencileri için başlıca kültürleşme sonuçlarından biridir (Berry ve ark., 2011). Öte yandan kültürleşme süreci ve tercihleri öğrencilerde okula aidiyeti veya okuldan ayrılmayı yaratabilmektedir. Literatürde (Trickett ve Birman, 2005) baskın toplumun kültürüyle bütünleşen, etnik olarak akran ilişkileri yüksek öğrencilerin yüksek derecede okula aidiyet hissi gösterdiği görülürken; aykırılışan veya kendisini etnik olarak diğer arkadaşlarından ayıran öğrencilerin okuldan ayrılmaları hızlanmaktadır.

Kültürleşme süreci göçmenler öğrencilerin sadece okula uyumlarını etkilememekte; onların akademik başarılarında da rol oynamaktadır. Yukarıda belirtildiği üzere okullar, öğrencilerin baskın kültürle tanıştığı ve kültürleşme sürecine girdiği temel alanlardan birisidir. Dolayısıyla göçmen öğrencilerin diğer öğrencilerle ilişkilerinin onların akademik başarılarında rol oynayabileceği düşünülebilir. İlgili literatürde bu konuda yapılan araştırmalarda (Carranza, You, Chhuon ve Hudley, 2009; Gonzales ve Roll, 1985; Güngör, 2007; Lopez, Ehly ve Garcia-Varguez, 2002; Ramos ve Sánchez, 1995) öğrencilerin kültürleşmeleri ile akademik başarıları arasında

ilişkilerin olduğu görülmektedir. Özellikle kültürleşme sürecinde öğrencilerin kendi kültürlerini koruyarak baskın kültürle bütünleşmeleri ve baskın topluma adapte olmaları sonucunda gerçekleşen bütünleşme tercihleri onların akademik başarılarını arttırmaktadır.

Kültürleşme, genç göçmenler için nasıl okula uyumu yaratıyorsa yetişkin göçmenler için işe adaptasyonu ortaya çıkarmaktadır. İşe adaptasyon, performans yeterliğini, işin amaçlarının başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesini ve örgütsel bağlılığı ifade etmektedir. Göçmen yetişkinler içinse işe adaptasyon işi iyi yapmayla ve örgütün amaçlarıyla başarılı bir şekilde tanışmayla sınırlı değildir. Bir personelin eğitilmekte ve işe dair yetiştirilmekte olduğu mesleki bir sektörde çalışmış olmayı da kapsamaktadır. Öte yandan kültürleşme sürecindeki bireylerin, önceki eğitimlerinin tanınmaması, meslek için gerekli kültürel becerilerin yokluğu, çeşitli kültürel engeller ve ayrımcılık nedeniyle mesleklerinde olumsuz deneyimler yaşamaları muhtemeldir. Buna ek olarak, kültürleşme sürecindeki bireyler aynı yeterlikte ve deneyimdeki diğer çalışanlara nazaran maaş konusunda ayrımcılığa maruz kalabilmekte; mesleki statülerinin kaybı bütün adaptasyon süreçlerini tehlikeye atabilmektedir. Kısaca, kültürleşme sürecinde daha iyi adapte olan bireylerin işlerindeki durumlarından daha memnun oldukları ifade edilebilir (Berry ve ark., 2011).

Okula Aidiyet Duygusu

Okula aidiyet duygusu, eğitim ve psikoloji alanlarında var olan bir kavramdır. Genel açıdan aidiyet duygusu, başkalarına karşı ilgi ve bağlantı hissini gösterir ve aidiyet duygusu kavramı; aidiyet, ait olma durumu, ilgili olma, topluluk duygusu, okul üyeliği, sınıf üyeliği, destek ve kabul duygusu gibi birçok terim tarafından tanımlanan geniş bir kavramdır.

Okula aidiyet ise, öğrencilerin hem sınıf içinde hem de sınıf dışında okula aktif katılımını ve okul kimliğini kabul etmeyi içermektedir. Bir okul toplumu olarak, öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer üyelerin kendi gruplarına değer vermesi ve gruplarının onlar için değerli olduğunu diğer üyelere hissettirmesi gerekmektedir. Öğrencilerin okul içindeki diğer grup üyeleri tarafından kişisel olarak kabul edilmesi ve desteklendiğini hissetmesi, onlara saygı gösterilmesi ve okula dâhil edilmesi sonucu öğrencilerde oluşan duygu hali literatürde okula aidiyet veya bağlılık duygusu olarak tanımlanmaktadır (Goodenow, 1993a; Goodenow ve Grady, 1993).

Finn (1989) ise okula aidiyet duygusunu, geliştirdiği kimlik-katılım modeli doğrultusunda okul kimliği kavramı üzerinden açıklamaktadır. Yazara göre okula aidiyet duygusu, öğrencilerin okullarına karşı bir aidiyet duygusu hissetmeleri ya da okullarına bağlı olmaları ve okulun ilgili amaçlarına değer vermeleri olarak tanımlanmaktadır. Kimlik-katılım modeline göre öğrencinin okul yesi olmaktan gurur duyması, kendini tanımlamada okulu kullanması, okulda kabul ve saygı görmesi okula aidiyet duygusunun göstergesi olarak ifade edilmektedir. Öte yandan Finn'in (1989) ğrencilerin okul ve sınıf etkinliklerine aktif katılımını ve bunun beraberinde getirdiği okul kimliğini ele alan çalışmasının sonucuna göre kendi yaşıtlarına göre daha az başarılı olan öğrencilerin, okul kimliği geliştirmede de başarısız olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ğrencilerin hayatında okul önemli bir bileşendir ve onların akademik başarısı, kimliklerinin gelişimi ve okula katılımları için okul hayatına katılımları teşvik edilmelidir. Aksi takdirde öğrencilerin okullarına eğitimsel açıdan katılımları genellikle sınırlı olacaktır.

Dezavantajlı ğrencilerin okula aidiyeti

Goodenow ve Grady (1993)'e göre okul aidiyet duygusu, özellikle dezavantajlı öğrencilerin akademik başarılarının desteklenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Etnik çoğunluğun baskın toplumun öğrencilerinden oluştuğu bir okul ortamında, azınlık gruptaki öğrenciler okul toplumuna düşük aidiyet duygusuyla bağlı olabilir ve bu düşük aidiyet duygusu akademik başarıyı etkileyebilir (Goodenow, 1993a). Birçok azınlık ğrencisi kendisini okul toplumundan dışlanmış hissettiğinden; akademik performanslarını arttırmak için hiçbir girişimde bulunmayabilir. Ancak psikolojik olarak öğrencileri destekleyici ve hoşgören bir okulun, öğrencilerin etnik kompozisyonu ne olursa olsun, yüksek düzeyde başarı gösteren öğrenciler yetiştirmesi kuvvetle muhtemel görülmektedir. Öte yandan literatürde (Goodenow, 1993a; Hemmings, 1996; Ogbu, 1998) ğrencilerin kendilerini okuldaki diğer ğrenci ve öğretmenlerinden farklı olarak algıladıkları zaman; onların okula aidiyet duygularının bu durumdan etkilendiği belirtilmektedir. Bu ifadeyi destekler nitelikte örnek verecek olursak; yapılan araştırmaların sonuçlarında (Hudley, 1997; Steinberg, Lamborn, Dornbusch ve Darling, 1992) Afro-American ğrencilerin, okullarına Beyaz ırktan öğrencilere göre nazaran daha az aidiyet duygusu taşıdığı, kendilerini öğretmenlerine daha az yakın hissettiği ve okullarında daha az çaba sarf ettikleri görülmektedir.

Dezavantajlı öğrencilerin okul üyeliği hissi ve kendilerini okulun bir parçası olarak görmeleri onların akademik başarılarında rol oynadığı gibi okuldan ayrılmalarını engellemektedir (Archambault, Janosz, Fallu ve Pagani, 2009; Finn, 1989). Diğer taraftan Wehlage ve ark. (1989) okul üyeliğinin okul sorumluluğuyla birleştiğinde; riskteki öğrencilerin kişisel engellerini ve öğrenme güçlüklerini engelleyebileceğini ve kişisel gelişimlerini sağlayabileceklerini ifade ederken; Finn (1989) ise riskteki öğrencilerin, okula aidiyetlerinin ve okulun amaçlarına değer vermelerinin, hem olumlu öğrenci çıktılarıyla hem de okuldan ayrılmaların engellenmesiyle sonuçlanacağını belirtmektedir.

Yukarıda ifade edilenlerin yanı sıra dezavantajlı öğrenciler için basmakalıp klişeler kullanımı da onların okula aidiyetlerinde rol oynamaktadır. Bu ifadeyi destekler nitelikte; Mello, Mallett, Andretta ve Worrel'in (2012) ırksal ve etnik olarak marjinal grup olarak belirledikleri Afro-Amerikan, Hindistanlı, Latin Amerikan ve marjinal grup olmayan Avrupalı gençler üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında, basma kalıp klişelerin kullanıldığı gençler diğer gençlere nazaran daha düşük okula aidiyet duygusuna sahiptir. Dolayısıyla okullarda dezavantajlı ve etnik azınlık öğrencilere karşı basmakalıp klişelerden kaçınılmalı ve onları ötekileştirecek ve dışlayacak durumlardan uzak durulmalıdır. Öte yandan bütün bu anlatılanlar ışığında; dezavantajlı öğrencilerin okula aidiyetlerinde onların farklılıklarını dikkate alacak ve onlara baskın toplum öğrencileriyle eşit eğitimi verecek çokkültürlü eğitimin rolü önemlidir. Çokkültürlü eğitimle gerek okulda gerekse sınıf-içi ortamda yaratılacak çokkültürlü ortam, öğrencilerin okula devamlarında ve diğer öğrencilerle kendilerini eşit hissetmelerinde etkili olabilir. Dolayısıyla dezavantajlı öğrencilerin okula aidiyetlerinde öğretmenlerin çokkültürlü yeterlikleri ve bu yeterlikler doğrultusunda sınıf içi uygulamaları önem kazanmaktadır. Çünkü çokkültürlü uygulamalarla öğrencilerin kendi kültürlerine dair birçok uygulamayı sınıflarında hissetmeleri ve farklılıklarının tanınması onların okula ve sınıfa uyumlarını, devamlarını ve psikolojik durumlarını olumlu yönde etkileyebilir.

Akran ilişkileri

Okula ait olma öğrencilerin sınıflarına veya okullarına psikolojik üyeliğini ya da ait olma duygularını ifade etmektedir. Okula ait olma kavramı bir birey olarak öğrencinin kişisel otonomisine saygı duymayı ve destek vermeyi gerektirmektedir (Goodenow, 1993b). Kabul edilme, dâhil edilme ve iyi karşılanma; mutluluk, sevinç, memnuniyet ve sakinlik gibi pozitif duygulara zemin hazırlarken; reddedilme, dışlanma

ve görmezden gelme; genelde kaygı, depresyon, kıskançlık, keder ve yalnızlık gibi olumsuz duygulara yol açmaktadır.

Öğrencilerin akran ilişkileri onların okula aidiyetleri açısından son derece önem taşımaktadır. Pozitif akran ilişkileri doğrultusunda oluşacak sosyo-duygusal uyum, öğrencilerin okula bağlanmasına ve okuldan terklerinin azalmasına neden olmakta iken; (Morrison, Cosden, Q'Farrell ve Campos, 2003) memnuniyetsiz akran ilişkileri zayıf bir sosyo-duygusal uyumu ve yabancılaşmayı beraberinde getirmektedir (Newman, 1981). Johnson ve arkadaşlarının araştırmasına (2007) göre pozitif akran ve öğretim etkileşimi; öğrencilerin kendilerini sosyal ve akademik açıdan daha destekleyici hissetmelerini sağlayarak onların okula aidiyetlerini olumlu yönde etkilemektedir.

Pozitif akran ilişkilerinin yanı sıra öğrencilerin okula aidiyetlerinde güçlü rol oynayan diğer bir faktör ise akran kabulüdür. Akran kabulü, öğrencilerin sınıftaki arkadaşlarıyla olumlu ilişkilerini ve gruptan bireye onların birbirlerini uzlaşmacı yoldan sevmesini ifade etmektedir (Osterman, 2000). Öte yandan literatürde okula aidiyet ve reddedilmişlik duygusunun öğrencilerde bazı pozitif ve negatif çıktıları beraberinde getirdiği görülmektedir. Yüksek seviyede okula aidiyet duygusuna sahip öğrenciler akademik başarılarını, pozitif öğretmen-öğrenci ve akran ilişkilerini arttırırken (Furrer ve Skinner, 2003; Osterman, 2000); yabancılaşmış ve okuldan uzaklaşmış öğrenciler anksiyete, depresyon ve yalnızlık gibi davranışsal, psikolojik ve akademik problemlerle karşılaşmaktadır (Baumeister ve Leary, 1995; Chipuer, 2001).

Öğretmen-öğrenci ilişkileri

Öğrencilerin okula aidiyetlerinde diğer önemli bir etmen ise öğretmenlerdir. Öğrencileriyle gerçek bir güven ilişkisi kuran öğretmenler, öğrencilerinin gözünde rol-model bir insan ve etkili bir eğitimci oldukları gibi onların temel ihtiyaçlarını karşılamalarına, otonomilerini ve okula aidiyetlerini arttırmalarına yardımcı olmaktadır (Osterman, 2000; Whisler, 1991). Öte yandan öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesi, güven atmosferinin yaratılmasında, öğrencilerin okullarına ve derslerine motive edilmesinde kritik önem taşımaktadır. Dolayısıyla öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrencilerin okula aidiyetlerinin önemli bir belirleyicisidir (Birch ve Ladd, 1997; Connell, Halpern-Felsher, Clifford ve Crichlow, 1995; Skinner ve Belmont, 1993).

İlgili literatürde öğretmen-öğrenci ilişkilerinin okula aidiyet duygusuyla ilişkisine dair birçok çalışma mevcuttur. Bu çalışmalara göz atacak olursak; Tucker ve meslektaşlarının (2002) çalışmalarında öğretmenleri tarafından daha fazla ilgilenilen

öğrencilerin okula karşı sorumluluklarının yüksek olduğu görülürken; Stevens, Hamman ve Olivarez'in (2007) çalışmalarında Latin öğrencilerin okula aidiyetlerinin, akademik baskı yapan ve mesleki hedefleri teşvik eden Beyaz öğretmenler tarafından pozitif yönde etkilendiği anlaşılmaktadır. Ma'nın (2003) çalışması ise öğrencilerin okul aidiyetinde okul iklimi değişkenlerinin (akademik baskı, disiplin iklimi ve aile ilgisi) okul bağlamı değişkenlerinden (okul büyüklüğü ve sosyo-ekonomik düzey ortalaması) daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgular öğretmenlerin öğrenci deneyimlerinin şekillendirilmesinde çok önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmen-öğrenci ilişkisinin yanı sıra bu ilişkinin kalitesi de öğrencilerin okula aidiyetlerinde önemli rol oynamaktadır. Rooser, Midgley ve Urdan'ın (1996) araştırmasının sonuçlarına göre öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesi, öğrencilerin okula aidiyet duygusunun gelişmesini sağlamaktadır. Cemalcılar'ın (2010) araştırmasında ortaya atılan kuramsal modele göre ise okuldaki öğrenci-öğretmen, öğrenci-yönetici, öğrenci-öğrenci ilişkilerinin memnuniyeti, okulun fiziksel özellikleri ve destekleme kaynakları okula aidiyeti etkilemektedir.

Öğrencilerin okula aidiyetlerine ilişkin yapılan önemli çalışmalardan biri de Goodenow'un (1993b), 6-8 sınıf öğrencilerinin sınıflarına aidiyetinin ve öğretmen desteğinin; öğrencilerin akademik motivasyonları, çabaları ve başarıları üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasıdır. Çalışma sonuçlarına göre okula aidiyet, ele alınan değişkenlerle ilişkilidir ve öğretmen desteğinin öğrenciler tarafından algılanması öğrencileri akademik olarak motive etmektedir. Öte yandan yazar, akran ve öğretmen desteğinin, öğrencilerin sınıfa aidiyetlerini arttırmak için olumlu rol oynadığını; sınıflarda aidiyet hissi oluşturmak için aidiyetin etkisinin ve motivasyon desteğinin farklı akademik disiplinlerle çeşitlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. İşbirlikçi öğrenme, küçük disiplinlerarası öğrenme takımları, etkileşimli sınıf içi tartışmalar ve öğrenme toplulukları oluşturulması ise çalışmada yapılması gereken etkinliklere örnek olarak verilmektedir.

Yukarıda ifade edilen araştırma sonuçlarından anlaşılacağı üzere öğretmenlerin, öğrencilerin okul aidiyetindeki rolü önemlidir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerinin okula aidiyetlerini sağlamak için onları daha fazla akranlar arası işbirliğine yöneltmeli, öğrenci-öğretmen etkileşimini gerçekleştirmeli ve işbirlikçi öğrenme yöntemleri sunarak onlara hitap etmelidir. Çünkü işbirlikçi öğrenme yöntemleri, öğrencilerin koordinasyonunu kolaylaştırarak kolay öğrenmesini ve kaynaşmalarını sağladığı gibi

onların sosyal ve akademik açıdan başarı göstermelerine yardımcı olmaktadır (Johnson, 2009).

Ders dışı etkinlikler

Okula ait olma ve kabul edilme hissi, öğrencilerin hem ders içi hem de ders dışı etkinliklere daha fazla katılmalarına yol açtığı gibi (Adelabu, 2007); öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımı karşılıklı olarak onların okula aidiyetlerinde önemli rol oynamaktadır. Bu ifade doğrultusunda; Brown ve Evans'ın araştırmasında (2002) öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımıyla kendilerini okula daha bağlı hissettikleri görülürken; Booker 'ın (2004) araştırmasının sonuçlarından öğrencilerin akranlarıyla ve öğretmenleriyle yaptığı ders dışı etkinliklerin ve ilişkilerin onların okula aidiyetlerini olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır.

Akademik başarı ve motivasyon

Okula aidiyet duygusu, öğrencilerin akademik başarılarının, derslere ve okula karşı motivasyonlarının önemli bir belirleyicisi olarak görülmektedir. Bu ifadeye ilişkin literatürde birçok araştırma mevcuttur. Hagborg'un (1998) beyaz ırktan ortaokul öğrencileriyle yaptığı araştırmasında, okula aidiyet duygusu ile motivasyon arasında olumlu bir ilişki olduğu görülürken; Goodenow'un (1993a, 1993b) farklı örneklemeler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmalarında okula aidiyet duygusu ile motivasyon, başarı beklentisi ve belirli bir akademik konuya değer verme arasında pozitif ilişkilere ulaşılmıştır. Bu araştırmaların yanı sıra Goodenow ve Grady'nin (1993) Siyah, Beyaz ve Latin ırktan öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği bir diğer araştırmada okula aidiyet duygusu öğrencilerin içsel değerleri, akademik başarı beklentileri ve çabalarıyla olumlu yönde ilişkili bulunmuştur. Yine Faircloth ve Hamm'ın (2005) Afro-Amerikan, Asyalı Amerikan, Avrupalı Amerikan ve Latin öğrencilerden oluşan örneklemdeki araştırmasında ise öğrencilerin motivasyonları (yeterlik inançları ve okul etkinliklerine değer verme) ve başarıları arasındaki ilişkinin belirleyicisi olarak onların okullarına aidiyeti (müfredat dışı katılım, öğretmen-akran etkileşimi, algılanan etnik ayrımcılık) görülmektedir.

Etnik azınlık öğrencilerinin okullarına aidiyet duygusu, onların eğitimsel çıktılarının teşviği açısından kritik değer taşımaktadır ve temel psikolojik bir ihtiyaç olduğu kabul edilen bu duygunun karşılanması olumlu eğitimsel çıktıları beraberinde getirmektedir (Anderman, 2002). Yüksek okula aidiyetine sahip öğrenciler, akranlarına,

öğretmenlerine ve sınıf çalışmalarına olumlu tutum besledikleri gibi akademik özyeterliliklerini ve pozitif okul duygularını (Rooser ve ark., 1996), akademik çabalarını (Goodenow, 1993a), gelecek beklentilerini (Israelashvili, 1997), sosyal ilişkilerini (Booker, 2004), eğitimsel beklentilerini (Smerdon, 2002) ve daha fazla ev ödeviyle vakit geçirmelerini (Hagborg, 1998) arttırmaktadırlar. Öte yandan öğrencilerin aidiyet duyguları sadece mevcut okullarındaki eğitimsel çıktılarını ve başarılarını olumlu yönde etkilemekle kalmamakta; onların yükseköğretimdeki akademik başarılarını ve yeterlik algılarını da etkilemektedir (Pittman ve Richmond, 2007). Dolayısıyla öğrencilerin okullarına aidiyet duygusunun sadece mevcut akademik ve sosyal durumları açısından değil, gelecekleri açısından da değer taşıdığı ifade edilebilir.

Benlik saygısı

Okula aidiyet kavramıyla ilişkili diğer bir kavram ise benlik saygısı kavramıdır. Benlik saygısı ve okula aidiyet kavramları arasındaki ilişkiyi ele alan Ma'nın (2003) araştırmasına göre öğrencilerin benlik saygısı ve aidiyet duygusu arasında pozitif yönde ilişkiye ulaşılmaktadır. Ayrıca araştırmanın diğer sonuçlarında ise özsaygısı yüksek öğrencilerin düşük öğrencilere nazaran okullarında kendilerini daha rahat hissettikleri görülmektedir. Yine Hagborg'un (1994) okul üyeliği, benlik kavramı ve okul iklimi arasındaki ilişkileri ele aldığı araştırması, kavramlar arası olumlu ilişkileri ve okulla daha büyük bağları olan deneyimli öğrencilerin hem kendilerine karşı hem de okula karşı daha olumlu tutum geliştirdiklerini ortaya koymaktadır.

Stres

Okulla ilgili stres kaynakları, öğrencilerin okullarına aidiyetlerinde belirleyici rol oynayan etmenlerden birisidir. Isakson ve Jarvis'e göre (1999) stres kaynakları öğrencilerin okul aidiyetlerini azaltırken; okul yönetiminden, aileden ve akranlardan gelen destek ise aidiyetlerini arttırmaktadır. Ayrıca yazarlara göre dezavantajlı öğrencilerin dışlanma ve ayrımcılığa maruz kalma gibi akran kaynaklı stres kaynaklarıyla karşılaşması onların okula aidiyetini olumsuz yönde etkilemektedir. Anderman (2002) ise Afro-Amerikan ve kırsal örneklerdeki öğrencilerin Avrupalı-Amerikan öğrencilere nazaran daha düşük okul aidiyeti gösterdiklerini belirtmektedir. Çünkü yoksul azınlıkların devam ettikleri kırsal okullar genellikle daha az kaynağa sahiptir ve bu okullarda daha fazla stres kaynağı hâkimdir. Dolayısıyla okulla ilgili stres

kaynakları ve diğer etkenler, kırsal kesimdeki bu öğrencilerin okul aidiyetlerinin azalmasına yol açmaktadır.

Okula aidiyet duygusundan yoksunluk

Okula aidiyet duygusunun yüksek olması öğrencilerin olumlu çıktılara sahip olmasını sağlarken; bu duygudan yoksunluk öğrencilerde birçok eğitimsel ve psikolojik sorunlara neden olmaktadır. Okula aidiyet duygusu yüksek öğrenciler, sınıflarında daha az endişeli, daha az yalnız, daha özerk, motivasyon düzeyi yüksek, akademik başarı ve özgüven açısından daha başarılı öğrenciler olarak görülmektedir. Ayrıca yüksek benlik saygısına sahip bu öğrenciler sınıf içi ve dışı etkinliklere katılmada ve okula devam etmede daha gönüllü olup; akranları ve öğretmenleri ile olumlu ilişkilere sahiptirler (Anderman, 2003; Osterman, 2000).

Okula aidiyet duygusundan yoksun öğrencilerde ise sık karşılaşılan durumlardan biri okuldan ayrılmadır. Archambault ve arkadaşlarının (2009) araştırması, düşük okula aidiyet duygusunun ve okula yükümlülük göstermemenin okul terkiyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan eğitimsel açıdan, okula aidiyet duygusundan yoksun öğrenciler yukarıda belirtildiği üzere akademik başarı gösterme açısından zayıf öğrencilerdir. Psikolojik açıdan ise aidiyet duygusundan yoksunluk öğrenciler açısından birçok olumsuz durumu ortaya çıkarmaktadır ve ilgili literatürde (Booker, 2006; Edwards ve Mullis, 2001; Voelkl, 1997) bu duygudan yoksun öğrencilerde yabancılaşmanın, okuldan tatminsizliğin, depresyonun, yalnızlığın, düşmanlık beslemenin, okula karşı negatif tutum takınmanın ve çocuk suçluluğunun olduğu görülmektedir

Çokkültürlü Eğitim ve Akademik Başarı

Çokkültürlü eğitim, farklı kültür ve sosyal sınıf gruplarından gelen öğrencilerin eşit eğitimsel deneyimler yaşaması için okulları ve diğer eğitimsel kurumları reforme etmeyi ve farklılıklar taşıyan öğrencilerin bu farklılıklarını dikkate almayı amaçlamaktadır (Banks, 2004). Okullardaki öğrencilerin farklılıklarını gözetmeyerek belirli standartlar için onları sıralamak sadece bazı iyi öğrenenlere ve avantajlı öğrencilere hizmet ederken; diğerleri için dezavantajlar yaratmaktadır. Bu durum özellikle farklı ırk, etnisite ve sosyoekonomik gruplardan öğrencilerin performanslarında başarı farklılıklarını ve uçurumlarını meydana getirmektedir. Ancak

eğitim-öğretim sürecinde hayata geçirilecek eşit eğitimsel deneyimlere dayalı çokkültürlü uygulamalar, başarı farklılıklarını azaltabilmektedir. Özellikle çokkültürlü eğitimde sınıf temelli uygulamalar, diğer öğrencilerle dezavantajlı öğrenciler arasındaki bu başarı uçurumunun doldurulmasında etkili strateji örnekleri olarak gösterilmektedir (Loeb, Knapp, Elfers ve Washington, 2008).

Çokkültürlü eğitimin amaçlarından biri de farklılıklar taşıyan bütün öğrencilere eşit pedagoji sunmaktır. Çokkültürlü eğitimle bütün öğrencilere verilecek eşit pedagoji; farklı ırk, etnisite ve sosyal sınıf gruplarından öğrencilerin akademik başarısını kolaylaştıran yöntem ve teknikler öğretmenler tarafından kullanıldığı zaman ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan çokkültürlü eğitimin önemli bir boyutu da kültürel olarak sorumlu öğretimdir. Kültürel sorumlu öğretim bazı temel prensipleri içermektedir. Kültürel olarak sorumlu öğretmenler bütün öğrencilerin öğrenme kapasitesine sahip olduğuna inanmalı, öğrenci başarısı için yüksek beklenti sahibi olmalı ve öğrencilerin başarılarının onların yaşam kalitesini arttıracaklarını anlamalıdır (Gay, 2002). Ayrıca öğrencilerin sınıfta diğer öğrencilerle kaynaşması, kimliklerinin ve kültürlerinin gelişimine katkıda bulunulması ve farklılıklarına öğretmenler tarafından saygı gösterilmesi onların akademik başarıları açısından önem taşımaktadır (Brown ve Chu, 2012). İlgili literatürde (Hewson ve Hewson, 1983; Jegede ve Okebukola, 1991; Key, 2003) sınıf içerisindeki öğrencilerin diğer öğrencilerle bütünleştiğinde, kaynaştığında ve öğrencilerin kültürlerine saygı gösterildiğinde onların daha başarılı olduğu görülmektedir. Öte yandan öğretmenlerin öğrencilere uyguladığı müfredat akademik başarı açısından diğer önemli bir husustur. Müfredatın içeriğinin öğrenci farklılıklarını dikkate alması, onların kültürlerini, deneyimlerini ve bakış açılarını yansıtması, öğrencileri öğrenmeye ve başarıya motive edebileceği gibi (Banks ve Banks, 2005; Bennett, 1989; Hoilins, 1990) derslerde kültürel olarak ilgili materyallerin kullanımı öğrencilerin hem derslere karşı tutumlarını hem de başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Matthews ve Smith, 1991).

Öğrencilerin akademik başarısında rol oynayan diğer etmenler ise öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ve öğretim hususundaki deneyimi, mesleki bilgisi ve gelişimi olarak sıralanabilir. Çünkü çokkültürlü öğretime hâkim ve deneyimli öğretmenler tarafından gerçekleştirilen öğretimle ırksal ve etnik başarı uçurumu doldurulabilmektedir (Cheesman ve DePry, 2010). Ayrıca azınlık öğrencilerinin başarı uçurumu ve öğrencilerin değerlendirilmesi, yapılan yanlışların yorumlanması, diğer öğretmenlerle işbirliği içerisinde bulunma, derslerin planlanması ve öğretim hususunda mesleki eğitim

alan öğretmenler öğrencilerinin başarılarında daha etkin rol oynayabilmektedir (Moats ve Foorman, 2008).

Öğretmenler ve akademik başarı

Öğretmenler, eğitim sisteminde temel ve dinamik bir rol oynamaktadır. Hiçbir eğitim sistemi öğretmenlerin kalitesinden daha fazla öğrenciler üzerinde etkili olamamaktadır ve öğretmenlerin yeterlikleri ve istekleri eğitim sisteminin çıkabileceği yüksekliği belirlemektedir. Yeterlik, bir işte veya meslekte kişinin kalitesinden, yetkin olmasından, yeterli mesleki bilgi, beceri, kapasite veya nitelik sahibi olmasından bahsedilirken kullanılmaktadır. Bütün örgütlerde işgören yeterlikleri iş performansı açısından önem taşıdığı gibi eğitim örgütlerinin işgörenleri olan öğretmenlerin de yeterlikleri eğitim-öğretim süreci açısından değerlidir. Özellikle akademik nitelik, konu hakkında bilgi sahibi olma, öğretme becerisine sahip olma ve mesleğe bağlılık gibi yeterliklere sahip öğretmenler, öğretme-öğrenme süreci ve öğrenci performansı üzerinde etkili olabilmektedir (Daniel, 2003; Medley, 1994).

Öğrencilerin akademik başarılarında önemli olan diğer bir etmen ise öğretmen kalitesidir. Öğretmen etkinliği ve kalitesi; öğrenci başarısında öğrencilerin ırkından, yoksulluğundan veya ailesinin eğitim durumundan daha önemlidir (Carey, 2004). İlgili literatürde (Darling, 1999; Jordan, Mendro ve Weerasinghe, 1997) öğretmen kalitesi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalarda; niteliği düşük öğretmenin atandığı sınıfta düşük öğrenci başarısının; niteliği yüksek öğretmenin olduğu sınıfta ise yüksek akademik başarının olduğu görülmektedir. Dolayısıyla etkili ve kaliteli öğretmenlerle eğitim alan öğrenciler diğer öğrencilere nazaran daha başarılı olabilmektedirler. Ayrıca düşük başarıya sahip öğrencilere ne tür öğretmenlerin atandığı da önemlidir. Bazı öğretmenler düşük akademik başarıyı kabul etmeyebilir ve bu düşük başarılı öğrencilere yardım ederek ve onların sözel ve sayısal yeteneklerini geliştirerek onların daha başarılı öğrenciler olmasını sağlayabilir (Gollnick ve Chinn, 2006). Banks ve Banks'e (2007) göre ise göre açık ve odaklanmış misyon, öğretimsel liderlik, güvenli ve düzenli bir çevre, öğrenci sürecini düzenli izleme, öğrencilerden yüksek beklentiler ve pozitif okul ve aile ilişkisi öğrenci başarısının güçlü yordayıcılarıdır.

Öğretmenlerin öğrencilerin gelecek başarılarına dair kararları, algıları, yargıları ve beklentileri de öğrenci başarısı üzerinde etkin rol oynamaktadır (Babad ve Taylor, 1992; Rosenthal, 1985'den akt., Bae, Holloway, Li ve Bempechat, 2008; Rosenthal ve Jacobson, 1968'den akt., Bae ve ark., 2008). Bu ifadeyi destekleyecek olursak; Blote

(1995) araştırmasında kendisine karşı yüksek beklenti gösterilen öğrencilerin düşük beklenti gösterilen öğrencilere nazaran yüksek akademik başarı gösterdiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte yapılan çalışmalar (Babad ve Taylor, 1992; Marshall ve Weinstein, 1984'dan akt., Bae ve ark., 2008; Weinstein, 1983'den akt. Bae ve ark., 2008) öğrencilerin de öğretmenlerinin beklentilerinden son derece farkında olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerinden yüksek beklenti ve sözlü geribildirim alan öğrenciler okula ve derslere karşı daha pozitif olmaktadır ve bu etkileşim yüksek benlik algısıyla sonuçlanmaktadır.

Öğretmenlerin öğrencilerinden akademik öğrenenler olarak beklentisi, öğretimsel uygulamalardaki öğretmen davranışları, öğretmenlerin beklentilerine ve davranışlarına ilişkin öğrenci yorumları ve öğrencilerin akademik başarıları arasında önemli bağlantılar bulunmaktadır. Brophy ve Good (1970) öğrenci başarısı için oluşan öğretmen beklentilerinin hem öğretmenlerin kendi davranışlarını ve hem de öğrencilerin akademik çıktılarını etkilediğini ifade etmektedir. Yazarlar geliştirdikleri öğretmen beklenti modellerinde öğrencilerin akademik başarıları için öğretmenlere aşağıdaki uygulamaları önermektedir (akt. Bae ve ark., 2008).

- Öğretmenler öğrencilerinin akademik başarıları için farklı kaynaklardan beklentiler geliştirmelidir (Öğrencilerinin tümünün kaydı, öğrenci test kayıtları, önceki öğretmenlerinin özetleri, öğrenci özellikleri ve davranışları).
- Öğretmenler, farklılıkları barındıran öğrencilere karşı farklı şekilde davranmalı, geri dönütler vermeli, öğrenme için fırsatlar tanımalıdır.
- Öğretmenler, öğrencilerinin benlik algısını değiştirmek, onları akademik olarak başarmaya motivasyon etmek ve kendi beklentilerini göstermek amacıyla farklı iletişim yolları kurmalıdır.
- Öğretmenlerin öğrencilerine karşı gösterdiği farklı muameleler zaman içinde devam ederse öğrenciler bundan etkilenir ve sonuç olarak yüksek beklenti gösterilen öğrenciler yüksek başarı seviyesinde; düşük beklenti gösterilen öğrenciler düşük başarı seviyesinde kalır.

Öğretmenler öğrencilerinin ırk, sınıf ve yeteneklerine bağlı olarak onlara karşı farklı muamelelerde bulunabilirler. Öğretmenlerinin bu farklı muameleleri öğrencilerde yüksek veya düşük akademik beklentisi oluşturmaktadır. Düşük akademik beklentisine maruz kalan gruplar düşük başarılarıyla marjinalize olan gruplar haline dönüşebilmektedir (Valdes, 1996). Öğretmenlerin azınlık öğrencilerinden düşük beklentilerinin yanı sıra onlara karşı basmakalıp klişeler kullanması, ayrımcılık yapması

ve önyargılar beslemesi öğrencilerin başarılarını ve okula karşı tutumlarını olumsuz yönde etkilediği (Katz, 1999; Stone ve Han, 2005) gibi okuldan ayrılmalarını da hızlandırmaktadır (Faircloth ve Hamm, 2005; Wayman, 2002) .

Öğrencilerin akademik başarılarında rol oynayan diğer bir faktör ise değer farklılıklarıdır. Araştırma sonuçları okulların ve öğretmenlerin değer farklılıklarının öğrencilerin akademik çıktılarını etkilediğini göstermektedir. Öğretmenlerin farklılıklara ve farklı öğrencilerin değerlerine saygı göstermesi ve kültürel olarak sorumlu pedagojiyi benimsemesi gibi okulun kültürel duyarlılıklarına odaklanması öğrencilerin akademik başarılarını ve sorumluluklarını arttırmaktadır (Bryan ve Atwater, 2002; Richards, Brown ve Forde, 2007).

Azınlık Öğrencilerinin Başarı Uçurumları

Toplumla bütünleşememiş, ayrılmış ve etnik çeşitliliğin olduğu çevrelerde hizmet veren okullar, daha varlıklı ve baskın toplumun üyelerinin yoğun olduğu çevrelerdeki okullara nazaran okul terk olasılıklarının; öğrenci ve öğretmen hareketliliğinin, deneyimsiz öğretmenlerin yüksek; üniversitelere hazırlayıcılığın ve akademik başarının ise düşük olduğu okullardır (Clotfelter, Ladd ve Vigdor, 2005; Gandara, 2010). Uluslararası öğrenci değerlendirme çalışmaları, bu okullardaki göçmen öğrencilerin entegrasyonu hakkında endişelere neden olmakta ve azınlık çocuklarının gittiği okullardaki bu başarısızlığı gözler önüne sermektedir. PISA (The Program for International Student Assessment) ve TIMSS (The Trends in International Mathematics and Science Study) gibi uluslararası sınavlar, yurtdışında doğmuş göçmen öğrencilerin ev sahibi grubun öğrencilerine göre başarı testlerinde anlamlı olarak daha kötü performans gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu sınavlara göre; OECD ülkeleri ele alındığında göçmen öğrencilerle ev sahibi öğrenciler arasındaki akademik başarı farkı matematikte 25; fen bilimlerinde ise 28 test puanı olarak görülmektedir (Schneeweis, 2011).

Azınlık öğrencilerin akademik başarısızlıkları birçok nedenden kaynaklanmaktadır. Irksal ayrımcılık, akademik başarısızlığın temel nedenlerinden biri sayılmaktadır ki bugün irksal ve etnik farklılıkları bünyesinde barındıran birçok ülke entegre okullar politikasını hayata geçirmeye ve farklılıklar taşıyan öğrencileri okullara devam ettirmeye çalışmaktadır. Okullardaki başarı uçurumlarının nedenleri sadece irksal ayrımcılıkla sınırlı değildir ve dezavantajlı öğrencilerin akademik başarıları

kendilerine veya dış etmenlere bağlı olarak değişebilmektedir. Öncelikle öğrencilerin ırkları, kimlikleri, sosyoekonomik statüleri, kültürleri, kendi ırklarına aidiyet hisleri, sosyal sınıfları ve dilleri onların akademik başarı veya başarısızlıklarında rol oynayan diğer etkenler olarak ifade edilebilir. Göçmen öğrenciler açısından ise ailelerinin göç etme nedeni, doğdukları ve göç ettikleri ülkede geçirilen yıl ve anadili konuşup konuşmamaları akademik başarılarını etkileyebilmektedir (Brown ve Chu, 2012; Gollnick ve Chinn, 2006; Schneeweis, 2011). Ancak bu özellikler öğrencilerin başarı veya başarısızlıklarının kendiliğinden nedeni olarak görülmemelidir. Okulların öğrencilerin dillerine, kültürlerine ve sosyal sınıflarına yetersiz ve negatif olarak algıları da bu akademik başarı uçurumunu tetikleyebilmektedir (Nieto ve Bode, 2008).

Dezavantajlı öğrencilerin akademik başarıları diğer okul ve öğretmen kaynaklı etmenlere bağlı olarak da değişebilmektedir. Öğretmen kalitesi, öğrenciyi izleme, okul yapıları, okul fonu yetersizliği ve ön yargılı değerlendirmeler öğrenci başarı uçurumlarının oluşmasında etkili nedenler olarak görülmektedir (English, 2002; Lee, 2002; Quintero ve Cooks, 2002; Thomasson, 2000). Öte yandan düşük öğretmen beklentileri, dezavantajlı öğrenciler için düşük öğretmen kalitesi, öğrenme hedefleri için gerçekçi olmayan zaman çizelgeleri, ilgisiz müfredat, aktif olmaktan ziyade ezbere ve pasif öğretim yöntemleri, otantik olmayan değerlendirme araçları, etkisiz yöneticiler ve başarı uçurumlarını kapatmadan ziyade daha da arttıran okul yapısı ve inançları başarı uçurumlarını oluşturan diğer nedenler olarak sıralanabilir (English, 2002; Peske ve Haycock, 2006; Stiggins, 2007).

Öğrencilerin akademik başarılarına etki eden etmenler bunlarla sınırlı değildir ve onların okul arkadaşlarıyla ilişkileri de başarının belirleyicisi olarak gösterilebilir (Entorf ve Minoiu, 2005'dan akt., Schneeweis, 2011; Gollnick ve Chinn, 2006). Dolayısıyla etnik olarak farklı grubun öğrencilerinden öğrenme ve onlarla çalışma, farklılıkların mevcut olduğu okullarda önemli bir yapısal bileşendir. Buna ek olarak farklılık taşıyan öğrencilerin öğrenmesi için sınıf içinde grupta birlikte çalışma veya spor takımlarında birlikte oynama gibi eşit statüde ilişki fırsatları, ırksal ilişkileri yapılandırmanın ve yakınlaştırmanın temelini oluşturduğu gibi azınlık öğrencilerinin başarılarında da önemli rol oynayabilmektedir (Hawley, 2007; Slavin, 1995). Ayrıca eğitimcilerin etkili öğretimsel stratejileri belirlemesi ve akademik başarının sağlanması için göçmen aileleriyle etkileşime geçmesi göçmen öğrencilerin başarısında diğer önemli bir faktördür (Gollnick ve Chinn, 2006). Bu noktada öğretmenler çeşitliliğin yararlarının kullanıldığı olumlu sınıf çevreleri oluşturmada temel rolü oynamaktadır ve

onlara büyük görevler düşmektedir. Azınlık öğrencilerinin akademik hedeflerinin başarılması için öğretmenlerin öğretimsel desteği; duygusal ve sosyal süreçlerin düzenlenmesi için ise duygusal destekleri gerekmektedir (Makarova ve Herzog, 2011).

Dezavantajlı öğrencilerin akademik başarıları kültürel uyumsuzluk teorisi açısından da ele alınabilir. Bu teoriye göre okul kültürü ve aile kültürü genellikle çatışma halindedir ve bu durum kültürel çatışmayla sonuçlanmaktadır ve okul akademik başarısızlığı üretir hale gelmektedir. Dolayısıyla farklı deneyimleri, değerleri, becerileri, beklentileri ve yaşam stillerini göz önünde tutmak önemlidir. Bu farklı özellikleriyle okula gelen öğrenciler okul çevresine düşük veya yüksek uyum sağlayabilmekte ve bu durum öğrenci başarısını etkileyebilmektedir. Aile kültürü ile okul kültürü arasındaki yüksek uyum ise daha başarılı öğrencileri ortaya çıkarmaktadır. Bunun tam tersi durumda ise düşük uyum düşük akademik başarının belirleyicisi haline gelmektedir. Sonuç olarak deneyimleri, becerileri, değerleri okul yapısından farklılaşan öğrenciler daha başarısız öğrenciler olmaktadır. Kültürel uyumsuzluk teorisi ekonomik yeniden üretim teorisi gibi deterministik açıklamalardan daha iyimser bir teoridir. Çünkü öğretmenlerin tüm öğrencilerin öğrenebileceği öğrenme çevreleri yaratması gerektiği üzerinde durmaktadır. Teoriye göre öğretmenler basit teknisyenlere nazaran yaratıcı entellektüeller olarak kabul edilmektedir ve bu nedenle öğretmenler öğrencilerinin kültürlerinin eleştirel analizlerini geliştirmeli ve tüm öğrencilere etkili bir şekilde öğretmek için bu analizleri kullanmalıdır (Nieto ve Bode, 2008).

Akademik Başarıyı Etkileyen Diğer Etmenler

Akademik başarı, birçok değişkenden etkilenen karmaşık bir kavramdır. Ancak akademik başarıyı etkileyen etmenler yukarıda da ifade edilenlerle sınırlı değildir. Okullardaki psikolojik hava olan okul iklimi de öğrenci başarısını etkilemekte ve açık iklime sahip olan okullarda yüksek öğrenci başarısının olduğu görülmektedir (Bulach, Malone ve Castleman, 1994; Erpelding, 1999).

Akademik başarının artışında diğer önemli faktörler ise kişisel kontrol ve okula karşı sorumluluk duygusudur. Sınıf ve okul etkinliklerine düzenli katılım şeklinde okul sorumluluğu akademik başarıda önemli rol oynamaktadır. Yüksek derecede kişisel kontrol yüksek okula katılıma yol açmakta; yüksek okul ve sınıf içi aktivitelere katılım ise yüksek akademik başarıyı beraberinde getirmektedir (Pintrich ve Schunk, 2002). Ayrıca ebeveynler ve öğretmenler öğrencilerin dünyasında önemli sosyal figürlerdir. Bu

aktörler arasındaki destekleyici ve pozitif ilişkiler öğrencileri başarıya ve öğrenmeye motive etmede önemlidir. Dolayısıyla öğrencilerin ebeveynleri ve öğretmenleriyle kişilerarası ilişkileri, öğrencileri motive eden sosyal bağlamları güçlendirmektedir ve güçlü aile ve öğretmen ilişkileri öğrenci başarısını ve motivasyonunu ortaya çıkarmaktadır (Grolnick, Ryan ve Deci, 1991; You, 2005). Öte yandan akademik yeteneklerini şekillendirmek için ailesinden ve öğretmenlerinden destek gören öğrenciler yeteneklerinde kendinden daha emin ve daha güvenli olabilmektedirler. Bu durum öğrencilerin tüm okul deneyimlerini pozitif yönde etkileyebilmektedir; çünkü öğrenciler akademik başarılarını etkileyen bir destek ağına sahip olduklarını düşünmektedirler (Fogel, 2003).

Bölüm III. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenilirlik değerleri ve veri toplama araçlarının uygulanması hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca, verilerin toplanması ve toplanan verilerin çözümlenmesinde yararlanılan istatistiki teknikler açıklanmıştır.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma İngiltere'deki öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterlikleri ile Türk öğrencilerin kültürleşme tercihlerinin, öğrencilerin okula aidiyet duygularını ve akademik başarılarını yordayıp yordamadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada ilişkisel desen kullanılmıştır. İlişkisel desendeki araştırmalar iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalardır ve yordamsal araştırmalar bu tip araştırma grubuna girmektedir (McMillan ve Schumacher, 2006).

Çalışma Grubu

Türklerin İngiltere'de yoğun olarak yaşadığı (% 80'e yakını) yer Türkiye Cumhuriyeti Londra Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği'nden alınan bilgilere göre Londra olarak tespit edilmiştir. Türklerin, Londra'nın kuzeyi ve kuzeydoğusunda yoğun olarak yaşadığı belirtilirken; güney bölgesinde ise kısmi bir yoğunlukları mevcuttur. Şehrin kuzey ve kuzeydoğusunda yer alan Barnet, Dalston, Edmonton, Enfield, Hackney, Haringey, Islington, Newington Green, Palmers Green, Southgate, Stoke Newington, Tottenham, Wood Green gibi bölgeler Türklerin yoğun olarak yaşadığı yerlerdir. Türk öğrenciler ise bu bölgelerdeki İngiliz okullarına devam etmektedirler.

İngiltere'de eğitim sistemi ve okulları ele alacak olursak; İngiltere'de eğitim 5-18 yaş arası çocuklar için zorunludur. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenen okullarda eğitim, zorunlu eğitim süresince (5-18 yaş) ücretsizdir. İngiliz eğitim sistemi dört aşamadan ibarettir. I. aşama (Key Stage 1) 5-7 arası yaş grubunu; II. aşama (Key Stage 2) 7-11 arası yaş grubunu; III. Aşama (Key Stage 3) 11-14 arası yaş

grubunu ve IV. aşama (Key Stage 4) ise 14-16 arası yaş grubunu kapsamaktadır. I ve II. aşamayı okul öncesi ve ilköğretim kurumları oluştururken; III. ve IV. aşamadaki öğrencilerin ve 16-18 yaş arası grubun devam ettiği kurumlar ortaöğretim okulları olarak ifade edilmektedir. III. ve IV. aşamadaki öğrenciler; çok programlı okullar, şehir teknoloji kolejleri, sanat teknolojisi kolejleri gibi ortaöğretim okullarına zorunlu devam ederken; 16 yaşından 18 yaşına kadar zorunlu eğitim gören tüm öğrenciler genel ve mesleki eğitim veren ileri eğitim kolejlerine, sixth (altıncı) form kolejlerine veya yüksekokul kolejlerine (tertiary college) istekleri doğrultusunda ücretsiz devam edebilirler.

Araştırmada, yapılan alanyazın taraması ve uzman görüşleri sonucunda ilköğretim okullarındaki (Key Stage 1 ve Key Stage 2) Türk öğrencilerin çalışma grubuna dâhil edilmemesine karar verilmiştir. Sonuç olarak araştırmanın çalışma grubunu Türklerin yoğun olarak yaşadığı Enfield, Hackney, Haringey, Islington, Stoke Newington, Tottenham bölgesinden küme örnekleme tekniğiyle seçilen 7 İngiliz okulundaki Key Stage 3, Key Stage 4 ve 16 yaş sonrası aşamasındaki 275 Türk öğrencisi ve onların İngilizce, Matematik ve Fen derslerine giren 77 öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar Tablo 3.1’ de; öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar ise Tablo 3.2’ de sunulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin aşağıda belirtilen dağılımda belirtilen özellikler dışında öğretmenlerin etnik yapıları sorulmuştur; fakat öğretmenler bu sorudan rahatsızlık duyduklarını belirterek cevaplamamışlardır. Ancak okullarda yapılan gözlemler esnasında öğretmenlerin bazıları farklı etnik gruplardan (Türk, Hintli, Pakistanlı, Bangladeşli, Çinli, İspanyol) gelmektedir.

Tablo 3. 1

Öğrenci Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

Seçenekler	1	2	3	4	5	Toplam
	Kız	Erkek				
Cinsiyet	<i>n</i>	135	136			271
	%	49.1	49.5			98.9
Yaş	≤16	≥16				
	<i>n</i>	184	82			266

	%	66.9	29.8				96.7
Okulda		1-3	4-6	7-9	10-12	≥13	
Bulunma	<i>n</i>	30	17	93	109	13	262
Yılı	%	10.9	6.2	33.8	39.6	4.7	95.3
		Zayıf	Orta	İyi	Mükemmel		
Dil Yeterliği	<i>n</i>	2	17	133	107		259
	%	.7	6.2	48.4	38.9		94.2
		Türkiye	İngiltere	Kıbrıs	Diğer		
Doğum Yeri	<i>n</i>	46	194	5	17		262
	%	16.7	70.5	1.8	6.2		95.3
		1-5	6-10	11-15	16-20		
İngiltere'de	<i>n</i>	22	23	136	41		222
Bulunma Yılı	%	8.0	8.4	49.5	14.9		80.7
Eğitime		Evet	Hayır	Kararsızım			
Devam Etme	<i>n</i>	216	9	36			261
İsteği	%	78.5	3.3	13.1			94.9

Tablo 3. 2

Öğretmen Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

Seçenekler	1	2	3	4	5	6	Toplam
		Kadın	Erkek				
Cinsiyet	<i>n</i>	39	38				77
	%	50.6	49.4				100
		≤30	30-35	36-40	41-45	46-50	≥51
Yaş	<i>n</i>	17	10	12	16	13	9
	%	22.1	13.0	15.6	20.8	16.9	11.7
		Lisans	Yüksek Lisans	Doktora			
Eğitim Seviyesi	<i>n</i>	44	29	4			77
	%	57.1	37.7	5.2			100
		1-5	6-10	11-15	16-20	≥21	
Mesleki Kıdem	<i>n</i>	31	21	10	5	10	77
	%	40.3	27.3	13.0	6.5	13.0	100

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterliklerini, öğrencilerin kültürleşme tercihlerini ve okula aidiyet duygularını ölçmek amacıyla kullanılan ölçekler aşağıda açıklanmıştır.

Çokkültürlü öğretim yeterliği ölçeği

Araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerden biri olan çokkültürlü eğitim, öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterlikleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterliklerini belirlemek amacıyla Spanierman, Oh, Heppner, Neville, Mobley, Wright, Dillon ve Navarro (2011) tarafından geliştirilen Çokkültürlü Öğretim Yeterliliği Ölçeği (Multicultural Teaching Competency Scale-MTCS) kullanılmıştır. MTCS, cevaplama skalası 1 (kesinlikle katılmıyorum) ve 6 (kesinlikle katılıyorum) puanları arasında değişen 6'lı Likert tipinde bir ölçektir. 16 soru maddesinden oluşan MTCS'nin *çokkültürlü öğretim becerisi* ve *çokkültürlü öğretim bilgisi* olmak üzere iki boyutu vardır. Bu boyutlardan çokkültürlü öğretim becerisi boyutu, öğretmenlerin kültürel olarak hassasiyet içeren öğretim uygulamalarının gerçekleştirilmesindeki beceri ve davranışlarını; çokkültürlü öğretim bilgisi boyutu ise öğrencilere kültürel olarak uyumlu teori, kaynak ve sınıfıçi strateji bilgisini ölçmektedir. Spanierman ve ark. (2011) çalışmalarında MTCS'nin iç tutarlılığını beceri boyutunda .83; bilgi boyutunda .80; ölçeğin tümünde ise .88 olarak hesaplamışlardır. MTCS'nin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan uyum indeksleri (RMSEA= .05; TLI = .94, IFI= .95, CFI= .95, $\chi^2/df = 1.69$) ölçeğin yapı geçerliğini; belirlenen hipotezler doğrultusunda diğer ölçeklerle yapılan korelasyon analizi sonuçları da MTCS'nin uyum ve ayrışma geçerliklerini sağladığını göstermektedir.

Aşağıdaki Tablo 3.3'de Çokkültürlü Öğretim Yeterliği ölçeğinin alt boyutları ve bu alt boyutlarda yer alan sorular bulunmaktadır.

Tablo 3.3*Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Ölçeği Alt Boyutları ve Soru Maddeleri*

Alt Boyutlar	İlgili Maddeler
Çokkültürlü Öğretim Becerisi	1, 3, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 15 ve 16
Çokkültürlü Öğretim Bilgisi	2, 4, 7, 9, 11 ve 14

Araştırma kapsamında Çokkültürlü Öğretim Yeterliği ölçeğinin yapı geçerliğini gerçekleştirmek üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. DFA için hazırlanan modelde ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi iki boyutlu bir yapısal model kurulmuştur. İki boyutlu modelde 1, 3, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 15 ve 16. maddeler ölçeğin çokkültürlü öğretim becerisi boyutunu oluştururken, 2, 4, 7, 9, 11 ve 14. maddeler ise çokkültürlü öğretim bilgisi boyutunu oluşturmaktadır.

Bu araştırma kapsamındaki bütün ölçme araçlarının geçerlik çalışmaları için yapılan doğrulayıcı faktör analizi için kullanılan uyum iyiliği indeksleri şunlardır: Uyum iyiliği indeksi [GFI, Goodness-of-fit index], karşılaştırmalı uyum indeksi [CFI, Comparative fit index], düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi [AGFI, Adjusted goodness-of-fit index], ortalama hataların karekök ortalaması [RMSEA, Root mean square error of approximation], ki-kare istatistiği [χ^2 , Chi square], serbestlik derecesi [df, degrees of freedom] ve χ^2/df nin oranı. Bu indekslerin standart uyum ölçü değerleri ise şunlardır: GFI, CFI ve AGFI'den elde edilen katsayılar 0 ile 1 değerleri arasında değişmektedir. Literatürde tam bir uyuma olmamakla birlikte elde edilen kat sayısının .85 (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988) veya .90 (Kline, 2005; Schumacker ve Lomax, 1996) üzerinde olması iyi bir uyum olarak kabul edilmektedir. RMSEA'dan elde edilen değerler 0 ile 1 arasında değişmektedir. Gözlenen ve üretilen matrisler arasından hata payını ifade eden RMSEA'da, GFI ve AGFI deki durumun tersine elde edilen değerlerin 0'a yakın olması uyumluluk için gereklidir. RMSEA'da elde edilen .10 ve daha küçük değerler uyumluluk için yeterlidir. χ^2/df nin oranının ise 2-5 arasındaki olması iyi uyumu, 2'den küçük değerler ise mükemmel uyumu ifade etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 2001).

Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek üzere yapılan DFA analizi sonucuna göre uyum indeksleri $\chi^2= 356.69$; $df= 103$; $\chi^2/df = 3.46$; GFI= .63; CFI = .68; AGFI= .51 ve RMSEA= .180 olarak elde edilmiştir. Söz konusu modelin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde ölçme modelinin kabul edilebilir bir

model olmadığı belirlenmiştir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Kline, 2005; Marsh, Balla ve McDonald, 1988; Schumacker ve Lomax, 1996).

Tablo 3.4

Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Ölçeği'nin DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri

Uyum Parametresi	Kat Sayı
GFI	.63
AGFI	.51
CFI	.68
RMSEA	.18
df	103
χ^2	356.69
χ^2/df	3.46

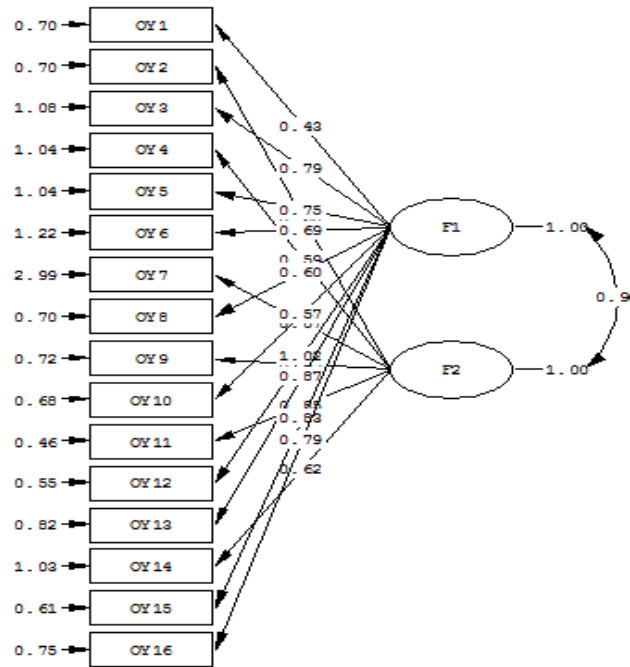
Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Ölçeği'nde yer alan maddelere ait faktör yük değerleri Tablo 3.5'te verilmektedir. Çokkültürlü öğretim yeterliği ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin path diyagramı “ t değerleri” Şekil 3.7'de sunulmaktadır.

Tablo 3.5

Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri ve R^2 Değerleri

Madde No	Faktör Yükleri (λ_i)	R^2
Çokkültürlü Öğretim Becerisi	Çokkültürlü Öğretim Bilgisi	
M1	.46	.21
M3	.60	.36
M5	.59	.35
M6	.53	.28
M8	.58	.34
M10	.57	.32
M12	.81	.66
M13	.69	.48

M15		.73	.53
M16		.68	.46
	M2	.63	.40
	M4	.50	.25
	M7	.04	.001
	M9	.47	.22
	M11	.78	.62
	M14	.52	.27



Chi-Square=356.69, df=103, P-value=0.00000, RMSEA=0.180

Şekil 3.1 Çokkültürlü öğretim yeterliği ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin path diyagramı “standart değerleri”

Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek üzere yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin orijinal boyut yapısını sağlamadığının tespitinden sonra ölçeğin yapı geçerliliği çalışması için ilk olarak verilerin Kaiser Meyer Olkin (KMO= .791) ve Bartlett ($X^2= 540.550$, $p< .01$) test analizleri sonuçlarıyla açılımlayıcı faktör analizinin yapılabileceği anlaşılmıştır. Daha sonra, bu çalışmada elde edilecek olan verinin genellenebilirliği amaçlandığından faktör

analizinde dik eksen döndürme tekniği kullanılmıştır. Dik eksen döndürme için Varimax veya Quartimax teknikleri bulunmaktadır. Bu çalışmada ise ölçeğin çok boyutlu yapısı göz önüne alındığından dolayı Varimax dik eksen döndürme tekniği tercih edilmiştir (Stapleton, 1997). Varimax dik eksen döndürme tekniği kullanılarak 16 madde ile yapılan faktör analizi sonrasında ölçeğin maddelerinin öz değeri 1'den büyük üç alt boyuttan oluştuğu saptanmıştır. Üç alt boyutta toplanan ölçeğin 8. ve 16. maddelerinin ise birden fazla boyutta birbirine çok yakın değerlerde yüklenmesi nedeniyle ölçekten çıkartılmasına karar verilmiştir. Üç alt boyutta toplanan ölçeğin toplam varyans miktarı % 63.67'dir. Alt boyutlar, öz değerleri ve açıkladıkları varyans miktarları Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda oluşan alt boyutların faktör yükleri ise .44 ve .87 arasında değişirken; ortaya çıkan alt boyutların Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Ölçeği'nin orijinal yapısı ile paralellik göstermemesinden dolayı ölçeğin alt boyutları çokkültürlü öğretim bilgisi, çokkültürlü öğretim davranışı ve çokkültürlü öğretim becerisi olmak üzere yeniden adlandırılmıştır. Alt boyutlardan çokkültürlü öğretim bilgisi alt boyutu; öğretmenlerin farklı ırk ve etnik kimlikten öğrencilerinin kültürel tecrübeleri, bu tecrübelerin öğrenmeyi nasıl etkileyebileceği hakkındaki bilgisini, ırk ve etnik kimlik teorilerine ve kültürel olarak sorumlu pedagojiye hâkimiyetini ölçmeyi amaçlamaktadır.

Madde Örnekleri:

- Irk ve etnik kimlik teorileri hakkında bilgi sahibiyim.
- Çeşitli ırksal ve etnik azınlık grupların tarihi tecrübelerinin öğrenci öğrenmelerini nasıl etkileyebileceği konusunda bilgiliyim.

Çokkültürlü öğretim davranışları alt boyutu, öğretmenlerin sınıf içerisindeki farklı ırk ve etnik gruplardan öğrencilerin farklılıklarının teşvikini; farklılıkları dikkate alarak okulda değişiklikler yapıp yapmadığını ve öğrencilerin aileleriyle iletişimini ölçmeyi amaçlamaktadır.

Madde Örnekleri:

- Sergilediğim davranışlarla farklılıkları sık sık teşvik ederim.
- Irksal ve etnik azınlık öğrencilerinin başarıda eşit fırsata sahip olabilmesi için okul atmosferinde değişiklikler yaparım.

Son olarak çokkültürlü öğretim becerisi alt boyutu ise öğretmenlerin sınıf içi öğretiminde farklı ırk ve etnik azınlık gruplarından bütün öğrencilerin kişisel gelişimine ve akademik başarısına olanak tanıyacak seçme, geliştirme, uygulama ve değerlendirme

stratejileri yeteneğine sahip olma becerilerini ve öğrencilerin kültürel değerlerini sınıf içi öğretimiyle ne derece bütünleştirdiğini ölçmeyi amaçlamaktadır.

Madde örnekleri:

- Irksal ve etnik azınlık grupların kültürel değerlerini ve yaşam tarzlarını öğretimimle bütünleştiririm.
- Sınıfta farklı kültürel uygulamaları anlatmak için birçok etkinlik planlarım.

Tablo 3.6

Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Ölçeği'nin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör Yükleri			Oransal Ortak Etken Varyansı
	Boyut 1	Boyut 2	Boyut 3	
Madde 3	.87	-	-	.56
Madde12	.76	-	-	.80
Madde 13	.75	-	-	.77
Madde 14	.74	-	-	.58
Madde 15	.64	-	-	.68
Madde 5	-	.85	-	.72
Madde 9	-	.75	-	.74
Madde 10	-	.73	-	.55
Madde 11	-	.68	-	.72
Madde 1	-	-	.81	.68
Madde 2	-	-	.80	.63
Madde 4	-	-	.67	.72
Madde 6	-	-	.52	.48
Madde 7	-	-	.44	.23
Özdeğer	5.59	2.00	1.32	
Açıklanan Varyans	23.81	21.61	18.24	
Kümülatif Varyans	23.81	45.42	63.67	

Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Ölçeği'nin alt boyutlarının arasındaki ilişkinin saptanması için Pearson momentler çarpım korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçeğin alt boyut puanları arasındaki korelasyonlar .30 ve .53 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan *Çokkültürlü Öğretim Bilgisi* alt boyutu için toplam puan 4.41 (SS= .98),

Çokkültürlü Öğretim Davranışı alt boyutu için 4.96 (SS= .87), Çokkültürlü Öğretim Becerisi alt boyutu için 4.47 (SS= .84) olarak hesaplanmıştır. Tablo 3.7' de tüm alt boyutların ortalama, standart sapma ve birbiri ile olan korelasyon katsayıları verilmiştir.

Tablo 3.7

Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Matrisi

Alt Boyutlar	\bar{X}	SS	1	2	3
Çokkültürlü Öğretim Bilgisi	4.41	.98	1	.53**	.30**
Çokkültürlü Öğretim Davranışı	4.96	.87		1	.47**
Çokkültürlü Öğretim Becerisi	4.47	.84			1

*n= 77, *p< .05, **p< .01*

Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Ölçeği'nin güvenilirlik çalışması kapsamında, ölçeğin bütünü ve alt boyutları için Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin bütünü için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .85'dir. Ölçeği oluşturan 14 maddenin madde toplam test korelasyonlarının .51 ile .78 arasında olduğu görülmüştür. Çokkültürlü öğretim bilgisi alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Çokkültürlü öğretim bilgisi alt boyutundaki 5 maddenin madde toplam test korelasyonları .72 ile .87 arasında değişmektedir. Çokkültürlü öğretim davranışları alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Çokkültürlü öğretim davranışları alt boyutundaki 4 maddenin madde toplam test korelasyonları .76 ile .84 arasında değişmektedir. Çokkültürlü öğretim becerisi alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı .68 olarak hesaplanmıştır. Çokkültürlü öğretim becerisi alt boyutundaki 5 maddenin madde toplam test korelasyonları .56 ile .76 arasında değişmektedir.

Tablo 3.8

Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Katsayıları

Alt Boyutlar	n	Madde Sayısı	α
Çokkültürlü Öğretim Bilgisi	77	5	.85
Çokkültürlü Öğretim Davranışı	77	4	.82
Çokkültürlü Öğretim Becerisi	77	5	.68

Kültürleşme ölçeği

Öğrencilerin kültürleşme düzeylerini ölçmek amacıyla Ataca ve Berry (2002) tarafından geliştirilen Kültürleşme Ölçeği'nin soru maddeleri İngiltere'deki Türk öğrenciler için uyarlanmıştır. Ölçek, Kanada'daki Türk evli çiftlerin kültürleşme tercihlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu çalışmada ise Türk öğrencilerin İngiltere'deki kültürleşme tercihlerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek, Berry'nin (1976) çalışmasında temel alınan kültürleşme teorisi çerçevesinde geliştirilmiştir. Bu teoriye göre kültürleşme, bütünleşme (örn. Hem İngilizlerle hem de Türklerle sosyalleşmeyi tercih ederim.), erime (Türklerden daha çok İngilizlerle sosyalleşmeyi tercih ederim.), ayırma (örn.İngilizlerden daha çok Türklerle sosyalleşmeyi tercih ederim.) ve aykırılışma (Kimle sosyalleştiğim umrumda değil.) olmak üzere dört alt yapıdan oluşmaktadır. 5'li Likert (1= kesinlikle katılmıyorum; 5= kesinlikle katılıyorum) tipinde, 44 sorudan oluşan ölçeğin her alt ölçeği 11 sorudan ibaret olup; her alt ölçek ayrı bir yapıyı ölçmekte ve ölçeğin tümünden toplam puan alınamamaktadır. Her bir alt ölçekte ise Türk göçmen çiftlerin arkadaşlıkları, yaşam tarzları, sosyal aktiviteleri, yemek yeme alışkanlıkları, bayramlarda ne yaptıkları, gazete okuma alışkanlıkları, çocuklarını yetiştirme tarzları, çocuklarına verdikleri değerler ve hangi dili kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçeğin, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Türk gençlere uyarlanması ise Bektaş (2004) tarafından yapılmış ve katılımcıların çocuklarına ilişkin soru maddeleri ölçekten çıkartılarak 44 ölçek maddesi 36'ya düşürülmüştür. 36 maddelik ölçeğin her bir alt ölçeği 9 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları orijinal ölçekte erime için .83; ayırma için .84; bütünleşme için .84 ve aykırılışma için .78 olarak hesaplanırken; Bektaş'ın (2004) çalışmasında ise erime alt boyutu için .80; ayırma için .81; bütünleşme için .76 ve aykırılışma için .75 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.9*Kültürleşme Ölçeği Alt Ölçekleri ve Soru Maddeleri*

Alt Ölçekler	İlgili Maddeler
Erime	1, 2, 10, 11, 19, 20, 25, 31, 36
Ayırma	4, 7, 12, 14, 21, 22, 24, 29, 33
Aykırılışma	5, 8, 13, 16, 18, 23, 27, 32, 35
Bütünleşme	3, 6, 9, 15, 17, 26, 28, 30, 34

Dört alt ölçekten oluşan Kültürleşme Ölçeği'nin 1, 2, 10, 11, 19, 20, 25, 31 ve 36. maddeleri erime alt ölçeğini, 4, 7, 12, 14, 21, 22, 24, 29 ve 33. maddeleri ayırma alt ölçeğini, 5, 8, 13, 16, 18, 23, 27, 32 ve 35. maddeleri aykırılışma alt ölçeğini ve 3, 6, 9, 15, 17, 26, 28, 30 ve 34. maddeleri bütünleşme alt ölçeğini oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında Kültürleşme Ölçeği'nin yapı geçerliğini gerçekleştirmek üzere birbirinden farklı yapıları ölçen Erime, Ayırma, Aykırılışma ve Bütünleşme alt ölçeklerine Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Kültürleşme Ölçeği'nin Erime alt ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek üzere yapılan DFA analizi sonucuna göre uyum indeksleri Tablo 3.10'dan görüldüğü üzere $\chi^2= 109.11$; $df= 27$; $\chi^2/df = 4.04$; CFI= .85; GFI= .92; AGFI= .86 ve RMSEA= .090 olarak elde edilmiştir. Söz konusu modelin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde ölçme modelinin kabul edilebilir bir model olduğu belirlenmiştir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Kline, 2005; Marsh, Balla ve McDonald, 1988; Schumacker ve Lomax, 1996).

Tablo 3.10*Erime Alt Ölçeğinin DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri*

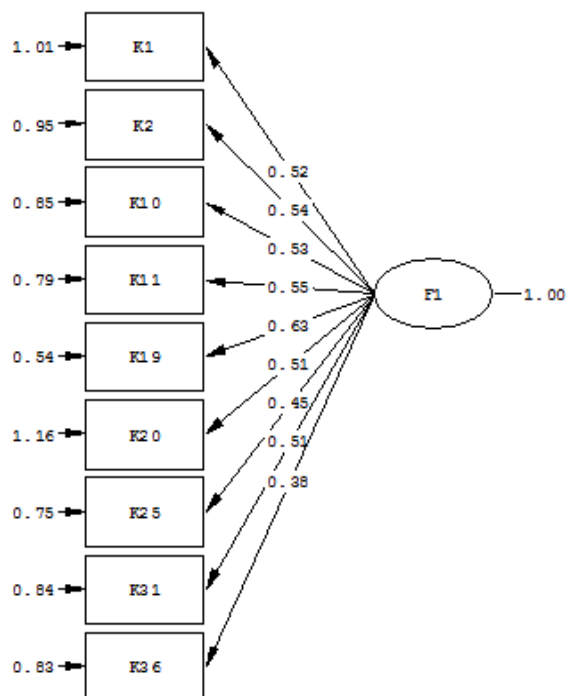
Uyum Parametresi	Kat Sayı
GFI	.92
AGFI	.86
CFI	.85
RMSEA	.090
df	27
χ^2	109.11
χ^2/df	4.04

Erime alt ölçeğinde yer alan maddelere ait faktör yük değerleri Tablo 3.11’de verilmektedir. Erime alt ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin path diyagramı “*t* değerleri” Şekil 3.9’da sunulmaktadır.

Tablo 3.11

Erime Alt Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri ve R² Değerleri

Madde No	Faktör Yükleri (λ_i)	R ²
Madde 1	0.46	0.21
Madde 2	0.48	0.23
Madde 10	0.50	0.25
Madde 11	0.53	0.28
Madde 19	0.65	0.42
Madde 20	0.43	0.18
Madde 25	0.46	0.21
Madde 31	0.49	0.24
Madde 36	0.39	0.15



Chi-Square=109.11, df=27, P-value=0.00000, RMSEA=0.090

Şekil 3.2 Erime alt ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin path diyagramı “standart değerleri”

Erime alt ölçeğinin güvenilirlik çalışması kapsamında ise Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .73'dür. Ölçeği oluşturan 9 maddenin madde toplam test korelasyonlarının .48 ile .65 arasında olduğu görülmüştür.

Kültürleşme Ölçeği'nin Ayırma alt ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek üzere yapılan DFA analizi sonucuna göre uyum indeksleri $\chi^2= 52.46$; $df= 27$; $\chi^2/df = 1.94$; CFI= .96; GFI= .93; AGFI= .96 ve RMSEA= .059 olarak elde edilmiştir. Söz konusu modelin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde ölçme modelinin kabul edilebilir bir model olduğu belirlenmiştir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Kline, 2005; Marsh, Balla ve McDonald, 1988; Schumacker ve Lomax, 1996).

Tablo 3.12

Ayırma Alt Ölçeğinin DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri

Uyum Parametresi	Kat Sayı
GFI	.93
AGFI	.96
CFI	.96
RMSEA	.059
df	27
χ^2	52.46
χ^2/df	1.94

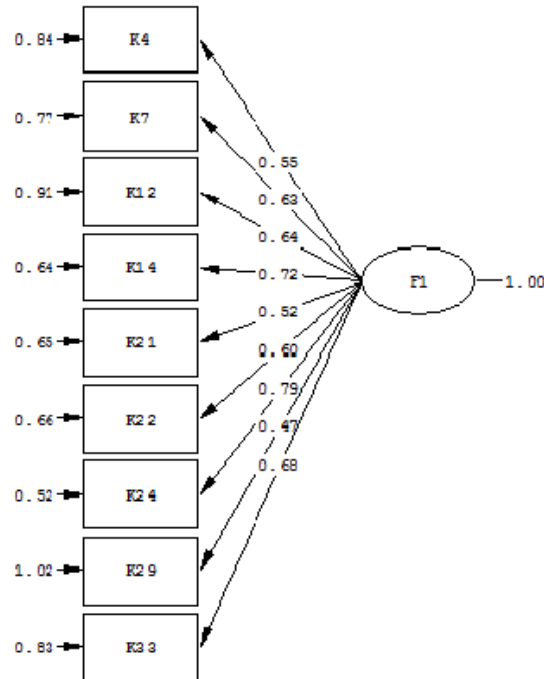
Ayırma alt ölçeğinde yer alan maddelere ait faktör yük değerleri Tablo 3.13'de verilmektedir. Ayırma alt ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin path diyagramı “ t değerleri” Şekil 3.10'da sunulmuştur.

Tablo 3.13

Ayırma Alt Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri ve R^2 Değerleri

Madde No	Faktör Yükleri (λ_i)	R^2
Madde 4	.52	.27
Madde 7	.58	.34
Madde 12	.56	.31
Madde 14	.67	.45

Madde 21	.54	.29
Madde 22	.59	.35
Madde 24	.74	.54
Madde 29	.42	.18
Madde 33	.60	.36



Chi-Square=52.46, df=27, P-value=0.00234, RMSEA=0.059

Şekil 3.3 Ayırma alt ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin path diyagramı “t değerleri”

Ayırma alt ölçeğinin güvenilirlik çalışması kapsamında ise Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .81’dir. Ölçeği oluşturan 9 maddenin madde toplam test korelasyonlarının ise .47 ile .73 arasında olduğu görülmüştür.

Kültürleşme Ölçeği’nin Aykırılışma alt ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek üzere yapılan DFA analizi sonucuna göre uyum indeksleri $\chi^2= 49.04$; $df= 27$; $\chi^2/df = 1.81$; CFI= .91; GFI= .96; AGFI= .94 ve RMSEA= .055 olarak elde edilmiştir. Söz konusu modelin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde ölçme modelinin kabul edilebilir

bir model olduğu belirlenmiştir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Kline, 2005; Marsh, Balla ve McDonald, 1988; Schumacker ve Lomax, 1996).

Tablo 3.14

Aykırılışma Alt Ölçeğinin DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri

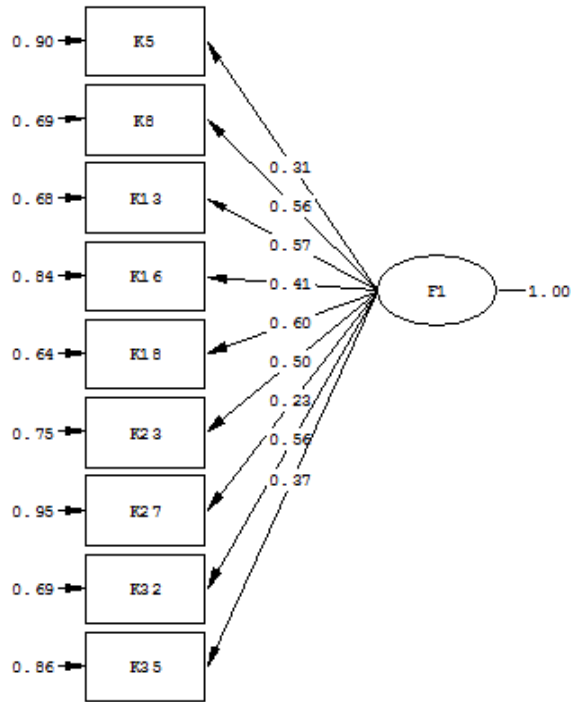
Uyum Parametresi	Kat Sayı
GFI	.96
AGFI	.94
CFI	.91
RMSEA	.055
df	27
χ^2	49.04
χ^2/df	1.81

Aykırılışma alt ölçeğinde yer alan maddelere ait faktör yük değerleri Tablo 3.15’ de verilmektedir. Aykırılışma alt ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin path diyagramı “ t değerleri” Şekil 3.11’de sunulmuştur.

Tablo 3.15

Aykırılışma Alt Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri ve R^2 Değerleri

Madde No	Faktör Yükleri (λ_i)	R^2
Madde 5	.31	.09
Madde 8	.56	.31
Madde 13	.57	.32
Madde 16	.41	.16
Madde 18	.60	.36
Madde 23	.50	.25
Madde 27	.23	.05
Madde 32	.56	.31
Madde 35	.38	.14



Chi-Square=49.04, df=27, P-value=0.00586, RMSEA=0.055

Şekil 3.4 Aykırılışma alt ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin path diyagramı “*t* değerleri”

Aykırılışma alt ölçeğinin güvenilirlik çalışması kapsamında ise Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .68’dir. Ölçeği oluşturan 9 maddenin madde toplam test korelasyonlarının .23 ile .64 arasında olduğu görülmüştür.

Kültürleşme Ölçeği’nin Bütünleşme alt ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek üzere yapılan DFA analizi sonucuna göre uyum indeksleri $\chi^2= 55.38$; $df= 27$; $\chi^2/df = 2.05$; CFI= .93; GFI= .96; AGFI= .93 ve RMSEA= .062 olarak elde edilmiştir. Söz konusu modelin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde ölçme modelinin kabul edilebilir bir model olduğu belirlenmiştir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Kline, 2005; Marsh, Balla ve McDonald, 1988; Schumacker ve Lomax, 1996).

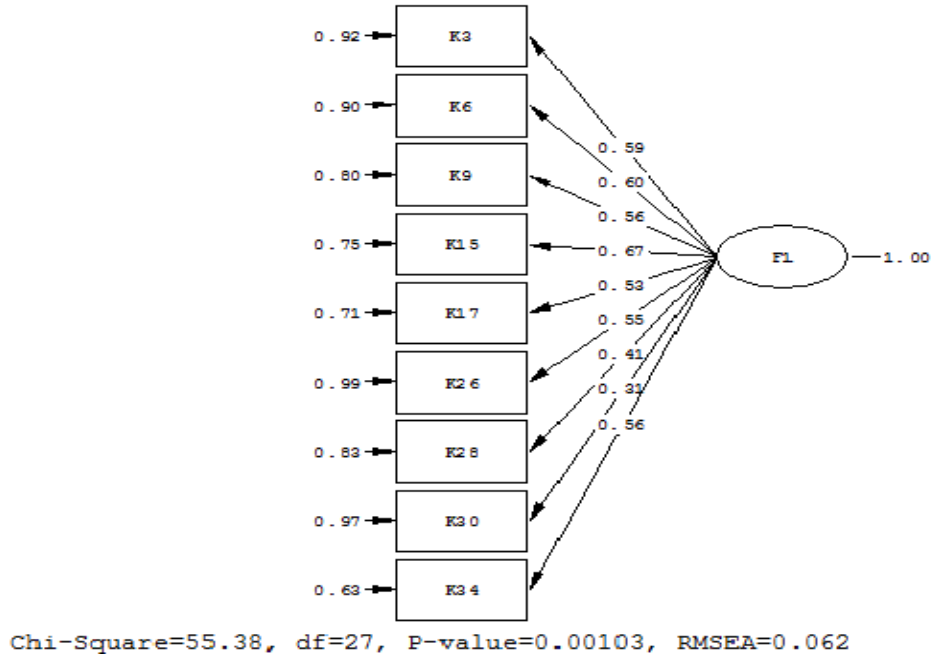
Tablo 3.16*Bütünleşme Alt Ölçeğinin DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri*

Uyum Parametresi	Kat Sayı
GFI	.96
AGFI	.93
CFI	.93
RMSEA	.062
<i>df</i>	27
χ^2	55.38
χ^2/df	2.05

Bütünleşme alt ölçeğinde yer alan maddelere ait faktör yük değerleri Tablo 3.17’de verilmektedir. Bütünleşme alt ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin path diyagramı “*t* değerleri” Şekil 3.12’de gösterilmektedir.

Tablo 3.17*Bütünleşme Alt Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri ve R² Değerleri*

Madde No	Faktör Yükleri (λ_i)	R ²
Madde 3	.53	.28
Madde 6	.53	.28
Madde 9	.53	.28
Madde 15	.61	.37
Madde 17	.53	.28
Madde 26	.48	.23
Madde 28	.41	.17
Madde 30	.30	.08
Madde 34	.58	.34



Şekil 3.5 Bütünleşme alt ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin path diyagramı “*t* değerleri”

Bütünleşme alt ölçeğinin güvenilirlik çalışması kapsamında ise Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .74’dür. Ölçeği oluşturan 9 maddenin madde toplam test korelasyonlarının .38 ile .65 arasında olduğu görülmüştür.

Okula aidiyet duygusu ölçeği

Öğrencilerin devam ettikleri okullara ilişkin aidiyet duygularını belirlemek amacıyla Goodenow (1993a) tarafından geliştirilen Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği (Psychological Sense of School Membership Scale-PSSMS) kullanılmıştır. PSSMS, öğrencilerin; kendilerini okullarının önemli bir parçası olarak hissetme düzeylerini, kabul edilme, değer görme ve gruba dâhil olma konusundaki duygularını; okul, öğretmen ve akranlarla bağlantılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 18 maddeden oluşan PSSMS, cevaplama skalası 1 (*kesinlikle katılmıyorum*) ve 5 (*kesinlikle katılıyorum*) puanları arasında değişen 5’li Likert tipinde bir ölçektir. İlköğretim ikinci kademe ve üzeri öğrencilere yönelik olarak geliştirilen ölçeğin 3, 6, 9, 12 ve 16. maddeleri olumsuz ifadeler olup ve bu maddeler öğrencilerin okula aidiyet duygularının

olumsuz veya düşük düzeyde olduğuna işaret eden ters maddelerdir. Goodenow (1993a) tarafından bu maddeler Reddedilmişlik duygusu (feeling of rejection) alt boyutu olarak ifade edilmiştir. Ölçekteki olumsuz maddeler ters puanlandığında her bir öğrenci için tüm maddelerin ortalaması alınarak ölçek puanları hesaplandığı gibi öğrencilerin puanları alt boyutlar bazında da hesaplanabilmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık değeri, Goodenow (1992, 1993a) tarafından yürütülen çalışmalarda ikinci kademe ilköğretim öğrencileri için .71 ile .88 arasında değişirken; Hagborg (1994) lise öğrencileri örnekleminde iç tutarlılık katsayısını .88 olarak belirlemiş ve aynı zamanda ölçeğin yordama geçerliğini sağladığını ifade etmiştir. PSSMS'nin Türk kültürüne uyarlanması çalışmasında Sarı tarafından (2012) yapılan faktör analizleri sonucunda da maddelerin iki alt boyutta toplandığı görülmüştür. Bu boyutlardan (1) *okula aidiyet duygusu* boyutu ölçekteki 13 olumlu maddeyi; (2) *reddedilmişlik duygusu* boyutu ise ölçekte yer alan beş olumsuz maddeyi bir araya getirmiştir. Aşağıdaki Tablo 3.9'da Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nin alt boyutları ve bu alt boyutlarda yer alan sorular bulunmaktadır.

Tablo 3.18

Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği Alt Boyutları ve Soru Maddeleri

Alt Boyutlar	İlgili Maddeler
Okula Aidiyet Duygusu	1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 18
Reddedilmişlik Duygusu	3, 6, 9, 12, 16

Araştırma kapsamında Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nin yapı geçerliğini gerçekleştirmek üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. DFA için hazırlanan modelde iki boyutlu bir yapısal model kurulmuştur. İki boyutlu modelde 1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 17 ve 18. maddeler ölçeğin okula aidiyet duygusu boyutunu oluştururken ve 3, 6, 9, 12 ve 16. maddeler ise reddedilmişlik duygusu boyutunu oluşturmaktadır.

Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek üzere yapılan DFA analizi sonucuna göre uyum indeksleri $\chi^2= 343.16$; $df= 134$; $\chi^2/df = 2.56$; CFI= .85; GFI= .88; AGFI= .85 ve RMSEA= .075 olarak elde edilmiştir. Söz konusu modelin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde ölçme modelinin kabul edilebilir bir model olduğu belirlenmiştir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Kline, 2005; Marsh, Balla ve McDonald, 1988; Schumacker ve Lomax, 1996).

Tablo 3.19

Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nin DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri

Uyum Parametresi	Kat Sayı
GFI	.88
AGFI	.85
CFI	.85
RMSEA	.075
df	134
χ^2	343.16
χ^2/df	2.56

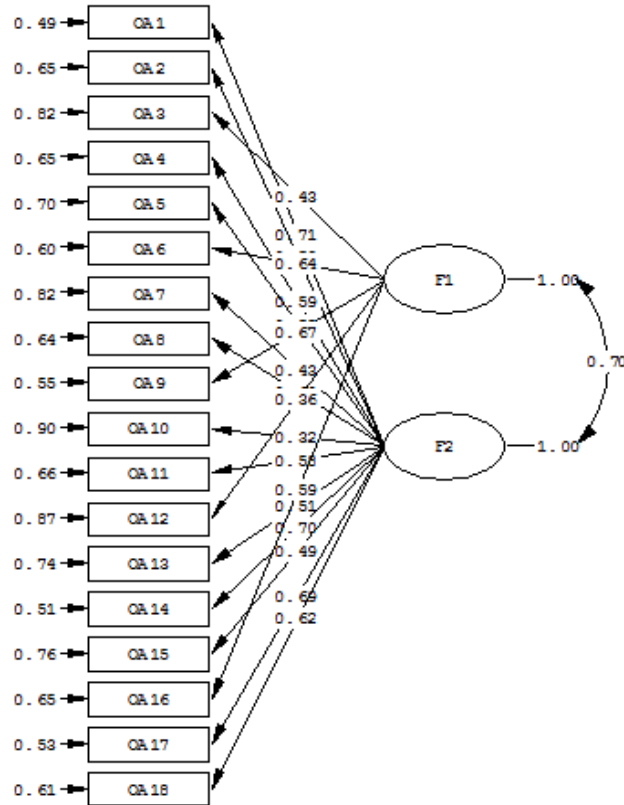
Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nde yer alan maddelere ait faktör yük değerleri Tablo 3.20'de verilmektedir. Okula aidiyet duygusu ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin path diyagramı “ t değerleri” Şekil 3.8'de gösterilmektedir.

Tablo 3.20

Okula Aidiyet Duygusu Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri ve R^2 Değerleri

Madde No	Faktör Yükleri (λ_i)	R^2	
Kabul Edilmişlik	Reddedilme		
Madde 1	.71	.51	
Madde 2	.59	.35	
Madde 4	.59	.35	
Madde 5	.55	.30	
Madde 7	.43	.18	
Madde 8	.60	.36	
Madde 10	.32	.10	
Madde 11	.58	.34	
Madde 13	.51	.26	
Madde 14	.70	.49	
Madde 15	.49	.24	
Madde 17	.69	.47	
Madde 18	.62	.39	
	Madde 3	.43	.18

Madde 6	.64	.40
Madde 9	.67	.45
Madde 12	.36	.13
Madde 16	.71	.35



Chi-Square=343.16, df=134, P-value=0.00000, RMSEA=0.075

Şekil 3.6 Okula aidiyet duygusu ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin path diyagramı “*t* değerleri”

Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nin güvenilirlik çalışması kapsamında, ölçeğin bütünü ve alt boyutları için Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin bütünü için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .86'dır. Ölçeği oluşturan 18 maddenin madde toplam test korelasyonlarının .33 ile .69 arasında olduğu görülmüştür. Okula aidiyet duygusu alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Okula aidiyet duygusu alt boyutundaki 13 maddenin madde toplam test korelasyonları .42 ile .69 arasında değişmektedir. Reddedilmişlik duygusu alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Reddedilmişlik duygusu alt

boyutundaki 5 maddenin madde toplam test korelasyonları .58 ile .69 arasında değişmektedir.

Tablo 3.21

Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Katsayıları

Alt Boyutlar	<i>n</i>	Madde Sayısı	α
Okula Aidiyet Duygusu	275	13	.85
Reddedilmişlik Duygusu	275	5	.66

Akademik başarı

12 – 16 yaşındaki öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek amacıyla devam ettikleri İngiliz okullarındaki Key Stage 3 ve Key Stage 4 aşamalarındaki İngilizce, Matematik ve Fen derslerinin not ortalaması; 16 yaşı ve sonrası öğrenciler için ise GCSE (General Certificate of Secondary Education) sınavından alınan puanları dikkate alınmıştır. Başarı puan aralıkları oluşturulurken İngiliz eğitim sistemindeki iki okulun akademik başarı departmanlarında görev yapan iki müdür yardımcısından görüş alınmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları Key Stage 3 aşamasındaki öğrenciler için 5 üstü ve altı; Key Stage 4 ve 16 yaş sonrası öğrenciler için A⁺ – A, A⁺ – B, A⁺ – C, A⁺ – D ve A⁺ – E puan aralığı şeklinde değerlendirilmeye çalışılmıştır. İstatistiki analizlerde ise oluşturulan bu puan aralıklarının öncelikle Z puanları oluşturulmuş; ardından $T = 10(Z) + 50$ formülüyle öğrencilerin T puanları hesaplanarak istatistiki analizde T puanları dikkate alınmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında demografik değişkenlerden biri olarak ele alınan öğrencilerin dil yeterlikleri seviyesi, öğrencilerin kendilerine sorularak belirlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında yer alan ölçme araçlarının uygulanması sürecinde öncelikle Enfield, Hackney, Haringey, Islington, Stoke Newington ve Tottenham bölgesinden küme örnekleme tekniği ile belirlenen okullardan gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra ölçme araçlarının anlaşılmasında öğrencilerin dilsel problemleri göz önünde tutularak 20 kişilik bir öğrenci grubu üzerinde hem İngilizce hem de Türkçe form uygulanmış ve öğrencilerin Türkçe ölçme araçlarını anlamakta zorluk çektiği

anlaşılarak; İngilizce formun uygulanmasına karar verilmiştir. Öte yandan araştırmada birden fazla ölçme aracının yer alması ve öğrencilerin oluşabilecek soruları nedeniyle ölçme araçlarının uygulanma süreci, öğrenci ve öğretmenlerin ölçme araçlarına rahatlıkla cevap verebileceği bir zamanda, okul yöneticisi ve öğretmenlerin yardımıyla öğrencilere gerekli açıklamalar yapılarak gerçekleştirilmiştir.

İşlem

Bu araştırma İngiliz okullarındaki öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterliği; öğrencilerin kültürleşme tercihi, okullarına aidiyet duygusu ve akademik başarı düzeylerini belirlemeyi; öğrencilerin kültürleşme tercihlerinin, okullarına aidiyet duygularının ve akademik başarılarının bazı demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeyi hedeflemektedir. Bu hedefle birlikte araştırma, İngiliz okullarındaki öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterliklerinin ve Türk öğrencilerin kültürleşme tercihlerinin; öğrencilerin okullarına aidiyet duygularını ve akademik başarılarını yordayıp yordamadığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen verilerin çözümlenmesi aşamasında aşağıda belirtilen istatistik analizler uygulanmıştır. Bu aşamalara ilişkin ayrıntılar aşağıda sunulmuştur:

(i) Araştırma grubunu oluşturan öğrenci ve öğretmenlerin demografik özelliklerini belirleyici frekans (n) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmış; ölçeklerin tüm alt ölçek boyutları için ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) puanları hesaplanmıştır.

(ii) Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin alt boyut puanlarının; *cinsiyet ve yaş* değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız gruplar t-testi*;

(iii) Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin alt boyut puanlarının; *okulda bulunma yılı, dil yeterliği, doğum yeri, İngiltere’de bulunma yılı ve eğitime devam etme isteği* değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (*ANOVA*);

(iv) ANOVA sonrasında elde edilen farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojenliği durumunda *Scheffe* ve varyansların homojen olmaması durumunda ise *Dunnnett-C testi* kullanılmıştır.

(v) Öğrencilerin alt boyut puanlarının demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermesi sonucunda *eta kare* değerleri hesaplanarak bu değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki açıklayıcı etkisinin düzeyine ulaşılmaya çalışılmıştır.

(vi) Öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterlikleri, öğrencilerin kültürleşme tercihleri, okul aidiyetleri ve akademik başarıları arasında ilişkilerin saptanması için *Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi* kullanılmıştır.

(vii) Öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterliklerinin öğrencilerin okula aidiyetlerini ve akademik başarılarını; öğrencilerin kültürleşme tercihlerinin okula aidiyetlerini ve akademik başarılarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla ise *Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi* kullanılmıştır.

(viii) Araştırmada kullanılan istatistiki analizler PASW Statistics 18 programından yararlanarak çözümlenmiştir.

Bölüm IV. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amaçları kapsamındaki analizlerle elde edilen bulgular, alt amaçlara göre sınıflandırılarak tablolar halinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin *Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Ölçeği*'ne ait alt boyut puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1'de sunulmuştur. Tablo 4.1'de görüleceği üzere, öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterliklerine ilişkin algılarını ifade eden puanların aritmetik ortalamaları 4.41 ile 4.96 arasında değişmektedir. Öğretmenler, çokkültürlü öğretim bilgisi, çokkültürlü öğretim davranışı ve çokkültürlü öğretim becerisi alt boyutlarına dair algılarını birbirine yakın bir ortalamayla değerlendirmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler çokkültürlü öğretim yeterliklerini en yüksek ortalama ($\bar{X} = 4.96$) ile *çokkültürlü öğretim davranışı* alt boyutunda değerlendirirken; en düşük ortalama ($\bar{X} = 4.41$) *çokkültürlü öğretim bilgisi* alt boyutunda değerlendirmişlerdir.

Tablo 4.1

Öğretmenlerin Çokkültürlü Öğretim Yeterlikleri Algılarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Alt Boyutlar	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
1-Çokkültürlü Öğretim Bilgisi	77	4.41	.98
2-Çokkültürlü Öğretim Davranışı	77	4.96	.87
3-Çokkültürlü Öğretim Becerisi	77	4.47	.84

Öğrencilerin Kültürleşme Tercih Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin *Kültürleşme Tercihleri Ölçeği*'ne ait alt ölçek puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.2'de sunulmuştur. Tablo 4.2'de görüleceği üzere, öğrencilerin kültürleşme tercihlerine ilişkin algılarını ifade eden puanların aritmetik ortalamaları 2.75 ile 3.58 arasında değişmektedir. Öğrencilerin, kültürleşme tercihleri alt ölçeklerinden erime, ayırma, aykırılışma ve bütünleşme alt ölçeklerine dair algıları birbirinden farklılık göstermektedir. Ayrıca, öğrenciler

kültürleşme tercihlerini en yüksek ortalama ($\bar{X} = 3.58$) ile *bütünleşme* alt ölçeğinde değerlendirenlerken; en düşük ortalama ile *erime* ($\bar{X} = 2.75$) alt ölçeğinde değerlendirmişlerdir.

Tablo 4.2

Öğrencilerin Kültürleşme Tercihleri Algılarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Alt Ölçekler	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
1-Erime	275	2.75	.59
2-Ayırma	275	3.08	.67
3-Aykırılışma	275	2.82	.59
4-Bütünleşme	275	3.58	.60

Öğrencilerin Kültürleşme Tercihlerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin kültürleşme tercihlerinin cinsiyet, yaş, okulda bulunma yılı, dil yeterliği, doğum yeri, İngiltere’de bulunma yılı ve eğitime devam etme isteği demografik değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular aşağıda sunulmaktadır.

Öğrencilerin kültürleşme tercihleri alt ölçeklerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi

Tablo 4.3’de öğrencilerin Kültürleşme Tercihleri Ölçeği’nin alt ölçeklerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, öğrencilerin kültürleşme tercihlerine ilişkin algıları erime, ayırma ve aykırılışma alt ölçeklerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken [$p > .05$]; bütünleşme alt ölçeğinde ise kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir [$p < .05$]. Bağımsız gruplar t-testi analizinde bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin yorumlanmasında kullanılan değerlerden bir diğeri de eta kare değeridir (η^2). Bu değer bağımlı değişkenlerdeki çok yönlü varyansın ne kadarının bağımsız değişken tarafından açıklandığını ifade etmektedir. Araştırmada eta kare (η^2) değerinin hesaplanmasında $t^2/t^2 + (n_1 + n_2 - 2)$ formülü kullanılmıştır. Cohen (1988)’e göre $\eta^2 = .01$ “küçük”, $\eta^2 = .06$ “orta düzeyde”

ve $\eta^2 = .14$ ve üzeri bir eta kare değeri ise “büyük” bir etki olarak nitelenir. Buradan hareketle eta kare değeri dikkate alındığında kız öğrencilerin bütünleşme tercihi üzerinde küçük düzeyde bir etkinin ($\eta^2 = .01$) var olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3

Öğrencilerin Kültürleşme Tercihleri Alt Ölçeklerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p	η^2
1-Erime	Kız	135	2.78	.57	.887	.376	-
	Erkek	136	2.71	.62			
2-Ayırma	Kız	135	3.04	.70	-.815	.416	-
	Erkek	136	3.11	.67			
3-Aykırılışma	Kız	135	2.86	.63	1.276	.203	-
	Erkek	136	2.77	.54			
4-Bütünleşme	Kız	135	3.66	.62	2.170	.031*	.01
	Erkek	136	3.50	.58			

n=271

Öğrencilerin kültürleşme tercihleri alt ölçeklerine ilişkin algılarının yaş değişkeni açısından incelenmesi

Tablo 4.4’de öğrencilerin Kültürleşme Tercihleri Ölçeği’nin alt ölçeklerine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, öğrencilerin kültürleşme tercihlerine ilişkin algıları erime, aykırılışma ve bütünleşme alt ölçeklerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; [p>.05] ayırma alt ölçeğinde 16 ve üzeri yaşındaki öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir [p<.05]. Eta kare değeri dikkate alındığında ise yaş değişkeninin ayırma tercihi üzerinde küçük düzeyde bir etkisinin ($\eta^2 = .02$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4

Öğrencilerin Kültürleşme Tercihleri Alt Ölçeklerine İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçekler	Yaş	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	η^2
1-Erime	16 altı	184	2.77	.57	.435	.664	-
	16 ve üzeri	82	2.73	.64			
2-Ayırma	16 altı	184	2.99	.67	-2.811	.006*	.02
	16 ve üzeri	82	3.24	.67			
3-Aykırılışma	16 altı	184	2.83	.58	.473	.637	-
	16 ve üzeri	82	2.80	.63			
4-Bütünleşme	16 altı	184	3.62	.62	1.512	.132	-
	16 ve üzeri	82	3.50	.57			

n=266

Öğrencilerin kültürleşme tercihleri alt ölçeklerine ilişkin algılarının okulda bulunma yılı değişkeni açısından incelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin kültürleşme tercihleri alt ölçeklerine ilişkin algılarının okulda bulunma yılı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek yönlü ANOVA) uygulanmıştır. Öğrencilerin okulda bulunma yıllarının kültürleşme tercihleri alt ölçeklerinde farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve öğrencilerin kültürleşme tercihleri alt ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.5’de sunulmaktadır. Tablo 4.5’de görüleceği üzere öğrencilerin kültürleşme tercihlerine ilişkin algıları okulda bulunma yılı bağımsız değişkenine göre ayırma alt ölçeği [$F_{(4, 257)} = 3.341$, $\eta^2 = .04$, $p < .05$] ve bütünleşme alt ölçeği puanlarında [$F_{(4, 257)} = 4.171$, $\eta^2 = .06$, $p < .05$] anlamlı bir farklılık gösterirken; erime alt ölçeği [$F_{(4, 257)} = .764$, $p > .05$] ve aykırılışma alt ölçeği [$F_{(4, 257)} = 1.209$, $p > .05$] puanlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Eta kare değerleri dikkate alındığında ise okulda bulunma yılı değişkeninin ayırma ($\eta^2 = .04$) tercihi üzerinde küçük ve bütünleşme ($\eta^2 = .06$) tercihi üzerinde orta düzeyde bir etkisinin olduğu görülmektedir.

ANOVA sonrasında okulda bulunma yılı değişkeninde hangi gruplar arasında anlamlılık olduğunu belirlemek amacıyla hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin

kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış ve varyansların homojen olmadığı saptanmıştır [$p < .05$]. Bunun üzerine varyansların homojen olmaması durumunda kullanılan Dunnett-C çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir.

Öğrencilerin ayırma ve bütünleşme alt ölçeklerine ilişkin puanlarının okulda bulunma yılı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc Dunnett-C testi sonucunda, ayırma alt ölçeğinde 1-3 yıl ($\bar{X} = 3.43$) ve 7-9 yıl ($\bar{X} = 2.95$) okulda bulunan öğrenciler arasında 1-3 yıl okulda bulunan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Bütünleşme alt ölçeğinde ise 1-3 ($\bar{X} = 3.45$) yıl ve 7-9 ($\bar{X} = 3.73$) yıl okulda bulunan öğrenciler arasında 7-9 yıl aynı okulda bulunan öğrencilerin lehine; 4-6 yıl ($\bar{X} = 3.23$) ve 7-9 yıl ($\bar{X} = 3.73$) aynı okulda bulunan öğrenciler arasında 7-9 yıl okulda bulunan öğrencilerin lehine; 4-6 yıl ($\bar{X} = 3.23$) ile 13 ve üzeri ($\bar{X} = 3.82$) yıl aynı okulda bulunan öğrenciler arasında 13 yıl ve üzeri aynı okulda bulunan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.5

Öğrencilerin Kültürleşme Alt Ölçeklerine İlişkin Algılarının Okulda Bulunma Yılı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Okulda Bulunma Yılı	n, \bar{X} ve SS Değerleri			ANOVA Sonuçları						
		n	\bar{X}	SS	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	η^2
1-Erime	1-3	30	2.60	.75	G. Arası	1.04	4	.26	.764	.550	-
	4-6	17	2.75	.58	G. İçi	88.16	257	.34			
	7-9	93	2.76	.51	Toplam	89.21	261				
	10-12	109	2.71	.60							
	≥ 13	13	2.91	.32							
2-Ayrma	1-3	30	3.43	.73	G. Arası	6.03	4	1.50	3.341	.011*	.04
	4-6	17	2.93	.70	G. İçi	115.98	257	.45			
	7-9	93	2.95	.59	Toplam	122.01	261				
	10-12	109	3.15	.71							
	≥ 13	13	3.15	.63							

3-Aykırılışma	1-3	30	2.72	.65	G. Arası	1.68	4	.42	1.209	.307	-
	4-6	17	2.79	.68	G. İçi	89.72	257	.34			
	7-9	93	2.92	.58	Toplam	91.41	261				
	10-12	109	2.77	.55							
	≥13	13	2.94	.67							
4-Bütünleşme	1-3	30	3.45	.62	G. Arası	5.846	4	1.46	4.171	.003*	.06
	4-6	17	3.23	.77	G. İçi	90.055	257	.35			
	7-9	93	3.73	.55	Toplam	95.901	261				
	10-12	109	3.52	.58							
	≥13	13	3.82	.57							

$n= 262$

Öğrencilerin kültürleşme tercihleri alt ölçeklerine ilişkin algılarının dil yeterliği değişkeni açısından incelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin kültürleşme tercihleri alt ölçeklerine ilişkin algılarının öğrencilerin dil yeterlikleri değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek yönlü ANOVA) uygulanmıştır.

Öğrencilerin dil yeterliklerinin kültürleşme tercihleri alt ölçekleri üzerinde farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve öğrencilerin kültürleşme tercihleri alt ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.6'da sunulmaktadır. Tablo 4.6'da görüleceği üzere öğrencilerin kültürleşme tercihlerine ilişkin algıları dil yeterlikleri bağımsız değişkenine göre ayırma alt ölçeği [$F_{(3, 255)} = .560, p > .05$], bütünleşme alt ölçeği [$F_{(3, 255)} = .2353, p > .05$], erime alt ölçeği [$F_{(3, 255)} = .640, p > .05$] ve aykırılışma alt ölçeği [$F_{(3, 255)} = .581, p > .05$] puanlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.6

Öğrencilerin Kültürleşme Alt Ölçeklerine İlişkin Algularının Dil Yeterliği Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Dil Yeterliği	n, \bar{X} ve SS Değerleri			ANOVA Sonuçları						
		n	\bar{X}	SS	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	η^2
1-Erime	Zayıf	2	2.72	.86	G. Arası	.67	3	.22	.640	.590	-
	Orta	17	2.85	.71	G. İçi	90.08	255	.35			
	İyi	133	2.78	.56	Toplam	90.76	258				
	Mükemmel	107	2.69	.60							
2-Ayırma	Zayıf	2	3.61	.54	G. Arası	.79	3	.26	.560	.642	-
	Orta	17	3.03	.76	G. İçi	120.07	255	.47			
	İyi	133	3.12	.63	Toplam	120.86	258				
	Mükemmel	107	3.06	.73							
3-Aykırılışma	Zayıf	2	3.00	.00	G. Arası	.61	3	.20	.581	.628	-
	Orta	17	2.64	.53	G. İçi	89.22	255	.35			
	İyi	133	2.82	.56	Toplam	89.83	258				
	Mükemmel	107	2.83	.63							
4-Bütünleşme	Zayıf	2	3.27	.54	G. Arası	2.55	3	.85	2.353	.073	-
	Orta	17	3.26	.54	G. İçi	92.28	255	.36			
	İyi	133	3.64	.56	Toplam	94.83	258				
	Mükemmel	107	3.54	.64							

n= 259

Öğrencilerin kültürleşme tercihleri alt ölçeklerine ilişkin algularının doğum yeri değişkeni açısından incelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin kültürleşme tercihleri alt ölçeklerine ilişkin algularının öğrencilerin doğum yeri değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek yönlü ANOVA) uygulanmıştır.

Öğrencilerin doğum yerlerinin kültürleşme tercihleri alt ölçeklerine ilişkin algularında farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve öğrencilerin kültürleşme tercihleri alt ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.7’de sunulmaktadır. Tablo 4.7’de

görülebileceği üzere öğrencilerin kültürleşme tercihlerine ilişkin algıları doğum yeri bağımsız değişkenine göre erime alt ölçeği [$F_{(3, 258)}= 3.446, \eta^2= .039, p< .05$]; ayırma alt ölçeği [$F_{(3, 258)}= 3.366, \eta^2= .038, p< .05$] ve bütünleşme alt ölçeği [$F_{(3, 258)}= 3.079, \eta^2= .035, p< .05$] puanlarında anlamlı bir farklılık gösterirken; aykırılışma alt ölçeği [$F_{(3, 258)}= .261, p> .05$] puanlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Eta kare değerleri dikkate alındığında ise doğum yeri değişkeninin erime ($\eta^2 = .03$), ayırma ($\eta^2 = .03$) ve bütünleşme ($\eta^2 = .03$) tercihi üzerinde küçük düzeyde açıklayıcı bir etkisinin olduğu görülmektedir.

ANOVA sonrasında okulda bulunma yılı değişkeninde hangi gruplar arasında anlamlılık olduğunu belirlemek amacıyla hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış ve varyansların homojen olduğu saptanmıştır [$p> .05$]. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Öğrencilerin erime, ayırma ve bütünleşme alt ölçeklerine ilişkin puanlarının doğum yeri değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda, erime alt ölçeğinde İngiltere'de doğan öğrenciler ($\bar{X} = 2.78$) ile KKTC'de doğan öğrenciler ($\bar{X} = 1.95$) arasında İngiltere'de doğan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken; ayırma alt ölçeğinde Türkiye'de doğan öğrenciler ($\bar{X} = 3.31$) ile İngiltere'de doğan öğrenciler ($\bar{X} = 3.02$) arasında Türkiye'de doğan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bütünleşme alt ölçeğinde ise Türkiye'de doğan öğrenciler ($\bar{X} = 3.61$) ile KKTC'de doğan öğrenciler ($\bar{X} = 2.80$) arasında Türkiye'de doğanların lehine; İngiltere'de doğan öğrenciler ($\bar{X} = 3.59$) ile KKTC'de doğan öğrenciler ($\bar{X} = 2.80$) arasında İngiltere'de doğan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.7

Öğrencilerin Kültürleşme Alt Ölçeklerine İlişkin Algularının Doğum Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Doğum Yeri	<i>n</i> , \bar{X} ve <i>SS</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>Var. K.</i>	<i>K.T.</i>	<i>sd</i>	<i>K.O.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
1-Erime	Türkiye	46	2.68	.59	G. Arası	3.53	3	1.17	3.446	.017*	.03
	İngiltere	194	2.78	.58	G. İçi	88.24	258	.34			
	KKTC	5	1.95	.46	Toplam	91.78	261				
	Diğer	17	2.70	.51							
2-Ayırma	Türkiye	46	3.31	.72	G. Arası	4.62	3	1.54	3.366	.019*	.03
	İngiltere	194	3.02	.66	G. İçi	118.18	258	.45			
	KKTC	5	3.17	.61	Toplam	122.80	261				
	Diğer	17	3.37	.65							
3-Aykırılışma	Türkiye	46	2.83	.62	G. Arası	.27	3	.09	.261	.854	-
	İngiltere	194	2.81	.59	G. İçi	91.45	258	.35			
	KKTC	5	2.64	.69	Toplam	91.73	261				
	Diğer	17	2.89	.41							
4-Bütünleşme	Türkiye	46	3.61	.56	G. Arası	3.31	3	1.10	3.079	.028*	.03
	İngiltere	194	3.59	.60	G. İçi	92.54	258	.35			
	KKTC	5	2.80	.96	Toplam	95.86	261				
	Diğer	17	3.47	.43							

n = 262

Öğrencilerin kültürleşme tercihleri alt ölçeklerine ilişkin algularının İngiltere’de bulunma yılı değişkeni açısından incelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin kültürleşme tercihleri alt ölçeklerine ilişkin algularının öğrencilerin İngiltere’de bulunma yılı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek yönlü ANOVA) uygulanmıştır.

Öğrencilerin İngiltere’de bulunma yıllarının kültürleşme tercihleri alt ölçekleri üzerinde farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve öğrencilerin kültürleşme tercihleri alt ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.8’de sunulmaktadır. Tablo 4.8’de

görülebileceği üzere öğrencilerin kültürleşme tercihlerine ilişkin algılarının İngiltere’de bulunma yılı bağımsız değişkenine göre ayırma alt ölçeği [$F_{(3, 218)} = 3.226, \eta^2 = .023, p < .05$] puanlarında anlamlı bir farklılık gösterirken; erime alt ölçeği [$F_{(3, 218)} = 2.150, p > .05$], aykırılışma alt ölçeği [$F_{(3, 218)} = .458, p > .05$] ve bütünleşme alt ölçeği [$F_{(3, 218)} = .970, p > .05$] puanlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Eta kare değeri dikkate alındığında ise İngiltere’de bulunma yılı değişkeninin ayırma tercihi üzerinde küçük düzeyde ($\eta^2 = .03$) açıklayıcı bir etkisinin olduğu görülmektedir.

ANOVA sonrasında okulda bulunma yılı değişkeninde hangi gruplar arasında anlamlılık olduğunu belirlemek amacıyla hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış ve varyansların homojen olduğu saptanmıştır [$p > .05$]. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Öğrencilerin ayırma alt ölçeğine ilişkin puanlarının İngiltere’de bulunma yılı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda, ayırma alt ölçeğinde 1-5 yıl İngiltere’de bulunan öğrenciler ($\bar{X} = 3.42$) ile 11-15 yıl İngiltere’de bulunan öğrenciler ($\bar{X} = 3.04$) arasında 1-5 yıl İngiltere’de bulunan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 4.8

Öğrencilerin Kültürleşme Alt Ölçeklerine İlişkin Algılarının İngiltere’de Bulunma Yılı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	İngiltere’de Bulunma Yılı	n, \bar{X} ve SS Değerleri			ANOVA Sonuçları						
		n	\bar{X}	SS	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	η^2
1-Erime	6-10	23	2.46	.57	G. Arası	2.202	3	.734	2.150	.095	-
	11-15	136	2.79	.59	G. İçi	74.418	218	.341			
	16-20	41	2.71	.61	Toplam	76.620	221				
	1-5	22	3.42	.61							
2-Ayırma	6-10	23	3.16	.72	G. Arası	4.21	3	1.40	3.226	.023*	.04
	11-15	136	3.04	.64	G. İçi	94.83	218	.43			
	16-20	41	3.30	.69	Toplam	99.04	221				
	6-10	23	2.46	.57							

3-Aykırılışma	1-5	22	2.96	.47	G. Arası	.46	3	.15	.458	.712	-
	6-10	23	2.82	.50	G. İçi	73.03	218	.33			
	11-15	136	2.87	.58	Toplam	73.49	221				
	16-20	41	2.79	.64							
4-Bütünleşme	1-5	22	3.63	.52	G. Arası	.99	3	.33	.970	.408	-
	6-10	23	3.52	.55	G. İçi	74.33	218	.34			
	11-15	136	3.64	.60	Toplam	75.32	221				
	16-20	41	3.47	.56							

$n = 222$

Öğrencilerin kültürleşme tercihleri alt ölçeklerine ilişkin algılarının eğitime devam etme değişkeni açısından incelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin kültürleşme tercihleri alt ölçeklerine ilişkin algılarının öğrencilerin eğitime devam etme değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek yönlü ANOVA) uygulanmıştır.

Öğrencilerin eğitime devam etme isteklerinin kültürleşme tercihleri alt ölçeklerine ilişkin algılarında farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve öğrencilerin kültürleşme tercihleri alt ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.9’da sunulmaktadır. Tablo 4.9’da görüleceği üzere öğrencilerin kültürleşme tercihlerine ilişkin algıları eğitime devam etme isteği bağımsız değişkenine göre erime alt ölçeği [$F_{(2, 258)} = .042, p > .05$]; ayırma alt ölçeği [$F_{(2, 258)} = .513, p > .05$]; aykırılışma alt ölçeği [$F_{(2, 258)} = .338, p > .05$] ve bütünleşme alt ölçeği [$F_{(2, 258)} = .953, p > .05$] puanlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.9

Öğrencilerin Kültürleşme Alt Ölçeklerine İlişkin Algularının Eğitime Devam Etme İsteği Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Eğitime Devam Etme	n, \bar{X} ve SS Değerleri			ANOVA Sonuçları						
		n	\bar{X}	SS	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	η^2
1-Erime	Evet	216	2.74	.59	G. Arası	.03	2	.01	.042	.959	-
	Hayır	9	2.75	.70	G. İçi	91.53	258	.35			
	Kararsızım	36	2.78	.59	Toplam	91.56	260				
2-Ayırma	Evet	216	3.08	.68	G. Arası	.47	2	.23	.513	.600	-
	Hayır	9	3.31	.68	G. İçi	119.94	258	.46			
	Kararsızım	36	3.07	.66	Toplam	120.42	260				
3-Aykırılışma	Evet	216	2.80	.60	G. Arası	.237	2	.11	.338	.713	-
	Hayır	9	2.80	.62	G. İçi	90.26	258	.35			
	Kararsızım	36	2.89	.48	Toplam	90.50	260				
4-Bütünleşme	Evet	216	3.59	.59	G. Arası	.69	2	.34	.953	.387	-
	Hayır	9	3.35	.83	G. İçi	94.26	258	.36			
	Kararsızım	36	3.50	.57	Toplam	94.96	260				

n= 261

Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin *okula aidiyet duygularına* ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.10'de sunulmuştur. Tablo 4.10'da görüleceği üzere, öğrencilerin okula aidiyet duygularına ilişkin algılarını ifade eden puanların aritmetik ortalamaları 2.28 ile 3.75 arasında değişmektedir. *Öğrencilerin reddedilmişlik duygusu* alt boyutuna dair ($\bar{X} = 2.28$) ortalamaları *okula aidiyet duygusu* alt boyutuna dair ortalamalarından ($\bar{X} = 3.75$) daha düşük iken; öğrencilerin okullarına aidiyet duyguları toplam puanları ise ($\bar{X} = 3.33$) orta düzeyde bir ortalamadadır.

Tablo 4.10*Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Algılarına İlişkin Betimleyici İstatistikler*

Boyutlar	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
1-Okula Aidiyet Duygusu	275	3.75	.74
2-Reddedilmişlik Duygusu	275	2.28	.62
3-Okula Aidiyet Duygusu Toplam Puan	275	3.33	.39

Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygularının Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okula aidiyet duygularının cinsiyet, yaş, okulda bulunma yılı, dil yeterliği, doğum yeri, İngiltere’de bulunma yılı ve eğitime devam etme isteği demografik değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular aşağıda sunulmaktadır.

Öğrencilerin okula aidiyet duygularına ilişkin algılarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi

Tablo 4.11’de öğrencilerin okula aidiyet duygularına ilişkin puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, öğrencilerin okula aidiyet duygularına ilişkin algıları reddedilmişlik alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken [$p > .05$]; okula aidiyet duygusu alt boyutu ve okula aidiyet duygusu toplam puanlarına göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir [$p < .05$]. Eta kare değerleri dikkate alındığında ise cinsiyet bağımsız değişkeninin okula aidiyet duygusu alt boyutu ($\eta^2 = .01$) ve okula aidiyet duygusu toplam puanları bağımlı değişkenleri ($\eta^2 = .01$) üzerinde küçük düzeyde açıklayıcı bir etkisinin var olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11

Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygularına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	η^2
1-Okula Aidiyet Duygusu	Kız	135	3.83	.62	2.135	.034*	.01
	Erkek	136	3.67	.60			
2-Reddedilmiş Duygusu	Kız	135	2.22	.79	-1.184	.238	-
	Erkek	136	2.33	.69			
3-Okula Aidiyet Duygusu	Kız	135	3.38	.37	2.020	.044*	.01
Toplam Puan	Erkek	136	3.28	.40			

n = 271

Öğrencilerin okula aidiyet duygularına ilişkin algılarının yaş değişkeni açısından incelenmesi

Tablo 4.12'de öğrencilerin okula aidiyet duygularına ilişkin algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, öğrencilerin okula aidiyet duygusu, reddedilmişlik duygusu ve okula aidiyet duygusu toplam puanları algıları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [*p* > .05].

Tablo 4.12

Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygularına İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	η^2
1-Okula Aidiyet Duygusu	16 altı	184	3.73	.65	-.874	.383	-
	16 ve üzeri	82	3.80	.55			
2-Reddedilmiş Duygusu	16 altı	184	2.29	.76	.450	.653	-
	16 ve üzeri	82	2.24	.70			
3-Okula Aidiyet Toplam	16 altı	184	3.32	.39	-.625	.532	-
	16 ve üzeri	82	3.36	.38			

n = 266

Öğrencilerin okula aidiyet duygularına ilişkin algılarının okulda bulunma yılı değişkeni açısından incelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin okula aidiyet duygularına ilişkin algılarının okulda bulunma yılı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek yönlü ANOVA) uygulanmıştır.

Öğrencilerin okulda bulunma yıllarının okula aidiyet duygusu algılarında farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.13'de sunulmaktadır. Tablo 4.13'de görüleceği üzere öğrencilerin okula aidiyet duygularına ilişkin algıları okulda bulunma yılı bağımsız değişkene göre okula aidiyet duygusu değişkeninin okula aidiyet duygusu alt boyutu puanlarında [$F_{(4, 257)} = 2.567, \eta^2 = .039, p < .05$] ve okula aidiyet duygusu toplam puanlarında [$F_{(4, 257)} = 3.360, \eta^2 = .11, p < .05$] anlamlı bir farklılık gösterirken; reddedilmişlik duygusu alt boyutu puanları üzerinde ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(4, 257)} = 0.956, p > .05$]. Eta kare (η^2) değerlerine bakıldığında ise okulda bulunma yılı bağımsız değişkeninin okula aidiyet duygusu alt boyutu ($\eta^2 = .03$) ve okula aidiyet duygusu toplam puanları ($\eta^2 = .05$) bağımlı değişkenlerinin üzerinde küçük düzeyde açıklayıcı bir etkisinin var olduğu görülmektedir.

ANOVA sonrasında okulda bulunma yılı değişkeninde hangi gruplar arasında anlamlılık olduğunu belirlemek amacıyla hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış ve varyansların homojen olmadığı saptanmıştır [$p < .05$]. Varyansların homojen olmaması durumunda ise Dunnett-C ve Tamhane çoklu karşılaştırma teknikleri tercih edilebilir. Öğrencilerin okula aidiyet duygusu alt boyutuna ilişkin puanlarının okulda bulunma yılı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc Dunnett-C testi sonucunda, 1-3 yıl ($\bar{X} = 4.00$) ile 4-6 yıl ($\bar{X} = 3.53$) aynı okulda bulunan öğrenciler arasında 1-3 yıl aynı okulda bulunan öğrenciler lehine; 1-3 yıl ($\bar{X} = 4.00$) ile 7-9 yıl ($\bar{X} = 3.71$) aynı okulda bulunan öğrenciler arasında 1-3 yıl aynı okulda bulunan öğrenciler lehine; 7-9 yıl ($\bar{X} = 3.71$) ile 13 ve üzeri yıl ($\bar{X} = 4.00$) aynı okulda bulunan öğrenciler arasında 13 yıl ve üzeri yıl aynı okulda bulunanlar lehine; 10-12 yıl ($\bar{X} = 3.72$) ile 13 ve üzeri yıl ($\bar{X} = 4.00$) aynı okulda bulunan öğrenciler arasında 13 yıl ve üzeri yıl aynı okulda bulunan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Öğrencilerin okula aidiyet duygusu toplam puanlarının okulda bulunma yılı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Dunnett-C testi sonucunda ise 1-3 yıl ($\bar{X}= 4.00$) ile 7-9 yıl ($\bar{X}= 3.71$) aynı okulda bulunan öğrenciler arasında 1-3 yıl aynı okulda bulunan öğrenciler lehine; 1-3 yıl ($\bar{X}= 4.00$) ile 10-12 ($\bar{X}= 3.72$) yıl aynı okulda bulunan öğrenciler arasında 1-3 yıl aynı okulda bulunan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tablo 4.13

Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygularına İlişkin Algılarının Okulda Bulunma Yılı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Okulda Bulunma Yılı	n, \bar{X} ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları					
		n	\bar{X}	SS	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	η^2
1-Okula Aidiyet Duygusu	1-3	30	4.00	.50	G. Arası	3.78	4	.94	2.567	.039*	.03
	4-6	17	3.53	.60	G. İçi	94.62	257	.36			
	7-9	93	3.71	.67	Toplam	98.40	261				
	10-12	109	3.72	.59							
	≥13	13	4.00	.24							
2-Reddedilmişlik duygusu	1-3	30	2.34	.81	G. Arası	2.12	4	.53	.956	.432	-
	4-6	17	2.57	.63	G. İçi	143.02	257	.55			
	7-9	93	2.27	.73	Toplam	145.14	261				
	10-12	109	2.23	.75							
	≥13	13	2.13	.70							
3-Okula Aidiyet Duygusu Toplam	1-3	30	3.54	.27	G. Arası	1.92	4	.48	3.360	.011*	.05
	4-6	17	3.20	.42	G. İçi	36.77	257	.14			
	7-9	93	3.31	.37	Toplam	38.69	261				
	10-12	109	3.30	.41							
	≥13	13	3.45	.20							

n= 262

Öğrencilerin okula aidiyet duygularına ilişkin algılarının dil yeterliği değişkeni açısından incelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin okula aidiyet duygularına ilişkin algılarının dil yeterliği değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek yönlü ANOVA) uygulanmıştır.

Öğrencilerin dil yeterliklerinin okula aidiyet duygusu algılarında farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.14'de sunulmaktadır. Tablo 4.14'de görüleceği üzere öğrencilerin okula aidiyet duygularına ilişkin algılarının dil yeterliği değişkenine göre okula aidiyet duygusu alt boyutu [$F_{(3, 255)} = .621, p > .05$], reddedilmişlik duygusu alt boyutu [$F_{(3, 255)} = 1.561, p > .05$] ve okula aidiyet duygusu toplam puanlarında [$F_{(3, 255)} = .897, p > .05$] anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.14

Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygularına İlişkin Algılarının Dil Yeterliği Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Dil Yeterliği	n, \bar{X} ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları					
		n	\bar{X}	SS	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	η^2
1-Okula Aidiyet Duygusu	Zayıf	2	4.11	.70	G. Arası	.72	3	.24	.621	.602	-
	Orta	17	3.70	.57	G. İçi	99.43	255	.39			
	İyi	133	3.70	.57	Toplam	100.15	258				
	Mükemmel	107	3.79	.69							
2-Reddedilmişlik duygusu	Zayıf	2	2.90	.70	G. Arası	2.53	3	.84	1.561	.199	-
	Orta	17	2.38	.74	G. İçi	137.81	255	.54			
	İyi	133	2.33	.65	Toplam	140.34	258				
	Mükemmel	107	2.17	.82							
3-Okula Aidiyet Duygusu Toplam	Zayıf	2	3.77	.31	G. Arası	.41	3	.13	.897	.443	-
	Orta	17	3.33	.39	G. İçi	39.03	255	.15			
	İyi	133	3.32	.37	Toplam	39.44	258				
	Mükemmel	107	3.32	.41							

n=259

Öğrencilerin okula aidiyet duygularına ilişkin algılarının doğum yeri değişkeni açısından incelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin okula aidiyet duygularına ilişkin algılarının doğum yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek yönlü ANOVA) uygulanmıştır.

Öğrencilerin doğum yerlerinin okula aidiyet duygularına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.15'de sunulmaktadır. Tablo 4.15'de görüleceği üzere okula aidiyet duyguları ilişkin algılarının doğum yeri bağımsız değişkenine göre okula aidiyet duygusu alt boyutu [$F_{(3, 258)} = 1.622, p > .05$], reddedilmişlik duygusu alt boyutu [$F_{(3, 258)} = .621, p > .05$] ve okula aidiyet duygusu toplam puanlarında [$F_{(3, 258)} = 2.621, p > .05$] anlamlı anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.15

Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygularına İlişkin Algılarının Doğum Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Doğum Yeri	n. \bar{X} ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları					
		n	\bar{X}	SS	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	η^2
1-Okula Aidiyet Duygusu	Türkiye	46	3.84	.53	G. Arası	1.73	3	.57	1.622	.185	-
	İngiltere	194	3.71	.61	G. İçi	91.88	258	.35			
	Kıbrıs	5	4.20	.43	Toplam	93.61	261				
	Diğer	17	3.77	.54							
2-Reddedilmişlik duygusu	Türkiye	46	2.36	.66	G. Arası	1.03	3	.34	.621	.602	-
	İngiltere	194	2.25	.75	G. İçi	142.76	258	.55			
	Kıbrıs	5	2.08	.54	Toplam	143.79	261				
	Diğer	17	2.42	.83							
3-Okula Aidiyet Duygusu Toplam	Türkiye	46	3.43	.34	G. Arası	1.13	3	.37	2.621	.051	-
	İngiltere	194	3.29	.39	G. İçi	37.11	258	.14			
	Kıbrıs	5	3.61	.37	Toplam	38.24	261				
	Diğer	17	3.37	.23							

n= 262

Öğrencilerin okula aidiyet duygularına ilişkin algılarının İngiltere’de bulunma yılı değişkeni açısından incelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin okula aidiyet duygularına ilişkin algılarının İngiltere’de bulunma yılı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek yönlü ANOVA) uygulanmıştır.

Öğrencilerin İngiltere’de bulunma yıllarının okula aidiyet duygularına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği’nden aldıkları puanlara ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.16’da sunulmaktadır. Tablo 4.16’da görüleceği üzere öğrencilerin okula aidiyet duygusuna ilişkin algıları İngiltere’de bulunma yılı bağımsız değişkenine göre okula aidiyet duygusu alt boyutu [$F_{(3, 218)} = .322, p > .05$], reddedilmişlik duygusu alt boyutu [$F_{(3, 218)} = .497, p > .05$] ve okula aidiyet duygusu toplam puanlarında [$F_{(3, 218)} = 1.043, p > .05$] anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.16

Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygularına İlişkin Algılarının İngiltere’de Bulunma Yılı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	İngiltere’de Bulunma Yılı	n, \bar{X} ve SS Değerleri			ANOVA Sonuçları						
		n	\bar{X}	SS	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	η^2
1-Okula Aidiyet Duygusu	1-5	22	3.87	.60	G. Arası	.33	3	.11	.322	.810	-
	6-10	23	3.72	.46	G. İçi	75.00	218	.34			
	11-15	136	3.74	.59	Toplam	75.33	221				
	>15	41	3.75	.59							
2-Reddedilmişlik duygusu	1-5	22	2.34	.78	G. Arası	.82	3	.27	.497	.685	-
	6-10	23	2.18	.60	G. İçi	120.85	218	.55			
	11-15	136	2.30	.75	Toplam	121.67	221				
	>15	41	2.17	.74							
3-Okula Aidiyet Duygusu Toplam	1-5	22	3.44	.30	G. Arası	.39	3	.13	1.043	.374	-
	6-10	23	3.27	.30	G. İçi	27.16	218	.12			
	11-15	136	3.34	.34	Toplam	27.55	221				
	>15	41	3.30	.42							

n= 222

Öğrencilerin okula aidiyet duygularına ilişkin algılarının eğitime devam etme isteği değişkeni açısından incelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin okula aidiyet duygularına ilişkin algılarının eğitime devam etme isteği değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Tek yönlü ANOVA) uygulanmıştır.

Öğrencilerin eğitime devam etme isteklerinin okula aidiyet duygularına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.17'de sunulmaktadır. Tablo 4.17'de görüleceği üzere öğrencilerin okula aidiyet duygularına ilişkin algılarının eğitime devam etme isteği bağımsız değişkenine göre okula aidiyet duygusu alt boyutu [$F_{(2, 258)} = 3.552, \eta^2 = .027, p < .05$] ve reddedilmişlik duygusu alt boyutu [$F_{(2, 258)} = 6.564, \eta^2 = .048, p < .05$] puanlarında anlamlı bir farklılık gösterirken ve okula aidiyet duygusu toplam puanlarında [$F_{(2, 258)} = .764, p > .05$] anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Eta kare değerleri dikkate alındığında ise eğitime devam etme isteği bağımsız değişkeninin öğrencilerin okula aidiyet duygusu alt boyutu ($\eta^2 = .02$) ve reddedilmişlik duygusu alt boyutu ($\eta^2 = .04$) puanları üzerinde küçük düzeyde açıklayıcı bir etkisinin olduğu görülmektedir.

ANOVA sonrasında eğitime devam etme isteği değişkeninde hangi gruplar arasında anlamlılık olduğunu belirlemek amacıyla hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış ve varyansların homojen olduğu saptanmıştır [$p > .05$]. Bunun üzerine varyansların homojen olmaması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Öğrencilerin okula aidiyet duygusu ve reddedilmişlik alt boyutlarına ilişkin puanlarının eğitime devam etme isteği değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda, okula aidiyet duygusu alt boyutunda evet ($\bar{X} = 3.78$) ve hayır ($\bar{X} = 3.28$) cevabı veren öğrenciler arasında evet cevabı veren öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Reddedilmişlik alt boyutunda evet ($\bar{X} = 2.21$) ve hayır ($\bar{X} = 3.00$) cevabı veren öğrenciler arasında hayır cevabı veren öğrencilerin lehine; evet ($\bar{X} = 2.21$) ve kararsızım ($\bar{X} = 2.47$) cevabı veren öğrenciler arasında ise kararsızım cevabı veren öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.17

Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygularına İlişkin Algularının Eğitime Devam Etme İsteği Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Eğitime Devam Etme İsteği	n, \bar{X} ve SS Değerleri			ANOVA Sonuçları						
		n	\bar{X}	SS	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	η^2
1-Okula Aidiyet Duygusu	Evet	216	3.78	.60	G. Arası	2.69	2	1.34	3.552	.030*	.027
	Hayır	9	3.28	.47	G. İçi	97.89	258	.37			
	Kararsızım	36	3.63	.70	Toplam	100.59	260				
2-Reddedilmişlik duygusu	Evet	216	2.21	.73	G. Arası	6.96	2	3.48	6.564	.002*	.048
	Hayır	9	3.00	.67	G. İçi	136.88	258	.53			
	Kararsızım	36	2.47	.71	Toplam	143.85	260				
3-Okula Aidiyet Duygusu Toplam	Evet	216	3.33	.39	G. Arası	.23	2	.11	.764	.467	-
	Hayır	9	3.17	.33	G. İçi	39.61	258	.15			
	Kararsızım	36	3.31	.41	Toplam	39.84	260				

n= 261

Öğrencilerin Akademik Başarılarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce, matematik ve fen dersi başarılarının (*T puanı*) frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.18’de sunulmuştur. Tablo 4.18’de görüleceği üzere Key Stage 3 aşamasındaki öğrencilerin yarıdan fazlası (% 61.5) 5 puanın altında akademik başarı puanına sahiptir. Key Stage 4 aşamasındaki öğrencilerin yarısı (% 50) A⁺ – C başarı aralığında iken dörtte birine yakını (% 21.7) A⁺ – B başarı puanı aralığındadır. 16 yaş ve üzeri öğrencilerin GCSE puanları incelendiğinde ise öğrencilerin yine yarıdan fazlası (% 58.4) kendilerini A⁺ – C puan aralığında değerlendirirken; öğrencilerin dörtte birine yakını (% 22.6) kendisini A⁺ – D başarı puanı aralığında değerlendirmektedir.

Tablo 4.18*Öğrencilerin Akademik Başarılarına İlişkin Bulgular*

Öğrenci Seviyeleri	Başarı Puanları	<i>f</i>	%	<i>Geçerli %</i>
Key Stage 3	5 altı	48	17.5	61.5
	5 ve üstü	30	10.9	38.5
	Toplam	78	100	100
Key Stage 4	A ⁺ – A	7	2.5	11.7
	A ⁺ – B	13	4.7	21.7
	A ⁺ – C	30	10.9	50.00
	A ⁺ – D	9	3.3	15.00
	A ⁺ – E	1	0.4	1.7
	Toplam	60	100	100
	GCSE	A ⁺ – A	6	2.2
A ⁺ – B		17	6.2	12.4
A ⁺ – C		80	29.1	58.4
A ⁺ – D		31	11.3	22.6
A ⁺ – E		3	1.1	2.2
Toplam		137	100	100

Öğrencilerin Akademik Başarılarının Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin akademik başarılarının cinsiyet, yaş, okulda bulunma yılı, dil yeterliği, doğum yeri, İngiltere’de bulunma yılı ve eğitime devam etme isteği demografik değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular aşağıda sunulmaktadır.

Öğrencilerin akademik başarılarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi

Tablo 4.19’da öğrencilerin akademik başarılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlardan,

öğrencilerin akademik başarılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır [$p > .05$].

Tablo 4.19

Öğrencilerin Akademik Başarılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Akademik Başarı	Kız	134	50.55	9.02	.893	.373
	Erkek	136	49.74	10.81		

Öğrencilerin akademik başarı puanlarının yaş değişkeni açısından incelenmesi

Tablo 4.20’de öğrencilerin akademik başarılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlar, öğrencilerin akademik başarılarının yaş bağımsız değişkenine göre 16 yaş ve üzeri öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır [$p < .05$]. Eta kare değeri dikkate alındığında ise öğrencilerin yaşlarının, akademik başarıları üzerinde küçük düzeyde açıklayıcı bir etkisinin ($\eta^2 = .03$) var olduğu görülmektedir.

Tablo 4.20

Öğrencilerin Akademik Başarılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Yaş	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	η^2
Akademik Başarı	16 altı	184	48.81	10.46	.264	.003*	.03
	16 ve üzeri	82	52.80	8.35			

n = 266

Öğrencilerin akademik başarılarının okulda bulunma yılı değişkeni açısından incelenmesi

Tablo 4.21’de öğrencilerin akademik başarılarının okulda bulunma yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel

sonuçlardan; öğrencilerin akademik başarılarının okulda bulunma yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır [$F_{(4,257)} = .073, p > .05$].

Tablo 4.21

Öğrencilerin Akademik Başarılarının Okulda Bulunma Yılı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		n, \bar{X} ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları				
	Okulda Bulunma Yılı	n	\bar{X}	SS	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p
Akademik Başarı	1-3	30	11.87	2.167	G. Arası	29.91	4	7.47	.073	.990
	4-6	17	12.97	3.146	G. İçi	26360.77	257	102.5		
	7-9	93	9.85	1.022	Toplam	26390.68	261			
	10-12	109	9.75	.934						
	≥13	13	5.47	1.512						
	Toplam	262	10.05	.621						

n= 262

Öğrencilerin akademik başarılarının dil yeterliği değişkeni açısından incelenmesi

Tablo 4.22’de öğrencilerin akademik başarılarının öğrencilerin dil yeterliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlardan; öğrencilerin akademik başarılarının dil yeterliği bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$F_{(3,254)} = 1.092, p > .05$].

Tablo 4.22

Öğrencilerin Akademik Başarılarının Dil Yeterliği Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>n, \bar{X} ve SS Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Dil Yeterliği		<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>Var. K.</i>	<i>K.T.</i>	<i>sd</i>	<i>K.O.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Akademik Başarı	Zayıf	2	39.30	3.959	G. Arası	327.21	3	109.07	1.092	.353
	Orta	16	50.21	6.789	G. İçi	25366.05	254	99.86		
	İyi	133	49.81	9.819	Toplam	25693.20	257			
	Mükemmel	107	51.01	10.609						
	Toplam	258	50.25	9.998						

n = 259

Öğrencilerin akademik başarı puanlarının doğum yeri değişkeni açısından incelenmesi

Tablo 4.23’de öğrencilerin akademik başarılarının doğum yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlardan, öğrencilerin akademik başarılarının doğum yeri bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır [$F_{(3, 258)} = 3.007, p < .05$]. Eta kare (η^2) değeri dikkate alındığında ise doğum yeri bağımsız değişkeninin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde küçük düzeyde ($\eta^2 = .03$) açıklayıcı bir etkisinin var olduğu görülmektedir.

ANOVA sonrası öğrencilerin akademik başarılarında belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi uygulanmıştır. Hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek içinse öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış ve varyansların homojen olduğu saptanmıştır [$p > .05$]. Bunun üzerine gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin akademik başarılarının doğum yeri değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, Türkiye’de doğan öğrenciler ($\bar{X} = 53.88$) ile İngiltere’de doğan öğrenciler ($\bar{X} = 49.56$) arasında Türkiye’de doğan

öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$p < .05$].

Tablo 4.23

Öğrencilerin Akademik Başarılarının Doğum Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>n, \bar{X} ve SS Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>					
	Doğum Yeri	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>Var. K.</i>	<i>K.T.</i>	<i>sd</i>	<i>K.O.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Akademik Başarı	Türkiye	46	53.88	10.138	G. Arası	873.34	3	291.11	3.007	.031*
	İngiltere	194	49.56	10.006	G. İçi	24980.02	258	96.822		
	KKTC	5	44.84	9.876	Toplam	25853.37	261			
	Diğer	17	48.97	6.323						
	Toplam	262	50.19	9.952						

$n = 262$

Öğrencilerin akademik başarılarının İngiltere’de bulunma yılı değişkeni açısından incelenmesi

Tablo 4.24’de öğrencilerin akademik başarılarının İngiltere’de bulunma yılı bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlar, öğrencilerin akademik başarılarının İngiltere’de bulunma yılı bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır [$F_{(3, 218)} = .789, p > .05$].

Tablo 4.24

Öğrencilerin Akademik Başarılarının İngiltere’de Bulunma Yılı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		n, \bar{X} ve SS Değerleri			ANOVA Sonuçları					
	İngiltere’de Bulunma Yılı	n	\bar{X}	SS	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p
Akademik Başarı	1-5	22	49.44	7.992	G. Arası	232.410	3	77.470	.789	.501
	6-10	23	52.00	8.653	G. İçi	21394.18	218	98.138		
	11-15	136	49.67	10.713	Toplam	21626.59	221			
	16-20	41	51.82	8.536						
	Toplam	222	50.29	9.892						

n= 222

Öğrencilerin akademik başarılarının eğitime devam etme isteği değişkeni açısından incelenmesi

Tablo 4.25’de öğrencilerin akademik başarılarının eğitime devam etme isteği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlardan, öğrencilerin akademik başarılarının eğitime devam etme isteği bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır [$F_{(2, 257)} = 1.102, p > .05$].

Tablo 4.25

Öğrencilerin Akademik Başarılarının Eğitime Devam Etme İsteği Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		n, \bar{X} ve SS Değerleri			ANOVA Sonuçları					
	Eğitime Devam Etme İsteği	n	\bar{X}	SS	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p
Akademik Başarı	Evet	215	49.97	9.866	G. Arası	219.703	2	109.85	1.102	.334
	Hayır	9	55.02	11.937	G. İçi	25615.51	257	99.671		
	Kararsızım	36	50.22	10.202	Toplam	25835.21	259			
	Toplam	260	50.18	9.987						

n= 261

Çokkültürlü Öğretim Yeterliği ile Kültürleşme Tercihlerinin, Okula Aidiyet Duygusu ve Akademik Başarıyla İlişkilerine Dair Bulgular

Araştırma kapsamında bağımsız değişken olarak ele alınan çokkültürlü öğretim yeterliği ve kültürleşme tercihlerinin; bağımlı değişken olarak ele alınan okula aidiyet duygusu ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.26’da sunulmuştur.

Tablo 4.26’da görüleceği üzere öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterlikleri alt boyutlarına ilişkin algıları ile öğrencilerin okula aidiyet duygusu alt boyutlarına ilişkin algıları ve akademik başarıları arasında anlamlı ilişkilere ulaşılamamıştır. Öğrencilerin kültürleşme tercihlerinin alt ölçeklerine ilişkin algıları ile okula aidiyet duygusu ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin algıları arasındaki ilişkileri ele alacak olursak; öğrencilerin kültürleşme tercihleri ölçeğinin alt ölçeği olan aykırılışma alt ölçeğine ilişkin algıları ile okula aidiyet duygusu ölçeğinin okula aidiyet duygusu alt boyutu [$r=.16$] ve okula aidiyet duygusu toplam puanları [$r=.14$] arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkilere ulaşılmışken; reddedilmişlik duygusu ile [$r=-.11$] negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiye ulaşılmıştır. Diğer taraftan öğrencilerin kültürleşme tercihleri ölçeğinin bütünleşme alt ölçeğine ilişkin algıları ile okula aidiyet duygusu ölçeğinin okula aidiyet duygusu alt boyutu [$r=.32$] ve okula aidiyet duygusu toplam puanları [$r=.23$] arasında pozitif; reddedilmişlik duygusu alt boyutu [$r=-.25$] ile negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Tablo 4.26’da görüleceği üzere araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise öğrencilerin kültürleşme tercihlerinin alt ölçeklerine ilişkin algıları ile akademik başarıları arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişkinin olmamasıdır. Yine öğrencilerin kültürleşme tercihleri alt ölçeklerinden erime ve ayırma alt ölçeğine ilişkin algıları ile okula aidiyet duygusu alt boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı ilişkiler saptanamamıştır.

Tablo 4.26

Çokkültürlü Öğretim Yeterliği, Kültürleşme Tercihleri, Okula Aidiyet Duygusu ve Akademik Başarı Arasındaki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Matrisi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Çokkültürlü Öğretim Yeterliği											
1-Çokkültürlü Öğretim Bilgisi	1	.533**	.301**	.122	.017	.141	.035	.012	-.016	.005	.034
2-Çokkültürlü Öğretim Davranışı		1	.477**	.119	-.047	.147	.134	.084	-.005	.089	.088
3-Çokkültürlü Öğretim Becerisi			1	.190	.013	.125	.054	.107	.037	.150	.073
Kültürleşme Tercihleri											
4-Erime				1	-.363**	.313**	.306**	.117	-.103	.085	-.082
5-Ayırma					1	-.029	.004	.071	.065	.113	.119
6-Aykırılılaşma						1	.410**	.162**	-.119*	.146*	.050
7-Bütünleşme							1	.323**	-.257**	.238**	.044
Okula Aidiyet Duygusu											
8-Okula Aidiyet Duygusu								1	-.477**	.879**	.078
9-Reddedilmişlik Duygusu									1	-.455**	.017
10-Okula Aidiyet Duygusu Toplam										1	.085
11-Başarı											1

Öğretmen $n = 77$, öğrenci $n = 275$, * $p < .05$, ** $p < .01$

Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Alt Boyutları ile Okula Aidiyet Duygusu Alt Boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterliği alt boyutlarına ilişkin algılarının öğrencilerin okula aidiyet duygusu alt boyutlarına ilişkin algılarını yordayıp yordamadığını saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.27’de sunulmuştur. Tablo’da görüldüğü üzere, çokkültürlü öğretim yeterliği alt boyutları öğrencilerin okula aidiyet duygusu alt boyutuna ilişkin algılarını yordamamaktadır [$R = .12$, $R^2 = .01$, $F = .366$, $p > .05$].

Tablo 4.27

Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Alt Boyutları ile Okula Aidiyet Duygusu Alt Boyutu Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Çokkültürlü Öğretim Yeterliği	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	3.483	.391		8.910	.000
1-Çokkültürlü Öğretim Bilgisi	-.027	.071	-.052	-.380	.705
2-Çokkültürlü Öğretim Davranışı	.040	.086	.069	.465	.643
3-Çokkültürlü Öğretim Becerisi	.054	.079	.090	.676	.501

Öğrenci $n = 275$, öğretmen $n = 77$, $R = .12$, $R^2 = .01$, $F = .366$, $p > .05$

Öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterliği alt boyutlarına ilişkin algılarının öğrencilerin reddedilmişlik duygusu alt boyutuna ilişkin algılarını yordayıp yordamadığını saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.28’de sunulmuştur. Tablo’da görüldüğü üzere, çokkültürlü öğretim yeterliği alt boyutları öğrencilerin reddedilmişlik duygusu alt boyutuna ilişkin algılarını yordamamaktadır [$R = .04$, $R^2 = .00$, $F = 0.58$, $p > .05$].

Tablo 4.28

Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Alt Boyutları ile Reddedilmişlik Duygusu Alt Boyutu Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Çokkültürlü Öğretim Yeterliği	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	2.087	.486		4.295	.000
1-Çokkültürlü Öğretim Bilgisi	-.014	.088	-.022	-.161	.872
2-Çokkültürlü Öğretim Davranışı	-.013	.107	-.018	-.117	.907
3-Çokkültürlü Öğretim Becerisi	.039	.099	.052	.392	.696

Öğrenci $n= 275$, öğretmen $n= 77$, $R= .04$, $R^2= .00$, $F= .058$, $p> .05$

Öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterliği alt boyutlarına ilişkin algılarının öğrencilerin okula aidiyet duygusu toplam puanlarına ilişkin algılarını yordayıp yordamadığını saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.29’da sunulmuştur. Tablo’da görüldüğü üzere, çokkültürlü öğretim yeterliği alt boyutları öğrencilerin okula aidiyet duygusu toplam puanlarına ilişkin algılarını yordamamaktadır [$R= .16$, $R^2= .02$, $F= .653$, $p> .05$].

Tablo 4.29

Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Alt Boyutları ile Okula Aidiyet Duygusu Toplam Puanları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Çokkültürlü Öğretim Yeterliği	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	3.103	.229		13.552	.000
1-Çokkültürlü Öğretim Bilgisi	-.021	.042	-.068	-.498	.620
2-Çokkültürlü Öğretim Davranışı	.019	.050	.057	.382	.704
3-Çokkültürlü Öğretim Becerisi	.051	.046	.143	1.089	.280

Öğrenci $n= 275$, öğretmen $n= 77$, $R= .16$, $R^2= .02$, $F= .653$, $p> .05$

Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Alt Boyutları ile Akademik Başarı Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterliği alt boyutlarına ilişkin algılarının öğrencilerin akademik başarılarını yordayıp yordamadığını saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.30’da sunulmuştur. Tablo’da

görüldüğü üzere, çokkültürlü öğretim yeterliği alt boyutları öğrencilerin akademik başarılarını yordamamaktadır [$R = .09$, $R^2 = .00$, $F = .229$, $p > .05$].

Tablo 4.30

Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Alt Boyutları ile Akademik Başarı Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Çokkültürlü Öğretim Yeterliği	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	54.286	8.397		6.465	.000
1-Çokkültürlü Öğretim Bilgisi	.273	1.557	.025	.176	.861
2-Çokkültürlü Öğretim Davranışı	.999	1.866	.081	.536	.594
3-Çokkültürlü Öğretim Davranışı	.554	1.710	.043	.324	.747

Öğrenci $n = 275$, öğretmen $n = 77$, $R = .09$, $R^2 = .00$, $F = .229$, $p > .05$

Kültürleşme Tercihleri Alt Ölçekleri ile Okula Aidiyet Duygusu Alt Boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Öğrencilerin kültürleşme tercihleri alt ölçeklerine ilişkin algılarının öğrencilerin okula aidiyet duygusu alt boyutuna ilişkin algılarını yordayıp yordamadığını saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.31’de sunulmuştur. Tablo’da görüldüğü üzere, öğrencilerin kültürleşme tercihlerinden bütünleşme alt ölçeğine ilişkin algıları okula aidiyet duygusu alt boyutuna ilişkin algılarını yordamaktadır. Ayrıca elde edilen sonuçlardan; bütünleşme tercihi bağımsız değişkeninin öğrencilerin okula aidiyet duygusu alt boyutuna ilişkin algılarının % 11’ini açıklayabildiği [$R = .33$, $R^2 = .11$, $F = 8.540$, $p < .05$]; % 89’luk kısmın ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır.

Tablo 4.31

Kültürleşme Tercihleri Alt Ölçekleri ile Okula Aidiyet Duygusu Alt Boyutu Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Kültürleşme Tercihleri	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	2.202	.325		6.776	.000
1-Erime	.052	.069	.050	.749	.455
2-Ayırma	.080	.056	.088	1.424	.156
3-Aykırılışma	.028	.067	.027	.424	.672
4-Bütünleşme	.303	.066	.296	4.589	.000*

$n = 275$; $R = .33$, $R^2 = .11$, $F = 8.540$, $p < .05$

Öğrencilerin kültürleşme tercihleri alt ölçeklerine ilişkin algılarının öğrencilerin reddedilmişlik duygusu alt boyutuna ilişkin algılarını yordayıp yordamadığını saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.32’de sunulmuştur. Tablo’da görüldüğü üzere, öğrencilerin kültürleşme tercihlerinden bütünleşme alt ölçeğine ilişkin algıları reddedilmişlik duygusu alt boyutuna ilişkin algılarını yordamaktadır. Elde edilen sonuçlar; bütünleşme tercihi bağımsız değişkeninin öğrencilerin reddedilmişlik duygusu alt boyutuna ilişkin algılarının % 7’sini açıklayabildiğini [$R= .26$, $R^2= .07$, $F= 5.115$, $p< .05$]; % 93’lük kısmın ise diğer değişkenlerle açıklanabileceğini göstermektedir.

Tablo 4.32

Kültürleşme Tercihleri Alt Ölçekleri ile Reddedilmişlik Duygusu Alt Boyutu Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Kültürleşme Tercihleri	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	3.216	.402		8.006	.000
1-Erime	.004	.086	.003	.044	.965
2-Ayırma	.072	.069	.066	1.042	.299
3-Aykırılışma	-.019	.082	-.015	-.226	.821
4-Bütünleşme	-.311	.082	-.252	-3.812	.000*

$n= 275$; $R=.26$, $R^2= .07$, $F= 5.115$, $p< .05$

Öğrencilerin kültürleşme tercihleri alt ölçeklerine ilişkin algılarının öğrencilerin okula aidiyet duygusu toplam puanlarını yordayıp yordamadığını saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.33’de sunulmuştur. Tablo’da görüldüğü üzere, öğrencilerin kültürleşme tercihlerinden bütünleşme alt ölçeğine ilişkin algıları okula aidiyet duygusu toplam puanlarını yordamaktadır. Ayrıca elde edilen sonuçlar; bütünleşme tercihi bağımsız değişkeninin öğrencilerin okula aidiyet duygusu toplam puanlarının % 7’sini açıklayabildiğini [$R=.27$, $R^2=.07$, $F=5.479$, $p<.05$]; % 93’lük kısmın ise diğer değişkenlerle açıklanabileceğini ortaya koymaktadır.

Tablo 4.33

Kültürleşme Tercihleri Alt Ölçekleri ile Okula Aidiyet Duygusu Toplam Puan Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Kültürleşme Tercihleri	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	2.440	.210		11.599	.000
1-Erime	.038	.045	.058	.846	.398
2-Ayırma	.038	.052	.045	.726	.469
3-Aykırılışma	.033	.043	.050	.765	.445
4-Bütünleşme	.129	.043	.199	3.025	.003*

$n= 275$; $R=.27$, $R^2= .07$, $F= 5.479$, $p< .05$

Kültürleşme Tercihleri Alt Ölçekleri ile Akademik Başarı Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Öğrencilerin kültürleşme tercihleri alt ölçeklerine ilişkin algılarının öğrencilerin akademik başarılarını yordayıp yordamadığını saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.34’de sunulmuştur. Tablo’da görüldüğü üzere, öğrencilerin kültürleşme tercihleri alt ölçeklerine ilişkin algılarının öğrencilerin akademik başarılarını yordamadığı saptanmıştır [$R= .15$, $R^2= .02$, $F= 1.433$, $p> .05$].

Tablo 4.34

Kültürleşme Tercihleri Alt Ölçekleri ile Akademik Başarı Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Kültürleşme Tercihleri	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	44.291	5.498		8.056	.000
1-Erime	-1.359	1.169	-.082	-1.163	.246
2-Ayırma	1.309	.947	.090	1.382	.168
3-Aykırılışma	1.003	1.139	.060	.880	.380
4-Bütünleşme	.721	1.115	.044	.647	.518

$n= 275$; $R= .15$, $R^2= .02$, $F= 1.433$, $p> .05$

Bölüm V. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada elde edilen bulgular literatüre dayalı olarak tartışılmış ve elde edilen sonuçlardan hareketle geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada İngiltere’deki öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterlikleri ile Türk öğrencilerin kültürleşme tercihlerinin, öğrencilerin okula aidiyet duygularını ve akademik başarılarını yordayıp yordamadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Çokkültürlü Öğretim Yeterlikleri Genel Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterliği düzeyleri ele alındığında; öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterliği ortalamaları birbirine yakın düzeyde ve genel olarak yüksektir. Alt boyut ortalamalarına bakıldığında ise öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterliklerinin en yüksek ortalama ile çokkültürlü öğretim davranışı alt boyutunda olduğu görülürken; en düşük ortalama ise çokkültürlü öğretim bilgisi alt boyutundadır. Bu bulgular doğrultusunda İngiltere’deki ortaöğretim (secondary) ve 16 yaş sonrası eğitim veren (sixth form college) okullarda görev yapan öğretmenlerin, çokkültürlü öğretim yeterliklerinin yüksek olduğu; çokkültürlü öğitime ilişkin bilgi, beceri ve davranış yeterliklerini geliştirdikleri söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin farklı gruptan öğrencilere ve bu öğrenciler arası farklılıkları etkileyebilecek dil, din, ırk, etnisite ve mezhep gibi kültürel farklılıklara dair öğretim stratejilerine ve kültürel olarak sorumlu pedagojiye hâkimiyetlerinin yüksek olduğu ve bu öğretim stratejilerini hayata geçirdikleri ifade edilebilir. Diğer taraftan araştırmanın bu sonucuyla öğretmenlerin öğrenciler arasındaki kültürel ve diğer farklılıkları dikkate alarak onların gelişimine ve akademik başarısına fırsat tanıyacak becerilere sahip oldukları ve sınıf-içi etkinliklerde bu becerileri uygun bir şekilde kullandıkları anlaşılmaktadır.

Harkins ve Leighton (2010) çokkültürlü eğitime ilişkin algıları yüksek olan öğretmenlerin, farklılıkları barındıran öğrencilere karşı daha saygılı olduklarını, bu öğretmenlerin kültürel yeterlik algılarının yüksek olacağını ve farklı kültürel gruplardan öğrencilerle çalışmaya daha gönüllü olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca çokkültürlü

yeterlik algıları yüksek olan öğretmenlerin, bu algıları düşük olan öğretmenlere nazaran okullarda ırkçılıkla mücadele konusunda daha hassas ve istekli oldukları (Gorham, 2001; Holcomb-McCoy, 2005); aynı kültürde büyüyen öğrencilerden daha çok farklı kültürde büyüyen öğrencilerin öğretiminde daha fazla yeteneğe sahip oldukları görülmektedir (Gorham, 2001; Kea, Trent ve Davis, 2002). Bu doğrultuda çalışma grubundaki okullarda görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki farklılıkları barındıran öğrencilerin kültürel geçmişlerine ve farklılıklarına saygı gösterdikleri; onların eğitim ve öğretimine istekli ve bu durumdan memnun oldukları söylenebilir.

Araştırmanın bu bulgusunun yorumlanmasında, dikkat edilmesi gereken hususlardan biri de araştırmanın çalışma grubundaki okullarda, İngiliz asıllı öğretmenler çalışabildiği gibi farklı kültürel ve etnik yapılardan gelen öğretmenlerin de öğretmen yeterliklerini sağlaması koşuluyla rahatlıkla görev yapabilmeleridir. Özellikle Londra bağlamında düşünülürse; okullar sadece birçok açıdan farklı kültürel gruplardan gelen öğrencileri bünyesinde barındırmamakta, aynı zamanda birçok farklılığı içeren öğretmenleri de okulların bir parçası haline getirmektedir. Dolayısıyla kültürel ve etnik açıdan farklılıklar taşıyan öğrenci ve öğretmenlerin biraraya geldiği bu okullardaki çokkültürlü yapının; öğretmenlerin çokkültürlü demokratik bir okul atmosferi ve fiziki çevresi yaratma, bu atmosferi sınıf içi ortama taşıma, ırkçılık ve ayrımcılıkla mücadele etme çabalarını kaçınılmaz kıldığı söylenebilir. Ayrıca mevcut çalışmalar dikkate alındığında (Başbay, Kağnıcı, Sarsar, 2013; King ve Howard-Hamilton, 2003; Kocarek, Talbot, Donna, Batka ve Anderson, 2001; Sealey, Burnett ve Johnson, 2006; Yazıcı ve ark., 2009) öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterliklerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu yönüyle araştırmanın bu bulgusunun diğer araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği ve çokkültürlü bilgi, beceri, farkındalık ve davranış yeterliklerinin mesleki bir gereklilik olduğu ifade edilebilir. Ayrıca, İngiliz Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenler için belirlediği yeterliklerden 3'ü farklılıklarla ilgilidir (Department for Education and Skills, 2014a) ve araştırma sonuçlarıyla öğretmenlerin farklılıklara ilişkin yeterliklere sahip olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Kültürleşme Tercihleri Genel Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin kültürleşme tercihleri incelendiğinde; öğrenciler kültürleşme tercihlerini en yüksek ortalamayla bütünleşme tercihinde ($\bar{X}= 3.58$) değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin bütünleşme tercihlerini sırasıyla ayırma ($\bar{X}= 3.08$), aykırılışma ($\bar{X}= 2.82$) ve erime ($\bar{X}= 2.75$) tercihleri takip etmektedir. 5'li derecelendirme ölçeği dikkate alındığında öğrencilerin bütünleşme tercihlerinin ortanın üstünde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bütünleşme tercihine en yakın tercihleri ayırma iken; aykırılışma ve erime tercihleri birbirine yakın ortalamaya sahiptir. Bu sonuçlardan hareketle; öğrencilerin daha çok kendi kültürleri olan Türk kültürünü İngiltere'de de korumaya çalıştıkları, aynı zamanda yaşadıkları yer olan İngiltere'deki bireylerle iletişim halinde oldukları, İngiliz kültürüne kayıtsız kalmadıkları ve Türk arkadaşlarının yanı sıra İngiliz arkadaşlarının da olduğu söylenebilir. İlgili literatürde (Pfafferott ve Brown, 2006; Zagefka ve Brown, 2002) bütünleşme tercihinin ev sahibi toplum ve azınlık üyeleriyle iyi ilişkilerinin göstergesi olduğu belirtilmektedir. Bu ifade doğrultusunda, Türk ve İngiliz öğrenciler arasında olumlu ilişkilerin olduğu söylenebilir.

Berry (1997) bütünleşme tercihinin azınlık bireyleri tarafından en çok tercih edilen kültürleşme tercihi olduğunu ifade etmektedir. Bu ifadeyi ve araştırma bulgusunu destekler nitelikte; Berry ve ark. (2006) tarafından 13 ülkedeki içerisinde Türklerin de olduğu 5000 genç üzerinde gerçekleştirilen kültürleşme araştırmasının sonuçlarına göre etnik azınlık konumundaki gençlerin ilk olarak bütünleşme stratejisini, ikinci olarak ise ayırma stratejisini tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Araştırmada erime tercihi öğrencilerin üçüncü tercihleri, aykırılışma ise son tercihleridir. Yine araştırma bulgusuna paralel olarak; Virta ve arkadaşlarının (2004) 111'i Norveç'teki ve 296'sı İsveç'teki toplam 407 Türk ergen üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında ergenlerin en yüksek kültürleşme tercihlerinin bütünleşme; ikinci tercihlerinin ise ayırma olduğu görülmektedir. Öte yandan Trebbe'nin (2007) Almanya'daki araştırmasında da benzer olarak Türk gençler öncelikle bütünleşme stratejisini tercih ederken; daha sonra ayırma stratejisini tercih etmektedir. Arends-Toth ve Van de Vijver tarafından 2003 ve 2007 yıllarında gerçekleştirilen Hollanda'daki Türklerin kültürleşmelerini ele alan her iki araştırmada ise katılımcıların sosyal hayatta bütünleşme stratejisini tercih ettikleri; özel hayatlarında ise ayırma stratejisini tercih ettikleri göze çarpmaktadır. Yine Hollanda'da gerçekleştirilen bir diğer araştırmada Van Oudenhoven (1998) aynı sonuçlara ulaşarak

Türk katılımcıların sırasıyla bütünleşme, ayırma, erime ve aykırılışmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Yağmur ve Van de Vijver (2012) tarafından 4 ülkedeki Türk gençlerin kültürleşmelerini belirlemek üzere gerçekleştirdikleri araştırmalarında daha az çoğulculuğun olduğu Fransa ve Almanya'daki katılımcıların düşük sosyokültürel, yüksek etnik uyum gösterdikleri; Avustralya'da bu durumun tam tersi yaşandığı ve Hollanda'daki örnekleme ise orta bir uyumun ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

Dimitrova, Chasiotis, Bender ve Van de Vijver (2014) tarafından gerçekleştirilen bir diğer araştırmada ise Bulgaristan'daki Türk gençlerin uyumlarının yüksek olduğu; ancak Hollanda'daki uyumlarının ise düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin en çok tercih ettikleri ikinci tercihleri ise ayırma tercihleridir. Dolayısıyla bir taraftan bazı öğrencilerin daha çok bütünleşme tercihleriyle hem kendi kültürlerini sürdürdükleri hem de İngiliz kültürüne yabancı kalmadıkları; diğer taraftan bazılarının ise ayırma tercihlerini seçerek yaşadıkları çevre içerisinde sadece Türk kültürüne yöneldikleri, kültürel kimliklerini korudukları; İngiliz kültürüyle ve İngiliz arkadaşlarıyla iletişime uzak durmaya çalıştıkları, sadece Türk öğrencilerle arkadaşlık yapmaya çalışarak daha çok birbirleriyle vakit geçirdikleri ifade edilebilir. Literatürdeki diğer araştırmalar dikkate alındığında; Türklerin ilk kültürleşme tercihlerinin ayırma; ikinci tercihlerinin ise bütünleşme olduğu göze çarpmaktadır. Bu ifade doğrultusunda; Bektaş'ın (2004) ABD'deki Türk öğrencilerin kültürleşme tercihlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin ana tercihlerinin ayırma; ikinci tercihlerinin ise bütünleşme olduğu görülmektedir. Bu sonucu paralel olarak; Ataca ve Berry'nin (2002) Kanada'daki 200 Türk evli çift üzerindeki araştırmasında da katılımcıların ayırma tercihlerinin, bütünleşme tercihlerinden yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Yine Vedder ve arkadaşlarının (2007) Norveç, İsveç, Finlandiya, Almanya, Fransa ve Hollanda'daki 13-18 yaş aralığındaki 736 Türk ergen üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında; genel olarak Finlandiya dışındaki Türk ergenlerin ulusal uyumlarının düşük olduğu ve daha çok Türkçe konuşma ve Türk ergenlerle arkadaşlık etme gibi davranışlar göstererek etnik uyumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, Güngör'ün (2007) Belçika'daki 287 Türk ergen üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında ise yine ergenlerin kendi kültürlerini koruma düzeyleri; onların kültürlerini Belçika kültürüne adapte etme düzeylerinden daha yüksektir.

Yukarıda da görüleceği üzere birçok ülkede gerçekleştirilen kültürleşme araştırmalarının geneli ele alındığında, araştırmaların örneklemlerinin Türklerden

oluştugu; araştırmaların bazılarında katılımcıların kültürleşme tercihlerinde öncelikle bütünleşmeyi ve daha sonra ayırmayı; bazılarında ise öncelikle ayırmayı ve daha sonra bütünleşmeyi tercih ettikleri göze çarpmaktadır. Ancak İngiltere rnekleminde gerçekleştirilen akır'ın (2009) alışmasına paralel olarak Türk ğrencilerin bütünleşme tercihlerinin diğerkltrleşme tercihlerine nazaran daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Yine Cantle'ın (2001) raporunda Britanya'daki etnik azınlıktaki gençlerin kültürleşme tercihlerinin bütünleşmeden yana olduğu ve sosyal çevreye, özellikle de okullarındaki kültürlere, ırklara ve farklı inançlara olumlu duygular besledikleri görülmektedir. Dolayısıyla mevcut durumda İngiltere'deki gençlerin kültürleşme tercihlerinde bütünleşmenin ilk tercih olduğu; ancak bir taraftan da bazı gençlerin ayırma tercihinde daha çok yöneldikleri gözden kaçırılmamalıdır.

Yağmur ve Van de Vijver (2012) daha çoğulcu iklime sahip ülkelerde sosyal uyumun daha yüksek olacağını ifade ederlerken; Arends-Toth ve Van de Vijver (2003) etnik azınlıkların okkltrllğu destekleyici bulduklarını ve okkltrllğun hem azınlıkların kendi kültürlerini korumasında hem de toplumda sosyal statü elde etmelerinde onlara birçok avantaj sunduğunu belirtmektedir. İngiltere etnik olarak Asya, Avrupa, Amerika, Uzak Doğu ve Afrika'nın birçok ülkesinden bireyleri bünyesinde barındırmaktadır. Türkler de bu etnik azınlık gruplarından biridir. İngiliz eğitim sisteminde ise her ne kadar 7 Temmuz patlamalarından sonra ve özellikle David Cameron başkanlığındaki muhafazakâr hükümet döneminde İngilizce konuşma, İngiliz tarihine ve kültürüne hâkim olma zorunluluğu gibi baskıcı politikalar geliştirilmeye çalışılsa da (Wright ve Taylor, 2011) okullarda çokkültürlü eğitim uygulanmaya çalışılmaktadır (Faas, 2011). Dolayısıyla İngiltere'de özellikle Londra'daki birçok etnik azınlık grubunun ortaya çıkardığı çoğulcu ve farklılıkların bir araya geldiği sosyal ortamın ve okullardaki çokkültürlü eğitim uygulamalarının öğrencilerin kültürleşme tercihlerinde rol oynadığı düşünülebilir. Öte yandan etnik azınlık grupları için kendi kültürel özelliklerinin korunumu psikolojik ve sosyal nedenlerle önemli olduğu gibi; baskın topluma kültürel adaptasyon da toplum içerisinde yer edinmek açısından önem taşımaktadır (Taylor ve Moghaddam, 1994). Bu açıdan öğrencilerin gelecek yaşantılarında İngiliz toplumu içerisinde yer edinme ve statü elde etme amaçlarının kültürleşme tercihlerinde belirleyiciliği olabilir.

Etnik azınlıkların kültürleşme tercihlerinde rol oynayan diğerk bir faktör ise ev sahibi toplumun bireyelerinin, etnik azınlıklara dair kültürleşme tercihlerinden etkilenmesidir (Arends-Toth ve Van de Vijver, 2003; 2007; Berry, 1997; 2001;

Zagefka, Gonzalez ve Brown, 2011). Dolayısıyla araştırmanın çalışma grubundaki öğrencilerin okullardaki ve sosyal ortamlarındaki arkadaşlarının da onların kültürleşme tercihlerinde rolü olabilir. Bu açıdan öğrencilerin kültürleşme tercihleri ortalamaları dikkate alındığında İngiliz arkadaşlarının kültürleşme tercihleri doğrultusunda, bazı Türk öğrencilerin İngiliz arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurduğu, kültürel paylaşımlar yaşadığı; bazılarının ise tamamen kendi kültürüne yönelerek iletişimden ve kültürel etkileşimden kaçındığı ifade edilebilir. Ayrıca, öğrencilerin kültürleşme tercihlerinde ele alınması gereken bir diğer nokta kuşak konusudur. Öğrencilerin büyük kısmı İngiltere’de doğmuştur ve bu açıdan en az ikinci kuşak oldukları söylenebilir. Dolayısıyla yıllar önce İngiltere’ye gelen; dil, adaptasyon ve toplumda yer edinme gibi birçok sorunla karşı karşıya kalan aileler, kendi değer ve kültürlerini çocuklarını benimsetmekle birlikte çocuklarının gerek topluma adaptasyonunu gerekse toplum içerisinde statü ya da bir meslek elde etmelerini isteyerek onları bütünleşme tercihi doğrultusunda teşvik edebilir. Diğer taraftan ailelerin değerleri de öğrencilerin kültürleşme tercihlerinde rol oynayabilir. Bazı aileler için muhafazakâr değerleriyle sadece Türk kültürünü, Türk değerlerini, geleneklerini, göreneklerini, örf ve adetlerini devam ettirmek; yaşadıkları toplumun değerlerine uzak durmak ve bu doğrultuda çocuklarını yetiştirmek önemli olabilir. Dolayısıyla bu öğrencilerin daha çok kendilerini ayırabilecekleri söylenebilir. Ancak bazı aileler ise yaşadıkları toplumun değerlerine ve değişime daha açık bir tutum besleyerek; kendi kültürlerinin yanı sıra yaşadıkları toplumun kültürüne yabancı kalmamak, topluma adapte olmak ve toplumda yer edinmek isteyebilirler. Ailelerin bu istekleri çocukları üzerinde etkili olabilir ve bu nedenle öğrenciler kendilerini ayırma yerine daha çok bütünleşmeye gönüllü olabilirler. Son olarak literatürde (Lalonde ve Cameron, 1993; Moghaddam, 1988) etnik azınlık gruplarının bütünleşme ve ayırma tercihlerinin kolektivizime dayandığı; erime tercihinin ise daha çok bireyseliğe bağlı olduğu belirtilmektedir. Bu açıdan Türk kültür, toplum ve aile yapısı göz önüne alındığında, bu yapının kolektivist bir yapıya dayandığı ve Türk öğrencilerin kültürleşme tercihlerinin bütünleşme ve ayırma doğrultusunda olmasının kabul edilebilir bir bulgu olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Kültürleşme Tercihlerinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

İngiltere'deki Türk öğrencilerin kültürleşme tercihlerinin cinsiyet, yaş, okulda bulunma yılı, dil yeterliği, doğum yeri, İngiltere'de bulunma yılı ve eğitime devam etme isteği demografik değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan istatistiki analizler sonucunda elde sonuçlar şunlardır:

- Öğrencilerin kültürleşme tercihleri, onların dil yeterliklerine ve eğitime devam etme isteklerine göre farklılık göstermemektedir.
- Öğrencilerin kültürleşme tercihleri cinsiyet değişkenine göre bütünleşme alt ölçeğinde kız öğrencilerin lehine küçük düzeyde anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- Öğrencilerin kültürleşme tercihleri yaş değişkenine göre ayırma alt ölçeğinde 16 yaşının üstündeki öğrencilerin lehine küçük düzeyde anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- Öğrencilerin kültürleşme tercihleri okulda bulunma yılı değişkenine göre; ayırma alt ölçeğinde okula yeni başlayan öğrencilerin lehine küçük düzeyde; bütünleşme alt ölçeğinde ise uzun yıllar aynı okulda bulunan öğrencilerin lehine orta düzeyde anlamlı farklılıklar göstermektedir.
- Öğrencilerin kültürleşme tercihleri doğum yeri değişkenine göre incelendiğinde, erime alt ölçeğinde İngiltere'de doğan öğrencilerin lehine; ayırma alt ölçeğinde Türkiye'de doğan öğrencilerin lehine; bütünleşme alt ölçeğinde ise Türkiye'de ve İngiltere'de doğan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak küçük düzeylerde anlamlı farklılıklar göstermektedir.
- Öğrencilerin kültürleşme tercihleri İngiltere'de bulunma yılı değişkenine göre ayırma alt ölçeğinde İngiltere'de 1-5 yıl bulunan öğrencilerin lehine küçük düzeyde anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha yüksek bir bütünleşme tercihi gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu araştırma bulgusu diğer araştırmalarla (Bektaş, 2004; Güngör ve Bornstein, 2009) paralellik göstermektedir. Ancak bazı araştırmalarda (Ataca ve Berry, 2002; Virta ve ark., 2004) erkeklerin yaşadıkları topluma yüksek bütünleşme tercihi gösterdikleri görülürken; bazı araştırmalarda ise cinsiyetle kültürleşme tercihleri arasında herhangi bir ilişkiye ulaşılamamıştır (Güngör, 2007; Huijnk, Verkuyten ve Coenders, 2012).

Yukarıda görüleceği ve Berry'nin de belirttiği (1997) üzere cinsiyet değişkeninin kültürleşme tercihleri üzerindeki etkisine dair literatürde tutarlı sonuçlara ulaşılamamıştır. Ancak; cinsiyet rolleri incelendiğinde kızların duygularını ve kaygılarını ifade etmede erkeklere nazaran daha açık davrandıkları belirtilmektedir (Derlega, Metts, Petronio ve Morgulis, 1993'dan akt., Bektaş, 2004). Bununla birlikte Türk kültüründe erkekler arkadaşlarına duygularını ifade etmeyi karakterlerinde bir zayıflık olarak görebileceklerinden, genellikle duygularını dışa vurmada kızlara nazaran daha çekingen davranabilirler. Dolayısıyla araştırma sonucunun değerlendirilmesinde kız öğrencilerin arkadaşlarıyla daha yakın ilişkiler kurma istekleri ve duygularını onlara daha rahat bir şekilde paylaşabilmeleri dikkate alınabilir. Öte yandan Georgas, Berry, Shaw, Christakopoulou ve Mylonas (1996) aile içindeki yaşlı ve erkek bireylerin daha genç ve kadın bireylere nazaran daha geleneksel değerlere sahip olduklarını ve geleneksel değerleri onayladıklarını ifade etmektedir. Ayrıca etnografik, sosyolojik ve psikolojik araştırmalarda (Timmerman, 2000; Idema ve Phalet, 2007; Phalet ve Swyngedouw, 2004) Batı Avrupa'da yaşayan Türk göçmen ailelerindeki genç kızların kültürlerarası etkileşime daha açık olduklarını ve erkeklere nazaran eşitlikçi değerleri daha fazla, muhafazakâr değerleri ise daha az benimsedikleri belirtilmektedir. Öte yandan Güngör ve Bornstein'ın (2009) Belçika'daki Türk öğrencilerin değer yönelimlerinin ve cinsiyetlerinin kültürleşmelerindeki rolünü belirlemeye çalıştığı araştırmalarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran muhafazakârlık değerlerinin düşük; fakat kendini aşma ve değişime açık olma değerlerinin yüksek olduğu görülmektedir. Yine Hollanda'daki Türk ailelerin kültürel değişimleri hakkında yapılan bir diğer araştırmaya göre (Phalet ve Haker, 2004) muhafazakâr değerlerin kızlarda erkeklerden daha az olduğu belirtilmektedir. Ancak bu durum Avrupa'daki genç Türk kızlarının erkek akranlarından farklı olarak özel hayatlarında kültürel miraslarını devam ettirmediği, Türk aile kültürü içindeki geleneksel kadın rolünü sürdürmek istemediği anlamına gelmemektedir (Phalet ve Haker, 2004). Dolayısıyla araştırmanın çalışma grubundaki kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran İngiliz toplumunun değerlerine ve kültürüne daha açık olabilecekleri ve aynı zamanda özel hayatlarında aile değerlerine uygun olarak Türk kültürünü devam ettirme rollerini sürdürdüğü söylenebilir. Öte yandan kızların toplum içinde sosyal statü, saygı görme ve güç elde etme amacıyla kendi kendini geliştirme değerlerini arttırabileceği ve dolayısıyla onların kültürleşme tercihlerini bütünleşme doğrultusunda arttırabileceği ifade edilebilir. Ayrıca Güngör ve Bornstein (2009) erkek gençlerin kızlara nazaran daha fazla ayrımcılık ve kültürleşme

stresi algılarının yüksek olduğunu ve kızların yaşadıkları toplumla bütünleşmelerinde daha avantajlı olduğunu belirtmektedirler. Bu açıdan düşünüldüğünde kızların toplum içindeki rolleri bütünleşme tercihlerinde onları erkeklere nazaran daha avantajlı hale getirebilir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç ise öğrencilerin yaşlarının ayırma alt ölçeğinde 16 yaşının üstündeki öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermesidir. Bu araştırma bulgusuna benzer olarak Virta ve arkadaşlarının (2004) araştırmasında yaş değişkeni Türk öğrencilerin Norveç ve İsveç'teki adaptasyonu ile olumsuz yönde ilişkiliyken; Arends-Toth ve Van de Vijver'in (2003) araştırmasında hem kamusal alana hem de özel yaşama adaptasyonla olumlu yönde ilişkili; kültürel mirası korumayla olumsuz yönde ilişkilidir. Güngör ve Bornstein'in (2009) araştırmasında ise büyük yetişkinlerin (18-20) genç yetişkinlere (14-17) nazaran gerek baskın kültüre uyumlarına gerekse kendi kültürlerinin devam ettirilmesine daha fazla önem verdikleri görülmektedir. Diğer araştırmalarda ise (Bektaş, 2004; Vedder ve ark., 2007) yaş ile gençlerin kültürleşmeleri arasında herhangi bir ilişkiye ulaşılamamıştır. Dolayısıyla cinsiyet değişkeninde olduğu gibi yaş değişkeninin de kültürleşme tercihleri üzerindeki etkisine dair literatürde tutarsız sonuçlar olduğu göze çarpmaktadır. Ancak, Berry (1997) bireyin yaşının kültürleşme sürecini etkileyen bireysel bir değişken olduğunu ifade etmekte; kültürleşme sürecinin çocukluk yıllarında daha rahat bir aşama olduğunu; ancak gençlik dönemiyle birlikte sancılı bir sürece girildiğini belirtmektedir. Bu durumun nedenleri olarak ise ailenin talepleri ile akranlarının talepleri arasındaki çatışmaları, çocukluk ve yetişkinlik arasındaki yaşamsal ve kültürel geçişleri ve kimliksel gelişimleri göstermektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğrencilerin yaşlarının arttıkça geliştirdikleri kimliksel sürecin onların kendilerini ayırmalarında etkili olduğu söylenebilir. Öte yandan bazı ailelerin çocuklarından sadece evde değil; kamusal yaşamda da muhafazakâr değerlerini koruma beklentileri öğrencilerin İngilizlerle arkadaşlık ilişkilerinde ve sosyal yaşama katılımlarında rol oynayabilir. Ayrıca öğrencilerin gelişimsel süreç içerisinde kendilerini Türk kültür, değer, örf ve adetlerine daha yakın hissetmeleri onları sadece kendi kültürlerine ve kendi kültüründen sosyal ağlara yönlendirebileceği gibi İngiliz arkadaşlarının onları ayrımcılığa maruz bırakması da Türk öğrencilerin kendilerini ayırmasına yol açabilir.

Öğrencilerin kültürleşme tercihlerinin farklılık göstermesine etki eden bir diğer değişken ise okulda bulunma yılı değişkenidir. Araştırma sonuçlarına göre okula yeni başlayan öğrencilerin daha uzun süre aynı okulda bulunan öğrencilere nazaran ayırma

tercihleri yüksekken; uzun süre aynı okulda kalan öğrencilerin kısa süre aynı okulda kalan öğrencilere nazaran kültürleşme tercihleri bütünleşme yönündedir. Araştırmanın bu sonucuna göre Türk öğrencilerin devam ettikleri okulun ilk yıllarında daha çok kendilerini ayırarak Türk arkadaşlarıyla arkadaşlık yaptıkları ve kendilerini Türk kültürüne daha yakın hissettikleri; ancak ilerleyen yıllarda İngiliz arkadaşlarıyla iletişim ve etkileşime geçerek kendi kültürlerinin yanı sıra İngiliz kültürüne ait öğelere yabancı kalmadıkları söylenebilir.

Berry (2006) kültürleşmeyi, kültürler arası iletişimden kaynaklanan davranışlardaki, değerlerdeki ve tutumlardaki değişim süreci olarak ifade ederken; Phinney (2003) kültürleşmenin farklı kültürlere sahip bireylerin yeni bir kültürle etkileşime geçtiğinde oluşan kültürel ve psikolojik değişim süreci olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla bir değişim süreci olan kültürleşme açısından öğrencilerin okuldaki ilk yılları önem taşımaktadır. Çünkü kendi kültürel özellikleriyle ve değerleriyle okula yeni başlayan öğrenciler için, arkadaşlık ilişkilerinin diğer bir deyişle yeni bir kültürle tanışmanın ve etkileşime geçmenin başladığı zaman bu yıllara denk gelmektedir. Öğrenciler okuldaki ilk yıllarında arkadaşlık ilişkilerinde, kendilerini yabancı hissettiği diğer kültürden öğrencilerle arkadaşlığa ve etkileşime mesafeli yaklaşarak daha çok kendi kültüründen öğrencilerle arkadaşlık ilişkileri kurmak isteyebilir. Bu öğrenciler arasındaki mesafeli etkileşimde öğrenciler arasındaki dil, değer ve kültür farklılıkları rol oynayabilir. Öte yandan etnik azınlık öğrencilerinin kendilerini ayırmasında sadece kendi tutumlarının değil; baskın toplumdaki öğrencilerin tutumları da önem taşımaktadır. Karşılıklı başlayan kültürleşme sürecinde baskın toplumdaki öğrencilerin etnik azınlıktan öğrencileri ayrımcılığa maruz bırakacak davranış ve tutumlar sergilemeleri öğrencilerin kendilerini ayırmasına neden olabilir. Dolayısıyla okulun ilk yıllarında İngiliz öğrencilerin Türk öğrencileri ayrımcılığa maruz bırakabilecek davranış ve tutumlarının Türk öğrencilerin kendilerini ayırmasında rolü olabilir.

Nasıl ki yukarıda da belirttiğimiz üzere öğrencilerin okuldaki ilk yılları onların kendilerini ayırmalarında rol oynayabileceği gibi araştırma sonucunda da görüleceği üzere okulda geçirilen uzun süre de öğrencilerin baskın toplumun öğrencileriyle kaynaşmasına, onların kültürel özelliklerine ve değerlerine duyarlılığının artmasına yol açabilir. Nitekim Türk öğrencilerin okullarında geçirdikleri uzun yıllar içerisinde İngiliz öğrencileri daha yakından tanıma fırsatı bulabilmeleri, okuldaki sınıf içi veya okul içi etkinliklerle onlarla daha yakından ilişkiler kurması ve aynı okul ortamını uzun yıllar

paylaşmaları; Türk öğrencilerin İngiliz öğrencilerle daha sıcak arkadaşlık ilişkileri kurmasına, aralarında kültür alışverişine ve değişim sürecine neden olabilir.

Öğrencilerin kültürleşme tercihleri okulda bulunma yılı değişkeninde olduğu gibi doğum yeri değişkenine göre de farklılık göstermektedir. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre öğrencilerin erime tercihleri İngiltere’de doğan öğrenciler ile KKTC’de doğan öğrenciler arasında İngiltere’de doğanlar lehine; ayırma tercihleri ise Türkiye’de doğan öğrenciler ile İngiltere’de doğan öğrenciler arasında Türkiye’de doğanların lehine farklılık göstermektedir.

Bu araştırma sonucuna göre öğrencilerin erime tercihlerinde, İngiltere’de doğan öğrencilerin KKTC’de doğan öğrencilerden daha fazla İngiliz kültürünü benimsediği ve kendi kültürüne yabancılaştığı; Türk öğrenciler yerine daha fazla İngiliz arkadaşlarıyla etkileşim kurduğu söylenebilir. Diğer taraftan ayırma tercihlerinde ise, Türkiye’de doğan öğrencilerin İngiltere’de doğan öğrencilere nazaran daha fazla Türk arkadaşlarıyla etkileşim halinde oldukları ve yaşadıkları toplum olan İngiliz kültürüne yabancılaştıkları ifade edilebilir. Faas'ın (2009) İngiltere'deki Türk öğrencilerin kimlik inşaaarını incelediği nitel araştırmasında Türk öğrencilerden bazıları özellikle İngiltere'de doğan ikinci kuşaklar kendilerini İngiliz olarak ifade ederken; ilk kuşak öğrencilerin kendi kimliklerini Türk olarak ifade ettikleri göze çarpmaktadır. Araştırmadaki Kıbrıslı öğrenciler ise kendilerini Britanyalı olarak belirtmektedirler. Dolayısıyla öğrencilerin birbirinin tam zıttı yönündeki erime ve ayırma tercihlerinin doğum yeri değişkenine göre farklılaşmasında kuşak farklılıklarının rolü olabilir.

Öğrencilerin bütünleşme tercihleri ele alındığında ise Türkiye ve KKTC’de doğan öğrenciler arasında Türkiye’de doğanların lehine; İngiltere ve KKTC’de doğan öğrenciler arasında İngiltere’de doğanların lehine anlamlı farklılıklar vardır. Virta ve arkadaşlarının (2004) araştırmasında da bu araştırma bulgusuna benzer olarak, Norveç ve İsveç’te doğan Türk öğrencilerin başka bir yerde doğan öğrencilere nazaran daha yüksek psikolojik adaptasyon gösterdiği görülmektedir. Yine Sam’in (2000) Norveç’teki Türk, Vietnamlı, Bangladeşli ve Şili’li 506 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında Norveç’te doğan öğrencilerin daha yüksek psikolojik adaptasyon sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim baskın toplumda doğan öğrencilerin başka yerde doğan öğrencilere nazaran bütünleşme tercihlerinin yüksek olabileceği ifade edilebilir. Bu sonuçta, öğrencilerin İngiltere’de geçirdikleri süre içerisinde kendi kültür ve kimliklerinin yanı sıra yaşadıkları toplumun kültürüne daha fazla yakınlaşmalarının, İngiliz arkadaşlarıyla daha fazla vakit geçirme fırsatı

bulabilmelerinin katkısı olabilir. Türkiye’de doğarak İngiltere’ye göç eden öğrencilerin KKTC’de doğarak İngiltere’ye göç eden öğrencilerden bütünleşme tercihlerinin yüksek olmasında ise öğrencilerin göç etme nedenlerinin etkisi olabilir.

Öğrencilerin kültürleşme tercihlerinden ayırma tercihlerinin anlamlı farklılık göstermesinde etkili olan diğer bir değişken de İngiltere’de bulunma yılı değişkenidir. Öğrencilerin ayırma tercihleri kısa süre (1-5) İngiltere’de bulunan öğrenciler ile daha uzun süre (11-15) yıl İngiltere’de bulunan öğrenciler arasında kısa süre İngiltere’de bulunan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bu araştırma bulgusu Çakır ve Güneri’nin (2011) İngiltere’de 248 Türk kadın üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmasıyla paralellik göstermekte; kadınların İngiltere’deki bulunma yılları arttıkça ayırma tercihleri azalmaktadır. Yine Huijnk, Verkuyten ve Coenders’ın (2012) Hollanda’da içerisinde Türklerin de olduğu örnekleme gerçekleştirdikleri çalışmalarında, katılımcıların kendi sosyo-kültürel özelliklerini sürdürmeleri diğer bir deyişle sadece kendi kültürlerine bağlılık göstermeleri onların Hollanda’daki bulunma yıllarıyla negatif yönde ilişkilidir. Dolayısıyla öğrencilerin İngiltere’deki bulunma yılları kısa süre olduğunda öğrencilerin daha fazla kendilerini Türk kültürüne yakın hissettiği, Türk arkadaşlarıyla etkileşime geçtiği ve İngiliz kültürüne uzak durduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçta, Türk öğrencilerin kendileri için yeni bir kültür olan İngiliz kültürünü tanıması ve İngiliz bireylerle arkadaşlık ilişkileri kurması için geçirdikleri sürenin, uzun yıllar İngiltere’de kalan öğrencilere nazaran sınırlı olmasının etkisi olabilir. Öte yandan öğrencilerin İngiltere’deki ilk yıllarında karşılaçıkları sosyal çevreye ve kültüre uyum problemlerinin de araştırma sonucunda rolü olabilir.

Öğrencilerin kültürleşme tercihlerinde anlamlı farklılık oluşturmayan değişkenler ise öğrencilerin dil yeterlikleri ve eğitime devam etme istekleridir. Öncelikle dil yeterliği değişkenine ilişkin literatürdeki araştırmalar ele alındığında Güngör’ün (2007) araştırmasında dil yeterliği öğrencilerin baskın kültüre adaptasyonlarıyla pozitif yönde ilişkiyken; Çakır ve Güneri’nin (2011) çalışmalarında İngiltere’deki Türk kadınların dil yeterlikleri bütünleşme tercihleriyle pozitif yönde, ayırma tercihleriyle olumsuz yönde ilişkilidir. Yine Huijnk, Verkuyten ve Coenders’ın (2012) araştırmalarında ise dil yeterliği katılımcıların sosyo-kültürel özelliklerinin korunumu ile olumsuz yönde ilişkiyken; sosyo-kültürel adaptasyonla olumlu yönde ilişkilidir. Trebbe’nin (2007) Almanya’daki Türk gençlerinin entegrasyonunu incelediği araştırmasında ise öğrencilerin Alman diline hâkimiyetleri onların entegrasyonlarıyla olumlu yönde ilişkili bulunmuştur. Dolayısıyla literatür göz önüne alındığında dil

yeterliğinin etnik azınlıktaki bireylerin bütünleşme tercihlerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Ancak araştırmada böyle bir sonuca ulaşamamıştır. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin kültürleşme tercihlerinin dil yeterliklerine göre farklılaşmamasında öğrencilerin büyük çoğunluğunun dil yeterliğinin iyi ve mükemmel düzeyde olmasının etkisi olabilir. Yine çalışma grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğu 1-5 yıldan fazla İngiltere’de yaşamaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin bu süreç içerisinde okulda alacakları dil eğitimlerinin onların dil yeterliklerini geliştirebileceği söylenebilir. Araştırma sonuçlarında öğrencilerin eğitime devam etme istekleri değişkeni kültürleşme tercihlerinde herhangi bir farklılık yaratmamıştır. Bu farklılığın olmamasında öğrencilerin büyük çoğunluğunun eğitime devam etme isteği ve İngiliz eğitim sistemindeki 18 yaşına kadar zorunlu eğitim dikkate alınabilir.

Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Genel Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin okula aidiyet duyguları ele alındığında, öğrenciler okula aidiyet duygusu alt boyutuna ilişkin algılarını, reddedilmişlik duygusu alt boyutuna ilişkin algılarına nazaran daha yüksek puanla değerlendirmişlerdir. Toplam puanlar dikkate alındığında ise öğrencilerin okula aidiyet ortalamaları çok yüksek düzeyde değildir. Ancak beşli derecelendirme ölçeği puanlaması göz önünde bulundurulduğunda okula aidiyet ortalamalarının orta düzeyin üstünde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin okullarına aidiyetlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonuçları dikkate alındığında; bu sonuçların farklı ülkelerde yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik taşıdığı görülmektedir (Adelabu, 2007; Booker, 2004; Hagborg, 1994; Israelashvili, 1997; Sanchez, Colon ve Esparza, 2005; Simonis, 2009). Türkiye örneğinde yapılan araştırmalarda ise (Alaca, 2011; Cemalcılar, 2010; Sarı, 2012, 2013; Özgök, 2013) yine araştırma bulgularına benzer olarak Türk öğrencilerin okula aidiyet duyguları orta düzeyin üstünde olarak belirlenmiştir.

Sonuç olarak İngiltere’deki okullara devam eden Türk öğrencilerinin okula aidiyet duygularının orta düzeyin üstünde olduğu ifade edilebilir. Osterman’a göre (2000) öğrencilerin okula aidiyet duygularında onların öğretmenleriyle güvene dayalı ilişkileri önemli rol oynamaktadır ve öğrenciler tarafından sevilen, rol model olan öğretmenler öğrencilerin okullarına aidiyetlerini etkilemektedir. Öte yandan araştırma sonuçları (Birch ve Ladd, 1997; Cemalcılar, 2010; Connell ve ark., 1995; Demanet ve Van Houtte, 2012; Faircloth ve Hamm, 2005; Rooser ve ark., 1996; Skinner ve

Belmont, 1993) öğretmen-öğrenci ilişkilerinin okula aidiyet duygusunu etkilediğini göstermektedir. Bu noktada Türk öğrencilerin devam ettiği okullardaki öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olumlu yönde olduğu ve bu ilişkilerin öğrencilerin okullarına aidiyetlerine yansıdığı söylenebilir. Öte yandan azınlıkların devam ettiği okullardaki psikolojik ortam da öğrencilerin okula aidiyetlerinde önemli rol oynamaktadır (Goodenow, 1992, 1993a, 1993b; Hemmings, 1996; Hope, 2012; Ogbu, 1998). Öğretmenlerin yüksek çokkültürlü yeterlik algıları ve öğrencilerin düşük reddedilmişlik duyguları dikkate alındığında; araştırmanın çalışma grubundaki okullarda öğrencileri destekleyici bir hoşgörü ortamından söz edilebilir.

Öğrencilerin okula aidiyet duygularında dikkat edilmesi gereken hususlardan bir diğeri akranlar arası ilişkilere dir. İlgili literatürde (Anderman, 2003; Faircloth ve Hamm, 2005; Demanet ve Van Houtte, 2012; Furrer ve Skinner, 2003; Hamm ve Faircloth, 2005; Osterman, 2000) okula aidiyet duygusunda akran ilişkilerinden duyulan memnuyetin, öğrencilerin birbirine karşı duyduğu saygının ve akran kabulünün önemli olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla araştırmadaki okula aidiyet ortalamalarından yola çıkarak öğrenciler arası olumlu akran ilişkileri olduğu söylenebilir.

Ekolojik perspektif (Bronfenbrenner, 1976) açısından ele alındığında ise; okul büyüklüğü veya sınıfların özellikleri gibi okulun fiziksel özellikleri, okuldaki etkili öğrenme mekânları ve materyallerin varlığı ve okul güvenliği öğrencilerin okul aidiyetlerinde dikkate alınmalıdır. Bu doğrultuda Cemalcılar (2010) öğrencilerin okula aidiyetlerinde okuldaki eğitimsel çevrenin güvenliğinin, okuldaki tesislerin ve fiziki çevrenin etkili olabileceğini ifade etmektedir. Yine bu görüşe paralel olarak McMahon, Parneys, Keys ve Viola (2008) araştırmalarında okul çevresinin öğrencilerin okula aidiyetlerinde etkisinin olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubundaki okullar ise İngiliz Milli Eğitim Bakanlığı'nın kendilerine tanıdığı otonomi ile kaynaklarını öğrencilerin daha iyi eğitim ve öğretim görebileceği mekânlar haline getirmekle ve onlara gerekli fiziksel ortamı sağlamakla yükümlüdürler. Öte yandan okullar, gerek öğrencilerin güvenliklerinin sağlanmasında gerekse okulun fiziki çevresinin oluşturulmasında belli standartlar etrafında hareket etmektedirler (Department for Education and Skills, 2014b). Buradan hareketle çalışma grubundaki öğrencilerin okula aidiyetlerinde devam ettikleri okullardaki fiziki ortamın, tesislerin ve teknolojik kaynakların dikkate alınması gerektiği ve bu etmenlerin onların aidiyet duygularında rol oynayabileceği söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin okula aidiyetlerinde ders dışı aktiviteler göz önünde bulundurulmalıdır. Brown ve Evans (2002) öğrencilerin

ders dışı aktitelere katılımının onların okula aidiyetlerini arttırabileceğini ifade ederken; Dotterer, McHale ve Crouter (2007) ise öğrencilerin ders dışı aktivitelere vakit ayırdığında okula daha fazla aidiyet hissi duyduklarını tespit etmişlerdir. Yine Farrell'ın, (2008) A.B.D.'deki Hispanik öğrenciler üzerine gerçekleştirdiği nitel araştırmasında ders dışı aktivitelerle okulda içten bir kültürün yaratıldığı, öğrencilerin kendilerini bu aktivitelerin bir parçası olarak hissetmesinin onların okul aidiyetlerinde önemli rol oynadığı belirtilmiştir. Dolayısıyla çalışma grubundaki öğrencilerin okuldaki müfredat dışı aktivitelere katılımının da onların okula aidiyet duygularını olumlu yönde etkileyebileceği ve bu tür aktivitelerin dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygularının Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

İngiltere'deki Türk öğrencilerin okula aidiyet duygusu algılarının cinsiyet, yaş, okulda bulunma yılı, dil yeterliği, doğum yeri, İngiltere'de bulunma yılı ve eğitime devam etme isteği demografik değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan istatistiki analizler sonucunda elde sonuçlar şunlardır:

- Öğrencilerin okula aidiyet duyguları, onların yaşlarına, dil yeterliklerine, doğum yerlerine ve İngiltere'de bulunma yıllarına göre farklılık göstermemektedir.
- Öğrencilerin okula aidiyet duyguları algıları cinsiyet değişkenine göre okula aidiyet duygusu alt boyutunda ve okula aidiyet duygusu toplam puan üzerinde kız öğrencilerin lehine küçük düzeylerde anlamlı bir farklılık gösterirken; reddedilmiş alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Öğrencilerin okula aidiyet duyguları algıları; okulda bulunma yılı değişkenine göre okula aidiyet duygusu alt boyutunda diğer yıllara nazaran okula yeni başlayanlar (1-3 yıl) ve uzun süre kalanlar (13 ve üzeri) lehine küçük düzeyde anlamlı farklılık gösterirken; okula aidiyet duygusu toplam üzerinde okula yeni başlayanlar (1-3 yıl) lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğrencilerin okula aidiyet duyguları okulda bulunma yılı değişkenine göre reddedilmiş alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Öğrencilerin okula aidiyet duyguları algıları eğitime devam etme isteği değişkenine göre okula aidiyet duygusu alt boyutunda eğitime devam etmek isteyenlerin lehine; reddedilmiş alt boyutu üzerinde ise eğitime devam etmek istemeyen ve kararsız öğrencilerin lehine küçük düzeylerde anlamlı bir farklılık

gösterirken; okula aidiyet duygusu toplam puanları üzerinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Yukarıda da belirtildiği üzere kız öğrencilerin okula aidiyet duyguları erkek öğrencilere nazaran daha yüksektir ve cinsiyet değişkeni öğrencilerin okula aidiyet duyguları üzerinde küçük düzeyde etkilidir. Bu araştırma bulgusu bazı araştırma sonuçlarıyla (Adelabu, 2007; Alaca, 2011; Cheung, 2004; Cheung ve Hui, 2003; Goodenow, 1992; Goodenow and Grady, 1993; Hagborg, 1994; Ma, 2003; Özgök, 2013; Sanchez, Colon ve Esparza, 2005; Sarı, 2012; 2013, Smerdon, 2002) paralellik göstermektedir. Ancak sınırlı olsa da bazı araştırma sonuçlarında (Cemalcılar, 2010; Chow, 2007; Knifsend ve Graham, 2012) ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran okullarına yüksek aidiyet duydukları bilgisine ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında ele alındığında, kız öğrencilerin okula aidiyet duygularının yanı sıra kültürleşme tercihlerinden bütünleşme tercihleri ve akademik başarıları ortalamaları da erkek öğrencilerden yüksektir. Dolayısıyla kız öğrencilerin okula aidiyet duygularının yüksekliğinin yorumlanmasında bu iki bulgunun göz ardı edilmemesi gerekmektedir. İlgili literatürde (Goodenow, 1993a; Goodenow and Grady, 1993) kız öğrencilerin başarı beklentilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır. Kız öğrencilerin gerek derslerdeki başarı ortalamalarının gerekse sadece Türk kültürüne yönelmeyerek İngiliz kültürünü de dikkate almalarıyla oluşan arkadaşlık ilişkilerinin ve bütünleşme tercihlerinin okula aidiyet duygularının yüksek oluşunda etkili olabileceği söylenebilir. Öte yandan dikkate alınması gereken diğer bir husus ise kız öğrencilerin grup bağlılıklarıdır. Newman, Lohman ve Newman (2007) erkeklere nazaran kız öğrencilerin genellikle erkek öğrencilerden daha fazla arkadaşları olduğunu, arkadaşlarına daha empatik davrandıklarını, daha fazla kendi hislerini onlara açtıklarını, daha az düşmanlık beslediklerini ve daha düşünceli olduklarını ifade etmektedirler. Dolayısıyla araştırma kapsamındaki kız öğrencilerin okullarındaki arkadaşlarına ve gruplarına bağlılıklarının onların okul aidiyetlerinde etkili olabileceği belirtilebilir. Son olarak vurgulanması gereken husus ise Türk aile yapısıdır. Türk aile yapısında erkek bireyler kızlara nazaran daha dışa dönük ve daha fazla sosyalleşme alanını kolaylıkla bulabilen bireyler olarak görülebilir. Erkek öğrenciler, arkadaşlarıyla okul dışında rahatlıkla sosyalleşme imkânı elde edebilirken; kız öğrenciler bu konuda zorluk yaşayarak okulu arkadaşlarıyla sosyalleşebileceği mekân olarak görebilir.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu öğrencilerin okula aidiyet duygularının okulda bulunma yılına göre farklılaşmasıdır. Öğrencilerin diğer yıllara nazaran okulda

buldukları ilk yıllarında ve uzun süre zarfında okula aidiyet gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bu bulguya benzer olarak Simonis'in (2009) çalışmasında da öğrencilerin okuldaki müzik topluluğuna katılım yılları onların aidiyet duygularını etkilemektedir. Müzik topluluğuna katılım deneyimleri yüksek olan öğrencilerin okula aidiyet ortalamaları diğer öğrencilere nazaran daha yüksektir. Yine bu araştırma bulgusuna benzer olarak Kester'in (1994) Afrikalı Amerikan öğrenciler üzerinde yaptığı eylem araştırmasında, aynı öğretmenle üç yıl çalışan öğretmenlerin diğer öğrencilere nazaran daha yüksek aidiyet gösterdiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla çalışma grubundaki uzun süre aynı okulda kalan öğrencilerin aynı öğretmenlerle uzun süre eğitim-öğretim olmalarının okula aidiyet duygularında etkisi olabilir.

Anderman (2002) öğrencilerin yıllar içindeki sosyal ve akademik deneyimlerinin şüphesiz onların okula aidiyetlerini etkilediğini belirtirken; Goodenow (1993a) ve Osterman (2000) ise okula aidiyetin öğrencilerin okuldaki diğer arkadaşlarıyla sosyal olarak deneyimlerine dayanmakta olduğunu ifade etmektedirler. Çalışma grubundaki öğrencilerin okullarında uzun yıllar içinde sahip oldukları deneyimler, sıkı ve samimi arkadaşlıklar ve akranları tarafından kabulü onların okula aidiyet duygularında etkili olabilir. Öte yandan öğrencilerin uzun yıllar içerisinde okulun iklimine karşı duyduğu olumlu duyguların, öğretmenleri ve yönetici kadrosuyla olan ilişkilerinin de onların okula aidiyetlerinde rol oynayabileceği söylenebilir. Yine McMillan ve Chavis (1986) bireylerin bir topluluğa aidiyetinde; üyelik hissi ve kimliğin, paylaşılmış duygusal ilişkilerin, ihtiyaçların yerine getirilmesinin ve karşılıklı etkileşimin önemine değinmektedirler. Dolayısıyla öğrencilerin okulda geçirdiği uzun yıllar içerisinde meydana gelecek duygusal ilişkilerin, okul kimliğinin ve bu kimliğin bir parçası olma hissinin okula aidiyet duygusunun gelişmesinde rolü olabilir.

Araştırma bulgularının yorumlanmasında belirtilmesi gereken diğer bir husus ise bazı öğrencilerin ilköğretim derecesini veya ortaöğretim derecesini yeni bitirmiş, okullarına yeni başlayan öğrenciler olmalarıdır. Bu öğrenciler artık ilköğretim seviyesinde gittikleri okullar (primary school) yerine farklı okullara (secondary school veya sixth form) devam edeceklerdir. Dolayısıyla öğrencilerin yeni bir okula başlama hisleri veya kendilerini daha olgunlaşmış hissetmeleri onların yüksek aidiyet hislerinde etkili olabilir. Öte yandan ergen bireylerin, ergenliklerinin başlangıcında bireysel farkındalıkları ve duyarlılıkları artma eğilimi gösterdiği gibi bu bireyler akranlarıyla destekleyici ve pozitif ilişkiler kurma ihtiyacı duymaktadırlar (Nicholls, 1990'dan akt., Anderman, 2002). Dolayısıyla öğrencilerin ortaöğretim okullarındaki ilk yıllarında

arkadaşlarını ve okulu tanıma istekleri, akranları ve öğretmenleri tarafından kabul edilme ve onlarla olumlu ilişkiler kurma arzuları onların okula aidiyet duygularında rol oynayabilir.

Öğrencilerin okula aidiyet duygularının demografik değişkenlere göre incelenmesinde elde edilen sonuçlardan bir diğeri de öğrencilerin eğitime devam etme isteklerine göre okula aidiyet alt boyutlarında farklılık göstermesidir. Sonuçlardan anlaşılacağı üzere eğitime devam etmek istemeyen ve kararsız öğrencilere nazaran eğitimlerine devam etmek isteyen öğrencilerin okula aidiyet puanlarının; eğitime devam etmek isteyen öğrencilere nazaran eğitime devam istemeyen ve kararsız öğrencilerin reddedilmişlik duygusu puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte Cemalcılar (2010) okula aidiyet duygusu yüksek olan öğrencilerin eğitime daha fazla değer verdiklerini ve daha fazla katılım gösterdiklerini belirtmektedir. Dolayısıyla araştırmanın çalışma grubundaki öğrencilerin okula aidiyetlerinde onların eğitimsel beklentilerinin ve bu beklentilerin karşılanmasının, gelecek hedeflerinin, toplum içinde statü edinme isteklerinin, akademik başarılarının ve motivasyonlarının etkili olabileceği söylenebilir. Ayrıca öğrenci ailelerinin de çocuklarının geleceklerine dair kaygıları ve onların meslek sahibi olmalarını istemeleri nedeniyle çocuklarını eğitime devam etme konusunda motive etmeleri de öğrencilerin okula aidiyetlerini arttırabilir.

Reddedilmiş duyguları yüksek, okula aidiyet duygusu zayıf olan öğrencilerin ise okula karşı tutumları olumsuz olduğu gibi okuldan ayrılmaları muhtemeldir (Archambault ve ark., 2009; Edwards ve Mullis, 2001; Finn, 1989; Osterman, 2000; Voelkl, 1997). Booker (2006) okula aidiyet duygusunun öğrencilerin okul tatminini etkilediğini; okuldan tatmin ve memnun olmayan öğrencilerin reddedilmişlik veya dışlanma duygularının artarak okula yabancılaşabileceklerini ifade etmektedir. Okula yabancılaşan ve eğitime devam etmek istemeyen öğrencilerin bu durumlarında akranları ve öğretmenleriyle kurduğu olumsuz ilişkilerin, okulun atmosferinden duyulan rahatsızlıkların ve okuldaki olumsuz yaşantıların önemli etkisi olabilir. Ayrıca öğrencilerin yaşadıkları aile içi sorunlar ve ailelerinin ilgisizliği, gelecek beklentilerinin olmaması ve akademik başarısızlıkları da onların eğitime devam etme isteklerinde ve dolayısıyla reddedilmişlik duygularında rol oynayabilir.

Araştırmada ele alınması gereken diğeri bir sonuç ise öğrencilerin dil yeterliklerinin onların okula aidiyetlerinde anlamlı bir farklılık göstermemesidir. Bu araştırma bulgusuna benzer olarak Morrison ve arkadaşları (2003) bir kısmını İngilizce

dili öğrenen ve bir kısmını da bu dile hâkim 4. ve 6. sınıftaki öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında; dil yeterliğinin 4. sınıf öğrencilerinin okula aidiyetlerini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşırlarken; 6. sınıf öğrencilerinin okula aidiyet puanlarıyla ilişkisine ulaşamamışlardır. Diğer taraftan araştırma sonucundan farklı olarak, dil yeterliği ve okula aidiyet arasındaki ilişkiye dair Trueba (1988), etnik azınlıklar için İngilizce yeterliğinin okul performansını ve dolayısıyla okul aidiyetini etkilediğini belirtirken; Nieto (1999) ise öğrencilerin ana dili gibi kültürel özelliklere bağlılığının onların okula uyumlarını etkilediğini ifade etmektedir. Yine bu görüşlere paralel olarak, Alvarez (2003) İngilizce öğrenen öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında okuldaki aktivitelerde İngilizce dilini tercih eden öğrencilerin daha yüksek aidiyet hissi gösterdiklerini, okuldaki eğitim dili ile öğrencinin dil yeterliği arasındaki uyumsuzluğun okula aidiyeti olumsuz yönde etkilediğini tespit etmiştir.

Yukarıda da görüleceği üzere, dil yeterliği ve okula aidiyet duygusunun ilişkisine dair literatürde iki farklı sonucun olduğu görülmektedir. Ancak çalışma grubundaki ve Morrison ve arkadaşlarının (2003) araştırmasındaki öğrencilerin yaşları dikkate alındığında dil yeterliğinin 6. sınıftan itibaren anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin ilköğretim sürecinin sonuna kadar geliştirdikleri dil becerileri ortaöğretim kademesinde onların okula aidiyetlerinde anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Öte yandan öğrencilerin gerek doğdukları yer gerekse İngiltere’de bulunma yılları dikkate alındığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun İngiltere’de doğduğu ve en az 10 yıldan beri İngiltere’de yaşamlarını sürdürdükleri anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin bu süre zarfında okul öncesi ve ilköğretim okullarındaki eğitim-öğretim sürecinde ve sosyal hayat içerisinde kazanacakları dil becerilerinin onların dil yeterliklerinin artmasında ve okula aidiyetlerinin bu yeterliklere göre farklılaşmamasında etkisi olabilir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç ise öğrencilerin okula aidiyet duygularının yaş değişkenine göre farklılık göstermemesidir. Bu araştırmanın sonucuna benzer olarak literatürde yazarlar (Anderman, 2002; Cheung, 2004; 2011; Cheung ve Hui, 2003; Goodenow, 1992; Hagborg, 1994; Goodenow, 1993b; Sarı, 2012) öğrencilerin okula aidiyetlerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediklerini incelemiş ve sınıf düzeyinin öğrencilerin okula aidiyetlerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Sarı (2012), Türkiye örneğinde gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin okula aidiyet duygularının sınıf düzeyine

göre değişmemesini Türk eğitim sistemindeki zorunlu 8 yıllık eğitim süresine bağlamaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, İngiltere'deki öğrencilerin okula aidiyetlerinin yaş değişkenine göre farklılık göstermemesinde, zorunlu eğitim yılının 2008 yılında İngiliz parlamantosunu kararıyla 18 yıla çıkarılmasının etkisi olabilir. Son olarak öğrencilerin okula aidiyet duygularına ilişkin puanları doğum yerlerine ve İngiltere'de bulunma yıllarına göre farklılık göstermemektedir. Bu farklılığın oluşmamasında öğrencilerin büyük çoğunluğunun İngiltere'de doğmaları ve ilköğretim çağında İngiltere'de bulunmaları dikkate alınabilir. Dolayısıyla öğrencilerin İngiltere'de buldukları süre zarfında okuldaki arkadaşları ve öğretmenleriyle ilişkilerini ve okula aidiyetlerini olumsuz yönde etkileyebilecek faktörlerin üstesinden gelebilecekleri söylenebilir.

Öğrencilerin Akademik Başarılarının Genel Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

İngiliz eğitim sisteminde başarı derecelendirmesi öğrencilerin buldukları aşamaya göre değişmektedir. Öğrenciler Key Stage3 (11 – 14 yaş) aşamasında seviye 5'in üstünde ve altında aldığı puanlara göre; Key Stage 4 aşamasında (14 – 16 yaş) A⁺ – G aralığındaki aldıkları puanlara göre ve 16 yaş üstünde girdikleri GCSE sınavlarında ise A⁺ – E aralığındaki puanlama sistemine göre değerlendirilmektedir. Puanlama sisteminde A⁺ – C' üstü aralıktaki puanlar geçerli not olarak değerlendirilirken; bu seviyenin altındaki puanlar başarısız olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin akademik başarıları incelendiğinde; Key Stage 3 (11 – 14) aşamasındaki öğrencilerin daha çok (% 61.5) 5 altı puanlara sahip olduğu, Key Stage 4 (14 – 16) aşamasındaki öğrencilerin ise yine büyük çoğunluğunun orta (A⁺ – C) ve orta altı puan (A⁺ – D/ A⁺ – E) aralığında olduğu görülmektedir. 16 yaşının üstünde ve GCSE sınavına girmiş öğrencilerin ise yine büyük çoğunluğunun başarı puanları ise orta (% 58.4) ve orta altı (% 24.8) puan başarı aralığındadır. Elde edilen sonuçlara göre İngiltere'de yaşayan Türk öğrencilerin başarı puanlarının daha çok orta ve alt düzeyde olduğu görülmektedir. Bu araştırma bulgusu Güngör'ün Belçika'daki Türk öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği araştırma bulgularıyla örtüşmektedir ve Belçika'daki Türk öğrenciler de orta düzeyde bir akademik başarı göstermektedirler. Yine literatürdeki araştırmalar ele alındığında, Veenman (2001) Türk azınlık öğrencileri arasında akademik başarısızlığın yaygın olduğunu ifade ederken; Norveç, İsveç ve Hollanda'daki yapılan çalışmalarda diğer yazarlar (Sam, 2000; Smila, 1987; Sowa, Crijnen, Bengi-Arslan ve Verhulst, 2000)

Türk öğrencilerin problemleri davranışlarının arttıkça akademik başarılarının azaldığını belirtmektedirler. Dolayısıyla Türk öğrencilerin İngiltere'deki orta ve alt düzeydeki başarısızlıklarında da onların okullarında yaşadıkları problemler rol oynayabilir. Song'un (2011) PISA 2006 sonuçları doğrultusunda Avusturya, Almanya ve İsviçre'deki ikinci kuşak Türk öğrencilerin akademik başarılarını ele aldığı çalışmada ise öğrencilerin Alman akranlarına nazaran akademik açıdan dezavantajlı öğrenciler olduğu; okulda ve evde kendilerine tahsis edilen kaynakların özellikle evde ayrılan kaynakların akademik başarılarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu noktada, öğrencilere okulda ve evde ayrılan kaynaklar önem taşımaktadır. Öte yandan öğrenci ailelerinin çocuklarının akademik başarılarına ve okuldaki problemlerine dair ilgisi, desteği ve onları başarı doğrultusunda motive etmeleri öğrencilerin akademik başarılarında rol oynayabilir.

Türk öğrencilerin akademik başarısızlığına yönelik diğer bir açıklama da kültürel farklılıklardır. Kültürel uyumsuzluk teorisine göre okul ile öğrenciler arasındaki kültürel uyumsuzluklar akademik başarısızlığı üretebilir. Çünkü okul kültürü ve aile kültürü çatışma halinde olabilir ve bu durum kültürel çatışma ile sonuçlanabilir. Dolayısıyla okullar akademik başarısızlığı ortaya çıkarabilir (Nieto ve Bode, 2008). Öte yandan İngiltere'de Türk öğrencilerin ana dillerinde öğretim olmaması, ailelerin akademik başarı konusundaki desteği ve okul-aile işbirliği Türk öğrencilerin akademik başarılarında göz önünde bulundurulabilir.

Öğrencilerin akademik başarılarında ele alınması gereken bir diğer faktör ise öğretmen beklentileridir. Literatürde öğretmenlerin öğrencilerin gelecek başarılarına dair kararlarının, algılarının, yargılarının ve beklentilerinin öğrenci başarısında etkili olduğu ifade edilmektedir (Babad ve Taylor, 1992; Rosenthal, 1985'den akt., Bae ve ark., 1998; Rosenthal ve Jacobson, 1968'den akt., Bae ve ark., 2008). Dolayısıyla Türk öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesinde İngiliz okullarında görev yapan öğretmenlerin Türk öğrencilerin başarılarına dair beklentileri dikkate alınabilir.

Baykuşoğlu'nun (2009) 1990'dan 2004'e kadar İngiltere'deki Türk öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirdiği çalışmada ise öğrencilerin okuma, yazma ve matematik başarılarının oldukça düşük düzeyde olduğu görülmekte; öğrencilerin başarısında dilin, kültürün, cinsiyetin ve öğretimin etkisi olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca öğrenci ailelerinin İngiliz eğitim sistemine yabancı olduğu ve çocuklarına başarı konusunda fazla destek vermedikleri, öğrencilerin ana dillerinin Türkçe olması nedeniyle okuma ve yazma becerilerinin düşük olduğu, kız öğrencilerin erkek

öğrencilere nazaran daha dezavantajlı olduğu anlaşılmaktadır. Diğer taraftan eğitim seviyesi yüksek olan ailelerin ise çocuklarına daha fazla destek verdikleri ve bu öğrencilerin daha başarılı oldukları belirtilmektedir. Dolayısıyla İngiltere’deki Türk öğrencilerin başarısında onların onların dilsel, kültürel ve ailesel özellikleri rol oynayabilir. Strand ve ark.’nın (2010) İngiliz Eğitim Bakanlığı adına hazırladıkları rapor da bu ifadeyle paralellik taşımaktadır. Araştırma sonuçlarına göre Türk öğrencilerin aileleri eğitim sistemine ve okullara uzaktır ve öğrencileri eğitimsel açıdan yeteri derecede destekleyememektedir. Ayrıca aileler ve öğrenciler arasında İngilizce yeterliği açısından uçurum söz konusudur ve ailelerin düşük İngilizce yeterlikleri bulunmaktadır. Bu nedenle aileler gerek öğrencilerin ödevlerinde gerekse eğitimsel konularda çocuklarına yardımcı olamamaktadırlar. Bu etmenler öğrencilerin akademik başarılarını etkilediği gibi İngiltere’de yaşayan Türk ailelerin genellikle yiyecek-içecek veya market işletimi gibi sektörlerle uğraşması ve profesyonellik gerektiren mesleklerde yer edinememesi öğrencilere rol-model olma açısından onların akademik başarılarında önem taşıyabilir. Çünkü yukarıda değinilen rapora göre öğrencilerin daha çok aile işletmelerinde çalışma isteği ön plana çıkmaktadır.

İngiliz Eğitim Bakanlığı’nın ve diğer kuruluşların Türk öğrencilerin başarıları üzerine gerçekleştirdiği geçmiş yıllardaki çalışmalar da öğrencilerdeki akademik başarısızlığı gözler önüne sermektedir. Örneğin, OFSTED (Office for Standards in Education) raporuna (2001) göre Türk öğrencilerin diğer etnik gruplara nazaran akademik başarıları düşük düzeydedir. Bakanlığın 2007 yılında Pakistanlı, Bangladeşli, Somalili ve Türk öğrencilerin başarılarının arttırılmasına ilişkin hazırladığı raporunda ise bu etnik gruplara mensup Key Stage 3 aşamasındaki öğrencilerin dörtte birinin 2006 yılında matematik dersinde A⁺ – C düzeyinde başarı gösterdiği ifade edilmektedir. Öğrencilerin fen dersindeki başarılarında ise öğrencilerin yarıya yakını GCSE sınavında A⁺ – C başarı aralığındadır. Yine bakanlığın 2008 ve 2010 yıllarındaki raporlarında da Pakistanlı, Bangladeşli, Somalili ve Türk öğrencilerin başarılarında diğer azınlık gruplarına nazaran başarılarının düşük olduğu ifade edilmekte; Türk ve İngiliz öğrenciler arasında Key Stage 4 aşamasına kadar çok büyük akademik başarı uçurumları olduğu görülmektedir (Department for Education and Skills, 2007; 2008; Strand ve ark., 2010).

Türk öğrencilerin akademik başarılarının sadece İngiltere’de veya yukarıda değinildiği gibi Almanya, Belçika, Almanya, Avusturya ve İsviçre gibi ülkelerde değil; Türkiye’de de düşük olduğu görülmektedir. PISA ve TIMMS gibi uluslararası çapta

yapılan sınavların sonuçlarıyla birlikte SBS ve YGS gibi ülke içinde yapılan genel değerlendirme sınavları ele alındığında bu durum daha da belirginlik kazanmaktadır. Türkiye'nin TIMSS 1999, 2007 ve 2011 matematik ve fen bilimleri başarı puanı ortalamaları incelendiğinde; ortalamalarda bir artış görülse de Türk öğrencilerin hem fen bilimleri hem de matematik başarı ortalamaları uluslararası ortalamasının altında kalmaktadır. Ülke sıralamalarına bakıldığında ise Türkiye dördüncü sınıflarda matematik başarısı açısından 50 ülke içerisinde 35'nci iken sekizinci sınıflarda 42 ülke arasında 24'üncü sıradadır. Fen bilimleri açısından ise 4'üncü sınıf düzeyinde 50 ülke arasında 36'ncı, 8. sınıf düzeyinde 42 ülke arasında 21'nci sırada yer almıştır. PISA başarıları ele alındığında ise Türkiye 2003'den bu yana katıldığı okuma, matematik ve fen alanlarında ortalama puanlarını arttırsa da artış miktarları OECD ortalamasına henüz ulaşamamış ve 64 ülke içindeki sıralamasını yükseltmeyerek 42'nci sırada kalmıştır (Oral ve McGivney, 2013; Yücel, Karadağ ve Turan, 2013). Bu başarısız tablo ülke içinde yapılan SBS (Seviye Belirleme Sınavı) ve YGS (Yükseköğretim Geçiş Sınavı) sınavlarında da kendini göstermektedir. 2012 yılı SBS başarı ortalamalarına göre öğrencilerin matematikte 4.39; fen bilimlerinde 6.22; Türkçe'de ise 11.27 ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. YGS'de ise durum SBS sonuçlarına benzerdir. 2012 yılı YGS sınavına giren öğrencilerin matematik ortalamaları 7.4; fen ortalamaları 3.5; Türk dili ve edebiyatı ortalamaları ise 16.5 olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin gerek SBS gerekse YGS sınavlarındaki bu ortalamalarında geçmiş yıllara nazaran gittikçe düşüş yaşanmıştır (Aydın, 2014). Oral ve McGivney'in raporuna göre Türk öğrencilerin TIMSS'deki başarısızlıklarında onların aile ve okul kaynakları; evlerinde kitap, bilgisayar ve internet ortamının bulunması, ebeveynlerinin eğitim ve ekonomik seviyeleri, devam ettikleri okulların kalitesi ve öğrencilerin derslere karşı ilgisi ve sevgileri rol oynamaktadır. Bu etmenler Strand ve ark. (2010) İngiltere'deki Türk öğrencilerin başarısızlıklarına dair değerlendirmeleriyle de paralellik göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin belirtilen kişisel ve ailesel özelliklerinin de onların akademik başarılarında etkili olabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin Akademik Başarılarının Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

İngiltere'deki Türk öğrencilerin akademik başarılarının cinsiyet, yaş, okulda bulunma yılı, dil yeterliği, doğum yeri, İngiltere'de bulunma yılı ve eğitime devam etme

isteği demografik değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan istatistikî analizler sonucunda elde sonuçlar şunlardır:

- Öğrencilerin akademik başarıları, onların cinsiyetlerine, yaşlarına, okulda bulunma yıllarına, dil yeterliklerine, İngiltere’de bulunma yıllarına ve eğitime devam etme isteklerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
- Öğrencilerin akademik başarıları doğum yeri değişkenine göre Türkiye’de ve İngiltere’de doğan öğrenciler arasında Türkiye’de doğanların lehine küçük düzeyde anlamlı farklılık göstermektedir.

İlgili literatürde (Baykuşoğlu, 2009; Gollnick ve Chinn, 2006; Schneeweis, 2011) etnik azınlık öğrencilerinin akademik başarılarının birçok faktörden etkilendiği ifade edilmektedir. Ailelerin göç etme nedeni, göç edilen ülkede geçirilen yıl, öğrencilerin cinsiyetleri, yaşadıkları ülkenin diline hâkimiyet, ana dili konuşup konuşamamaları ve eğitim dilinin ana dilde olup olmaması öğrenci başarısını etkileyen etmenler olarak sıralanabilir. Araştırma bulgularında ise Türk öğrencilerin İngiliz okullarındaki akademik başarıları onlara cinsiyetlerine, yaşlarına, okulda ve İngiltere’de bulunma yıllarına ve eğitime devam etme isteklerine göre farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Ancak Türkiye’de doğan öğrenciler ile İngiltere’de doğan öğrenciler arasında Türkiye’de doğan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Berry (2011) göç edilen ülkedeki uzun kalma yılının zayıf akademik başarıyla ve akademik isteklerle ilişkili olabileceğini ifade etmekte ve bu durumu da göçmen paradoksu olarak açıklamaktadır. Dolayısıyla araştırmanın bu sonucunda bir göçmen paradoksu yaşandığı söylenebilir. Ayrıca Türkiye’de doğan öğrencilerin daha başarılı olmalarında okullardaki öğretmenlerin göçmen olmaları nedeniyle Türk öğrencilere verecekleri akademik desteğin rolü olabilir.

Öğretmenlerin Çokkültürlü Öğretim Yeterliğinin Öğrencilerin Okula Aidiyetlerini ve Akademik Başarılarını Yordama Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

İngiliz okullarındaki öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterliklerinin Türk öğrencilerin okula aidiyetlerini ve akademik başarılarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan istatistikî analizler sonucunda elde edilen sonuçlar şunlardır:

- Öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterliği algıları ile Türk öğrencilerin okula aidiyet duyguları ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
- Öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterlikleri, Türk öğrencilerin okula aidiyet duygularını ve akademik başarılarını açıklamamaktadır.

Farklılar taşıyan öğrencilere karşı önyargıları azaltmak ve etnik azınlıktaki bireylerin eğitimsel gelişimlerini sağlayabilmek amacıyla okullarda çokkültürlü uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Çokkültürlü uygulamaların gerçekleştirilmesinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin farklı kültürel geçmişe sahip öğrencileri hakkında bilgi ve beceriye sahip olması, bu bilgi ve becerileri davranışa dökmesi gerekmektedir. Çokkültürlü öğretimin hayata geçirilemediği ve farklılıklar taşıyan öğrencilerin okula adaptasyonunun sağlanamadığı durumlarda ise bu öğrencilerin akademik başarısızlıkları ve okuldan ayrılmaları hızlanmaktadır (Goodenow ve Grady, 1993; Wehlage ve ark., 1989). Yine ilgili literatürde öğretmen-öğrenci ilişkinlerinin öğrencilerin aidiyetini etkilediği ifade edilmekte (Birch ve Ladd, 1997; Cemalcılar, 2010; Connell ve ark., 1995; Hope, 2012; Rooser ve ark., 1996; Skinner ve Belmont, 1993) ve okullarda öğrencilere pozitif rol model olan öğretmenlerin okula aidiyet duygusunu arttırabileceği vurgulanmaktadır (Osterman, 2000). Ancak araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterliği ile öğrencilerin okula aidiyetlerini açıklamamaktadır.

Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuca göre ise öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterlikleri öğrencilerin akademik başarılarını yordamamaktadır. Ancak ilgili literatürde (Banks ve Banks, 2005; Bennett, 1989; Brayboy ve Castagno, 2009; Hewson ve Hewson, 1983; Hoilins, 1990; Jegede ve Okebukola, 1991; Key, 2003; Matthews ve Smith, 1991) öğretmenlerin müfredatlarında öğrenci farklılıklarını, kültürlerini ve bakış açılarını dikkate almalarının ve kültürel olarak ilgili materyalleri kullanmalarının öğrencilerin derse karşı tutumlarını ve akademik performanslarını olumlu yönde etkileyeceği belirtilmektedir. Ayrıca Cheesman ve DePry (2010) öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ve öğretim konusundaki deneyimi ve bilgisinin etnik azınlık öğrencileriyle diğer öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarını gidereceğini ifade ederken; Moats ve Foorman (2008) ise azınlık öğrencilerinin değerlendirilmesi, öğretimi ve diğer öğretmenlerle işbirliği yapma hususunda mesleki eğitim alan öğretmenlerin etnik azınlık öğrencilerinin akademik başarılarında etkili olacağını vurgulamaktadır. Anlaşılabacağı üzere ilgili literatürden öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterliklerinin ve uygulamalarının etnik azınlık öğrencilerinin okula

aidiyetlerini ve akademik başarılarını arttırabileceği anlaşılmaktadır. Ancak araştırma sonucuna göre öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterliğine ilişkin algıları ile okula aidiyet duyguları ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki yoktur ve öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterlikleri öğrencilerin okula aidiyetlerini ve akademik başarılarını yordamamaktadır. Araştırmanın bu sonuçlarında, İngiliz okullarında görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterliklere sahip olmalarının İngiliz eğitim sisteminde onlardan beklenen bir yeterlik olmasının rolü olabilir. Öte yandan öğrencilerin okula aidiyetleri ve akademik başarıları birçok faktörden etkilenebilecek kavramlardır. Çokkültürlü öğretim yeterliğinin öğrencilerin okula aidiyetlerinde ve akademik başarılarında doğrudan bir etkisi olmamasına rağmen dolaylı bir etkisi olabilir.

Öğrencilerin Kültürleşme Tercihlerinin Okula Aidiyetlerini ve Akademik Başarılarını Yordama Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Türk öğrencilerin kültürleşme tercihlerinin onların okula aidiyetlerini ve akademik başarılarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan istatistiki analizler sonucunda elde edilen sonuçlar şunlardır:

- Öğrencilerin kültürleşme tercihlerinden ayırma ve erime tercihleri ile okula aidiyet duyguları alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
- Öğrencilerin kültürleşme tercihleri alt ölçekleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
- Öğrencilerin kültürleşme tercihlerinden aykırılışma tercihleri ile okula aidiyet duygusu alt boyutu ve toplam puanı arasında pozitif yönde; reddedilmişlik duygusu alt boyutu arasında negatif yönde bir ilişki vardır.
- Öğrencilerin kültürleşme tercihlerinden bütünleşme tercihleri ile okula aidiyet duygusu alt boyutu ve toplam puanı arasında pozitif yönde; reddedilmişlik duygusu alt boyutu arasında negatif yönde bir ilişki vardır.
- Öğrencilerin kültürleşme tercihlerinden bütünleşme tercihleri öğrencilerin okula aidiyet alt boyutunun % 11'ini; okula aidiyet toplam ve reddedilmişlik puanının % 7'sini açıklamaktadır.
- Öğrencilerin kültürleşme tercihleriyle akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki yoktur ve öğrencilerin kültürleşme tercihleri akademik başarılarını yordamamaktadır.

Araştırma sonucunda görüleceği üzere öğrencilerin bütünleşme tercihleri onların okula aidiyetlerini yordamaktadır. Dolayısıyla İngiliz okullarındaki Türk öğrencilerin kendi kültürel öğelerini reddetmeyerek İngiliz kültürüne de yabancı kalmamaları; gerek Türk gerekse İngiliz arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurmaları, onların hem okuldaki arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle sıcak diyaloglarının, ilişkilerinin ve okula aidiyet duygularının olumlu yönde artmasını sağlamaktadır. Öte yandan öğrencilerin Türk kültürüne ait gelenek ve göreneklerini devam ettirerek İngiliz kültürüne yabancı kalmamaları ve kendi ırklarının yanı sıra İngiliz arkadaşlarıyla bağları; onların okulun değerlerine ve kültürüne adapte olmalarına, okulda kendilerini daha rahat ifade etmelerine ve sonuç olarak okulun bir parçası olarak hissetmelerine yol açmaktadır. Araştırmanın bu bulgusuna benzer olarak Trickett ve Birman'ın (2005) ABD'de yaşayan Rus kökenli öğrencilerin ABD'deki kültürleşme sürecini ve bunun okula aidiyetle ilişkisini inceledikleri çalışmasında; ABD kültürüyle bütünleşen öğrencilerin yüksekokula aidiyet gösterdikleri sonucuna varmışlardır. Dolayısıyla etnik olarak akran ilişkilerinin ve desteğinin öğrencilerin okula aidiyetlerini ve okula uyumlarını sağladığı görülmektedir. Öte yandan araştırmanın bu sonucu okula aidiyetle benzer ve yakın bir kavram olan okula uyum açısından değerlendirilebilir. Berry (2011) okula uyumun, kültürel alışveriş sürecinin çok önemli bir parçası ve temel görevi olduğunu ifade etmektedir. Öte yandan okula uyum, göçmen çocuklar ve gençler için temel bir kültürleşme sonucu olarak görülmektedir. İngiltere ve ABD gibi birçok farklı kültürü içerisinde barındıran toplumlarda birçok göçmen öğrencinin kültürleşme sürecinde düşük okul başarısı yaşadığı (Suarez-Orozco, Pimentel ve Martin, 2009) ve bu durumun yüksek oranda okuldan ayrılmaları (Nusche, 2009) hızlandığı görülmektedir. Ancak bu araştırmaların aksine diğer çalışmalarda göçmen öğrencilerin kültürleşme sürecinde genellikle okullarına karşı pozitif tutum besledikleri (Suarez-Orozco ve Suarez-Orozco, 1995) akademik geleceklerine ilişkin iyimser oldukları (Phalet ve Andriessen, 2003) ve yüksek okula devam etme istekleri (Fuligni, 1997'den akt., Berry ve ark., 2011) olduğu anlaşılmaktadır. Yine Motti-Stefanidi, Pavlopoulos, Obradovic ve Masten'in (2008) çalışmasında da göçmen öğrencilerin baskın toplumla olan ilişkilerinin onların okula uyumlarının yüksek derecede belirleyicisi olduğu görülmektedir.

Araştırmada ulaşılan diğer bir bulguya göre öğrencilerin kültürleşme tercihleri onların akademik başarılarını yordamamaktadır. Bu noktada Türk öğrencilerin İngiliz kültürüyle gerçekleştirdikleri kültür alış-verişi sürecinin, Türk ve İngiliz kültürüne yakınlık veya uzaklıklarının ve İngiliz bireylerle ilişkilerinin, onların akademik

başarılarının belirleyicisi olmadığı söylenebilir. Bu araştırma bulgusuna benzer olarak, Garcia-Vazquez'in (1995) 7. ve 9. sınıftaki Latin öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği ve öğrencilerin kültürleşmeleriyle okuma başarıları arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmasında kültürleşme ile okuma başarısı arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılmamıştır. Ancak ilgili literatürdeki diğer araştırmalar incelendiğinde araştırma bulgusunun aksi yönünde bulgulara ulaşılmaktadır. Örneğin, Güngör'ün (2007) araştırmasında Türk öğrencilerin Belçika toplumuna adaptasyonu öğrencilerin akademik başarısıyla olumlu yönde ilişkilidir. Bu araştırma bulgusuna benzer olarak Lopez ve arkadaşlarının (2002) ABD'deki Meksikalı öğrencilerin kültürleşmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ele aldıkları çalışmalarında, yüksek derecede entegre olan öğrencilerin akademik olarak da daha başarılı oldukları göze çarpmaktadır. Yine literatürdeki diğer araştırmalar (Carranza ve ark., 2009; Gonzales ve Roll, 1985; Ramos ve Sánchez, 1995) ele alındığında, Meksikalı öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen araştırmalarda bütünleşme doğrultusundaki bir kültürleşme süreci ile akademik başarı arasında olumlu bir ilişki olduğu göze çarpmaktadır. Araştırmanın bu sonucunun yorumlanmasında, kültürleşmenin daha çok kişilerarası ilişkileri temel alması dikkate alınabilir. Çünkü Türk öğrenciler İngiliz arkadaşlarıyla olumlu ilişki kurmalarına rağmen; daha önce de tartışıldığı üzere İngiltere'deki Türk öğrencilerin akademik başarıları aile beklentilerinden ve kişisel etmenlerden etkilenebilmektedir. Dolayısıyla birçok faktöre bağlı olarak değişebilen akademik başarı, öğrencilerin ailesel faktörlerine bağlı olabileceği gibi onların bireysel özelliklerinden etkilenebilir. Bu noktada İngiltere'deki Türk öğrencilerin akademik başarılarında okuldaki deneyimlerinin yanı sıra bireysel çaba, özveri, istek, gelecek beklentisi ve hedeflerinin de önemli bir rol oynayabileceği söylenebilir.

Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sürecinde gerçekleştirilen analizlerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulmaktadır.

Uygulayıcılara Öneriler

Öğrencilerin akademik başarıları orta ve düşük seviyededir. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı, Londra Eğitim Müşavirliği vasıtasıyla İngiltere'deki Türk öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin çalışmalar yürütebilir.

Türk aileler çocuklarının eğitiminin önemi hakkında yürütülecek çalışmalarla aydınlatılabilir ve öğrenci velilerine aile eğitimi verilebilir.

İngiltere’de doğan öğrencilerin erime tercihleri Türkiye’de doğan öğrencilere nazaran daha ağır basmaktadır. Ayrıca belirtildiği üzere öğrencilerin akademik başarıları da tatmin edici düzeyde değildir. İngiltere’deki bazı Türk aileler kültürlerini korumak ve yaşatmak adına çocuklarını genellikle hafta sonu hizmet veren Türk okullarına göndermektedir. Bu okullarda öğrencilere Türkçe öğretilmesinin yanı sıra okuldaki derslerinde ve girecekleri sınavlarda yardımcı olması amacıyla matematik ve fen bilimleri gibi dersler de öğretilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin kendi kültürlerini koruması ve akademik başarılarını arttırmak üzere gerek eğitim müşavirliğinin çalışmalarıyla gerekse özel girişimlerle bu okulların sayısı artırılabilir.

Öğrencilerin en yüksek kültürleşme ortalamaları bütünleşme yönünde iken diğer yüksek ortalama ayırma tercihindedir. Ayrıca öğrencilerin bütünleşme tercihleri onların okula aidiyet duygularını olumlu yönde yordamaktadır. Londra Eğitim Müşavirliği, Türklerin yoğun olduğu okullarda Türkçe dersi ihtiyacı olması halinde Türk öğretmenleri görevlendirebilmektedir. Dolayısıyla ailelerin yetersiz kaldığı durumlarda görevlendirilen bu öğretmenler, Türk öğrencilerin gerek kültürlerini korumasında gerekse yaşadıkları İngiltere’ye entegre olmalarında onlara yardımcı olabilir. Aynı zamanda öğrencilerin okula aidiyetlerinin ve akademik başarılarının artmasında önemli görevler üstlenebilir.

Öğrencilerin bütünleşme tercihleri arttıkça okula aidiyetleri de arttırmaktadır. Bu sonuçtan hareketle okul müdürleri ve öğretmenler, Türk öğrencilerin kültürleşme tercihlerinin bütünleşme doğrultusunda olması için onların İngiliz arkadaşlarıyla ilişkilerini yapılandıracak ve geliştirecek müfredat dışı etkinlikler düzenleyebilir.

Okul müdürleri ve öğretmenler, İngiltere’de bulunma yılı az olan, okula yeni başlayan ve diğer arkadaşlarına nazaran dezavatajlı konumda olabilecek öğrencilerin toplumsal kültüre ve okula uyumunda akran desteği sağlayabilir ve uyum programları hazırlayabilir.

Öğrencilerin okula aidiyet duyguları orta süreli okulda kalan öğrencilere nazaran okula yeni başlayan ve uzun süre kalan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca okula yeni başlayan ve İngiltere’de kısa süre bulunan öğrencilerin ayırma tercihleri daha yüksektir. Bu sonuç doğrultusunda; okulların rehberlik ve psikolojik danışma birimleri, okula yeni başlayan ve İngiltere’ye yeni gelen öğrencilerin, bütünleşmelerini sağlayabilmek üzere akran danışma ve sosyal aktiviteler

düzenleyebilir. Bu uygulamalar orta süre okulda bulunan öğrencilerin okul aidiyetleri için de uygulanabilir.

Ailelere Öneriler

Yukarıda da belirtildiği üzere doğum yeri değişkeni açısından İngiltere’de doğan öğrenciler, Türkiye’de doğan öğrencilere nazaran daha fazla İngiliz kültürü içerisinde erimektedirler. Bu nedenle İngiltere’deki Türk aileler, kendi kültürlerini korumak ve sürdürmek adına evde Türkçe konuşmaya özen göstererek Türk kültürüne ait dini ve kültürel etkinlikleri çocuklarına yaşatabilir. Ayrıca aileler, İngiliz okullarında Türkçe dersinin açılması yönünde girişimlerde bulunabilir ve çocuklarının Türk tarihini ve kültürünü yakından öğrenmesi için hafta sonu Türk okullarına devamını sağlayabilir.

Kız öğrencilerin hem okula aidiyetleri hem de bütünleşme tercihleri erkek öğrencilere nazaran anlamlı farklılık göstermektedir. Bu sonuçtan hareketle aileler, erkek çocuklarının eğitimlerini ve okula devamlılıklarını yakından takip edebilir. Öte yandan çocuklarının akademik başarılarını arttırmak üzere onlara derslerinde yardım etmeye çalışabilir ve çocuklarını yükseköğretime teşvik ederek; onların toplumda profesyonellik gerektiren, saygın meslekler edinmeleri doğrultusunda çaba gösterebilir.

Araştırmacılara öneriler

İngiltere’deki Türk öğrencilerin okula aidiyet duyguları, öğretmenleri ve akranlarıyla ilişkileri açısından incelenebilir.

İngiltere ve Türkiye’deki öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterliklerinin karşılaştırılmasına yönelik araştırmalar yapılabilir.

İngiltere’deki çokkültürlü eğitimin okullarda nasıl uygulandığına, bu eğitimde yaşanabilecek sorunlara ve çözümlere ilişkin nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.

İngiltere’deki Türk öğrencilerin akademik başarısızlıklarını etkileyen faktörlere ve çözüm yollarına ilişkin araştırmalar yapılabilir.

Türk öğrencilerin kültürleşme tercihlerini etkileyen kişisel, ailesel ve çevresel faktörler nitel ve nicel araştırmalarla ortaya çıkarılabilir. Ayrıca Türk öğrencilerin kültürleşme tercihlerinde, İngiliz arkadaşlarının kültürleşme stratejilerinin etkisi araştırılabilir.

Türk öğrencilerin kültürleşme tercihleri onların İngiltere’de ayrımcılığa uğrama ve dışlanmışlık algıları açısından incelenebilir.

Kaynakça

- Adelabu, D. D. (2007). Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents. *Adolescence*, 42(167), 525-538.
- Alaca, F. (2011). *İki dilli olan ve olmayan öğrencilerde okul yaşam kalitesi algısı ve okula aidiyet duygusu ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Alicik, H. (1997). *Kimlik, yabancılaşma, asimilasyon*. Lefkoşe: Galeri Kültür Yayınları
- Alvarez, M. (2003). *Hispanic Pre-adolescents' academic resilience: Examining gender, Hispanicism, and school belonging, as predictors of academic achievement, and relating level of linguistic validation in the school context to school belonging* (Unpublished doctoral dissertation). University of California, Santa Barbara.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94, 795-809. doi: 10.1037/0022-0663.94.4.795
- Anderman, L.H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *Journal of Experimental Education*, 72(1), 5-22. doi: 10.1080/00220970309600877
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173. doi: 10.1007/BF02294170
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670. doi: 10.1016/j.adolescence.2008.06.007
- Arends-Toth, J., & Van de Vijver, F. J. R. (2003). Multiculturalism and acculturation: Views of Dutch and Turkish-Dutch. *European Journal of Social Psychology*, 33(2), 149-296. doi: 10.1002/ejsp.143
- Arends-Toth, J., & Van de Vijver, F. J. R. (2007). Acculturation attitudes: A comparison of measurement methods. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(7), 1462-1488. doi: 10.1111/j.1559-1816.2007.00222.x

- Arslan, A., Baştürk, S., Karataş, M., & Arslan, G. (2013). Kıbrıs dışında yaşayan Kıbrıslı Türklerin sorunları: İngiltere-Lewisham örneği. *Akademik Bakış Dergisi*, 34, 1-21.
- Asad, T. (2006). Çokkültürcülük ve Britanyalı kimliği, Rüşdi olayının ardından (A. Tekin, Çev.). *Tezkire Dergisi*, 43-44, 13-45.
- Asfaw, A. T. (2008). *Multicultural education professional development of principals: It's impact on performances of school leadership* (Unpublished doctoral dissertation). Capella University, America.
- Ataca, B., & Berry, J. W. (2002). Psychological, sociocultural, and marital adaptation of Turkish immigrant couples in Canada. *International Journal of Psychology*, 37, 13-26. doi: 10.1177/0022022102033005005
- Atay, T. (2006). *Türkler, Kürtler, Kıbrıslılar: İngiltere'de Türkçe yaşamak*. İstanbul: Dipnot Yayınları.
- Aydın, A. (2014, Nisan). Eğitimde kalite düşüyorsa yaşamda kalite artabilir mi? *Türkiye Eğitim*. <http://www.turkiyeegitim.com/prof-dr-ayhan-aydindan-ygs-degerlendirmesi-45745h.htm> adresinden 11.04.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Aytaç, S., Bozkurt, V., & Lordoğlu, K. (Eds.). (2011). The motives and problems of Turkish immigrants in UK [Özel sayı]. *Sosyo-Ekonomi*, 81-101.
- Babad, E., & Taylor, P. J. (1992). Transparency of teacher expectations across language and cultural boundaries. *Journal of Educational Research*, 86(2), 120-125. doi: 10.1080/00220671.1992.9941148
- Bae, S., Holloway, S.D., Li, J., & Bempechat, J.(2008). Mexican-American students' perceptions of teachers' expectations: Do perceptions differ depending on student achievement levels? *Urban Review*, 40, 210-225. doi:10.1007/s11256-007-0070-x
- Banks, J., & Lynch, J. (1986). Multicultural education in Western Europe. In J. Banks (Ed.), *Multicultural education in western societies* (pp.125-152). New York: Praeger Publishers.
- Banks, J. A. (1994). *Multiethnic education theory and practice* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Ally and Bacon.
- Banks, J. (1995). Multicultural education and curriculum transformation. *Journal of Negro Education*, 64(4), 390-400.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (1993). Multicultural education: Characteristics and goals. In J.A. Banks, & C.A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (pp. 3-28). Boston: Allyn and Bacon.

- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2005). *Multicultural education: Issues and perspectives* (5th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2007). *Multicultural education: Issues and perspectives* (6th ed.). NJ: Wiley.
- Banks, J. A. (2001). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2006). *Race, culture, and education: The selected works of James A. Banks*. London & New York: Routledge.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4th ed.). Boston: Pearson Education.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms. In J. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 3-33). London & New York: Routledge.
- Banks, J.A. (2004). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, 68(4), 289-298.
- Başbay, A., Kağnıcı, D.Y., & Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(3), 47-60.
- Baumeister R. F., & Leary M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497
- Baykuşoğlu, S. (2009). The effects of language and culture on the achievement of Turkish-speaking students in British schools: 1990s to 2004. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 29(3), 401-415.
- Bektaş, D. Y. (2004). *Psychological adaptation and acculturation and acculturation of the Turkish students in the United States* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Bennet, C. I. (2007). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (6 th ed.). Boston: Pearson.
- Bennett, C. (1989). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Berry, J., & Sabatier, C. (2010). Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International Journal of Intercultural Relations*, 34, 191-207. doi:10.1016/j.ijintrel.2009.11.007

- Berry, J. W., & Kim, U. (1988). Acculturation and mental health. In J. W. Berry, & N. Sartorius (Eds.), *Health and cross-cultural psychology: Towards application* (pp. 207-236). London: Sage.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-68. doi: 10.1080/026999497378467
- Berry, J. W. (1998). Acculturative stress. In P. B. Organista, K. M. Chun, & G. Marin (Eds.), *Readings in ethnic psychology*. New York: Routledge.
- Berry, J. W. (2001). A Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615-631. doi: 10.1111/0022-4537.00231
- Berry, J. W. (2006). Contexts of acculturation. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp.97-112). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Berry, J. W., Kim, U., Minde, T., & Mok, D. (1987). Comparative studies of acculturative stress. *International Migration Review*, 21, 491-511. doi:10.1177/136346158802500203
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55, 303-332. doi: 10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x
- Berry, J.W., Poortinga, Y.H. , Bruegelmans, S. , Chasiotis, A., & Sam, D.L. (2011). *Cross-cultural psychology: Research and applications* (3rd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Birch, S. G., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79. doi: 10.1016/S0022-4405(96)00029-5
- Blote, A. W. (1995). Students' self-concept in relation to perceived differential teacher treatment. *Learning and Instruction*, 5(3), 221-236. doi:10.1016/0959-4752(95)00012-R
- Booker, K. C. (2004). Exploring school belonging and academic achievement in african american adolescents. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 6(2), 131-143.
- Booker, K. C. (2006). School belonging and the African American adolescent: What do we know and where should we go? *The High School Journal*, 89(4), 1-7.
- Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perreault, S., & Senecal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32, 369-386. doi: 10.1080/002075997400629

- Brayboy, B. McK. J., & Castagno, A.E. (2009). Self-determination through self-education: Culturally responsive schooling for indigenous students in the U.S. *Teaching Education*, 20(1), 31-53. doi: 10.1080/10476210802681709
- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Educational Researcher*, 5, 5-15. doi: 10.3102/0013189X005009005
- Brown, C. S., & Chu, H. (2012). Discrimination, ethnic identity, and academic outcomes of Mexican immigrant children: The importance of school context. *Journal of Child Development*, 83(5), 1477-1485. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01786.x
- Brown, R., & Evans, W. P. (2002). Extracurricular activity and ethnicity: Creating greater school connection among diverse student populations. *Urban Education*, 37, 41-58. doi:10.1177/0042085902371004
- Bryan, L. A., & Atwater, M. M. (2002). Teacher beliefs and cultural models: A challenge for science teacher preparation programs. *Science Teacher Education*, 86, 821-839.
- Bulach, C., Malone, B., & Castleman, C. (1995). An investigation of variables related to student achievement. *Mid-Western Educational Researcher*, 8(2), 23-29.
- Cantle, T. (2001). *Community cohesion: A report by the independent review team*. London: Ibe Home Office.
<http://resources.cohesioninstitute.org.uk/Publications/Documents/Document/DownloadDocumentsFile.aspx?recordId=96&file=PDFversion> adresinden erişilmiştir.
- Carey, K. (2004). *The real value of teachers: Using new information about teacher effectiveness to close the achievement gap*. Washington, DC: The Education Trust.
- Carranza, F. D., You, S., Chhuon, V., & Hudley, C. (2009). Mexican American adolescents' academic achievement and aspirations: The role of perceived parental educational involvement, acculturation, and self esteem. *Adolescence*, 44(174), 313-333.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialization contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59(2), 243-272. doi: 10.1111/j.1464-0597.2009.00389.x
- Cheesman, E., & De Pry, R. (2010). A Critical review of culturally responsive literacy instruction. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 5(1), 83-99.
- Cherry, L. (2002). Multigroup ethnic identity measure with art therapy students:

- Assessing preservice students after one multicultural self-reflection course. *Art Therapy, 19*(4), 159-163.
- Cheung, C. (2011). Children's sense of belonging and parental social capital derived from school. *The Journal of Genetic Psychology, 172*(2), 199-208. doi: 10.1080/00221325.2010.520362
- Cheung, H. Y. (2004). Comparing Shanghai and Hong Kong students' psychological sense of school membership. *Asia Pacific Education Review, 5*(1), 34-38. doi: 10.1007/BF03026277
- Cheung, H. Y., & Hui, K. F. S. (2003). Mainland immigrant and Hong Kong local students' psychological sense of school membership. *Asia Pacific Education Review, 4*(1), 67-74. doi: 10.1007/BF03025553
- Chipuer, H. M. (2001). Dyadic attachments and community connectedness: Links with youths' loneliness experiences. *Journal of Community Psychology, 29*, 429-446. doi: 10.1002/jcop.1027
- Chow, H. P. H. (2007). Research Note Sense of Belonging and Life Satisfaction among Hong Kong Adolescent Immigrants in Canada. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 33*(3), 511-520. doi: 10.1080/13691830701234830
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*, 27-40.
<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200834YALKER%20CIRIK.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. (2005). Who teaches whom? *Economics of Education Review, 24*(4), 377-392. doi:10.1016/j.econedurev.2004.06.008
- Cochran-Smith, M. (1997). Knowledge, skills, and experiences for teaching culturally diverse learners: A perspective for practicing teachers. In J. J. Irvine (Ed.), *Critical knowledge for diverse teachers and learners* (pp. 27-87). Washington: AACTE Publications.
- Cockrell, K. S., Placier, P. L., Cockrell, D. H., & Middleton, J. N. (1999). Coming to terms with "diversity" and "multiculturalism" in teacher education: Learning about our students, changing our practice. *Teaching and Teacher Education, 15*, 351-366. doi: 10.1016/S0742-051X(98)00050-X
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research.

- Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031. doi: 10.1037/0022-006X.55.4.584
- Connell, J. P., Halpern-Felsher, L., Clifford, E., & Crichlow, W. (1995). Hanging in there: Behavioral, psychological, and contextual factors affecting whether African-American adolescents stay in high school. *Journal of Adolescent Research*, 10, 41-63. doi: doi:10.1177/0743554895101004
- Cortes, D. E., Rogler, L. H., & Malgady, R. G. (1994). Biculturality among Puerto Rican adults in United States. *American Journal Community Psychology*, 22, 707-721. doi:10.2105/AJPH 2008.307091
- Coştu, Y., & Turan, S. (2009). İngiltere'deki Türk camileri ve entegrasyon sürecine sosyo-kültürel katkıları. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(4), 35-48.
- Coştu, Y. (2009). Londra'da Türklere ait dini organizasyonlar. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(16), 77-100.
- Çakır, G. S., & Güneri, O. Y. (2011). Exploring the factors contributing to empowerment of Turkish migrant women in the UK. *International Journal of Psychology*, 46(3), 223-233. doi: 10.1080/00207594.2010.532800
- Çakır, S. G. (2009). *Faktors and mechanisms of resilience among Turkish migrant women in the UK* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Çilingir, S. (2010). Identity and integration among Turkish Sunni Muslims in Britain. *Insight Turkey*, 12(1), 103-122
- Çötök, N. A., (2010). *Çokkültürlülük, kültürlerarasılık ve entegrasyon tartışmaları bağlamında Alman eğitiminde Türk öğrenciler: Bremen örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Daniel, J. (2003). *Mega universities and knowledge media*. London: Kogan Page Ltd.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Doing what matters most, inverting in quality teaching*. New York: National Commission on Teaching and America's Future.
- Demant, J., & Van Houtte, M. (2012). School belonging and school misconduct: The differing role of teacher and peer attachment. *Journal of Youth Adolescence*, 41, 499-514. doi:10.1007/s10964-011-9674-2
- Department of Education and Science. (1997). *Education in schools: A consultative document* (Report No: 0101686900). London: Author.
- Department for Education and Skills, (2014a). *Professional standards for qualified teacher status and requirements for initial teacher training*.

- <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/tda0600.pdf> adresinden 11.02.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Department for Education and Skills, (2014b). *Primary and secondary school design*.
<https://www.education.gov.uk/aboutdfe/executiveagencies/efa/buildingsanddesign/b00231061/school-design> adresinden 10.02.04 tarihinde erişilmiştir.
- Department for Education and Skills, (2014c). *Raising the attainment of Pakistani, Bangladeshi, Somali and Turkish heritage pupils*.
<http://dera.ioe.ac.uk/7186/1/62e3813339e65c63dd42387906aef5ef.pdf> adresinden 02.03.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Department for Education and Skills, (2014d). *Raising the attainment of Pakistani, Bangladeshi, Somali and Turkish heritage pupils*.
http://dera.ioe.ac.uk/16485/1/MEAP_Guidance_for_developing_inclusive_practice.pdf adresinden 02.03.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Dere, J., Ryder, A. D., & Kirmayer, L. J. (2010). Bidimensional measurement of acculturation in a multiethnic community sample of first-generation immigrants. *Canadian Journal of Behavioural Science, 42*(2), 134-138. doi: 10.1037/a0016145
- Dimitrova, R., Chasiotis, A., Bender, M., & Van de Vijver, F. J. R. (2013). Turks in Bulgaria and the Netherlands: A comparative study of their acculturation orientations and outcomes. *International Journal of Intercultural Relations, 37*, 1-10. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.04.005>
- Dona, G., & Ackermann, L. (2006). Refugees in camps. In D. L. Sam, & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 218-232). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dona, G., & Berry, J. W. (1994). Acculturation attitudes and acculturative stress of Central American refugees. *International Journal of Psychology, 29*(1), 57-70. doi: 10.1080/00207599408246532
- Dotterer, A. M., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2007). Implications of out-of-school activities for school engagement in African American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 36*, 391-401. doi: 10.1007/s10964-006-9161-3.
- Edwards, D., & Mullis, F. (2001). Creating a sense of belonging to build safe schools. *Journal of Individual Psychology, 57*(2), 196-203.
- English, F. (2002). On the intractability of the achievement gap in urban schools and the discursive practice of continuing racial discrimination. *Education and Urban*

- Society*, 34(3), 298-311. doi: 10.1177/0013124502034003002
- Erdoğan, S. (2007). İngiltere’de yaşayan Türk sığınmacılar, sığınma arayanlar iltica etme nedenleri ve karşılaştıkları güçlükler.
<http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/serdogan.pdf> adresinden 12.12.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Erpelding, C. J. (1999). School vision teacher autonomy, school climate, and student achievement in elementary schools. *Dissertation Abstracts International*, 60(5), 1405.
- Faas, D. (2009). Reconsidering identity: the ethnic and political dimensions of hybridity among majority and Turkish youth in Germany and England. *The British Journal of Sociology*, 60(2), 299-320. doi:10.1111/j.1468-4446.2009.01232.x
- Faas, D. (2011). A civic rebalancing of British multiculturalism? An analysis of geography, history and citizenship education curricula. *Educational Review*, 63(2), 143-158. doi: 10.1080/00131911.2010.527924
- Faircloth, B., & Hamm, J. (2005). Sense of belonging among high school students representing four ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 293-309. doi: 10.1007/s10964-005-5752-7
- Farrell, M. A. (2008). *The relationship between extracurricular activities and sense of school belonging among Hispanic Students* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No:3317831)
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(1), 117-142. doi:10.3102/00346543059002117
- Fogel, S. F. (2003). The role of college preparation programs on the self-efficacy, goal orientation, academic achievement, and college enrollment of urban minority students: A causal modeling approach. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 63, 4220.
- Furrer C., & Skinner E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children’s academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162. doi: 10.3102/00346543059002117
- Gallavan, N. P. (1998). Why aren’t teachers using effective multicultural education practices? *Equity & Excellence in Education*, 31(2), 20-27. doi: 10.1080/1066568980310203
- Galster, G. C., Metzger, K., & Waite, R. (1999). Neighborhood opportunity and immigrants’ socioeconomic advancement. *Journal of Housing Research*, 10, 95-

127.

- Gándara, P. (2010). Overcoming triple segregation. *Educational Leadership*, 68, 60-64.
- García-Vázquez, E. (1995). Acculturation and academics: Effects of acculturation on reading achievement among Mexican-American students. *The Bilingual Research Journal*, 19 (2), 307-318. doi: 10.1080/15235882.1995.10668607
- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education*.
<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm> adresinden 18.11.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Gay, G. (2002). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(6), 613-629. doi: 10.1080/0951839022000014349
- Georgas, J., Berry, J.W., Shaw, A., Christakopoulou, S., & Mylonas, K. (1996). Acculturation of Greek family values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27(3), 329-338. doi: 10.1177/0022022196273005
- Gillborn, D. (2008). *Racism an education: Coincidence or conspiracy?* London & New York: Routledge.
- Gollnick, D. M. & Chinn, P. C. (2006). *Multicultural education in a pluralistic society* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/ Merrill/Prentice Hall.
- Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (2009). *Multicultural education in a pluralistic society* (8th ed.). Columbus, OH: Merrill Pearson.
- Gonzales, R. R., & Roll, S. (1985). Relationship between acculturation, cognitive style, and intelligence: A cross-sectional study. *Journal of Crosscultural Psychology*, 16(2), 190-205. doi: 10.1177/0022002185016002004
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71. doi: 10.1080/00220973.1993.9943831
- Goodenow, C. (1992, April). School motivation, engagement, and sense of belonging among urban adolescent students. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Goodenow, C. (1993a). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90. doi:10.1002/1520-6807(199301)
- Goodenow, C. (1993b). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13,

- 21-43. doi: 10.1177/0272431693013001002
- Goodwin, A. (1994). Making the transition from self to other: What do pre-service teachers really think about multicultural education? *Journal of Teacher Education*, 45(2), 119-131. doi: 10.1177/0022487194045002006
- Gorham, E. (2001). *Multicultural teaching competence as perceived by elementary school teachers*(Unpublished doctoral dissertation).Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Grant, C. A. (1997). Critical knowledge, skills, and experiences for the instruction of culturally diverse students: A perspective for the preparation of preservice teachers. In J. J. Irvine (Ed.), *Critical knowledge for diverse teachers and learners* (pp.1-26). Washington: AACTE Publications.
- Grant, C. A., & Gillette, M. (2006). A candid talk to teacher educators about effectively preparing teachers who can teach everyone's children. *Journal of Teacher Education*, 57, 292-299. doi: 10.1177/0022487105285894
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources of school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517. doi: 10.1037/0022-0663.83.4.508
- Güngör, D. (2007). The interplay between values, acculturation and adaptation: A study on Turkish-Belgian adolescents. *International Journal of Psychology*, 42(6), 380-392. doi: 10.1080/00207590600878657
- Güngör, D., & Bornstein, M. H. (2009). Gender, development, values, adaptation, and discrimination in acculturating adolescents: The case of Turk heritage youth born and living in Belgium. *Sex Roles*, 60, 537-548. doi: 10.1007/s11199-008-9531-2
- Hagborg, W. C. (1998). School membership among students with learning disabilities and nondisabled students in a semirural high school. *Psychology in the Schools*, 35(2), 183-188. doi: 10.1002/(SICI)1520-6807(199804)
- Hagborg, W. J. (1994). An exploration of school membership among middle and high school students. *Journal of Psychological Assessment*, 12, 312-323. doi: 10.1177/073428299401200401
- Hamm, J. V., & Faircloth, B. S. (2005). The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 107, 61-78. doi:10.1002/cd.121

- Harkins M. J., & Leighton, L. (2010). Teachers' perceptions of their cultural competencies: An investigation into the relationships among teacher characteristics and cultural competence. *Journal of Multiculturalism in Education*, 6, 1-30.
- Hawley, W. D. (2007). Designing schools that use student diversity to enhance the learning of all students. In E. Frankenberg, & G. Orfield (Eds.), *Lessons in integration* (pp. 31-56). Charlottesville: University of Virginia Press.
- Hemmings A. (1996). Conflicting images? Being Black and a model high school student. *Anthropology and Education Quarterly*, 27(1), 20-50.
doi: 10.1525/aeq.1996.27.1.04x0640p
- Herring, R.D., & White, L.M. (1995). School counselors, teachers, and the culturally compatible classroom: Partnerships in multicultural education. *Journal of Humanistic Education and Development*, 34(2), 52-65.
- Hewson, M., & Hewson, P. (1983). Effects of instruction using students' prior knowledge and conceptual change strategies on science learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 20(8), 731-743. doi: 10.1002/tea.3660200804
- Holcomb-McCoy, C. (2005). Investigating school counselors' perceived multicultural competence. *Professional School Counseling*, 8, 414-423.
- Hollins, E. (1990). Debunking the myth of a monolithic white American culture; or, moving toward cultural inclusion. *American Behavioral Scientist*, 34(2), 201-209. doi: 10.1177/0002764290034002008
- Hope, M. A. (2012). The importance of belonging: Learning from the student experience of democratic education. *Journal of School Leadership*, 22, 733-750. ERIC veritabanından erişilmiştir. (Eric No:EJ986809)
- Hudley, C. A. (1997). Issues of race and gender in the educational achievement of African-American children. In B. Bank, & P. Hall (Eds.), *Gender, equity, and schooling: Policy and practice* (pp.113-133). New York: Garland.
- Huijnk, W., Verkuyten, M., & Coenders, M. (2012). Family life and acculturation attitudes: A study among four immigrant groups in the Netherlands. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(4), 555-575. doi: 10.1080/1369183X.2012.659117
- Husain, E. (2007). *The Islamist: Why I joined radical Islam in Britain, What I saw inside and why I left*. London: Penguin Books.

- Idema, H., & Phalet, K. (2007). Transmission of gender-role values in Turkish–German migrant families: The role of gender, intergenerational and intercultural relations. *Zeitschrift für Familienforschung*, *19*, 71–105.
- Irvine, J. J., & Armento, B. J. (2001). *Culturally responsive teaching: Lesson planning for elementary and middle grades*. New York: McGraw Hill.
- Isakson, K., & Jarvis, P. (1999). The adjustment of adolescents during the transition into high school: A short term longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, *28*, 1-26. doi: 10.1023/A:1021616407189
- Israelashvili, M. (1997). School adjustment, school membership, and adolescents' future expectations. *Journal of Adolescence*, *20*(5), 525-535. doi: 10.1006/jado.1997.0107
- Jackson, F. R. (1996). A sixth sense: Cultural sensitivity. *Learning*, *25*, 67-71.
- Jamal, A. (1996). Acculturation: The symbolism of ethnic eating among contemporary British consumers. *British Food Journal*, *98*(10), 12-26. doi: 10.1108/00070709610153786
- Jegede, O., & Okebukola, P. (1991). The effect of instruction on sociocultural beliefs hindering the learning of science. *Journal of Research in Science Teaching*, *28*(3), 275-285. doi: 10.1002/tea.3660280308
- Johnson, D. R., Soldner, M., Brown Leonard, J., Alvarez, P., Kurotsuchi Inkelas, K., Rowan-Kenyon, H., & Longerbeam, S. (2007). Examining sense of belonging among first year undergraduates from different racial/ ethnic groups. *Journal of College Student Development*, *48*(5), 525-542. ERIC veritabanından erişilmiştir. (Eric No: EJ777739)
- Johnson, L. S. (2009). School Contexts and student belonging: A mixed methods study of an innovative high school. *The School Community Journal*, *19*(1), 99-118.
- Jordan, H.R., Mendro, R., & Weerasinghe, D. (1997). Teacher effects on longitudinal student achievement: A preliminary report on research on teacher effectiveness. Paper presented at the National Evaluation Institute, Indianapolis, IN.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (2001). *LISREL 8: User's reference guide*. Chicago: Scientific Software International Inc.
- Kaltsounis, T. (1997). Multicultural education and citizenship education at a crossroads: Searching for common ground. *The Social Studies*, *88*(1), 18-23. doi: 10.1080/00377999709603740
- Katz, S. R. (1999). Teaching in tensions: Latino immigrant youth, their teachers, and the

- structures of schooling. *Teachers College Record*, 100, 809-840.
- Kea, K., Trent, S., & Davis, C. (2002). African American student teachers' perceptions about preparedness to teach students from culturally and linguistically diverse backgrounds. *Multicultural Perspectives*, 4(1), 18-25. doi: 10.1207/S15327892MCP0401_4
- Kester, V. M. (1994). Factors that affect African American' students bonding to middle school. *Elementary School Journal*, 95, 65-73.
- Key, S.G. (2003). Enhancing the science interest of African American students using cultural inclusion. In S. M. Hines (Ed.) *Multicultural science education: Theory, practice, and promise* (pp. 87-101). New York, NY: Peter Lang.
- King, P. M., & Howard-Hamilton, M. (2003). An assessment of multicultural competence. *NASPA Journal*, 40(2), 119-133.
- King, R., Thomson, M., Mai, N., & Keles, Y. (2008). 'Turks' in the UK: Problems of definition and the partial relevance of policy. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 6(3), 423-434. doi: 10.1080/15362940802371895
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Knifsend, C. A., & Graham, S. (2012). Too much of a good thing? How breadth of extracurricular participation relates to school-related affect and academic outcomes during adolescence. *Journal of Youth Adolescence*, 41, 379-389. doi: 10.1007/s10964-011-9737-4
- Kocarek, C. E., Talbot, D. M., Batka, J. C., & Anderson, M. Z. (2001). Reliability and validity of three measures of multicultural competency. *Journal of Counseling and Development*, 79, 486-496. doi: 10.1002/j.1556-6676.2001.tb01996.x
- Kurban, D. (2008). Avrupa Birliği'nin anayasal düzeninde azınlık hakları: Açılımlar, fırsatlar ve olasılıklar. A. Kaya, & T. Tarhanlı (Ed.), *Türkiye'de Çoğunluk ve Azınlık Politikaları* (s. 269-287). İstanbul: Tesev Yayınları.
- Küçükcan, T. (1999a). Turkish diaspora in multicultural Britain. *Zeitschrift für Türkeistudien*, 1(99), 123-134.
- Küçükcan, T. (2009). Turks in Britain: Religion and identity. T. Küçükcan, & V. Güngör (Eds.), *Turks in Europe, Culture, Identity, Integration* (pp. 79-102). Amsterdam: Turkevi Research Centre.
- Küçükcan, T. (1999b). *Politics of ethnicity, identity and religion: Turkish-Muslims in Britain*. Avebury: Ashgate.

- Kwak, K., & Berry, J.W. (2001). Generational differences in acculturation among Asian families in Canada: A comparison of Vietnamese, Korean, and East- Indian groups. *International Journal of Psychology, 36*, 152-162.
doi: 10.1080/00207590042000119
- Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü yurttaşlık*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Lalonde, R., & Cameron, J. (1993). An intergroup perspective on immigrant acculturation with a focus on collective strategies. *International Journal of Psychology, 28*, 57-74. doi: 10.1080/00207599308246918
- Lee, J. (2002). Racial and ethnic achievement gap trends: Reversing the progress toward equity? *Educational Researcher, 31*(1), 3-12. doi:10.3102/0013189X031001003
- Liebkind, K. (2001). Acculturation. In R. Brown, & S. Gaertner (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 387-405). Oxford: Blackwell.
- Liebkind, K., & Jasinskaja-Lahti, I. (2000). Acculturation and psychological well-being among immigrant adolescents in Finland: A comparative study of adolescents from different cultural backgrounds. *Journal of Adolescent Research, 15*, 446-469. doi: 10.1177/0743558400154002
- Loeb, H., Knapp, M. S., & Elfers, A. M.. (2008). Teachers' response to standards-based reform: Probing reform assumptions in Washington State. *Education Policy Analysis Archives, 16*(8), 1-28.
- López, E. J., Ehly, S., & Garcia-Vasquez, E. (2002). Acculturation, social support, and academic achievement of Meidcan American high school students: An exploratory study. *Psychology in the schools, 39*(3), 245-257. doi: 10.1002/pits.10009
- Luchtenberg, S. (Ed.). (2004). *Migration, education and change*. London : Routledge.
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *The Journal of Educational Research, 96*(6), 340-349. doi: 10.1080/00220670309596617
- Mahmud, S. H., & Schölmerich, A. (2011). Acculturation and life satisfaction: Immigrants in Germany. *Psychology Research, 1*(4), 278-286.
- Makarova, E., & Herzog, W. (2011). The integration of immigrant youth into the school context. *Problems of Education in the 21st Century, 32*, 86-97.
- Manning, M., & Baruth, L. (2004). *Multicultural education of children and adolescent*

- (4th ed.). Boston: Pearson.
- Marsh, H. W., Balla, JR., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factory analysis: The effects of sample size. *Psychological Bulletin*, *103*(3), 391-410. doi: 10.1037/0033-2909.103.3.391
- Matthews, C, & Smith, W. (1991, April). *Effect of using culturally- relevant science curriculum materials on Native American elementary students*. Paper presented at the National Association for Research in Science Teaching Conference, Lake Geneva.
- McMahon, S. D., Parnes, A. L., Keys, C. B., & Viola, J. J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, *45*(5), 387-401. doi: 10.1002/pits.20304
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, *14*, 6-23. doi: 10.1002/1520-6629(198601)
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Boston: Pearson/ Allyn &ve Bacon.
- MEB, (2014a). *Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Planı*. <http://abdigm.meb.gov.tr/dokumanlar/stratejikplan.pdf> adresinden 20.06.2014 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2014b). *Londra Eğitim Müşavirliği*. <http://www.meblem.org.uk/index.php> adresinden 20.06.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Medley, M. D. (1994). *Teacher competencies and teacher effectiveness*. New York: The Free Press.
- Mello, Z. R., Mallett, R. K., Andretta, J. R., & Worrell, F. C. (2012). Stereotype threat and school belonging in adolescents from diverse racial/ethnic backgrounds. *Journal of At-Risk Issues*, *17*(1), 9-14.
- Mendoza, R.H. (1989). An empirical scale to measure type and degree of acculturation in Mexican-American adolescents and adults. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *20*, 372-385. doi: 10.1177/0022022189204003
- Milner, H. R. (2006). Preservice teachers' learning about cultural and racial diversity: Implications for urban education. *Urban Education*, *41*, 343-375. doi: 10.1177/0042085906289709
- Moats, L., & Foorman, B. R. (2008). Literacy achievement in the primary grades in highpoverty schools. In S. B. Neuman (Eds.), *Educating the other America: Top*

- Experts tackle poverty, literacy, and achievement in our schools* (pp. 91-111).
Baltimore, MD: Brookes.
- Moghaddam, F. M. (1988). Individualistic and collective integration strategies among immigrants. In W. Berry & R.C. Annis (Eds.), *Ethnic psychology* (pp.69-79).
Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Montreuil, A., & Bourhis, R. Y. (2004). Acculturation orientations of competing host communities toward valued and devalued immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 28(6), 507-532. doi: 10.1016/j.ijintrel.2005.01.002
- Montreuil, A., & Bourhis, R. Y. (2001). Majority acculturation orientations toward 'valued' and 'devalued' immigrants. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 698-719. doi: 10.1177/0022022101032006004
- Morrison, G. M., Cosden, M. A., Q'Farrell, S. L., & Campos, E. (2003). Changes in Latino students' perceptions of school belonging over time: Impact of language proficiency, self-perceptions and teacher evaluations. *The California School Psychologist*, 8, 87-98.
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradovic, J., & Masten, A. S. (2008).
Acculturation and adaptation of immigrant adolescents in Greek urban schools. *International Journal of Psychology*, 43, 45-58. doi:10.1080/00207590701804412
- Navas, M.S., García, M.S., Sánchez, J., Rojas, A.J., Pumares, P., & Fernández, J.S. (2005). Relative Acculturation Extended Model: New contributions with regard to the study of acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(1), 21-37. doi: 10.1016/j.ijintrel.2005.04.001
- NCATE, (2012). *Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions*.
<http://www.ncate.org/Standards/NCATEUnitStandards/UnitStandardsinEffect2008/tabid/476/Default.aspx> adresinden 15.01.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Neto, F. (2001). Satisfaction with life among adolescents from immigrants' families in Portugal. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 53-67. doi: 10.1023/A:1005272805052
- Newman, B. M., Lohman, B. J., & Newman, P. R. (2007). Peer group membership and a sense of belonging: Their relationship to adolescent. *Adolescence*, 42(166), 241-262.
- Newman, F. M. (1981). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard Educational Review*, 51, 546-564.

- Nguyen, H. H., & Von Eye, A. (2002). The Acculturation Scale for Vietnamese Adolescents (ASVA): A bidimensional perspective. *International Journal of Behavioral Development, 26*, 202-213. doi: 10.1080/01650250042000672
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Nieto, S., & Bode, P. (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Nusche, D. (2009). *What works in migrant education? A review of evidence and policy options*. OECD Education Working Paper 22.
- OFSTED, (2001). *Local education authority support for schools in inner-London*. <http://www.ofsted.gov.uk/resources/local-education-authority-support-for-schools-inner-london> adresinden 02.04.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Ogbu J. U. (1998). Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology and Education Quarterly, 29*, 155-188. doi: 10.1525/aeq.1998.29.2.155
- Oral, I., & McGivney, E. (2013). *Türkiye’de matematik ve fen bilimleri alanlarında öğrenci performansı ve başarısının belirleyicileri*. <http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERG%20-TIMSS%202011%20Analiz%20Raporu-03.09.2013.pdf> adresinden 11.04.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Osterman K. F. (2000). Students’ need for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70*, 323-367. doi: 10.3102/00346543070003323
- Özgök, A. (2013). *Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusunun arkadaşlara bağlılık düzeyinin ve empatik sınıf atmosferi algısının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Paccione, A. (2000). Developing a commitment to multicultural education. *Teachers College Record, 102*(6), 980-1005.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek*. Ankara: Phoenix Yayınları.
- Peske, H., & Haycock, K. (2006). *Teaching inequality: How poor and minority students are shortchanged on teacher quality*. Washington, DC: The Education Trust.
- Pfafferott, I. & Brown, R. (2006). Acculturation preferences of majority and minority adolescents in Germany in the context of society and family. *International Journal of Intercultural Relations, 30*, 703-717. doi: 10.1016/j.ijintrel.2006.03.005

- Phalet, K., & Andriessen, I. (2003). Acculturation and educational attainment: Towards a contextual approach of minority school achievement. In Hagendoorn, J. Veenman, & W. Vollebergh (Eds.), *Integrating immigrants in the Netherlands* (pp.145-172). Aldershot: Ashgate
- Phalet, K., & Haker, F. (2004). Moslim in Nederland. Deel II: Religie, familiewaarden en binding [Muslim in the Netherlands: part II: Religion, family values and ties] (pp. 43-61). The Hague: SCP.
- Phalet, K., & Swyngedouw, M. (2004). A cross-cultural analysis of immigrant and host values and acculturation orientations. In H. Vinken, J. Soeters, & P. Ester (Eds.), *Comparing cultures: Dimensions of culture in a comparative perspective* (pp.181-208). Leiden: Brill.
- Phinney, J. (2003). Ethnic identity and acculturation. In K. Chun, P. Organista, & G. Martin (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement and applied research* (pp. 63-81). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Phinney, J. S., Berry, J. W., Vedder, P., & Liebkind, K. (2006). The Acculturation Experience: Attitudes, Identities, and Behaviors of Immigrant Youth. In J. W. Berry, J. S. Phinney, D. L. Sam, & P. Vedder (Eds.), *Immigrant Youth in Cultural Transition* (pp. 71-116). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Phinney, J. S., Chavira, V., & Williamson, L. (1992). Acculturation attitudes and self-esteem among high school and college students. *Youth and Society*, 23, 299-312. doi: 10.1177/0044118X92023003002
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall.
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 75, 270-290. doi: 10.3200/JEXE.75.4.270-292
- Ponterotto, J. G., Baluch, S., Grieg, T., & Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural attitude survey. *Educational and Psychological Measurement*, 58, 1002-1016. doi: 10.1177/0013164498058006009
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491. doi: 10.1080/14675980802568277
- Quintero, K., & Cooks, J. (2002). Teaching to the test when one size doesn't fit all. *Voices From the Middle*, 10(1), 60-62.

- Ramos, L., & Sánchez, A. R. (1995). Mexican-American high school students: Educational aspirations. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 19(4), 506-516. doi: 10.1002/j.2161-1912.1995.tb00277.x
- Renner, W., & Berry, J. W. (2011). The ineffectiveness of group interventions for female Turkish migrants with recurrent depression. *Social Behaviour and Personality*, 39(9), 1217-1234. doi: 10.2224/sbp.2011.39.9.1217
- Richards, H. V., Brown, A. F., & Forde, T. B. (2007). Addressing diversity in schools: Culturally responsive pedagogy. *Teaching Exceptional Children*, 39, 64-68.
- Roeser, R.W., Midgley, C., & Urdan, T. (1996). Perceptions of the psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422. doi: 10.1037/0022-0663.88.3.408
- Rogler, L.J., Cortes, D.E., & Malgady, R.G. (1991). Acculturation and psychological functioning status among Hispanics: Convergence and new directions for research. *American Psychologist*, 46, 585-597. doi: 10.1037/0003-066X.46.6.585.
- Sánchez, B., Colón, Y., & Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 619-628. doi: 10.1007/s10964-005-8950-4
- Sam, D. L. (2000). The psychological adaptation of adolescents with immigrant background. *Journal of Social Psychology*, 140, 5-25. doi: 10.1080/00224540009600442
- Sarı, M. (2012). Sense of school belonging among elementary school students. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 1-11.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160
- Schaefer, S., Austin, G., & Parker, K. (2005). *Turks in Europe: Why are we afraid?* <http://fpc.org.uk/fsblob/597.pdf> adresinden 03.03.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Schneeweis, N. (2011). Educational institutions and the integration of migrants. *Journal of Population Economics*, 24(4), 1281-1308. doi: 10.1007/s00148-009-0271-6
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sealey L. J., Burnett M., & Johnson, G. (2006). Cultural competence of baccalaureate nursing faculty: Are we up to the task? *Journal of Cultural Diversity*, 13, 131-140.

- Simonis, J.M.A. (2009). *The relationship between music educators' ethical awareness and students' sense of belonging and academic achievement* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No: 3371121)
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*, 571-581. doi: 10.1037/0022-0663.85.4.571
- Slavin, R. E. (1995). Enhancing intergroup relations in schools. In W. D. Hawley, & A. W. Jackson (Eds.), *Toward a common destiny* (pp.291-314). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sleeter, C. (1996). *Multicultural education as social activism*. New York: State University of New York Press.
- Sleeter, C. E. (2005). *Un-standardizing the curriculum: Multicultural teaching in the standards based classroom*. New York: Teachers College Press.
- Smerdon, B. (2002). Students' perceptions of membership in their high schools. *Sociology of Education, 75*(4), 287-305.
- Smila, M. (1987). *Cultural identity in young immigrants: A study of sociocultural conditions and ethnic identification among Turks and Yugoslavs in Stockholm* (Rep. No. 7). Stockholm, Sweden: University of Stockholm, Center for Research in International Migration and Ethnic Relations.
- Song, S. (2011). Second-generation Turkish youth in Europe: Explaining the academic disadvantage in Austria, Germany, and Switzerland. *Economics of Education Review, 30*(5), 938-949. doi: 10.1016/j.econedurev.2011.03.010
- Sowa, H., Crijnen, A. A. M., Bengi-Arslan, L., & Verhulst, F. C. (2000). Factors associated with problem behaviors in Turkish immigrant children in the Netherlands. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 35*, 177-184. doi: 10.1007/s001270050201
- Spanierman, L. B., Oh, E., Heppner, H., Neville, H. A., Mobley, M., Wright, C. V., Dillon, F. R., & Navarro, R. (2011). The multicultural teaching competency scale: Development and initial validation. *Urban Education, 46*(3), 440-464. doi:10.1177/0042085910377442

- Stapleton, C.D. (1997, January). Basic concepts and procedures of confirmatory factor analysis. Paper presented at the annual meeting of the southwest educational research association.
- Steinberg, L. D., Lamborn, S., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development, 63*, 1266-1281. doi: 10.1111/j.1467-8624.1992.tb01694.x
- Stevens, T., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Hispanic students' perception of white teachers' mastery goal orientation influences sense of school belonging. *Journal of Latinos Education, 6*(1), 55-70. doi: 10.1080/15348430709336677
- Stiggins, R. (2007). Assessments through the student's eyes. *Educational Leadership, 64*(8), 22-26.
- Stone, S., & Han, M. (2005). Perceived school environments, perceived discrimination, and school performance among children of Mexican immigrants. *Children and Youth Services Review, 27*(1), 51-66.
- Strand, S., Coulon, A., Meschi, E., Vorhaus, J., Frumkin, L., ... Rehman, H. (2010). *Drivers and challenges in raising the achievement of pupils from Bangladeshi, Somali and Turkish backgrounds* (Report No:DCSF-RR26). https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/221943/DCSF-RR226.pdf adresinden 10.04.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. (1995). *Transformations: Immigration, family life, and achievement motivation among Latino adolescents*. Stanford CA: Stanford University Press.
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A., & Martin, M. (2009). The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record, 111*(3), 5-6.
- Sue, D. W., Bernier, J. E., Durran, A., Feinberg, L., Pedersen, P., Smith, E. J. ve Vasquez-Nuttall, E. (1982). Position paper: Cross-cultural counseling competencies. *The Counseling Psychologist, 10*, 45-52. doi:10.1177/0011000082102008
- Taylor, D. M., & Moghaddam, F. M. (1994). *Theories of intergroup relations*. Westport, CT: Praeger.
- Taylor, G. M., & Quintana, S. M. (2003). Teachers' multicultural competencies (K-12). In D. B. Pope-Davis, H. L. K. Coleman, W. M. Liu, & R. L. Toporek (Eds.),

- Handbook of multicultural competencies in counseling and psychology* (pp. 511-527). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Timmerman, C. (2000). Secular and religious nationalism among young Turkish women in Belgium: Education may make the difference. *Anthropology and Education Quarterly*, 31, 333-354. doi:10.1525/aeq.2000.31.3.333
- Tomasson, R. (2000). Reaching the top. *Society*, 37(5), 9-12. doi: 10.1007/s12115-000-10310
- Tomlinson, S. (2008). *Race and education: Policy and politics in Britain*. Berkshire, UK: Open University Press/McGraw-Hill.
- Tomlinson, S. (2009). Multicultural Education in the United Kingdom. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge Companion to Multicultural Education* (pp. 121-133). New York and London: Routledge.
- Townsend, B. L. (2002). Leave no teacher behind: A bold proposal for teacher education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15, 727-738. doi: 10.1080/0951839022000014402
- Training and Developmental Agency for Schools, (2007). *Professional standards for teachers*. London: Author.
- Trebbe, J. (2007). Types of integration, acculturation strategies and media use of young Turks in Germany. *Communications*, 32, 171-191. doi: 10.1515/COMMUN.2007.011
- Trickett, E. J., & Birman, D. (2005). Acculturation, school context, and school outcomes: Adaptation of refugee adolescents from the former Soviet Union. *Psychology in the Schools*, 42(1), 27-38. doi: 10.1002/pits.20024
- Trueba, H. (1988). Peer socialization among minority students: A high school dropout prevention program. In H. Trueba, & C. Delgado-Gaitan (Eds.), *School and society: Learning content through culture* (pp. 201-217). New York: Praeger Press.
- Tucker, C. M., Zayco, R. A., Herman, K. C., Reinke, W. M., Trujillo, M., Carraway, K., ... Ivery, P. D. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools*, 39(4), 477-488. doi: 10.1002/pits.10038
- Üstündağlı, E. (2009). *Balkan göçmenlerinin Türkiye'de kültürleşmeleri sürecinde Türk tüketim kültürüyle olan etkileşimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

- Valdes, G. (1996). *Con Respeto: Bridging the distances between culturally diverse families and schools*. New York, NY: Teachers College Press.
- Van Oudenhoven, J. P., Prins, K. S., & Buunk, B. P. (1998). Attitudes of minority and majority members towards adaptation of immigrants. *European Journal of Social Psychology*, 28, 995-1013. doi: 10.1002/(SICI)1099-0992(1998110)
- Vedder, P., Sam, L. D., & Liebkind, K. (2007). The acculturation and adaptation of Turkish adolescents in North-Western Europe. *Applied Development Science*, 11(3), 126-136. doi: 10.1080/10888690701454617
- Veenman, J. (2001). Minorities in Dutch education and the labor market. In K. Phalet, & A. Orkeny (Eds.), *Ethnic minorities and interethnic relations in context* (pp. 231-249). London: Ashgate.
- Virta, E., Sam, D. L., & Westin, C. (2004). Adolescents with Turkish background in Norway and Sweden: A comparative study of their psychological adaptation. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 15-25. doi: 10.1111/j.1467-9450.2004.00374.x
- Voelkl, K.E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294-317. doi: 10.1007/s11256-006-0039-1
- Ward, C., & Rana-Deuba, A. (1999). Acculturation and adaptation revisited. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 30(4), 422-442. doi: 10.1177/0022022199030004003
- Washington, E. D. (2003). The multicultural competence of teachers and the challenge of academic achievement. In D. B. Pope-Davis, H. L. K. Coleman, W. M. Liu, & R. L. Toporek (Eds.), *Handbook of multicultural competencies in counseling and psychology* (pp. 495-510). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wayman, J. C. (2002). Student perceptions of teacher ethnic bias: A comparison of Mexican American and Non-Latino white dropouts and students. *The High School Journal*, 85(3), 27-37.
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N., & Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. Philadelphia: Falmer Press.
- Weisman, E. M., & Garza, S. A. (2002). Preservice teacher attitudes toward diversity: Can one class make a difference. *Equity and Excellence in Education*, 35(1), 28-34. doi:10.1080/713845246
- Whisler, J. S. (1991). The impact of teacher relationships and interactions on self-development and motivation. *Journal of Experimental Education*, 60, 15-30.

- Wright, O., & Taylor, J. (2011, February). Cameron: Mw war on multiculturalism. *Independent*. <http://www.independent.co.uk/news/uk/politics/cameron-my-war-on-multiculturalism-2205074.html> adresinden 03.04.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Yağmur, K., & Van de Vijver, F. J. R. (2012). Acculturation and language orientations of Turkish immigrants in Australia, France, Germany, and the Netherlands. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *43*(7), 1110-1130. doi: 10.1177/0022022111420145
- Yao, Y., Buchanan, D. L., & Brown, A. P. (2009). Different drummers: International perspectives on multicultural education. *International Journal of Multicultural Education*, *11*(2), 1-18.
- Yazıcı, S., Başol, G., & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37*, 229-242. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200937SEDAT%20YAZICI.pdf> adresinden edinilmiştir.
- You, S. (2005). *Identifying significant factors related to adolescents' academic engagement using multilevel latent growth curve modeling* (Unpublished doctoral dissertation). University of California, Santa Barbara.
- Yücel, C., Karadağ, E., & Turan, S. (2013, Şubat). *TIMSS 2011 ulusal ön değerlendirme raporu*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Politika Analizi Raporlar Serisi I, Eskişehir.
- Zagefka, H., Brown, R., Broquard, M., & Leventoglu, S. (2007). Predictors and consequences of negative attitudes toward immigrants in Belgium and Turkey: The role of acculturation preferences and economic competition. *British Journal of Social Psychology*, *46*(1), 153-169. doi:10.1348/014466606X111185
- Zagefka, H., & Brown, R. (2002). The relationship between acculturation strategies, relative fit and intergroup relations: Immigrant-majority relations in Germany. *European Journal of Social Psychology*, *32*, 171-188. doi: 10.1002/ejsp.73
- Zagefka, H., Gonzalez, R., & Brown, R. (2011). How minority members' perceptions of majority members' acculturation preferences shape minority members' own acculturation preferences: Evidence from Chile. *British Journal of Social Psychology*, *50* (2), 216-233. doi: 10.1348/014466610X512211

Ekler

Ek-A. Çokkültürlü Öğretim Yeterliği Ölçeği

1	I integrate the cultural values and lifestyles of racial and ethnic minority groups into my teaching.
2	I plan many activities to celebrate diverse cultural practices in my classroom.
3	I plan school events to increase students' knowledge about cultural experiences of various racial and ethnic groups.
4	My curricula integrate topics and events from racial and ethnic minority populations.
5	I make changes within the general school environment so that racial and ethnic minority students will have an equal opportunity for success.
6	I consult regularly with other teachers or administrators to help me understand multicultural issues related to instruction.
7	I rarely examine the instructional materials I use in the classroom for racial and ethnic bias.
8	I often include examples of the experiences and perspectives of racial and ethnic groups during my classroom lessons.
9	I often promote diversity by the behaviors I exhibit.
10	I establish strong, supportive relationships with racial and ethnic minority parents.
11	I am knowledgeable about particular teaching strategies that affirm the racial and ethnic identities of all students.
12	I have a clear understanding of culturally responsive pedagogy.
13	I am knowledgeable about racial and ethnic identity theories.
14	I am knowledgeable of how historical experiences of various racial and ethnic minority groups may affect students' learning.
15	I understand the various communication styles among different racial and ethnic minority students in my classroom.
16	I am knowledgeable about the various community resources within the city that I teach.

Ek-B. Kültürleşme Ölçeği

1	Türk bayramlarından çok İngiliz bayramlarını kutlamayı tercih ederim.
2	Türkler'den çok İngilizlerle bir araya gelip vakit geçirmeyi tercih ederim.
3	Hem İngiliz hem Türk bayramlarını kutlamayı tercih ederim.
4	İngilizlerden çok Türklerle bir araya gelip vakit geçirmeyi tercih ederim.
5	"Bayram" bana bir şey ifade etmiyor.
6	Hem İngilizlerle hem Türklerle bir araya gelip vakit geçirmeyi tercih ederim.
7	İngiliz bayramlarından çok Türk bayramlarını kutlamayı tercih ederim.
8	Kimlerle bir araya gelip vakit geçirdiğime aldırmam.
9	Hem Türk hem İngiliz kültürünü benimsemeyi tercih ederim.
10	Evde Türk yemeklerinden çok İngiliz yemekleri yemeyi tercih ederim.
11	Evimde Türklere özgü süslemelerden çok İngilizlere özgü süslemelerin olmasını tercih ederim.
12	Yakın arkadaşlarımdan İngiliz olmasından çok Türk olmasını tercih ederim.
13	Evde ne çeşit yemek yediğime aldırış etmem.
14	İngiliz kültüründen çok Türk kültürünü benimsemeyi tercih ederim.
15	Hem Türk hem İngiliz gibi yaşamaktan hoşlandığımı söyleyebilirim.
16	Ne tür gazete okuduğuma aldırış etmem.
17	Yakın arkadaşlarımdan hem İngiliz hem Türk olmasını tercih ederim.
18	Çoğu zaman ne şekilde yaşayacağıma aldırış etmem.
19	Türk kültüründen çok İngiliz kültürünü benimsemeyi tercih ediyorum.
20	Evde kendi dilimden çok İngilizce konuşmayı tercih ederim.
21	İngiltere gazetelerinden çok Türk gazetelerini okumayı tercih ederim.
22	Evimde İngilizlere özgü süslemelerden çok Türklere özgü süslemelerin olmasını tercih ederim.
23	Hangi kültürü benimsediğime aldırış etmem.
24	İngiliz'den çok bir Türk gibi yaşamaktan hoşlandığımı söyleyebilirim.
25	Türk gazetelerinden çok İngiliz gazetelerini okumayı tercih ederim.
26	Evde hem İngiliz hem Türk yemekleri yemeyi tercih ederim.
27	Evi süsleme gibi önemsiz şeylerle kafamı yormam.
28	Evde hem İngilizce hem kendi dilimi konuşmayı tercih ederim.
29	Evde İngiliz yemeklerinden çok Türk yemekleri yemeyi tercih ederim.

30	Hem İngiliz hem Türk gazetelerini okumayı tercih ederim.
31	Türk'ten çok bir İngiliz gibi yaşamaktan hoşlandığımı söyleyebilirim.
32	Yakın arkadaşlarımın kimler olduğuna aldırmış etmem.
33	Evde İngilizce'den çok kendi dilimi konuşmayı tercih ederim.
34	Evimde hem İngilizlere hem Türkler'e özgü süslemelerin olmasını tercih ederim.
35	Çoğu zaman duygu ve düşüncelerimi nasıl dile getirdiğime aldırmış etmem.
36	Yakın arkadaşlarımın Türk'ten çok İngiliz olmasını tercih ederim.

Ek-C. Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği

1	Kendimi gittiğim okulun gerçek bir parçası gibi hissediyorum.
2	Bu okuldaki insanlar bir şeyi iyi yaptığım zaman fark ederler.
3	Bu okulda kabul edilmek bana olduğu gibi diğer insanlara da zor gelmektedir.
4	Bu okuldaki diğer öğrenciler benim düşüncelerimi ciddiye alır.
5	Bu okuldaki birçok öğretmen benimle ilgilenir.
6	Kendimi bazen buraya ait değilmiş gibi hissediyorum.
7	Bir sorunum olduğunda bu okulda konuşabileceğim en az bir öğretmen veya bir yetişkin vardır.
8	Bu okuldaki insanlar bana dostça davranır.
9	Bu okuldaki öğretmenler benim gibi insanlarla ilgilenmez.
10	Bu okulda birçok etkinliğe katılırım.
11	Bu okulda diğer öğrencilere saygı duyulduğu kadar bana da duyulur.
12	Bu okulda kendimi diğer öğrencilerin birçoğundan daha farklı hissederim.
13	Bu okulda gerçekten kendim gibi hareket edebilirim.
14	Bu okulda öğretmenler bana saygı duyar.
15	Bu okuldaki insanlar benim iyi işler yapabileceğimi bilir.
16	Farklı bir okulda olmak isterdim.
17	Bu okula ait olmaktan gurur duyuyorum.
18	Diğer öğrenciler beni böyle olduğum için seviyorlar.