

**KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ  
ÇOKKÜLTÜRLÜ YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

**Yıldıray KARADAĞ  
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı  
Dr. Öğr. Üyesi Döndü ÖZDEMİR ÖZDEN**

**Kütahya, 2019**

## Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Yeterliklerinin İncelenmesi” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların “Kaynaklar” bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

07/01/2019



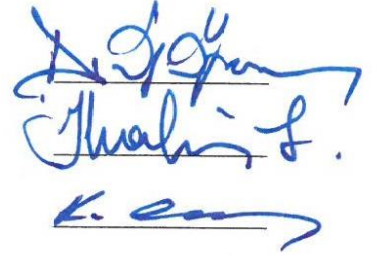
Yıldırım KARADAĞ

## Kabul ve Onay

Yıldıray KARADAĞ'ın hazırlamış olduğu “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Yeterliklerin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile kabul edilmiştir.

07/01/2019

1. Dr. Öğr. Üyesi Döndü ÖZDEMİR ÖZDEN (Danışman)
2. Dr. Öğr. Üyesi İbrahim SARI
3. Dr. Öğr. Üyesi Kerem ÇOLAK



Doç. Dr. Baykal BİÇER

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## Önsöz

20. yüzyılın sonları ve 21. yüzyılın başlarındaki teknolojik ve kültürel değişimler birçok ülkede sosyal ve toplumsal değişimler meydana getirmiştir. İnsanlar bir ülkeden diğerine daha rahat seyahat eder hale gelmiş ve farklı ülkelerde yaşamlarını sürdürmeye başlamıştır. Farklı kültürlerden gelen insanlar sadece gittikleri yerlerin kültürlerini benimsemekle kalmamış aynı zamanda kendi kültürel değerlerini yanlarında taşıyarak diğer insanları da etkilemiştir. Bu gelişmeler sonucunda birçok ülke daha önce sahip olmadığı kadar farklı vatandaş profiline sahip kozmopolit bir yapıya bürünmüştür. Ortaya çıkan bu yeni yapı kuşkusuz yeni vatandaş profilini yetiştirme politikalarını gerekli kılmıştır. Bunu gerçekleştirebilmek için de en önemli unsur eğitim olarak görülmüştür. Bu nedenle birçok ülke çokkültürlü eğitim politikalarını benimsemiş ve çokkültürlü öğretmenler yetiştirmeyi amaç edinmiştir. Nitekim bu gelişmelerden etkilenen aynı zamanda da tarihi mirasının bir sonucu olarak birçok kültürü içerisinde barındıran ülkemizde çokkültürlü öğretmen yetiştirme noktasında öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini çağın gerekliliklerine uygun olarak düzenlemiş ve yenilemiştir. Bu çalışmada da Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan bu çalışmalarının neticesini verip vermediği ve iyi bir vatandaş yetiştirmede ilköğretim basamağında yer alan en önemli derslerden biri olan sosyal bilgiler dersinin ilerideki yürütücüleri olacak öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

## Teşekkür

Lisans öğrenciliğimden bu yana bana her zaman destek olan, bilgi birikimiyle yolumu aydınlatan, etik anlayışı, disiplini, özverisi ve kişiliğiyle örnek aldığım ve bu çalışmanın gerçekleştirilme sürecinde değerli vaktini ayıran hocam ve tez danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Döndü ÖZDEMİR ÖZDEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Öte yandan akademik hayata adım atmam için beni teşvik eden ve her zaman desteğini omzumda hissettiğim, en zor zamanlarda bile yılmamam için elinden gelen her şeyi yapan, öğretmenlik mesleğinin anlam ve önemini anlamamı sağlayan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Muhammet ÖZDEN'e bana ofisinde küçük bir masa ayırdığı ve bu günlere gelmemi sağladığı için minnettarım. Ayrıca gerek lisans öğrenciliğim gerek ise yüksek lisans eğitimim süresince bana her zaman yol gösteren, yardımlarını esirgemeyen ve destek olan kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi İbrahim SARI'ya tez jürimde yer almayı kabul ettiği için ve bana olan katkıları için çok teşekkür ederim.

Öğrenciliğim ve akademik yaşantımın çeşitli dönemlerinde bana destek veren ve yol gösteren Doç. Dr. Metin DEMİR'e, Dr. Öğr. Üyesi Murat BARTAN'a, Doç. Dr. Senar ALKIN ŞAHİN'e, Doç. Dr. Nihal TUNCA GÜÇLÜ'ye, Dr. Öğr. Üyesi Hafize ER TÜRKÜRESİN'e ve Dr. Arş. Gör. Sedat TURGUT'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca yüksek lisans tez jürimde yer almayı kabul eden ve değerli fikirleri ile tezimin şekillenmesine yardım eden Dr. Öğr. Üyesi Kerem ÇOLAK'a teşekkür ederim.

Çalışmalarımda fikir alışverişi yaptığım, akademik ve manevi açıdan birçok destek gördüğüm dostlarım ve iş arkadaşlarım Yasemin ARSLAN'a, Yiğit SERT'e, Hülya SERT'e, İsmail GÜDER'e, Mehmet ÖZEN'e, Emre TEMEL'e, Koray DUMAN'a, Hakan GÜRBÜZ'e, Arş. Gör. Yusuf POLAT'a ve Arş. Gör. Mücahit AYDOĞMUŞ'a çok teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca aldığım her kararda arkamda duran, ilgi ve desteklerini esirgemeyen canım anneme ve babama, kardeşlerim Büşra'ya ve Akın'a ne kadar teşekkür etsem azdır.

## İçindekiler

Yemin Metni .....	ii
Kabul ve Onay .....	iii
Önsöz .....	iv
Teşekkür.....	v
İçindekiler .....	vi
Şekiller Dizini .....	viii
Tablolar Dizini .....	ix
Özet .....	x
Abstract .....	xi
Birinci Bölüm.....	1
Giriş.....	1
Kuramsal Çerçeve .....	1
Kültür .....	2
Çokkültürlülük .....	4
Çokkültürlülüğün tarihsel gelişimi.....	4
Çokkültürlülük kavramı ve özellikleri .....	7
Çokkültürlü eğitim .....	9
Çokkültürlü eğitimin kökeni .....	9
Çokkültürlü eğitimin tanımı ve özellikleri .....	11
Çokkültürlü eğitimin amaçları .....	14
Çokkültürlü eğitimin boyutları.....	17
Türkiye öğretmen yeterlikleri .....	20
Çokkültürlü öğretmen yeterlikleri.....	24
İlgili araştırmalar.....	31
Problem Durumu .....	51
Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	53
Problem Cümlesi ve Alt Problemler .....	54
Sayıtlar .....	54
Sınırlılıklar .....	54
Tanımlar .....	55
İkinci Bölüm .....	56
Yöntem.....	56
Araştırmanın Modeli .....	56
Evren ve Örneklem .....	56
Veri Toplama Aracı.....	60
Verilerin Analizi.....	62
Üçüncü Bölüm .....	64
Bulgular.....	64
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve Özyeterlik Düzeyleri .....	64
Değişkenlere Göre Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve Özyeterlikleri .....	65
Cinsiyet .....	65
Yaş .....	66

Akademik başarı düzeyi.....	67
Kardeş sayısı .....	68
Anne ve baba eğitim düzeyi.....	69
Aile aylık gelir düzeyi.....	71
Aile ile birlikte yaşanan coğrafi bölge.....	72
Aile ile birlikte yaşanan yerin niteliği .....	74
Öğrenim görülen şehirde kalınan yer.....	75
Kendini farklı hissetme .....	75
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve Özyeterlikleri Arasındaki İlişki.....	76
Dördüncü Bölüm.....	78
Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	78
Sonuçlar.....	78
Tartışma.....	81
Öneriler .....	86
Kaynaklar .....	88
Ekler .....	102
Özgeçmiş.....	107

## Şekiller Dizini

Şekil 1. Çokkültürlü okul değişkenleri .....12





## Tablolar Dizini

Tablo 1. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.....	24
Tablo 2. Çokkültürlü ve akademik yeterlikler .....	31
Tablo 3. Öğretmen adaylarına ilişkin kişisel bilgiler .....	62
Tablo 4. Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve özyeterlik puanlarının genel dağılımı .....	68
Tablo 5. Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve özyeterliklerinin cinsiyete göre Mann Whitney-U testi sonuçları.....	69
Tablo 6. Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve özyeterliklerinin yaşa göre Kruskal Wallis testi sonuçları .....	70
Tablo 7. Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve özyeterliklerinin akademik başarı düzeylerine göre Kruskal Wallis testi sonuçları .....	72
Tablo 8. Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve özyeterliklerinin kardeş sayılarına göre Kruskal Wallis testi sonuçları .....	72
Tablo 9. Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve özyeterliklerinin anne eğitim düzeylerine göre Kruskal Wallis testi sonuçları.....	74
Tablo 10. Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve özyeterliklerinin baba eğitim düzeylerine göre Kruskal Wallis testi sonuçları.....	74
Tablo 11. Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve özyeterliklerinin aile aylık gelir düzeylerine göre Kruskal Wallis testi sonuçları .....	75
Tablo 12. Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve özyeterliklerinin aile ile birlikte yaşanan coğrafi bölgeye göre Kruskal Wallis testi sonuçları.....	76
Tablo 13. Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve özyeterliklerinin aile ile birlikte yaşanan yerin niteliğine göre Kruskal Wallis testi sonuçları .....	78
Tablo 14. Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve özyeterliklerinin öğrenim gördükleri şehirde kaldıkları yere göre Mann Whitney-U testi sonuçları .....	79
Tablo 15. Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve özyeterliklerinin kendilerini farklı hissetme durumlarına göre Mann Whitney-U testi sonuçları ...	80
Tablo 16. Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve özyeterliklerine ilişkin Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon analizi sonuçları.....	80

## Özet

### Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Yeterliklerinin İncelenmesi

Çokkültürlülük etnik köken, sosyal sınıf, eğitim, cinsiyet, yaş ve diğer kültürel farklılıklar temelinde birlik idealine dayanan bir kavramdır. Genel olarak bir toplumdaki farklılıkları önyargısız biçimde kabul etmeyi ve tüm kültür ve farklılıkların uyum ve huzur içinde yaşamasını içermektedir. Çokkültürlülük fikrinin toplumdaki tüm bireyler tarafından kabulünde eğitim en önemli araçlardan biridir. Çokkültürlülük eğitimi kültürel farklılıklara bakılmaksızın bütün öğrencilere eşit fırsatlar verilmesi olarak ifade edilebilir. Bilindiği üzere ülkemiz geçmişten günümüze belirli bölgelerde süregelen çokkültürlü bir kimliğe sahiptir. Ayrıca Türkiye'nin jeopolitik konumu, Orta Doğu ülkelerindeki gelişmeler ve Orta Asya Türk Cumhuriyetleri'nden gelen göçmenler ülkemizdeki çok kültürlü yapının genişlemesini sağlamıştır. Bu nedenle ülkemizde eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin çokkültürlü yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bu çalışmada da gelecekte olası çokkültürlü sınıflarda görev yapacak olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerini incelemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli işe koşulmuştur. Katılımcılar çok aşamalı küme örnekleme stratejisi ile belirlenmiş 591 öğretmen adayından oluşmaktadır. Veriler Guyton ve Wesche (2005) tarafından geliştirilen ve Akcaoğlu ve Arsal (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği" ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma, Mann Whitney-U testi, Kruskal Wallis testi ve Sperman Brown Sıra Farkları Korelasyonu kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimleri ile çokkültürlü eğitime yönelik özyeterliklerinin 'orta düzeyde', çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ise 'yüksek düzeyde' olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimlerinin cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve aile ile birlikte yaşanan yerin niteliği değişkenlerine göre; çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet, yaş ve aile ile birlikte yaşanan coğrafi bölge değişkenlerine göre; çokkültürlü eğitime yönelik özyeterliklerinin ise kardeş sayısı ve aile ile birlikte yaşanan coğrafi bölge değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde değiştiği belirlenmiştir. Son olarak öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, çokkültürlü yeterlik, öğretmen yeterlikleri

## **Abstract**

### **Investigation of Multicultural Competencies of Social Studies Teachers Candidates**

Multiculturalism is a concept stand on unity ideal based on ethnicity, social class, education, gender, age and other cultural differences. In general, it includes accepting differences in a society without bias and living in harmony and peace with all cultures and differences. Education is one of the most important tools for the acceptance of multiculturalism by all individuals in the society. Multicultural education can be expressed as giving equal opportunities to all students regardless of racial, ethnic, social class, gender and other cultural differences. As it is known, our country has a multicultural identity that continues in certain regions from past to present. In addition, Turkey's geopolitical position, developments in the Middle Eastern countries and immigrants from Central Asia Turkic Republics led to the expansion of multicultural structure in our country. Therefore, teachers who are the implementers of educational programs in our country should have multicultural competencies. The aim of this study was to investigate the multicultural competencies of prospective teachers who will work in multicultural classes. In this context, survey model of quantitative research methods has been employed. Cluster sampling strategy was used to determine the study group and 591 prospective teachers were reached. The data were obtained by "Multicultural Competency Scale" which was developed by Guyton and Wesche (2005) and adapted to Turkish by Akcaoğlu and Arsal (2018). Frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, Mann Whitney-U test, Kruskal Wallis test, and Spearman Brown Row Differences Correlation Coefficient were used in the analysis of the data. According to the findings, the multicultural experiences of pre-service teachers and their self-efficacy towards multicultural education were found to be 'moderate level' and their attitudes towards multicultural education were found to be 'high level'. In addition, according to the variables of gender, age, number of siblings and family, the multicultural experience of candidate teachers was determined; their attitudes towards multicultural education according to gender, age and geographical region variables; It was determined that self-efficacy towards multicultural education was significantly changed according to the number of siblings and the geographical region of the family. Finally, there is a positive correlation between the multicultural experience of candidate teachers and their attitudes and self-efficacy towards multicultural education.

**Keywords:** Multiculturalism, multicultural education, multicultural competence, teacher competencies

## **Birinci Bölüm**

### **Giriş**

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi, problem durumu, amacı ve önemi, problem cümlesi, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

#### **Kuramsal Çerçeve**

Günümüzde küreselleşme süreci neticesinde ortaya çıkan teknolojik gelişim ve değişim, farklı insanlar arasında iletişim ve ulaşım olanaklarının artması ve sel, deprem veya çığ gibi doğal afetler veya savaşlar sonucunda toplumlar arasında yaşanan büyük ölçekli nüfus hareketleri kültürel gruplar arasındaki etkileşimi artırmış ve kültür kavramı yeni bir boyut kazanmıştır. Bu sayede toplumlar artık daha önce hiç olmadıkları kadar çeşitliliği içerisinde barındıran çokkültürlü bir yapıya sahip olmuştur. Kuşkusuz toplum içerisinde ortaya çıkan kültürel çeşitlilik birtakım reform hareketlerini gerekli kılmıştır. Birçok devlet farklı kültürlerden gelen vatandaşlarının bir arada uyum içerisinde yaşaması, çeşitliliğin ortaya çıkardığı farklılıkları bir avantaja çevirmek ve farklı özgeçmişlerden gelen bireyler arasındaki iletişimi güçlendirmek için çokkültürlü politikalar benimsemiştir. Bu politikaların en başat örneği ise eğitim programları üzerinde kendini hissettirmiştir. Eğitim programlarının içeriği ve yapısındaki değişiklikler ve okul ve sınıf ortamlarında artan çeşitlilik bu bireylere eğitim verecek olan öğretmenleri de derinden etkilemiştir. Bu nedenle öğretmenler hem programı daha iyi uygulayabilmek hem de ders verdiği öğrencilerle daha iyi iletişim kurabilmek için çokkültürlü öğretmen yeterliklerini kapsayan bir takım bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olmalıdır.

Bu kapsamda bu bölümde öncelikle çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin temelini oluşturan kültür kavramına ve kültür kavramının değişimine, çokkültürlülüğün tarihsel gelişimine ve çokkültürlülük kavramının tanımı ve özelliklerine, daha sonra çokkültürlü eğitim kavramının gelişimine, Türkiye öğretmen yeterliklerine ve çokkültürlü öğretmen yeterliklerine yer verilmiştir.

## **Kültür**

Çokkültürlülüğü tanımlamak için kültürün neleri kapsadığına değinmek gerekmektedir. Kültür birçok disiplin, düşünür ve yazar (Bağlı ve Özensel, 2005; Balı, 2001; Banks, 2014; Eliot, 1987; Fay, 2001; Güngör, 1992; Kaplan, 1996; Kymlicka, 1998; Parekh, 2002; Tural, 1998; Topçu, 1998; Uygur, 1996) tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. En genel tanımıyla kültür, “bir inançlar, bilgiler, his ve heyecanlar bütünü” (Güngör, 1992), insanların yaşam biçimini etkileyen düşünce ve inanç sistemi (Balı, 2001) olarak ifade edilebilir. İnsanoğlunun benimsediği ve paylaştığı düşünce biçimlerinin, inançların, değerlerin, kavramların, sembollerin ve yorumların sergiledikleri davranışlara yansımaları ve bu yansımanın yaşamlarını anlamlandırmasıdır (Balı, 2001; Bağlı ve Özensel, 2005; Banks, 2015; Fay, 2001; Parekh, 2002). Kültür birbirlerinden dil, din, ırk ve tarih gibi etmenlerle ayrılan insanların gelenek-göreneklerinden tutun da siyasal sistemlerine, sanatlarına, yaşayış biçimlerine, dinsel törenlerine kadar birçok farklı alanda kendilerine özgü davranış ve yaşayış biçimleri oluşturmalarına etki eden bir faktördür (Balı, 2001).

Kültür bir milletin vatandaşlarının olaylara karşı tepkilerini ve hislerini belirleyen ve tarih içerisinde toplum tarafından ortaya çıkan değer hükümleridir. Bu değerler ilim, felsefe, sanat ve din tarafından yaşatılarak bireylere kazandırılmaktadır. Bu yönüyle kültür aslında onu ortaya çıkaran ve yaşatan toplumun malıdır (Topçu, 1998). Kültür, kendini oluşturan toplum içerisindeki bütün bireyleri aşan, bireylere şekil, yön ve kişilik veren bir varlıktır. Toplumda tabiatın dışında, insan elinden ve dilinden çıkan her şey kültür kavramının içerisine girmektedir. (Kaplan, 1996).

Kültür toplumun herhangi bir kesimi tarafından ortaya çıkarılan bir şey değil aksine bütün olarak toplumun ürünüdür ve toplumu toplum yapan şeydir (Eliot, 1987). Bu nedenle toplumdaki insanlar hem kültürü yaratır hem de yarattığı bu kültürde gelişir ve değişir (Uygur, 1996). Kültürler birbirlerinin benzeri ya da değişmez yapılar değildir, her topluluğun ya da insanın kendine özgü farklı anlamlar yüklediği ve farklı yaşam tarzlarına sahip bireyler ortaya çıkardığı eşsiz insan eserleridir (Parekh, 2002). Bu yüzden bir kültürel topluluğun içinde doğmanın veya ona üye olmanın birçok sonucu bulunmaktadır.

Birey topluluk içerisinde nesilden nesille aktarılan maddi ve manevi yaşayış tarzlarından, kültürel içerikten ve toplumsal tabandan büyük oranda etkilenmektedir (Tural, 1998; Parekh, 2002). Bunun neticesinde dünyaya belirli bir açıdan bakmakta, toplumdaki insan hareketleri, ilişkileri ve kurallarından yola çıkarak yaşam biçimini oluşturmaktadır. Hatta aynı toplumda yaşayan bireylerin çoğunun aileye bakış açıları, cinsiyetlere yükledikleri anlam, sanat anlayışları, dinsel törenleri, damak tadı, giyim tarzları, edindikleri huylar, yasaklı gördükleri şeyler birbirine benzerdir (Balı, 2001; Parekh, 2002). Belirli türde sesleri, kokuları ve görüntüleri hatırlar, benzer kahramanları ve kişileri örnek alırlar. Tüm bunlar bilinç dışında iç içe geçen hatıralarla insan yaşamının ve bireyin kişiliğinin ayrılmaz bir parçası haline gelir. Bazen kişi kendisini ayrıntılı bir şekilde sorgulasa dahi onların farkına varamaz, varsa da tarafsız bir bakış açısını kabul edemeyerek onlara daha yakın davranır (Parekh, 2002). Bu yönüyle kültür bireylerin yaşam tarzlarını belirleyen tek bir organizmaya benzemektedir (Balı, 2001).

Kültür sadece aynı topluluğa üye olan insanlarda benzerlik göstermez. Kendini en basit düzeyde dilde, cümle yapısında, gramerde ve kelime dağarcığında gösterir ve insanların dünyayı tanımlama biçimlerini oluşturur. Aynı dili konuşan insanlar benzer kültürel özellikleri paylaşır, toplulukların atasözleri, vecizleri, söylenceleri ve hatta ayinleri benzer bir yapıda olabilir. Aynı dili konuşmanın benzer, sanat, müzik ve yazılı edebiyat ürünlerine, benzer ahlaki yaşama ve mükemmellik ölçütlerine sahip olmada önemli bir etkisi vardır (Parekh, 2002).

Kültür kendi içerisinde ise homojen ve tutarlı değildir. Aksine heterojen bir yapıya sahip ve karmaşık bir durumdadır. Birçok karşıtlığı içinde barındıran, bu özelliklerin sürekli yeniden değerlendirildiği, dönüştürüldüğü ve farklı anlamlar kazandığı bir yapı ile var olmakta ve zaman içerisinde değişebilmektedir (Banks, 2015; Fay, 2001). Kültür bu yönüyle devamlı akan bir nehre benzer, nehirler belirli birikimler sonucunda gelişir ve çoğunlukla yavaş yavaş akar fakat ara sıra ise aniden özelliklerini değiştirir. Kültürün gelişimi ve değişimi de tıpkı böyledir (Müller, 2001).

Kültür günümüzde endüstrileşme ve küreselleşme gibi geniş sosyal, ekonomik ve politik değişimlere bağlı olarak değişmeye devam etmektedir (Convertino, Levinson ve Gonzales, 2015). Küreselleşmeyle birlikte dünyada

özgür bir şekilde hareket eden teknoloji, içerisinde birçok kültürel ögeyi taşımaktadır. Birçok ülke diğer ülkeler tarafından geliştirilen aletleri, sistemleri ve uygulamaları almakta ve kendi kültürel yapılarına entegre etmeden kullanmaktadır. Ayrıca küreselleşmeyle birlikte artarak devam eden göç dalgası, kültürleri daha yakından temas sokmakta ve göç eden topluluklar ile diğer kültürler arasındaki etkileşim kültürler arası vericiler ve birleştiriciler olarak görev yapmaktadır. Bu nedenle kültürler artık yalnızca ilgili toplulukların değil, bağlamlarını yaratan, bazı inanç ve adetlerini biçimlendiren başka topluluklarında yaratırlardır. Bu anlamda neredeyse bütün topluluklar çokkültürlü bir yapıya dönüşmüştür (Parekh, 2002).

## **Çokkültürlülük**

### ***Çokkültürlülüğün tarihsel gelişimi***

Modern toplumlarda kültürlerin karşılaşması bireysel ve lokal durumlarda kültürel çatışmalara neden olabilmektedir. Küreselleşmeyle beraber bu çatışma çok daha fazla ve yoğun olarak tüm dünyada kendini hissettirmektedir. Bu aşamada değişimin ve dönüşümün hedefinde modern çağların en temel kimliği olan ulusal kimlik vardır. Küreselleşme sonucunda dünyada gittikçe artan ve yoğunlaşan nüfus hareketleri, ulusallığın temel ön kabullerinden olan toplumsal türdeşliği bazı köklü değişimlere uğratacak kadar kapsamlı ve derinden etkilemiştir. İki yüzyıldır tüm dünyada geçerli olan ve türdeşliği temel alan toplumsal uyum ve istikrar politikaları yerini farklılıklar temeli üzerinden şekillenen politikalara bırakmıştır. Farklılıklar zemininde birlik söylemi ile ortaya çıkan çokkültürlülük politikaları da gittikçe artan hızda diğer ülkelerde kabul görür hale gelmiştir (Vatandaş, 2002). Bu yüzden günümüzdeki çokkültürlülük politikalarını anlamak, değerlendirmek ve uygulamak için geçmişteki çokkültürlü toplum yapısıyla günümüzdeki çokkültürlü toplum yapısı arasındaki farklılıkları, çokkültürlülük kavramının gelişimini ve değişimini incelemek önemlidir.

Çokkültürlülük görece yeni bir kavram olmasına rağmen, çokkültürlü toplum yapısı yeni bir olgu değildir. Çünkü tarihin her döneminde kültürler birbiriyle etkileşim halinde olmuş ve birbirlerinin kültürlerini etkilemiş (Çelik, 2008) ve birçok toplum, farklılıkları içerisinde barındıran zengin bir yapıya sahip olmuştur. Öte yandan geçmişte farklılıklara yönelik yaklaşımlar modern toplumlardaki yaklaşımlardan ayrılmaktadır. Örneğin geçmişteki çokkültürlü

toplumların içerisinde azınlıkta kalan kültürel gruplar genellikle baskın kültüre karşı bağımlı konumlarını kabul etmiş, baskın kültür tarafından tanınan sosyal hakların ve yaşam alanlarının dışına çıkamamışlardır. Bu yüzden kültürel olarak farklı gruplarla etkileşim içerisine girememiş ve homojen bir yapıya sahip olmuşlardır. Toplum içerisinde bireyler kişisel olarak değil ait olduğu kültürel gruba göre hak ve ödevler edinmiş, bu durum ise vatandaşların ortak bir bilince sahip olmasına engel olmuştur. Azınlıkta kalan gruplar bazı dönemlerde ise yaşam alanlarının sömürülmesine, köleliğe ve soykırımlara maruz kalmıştır. Modern toplumlarda ise küreselleşmeyle birlikte ortaya çıkan karmaşık ekonomik ve kültürel değerler insanları ayrılmaz bir biçimde birbirine bağlamış, baskın kültürel gruplar ile azınlık kültürel gruplar bir arada yaşamaya başlamıştır. Kuşkusuz bu durum kültürler arasındaki etkileşimi artırmış ve büyük farklılıkları ortadan kaldırmıştır. Artık azınlıkta kalan kültürel gruplar toplum içerisindeki görevlerini yerine getirerek baskın kültürel gruplarla eşit haklar talep edebilir hale gelmiştir (Parekh, 2002).

Kavram olarak çokkültürlülük ilk olarak sömürgecilik dönemiyle kullanılmaya başlanmıştır. Bu dönemde farklı medeniyetler ve kültürler arasında başlayan etkileşim dünyanın birçok yerinde kültürler arasındaki setleri yıkmaya başlamış ve sömürülen toplum üyelerinin kültürlerini değiştirmek üzerine büyük baskılara sahne olmuştur. Batılı toplumların Amerika kıtasını keşfetmesi ve ardından bu topraklardaki yerli halkı ve diğer ülkelerden köle olarak getirilen insanları asimile etmeye çalışması insanların yaşam biçimlerinde yıkıcı etkiler bırakmıştır (Balı, 2001). Bu dönemde azınlıkta kalan etnik gruplar birtakım haklara sahip olabilmek için büyük mücadeleler vermiştir. Bu gruplardan Afrika kökenliler 1930'larda Güney Amerika'da siyahi bir devlet kurmaya çalışmış fakat tam anlamıyla destek görememiştir (Kymlicka, 1998). Göçmenlerden oluşan bir toplum olan Amerika Birleşik Devletleri bu dönemde tüm vatandaşların benimsemesi gereken tek bir ulusal kültürün varlığını kabul etmiş ve yabancıların cumhuriyetin kurucularından kalan dil ve kültür içinde hızla asimile edilmesinde ısrar etmiştir (Parekh, 2002). Bu nedenle tek kültürcü bir politikayı ifade eden Anglo uyum modeli benimsenmiştir. Model göçmen toplulukların ve azınlıkta kalan grupların kendi kültürel değerlerini ve kurallarını tamamen terk ederek, yaşadıkları toplumun kültürel değerlerini kabul etme ve özümsemeleri üzerine



kurulmuştur. Politikanın uygulanışında klasik ulus-devlet reaksiyonları etkili olmuş ve toplumsal türdeşlik esas alınmıştır. Göçmen topluluklar ve azınlık gruplar ulusal güvenlik ve siyasi istikrar içerisinde değerlendirilmiş ve bu unsurların ulusal ve siyasi istikrarı tehdit eden bir potansiyele sahip olduğu varsayılmıştır (Vatandaş, 2002).

1960'lı yıllara kadar Amerika Birleşik Devletleri içinde barındırdığı farklı kültürel gruplara eşit olmayan bir politika ile yaklaşmış ve baskın gruplar ile azınlıkta kalan kültürel gruplar arasında temel haklar yönünden büyük farklılıklar oluşmuştur. İkinci Dünya Savaşı sonrasında farklılıkları azaltmak, azınlıkların sosyal ve ekonomik statülerini geliştirmek ve bazı ayrımcılık türlerini ortadan kaldırmak için reformlar yapılmaya başlanmıştır. Fakat bu reformlar azınlık gruplar içerisinde beklentilerin daha fazla artmasına neden olmuş ve beklentiler sosyal, ekonomik ve politik sistem içerisindeki girişimleri geride bırakmıştır. Azınlık gruplar devletin yapısal olarak kendilerini de kapsamasını istemiş ve kendi dillerini, dini inançlarını, diğer etnik karakterlerini, sembollerini ve özelliklerini korumak için mücadele etmeye başlamıştır (Banks, 2009).

1960'lı yıllara gelindiğinde hızlanan kültürel canlanma hareketleriyle Amerika Birleşik Devletleri'nde siyahî mücadelesi başlamıştır. Etnik protesto hareketlerinin alanı ve yoğunluğu batılı sosyal bilim ve ulusal politikaların ciddi sınırlar içermesi, etnik grupların statüleri ve geleceklerinin yeterince anlaşılabilmesi ve tahmin edilememesinden dolayı daha da artmıştır (Banks, 2009). Hareketin liderleri tarafından mücadelenin ana çizgisi beyaz ırkçılığına karşı politik ve ideolojik bir temel oluşturmak ve kültürel değerlerini korumak olarak belirlenmiştir. Bu yüzden sadece siyahiler değil Porto Rikolular, Meksikalı Amerikalılar, Amerikan yerlileri, Avrupalı olmayan göçmenlerin bir kısmı ve diğer etnik gruplar da bu harekete katılmıştır (Parekh, 2002). Kısaca bir siyahî mücadelesi olarak ortaya çıkan bu hareket, ardından Amerika'da yaşayan ve ötekileştirilen diğer etnik ve kültürel gruplar tarafından da benimsenmiştir. Hareketin ana amacı ise sosyal, ekonomik ve politik olarak ötekileştirilen grupların refah düzeyi, barınma ve iş bulma olanaklarını artırmak ve eğitimdeki ayrılıkçı yapıyı ortadan kaldırmak olarak belirlenmiştir (Banks, 2006, 2015).

Amerika Birleşik Devletlerinde başlayan kültürel canlanma hareketleri çokkültürlü bir yapıya sahip olan Kanada ve Avustralya gibi ülkelerde de karşılık

bulmuştur (Bağlı ve Özensel, 2005; Vatandaş, 2002; Parekh, 2002). Örneğin Kanada 1960'lara kadar içerisinde barındırdığı kültürel grupları bir çatı altında toplamak için eritme politikasını uygulamış fakat başarılı olamamıştır (Vatandaş, 2002). Avustralya'da da durum benzerdir. Asya kıtasından gelen göçmenlerin sayısının çok fazla artması ve gelen insanların asimile edilememesi çokkültürlü bir yapıyı ortaya çıkarmıştır (Parekh, 2002). Bütün bu gelişmeler sonucunda çokkültürlülük 1971 yılında ilk defa Kanada tarafından toplumsal uyum modeli olarak uygulanmaya başlanmıştır (Vatandaş, 2002). Ardından Avustralya ve Amerika'da 1970'li yıllarda benzer uygulamalar benimsenmiştir (Bağlı ve Özensel, 2005; Parekh, 2002). Bu döneme kadar olan süreçte ülkelerin uyguladığı hoşgörüsüzlük, önyargı ve baskılar çokkültürlülük gibi daha birçok yeni ve yaratıcı mekanizmaların bulunmasına sahne olmuş fakat çokkültürlülük bugün itibari ile varılan son aşama olmuştur (Vatandaş, 2002). Çokkültürlülük hakkındaki çalışmaların sayısı 1980'li yıllarda çok fazla olmasa da 1990'lı yıllardan itibaren literatürde daha fazla kullanılan ve tartışılan bir konu haline gelmiş ve birçok farklı alanda çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Kymlicka,1998).

### ***Çokkültürlülük kavramı ve özellikleri***

Çokkültürlülük ile ilgili alan yazında birçok farklı tanımlama yer almaktadır. Bu farklılığın temel sebebi kavramın görece yeni ve halen gelişmekte olan bir yapıya sahip olmasıdır. Bu tanımlardan bazılarına göre çokkültürlülük, "toplumun içerisinde kültürel olarak farklı anlamlar gösteren sosyolojik kategorilerin bulunması durumu" (Yürüşen, 1998); "aynı toplumda yaşayan farklı etnik ve dini grupların bir arada yaşamasını ifade eden bir tasarım" (Bağlı ve Özensel, 2005); "farklı kimliklerin bir arada olmasını kutlayan, toplumsal ve kültürel bütünlüğe saygı duyan ve destekleyen bir anlayış" (Fay, 2001); "uyuşmayan ama kapsayıcı kültürlerin bir çoğulculuğunun ifadesi olarak farklılıkları korumayı gaye edinen bir yaklaşım" (Akdemir, 2004) ve "içerisinde sadece etnik gruplarla ilgili olmayan sosyal gruplar olan engellileri, farklı cinsel yönelimleri, kadınları, işçi sınıfını, azınlıkta kalan dini inançları ve siyasi eğilimleri kapsayan ve bu sosyal gruplardaki bireyleri kucaklayan bir hareket" (Kymlicka, 1998) vb. tanımlarla açıklanmaktadır.

Çokkültürlülük bir ulus ya da topluluğun üstünde yeni bir ulusal kimlik geliştirir ve bu kimliğin altında farklı etnik ve kültürel kökenlere sahip bireylerin ve toplulukların kendilerine özgü kimliklerini korumaları ve yaşatmalarını destekler (Vatandaş, 2002). Egemen kültür veya gruplar azınlıkta kalan göçmenleri ya da diğer grupları asimile etmeye çalışmaz. Aksine kültürel farklılıkların toplum içerisinde yaşatılması, siyasal düzeyde tanınması ve eşit ölçüde saygı görmesi çokkültürlülüğün temellerinden biri olarak kabul edilir. Bu anlayışta çok etnikli ve çokuluslu toplum yapısının bir gereği olarak kabul edilir (Parekh, 2002). Bunun sonucunda grupların belirli bir kimlik kazanması kolaylaşır. Kazanılan kimlikte aslında farklılıklar esasına göre şekillenir ve neredeyse birçok toplumda farklılıklara sahip bireyler ve topluluklar vardır (Bağlı ve Özensel, 2005).

Çokkültürlü bir toplumda farklı kültürler arasındaki iletişimden doğan çoğulcu toplu kültür hem diğer kültürlere saygı gösterir ve ortak bir günlük etkileşim dağarcığı oluşturur hem de ortak çıkarlar, eğlence kaynakları yaratır. Ulusal kimlik bilinci ile farklı birey ve topluluklar politik toplulukla özdeşleşir, ulusal kimliğin kendilerine ait olduğunu kabul eder ve ona karşı bağlılık hissi geliştirir. Çokkültürlü bir toplumda bu ve diğer şartlar sağlandığında ortak bir aidiyet duygusu oluşması olasıdır. Meşru olduğunu kabul ettikleri sivil otoriteye tabi oldukları, temel haklarını güvence altına aldıkları, adil muamele ve kültürel kimliklerine saygı gördükleri içinde yaşadıkları topluluktan memnun olmamalarını gerektiren bir sebep de kalmayacaktır (Parekh, 2002). Çokkültürlülükte farklı kültürel gruplardan beklenen tek şey ise yurtlarının siyasal kültürlerine katılmaya gönüllü olmalarıdır. Katılımı sağlarken de kendi kökenlerindeki kültürel yaşam biçiminden vazgeçmek zorunda kalmayacaklardır (Vatandaş, 2002).

Çokkültürlülük sadece farklılık ve kimliği içerisine almaz. Çeşitlilik ve kültürle kaynaşmış farklılıklarla da ilişkilidir. Çünkü farklılık ve kimlik aslında kültürle kaynaşmış bir yapıya sahiptir ve insanın kendisini ve dünyayı anlamasında, toplum içerisindeki yaşamı düzenlemesinde kullanılan bütün inanç ve uygulamalar bütünüyle ilgilidir (Parekh, 2002). Çokkültürlülük kültür içerisine bütünleşmiş olan bu farklılıkları toplumun zenginliğine bir katkı olarak görür ve kültürel grupların özerk seçimlerini destekler. Çünkü çokkültürlülükte, toplum

içerisindeki bireylerin tek bir insan mükemmeliyeti modeline uyması gerekmez (Parekh, 2002). Önemli olan toplulukların farklı türdeki hedef ve değerleri gerçekleştirmeleri imkân vermektir (Balı, 2001).

Özetle çokkültürlülük sadece kültürle ilgili öğeleri içermeyen (Salgur ve Gürsoy, 2015) bireylerin etnik ve kişisel kimliğini oluşturan tüm farklı unsurları içine alan bir kavramdır. Bu anlamda çokkültürlülük, ırk, etnisite, dil, din, cinsiyet, cinsel yönelim, yaş, engellilik, sosyo ekonomik statüsü, eğitim ve diğer kültürel boyutlar ile ilgili kimlik özelliklerini de içerir (American Psychological Association, 2002). Farklı etnik kökenlere, dini inanışlara, cinsel yönelimlere ve birçok farklı sosyal gruptan insana kendi özgün kimliklerini korumalarını sağlayan, topluluklar üstünde yeni bir tarzda ulusal kimlik inşa ederek onları bu şemsiyesi altında birleştiren, özgür yaşama alanı açan ve bu alanda varlıklarını korumalarını destekleyen bir yaklaşım içerir (Vatandaş, 2002). Çokkültürlülük kültürel çoğulculuk ilkesi ile birlikte işleyen bir yapıya sahiptir. İçerisinde hoşgörü, özgürlük, bireysel farklılıklara saygı üzerine modellenmiş bir düşünce yatmaktadır. Resmi bir ideoloji olarak anıldığında ise ülke birliği, refah, toplumsal gruplara eşit müdahale, kültürel olarak farklı kalma hakkı ve fırsat eşitliğini destekleme olarak ifade edilmektedir. Farklılığı önemseyerek toplum içerisindeki kültürel çeşitliliğe katkıda bulunur. Böylelikle toplum içerisindeki bireyler ortak amaçlar etrafında farklı kalmayı tercih edebilir. Bu kapsamda çokkültürlülük politikaları farklılıklar içerisinde bir olma idealine dayanır (Frelas ve Eliot, 1992; Akt: Vatandaş, 2002). Bu yaklaşımın benimsediği değerlerin toplum tarafından özümsemesi, anlaşılması, onaylanması ve uygulamaya geçilmesi için ise kuşkusuz en büyük rol eğitime aittir.

### **Çokkültürlü eğitim**

#### ***Çokkültürlü eğitimin kökeni***

Çokkültürlülüğün bir uzantısı olan çokkültürlü eğitimin temelleri Amerika Birleşik Devletleri'nde 1960'lı yıllarda başlayan sivil haklar hareketine (Banks, 2015) uzanmaktadır. 1970'lerin başında bu hareketin yayılması ve genişlemesiyle öğrenme fırsatlarındaki ırksal ve etnik eşitsizliklere yönelik kaygıların sonucunda ortaya çıkmıştır (Gay, 2010). İlk başlarda etnik ve kültürel farklılıklar üzerine odaklanan çokkültürlü eğitim sonraları, bir toplumda farklı kabul edilen tüm kişi ve grupların sorunlarıyla ilgilenir hale gelmiştir (Ramsey, 2008).

1960'li yıllarda ortaya çıkan insan hakları hareketi sonucu toplumdaki azınlık gruplar okullarda ve diğer eğitim kurumlarında kendi kültürel gereksinimlerine, umutlarına ve hayallerine karşılık verebilecek ve program içerisinde kültürlerini, tarihlerini ve algılarını yansıtabilecek bir reform da talep etmiştir (Banks, 2006, 2015). Çünkü mevcut eğitim içerisindeki eşitsizlik program, ders kitapları, öğretmen tutum ve beklentileri, öğrenci-öğretmen etkileşimi, diller ve lehçelerin kullanımı, okul yaptırımları ve okul kültürünün içerisinde net bir şekilde kendini göstermiştir. Yaşanan gelişmeler Amerika Birleşik Devletleri'nde karşılık bulmuş ve farklı ırk, etnik köken, kültürel değer, sosyal grup ve diğer dil gruplarından bütün öğrencileri kapsayan ve eğitimsel eşitliği temel alan bir reform olarak çokkültürlü eğitim kabul edilmiştir (Banks, 2009).

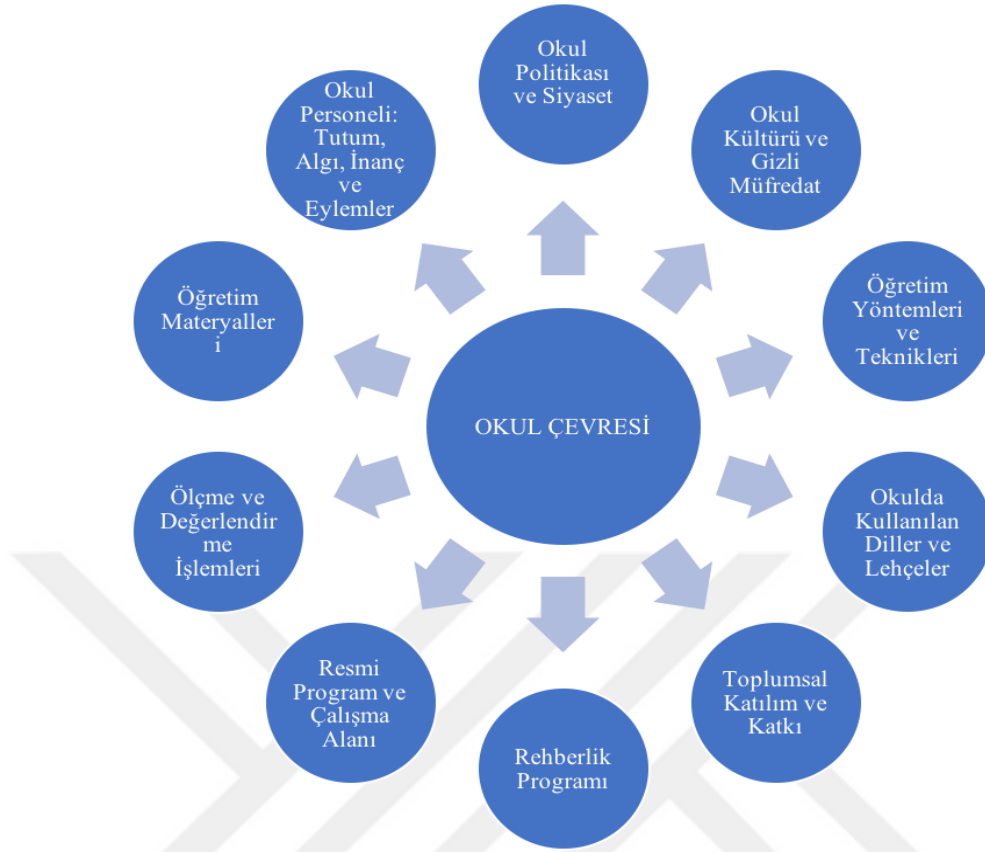
Bu doğrultuda 1970'li yılların başında birçoğu gönülsüz şekilde olsa da okul programları yenilenmiştir. Program içerisine etnik konular ve tatil günleri eklenmiş ve farklı dil gruplarından olan öğrenciler için başlangıç seviyesinde dersler verilmeye başlanmıştır. Ayrıca çeşitli grupların okullarda beraber eğitim almasına başlanmıştır. Kuşkusuz bu süreç birtakım sıkıntıları beraberinde getirmiştir. Azınlık gruplar akademik ve dil problemleri yaşamış ve çoğunluk grubu göre akademik olarak başarısız olmuştur (Banks, 2009; Golnick, 2005). 1970'li yılların ortasına gelindiğinde ise çokkültürlü eğitim okullarda ve sınıflarda eşitlik ve kültürel çoğulculuğu vurgulayan bir eğitim stratejisi haline gelmiştir. Eğitim programları ırkçılık, ayrımcılık ve önyargıya karşı olacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Toplum içerisinde ayrımcılığa uğrayan diğer gruplar olan kadınlar, fakirler ve engelli bireyler çokkültürlü eğitim kapsamında değerlendirilmiştir. Böylelikle çokkültürlü eğitim anlayışı ana temasını farklı kültürel grupları tanıma, haklarını kabul etme, kurumların ve toplumun içerisindeki paylarını eşit bir şekilde dağıtma olarak yeniden şekillenmiştir (Golnick, 2005). Çokkültürlü eğitim Amerika Birleşik Devletleri dışında kültürel olarak birçok çeşitliliği içerisinde barındıran Kanada ve Avustralya'da da karşılık bulmuştur. Kanada 1971 yılında, Avustralya ise 1978 yılında çokkültürlü eğitimi kabul etmiş ve uygulamaya koymuştur (Banks, 2009).

Çokkültürlü eğitim kavramı günümüzde gelişimine ve değişimine hâlâ devam etmektedir. Bunun birçok nedeni vardır. Bu nedenlerden biri eğitimsel

ayrımcılığın bütün formlarını ortadan kaldırmayı amaçlamasıdır. Fakat bu insan toplumlarında asla tamamen başarılamamıştır. Bir diğeri ise çokkültürlü eğitimin tam olarak anlaşılabilmesidir. Çünkü çokkültürlü eğitimle ilgili birçok farklı tanımlama bulunmaktadır (Banks, 2014, 2015). Tanımlamaların bazıları farklı grupların kültürel karakteristiklerine dayanırken, bazıları sosyal problemlere, politik güçlere ve ekonomik kaynakların yeniden tahsis edilmesine odaklanmıştır (Gay, 1994a).

### ***Çokkültürlü eğitimin tanımı ve özellikleri***

Araştırmacılar çokkültürlü eğitimi hem bir fikir veya kavram (Banks, 2010, 2015; Gay, 1994a), hem eğitsel bir reform hareketi (Banks, 2010, 2015; Gay, 1994a) hem de bir süreç (Banks, 2010, 2015; Gay, 1994a; Kim, 2011; The National Association for Multicultural Education-NAME, 2018) olarak ele almışlardır. Bu kapsamda çokkültürlü eğitim bir kavram olarak ele alındığında yaygın olarak çoğulcu eğitim anlayışını tanımlamak (Jay ve Jones, 2005) için kullanılmakta ve temel olarak cinsiyet, dil, sosyal sınıf, ırk, etnik veya kültürel özelliklerine bakılmaksızın tüm öğrencilere eşit fırsatlar verilmesini (Banks, 2010, 2015) içermektedir. Öte yandan çokkültürlü eğitim özgürlük, hak, eşitlik, adalet ve insan onuru üzerine inşa edilen (Grant, 1994; NAME, 2018), bireylerin, grupların ve ulusların yaşamlarını yönlendiren kültürel çeşitlilik, kültürel canlılık ve meşruluğun önemini vurgulayan (Gay, 1994a) felsefi (Grant, 1994; Gay, 1994a; Jay ve Jones, 2005) bir kavram olarak da görülür. Çokkültürlü eğitim aynı zamanda her türlü ayrımcılıkla mücadele eden, kapsamlı bir eğitim reformu hareketidir. Kültürel çoğulculuğu sağlamak için eğitim sistemini, alta yatan temel değerler, yasa ve yönetmelikler, program, eğitsel materyaller, organizasyonel yapı gibi tüm öğeleriyle birlikte değişime zorlar (Gay, 1994a; 2010). Ayrıca okullarda ve diğer eğitim kurumlarında gerçekleştiği, tüm akademik disiplinleri ve diğer program öğelerini içine almasından dolayı ve adalet, eşitlik ve özgürlük gibi demokratik idealleri başarmaya odaklı olduğu için bir süreç (Kim, 2011) olarak da değerlendirilmektedir. Temelde eğitim kurumlarının yapısını değiştirmeyi (Banks, 2015) içeren çokkültürlü eğitimin gerçekleştirilebilmesi için okullarda bazı düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Düzenlenmesi gereken okul değişkenleri Şekil 1’de verilmiştir (Banks, 2014).



Şekil 1. Çokkültürlü okul değişkenleri.

Çokkültürlü eğitim tüm öğrenciler için müfredat içerisinde ve okul dışı etkinliklerde geniş kapsamlı bir reformu öngören temel eğitim süreci olarak ifade edilebilir. Çokkültürlü eğitim okullarda ve toplum içerisinde var olan her türlü ayrımcılığı reddeder ve çoğulculuğu destekler. Okullarda müfredattan öğretim stratejilerine, öğretmenden öğrenci ve veliye kadar bütün ilişkileri, okulun eğitim ve öğretimin doğasını biçimlendirme tarzını bile etkiler. Çünkü çokkültürlü eğitim temel felsefe olarak eleştirel pedagojiyi kabul etmektedir ve sosyal değişimin temeli olarak düşünme ve eyleme odaklanır. Çokkültürlü eğitim sosyal adaletin demokratik ilkelerini geliştirir. Nieto ve Bode (2008; Akt: Kılıçoğlu, 2015) çokkültürlü eğitimin 7 temel özelliğini belirtmiştir. Bunlar aşağıdaki biçimde sıralanmıştır;

- Çokkültürlü eğitim ırkçı olmayan bir eğitimdir.
- Çokkültürlü eğitim temel eğitimdir.
- Çokkültürlü eğitim bütün öğrenciler için önemlidir.
- Çokkültürlü eğitim yaygındır.
- Çokkültürlü eğitim sosyal adalet için eğitimdir.

- Çokkültürlü eğitim bir süreçtir.
- Çokkültürlü eğitim eleştirel pedagojidir.

Gay 'a göre (1994a) çokkültürlü eğitimin savunucuları bazı temel konularda fikir birliği içerisinde. Bu yüzden çokkültürlü eğitim için yaygın olarak kabul edilen bazı ilkelerden söz edilebilir. Gay (1994a; 1994b) araştırmacıların ortaya koyduğu çokkültürlü eğitimin temel ilke ve özelliklerini aşağıdaki biçimde özetlemiştir.

#### Çokkültürlü eğitim;

- Kişisel olarak güçlendirici, sosyal olarak dönüştürücü ve pedagojik olarak insancıl bir süreçtir.
- Okullardaki farklı gruplardan öğrencilere karşı yapılan hataları düzelterek ve iyileştiren bir eğitimi ifade eder.
- Temel olarak farklı kültürlerin ve halkların daha iyi anlaşılmasını ve takdir edilmesini amaçlayan duygusal ve insancıl bir girişimdir.
- İçerik, süreç, yapı, eylem, bilgi ve değerler, felsefe ve metodolojiyi kapsayan eğitimsel bir süreçtir.
- Tüm düzeyler, konular ve okul çevrelerinde bütün öğrenciler için var olan bir eğitim sistemidir.
- Çeşitli öğrenciler için eğitimsel fırsatlarda eşitliği sağlama yöntemidir.
- Gelişimsel, ilerici ve devam eden sistematik bir değişim ve süreçtir.
- Farklı kültürel mirasların, deneyimlerin, bakış açılarının ve katkılarının kesişme noktasıdır.
- Diğer eğitim hedeflerini kolaylaştırmak için araçsal değerinin yanı sıra, içsel değerlere sahip bir eğitimidir.
- Eğitim soyutlamaları ile etnik ve kültürel olarak farklı öğrencilerin gerçek yaşam deneyimleri arasında anlamlı bağlantılar kuran bir köprüdür.
- Kültürel açıdan farklı öğrenciler için eğitimde ilgi, eşitlik, mükemmellik ve kişisel anlamlılık için bir araç ve kanaldır.
- İnsanlığın normal bir olgusu olarak çeşitliliğin kutlanması ve kabul edilmesidir.
- Öğrenme tarzları olarak farklı etnik kökenden bireyler ve kültürel grupların öğrenme tarzlarını içinde barındıran bir eğitim sistemidir.



- Öğrencilerin kişisel gelişimlerinin bir parçası olan etnik yapılarını kabul etmelerine yardım eden bir okul reformudur.
- Demokratik ve çoğulcu bir toplumda vatandaşlığı sağlamak için kültürel, ırksal ve etnik çeşitlilik hakkında bilgi veren eğitim anlayışıdır.
- Kültürel olarak farklı gruplar ve bireyler için bir sosyal adalet ahlakı geliştirme sistemidir.
- Öğrencilere ülkelerindeki farklı grupların ve bireylerin insanlığa ve kültüre yaptıkları katkıları öğreten bir eğitim yöntemidir.

Yukarıdaki tanım ve özelliklerden yola çıkarak çokkültürlü eğitimin her öğrencinin potansiyeline saygı duyan, yüksek akademik bilgi standartlarına ulaşmak ve bilginin eşit bir şekilde geliştirilmesi için yöntemler ve öğretim materyalleri geliştiren bir eğitim sistemi olduğu söylenebilir. Eğitim uygulamalarında en üst seviyelerde doğru ve modern bir içerik kullanır, eleştirel düşünceyi teşvik eder, basmakalıp ve küçük düşürücü söylemlerden kaçınır, özgür bir çevre oluşması için çabalar ve açık görüşleri temsil eder. Bu yönleriyle bütün kültürlerin ve grupların bütüncül bir şekilde temsil edildiği bir eğitim modelidir (Swartz, 2005).

### ***Çokkültürlü eğitimin amaçları***

Temel olarak çokkültürlü eğitiminin farklı kültürlere karşı önyargı ve ayrımcılığı ortadan kaldırmayı (Connors Stack, 1995; Sleeter ve Grant, 1987) ve bütün sosyal gruplar arasında sosyal adalet (Connors Stack, 1995; Gorski, 2006; Sleeter ve Grant, 1987) ve herkes için eğitsel eşitliği sağlamayı (Sleeter ve Grant, 1987) amaçladığı söylenebilir. Bu kapsamda özellikle farklı kültürel, etnik ve dil gruplarından insanlara eşit fırsatlar sağlayabilmek için öğretim yaklaşımlarını değiştirmek, programlarının kavramsallaştırılması, organize edilmesi ve öğretilmesi sürecinde değişiklikler yapılması ve eğitimsel yaklaşımların etkili çokkültürlü sınıflar ve okullar oluşturmak için dönüştürülmesi beklenmektedir (Banks, 2015). Böylece bazı grupların kimliklerinden dolayı yaşadığı ayrımcılığın azaltılması, öğrencilerin kendi toplumlarındaki tüm gruplarla iletişim kurabilmesi ve içerisinde birçok farklılık barındıran dünyada gereken bilgi, beceri, yeterlilik, davranış ve yaklaşımları kazandırılması (Banks, 2014, 2015) sağlanabilir. Çünkü dünyayı sadece kendi kültürel perspektifinden anlamlandırmaya çalışan insanlar

büyük bir tecrübe eksikliği yaşamaktadır. Kültürel önyargıya sahip oldukları için de sadece başka kültürleri değil kendi kültürlerini de tam anlamıyla keşfedemezler. İnsanlar farklılıklarla karşılaştıkça kendi kültürel yönlerini daha iyi anlar. Bu kapsamda çokkültürlü eğitim bireylerin kendi kültürlerinin bakış açılarından bakabilmelerini, bireyin kendini tanımasını ve daha iyi anlamasını sağlayabilir (Banks, 2015).

Çokkültürlü eğitimin özel amaçları ve bağlantılı amaçlarının sayısı oldukça çok olsa da Gay (1994a) tarafından okul ortamları, katılımcılar, zamanlama, amaçlar ve perspektifler gibi bağlamsal faktörlere göre i) etnik ve kültürel okuryazarlığı geliştirme, ii) kişisel gelişim, iii) tutum ve değerlerin açıklanması, iv) çokkültürlü sosyal yeterlilik, v) temel beceri yeterliliği, vi) eğitimsel eşitlik ve mükemmellik, vii) sosyal reformlar için kişisel güçlendirme biçiminde yedi boyutta gruplanmıştır. Bunlar her üç öğrenme alanını (bilişsel, duyuşsal ve devinişsel) kapsayacak biçimde çokkültürlü eğitimin içsel ve yöntemsel değerlerini birleştirmiştir. Bu amaçlar aşağıda kısaca açıklanmaktadır (Gay, 1994a):

1. *Etnik ve kültürel okuryazarlığı geliştirme:* Bu kapsamda temel olarak öğrencilere geleneksel olarak eğitim programlarında yer verilmeyen etnik ve kültürel grupların tarihleri ve katkıları hakkında bilgi verilmesi ve programda bu gruplara ait yer alan önyargılı bilgilerin daha doğru ve anlamlı hale dönüştürülmesi esas alınır. Bu kapsamda çeşitli çoğunluk ve azınlık grupların geçmişleri, dilleri, kültürel özellikleri, önemli olayları ve kişileri, sosyal, politik ve ekonomik koşulları hakkında bilgi kazanması amaçlanır. Öte yandan kazandırılan bu bilgilerin kapsamlı, analitik ve karşılaştırmalı bir nitelikte olması, aynı zaman da gruplar arasındaki ve kendi içindeki benzerlik ve farklılıkları da içermesi gerekir (Gay, 1994a).
2. *Kişisel gelişim:* Çokkültürlü eğitimin temel amaçlarından bir diğeri de öğrencinin kişisel gelişiminin sağlanmasıdır. Bu kapsamda öğrencilerin daha olumlu kendilik algısı ve benlik saygısı geliştirilmesi ve kimliğiyle gurur duyması için çalışılır. Öğrencilerin bu yönlerinin geliştirilmesi tüm entelektüel, akademik ve sosyal başarılarına katkıda bulunmaktadır. Aynı zamanda kendisi hakkında iyi hisseden öğrenciler başkalarıyla etkileşime daha açık, farklılıkları kabul edici, farklı kültürlere ve kimliklere daha

saygılı olacaktır. Çokkültürlü eğitim bu yönüyle aslında insan potansiyelini en üst düzeye çıkaran, bireysel ihtiyaçlara cevap veren, kişisel değeri, güveni ve yetkinliği artıran bir yapıyla tüm öğrencilerin öğretim hedeflerini gerçekleştirmelerine yardımcı olur (Gay, 1994a).

3. *Tutum ve değerlerin açıklığa kavuşturulması*: Toplumlarda çeşitli gruplar hakkında oluşmuş olumlu veya olumsuz kimi kalıp yargılar vardır. Çoğunlukla bireylerin özellikleri ve davranışları ait oldukları grubun tümüne atfedilerek bu gruplara yönelik kalıp yargılar oluşturulur ve önyargılı ve olumsuz davranışların için dayanağı olarak kullanılır. Bu yüzden çokkültürlü eğitimde farklılıklara ilişkin olumsuz tutum ve değerlerin incelenmesi yoluyla önyargıları ve basmakalıp düşüncelerin ortadan kaldırılması, olumsuz düşüncelerin yerini daha olumlu ve zenginleştirilmiş etnik tutum, inanç ve değerlerin almasını sağlamak amaçlanır (Gay, 1994a).

4. *Çokkültürlü sosyal yeterlik*: Öğrencilerin etnik, ırksal ve kültürel olarak kendilerinden farklı olan insanlarla nasıl etkileşim kuracaklarını anlamaları gerekmektedir. Çünkü dünya giderek daha çeşitli ve birbirine bağımlı hale gelmektedir. Ancak çoğu öğrenci yaşamlarının en önemli yıllarını izole edilmiş bir biçimde harcamaktadır. Bu durum onların çokkültürlü çevrelerde etkili bir şekilde deneyim kazanmalarını ve birey olarak var olmalarını engellemektedir. Bu kapsamda çokkültürlü eğitim kültürler arası iletişim, kişiler arası ilişkiler, bakış açısı kazanma, bağlamsal analiz ve alternatif bakış açılarını anlamaya dönük becerileri öğretmek ve kültürel koşulların değerleri, tutumları, inançları, tercihleri ve beklentileri nasıl etkilediğini analiz ederek bu gerilimleri rahatlatılabilir. Aynı zamanda öğrencilerin kültürel ve içsel değerleri aceleci ve keyfi kararlar vermeden anlamalarına yardımcı olur. Öte yandan bu hedeflere ulaşmak için öğrencilerin kültürel yeterliliklerini uygulamalarına ve farklı gruplarla etkileşime geçmelerine yönelik fırsatlar sağlayarak süreci hızlandırılabilir (Gay, 1994a).

5. *Temel beceri yeterliliği*: Çokkültürlü eğitimin bir diğer önemli amacı da farklı etnik gruplardan öğrencilere temel akademik becerilerinin öğretimi ve öğrenimini kolaylaştırmaktır. Bu kapsamda akademik kazanımlara

yönelik eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için farklı gruplardan öğrencilere okuma, yazma ve matematik becerileri, konu alanı içeriği ve problem çözme, eleştirel düşünme, çatışma çözümü gibi entelektüel süreç becerileri kazandırılmalıdır. Öğrencilerin bu temel becerilerden yoksun olması akademik başarılarının azalmasına ve akademik çabalardan uzaklaşmasına neden olmaktadır (Gay, 1994a).

6. *Eğitimsel eşitlik ve mükemmellik*: Eğitimsel eşitlik ve mükemmellik temel beceri yeterliğini sağlama amacı ile yakından ilişkilidir. Ancak çok daha geniş ve daha felsefi bir yaklaşımdır. Belli grupların mümkün olan en kaliteli eğitimi almak için adil bir şansının olmadığı ve bazı desteklerin sistematik olarak verilmediği durumlarda herhangi bir öğrenci için eğitimsel mükemmeliyetçiliğin ulaşılamaz olduğu fikrinden doğmuştur. Farklı kültürel gruplardan öğrencilere eşit eğitim fırsatları sağlamak için aynılık yerine karşılaştırılabilirliğin kullanılmasının anahtar olduğu düşüncesine dayanır (Gay, 1988; Akt: Gay,1994a). Bu kapsamda eğitimcilerin, herkese aynı koşulları sağlamak yerine farklı kültürlerden birey ve grupların ilgi ve ihtiyaçları ile öğrenme biçimlerini anlaması gerekir. Eğer eğitim sürecinde farklı grupların ve bireylerin tercihlerini ve tarzlarını yansıtabilecek yöntem ve araçlar geliştirilebilirse eğitimsel eşitlik ve mükemmellik sağlanabilir

7. *Sosyal reformlar için kişisel güçlendirme*: Çokkültürlü eğitimin nihai amacı okullardaki değişim sürecini tüm topluma yaymaktır. Bu kapsamda öğrencilerin tutumlarını, değerlerini, alışkanlıklarını ve becerilerini geliştirerek, onların eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasında toplumu yeniden şekillendiren sosyal değişim araçları haline gelmeleri amaçlanır. Bunu sağlamak için ise öğrencilerin farklılıklara yönelik sorunlarla ilgili bilgileri yanında, karar verme, sosyal eylem becerileri, liderlik, insan onuruna ve eşitliğe bağlılık gibi yeterliklerinin geliştirilmesi gerekir (Banks, 1991b, NCSS, 1992; Akt: Gay, 1994a).

### ***Çokkültürlü eğitimin boyutları***

Çokkültürlü eğitimin en büyük problemlerinden biri öğretmenler, yöneticiler, bilim insanları ve siyasetçiler tarafından basite indirgenerek bir boyuta odaklanmasıdır. Bu boyut genellikle etnik gruplarla ilgili konulara program

içerisinde yer verilmesi, önyargıların azaltılması ve etnik bayramların kutlanmasıdır. Fakat aslında çokkültürlü eğitim davranışının aksine karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Gerçek anlamda çokkültürlü eğitimi uygulamak isteyen eğitimciler tüm bu boyutları rehber olarak kullanmalıdır. Banks'e (Banks, 2014, 2015) göre çokkültürlü eğitim i) içerik entegrasyonu, ii) bilgiyi yapılandırma süreci, iii) önyargıyı azaltma, iv) eşitlikçi pedagoji ve v) güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapısı olmak üzere beş temel boyutu içine almaktadır. Bu boyutlar aşağıdaki biçimde açıklanabilir:

1. *İçerik entegrasyonu:* İçerik entegrasyonu öğretmenlerin konuları açıklarken kullandığı temel fikirleri, ilkeleri, genellemeleri ve kuramları, çeşitli kültür ve gruplardan örneklerle, verilerle ve bilgilerle sunmasını kapsar. Çoğu okul bölgelerinde çokkültürlü eğitim sadece içerik entegrasyonu olarak görülmektedir. Bu dar görüşlü anlayışın sebebi özellikle biyoloji, fizik ve matematik alanlarındaki çoğu öğretmenin çokkültürlü eğitimi kendileriyle ilgisiz olarak görmesidir (Banks, 2014, 2015).
2. *Bilgiyi yapılandırma süreci:* Bilgiyi yapılandırma süreci öğretmenlerin öğrencilerin eğitim süreçlerinde maruz kaldıkları örtük kültürel varsayımları anlaması, araştırması ve belirleyebilmesine yardım eder. Bu boyutta öğrenciler kendi kültürel varsayımlarına, referans yapılarına, bakış açılarına etki eden önyargıları keşfetmelidir (Banks, 2015). Toplum bilimciler, davranış bilimciler ve doğa bilimciler bilgiyi yapılandırma sürecinde kültürel varsayımların, örneklerin, bakış açılarının ve önyargılarının önemli bir etkisi olduğundan söz etmektedir. Bu nedenle bu süreç çokkültürlü eğitimin önemli boyutlarından biridir. Öğretmenler öğrencilerine bilginin nasıl yapılandırıldığını ve kişi veya grupların ırksal, etnik, cinsiyet veya sosyal sınıf farklılıklarının bilgileri nasıl etkilediğini anlamalarında yardımcı olmalıdır (Banks, 2014).
3. *Önyargıyı azaltma:* Araştırmacılara göre öğrencilerin birçoğu okula başladıklarında farklı kültürel değerlerden insanlara karşı önyargılara, olumsuz tutumlara ve yanlış algılara sahiptir (Banks, 2015). Öte yandan 1960'lardan beri toplumbilimciler, ırksal tutumların çocuklarda nasıl geliştiğini ve eğitimcilerin öğrencilerde diğer ırksal gruplara karşı daha

pozitif duygular kazandırabilmeleri için araştırmalar yapmıştır (Banks, 2014). Bu kapsamda bu boyut öğretmenlerin öğrencilere farklı ırksal, etnik ve kültürel gruplara karşı pozitif tutum geliştirmelerine yardım etmek için kullanılabilir dersler, aktiviteler, öğretim yöntem ve teknikleri üzerine odaklanmıştır (Banks, 2015).

4. *Eşitlikçi pedagoji*: Eşitlikçi pedagoji, öğretmenlerin farklı kültürel gruplardan gelen öğrenciler hakkında var olan bilgilerini genişletmesini ve akademik başarılarını kolaylaştıracak öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmasını içerir. Öğretmenler branşlarına göre değerlendirilmeksizin çokkültürlü konuları ve endişeleri daha iyi yansıtmak için kendi yöntem ve tarzlarını analiz etmeli ve genişletmelidir. Öğretmenin kuşkusuz bunu gerçekleştirebilmesi için öğretim tarzlarının ve yaklaşımlarının geniş ve tutarlı öğrenme alanları oluşturması gereklidir (Banks, 2015).
5. *Güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı*: Çokkültürlü eğitimin önemli bir diğer boyutu da güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapısıdır. Bu boyut çeşitli ırksal, etnik, dil grupları veya diğer sosyal gruplardan öğrencilerin eğitimsel eşitlik ve güçlüğü tecrübe edebilmeleri için okul kültür ve organizasyonlarının yeniden yapılandırılması sürecini ifade eder. Çokkültürlü eğitimin bu boyutu okulu değişimin bir parçası olarak görür ve tüm grupların akademik başarı şanslarının eşit olması için okul ortamında yapısal değişiklikler yapmayı gerektirir. Ayrıca okulda gerçekleştirilen kültür ve organizasyonlar okulun bütün personeli tarafından incelenmeli, gruplama ve etiketleme uygulamaları, sportif katılımlar, başarıdaki orantısızlıklar, özel eğitim programları, etnik, ırksal ve diğer gruplardan öğrencileri güçlendirmek ve okul kültürü oluşturmak için çalışmalar yapılmalıdır (Banks, 2014, 2015).

Çokkültürlü eğitimi iyi bir şekilde uygulamak için öğretmenler ve yöneticiler çokkültürlü eğitimin boyutlarının her birine dikkat etmelidir. Yani öğretmenler kavram ve becerileri öğretirken farklı gruplardan içerikler kullanmalı, çeşitli disiplinlerde yapılandırılan bilginin anlaşılması için öğrenciye yardım etmelidirler. Öğrencilerin farklı gruplara karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirmelerini sağlamalıdır. Çeşitli gruplardan öğrencilerin eşit eğitim fırsatlarını deneyimleyebilmesi için öğretim stratejilerini değiştirmeli, bütün çevre ve okul

kültürü çeşitli gruplardan öğrencilerin eşit statüyü hissedebilmesi için dönüştürülmelidir. Çokkültürlü eğitimdeki bu beş boyut büyük oranda birbiriyle ilişkilidir. Bu nedenle özenle hazırlanmış planlara, dikkate ve odaklanmaya ihtiyaç duyar (Banks, 2006). Banks'e göre bu boyutlara dikkat eden çokkültürlü bir okul ortamında öğretmenler ve okul yöneticileri tüm öğrencilere karşı yüksek beklentili ve olumlu, pozitif ve ilgili bir tutum sergiler.

### **Türkiye öğretmen yeterlikleri**

Eğitim süreci öğretim programı, öğrenci ve öğretmenden oluşan üç temel boyuta sahiptir. Öğretim programı uygulanacak ülkenin gerçeklerine, insanının karakteristik özelliklerine, toplumun ve bireylerin isteklerine ve gereksinimlerine, gelecekteki uzak ve yakın hedeflerine uygun olarak hazırlanmalıdır. Ancak bütün bu özelliklere uygun bir program olsa bile yetkin ellerde, hedeflerine uygun koşullarda uygulanmıyorsa sonuç başarısız olur. Öğrencinin öğrenme kapasitesi, hazırbulunuşluk düzeyi, ait olduğu kültürel ve dilsel yapı da öğrenme sürecini derinden etkilemektedir. Dolayısıyla öğrencilerin sahip olduğu kişisel özellikler hakkında öğretmenin farkındalığı ve bilgisi olmazsa öğrenmenin gerçekleşmesi yine güç olacaktır. Bu nedenle öğretimin başarısını etkileyen en önemli faktörün belirlenmesine yönelik çalışmaların sonuçları öğretmen niteliği ve yeterlikleri üzerinde yoğunlaşmaktadır (Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005).

Öğretmen yeterliklerinin neler olduğuna ilişkin alan yazında farklı kategoriler ve sınıflandırmalar yer almaktadır. Bu sınıflandırmalar kimi benzerliklere ve farklılıklara sahiptir. Örneğin Dünya Banka'sının (World Bank, 2005; Akt: Türk Eğitim Derneği, 2009) raporuna göre öğretmen yeterlikleri, mesleki, öğretim ve sınıf içi çalışmalarla ilgili ve çalışma ortamı olarak okul ile ilgili olmak üzere üç ana başlık altında toplanmıştır. Mesleki yeterlikler, öğretmenin öğrenci için anlamlı bir öğrenmeyi gerçekleştirmesi, objektif ve eleştirel bir bakış açısına sahip olması, kendi yeterliklerini, uygulamalarını ve yaklaşımlarını değerlendirme yeteneğidir. Öğretim ve sınıf içi yeterlikler, öğretmenlerin konuyu ne kadar bildiği, neyi öğrettiği ve nasıl öğrettiğiyle ilişkilidir. Okul ile ilgili yeterlikler ise öğretmenlerin çalışma ortamlarındaki paydaşları olan veliler, öğretmenler, okul yönetimi ve diğer personel ile olan iş birliği ve uyumunu ifade etmektedir. Bir başka sınıflamaya göre yetkin öğretilerde bulunması gereken beş temel özellik vardır. Bunlar konu bilgisi,

konuyu iyi anlatma, sınıf yönetimini sağlama, öğrenci gelişimini kaydetme ve değerlendirme, mesleki olarak gelişme isteğidir (Stephens ve Crawley, 1994; Akt: Bulut, 2009). Türk Eğitim Derneği (2009, s.7) de Dünya Bankasının belirlediği yeterlikler çerçevesinde öğretmen yeterliklerini şu şekilde özetlemiştir;

- Öğretme öğrenme sürecinde öğretim programları ve konu alanını çok iyi bilme ve anlama,
- Öğretimi planlama ve uygulama,
- Öğretimin etkililiğini ve öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme,
- Öğretim sürecini ve öğrenci davranışlarını yönetme,
- Öğretimi öğrenci özelliklerine göre uyarlama,
- Bilişim teknolojilerini etkili biçimde kullanabilme,
- Öğretme öğrenme ortamında etkili bir iletişim sağlayabilme,
- Bireysel ve mesleki gelişimi planlama ve gerçekleştirme,
- Diğer öğretmenler, veliler ve okul çalışanları ile iş birliği içinde çalışabilme,
- Etik kurallar çerçevesinde, sorumlu ve eleştirel davranabilmedir.

Bütün bu sınıflandırmalara bakıldığında aslında yeterliklerin ağırlıklı olarak pedagojik bilgi ve alan bilgisi üzerinde yoğunlaştığı, bunlara ek olarak öğrencilerin kendilerine örnek alacakları kişiler olarak öğretmenlerin toplumlara ve olaylara bakış açılarında üst düzey düşünme becerilerine sahip kişiler olması gerektiği dile getirilmektedir. Sınıflandırmalardaki farklılıklar ise genel olarak ülkelerin sosyal ve ekonomik değişkenlerine, öğrenci ihtiyaçlarına göre değişmektedir. Bu kapsamda ülkemizde öğretmen yeterlikleri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (2017) öğretmen yeterliklerini öğretmenlik mesleğini etkili bir şekilde yerine getirebilmek için gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlamıştır. Ayrıca ülkemizde öğretmenlik bir ihtisas mesleği olarak kabul edilmekte ve öğretmen adaylarının sahip olması gereken genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bilgisi yine Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenmektedir.

Ülkemizde öğretmen yeterlikleri ile ilgili ilk çalışmalara 1998 yılında başlanmıştır. 1998-1999 yılında ise Yüksek Öğretim Kurulu ve Dünya Bankası iş birliği ile yapılan çalışmalar sonucunda öğretmen yeterlikleri dört ana başlıkta toplanmıştır. Bunlar i) konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler, ii) öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yeterlikler, iii) öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma yeterliliği ve iv) tanımlayıcı mesleki yeterliklerdir.



Yine 1999 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilk resmi çalışmalara başlanmış ve çeşitli üniversite temsilcilerinden oluşan “Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu” oluşturulmuştur. Bu komisyon öğretmen yeterlikleri belgesini hazırlamış ve 1739 sayılı Kanuna uygun olarak “eğitme-öğretme yeterlikleri”, “genel kültür bilgi ve becerileri” ve “özel alan bilgi ve becerileri” olmak üzere üç ana başlık altında hazırlanan yeterlikler 2002 yılında yürürlüğe giren kanunla uygulamaya konulmuştur. Öğretmen yeterlikleri konusunda bir sonraki çalışma 2000 yılında başlamış ve 2004 yılında düzenlenen çalıştay sonucunda; i)kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, ii)öğrenciyi tanıma, iii)öğrenme ve öğretmen süreci, iv)öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, v)okul, aile ve toplum ilişkileri ve vi)program ve içerik bilgisi olmak üzere altı ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” hazırlanmış ve 2006 yılında yürürlüğe girmiştir. Ayrıca öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar sonucunda 2011 yılında 14 alanda “Özel Alan Yeterlikleri” hazırlanarak yürürlüğe girmiştir (MEB, 2017).

Eğitim alanındaki yeni gelişmelere ve eğitim sistemimizdeki yeniliklere uyum sağlayabilmek adına 2017 yılında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin güncellenmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu ihtiyaç doğrultusunda Yüksek Öğretim Kurulu, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Mesleki Yeterlilik Kurumu, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ve Bakanlığın diğer birimlerinin yanı sıra çok sayıda akademisyen ve öğretmen ile iş birliği yapılarak çalışmalara başlanmıştır. Yapılan çalışmalar sonucu her bir öğretmenlik alanı için ayrı bir özel alan yeterliliği belirlemek yerine, genel yeterliklere alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi yeterlikleri eklenmiştir. Böylece her bir öğretmenin kendi alanına ilişkin yeterliklerini de kapsayacak bütünsel ve tek bir metin oluşturulmuştur. Bu kapsamda güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere birbirleriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan üç yeterlik alanı ile bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır. Söz konusu yeterlik alanları ve bu alanlar içerisinde yer alan genel yeterlikler Tablo 1’de yer almaktadır (MEB, 2017, s.8).

Tablo 1

*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*

A. Mesleki Bilgi	B. Mesleki Beceri	C. Tutum ve Değerler
A.1. Alan Bilgisi Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	B.1. Eğitim Öğretimi Planlama Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	C.1. Millî, Manevi ve Evrensel Değerler Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A.2. Alan Eğitimi Bilgisi Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	B.2. Öğrenme Ortamları Oluşturma Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	C.2. Öğrenciye Yaklaşım Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A.3. Mevzuat Bilgisi Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	B.3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	C.3. İletişim ve İş Birliği Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B.4. Ölçme ve Değerlendirme Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	C.4. Kişisel ve Mesleki Gelişim Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretmenlik yeterlikleri çerçevesinde çağın gerekliliklerine uygun olarak farklı sınıf ortamlarında görev yapan öğretmenlerin karşı karşıya oldukları çeşitliliğe daha iyi cevap verebilmesi ve kendilerini bu ortamlarda daha iyi hazırlamaları için gereken çokkültürlü öğretmen yeterliklerine vurgu yapılmıştır. Bu kapsamda değerlendirilebileceği düşünülen yeterliklerden bazıları şunlardır;

- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyo kültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar.
- Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler.
- Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlar.
- Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır.

- Uygulamalarında, çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alır.
- Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır (MEB, 2017, s.14-15).

Görüldüğü gibi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretmen yeterlikleri içerisinde bir öğretmenin çokkültürlü ortamlarda öğrenme öğretme sürecini etkili biçimde yönetebilmesi için sahip olması gereken yeterliklere yer verilmiştir. Bu yeterlikler çokkültürlü eğitime yönelik alan yazında yer alan öğretmen yeterlikleriyle paralellik göstermektedir.

### **Çokkültürlü öğretmen yeterlikleri**

Yirmi birinci yüzyılda ortaya çıkan büyük teknolojik ve beraberinde yaşanan sosyolojik değişim, bütün toplumların değişen ve gelişen şartlara uyum içerisinde olmasını gerektirmektedir. Toplumlar daha önce hiç olmadığı kadar iletişim ve etkileşim içerisinde. Bu kapsamda öğretmenlerin üzerine düşen sorumluluklar da değişmiştir. Öğretmenler artık sadece eğitim ve öğretimi işini gerçekleştiren teknik elemanlar olarak değil aynı zamanda farklı kültürel, dilsel veya ulusal kökenlerden olan öğrencilerle etkili bir şekilde çalışabilen ve onlara iyi eğitim veren, öğrencilerine ve topluma karşı örnek olan bireyler olarak görülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerinde erken yaşlarda farklı özgeçmişe sahip kişilerle iletişim ve ilişki kurması için becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle kültüre duyarlı pedagojik yaklaşımlara duyulan ihtiyaç artmaktadır.(Gollnick ve Chinn, 2002; Akt: Richards, Brown ve Forde, 2007; Keengwe, 2010; MEB, 2017). Öğretmenlerin böyle bir eğitimi gerçekleştirebilmeleri için çokkültürlü öğretmen yeterliklerine sahip olmaları gerekmektedir.

Çokkültürlü ortamlarda görev yapan öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklere ilişkin tanımlamalar alan yazında farklı isimlerle ifade edilmektedir. Bunlardan ilki kültürel olarak duyarlı pedagojidir. Kültürel olarak duyarlı pedagoji tüm öğrencilerin başarısını kolaylaştırıcı ve destekleyici bir özelliğe sahiptir. Kültürel olarak duyarlı bir sınıfta öğretim ve öğrenim süreci öğrencilere destek verilerek ve öğrenci merkezli bir şekilde gerçekleştirilir. Bu sayede öğrencilerin okula getirdikleri güçlü yönleri öğrenilir, geliştirilir ve öğrenci başarısını artırmak için kullanılır. Kültürel olarak duyarlı pedagoji kuramsal,

kişisel ve öğretimsel olarak üç boyuttan oluşur. Kuramsal boyut yönetimi, yönetimin politikalarını ve değerlerini yansıtır. Kişisel boyut öğretmenlerin kültürel olarak duyarlı olmaları için gerekli olan bilişsel ve duyuşsal süreçleri kapsar. Öğretim boyutu ise öğretimin temelini oluşturan materyalleri, stratejileri ve etkinlikleri içerir. Her üç boyutta öğrenme ve öğretme sürecine önemli ölçüde etki eder ve kültürel olarak duyarlı pedagojinin etkinliğini anlamada kritik öneme sahiptir (Richard, Brown ve Forde, 2007). Villegas ve Lucas (2002) da kültürel olarak duyarlı öğretmeni tanımlayan 6 farklı özellik vermiştir. Bunlar şöyledir;

1. Sosyokültürel olarak bilinçlidir, yani gerçekliği algılamının birçok yolu olduğunu ve bu yolların toplumun sosyal düzeninden etkilendiğini kabul eder.
2. Farklı geçmişlerden gelen öğrencilerin görüşlerini onaylar, farklılıkları üstesinden gelinmesi gereken problemler olarak görmek yerine, farklılıkları tüm öğrenciler için öğrenme kaynağı olarak görür.
3. Kendilerini, okulları tüm öğrencilere daha duyarlı hale getirecek eğitimsel değişiklikler yapabilecek sorumlulukta ve yetenekte görürler.
4. Öğrencilerin bilgiyi nasıl inşa ettiklerini ve öğrencilerinin bilgiyi inşa sürecinde onlara nasıl katkı sağlayabileceğini anlar.
5. Öğrencilerinin yaşamlarını bilir.
6. Öğrencilerin yaşamları hakkındaki elde ettikleri bilgileri aşına olmadıkları konuları anlatırken kullanarak öğretimi tasarlar.

Kültürel olarak yeterliliğe sahip öğretmenlerin öncelikle kendi kültürlerini keşfetmeleri gerekmektedir. Bu yeterliliği elde eden öğretmenlerin öğrencilerin, toplumların ve kurumların kültürel deneyimlerini ve yönelimlerini keşfetmesi kolaylaşacaktır. Yine öğretmenlerin meslektaşları, öğrencilerinin aileleri ve öğrencilerle etkileşimleri de kültürel olarak duyarlı bir öğretmen olabilmek için önemli etkenlerdir. Öğretmenler kişiler arasında ve profesyonel olarak yapılan aktivitelerin altında yatan kültürel boyutları tanımlayabilmelidir. Okulun kültürel yönelimini, öğrencilerin eğitiminde oynadığı açık ve örtülü rolü hakkında farkındalığa sahip olmalıdır. Böyle bir eğitimci tüm öğrencilerine eğitimin temellerini öğretebilen ve bu temelleri ortaya koyan sistemlerin tarihlerini anlayabilen, eşit bir eğitim sistemine inanan bireyler yetiştirebilir (Taylor ve Quintana, 2003).

Kültürel olarak duyarlı bir öğretmen olabilmek için bazı özel etkinlikler mevcuttur. Bunlar yansıtıcı düşünme ve yazma ile meşgul olma, kişisel ve aile tarihi hakkında bilgi edinme, farklı gruplara ait üyeliği kabul etme, farklı grupların tarihi hakkında bilgi elde etme, öğrencilerin ailelerini ve topluluklarını ziyaret etme, farklı okul çevrelerinde başarılı olan öğretmenleri ziyaret etme ve onlarla ilgili kitapları okuma, çeşitliliği takdir etme noktasında bireysel çaba ve çalıştığı kurumda gereken reform hareketlerini yapmaktır. Öğretmenler yansıtıcı düşünme ve yazma ile meşgul olarak bireysel davranışlarını yöneten kişisel motivasyonları ayırt edebilir ve belirli eylem ve etkileşimlerde bulunabilir. Böylelikle ırkçılık, cinsiyet ayrımcılığı gibi konularda davranışlarının nedenlerini anlayabilir ve bunları değiştirebilir. Kişisel ve aile tarihi hakkında bilgi elde ederek benliğini oluşturan değerlerin kökenleri hakkında bilgi edinir ve bireysel inanç ve deneyimlerinin geçmişten gelen inançlardan etkilenip etkilenmediği fark edebilir. Bu öğretmenin bazı istenmedik davranışlarını olumlu yönde değiştirmesini etkileyebilir. Öğretmenler farklı gruplara üyeliklerini kabul ederek bu gruplara ait olmanın avantaj ve dezavantajları hakkında düşünerek toplumun içerisinde yaşayan farklı gruplara yönelik empati becerisini geliştirir. Empati becerisi yüksek olan bir öğretmenin de farklı kültürel gruplara yönelik bakış açısında olumlu değişimler meydana gelebilir. Aynı zamanda farklı grupların tarihi hakkında bilgi sahibi olmak o grupların yaşamları hakkında bilgi sahibi olmalarına da katkı sağlayabilir. Öğrencilerin aile ve topluluklarını ziyaret ederek aile üyeleri ve aile yaşantısı hakkında bilgi edinir ve öğrencinin tutum ve davranışlarında etkili olan sosyal ve kültürel etkileri görmeleri kolaylaşır. Yine öğretmenin kültürel olarak duyarlı bir öğretmen olabilmesi için daha önceden farklı okul çevrelerinde başarılı olan öğretmenleri ziyaret etmesi ve onlar hakkında bilgi edinmesi önemlidir. Öğretmen bu ziyaret veya okumaları sonucunda kendine özgü yöntem ve teknikler geliştirebilir ve bir rol model olabilir. Öğretmenlerin kültürel olarak duyarlı olmalarında en önemli etkilerden bir diğeri de çeşitliliği takdir edebilmeleridir. Öğretmenler çeşitli sınıflarda etkili bir öğretim gerçekleştirebilmek için çeşitliliği kabul etmelidir. Toplumdaki farklılığı eksiklik olarak görmemeli ve herhangi bir grubun diğer gruptan daha yetkin olduğuna inanmamalıdır. Kültürel olarak duyarlı öğretmen olabilmek için son özel etkinlik ise öğretmenin kurumu reform etmeye katılmasıdır. Öğretmenler kültürel olarak farklı geçmişlerden gelen öğrenciler için programın geliştirilmesi

ve öğretim uygulamalarının düzenlenmesi için gereken reform hareketlerine katılmalıdır. (Gay, 2002; Villegas ve Lucas, 2002).

Bu tanımlamalara benzer bir şekilde kültürel olarak duyarlı bir sınıf yönetimi için öğretmenlere beş temel bileşenli bir yaklaşım daha önerilmektedir. Bunlar öğretmenin etno-merkeziyetçiliğini fark etmesi, öğrencilerin kültürel geçmişleri hakkında bilgi edinme, daha geniş, sosyal, ekonomik ve politik bağlamları anlama, kültürel olarak uygun yönetim stratejilerini kullanma yeteneği ve istekliliği, öğrencilere ilgili bir sınıf ortamı oluşturma kararlılığıdır (Weinstein, Clarke ve Curran, 2004). Bu önerilere ek olarak öğretmenin etnik olarak farklı öğrencilerle iletişim kurması, müfredata etnik ve kültürel çeşitliliği dâhil etmesi de önemlidir (Gay, 2000).

Çokkültürlü ortamlarda görev yapan öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklere ilişkin bir diğer tanımlama ise çokkültürlü öğretmen yeterlikleridir. Çokkültürlü öğretmen yeterlikleri ilgili alan yazında genellikle bilgi, beceri, tutum/inanç, farkındalık ve deneyim alt kategorilerine ayrılmıştır (Başbay ve Bektaş, 2009; Grant, 1977; Sinagatullin, 2003; Sue ve diğ., 1982; Sue, Arrendo ve Mcdavis, 1992).

Çokkültürlü bir ortamda görev yapan öğretmenler çeşitliliğin az olduğu ortamlarda görev yapan öğretmenlere göre konu alan bilgisini genişletmeli, küresel bilgilerini yenilemeli ve bilgiyi elde etmek için sürekli çaba içerisinde olmalıdır. Ayrıca sınıfta bulunan öğrencilerin ve insanlığın çeşitliliği hakkında daha fazla bilgi kazanmalı, bu bilgiyi özümsemeli ve işlemelidir. Öğrencilerine okul içinde ve dışında eşit fırsatlar sunabilmesi için bu bilgiyi kullanabilmelidir. Öğretmenler artan çeşitlilikle ilgili ortaya çıkan bazı problemlere çözüm önerileri getirebilmek için becerilere sahip olmalıdır. Bu beceriler öğrencilerin yerli ve küresel değerlere karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlama, diğer kültürlere toleranslı olmayı öğretme, alternatif sağlık ve yaşam koşullarına sahip bireylere karşı olumlu tutum kazandırma, farklı cinsiyetlere yönelik destekleyici tutum geliştirmelerine yardımcı olma, sınıf yönetimi sağlama ve ders organizasyonu yapabilme, bilgiyi inşa etme ustalığına sahip olma, öğrencilerin sosyalleşmesini sağlama ve etnografik araştırma yapmadır. Öğretmenlerin bu bilgi ve becerileri kazandırması için kuşkusuz çokkültürlü ortamlara karşı olumlu tutuma sahip

olması gerekmektedir (Gay, 2000; Grant, 1977; Keengwe, 2010; Sinagatullin, 2003; Sue ve diğ., 1982; Sue, Arrendo ve Mcdavis, 1992).

Öğretmenlerin sahip olması gereken çokkültürlü öğretmen tutumlarından ilki çeşitliğe yönelik olumlu bakış açısıdır. İkincisi ise okul içerisinde gereken reform hareketlerini anlamaktır. Öğretmenler öğrenci çeşitliliğini sadece ırksal, etnik ve dil farklılıkları olarak değil aynı zamanda sosyal, politik ve ekonomik etkenler, toplumsal cinsiyet yönelimleri ve yaş değişkenleri olarak da anlamalıdır. Okul reform hareketleri için ise bu düzenlemelerin önemini anlamalı, tüm sınıf ve okul kültürünün ihtiyaç duyduğu gereksinimleri fark etmelidir. Kültürel olarak farklı sınıf ortamlarında her öğrencinin kendine has güçlü yanları, öğrenme stilleri, gelişim düzeyleri ve eğitim ortamına getirdiği zorluklar vardır. Bu nedenle daha önceden farklı öğrencilerle çalışan, deneyime ve farkındalığa sahip öğretmenler çokkültürlü sınıf ve okul ortamlarında öğretimi tasarlama, uygun öğretim yöntemleri kullanmada ve öğrencilerin kültürel özelliklerini, bakış açılarını ve deneyimlerini fark etmede büyük bir avantaja sahiptir. Bu öğretmenler, öğrencilerin teorik ve kavramsal kafa karışıklıkları, eksikleri ve istekleri konusunda daha duyarlı ve etkin çözüm bulabilen bireylerdir (Gay, 2000; Grant, 1977; Keengwe, 2010; Sinagatullin, 2003; Sue ve diğ., 1982; Sue, Arrendo ve Mcdavis, 1992).

Çokkültürlü öğretmen yeterlikleri ile ilgili bir diğer tanımda Banks'e (Banks, 1991; Akt: Taylor ve Quintana, 2003) aittir. Banks çokkültürlü eğitim için öğretmen yeterliklerini kişisel yeterlikler, sınıf düzeyindeki yeterlikler ve kurum/okul düzeyindeki yeterlikler olarak ele almıştır. Kişisel düzeydeki yeterliklerde öğretmen kendi kültürel kimliğini araştırmalı, kişisel kültürel kimliğini tarihini bilmeli, ırkçılık ve ait olduğu kültürel merkezîyetçilik seviyesini değerlendirmeli ve iki kültürlü iletişim becerilerini kullanmak için yeteneklerini fark etmelidir. Sınıf düzeyindeki yeterlikler ise azınlık öğrencilerini diğerleri olarak görmeme, sınıf kültürünün önemini ve diğer öğrenciler üzerindeki etkilerini anlama, sınıfta saygılı bir sınıf ortamı oluşturma, çokkültürlülüğe yönelik müfredat, öğretim yöntemleri ve materyalleri kullanma, öğrencilerle ve öğrenciler arasındaki iletişimi güçlendirme gibi yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Kurum/okul düzeyinde ise çokkültürlülük konularını ele alan açık görev veya felsefelerle değinme ve okul politikalarına ve uygulamalarına

yansıtma, çokkültürlü ortamlar oluşturma ve aktif destek sağlama, çokkültürlü eğitim uygulamaları için yönetsel ve finansal destek sağlama gibi yeterliklere sahip olmalıdır.

Çokkültürlü öğretmen yeterliliğini ele alan bir diğer çalışmada sahip olunması beklenen çokkültürlü yeterlikler kültürel ve ırksal farkındalık ve anlayış, eleştirel düşünme, teori ve pratiğin uygulanmasıdır. Kültürel ve ırksal farkındalık ve anlayış farklı kültürlerin varlığının farkında olma ve onların kültürel yapılarını anlamayı ifade etmektedir. Öğretmenlerin bu yeterliliğe sahip olması ırk, sosyoekonomik statü, kültürün politik ve sosyal gerçeklerini kentsel bağlamda tanımasına yardımcı olmaktadır. Eleştirel düşünme becerisine sahip olarak kendilerini farklı ırk, cinsiyet, kültür düzeyi içerisinde düşünerek farklılıklara ilişkin bir anlam oluşturmaları beklenmektedir. Teori ve pratiğin uygulanması ise öğretmenlerin kendi deneyimlerini anlamları, müfredatı keşfetmeleri ve nasıl öğreteceklerini bilmeleri ile ilgilidir. Bu üç etmen çokkültürlü yeterlikler için önemli bir yapı oluşturmaktadır (Milner, 2006).

Washington (2003) öğretmenler için çokkültürlü ve akademik yeterlikleri kültürel açıklık kendini anlama, kültürel okuryazarlık diğer kültürleri anlama ve akademik ve çokkültürlü yeterlikleri anlama olarak gruplandırmıştır. Her grup kendi içerisinde anlama, bilgi ve inanç alt kategorilerine sahiptir. Bu gruplandırma Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

*Çokkültürlü ve Akademik Yeterlikler*

Çokkültürlü ve Akademik Yeterlikler	
Kültürel Açıklık Kendini Anlama	Anlama <ul style="list-style-type: none"><li>• Kültürel olarak yetkin bir öğretmen doğuştan getirdiği kültürel mirası anlamak için hareket eder.</li><li>• Kültürel olarak yetkin öğretmen kültürel geçmişinin öğretim üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu anlar.</li><li>• Kültürel olarak yetkin öğretmen kendisi ve öğrencileri arasındaki ırksal, etnik, kültürel ve dini farklılıklara karşı saygı gösterir.</li></ul>
	Bilgi <ul style="list-style-type: none"><li>• Kültürel olarak yetkin öğretmen kendi ırkı, kültürel geçmişi hakkında özel bilgileri bilir ve kültüre kolaylıkla katılabilir.</li><li>• Kültürel olarak yetkin öğretmen öğretim üzerindeki ırkçılık, ayrımcılık ve basmakalıp yargıların etkilerini hakkında bilgi sahibidir.</li><li>• Kültürel olarak yetkin öğretmen eğitim tarzının öğretim üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu bilir.</li></ul>
	İnanç <ul style="list-style-type: none"><li>• Kültürel olarak yetkin öğretmen kendi kültürü hakkındaki inançlarının onu olduğu kişi haline getirdiğini anlar.</li><li>• Kültürel olarak yetkin öğretmen inançlarının öğretimi nasıl etkilediğini anlar.</li></ul>



Tablo 2. devamı

Kültürel Okuryazarlık Diğer Kültürleri Anlama	Anlama	Bilgi	İnanç
Akademik ve Çokkültürlü Yeterlikleri Anlama	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kültürel olarak yetkin öğretmen, öğrencilerinin hayatlarını anlar.</li><li>• Kültürel olarak yetkin öğretmen, kültürel deneyimlerinin öğrencilerin kültürlerini anlamalarına nasıl etkilediğini anlar.</li><li>• Kültürel olarak yetkin öğretmen, önyargıların öğrencilerin eğitimini nasıl etkilediğini anlar.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kültürel olarak yetkin öğretmen, öğrencilerinin ailesi, dini inancı ve sosyal uygulamaları hakkında bilgi sahibidir.</li><li>• Kültürel olarak yetkin öğretmen, öğrencilerinin dini ve sosyal pratiklerinin tarihi hakkında bilgi sahibidir.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kültürel olarak yetkin öğretmen, öğrencilerine inanır.</li><li>• Kültürel olarak yetkin öğretmen, öğrencilerinin inançlarını anlar.</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kültürel olarak yetkin öğretmen tüm öğretilerin kültürel olduğunu anlar.</li><li>• Kültürel olarak yetkin öğretmen, öğrencilerinin kültürel geçmişlerini müfredata nasıl dahil edeceğini anlar.</li><li>• Kültürel olarak yetkin bir öğretmen pratik ve teorik bilgi arasındaki ilişkileri anlar.</li><li>• Kültürel olarak yetkin öğretmen, eleştirel düşünme becerilerini öğretmenin önemini anlar.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kültürel olarak yetkin öğretmen, öğrettiği konu hakkında bilgi sahibidir.</li><li>• Kültürel olarak yetkin öğretmen eleştirel düşünme becerilerini nasıl öğreteceğini bilir.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kültürel olarak yetkin öğretmen, öğrencilerinin müfredattaki inançların rolünü görmelerine yardımcı olur.</li><li>• Kültürel olarak yetkin öğretmen kendini yetkin bir öğretmen olarak görür.</li><li>• Kültürel olarak yetkin öğretmen tüm çocukların öğrenebileceğine inanır.</li><li>• Kültürel olarak yetkin öğretmen, eleştirel düşünme becerilerinin, çoğunluğun ve azınlık öğrencilerinin bilinçlendirilmesi için gerekli olduğuna inanır.</li></ul>

(Kaynak: Washington, 2013'den uyarlanmıştır.)

Bütün bu tanımlamalardan özetle, öğretmenler mesleki yeterlikleri bağlamında farklı kültürel değerlerin bir arada olduğu sınıf ortamlarında çeşitliliğe yönelik farkındalığa ve bilgiye sahip olmalı, ayrıca bu çeşitliği bir problem olarak değil de öğretimi zenginleştirecek bir unsur olarak görmelidir (Başbay ve Bektaş, 2009). Öğretmenler aldıkları eğitim sonucunda bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirmeli ve mesleğe uygun davranış değişiklikleri kazanmalıdır. Bu kazanımların sonucunda neyi, nasıl ve ne zaman öğreteceklerini bilmeli, kültürel ve dilsel güçlükleri temel alan ve öğrencilerin öğrenme stillerindeki farklılıklara yönelik öğretim yöntemleri kullanmalı, bunun yanı sıra kültürel farklılıklara saygı gösterecek demokratik öğrenme ortamlarını da oluşturmalıdır (Banks, 1991; Akt: Taylor ve Quintana, 2003; Çoban, Karaman ve Doğan, 2010).

Öğrenme ortamları düzenlerken iş birlikçi öğrenme yöntemleri kullanılmalı, heterojen gruplar oluşturmalı, grup üyelerini ortak bir amaç etrafında birleştirmelidir. Bu yönde çalışan öğretmenler, öğrencilerinin kendi kültürleri dışındaki bireylere saygı duymalarını, önyargısız yaklaşmayı ve farklılıkları toplumda kültürel olarak zenginlik olarak görmelerini sağlayabilir (Cırık, 2008). Öğretmenlerin kültürel olarak farklı gelişim özelliklerine, bilgiye ve beceriye sahip olan öğrencilerin varlığını göz ardı etmesi ise öğrenci başarısızlığına ve sınıf içerisinde çatışmalara neden olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin kültürel olarak yetkin bir uzmanda gereken bilgileri, becerileri ve tutumları edinmesi gerekmektedir. Sınıfta başarılı olan öğretmenlerin de genellikle karmaşık farkındalık ve duyarlılığa sahip, çeşitli bilgi ve birikimlerini bir araya getirme konusunda becerikli kişiler olduğu görülmektedir (Keengwe, 2010).

### **İlgili araştırmalar**

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlikleri incelenmiştir. Bu kapsamda bu bölümde araştırma problemiyle ilgili görülen yurt içinde ve yurt dışında yapılan kimi araştırmalara yer verilmiştir. İlgili alan yazın tarandığında öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterliklerini, kültürel farklılıklara bakış açılarını, öz-yeterlik inançlarını, çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerini, tutumlarını, algılarını ve farkındalıklarını ölçmeye çalışan kimi araştırmalara ulaşılmıştır. Ulaşılan bu araştırmaların özet bilgileri kronolojik sıra izlenerek oluşturulmuş olup, yurt içinde veya yurtdışında yapılmış olan araştırmalar bir arada verilmiştir.

D'Andrea, Daniels ve Noonan (1994) tarafından öğretmen adaylarının çokkültürlü farkındalık, bilgi, beceri ve tutumlarını ölçmek için “Multicultural Awareness, Knowledge and Skills Form-T (MAKSS, Çokkültürlü Farkındalık, Bilgi ve Beceri Formu)” geliştirilmiştir. MAKSS 41 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar Çokkültürlü Farkındalık, Çokkültürlü Bilgi ve Çokkültürlü Beceri’ dir. Ölçek dördümlük likert tipinde oluşturulmuş olup madde seçenekleri çok sınırlı, sınırlı, iyi ve çok iyi şeklinde sınıflandırılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayı Çokkültürlü Farkındalık alt boyutu için .74, Bilgi alt boyutu için .86 ve Beceri alt boyutu için .92 olarak bulunmuştur.

Guyton ve Wesche (2005) tarafından “Multicultural Efficacy Scale (Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği)” geliştirilmiştir. Ölçeğin pilot uygulaması için 160

madde hazırlanmış ve Amerika Birleşik devletlerinin çeşitli coğrafi bölgelerindeki eğitim fakültelerinde öğrenim gören 665 lisans ve lisansüstü öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda faktör yükü 50'nin altında kalan maddeler ile hiçbir faktörle ilişkilendirilemeyen maddeler kapsam dışında bırakılmıştır. Ölçek yapılan analiz sonucunda 35 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlarından Deneyim boyutunda yedi madde, Tutum boyutunda yedi madde ve Yeterlik boyutunda 20 madde bulunmaktadır. Ayrıca en son bölümde katılımcıların çokkültürlü öğretimin amacıyla ilgili ne düşündüklerini belirlemeyi amaçlayan bir madde eklenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı tüm maddeler için .89, alt boyutlar için ise deneyim alt boyutunda .78, tutum alt boyutunda .72 ve yeterlik alt boyutunda .93'tür.

Spanierman ve diğ. (2006) tarafından öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerini ölçmek amacıyla "Multicultural Teaching Competency Scale (MTCS, Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği)" geliştirilmiştir. Ölçek için veriler 506 öğretmen ve öğretmen adayından toplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçek madde sayısı 16 olarak belirlenmiştir. Ölçek altılı likert tipinde oluşturulmuş ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar Çokkültürlü Öğretim Becerisi ve Çokkültürlü Eğitim Bilgisi'dir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı alt boyutları için sırasıyla .83 ve .80'dir. Ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı ise .88 olarak bulunmuştur

Silverman (2008) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitim için yeterliliklerini belirlemek adına "The Teachers' Sense of Multicultural Efficacy Scale (TSMES, Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği)" geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde ilgili literatür incelenmiş ve bu bağlamda ölçek maddeleri hazırlanmıştır. Ölçeğin pilot uygulama sürecinde yapılan keşfedici faktör analizi sonucunda madde sayısı 15'e indirilmiştir. Ölçek son haliyle Kişisel ve Toplumsal olarak adlandırılan iki boyuta sahiptir ve dokuzlu likert tipinde oluşturulmuştur. Ortaya çıkan iki faktörlü yapı toplam varyansın %58,58'ini açıklamaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .94 olarak bulunmuştur.

Esen (2009) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında çokkültürlü eğitim politikaların yokluğunda Türkiye'deki devlet ilköğretim okullarındaki

öğretmenlerin farklılıkları nasıl yönettiği ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Çalışma dört temel konu üzerine odaklanmış olup bunlar ilköğretim okul öğretmenlerinin farklılıklara karşı tutumları, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim politikalarının yokluğunda farklılıkları nasıl yönettikleri, öğretmenlerin farklılıklar kapsamında mevcut müfredatı ve okul kültürünü nasıl değerlendirdikleri, öğretmenlerin farklılıkları idare etme noktasında kendi yetkinlik düzeyleridir. Araştırma nitel araştırma deseniyle işe koşulmuş ve 15 ilköğretim öğretmeni ile hazırlanan görüşme sorularıyla veriler elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin farklı toplumsal anlayışlara sahip olduğu, bazı öğretmenlerin farklılıklara kayıtsız kaldığı, bazılarının toleranslı, bazılarının ise indirgemeci bir yaklaşımda olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerden bazıları programın farklılıkları görünmez kıldığını düşünürken, diğerleri ise 2005'ten bu yana farklılıklara daha duyarlı olduğunu ifade etmiştir. 15 öğretmenden 11'inin farklılıklara karşı önyargılı olduklarını belirttikleri ancak hiçbir öğretmenin kendisini önyargılı bulmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerden yaşça büyük olanların farklılıkları yönetme konusunda kendilerini daha deneyimli olarak gördüğü saptanmıştır.

Çoban, Karaman ve Doğan (2010) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarını çeşitli demografik değişkenlere göre incelemişlerdir. Çalışma grubu 261 tezsiz yüksek lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler Aksoy ve H. H. Aksoy (2007) tarafından geliştirilen “İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşler Anketi” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde t-testi ve çok değişkenli varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının olumlu olduğu; kadınların erkeklere göre siyasi görüş farklılıklarına toleranslı olduğu ve ilçede yaşayan bireylerin büyük şehirde yaşayan bireylere oranla cinsel yönelimleri farklı olan bireylere karşı daha hoşgörüsüz baktığı bulunmuştur.

Siwatu, Polydore ve Starker (2009) tarafından yapılan çalışmada ilkokul öğretmen adaylarının kültürel olarak duyarlı öğretim için öz yeterlik inançları incelenmiştir. Veriler Siwatu (2007) tarafından geliştirilen “Kültürel olarak Duyarlı Öğretim Özyeterlik Ölçeği” aracılığıyla Amerika Birleşik Devletlerindeki Midwestern Üniversitesi'nde öğrenim gören 104 ilkokul öğretmen adayından elde

edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre ilkökul öğretmen adaylarının çeşitli öğretim ve yöntemlerini kullanmada, ebeveynlerle iletişim kurmada, öğrencilerle pozitif, güvene dayalı ilişkiler geliştirme konularında becerilerine güvendikleri sonucu elde edilmiştir. Ayrıca öğretmen adayları İngiliz Dili Öğrencileri ile iletişim kurma, kültürel uyumsuzluğun etkilerini en aza indirme ve öğrencilerin kendi kültürleri ile fen ve matematiğe katkıları hakkında bilgi verme becerilerine daha az güvendiği bulunmuştur.

Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından çokkültürlü yeterlik algılarını belirlemek için “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” geliştirilmiştir. Çalışma kapsamında verilerin toplanabilmesi için hazırlanan ölçme aracı, 28’i devlet üniversitesi 5’i özel üniversite olmak üzere toplam 33 üniversiteye e-posta aracılığıyla gönderilmiş ve 131’i kadın 178’i erkek olmak üzere 309 öğretim elemanı araştırmaya katılmıştır. Verilerin analizi için öncelikle ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ardından yapılan açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda birinci boyut faktör yükü .34 ile .75 arasında değişen 16 maddeden oluşmuş ve beceri olarak adlandırılmıştır; İkinci faktör yükü .35 ile .68 arasında değişen 16 maddeden oluşmuş ve farkındalık olarak adlandırılmıştır; üçüncü faktör yükü .52 ile .72 arasında değişen 9 maddeden oluşmuş ve bilgi olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin toplam madde sayısı 41’dir. Yapılan analizlerde ölçeğin alt ölçekleri arasındaki ilişkiye bakılmış ve faktörlerin birbiriyle uyum içerisinde olduğuna ulaşılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlılık katsayısı .95 olarak bulunmuştur.

Çelik (2011) yüksek lisans tez çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü bakış açılarını geliştirmelerinde medya okuryazarlığı dersinin rolünü incelemiştir. Yarı deneysel desenlerden ön test- son test kontrol gruplu model kullanılan araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Pamukkale Üniversitesinde öğrenim gören 102 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmuştur. Deney grubu olarak Medya okuryazarlığı dersini alan grup, kontrol grubu olarak ise kalkınma ve çevre sorunları coğrafyası dersini alan grup belirlenmiştir. Araştırma verilerinin toplanması için deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adayların dönem başında ve sonunda Ponterotto, Baluch, Greig ve Rivera (1998) tarafından geliştirilen ve Toprak (2008) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Çokkültürlü Öğretmen Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ)”

uygulanmış, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları elde edildikten gerekli analizler yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamış; deney grubunun ise ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Fakat ortaya çıkan bu farklılığın medya okuryazarlığı dersinin çokkültürlü tutum geliştirmeye olumlu yönde bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Demirçelik (2012) yüksek lisans tez çalışmasında çokkültürlü ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştığı güçlükleri incelemiştir. Veriler 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Kayseri ilindeki M. Germirli İmam Hatip lisesinde görev yapan 5 idareci ve 11 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bulgulara göre okul yöneticisi ve öğretmenlerin okul şartlarının iyileştirilmesi, personel hizmetleri, uygulanan eğitim programları ve iletişim alanlarında sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Okul şartlarındaki en büyük sorunun öğrencilerin pansiyon ve yemek ihtiyaçları olduğu, personel hizmetlerindeki en büyük sorunun ise mevzuat ve üst makamlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Polat (2012) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin çokkültürlülüğe ilişkin tutumları incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ilindeki kamuya ait okullara kadrolu olarak ilk defa atanan 203 okul müdürü oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Munroe ve Pearson (2006) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Çok Kültürlülük Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde gruplar arası karşılaştırmalar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre okul müdürlerinin çokkültürlülüğe yönelik olumlu tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet ve yaş değişkeni müdürlerin çokkültürlülüğe ilişkin tutumlarında anlamlı fark yaratmazken, kıdem çokkültürlülüğe ilişkin anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Kıdem arttıkça çokkültürlülüğe yönelik tutumda düşme görülmüştür. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre okul müdürlerinin çokkültürlülük kapsamına giren din, dil, ideoloji, kültürel farklılıklar, sosyal statü, bedensel, duygusal ve zihinsel

istisnalar gibi konularda daha bilgili olduğu cinsiyet, ırk ve cinsel yönelim konularında ise daha az bilgiye sahip olduğu görülmüştür.

Başbay, Kağnıcı ve Sarsar (2013) eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarını incelemiştir. Çalışmaya 63 Eğitim Fakültesinden 347 öğretim elemanı katılmıştır. Veriler Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ise çokkültürlü yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda eğitim fakültesinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü bilgi, farkındalık ve beceri yeterlik algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Öğretim elemanlarının yeterlik algılarında unvan, iş deneyimi, yaşantının çoğunun geçirildiği yer ve üniversitelerin bulunduğu coğrafi bölge değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Cinsiyet ve yurtdışı deneyim değişkenlerinde ise anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara göre kadın öğretim elemanlarının kültürel farkındalık ve beceri düzeylerinin erkek öğretim elemanlarına göre ve yurtdışı deneyimi olan öğretim elemanlarının yurtdışı deneyimi olmayanlara göre daha fazla olduğu bulunmuştur.

Çekin (2013) yaptığı çalışmada din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını incelemiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma kapsamında veriler 2013-2014 öğretim yılında Kastamonu il merkezinde görev yapan 78 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeninden elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Ponterotto, Baluch, Greig ve Rivera (1998) tarafından geliştirilen ve Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı bunun yanında görev kademesi, eğitim durumu, mezuniyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar doğurduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demir ve Başarır (2013) yaptıkları çalışmada çokkültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada tarama modeli işe koşulmuştur. Çalışma evrenini ise 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Erciyes Üniversitesi Eğitim

Fakültesi birinci ve ikinci öğretim programlarında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerini oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen “Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiksel metotlar ve parametrik olmayan yöntemlerden Mann Whitney-U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının çokkültürlü öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu; cinsiyetin, öğrenim görülen bölümün, büyük şehirde yaşıyor olmanın yeterlik algısını etkileyen önemli etkenler olduğu; kadın adayların öz-yeterlik algılarının erkeklerden yüksek olduğu; farkındalık ve beceri boyutunda sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının en yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu; bilgi boyutunda ise Türkçe öğretmenliğinde okuyan öğretmenlerin en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu bulunmuştur.

Demirsoy (2013) yüksek lisans tez çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerini ve çokkültürlü eğitime yaklaşımlarını incelemiştir. Örneklem grubunu Marmara Bölgesi’nde bulunan bir üniversitedeki 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve toplamda 12 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlülüğü birden fazla kültürün, farklı kültürel grupların ve farklı kültürel unsurlara sahip insanların bir arada olması olarak gördükleri; çokkültürlü eğitimi ise farklı kültürün, kültürel grupların ve kültürel unsurların müfredat içerisinde ve eğitim kurumlarında yer alması olarak nitelendirdikleri belirlenmiştir.

Özdemir ve Dil (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları incelenmiştir. Veriler Çankırı ili merkez ilçesinde 10 resmi lisede görev yapan 204 öğretmenden elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Ponterotto, Baluch, Greig ve Rivera (1998) geliştirilen ve Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların çokkültürlü eğitim tutumlarının cinsiyete, medeni duruma, eğitim düzeyine, sendika üyeliğine ve kıdem



değişkenlerine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Ayrıca katılımcılardan Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olanların çokkültürlü eğitim tutumlarının, teknik eğitim fakültesinden mezun olanlara göre anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur.

Polat (2013) yüksek lisans tez çalışması kapsamında ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada karma araştırma deseni kullanılmış olup 2012-2013 öğretim yılı güz döneminde Van ili ve ilçelerinde görev yapan 712 öğretmen ve nitel araştırma için merkez ilçede çalışan 15 öğretmenden veriler toplanmıştır. Nicel veriler Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” ile nitel veriler ise yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin analizinde nicel veriler için frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılmış ayrıca gruplar arası karşılaştırmalar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yaklaşımı benimsenmiştir. Elde edilen bulgulara göre Türkiye’deki öğretmenlerin yüksek düzeyde çokkültürlü yeterlik algısına ve çokkültürlü eğitime ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen nitel verilere dayalı olarak ise öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik eksik ve yanlış bilgilere sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyetinin, yaşının, öğrenim hayatının geçtiği yerin kültürel yapısının, branşının, görev yaptığı okulun bulunduğu yerleşim yerinin, yetiştiği coğrafi bölgenin ve siyasi düşüncesinin çokkültürlü yeterlik algıları ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri üzerinde önemli bir etken olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bartelo (2014) tarafından anaokulu programlarında çalışan öğretmenlerin çokkültürlü bilgi ve becerilerini keşfetmek ve sınıf ortamlarına bu öğeleri nasıl yansıttıklarını ortaya koymak için bir çalışma yapılmıştır. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü bilgi ve beceri ile demografik değişkenler arasındaki olası ilişki incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak Spanierman ve diğ. (2011) tarafından geliştirilen “Öğretmen İnanç Anketi (Teacher's Belief Survey)” kullanılmış ve 51 anaokulu öğretmeninden veriler elde edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içerisinde çokkültürlü materyalleri kullanma sıklıklarına yönelik çokkültürlü kontrol listesi kullanılmış ve öğretmenlerin çok kültürlü bilgi

ve becerileri hakkındaki düşüncelerine yönelik daha fazla bilgi edinmek için dört öğretmenle görüşülmüştür. Araştırma nicel bulgularına göre öğretmenlerin çokkültürlü bilgi ve becerileri arasında; Genç çocukların eğitimi ulusal derneği tarafından akredite edilen okullarda çalışan veya çalışmayan öğretmenlerin çokkültürlü bilgi ve becerileri arasında; çokkültürlü ortamlarda görev alma ile çokkültürlü bilgi ve beceri arasında önemli bir ilişki olduğu bulunmuştur. Nitel bulgulara göre ise öğretmenler öğrencilerin çokkültürlü eğitime anaokulu öncesinde ya da en geç anaokulu seviyesinde başlaması gerektiğini; çokkültürlü eğitimle ilgili verilen hizmet öncesi eğitimin mevcut sınıf yapılarına uymadığını; öğrencilerle çeşitlilikle ilgili farkındalığa ve rahatlığa sahip olmasının işlerinin önemli bir parçası olduğunu belirtmişlerdir.

Başarır, Sarı ve Çetin (2014) çalışmalarında öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarını incelemiştir. Araştırmada olgubilim deseni işe koşulmuştur. Veriler ortaokul ve liselerde görev yapan 12 öğretmenden elde edilmiştir. Verilerin toplanmasında yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler çokkültürlü eğitimi en çok farklı kültürel değerlere uygun eğitim olarak tanımlamışlardır. Yapılan tanımlamalara göre öğretmenlerin genellikle çokkültürlülüğün ırk, etnisite, dil, din ve sosyal sınıf boyutlarına odaklandığını düşündükleri, cinsiyet, engelli olma, cinsel yönelim boyutlarını çokkültürlülük kapsamında değerlendirmedikleri görülmüştür. Öğretmenler çokkültürlü eğitimi kültüre duyarlı sınıf ortamı oluşturma ve kültüre duyarlı öğretim yapma yoluyla uyguladıklarını; çokkültürlü eğitimi uygulamada karşılaştıkları en büyük sorunların istenmeyen öğrenci davranışları olduğunu; çokkültürlü eğitimi uygulamanın birincil avantajının öğrencilerde kültürel duyarlık gelişimi olduğunu ve birincil dezavantajının ise sınıf ortamı sorunları olduğunu ifade etmişlerdir.

Bulut ve Başbay (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Veriler 2012-2013 öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan Bahçelievler, Bakırköy ve Bağcılar ilçelerindeki ilkököl, ortaokul, genel lise ve mesleki-teknik lisede görev yapan 413 öğretmenden elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından öğretim elemanlarına yönelik geliştirilen

“Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” ve Gözütok (1995) tarafından geliştirilen “Demokratik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde çokkültürlü yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapması belirlenmiş ve demografik değişkenlere göre çokkültürlü yeterlik algıları ile ölçeğin alt boyutları ayrı ayrı analiz edilmiştir. Ölçeğin geneli ve alt boyutları için yapılan normallik testi sonucunda ölçeğin genelinin ve beceri alt boyutunun normal dağıldığı diğer alt boyutlarının normal dağılmadığını bulunmuştur. Bu nedenle araştırmada hem parametrik istatistiksel teknikler hem de nonparametrik istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının, demokratik tutumlarına göre incelenmesi içinde Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik ve bu yeterliliği oluşturan farkındalık, bilgi ve beceri boyutlarında kendilerini yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin algılarının yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yerleşim yeri, kıdem ve öğretim kademesi değişkenlerine göre farklılaştığı fakat cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ile demokratik tutumları arasında da pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Castro (2014) tarafından yapılan çalışmada kültürel olarak farklı bağlamlarda görev yapacak öğretmenlerin çokkültürlü vatandaşlıkla ilgili görüşleri üzerinde kritik çokkültürlü vatandaşlığı geliştirmek için dizayn edilen öğretmen eğitim programlarının etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda Amerika Birleşik Devletlerinin güneybatısındaki bir üniversitede eğitim alan dört azınlık öğretmen adayı üzerinde durum çalışması yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak gözlem, görüşme ve yansıtıcı günlüklerden yararlanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi üzerindeki görüşlerini nereden edindikleri ve vatandaşlık eğitimi üzerindeki görüşlerinin öğretmen eğitim programlarının etkisi olup olmadığına yönelik cevaplar aranmıştır. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların bazılarının vatandaşlık eğitimi öğretimini ilişkin önceki inançlarını korumakla beraber öğretmen eğitim programlarında ifade edilen fikirlerin bazılarını kabul ettiği; bazılarının ise önceki deneyimlerine sıkı sıkıya bağlı kaldığı fakat öğretmen eğitim programlarında açıkça ifade edilen terminoloji ve araçları sınıf içerisindeki uygulamaları şekillendirmek için kullandıkları bulunmuştur.

Demircioğlu ve Özdemir (2014) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları farklı değişkenler yönünden incelenmiştir. Veriler 2012-2013 eğitim-öğretim yılında pedagojik formasyon eğitimi alan 156 pedagojik formasyon öğrencisinden elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yavuz ve Anıl (2010) tarafından geliştirilen “okkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve varyans analizi istatistik teknikleri kullanılmış, gruplar arası karşılaştırmalarda ise t-testi ve Kruskal Wallis testinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutuma sahip olduğu; cinsiyet değişkenine göre kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla olumlu tutuma sahip olduğu; yaş ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Espinosa (2014) tarafından yapılan çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılarak öğretmenlerin yeterlik algıları ve epistemolojik inançları belirlenmeye çalışılmıştır. Veriler Amerika Birleşik Devletlerinin güney doğusundaki 25 şehir okulunda görev yapan öğretmenlerden elde edilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın nicel boyutunda veriler Guyton ve Wesche (2005) tarafından geliştirilen “okkültürlü Yeterlik Ölçeği” aracılığıyla 115 öğretmende, nitel veriler ise Polkinghorne (1998) tarafından geliştirilen “Patognomonik Müdahaleci Görüşme Formu” aracılığıyla 5 öğretmenden elde edilmiştir. Veri analizinde nicel veriler için t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Regrasyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda öğretmenlerin etnik kökenleri ile çeşitliliğe yönelik deneyimleri arasında ve çeşitlilikle ilgili deneyimleri ile lisans düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca katılımcıların çokkültürlü tutum ve yeterlik düzeyleri ile demografik değişkenler ve ğretim değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Nitel verilerin analizi sonucunda ise öğretmenlerin kendilerini tarafından ifade edilen çokkültürlü yeterlikler ile ilgili beceriye sahip olup olmama durumları ile uyuşmadığı ve genel olarak özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin daha açık bir çeşitlilik eğitimi ve daha fazla iş birliğini destekledikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kaya (2014) alışmasında ğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim hakkındaki bilgi, farkındalık ve yeterliklerini belirlemeye çalışılmıştır. Araştırmanın verileri Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesinde ğrenim

gören Yabancı Diller Eğitimi ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümlerindeki 64 öğrenciye uygulanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin çoğulcu düşüncelerini sağlayacak ve çokkültürlü ortamlarda öğretmenlik yapmalarına katkı sağlayacak becerilerle yeterince donatılmadıklarını düşündükleri görülmüştür.

Özer (2014) tarafından çokkültürlü psikolojik danışma yeterliliklerinin değerlendirilebileceği bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Veriler 332 psikolojik danışmandan elde edilmiştir. Yapılan Açıklayıcı faktör analizi sonucunda 26 maddeden oluşan üç faktörlü bir yapı sağlanmıştır. Bu faktörler; 'Farkındalık', 'Bilgi' ve 'Beceri' olarak adlandırılmıştır. Üç faktörlü yapı toplam varyansın %50,86'sını açıklamıştır. Çokkültürlü Psikolojik Danışma Yeterlikleri Ölçeğinin (ÇPDYÖ) Cronbach- Alpha iç tutarlılık katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

Patterson-Rivera (2014) tarafından yapılan çalışmada özel bir okulun yüksek lisans programındaki çokkültürlü yeterliklere yönelik öğrenci algılarını incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemleri işe koşulmuş ve veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen çevrimiçi bir anket ve iki açık uçlu sorudan oluşan bir form kullanılmıştır. Ayrıca kültürel olarak farklı özgeçmişlere sahip öğrencilerin demografik değişkenlerini belirlemek için kişisel bilgileri içeren bir bölüm kullanılmıştır. Veriler Amerika Birleşik Devletlerinin Orta batı eyaletinde yer alan özel bir kolejdeki yüksek lisans öğrencilerinden elde edilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin çokkültürlü yeterliklerinin artmasında sınıfta tanıtılan çokkültürlü konuların, kişisel etkileşimlerin ve aktif katılımın etkisi olduğunu göstermiştir. Ayrıca lisansüstü öğrenciler kendilerinin güçlü bir şekilde çokkültürlü farkındalık algısına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bir diğer bulguda ise lisansüstü öğrencilerin eğitim aldıkları kurumlarda çokkültürlü bilgi ve becerilerini geliştirmek için fırsatlar aradıkları görülmüştür.

Pehlivan (2014) çalışmasında genel liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının sosyo-ekonomik statüleri açısından ilişkisini incelemiştir. Çalışmada tarama modeli işe koşulmuştur. Veriler Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen "Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği"

aracılığıyla Ankara ili merkez ilçelerindeki genel liselerde görev yapan 434 öğretmenden elde edilmiştir. Verilerin analizinde t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre çokkültürlü yeterlik algılarının baba öğrenim durumu, baba mesleği, anne öğrenim durumu, anne mesleği ve ailelerin kıyasla sahip oldukları yaşam standartlarına göre değişmediğine ulaşılmıştır. Aylık gelir düzeyine göre ise gruplar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Alanay (2015) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşleri belirlenmiştir. Örneklem grubunu İstanbul ilinde yer alan üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören 967 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Eğitim Fakültesi Lisans Öğrencileri Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Anketi (EFLÖÇÇEA) ve Özellikleri” anketi kullanılmıştır. Verilerin analizinde alt boyutlara ilişkin toplam puanlar alınmış ve nonparametrik istatistiksel tekniklerden Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis testi kullanılarak analiz gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair olumlu görüşe sahip olduğuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre ÜEÇEE alt boyutunda kadın ve erkek öğrenciler arasında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Etnik kimlik değişkenine göre ise ÇES alt boyutunda Arap ve Kürt kökenli öğrencilerin diğer etnik kökenlerden öğrencilere göre ve ÜÇEEE alt boyutunda Türk etnik kökenli öğrencilerin Kürt etnik kökenli öğrencilere göre üniversite eğitimin çokkültürlü eğitime etkisi konusunda daha olumlu algılara sahip oldukları bulunmuştur. EA alt boyutunda ise Kürt kökenli katılımcıların Türk ve Laz kökenli katılımcılara göre eşitlik ve adalet konusunda daha olumlu bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bulut ve Sarıçam (2015) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkiyel tarama tekniği kullanılmıştır. Veriler 174 okul öncesi öğretmeni ve 350 öğretmen adayından elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Ponterotto, Baluch, Greig ve Rivera (1998) tarafından geliştirilen ve Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği” ve Van der Zee,

Van Oudenhoven, Ponterotto ve Fietzer (2013) tarafından geliştirilen Sarıçam (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Çokkültürlü Kişilik Ölçeği Kısa Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde parametrik istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre çokkültürlü kişilik ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında orta düzeyde ilişki olduğu ve çokkültürlü kişiliğin alt boyutlarının çokkültürlü eğitim tutumlarının %39'unu yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü ve çokkültürlü eğitim tutumlarının, okul öncesi öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çiftçi (2015) tarafından gerçekleştirilen doktora tez çalışmasında çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin kültürel yeterliklerine ilişkin algıları incelenmiştir. Çalışma kapsamında verileri toplamak için araştırmacılar tarafından "Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği" geliştirilmiştir. Veriler İstanbul ilinde okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 736 öğretmenden elde edilmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmış, ayrıca gruplar arası karşılaştırmalar için ise t-testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel olarak kültürel yeterlik ve alt boyutlar olan bilgi, beceri ve kültürel saygı boyutlarında kendilerini yeterli algıladıkları, tutum ve kültürel farkındalık alt boyutlarında ise kendilerini kısmen yeterli algıladıklarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kültürel yeterliklerine ilişkin algılarının cinsiyet, yaş, etnik köken, anadil, eğitim kademesi, ortaöğretim okul türü, branş ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık doğurduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Engin ve Genç (2015) çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını incelemiştir. Betimsel bir çalışma olarak tasarlanan araştırmanın örneklem grubunu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı son sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Yavuz ve Anıl (2010) tarafından geliştirilen "Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel istatistik teknikler kullanılmış, gruplar arası karşılaştırmalar için t-testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmeni adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik olumlu yönde tutuma sahip olduğu; kadın

öğretmen adaylarının anlamlı biçimde daha yüksek olumlu tutum puanlarına sahip olduğu belirlenmiştir. Memleket değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Hachfeld, Hahn, Schroeder, Anders ve Kunter (2015) tarafından yapılan çalışmada çokkültürlü ve eşitlikçi inançların öğretmenlerin farklı sınıflardaki öğretim için mesleki yeterliklerini ne yönde etkilediğini incelemiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Hachfeld ve diğ. (2011) tarafından geliştirilen “Öğretmen Kültürel İnanç Ölçeği (Teacher Cultural Beliefs Scale)” kullanılmış ve Almanya’nın çeşitli şehirlerinde görev yapan 433 başlangıç öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların öğretim için öz-yeterlik algıları olarak yüksek motivasyona sahip oldukları, negatif basmakalıp yargılara uzak olduğu, daha pozitif değerlere sahip olduğu ve farklı öğrencilere öğretimi uyarlama noktasında istekli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Huh, Choi ve Jun (2015) çalışmalarında Güney Koreli öğretmenlerin çokkültürlü eğitim uygulamaları seviyesi ile çokkültürlü duyarlılık ve çokkültürlü eğitim farkındalığı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışma kapsamında Güney Kore’de Seul, Gyeonggi ve Jeju şehirlerinde görev yapan 431 öğretmene ulaşılmıştır. Verilerin analizinde basit korelasyon analizi ve kanonik korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda daha yüksek etkileşim güveni, dikkati ve katılımı olan öğretmenlerin yüksek bir duyarlılık ve farkındalığa sahip olduğu; çokkültürlü öğretmen anlayışına sahip olan öğretmenlerin yabancı kültürleri takdir etme, öğretmenin rolünü anlama, yüksek düzeyde uygulama anlayışına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Koçak ve Özdemir (2015) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında kültürel zekanın rolünü incelemiştir. Veriler 2013-2014 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenimine devam eden 485 öğretmen adayından elde edilmiştir. Öğretmenlerin kültürel zekalarını ölçmek amacıyla Ang ve diğ. (2007) tarafından geliştirilen ve İlhan ve Çetin (2014) tarafından Türkçe ’ye uyarlanan “Kültürel Zekâ Ölçeği”, çokkültürlü eğitime yönelik tutumların belirlemek için ise Yavuz ve Anıl (2010) tarafından geliştirilen “Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzdelik değer gibi betimsel istatistiksel teknikler ve değişkenler arası ilişkileri incelemek



için çoklu korelasyon, faktöriyel ANCOVA ve hiyerarşik regresyon teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve kültürel zekaya ait ortalamalarının görece yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kültürel zekâ ile çokkültürlü eğitime olan tutum arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Cinsiyet, yerleşim birimi ve cinsiyet yerleşim birimi ortak etkisinin, kültürel zekaya göre standartlaştırılmış çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları üzerinde anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür. Ayrıca demografik değişkenler ile kültürel zekaya ait üç boyutunun çokkültürlü eğitime yönelik tutumun anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda kültürel zekanın, çokkültürlü eğitime yönelik tutum üzerinde önemli bir rol oynadığına ulaşılmıştır.

Roh (2015) tarafından yapılan çalışmada Kore'deki ortaokul öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik farkındalık düzeyleri ve deneyimlerini incelenmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında Kore'deki ortaokullarda çokkültürlü eğitim üzerine hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programının tasarlanması ve yürütülmesi için yollar aranması amaçlanmıştır. Veriler Guyton ve Wesche (2005) tarafından geliştirilen "Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği" aracılığıyla Kore'deki üniversitelerden birinde öğrenim gören 166 öğretmen adayından elde edilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda ortaokul ve lise öğrencilerinin ve öğretmen adaylarının çoğunun doğrudan çokkültürlü deneyimlere sahip olmadığı ancak medya aracılığıyla çok yönlü bir yapıya sahip oldukları; öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu çokkültürlülük konusunda daha önce ders almadığı ve çokkültürlü ailelerden gelen öğrencilere de ders vermediği; öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerinin orta düzeyde olduğu; okullarda önyargıları azaltmak ve karşılık saygıyı artırmak için öğrencileri teşvik etme ve rehberlik etme konularında kendilerine güvendikleri; çokkültürlü eğitimi gerçekleştirebilecek uzmanlık bilgilerine güvenlerinin az olduğu ve çokkültürlü eğitimi öncelikle ırk ve etnik gruplara odaklanarak gerçekleştirme eğiliminde oldukları bulunmuştur.

Akın (2016) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıkları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Örneklem grubu 2015-2016 öğretim yılında Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 220 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Veriler Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen ve Üstün (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama ve standart sapma kullanılmış ve gruplar arası karşılaştırmalarda Mann Whitney-U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenliği adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin orta seviyede olduğu bulunmuştur. Ayrıca anne-baba eğitimi, cinsiyet ve farklı kültürlerden arkadaş sahibi olma değişkenine göre kültürel duyarlılık düzeylerinin değişmediğini sonucuna ulaşılmıştır. Sosyo-ekonomik düzey değişkeni bakımından ise sosyo-ekonomik düzey düştükçe Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin arttığı görülmüştür. Sınıf değişkeni açısından ise üst sınıflar lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır.

Yeo (2016) tarafından yapılan çalışmada Güney Koreli öğretmenlerin çeşitlilik hakkında inançları ve inançlarını etkileyen faktörleri ve inançları üzerindeki etkilerin çokkültürlü eğitim uygulamalarındaki etkisi incelemiştir. Bu kapsamda araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler Güney Kore'deki metropol şehirlerden birinde yer alan 4 farklı bölgedeki 10 okulda görev yapan öğretmenlerden elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak nicel boyutta Pohan ve Aguilar (2001) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından uyarlanan “Kişisel ve Mesleki İnançlar Ölçeği” kullanılmış ve 110 öğretmene ulaşılmıştır. Nitel boyutta ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla 6 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin kültürler arası deneyimlerinin çeşitlilik hakkındaki inançları olumlu yönde etkilediği ve çeşitlilik hakkında inançlarının çokkültürlü öğretmen uygulamaları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Arsal, M. Arsal ve Akcaoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada müzik öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve inançlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu Batı Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir üniversitenin Eğitim Fakültesi, Güzel sanatlar eğitim bölümü Müzik Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 91 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Guyton ve Wesche (2005) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar

tarafından Türkçe 'ye adaptasyon çalışması yapılan Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmış ayrıca gruplar arası karşılaştırmalar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak müzik öğretmen adaylarının çokkültürlü bir deneyime, olumlu tutuma ve özyeterlik inancına sahip oldukları bulunmuştur. Cinsiyet faktörünün çokkültürlü deneyim, tutum ve özyeterlik inanç düzeylerinde farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Müzik öğretmenlerinin sınıf düzeylerine göre deneyimlerinin, anlamlı bir farklılık göstermediği, tutum ve özyeterlik inançlarının ise ikinci sınıfta öğrenim gören müzik öğretmenlerinin üçüncü sınıfta öğrenim görenlere oranla daha yüksek çıkmıştır.

Aslan (2017) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimle ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada fenomoloji deseni işe koşulmuştur. Çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Doğu Anadolu Bölgesinin bir ilinde görev yapmakta olan 10 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi daha çok farklı inanca sahip bireylere verilen bir eğitim olarak, erkek öğretmenlerin ise daha çok farklı inanca ve ırka sahip bireylere verilen eğitim olarak algıladıkları; öğretmenlerin derslerinde çokkültürlü eğitimle ilgili öğrenci merkezli bir yaklaşım sergiledikleri ve örnek olay yöntemini kullandıkları; çokkültürlü eğitimi uygulama noktasında daha çok öğrenci kaynaklı sorunlarla karşı karşıya kaldıkları ve değerlerin öğretilmesinde çokkültürlü eğitimi avantaj olarak gördükleri bulunmuştur.

Huang, Cheng ve Yang (2017) tarafından yapılan çalışmada fen bilgisi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim okuryazarlığı ve müfredat uygulamaları üzerindeki algıları incelenmiştir. Çalışmanın verileri Tayvan'daki Taitung kentinde görev yapan 274 fen bilgisi öğretmeninden anket aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitim okuryazarlığı algısının oldukça olumlu olduğuna; farklı öz geçmişlere sahip öğretmenlerin çokkültürlü eğitim okuryazarlığı arasında anlamlı farklılığa sahip olmadığına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çokkültürlü öğretimi gerçekleştirme noktasında becerilerinde eksikler olduğuna ulaşılmıştır.

İsmetoğlu (2017) yüksek lisans tez çalışması olarak branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ve iş yaşam kalitesine yönelik algılarını incelemiştir. Çalışma ilişkisel tarama modeli ile temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Veriler Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” ve Erdem (2010) tarafından geliştirilen “İş Yaşam Kalitesi Ölçeği” kullanılarak Düzce ili Akçakoca ilçesindeki resmi lise ve ortaokullarda çalışan 327 branş öğretmeninden elde edilmiştir. Verilerin analizi için frekans, aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılmış ayrıca gruplar arası karşılaştırmalar için Mann Whitney-U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre branş öğretmenlerinin toplam çokkültürlü yeterlik puanları ve alt boyutlar olan farkındalık, beceri ve bilgi boyutlarında yükseğe yakın çokkültürlü yeterlilik düzeyine sahip olduğuna ulaşılmıştır. Bunun yanında branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarının cinsiyet, çalışılan kurum türü, kıdem, branş, farklı kültürel yapıya sahip yerleşim biriminde çalışma ve Türkçe ’den başka bir dille iletişim kurma değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Akcaoğlu (2017) doktora tez çalışmasında çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile sınıf yönetimi tutum ve yeterliklerine etkisini incelemiştir. Araştırmada ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan bir Üniversitenin Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında eğitim alan 3. sınıf öğretmen adaylarından oluşmuştur. Araştırmanın nicel verilerini elde etmek için Guyton ve Wesche (2005) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği”, Martin, Yin ve Baldwin (1998) tarafından geliştirilen ve Savran (2002) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumlar ve İnançlar Envanteri” ve Dökmen (1988) tarafından geliştirilen “Empatik Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel veriler ise açık uçlu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre çokkültürlü eğitim uygulaması yapılan deney grubundaki öğrencilerin ön test- son test çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmuştur. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ön test- son test puanları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Elde edilen nitel verilerde ise çokkültürlü eğitim kavramı ile farklılıklar, kabul/katkı, önyargı, ortam, çevre/deneyim gibi kavramların vurgulandığı bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmen eğitiminde programlardaki çokkültürlülük hakkında görüşleri incelendiğinde çokkültürlü eğitime en fazla katkı sağlamış olan dersin sınıf yönetimi dersi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2018) yüksek lisans tez çalışmasında beden eğitimi öğretmenlerinin çokkültürlü kişilik özelliklerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve yeterlik algıları ile ilişkisini incelemiştir. Çalışmanın verileri İstanbul ilinde görev yapan 96 beden eğitimi öğretmeninde elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Van der Zee, Van Oudenhoven, Ponterotto ve Fietzer (2013) tarafından geliştirilen ve Sarıçam (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Çokkültürlü Kişilik Ölçeği", Ponterotto, Baluch, Greig ve Rivera (1998) geliştirilen ve Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Çokkültürlü Tutum Ölçeği" ve Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen "Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi ve Hiyerarşik Regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Fakat çokkültürlü kişiliğin duygusal denge alt boyutunda ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumda kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ek olarak mesleki kıdemlerine göre çokkültürlü kişilik özellikleri, yeterlik algıları ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında da anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Strickland (2018) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında öğretmenlerin çokkültürlü tutum ve yeterliklerinin deneyim yılları, çeşitlilik konusundaki mesleki gelişimleri ve çeşitlilikle ilgili deneyimlerine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Bu kapsamda veriler Amerika Birleşik Devletlerinin güneydoğusundaki Georgia eyaletinde görev yapan 209 öğretmenden Guyton ve Wesche (2005) tarafından geliştirilen "Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği (Multicultural Efficacy Scale)" kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çokkültürlü yeterlikleri ve çokkültürlü tutumları ile deneyim yılları, çeşitlilik konusundaki mesleki gelişimleri ve çeşitlilikle ilgili deneyimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Young ve Sawyer (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitim uygulamaları hakkındaki inançları incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmada öğretmenlerin kültürü nasıl tanımladıkları, hangi çokkültürlü uygulamaları destekleri, okul düzeyindeki faktörler olan çeşitlilik ve öğretmen faktörlerinin çokkültürlü eğitim üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma Amerika Birleşik Devletleri'nin kuzeydoğusunda yer alan bir şehirdeki üç ilkokulda görev yapan 45 ilkokul öğretmeni ile gerçekleştirilmiş ve veriler anket aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kültürü, özel kimlikleri sık sık dile getirerek tanımladıkları ve önerilen çokkültürlü eğitim uygulamaları güçlü bir şekilde onaylamadıkları belirlenmiştir.

### **Problem Durumu**

20. yüzyılın sonları ve 21. yüzyılın başlarından itibaren Dünya'da farklı kültürel gruplar arasındaki etkileşim yeni bir boyut kazanmıştır. Gelişen iletişim ve ulaşım araçlarıyla ortaya çıkan küreselleşme süreci insanların birbirleriyle daha rahat iletişim kurmasına olanak tanımıştır (Convertino, Levinson ve Gonzales, 2015). Küreselleşmenin, bireylerin ve toplumların yaşam tarzlarında önemli değişiklikleri gözle görünür hale getiren kültürel boyutu, yerel kültürlerin popüler kültürün şemsiyesi altına girmesini ve küresel bir kültürün ortaya çıkmasını sağlamıştır (Vatandaş, 2002). Bunun neticesinde günümüz toplumları artık birçok farklılığı içerisinde barındıran ve kültürel olarak farklı grupların etkilerini taşıyan çokkültürlü bir yapıya bürünmüştür.

Çokkültürlülük, ırk, etnik yapı, dil, din, sosyal sınıf, eğitim, cinsiyet, yaş ve diğer kültürel farklılıklar temelinde birlik idealine dayanan bir kavramdır. Genel olarak bir toplumdaki farklılıkları önyargısız biçimde kabul etmeyi ve tüm kültür ve farklılıkların uyum ve huzur içinde yaşamasını içerir. Çokkültürlülük fikrinin toplumdaki tüm bireyler tarafından kabulünde eğitim en önemli araçlardan biridir. Öte yandan eğitim ortamları da çoğu zaman toplumun birer küçük örneği olduğundan çokkültürlü özellikler gösterir. Bu durum çokkültürlü eğitim kavramını da beraberinde getirmiştir. Çokkültürlü eğitim ırksal, etnik, sosyal sınıf, cinsiyet ve diğer kültürel farklılıklara bakılmaksızın bütün öğrencilere eşit fırsatlar verilmesi olarak ifade edilebilir. Bu bakış açısıyla çokkültürlü eğitim çokkültürlülüğü oluşturan farklılıkları bir zenginlik olarak ele alır, çatışma ve önyargıları ortadan kaldırmayı amaçlar.

Bilindiği gibi ülkemiz geçmişten günümüze süregelen çokkültürlü özellikler taşımaktadır. Ayrıca Türkiye'nin jeopolitik konumu, Orta Doğu ülkelerindeki gelişmeler ve Orta Asya Türk Cumhuriyetleri'nden gelen göçmenler ülkemizdeki çokkültürlü yapının genişlemesini sağlamıştır. Bu kültürel çeşitliliğin yanı sıra modern dünyanın getirdiği yeni özellikler toplumdaki diğer çeşitliliklerin de çoğalması sonucunu doğurmuştur. Sürecin sağlıklı biçimde yönetilmesi ve toplumsal uyumun sağlanması ihtiyacı çokkültürlü eğitim kavramını ön plana çıkarmaktadır. Özellikle bu uyumun sağlanmasında kuşkusuz çokkültürlü sınıflarda eğitim yapan öğretmenlere görev düşmektedir.

Çokkültürlü eğitim içerisinde içerik bütünlüğü, bilgiyi yapılandırma süreci, önyargıyı azaltma, eşitlikçi pedagoji, güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı gibi birçok boyuttan ve etnik ve kültürel okuryazarlığı geliştirme, kişisel gelişim, sosyal yeterlik, temel beceri yeterliliği gibi birçok amaçtan oluşmaktadır. Bu boyutları ve amaçları gerçekleştirebilmek için gelecek nesilleri yetiştirecek öğretmenlerin bazı yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bu yeterliklerden bazıları; kültürel farklılıklar hakkında bilgi sahibi olma, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi, farklı kültürel gruplar arasında iş birliğini sağlayabilme ve çeşitliliğe yönelik olumlu tutuma sahip olmadır. Ayrıca öğretmenler bütün öğrencilere eşit fırsatlar sağlamalı, farklı kültürlere saygı göstermeli, okul yapısında ve programda reformlar yapmaya istekli olmalı ve sınıf yönetimi sağlayabilmelidir (Başbay ve Bektaş, 2009; Gay, 2000; Gay, 2002; Grant, 1997; Keengwe, 2010; Sue ve diğ., 1982).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri incelendiğinde de öğretmenlerin toplumun değerlerini yeni nesillere aktarabilme, öğrencilerin bireysel yeteneklerini fark etme ve geliştirme, bireysel ve kültürel farklılıklara saygılı, empati becerisi yüksek, etkili iletişim ve yüksek düzeyde iş birliği kurabilen, hoşgörülü, kültürel konulara ilgili bireyler olmaları gerektiği belirtilmiştir. Öte yandan küreselleşen dünyaya uyum sağlayabilecek bireyler yetiştirirken özellikle, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının, ulusallaşmada, temel eğitim kademeleri olduğu unutulmamalıdır (Cırık, 2008). İlköğretim basamağında yer alan ve öğrencilere vatandaşlık bilincinin temellerinin atıldığı sosyal bilgiler dersi bu konuda önemli bir yere sahiptir.

Sosyal bilgiler dersi vatandaşlık bilincinin kazandırılması için sosyal ve beşerî bilimlerinin bütünleşmesiyle oluşan bir derstir. Dersin ana amacı birbirine bağımlı bir dünyada, farklılıklara sahip bireylerin demokratik ortamlarda mantıklı kararlar veren birer vatandaş olarak yetişmesini sağlamaktır (NCSS, 1994). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde de bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin öğrencilere kazandırması istenen birtakım kültürel beceri ve değerler söz konusudur. Bunlar empati yapabilme, iş birliği içinde olma, kalıp yargı ve önyargıları fark etme gibi beceriler ile adalet, barış, duyarlılık, saygı, dostluk, yardımseverlik ve eşitlik gibi değerlerdir (MEB, 2018). Bu beceri ve değerleri kazandırmak, farklılıkların bir arada olduğu sınıf ve okul ortamlarında öğrencilerine demokratik ortamlar oluşturabilmek ve küresel bir dünyada vatandaşlık bilinci kazandırabilmek için öncelikle sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bu nedenlerle araştırmada gelecek yıllarda görev yapacak olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklere sahip olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

#### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerini incelemek amaçlanmaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde ülkemizde çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının tutumlarını (Polat, 2012; Çekin, 2013; Demirsoy, 2013; Özdemir ve Dil, 2013; Demircioğlu ve Özdemir, 2014; Bulut ve Sarıçam, 2015; Engin ve Genç, 2015; Koçak ve Özdemir, 2015), görüşlerini (Alanay, 2015; Aslan, 2017), algılarını (Başarır, Sarı ve Çetin, 2014) ve yeterliklerini (Akin, 2016; Başbay, Kağnıcı ve Başbay, 2018; Başbay, Kağnıcı ve Sarsar, 2013; Bulut ve Başbay, 2014; Çiftçi, 2015; Çoban, Karaman ve Doğan, 2010; Demir ve Başarır, 2013; Kaya, 2014; Pehlivan, 2014; Polat, 2013) belirlemeye çalışan birçok araştırmaya ulaşılmıştır. Fakat sosyal bilgiler dersini yürütecek olan öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerini belirlemeyi amaçlayan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu kapsamda gelecekteki olası çokkültürlü sınıf ortamlarında görev alacak olan ve öğrencilere kültürel farklılıklara yönelik bilgi, beceri ve değerleri kazandırması beklenen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü sınıf ortamlarına hazır olup olmadığını belirlemek önemlidir. Ayrıca araştırma alan yazında çok tanınmayan çokkültürlü öğretmen yeterliği kavramına



ilişkin kuramsal bir çerçeve sağlaması; ileride farklı örneklem grupları veya farklı araştırma yöntemleri ile yapılacak çokkültürlü öğretmen yeterliklerine ilişkin çalışmalara örnek teşkil edebilecek olması; eğitim fakültelerinin öğretmen adaylarına kültürel farklılıklara yönelik kazandırdığı bilgi, beceri ve yeterliklerin bir yansımasını ifade etmesi; öğretmen adaylarının kültürel farklılıklar açısından yetersiz olduğu noktaları belirleyecek olması ve ileride sosyal bilgiler eğitimi alanındaki öğretmen yetiştirme programlarında yapılacak düzenlemelere katkı sağlayabilecek olması bakımından önem arz etmektedir.

### **Problem Cümlesi ve Alt Problemler**

Bu araştırmanın problem cümlesi “sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri ne düzeydedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu kapsamda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

Alt problemler:

1. Öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri kapsamında çokkültürlü deneyimlerinin, çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerinin düzeyi nedir?
2. Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimlerinin, çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri cinsiyet, yaş, akademik başarı, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyi, aile aylık gelir düzeyi, aile ile birlikte yaşanan coğrafi bölge, aile ile birlikte yaşanan yerin niteliği, öğrenim görülen şehirde kalınan yer ve kendini farklı hissetme değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimleri, çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri arasında ilişki var mıdır?

### **Sayıtlar**

Bu çalışmada öğretmen adaylarının veri toplama aracındaki soruları içtenlikle ve yansız olarak yanıtladıkları sayıtlısından yola çıkılmıştır.

### **Sınırlılıklar**

- Bu çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye’deki eğitim fakültelerinin 4.sınıflarında öğrenim gören, araştırma örneğine

alınan üniversitelerde öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmen adayları ile sınırlıdır.

- Araştırma, kullanılan ölçme aracındaki çokkültürlü yeterlik kapsamında belirlenen boyutlarla sınırlıdır.
- Öğretmen adaylarına uygulanan ölçme aracından elde edilen verilerle ve verilerin istatistiksel analizi ile sınırlıdır.

## **Tanımlar**

**Kültür:** İnsanoğlunun benimsediği ve paylaştığı düşünce biçimlerinin, inançların, değerlerin, kavramların, sembollerin ve yorumların sergiledikleri davranışlara yansımaları ve bu yansımanın yaşamlarını anlamlandırmasıdır (Balı, 2001; Bağlı ve Özensel, 2005; Banks, 2015; Fay, 2001; Parekh, 2002).

**Çokkültürlülük:** Farklı etnik kökenlere, dini inanışlara, cinsel yönelimlere ve birçok farklı sosyal gruptan insana kendi özgün kimliklerini korumalarını sağlayan, topluluklar üstünde yeni bir tarzda ulusal kimlik inşa ederek onları bu şemsiyesi altında birleştiren, özgür yaşama alanı açan ve bu alanda varlıklarını korumalarını destekleyen bir yaklaşımdır (Vatandaş, 2002).

**Çokkültürlü eğitim:** Öğrencilerin cinsiyetleri, cinsel yönelimleri, sosyal sınıfları ve etnik, ırksal ya da kültürel karakterleri düşünülmezsizin bütün farklılıklara saygı duyan, demokratik değerlere bağlı olarak çoğulculuğu sağlamaya çalışan, öğrenciler için eşit eğitim-öğretim fırsatları sağlayan, ırkçılığa ve asimilasyona karşı olan bir fikirdir (Banks, 2015).

**Çokkültürlü yeterlik:** Çokkültürlü öğretmen yeterliliği birçok farklı kültürün yer aldığı sınıf ortamları ve okul çevrelerinde öğretmenlerin öğretimi tasarlamak ve sınıf ortamlarını yönetebilmek için gereken bilgi, beceri, tutum, farkındalık ve deneyime sahip olma durumudur.

## **İkinci Bölüm**

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, kullanılacak veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesine ilişkin istatistiksel yöntem ve teknikler ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada kimi gerekçelerle tarama modeli (Karasar, 2015) kullanılması tercih edilmiştir. Bilindiği gibi tarama modelleri bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği görece diğer araştırmalara oranla daha büyük örneklem üzerinde çalışma imkânı sunan nicel bir araştırma yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Öte yandan bu model geçmişte ya da halen var olan bir durumu, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesnelere herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası göstermeden kendi içerisinde olduğu gibi tanımlamayı içerir (Karasar, 2015). Bu çerçevede öncelikle araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının var olan çokkültürlü yeterlik özelliklerini herhangi bir şekilde etkileme olasılık ve çabasından uzak, en uygun biçimde betimleyebilmek için tarama modelinin en uygun araştırma yöntemi olduğu düşünülmüştür. İkinci olarak öğretmen adaylarının katılımcı olarak gizliliğini sağlayarak verilerin anonim olarak elde edilmesini sağlamak amaçlanmıştır. Böylece öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlik özelliklerine hangi düzeyde sahip olduklarına ilişkin daha samimi yanıtlar vermeleri amaçlanmıştır. Son olarak betimsel tarama modelinin kullanımı ile çok sayıda katılımcıya ulaşarak, ele alınan konunun niceliksel olarak betimlenmesini kolaylaştırmak istenmiştir.

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri incelenerek çokkültürlü eğitime hazır olup olmadıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Dolayısıyla araştırmaya mezun olup öğretmen olarak atanma potansiyeline sahip oldukları düşünülen 4. sınıf öğretmen adayları dâhil edilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın evrenini tüm Türkiye'deki 4. sınıf sosyal bilgiler

öğretmen adayları oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmanın zaman ve maliyet açısından olanaklı olmaması nedeniyle evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu kapsamda evrenin toplam büyüklüğü 3870 kişi olarak tahmin edilmiştir. Bu tahminin yapılmasında araştırmanın yapıldığı dönemde 4. sınıf olan öğretmen adaylarının giriş yıllarındaki ÖSYM kılavuzunda yer alan kontenjanlar temel alınmıştır. Çıngı (2000; Akt: Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008)'ya göre 4000 kişilik bir evrenden %95 güvenle 351 kişi ile çalışılması yeterlidir. Dolayısıyla araştırmaya başlarken tüm Türkiye'deki eğitim fakültelerinde öğrenim gören en az 351 sosyal bilgiler öğretmen adayına ulaşmak amaçlanmıştır.

Araştırmaya katılacak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının belirlenmesinde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çünkü evreni oluşturan tüm elemanlar listesine ulaşmanın pratik olmadığı veya imkânsız olduğu durumlarda küme örnekleme ideal bir yöntemdir (Babbie, 2001; Akt: Creswell, 2003). Bu yüzden evren ya da çalışma evreni, içinde çeşitli elemanları olan, benzer işlevlere sahip kümelerden oluştuğunda benzerlik gösteren araştırma birimleri kümeler şeklinde belirlenip ve araştırma evrenden seçilecek kümeler üzerinde yapılabilir (Karasar, 2015). Ayrıca araştırmada çok aşamalı örnekleme stratejisi (Büyüköztürk ve diğ., 2008; Erkuş, 2009; Balcı, 2009) kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmada öncelikle veri toplama aracının uygulanacağı katılımcıların öğrenim gördüğü okulların belirlenmesi, daha sonra bu okullar içerisinde ilgili katılımcıların seçilmesi yoluna gidilmiştir. Verilerin toplandığı dönemde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programına sahip olan ve 4. sınıf öğrencileri bulunan her üniversite birer küme olarak kabul edilmiş, ayrıca tüm üniversiteler içinde buldukları bölgelere göre de kümelere ayrılmıştır. Ardından her bir bölgeden rastgele ikişer üniversite seçilmiştir. Veri toplama araçları bu üniversitelerde öğrenim gören ve ulaşılabilen öğretmen adaylarına dağıtılmış ve gönüllük ilkesine dayanarak doldurulması sağlanmıştır. Bu kapsamda 623 öğretmen adayından geri dönüş alınmıştır. Eksik ve yanlış doldurulduğu düşünülen veya içtenlikle yanıtlanmadığına inanılan 32 ölçme aracı değerlendirme dışı tutulmuştur. Sonuç olarak araştırmada 591 öğretmen adayından elde edilen veriler kullanılmıştır. Katılımcıların kişisel özelliklerine yönelik bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

*Öğretmen Adaylarına İlişkin Kişisel Bilgiler*

Kişisel Bilgiler	(f)	(%)
Cinsiyet		
Kadın	316	53.5
Erkek	275	46.5
Yaş		
21 ve altı	209	35.4
22 yaş	177	29.9
23 yaş	101	17.1
24 ve üstü	73	12.4
Kayıp veri	31	5.2
Akademik başarı düzeyi		
2.49 ve altı	91	15.4
2.50-2.99 arası	238	40.3
3.00 ve üstü	262	44.3
Kardeş Sayısı		
1-3 arası	312	52.8
4-6 arası	172	29.1
7 ve üstü	97	16.4
Kayıp veri	10	1.7
Anne eğitim düzeyi		
İlkokul mezunu değil	155	26.2
İlkokul mezunu	256	43.3
Ortaokul mezunu	90	15.2
Lise mezunu	54	9.1
Üniversite veya lisansüstü eğitim mezunu	35	5.9
Kayıp veri	1	.2
Baba eğitim düzeyi		
İlkokul mezunu değil	53	9
İlkokul mezunu	216	36.5
Ortaokul mezunu	108	18.3
Lise mezunu	118	20
Üniversite veya lisansüstü eğitim mezunu	87	14.7
Kayıp veri	9	1.5
Aile aylık gelir düzeyi		
1499 TL ve altı	127	21.5
1500-2499 TL arası	190	32.1
2500-3499 TL arası	137	23.2
3500-4499 TL arası	65	11
4500 TL ve üstü	67	11.3
Kayıp veri	5	.8
Aile ile birlikte yaşanılan coğrafi bölge		
Akdeniz	65	11
Ege	74	12.5
Doğu Anadolu	73	12.4
Marmara	126	21.3
Güney Doğu Anadolu	118	20
Karadeniz	58	9.8
İç Anadolu	57	9.6
Kayıp veri	20	3.4
Aile ile birlikte yaşanılan yerin niteliği		
Köy	127	21.5
İlçe merkezi	170	28.8
İl merkezi	124	21
Büyükşehir	167	28.3
Kayıp veri	3	.5

Tablo 3 devamı

Öğrenim görülen şehirde kalınan yer		
Ailemle	158	26.7
Yurtta veya özel evde	425	71.9
Kayıp veri	8	1.4
Kendini farklı hissetme		
Evet	352	59.6
Hayır	219	37.1
Kayıp veri	20	3.4
Toplam	591	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %53.5’i kadın, %46.5’i erkektir. Öğretmen adaylarının %35.4’ü 21 yaş ve altı, %29.9’u 22 yaş, %17.1’i 23 yaş ve %12.4’ü 24 yaş ve üstü yaş düzeyine sahiptir. Bu soruya cevap vermeyenlerin oranı %5.2’dir. Öğretmen adaylarının %15.4’ü 2.49 ve altı, %40.3’ü 2.00-2.99 arası ve %44.3’ü 3.00 ve üstü akademik başarı düzeyine sahiptir. Öğretmen adaylarının %52.8’i 1-3 arası kardeşe, %29.1’i 4-6 arası kardeşe ve %16.4’ü 7 ve üstü kardeş sayısına sahiptir. Bu soruya cevap vermeyenlerin oranı %1.7’dir. Öğretmen adaylarının annelerinin %26.2’si ilkökul mezunu değil, %43.3’ü ilkökul mezunu, %15.2’si ortaokul mezunu, %9.1’i lise mezunu ve %5.9’u üniversite veya lisansüstü eğitim mezunudur. Bu soruya cevap vermeyenlerin oranı %0.2’dir. Öğretmen adaylarının babalarının %9’u ilkökul mezunu değil, %36.5’i ilkökul mezunu, %18.3’ü ortaokul mezunu, %20’si lise mezunu ve %14.7’si üniversite veya lisansüstü eğitim mezunudur. Bu soruya cevap vermeyenlerin oranı %1.5’dir. Öğretmen adaylarının %21.5’inin 1499 TL ve altında, %32.1’i 1500-2499 TL arasında, %23.2’si 2500-3499 TL arasında, %11’i 3500-4499 TL arasında ve %11.3’ü 4500 TL ve üstü aile aylık gelir düzeyine sahiptir. Bu soruya cevap vermeyenlerin oranı ise %0.8’dir. Öğretmen adaylarının %11’i Akdeniz, %12.5’i Ege, %12.4’ü Doğu Anadolu, %21.3’ü Marmara, %20’si Güney Doğu Anadolu, %9.8’i Karadeniz ve %9.6’sı İç Anadolu bölgesinde yaşamaktadır. Bu soruya cevap vermeyenlerin oranı %3.4’tür. Öğretmen adaylarının %21.5’i köyde, %28.8’i ilçe merkezinde, %21’i il merkezinde ve %28.3’ü büyükşehirde yaşamaktadır. Bu soruya cevap vermeyenlerin oranı ise %0.5’dir. Öğretmen adaylarının %26.7’si ailesiyle ve %71.9’u yurtta veya özel evde kalmaktadır. Bu soruya cevap vermeyenlerin oranı ise %1.4’tür. Öğretmen adaylarının %59.6’sı kendini farklı hissettiğini, %37.1’i ise kendini farklı hissetmediğini dile getirmiştir. Bu soruya cevap vermeyenlerin oranı ise %3.4’tür.

## Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı ile toplanmıştır. Veri toplama aracının birinci bölümünde öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerini etkileyebileceği düşünülen cinsiyet, yaş, akademik başarı düzeyi, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyi, aile aylık gelir düzeyi, aile ile birlikte yaşanan coğrafi bölge, aile ile birlikte yaşanan yerin niteliği, öğrenim görülen şehirde kalınan yer ve kendini farklı hissetme değişkenlerine ilişkin kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise Guyton ve Wesche (2005) tarafından geliştirilen ve Akcaoğlu ve Arsal (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği (ÇYÖ)" yer almaktadır.

Kullanılan ölçeğin uyarlanması süreci dilsel eşdeğerlik ve yapı geçerliğine yönelik analizlerin yapılması ile gerçekleştirilmiştir. Dilsel eşdeğerlik için korelasyon analizi yapılmış ve analiz sonucunda üst düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ( $r = .96$ ,  $p < 0.01$ ) olduğu görülmüştür. Yapı geçerliği ile ilgili öncelikle madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve alt/üst %27'lik grupların ortalamaları arasındaki farkların anlamlılık düzeylerinin kontrol edilmesi için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Bütün maddeler için madde toplam korelasyonlarının 0.32 ile 0.62 arasında değiştiği ve t-değerlerinin ( $p < .001$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Gerçekleştirilen ön analizlerden sonra, ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA sonucunda özdeğeri 1,55 olan ve toplam varyansın %43,45'ini açıklayan 4 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Farklı faktörler altında toplanan maddeler ölçekten çıkarılmış ve ölçek orijinal ölçekteki gibi deneyim, tutum ve yeterlik olmak üzere üç alt boyuttan oluşmuştur. Her alt ölçeğin varyansa yaptığı katkı, deneyim alt boyutu için %9,09, tutum alt boyutu için %6,62 ve yeterlik alt boyutu için %26,57 olarak hesaplanmıştır. AFA sonucu elde edilen üç faktörlü 31 maddeli yapının doğrulanması için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Analiz sürecinde beş madde daha ölçekten çıkarılmış ve ölçeğin son formunda uyum indeksleri ki kare/serbestlik derecesi için 1,426, GFI değeri için 0,90, NNFI değeri için 0,95, CFI değeri için 0,96, RMSEA değeri için 0,37 ve SRMR değeri için 0,49 olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu değerler, elde edilen modelin mükemmel/iyi düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca ölçeğin tümünün Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.87 olarak belirlenmiştir. Alt

boyutlar kapsamında ise deneyim için 0.70, tutum için 0.71 ve özyeterlik için 0.75 olarak hesaplanmıştır (Akcaoglu ve Arsal, 2018)

Sonuç olarak bu araştırmada kullanılan ölçek öz bildirim dayanan dörütlü likert tipinde hazırlanmış ve 26 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler üç boyutta toplanmaktadır. Birinci boyut olan “deneyim” ölçekteki ilk beş maddeyi içermektedir ve farklı insanlarla olan çokkültürlü deneyimler hakkındadır. İlgili maddelere “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Ara sıra”, “Sıklıkla” seçeneklerinden birini işaretleyerek yanıt verilmektedir. Orijinal ölçekte ve uyarlama çalışmasında bu boyutun çokkültürlü yeterliği puanlama amacıyla oluşturulmadığı ama karşılaştırmalı çalışmalar için bilgi sağlamada kullanılabileceği belirtilmiştir. Ancak bu boyuttaki maddelerinde diğer boyutlardaki tüm maddelerle birlikte açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinden geçirilmiş olması ve elde edilecek sonuçların araştırma açısından istatistiksel açıdan anlamlı sonuçlar ortaya koyabileceği düşüncesi nedeniyle araştırmada bu boyuta ilişkin de bir toplam puan alınmıştır. “Tutum” alt boyutu ise dört maddeyi (ölçekteki 6, 7, 8 ve 9. maddeler) içermekte ve çokkültürlü eğitim ortamlarına yönelik tutumları ifade eden maddelerden oluşmaktadır. İlgili maddelere “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinden birini işaretleyerek yanıt verilmektedir. “Özyeterlik” alt boyutunda ise 16 madde (ölçekteki 10. ve 25. maddeler arası) yer almaktadır. Bu maddeler öğretmen adaylarının çokkültürlü sınıflarda öğretim becerilerine yönelik yeterlikleri hakkındaki inançlarını belirlemeye dönüktür. İlgili maddelere “Bunu yapabileceğimi zannetmiyorum”, “Eğer zorunda kalırsam bunu yapabilirim, ama benim için çok zor olacak”, “Eğer hazırlanacak olursam bunu oldukça iyi yapabileceğime inanıyorum”, “Bunu yapmanın benim için kolay olacağından oldukça eminim” seçeneklerinden birini işaretleyerek yanıt verilmektedir. Ayrıca orijinal ölçek ve uyarlama çalışmasında faktör analizine tabi tutulmayan son bir madde hazırlanarak öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretimin amacıyla ilgili ne düşündükleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak bu araştırmada ilgili soruya öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerini belirlemeye hizmet etmediği düşüncesiyle yer verilmemiştir. Ölçeğin bütününden toplam bir puan alınmamakta, alt boyutlar bağımsız olarak değerlendirilmektedir. Alt boyutlardan



elde edilen puanların yorumlanmasında araştırmacı tarafından belirlenen aralıklar kullanılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma verilerini istatistiksel analizi için SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak verilerin işlenmesi ile ilgili işlemler yapılmış, tüm formlar tek tek incelenerek, uygun biçimde doldurulup doldurulmadığı denetlenmiştir. Uygun olduğuna karar verilen formlara 1'den 591'e kadar numara verilmiş, numaralandırılan anketler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu işlemler yapılırken veri toplama aracının çokkültürlü deneyim boyutunu oluşturan 5 maddenin bilgisayara girilmesinde, "Hiçbir zaman" seçeneğine 1, "Nadiren" seçeneğine 2, "Ara sıra" seçeneğine 3, "Sıklıkla" seçeneğine 4 puan verilmiştir. Çokkültürlü tutumlar ile ilgili 4 maddenin bilgisayara girilmesinde, "Kesinlikle katılmıyorum" seçeneğine 1, "Katılmıyorum" seçeneğine 2, "Katılıyorum" seçeneğine 3, "Kesinlikle katılıyorum" seçeneğine 4 puan verilmiştir. Son olarak çokkültürlü öğretime yönelik öğretmen adaylarının özyeterliklerini içeren 16 maddenin bilgisayara girilmesinde ise, "Bunu yapabileceğimi zannetmiyorum" seçeneğine 1, "Eğer zorunda kalırsam bunu yapabilirim, ama benim için çok zor olacak" seçeneğine 2, "Eğer hazırlanacak olursam bunu oldukça iyi yapabileceğime inanıyorum" seçeneğine 3, "Bunu yapmanın benim için kolay olacağından oldukça eminim" seçeneğine 4 puan verilmiştir. Ayrıca veri toplama aracının birinci bölümünü oluşturan "Kişisel Bilgiler" kısmında katılımcılardan istenilen bilgiler de bilgisayar ortamına kodlanarak aktarılmıştır.

İstatistiklere başlamadan önce araştırmanın yapıldığı örneklem grubunda güvenilir verilerin toplanıp toplanmadığının tespiti için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Toplanan verilerin güvenilirlik katsayısı .89 olarak belirlenmiştir. Alt boyutların ise deneyim 0.73, tutum 0.79 ve özyeterlik 0.92'dir. Güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görölmektedir (Büyüköztürk, 2016). Ardından hangi istatistiksel analiz tekniğin kullanılması gerektiğini belirlemek için toplanan verilerin parametrik istatistiksel tekniklere ilişkin varsayımları karşılama durumu incelenmiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının çok kültürlü yeterlik boyutlarındaki puanlarının normal dağılım özelliği gösterip göstermediğine

bakılmıştır. Öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanlara ilişkin; çarpıklık ve basıklık katsayıları, normal dağılım eğrisinin çizdirildiği histogram, Q-Q Plot grafiği, kutu-çizgi grafiği incelenmiş ve kolmogorov-simironov değeri (Büyüköztürk, 2016) hesaplanmıştır. Yapılan incelemeler elde edilen verilerin normal dağılmadığı ve non-parametrik tekniklerin kullanılabilceğini göstermiştir.

Sonuç olarak araştırma amaçları doğrultusunda alınan toplam puanların *aritmetik ortalaması* ve *standart sapmaları* verilmiştir. Öğretmen adaylarının ölçek boyutlarından aldıkları puanlar düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç grupta değerlendirilmiştir. Bu kapsamda deneyim alt boyutu için 5-10 arası düşük, 11-15 arası orta ve 16-20 arası yüksek düzey; tutum boyutu için 4-8 arası düşük, 9-12 arası orta ve 13-16 arası yüksek düzey; özyeterlik alt boyutu için ise 16-43 arası düşük, 44-53 arası orta ve 54-64 arası yüksek düzey olarak yorumlanmıştır. Uygulanan veri toplama aracından elde edilen puanların katılımcıların kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis testleri ile ölçek boyutları arasındaki ilişkileri ortaya koymak için Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyonu kullanılmıştır. İlgili tüm istatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi ise .05 olarak kabul edilmiştir.

## Üçüncü Bölüm

### Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerine yönelik bulgular amaçlarda izlenen sıraya uygun olarak ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve özyeterlik düzeyleri incelenmiş ve bu özelliklerin cinsiyete, yaşa, akademik başarı düzeyine, kardeş sayısına, anne ve baba eğitim düzeyine, aile aylık gelir düzeyine, aile ile birlikte yaşanan coğrafi bölgeye, aile ile birlikte yaşanan yerin niteliğine, öğrenim gördüğü şehirde kalınan yer ve kendini farklı hissetme değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve özyeterlikleri arasındaki ilişki ortaya konulmuştur.

#### **Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve Özyeterlik Düzeyleri**

Öğretmen adaylarının Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puanlarının genel dağılımı Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4

#### *Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve Özyeterlik Puanlarının Genel Dağılımı*

Alt Boyutlar	N	Minimum Puan	Maksimum Puan	$\bar{X}$	Ss
Deneyim	591	5	20	12.97	3.64
Tutum	591	4	16	13.03	2.56
Özyeterlik	591	22	64	50.20	7.52

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adayların Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği'nin "deneyim" alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 12.97'dir. Bu ortalama incelendiğinde öğretmen adaylarının 'orta düzeyde' çokkültürlü deneyime sahip olduğu söylenebilir. Elde edilen puanların standart sapması ise 3.64 olarak bulunmuştur. Alınan en düşük puan 5, en yüksek puan ise 20'dir. Öğretmen adaylarının "tutum" alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 13.03'tür. Bu ortalama incelendiğinde öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutumlarının 'yüksek düzeyde' olduğu söylenebilir. Elde edilen puanların standart sapması ise 2.56 olarak

bulunmuştur. Alınan en düşük puan 4, en yüksek puan ise 16'dır. Öğretmen adaylarının "özyeterlik" alt boyutundan elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması da 50.20'dir. Elde edilen puanların standart sapması ise 7.52'dir. Alınan en düşük puan 22, en yüksek puan ise 64'tür. Bu bulgulara göre öğretmen adaylarının çokkültürlü sınıflarda öğretim becerilerine yönelik yeterliklerinin 'orta düzeyde' olduğuna inandıkları söylenebilir.

## **Değişkenlere Göre Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve Özyeterlikleri**

### **Cinsiyet**

Öğretmen adaylarının Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5

*Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve Özyeterliklerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneyim	Kadın	316	280.12	88519.00	38433.00	.015
	Erkek	275	314.24	86417.00		
Tutum	Kadın	316	311.38	98395.50	38590.50	.017
	Erkek	275	278.33	76540.50		
Özyeterlik	Kadın	316	302.14	95476.50	41509.50	.348
	Erkek	269	278.63	74951.50		

Tablo 5 incelendiğinde kadın ve erkek öğretmen adaylarının "deneyim" alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [U=38433.00, p<.05]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında erkek öğretmen adayları kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek sıra ortalamalarına sahiptir. Bu bulguya göre erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha fazla çokkültürlü deneyime sahip olduğu söylenebilir. "Tutum" alt boyutunda da kadın ve erkek öğretmen adaylarının elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [U=38590.50, p<.05]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek sıra ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre kadın öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime

yönelik olumlu tutumlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının “özyeterlik” alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (U=41509.50, p>.05). Bu bulguya göre cinsiyetin öğretmen adaylarının çokkültürlü özyeterliklerini etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir.

### Yaş

Öğretmen adaylarının yaş düzeylerine göre Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6

*Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve Özyeterliklerinin Yaşa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Deneyim	21 ve altı yaş	209	263.41	3	8.443	.038	1<3/2<3
	22 yaş	177	276.34				
	23 yaş	101	319.50				
	24 ve üstü yaş	73	285.56				
Tutum	21 ve altı	209	250.38	3	13.424	.004	1<2/1<3
	22 yaş	177	290.95				
	23 yaş	101	315.23				
	24 ve üstü yaş	73	293.34				
Özyeterlik	21 ve altı yaş	209	278.26	3	.290	.962	
	22 yaş	177	283.23				
	23 yaş	101	285.06				
	24 ve üstü yaş	73	273.99				

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre “deneyim” alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)= 8.443$ , p<.05]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana 23 yaş grubu, en düşük puana ise 21 ve altı yaş grubu sahip olmuştur. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim puanları açısından 23 yaş grubundaki öğretmen adayları ile 21 ve altı ve 22 yaş grubundaki öğretmen adayları arasında 23 yaş grubu lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Bu bulguya dayalı olarak alt yaş grubundaki öğretmen adaylarının daha az çokkültürlü deneyime sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre “tutum” alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=13.424$ ,  $p<.05$ ]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana 23 yaş grubundaki öğretmen adayları, en düşük puana ise 21 ve altı yaş grubundakiler sahiptir. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının çokkültürlü tutum puanları açısından 21 ve altı yaş grubundaki öğretmen adaylarıyla 22 ve 23 yaş grubundakiler arasında 22 ve 23 yaş grupları lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının yaş düzeyleri arttıkça çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutumlarının da arttığı söylenebilir.

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre “özyeterlik” alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [ $\chi^2(3)=.290$ ,  $p>.05$ ]. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının yaşının çokkültürlü eğitime yönelik yeterlik inançlarını etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir.

#### **Akademik başarı düzeyi**

Öğretmen adaylarının akademik başarı düzeylerine göre Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının akademik başarı düzeylerine göre “deneyim” alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [ $\chi^2(2)=.058$ ,  $p>.05$ ]. Bu bulguya göre akademik başarı düzeyinin öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimlerini etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir. Benzer şekilde öğretmen adaylarının akademik başarı düzeylerine göre “tutum” alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [ $\chi^2(2)=.060$ ,  $p>.05$ ]. Bu bulguya göre akademik başarı düzeyinin öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının akademik başarı düzeylerine göre “özyeterlik” alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir

$[\chi^2(2)=3.029, p>.05]$ . Bu bulguya göre akademik başarı düzeyinin öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik yeterlik inançlarını etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 7

*Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve Özyeterliklerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
Deneyim	2.49 ve altı	91	299.06	2	.058	.972
	2.50- 2.99 arası	238	296.65			
	3.00 ve üstü	262	294.34			
Tutum	2.49 ve altı	91	298.61	2	.060	.970
	2.50- 2.99 arası	238	294.05			
	3.00 ve üstü	262	296.86			
Özyeterlik	2.49 ve altı	91	271.18	2	3.029	.220
	2.50- 2.99 arası	233	298.12			
	3.00 ve üstü	256	286.80			

**Kardeş sayısı**

Öğretmen adaylarının kardeş sayısına göre Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8

*Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve Özyeterliklerinin Kardeş Sayılarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Gruplar (Kardeş Sayısı)	n	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Deneyim	1-3 arası	312	306.08	2	6.177	.046	1>2
	4-6 arası	172	267.08				
	7 ve üstü	97	284.90				
Tutum	1-3 arası	312	283.86	2	3.284	.194	
	4-6 arası	172	288.47				
	7 ve üstü	97	318.47				
Özyeterlik	1-3 arası	312	315.32	2	14.898	.001	1>2/1>3
	4-6 arası	172	256.26				
	7 ve üstü	97	274.38				

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının kardeş sayılarına göre “deneyim” alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir  $[\chi^2(2)=6.1777, p<.05]$ . Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana 1-3 arasında kardeşi olan öğretmen adaylarının, en düşük puana ise 4-6 arasında kardeşi olan öğretmen adayları sahiptir. Ortaya çıkan

anlamli farkin hangi gruplar arasinda oldugunu belirlemek icin gruplari ikili kombinasyonlari uzerinden Mann Whitney-U testi yapilmistir. Buna gore ogretmen adaylarinin kardeş sayilarina gore cökköltürlü deneyim puanlari arasinda 1-3 arasinda kardeşe sahip olanlarla 4-6 arasinda kardeşe sahip olanlar arasinda 1-3 arasi kardeşe sahip olanlar lehine anlamli farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayali olarak daha az sayida kardeş sahip ogretmen adaylarinin cökköltürlü deneyiminin daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 8'deki analiz sonuclari ogretmen adaylarinin kardeş sayilarina gore "tutum alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasinda ise anlamli bir farklılık olmadığı görölmektedir [ $\chi^2(2)=3.282$ ,  $p>.05$ ]. Bu bulguya gore kardeş sayisinin ogretmen adaylarinin cökköltürlü tutum puanlarini etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 8'e gore ogretmen adaylarinin kardeş sayilarina gore "özyeterlik" alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasinda ise anlamli bir farklılık bulunmaktadir [ $\chi^2(2)=14.898$ ,  $p<.05$ ]. Gruplari sıra ortalamalari dikkate alindığında en yüksek puana 1-3 arasinda kardeşe sahip olan ogretmen adaylari, en düşük puana ise ise 4-6 arasinda kardeşe sahip olan ogretmen adaylari sahiptir. Anlamli farkin hangi gruplar arasinda oldugunu belirlemek icin gruplari ikili kombinasyonlari uzerinden Mann Whitney-U testi yapilmistir. Buna gore ogretmen adaylarinin cökköltürlü özyeterlik puanlari arasinda 1-3 arasinda kardeşe sahip olanlarla 4-6 arasinda kardeşe sahip olanlar ve 7 ve üstü kardeşe sahip olanlar arasinda 1-3 arasi kardeşe sahip olanlar lehine anlamli farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayali olarak daha az sayida kardeşe sahip olan ogretmen adaylarinin cökköltürlü eğitim becerilerine yönelik yeterlik inanclarinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

### **Anne ve baba eğitim düzeyi**

Öğretmen adaylarinin anne ve babalarinin eğitim düzeyine gore Cökköltürlü Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasinda anlamli farklılık olup olmadığını belirlemek icin Kruskal Wallis testi kullanilmistir. Kruskal Wallis testi sonuclari Tablo 9'da ve 10'da gösterilmektedir.



Tablo 9

*Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve Özyeterliklerinin Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
Deneyim	İlkokul mezunu değil	155	274.35	4	6.160	.187
	İlkokul mezunu	256	300.61			
	Ortaokul mezunu	90	285.70			
	Lise mezunu	54	324.06			
	Üniversite mezunu ve üstü	35	332.97			
Tutum	İlkokul mezunu değil	155	308.48	4	9.221	.056
	İlkokul mezunu	256	292.98			
	Ortaokul mezunu	90	313.78			
	Lise mezunu	54	288.87			
	Üniversite mezunu ve üstü	35	219.71			
Özyeterlik	İlkokul mezunu değil	155	268.38	4	7.016	.135
	İlkokul mezunu	256	302.40			
	Ortaokul mezunu	90	314.84			
	Lise mezunu	54	319.99			
	Üniversite mezunu ve üstü	35	277.63			

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının annelerinin eğitim düzeyine sıra ortalamaları tüm boyutlarda herhangi bir düzen olmaksızın değişiklik gösterdiği görülmektedir. Ancak gruplar arasındaki bu farklar tüm boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı değildir [ $\chi^2(4)=6.160$ ,  $p>.05$ ], [ $\chi^2(4)=9.221$ ,  $p>.05$ ], [ $\chi^2(4)=7.016$ ,  $p>.05$ ]. Bu bulguya göre anne eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim ile çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerini etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 10

*Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve Özyeterliklerinin Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
Deneyim	İlkokul mezunu değil	53	281.66	4	4.492	.344
	İlkokul mezunu	216	304.66			
	Ortaokul mezunu	108	267.90			
	Lise mezunu	118	283.47			
	Üniversite mezunu ve üstü	87	305.01			
Tutum	İlkokul mezunu değil	53	312.77	4	8.681	.070
	İlkokul mezunu	216	274.60			
	Ortaokul mezunu	108	325.73			
	Lise mezunu	118	294.36			
	Üniversite mezunu ve üstü	87	274.13			
Özyeterlik	İlkokul mezunu değil	53	281.51	4	3.457	.485
	İlkokul mezunu	216	285.06			
	Ortaokul mezunu	108	302.34			
	Lise mezunu	118	310.78			
	Üniversite mezunu ve üstü	87	273.97			

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının babalarının eğitim düzeyine sıra ortalamaları tüm boyutlarda herhangi bir düzen olmaksızın değişiklik göstermektedir. Ancak gruplar arasındaki bu farklar tüm boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı değildir [ $\chi^2(4)= 4.492, p>.05$ ], [ $\chi^2(4)=8.681, p>.05$ ], [ $\chi^2(4)=3.457, p>.05$ ]. Bu bulguya göre baba eğitim düzeyinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim ile çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerini etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir.

### Aile aylık gelir düzeyi

Öğretmen adaylarının aile aylık gelir düzeylerine göre Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 11

*Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve Özyeterliklerinin Aile Aylık Gelir Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
Deneyim	1499 ve altı	127	280.51	4	2.775	.596
	1500 ve 2499 arası	190	308.03			
	2500-3499 arası	137	282.57			
	3500- 4499 arası	65	296.25			
	4500 ve üstü	67	296.58			
Tutum	1499 ve altı	127	297.03	4	1.972	.741
	1500 ve 2499 arası	190	304.97			
	2500-3499 arası	137	286.42			
	3500- 4499 arası	65	283.55			
	4500 ve üstü	67	278.43			
Özyeterlik	1499 ve altı	127	281.33	4	2.011	.734
	1500 ve 2499 arası	190	289.87			
	2500-3499 arası	137	301.16			
	3500- 4499 arası	65	314.17			
	4500 ve üstü	67	291.15			

Tablo 11 incelendiğinde öğretmen adaylarının aile aylık gelir düzeylerine göre tüm boyutlarda aldıkları puanların sıra ortalamalarının herhangi bir düzen olmaksızın değişiklik gösterdiği görülmektedir. Ancak aile gelir düzeyine göre “deneyim”, “tutum” ve “özyeterlik” alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [ $\chi^2(4)=2.775, p>.05$ ], [ $\chi^2(4)=1.972, p>.05$ ], [ $\chi^2(4)=2.011, p>.05$ ]. Bu bulguya göre aile aylık gelir düzeyinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim ile çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerini etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir.

## Aile ile birlikte yaşanan coğrafi bölge

Öğretmen adaylarının aileleri ile birlikte yaşadıkları coğrafi bölgeye göre Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği alt boyutlarındaki puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12

*Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve Özyeterliklerinin Aile ile Birlikte Yaşanılan Coğrafi Bölgeye Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Deneyim	Akdeniz	65	284.55	6	7.894	.246	
	Ege	74	293.05				
	Doğu Anadolu	73	277.78				
	Marmara	126	306.90				
	Güney Doğu Anadolu	118	285.71				
	Karadeniz	58	235.90				
	İç Anadolu	57	294.40				
Tutum	Akdeniz	65	257.25	6	17.713	.007	1<4 / 2<3 / 2<4
	Ege	74	237.14				4>5
	Doğu Anadolu	73	293.08				
	Marmara	126	326.86				
	Güney Doğu Anadolu	118	275.01				
	Karadeniz	58	287.53				
	İç Anadolu	57	293.85				
Özyeterlik	Akdeniz	65	292.32	6	21.369	.002	2<4 / 2<7 / 3<7
	Ege	74	254.01				4>5 / 5<6 / 5<7
	Doğu Anadolu	73	278.87				
	Marmara	126	308.96				
	Güney Doğu Anadolu	118	245.19				
	Karadeniz	58	300.30				
	İç Anadolu	57	348.62				

Tablo 12 incelendiğinde öğretmen adaylarının aileleri ile birlikte yaşadıkları coğrafi bölgeye göre “deneyim” alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [ $\chi^2(6)=7.894$ ,  $p>.05$ ]. Bu bulguya göre aile ile birlikte yaşanan coğrafi bölgenin öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimlerini etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 12’ye göre öğretmen adaylarının aileleri ile birlikte yaşadıkları coğrafi bölgeye göre “tutum” alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [ $\chi^2(6)=17.713$ ,  $p<.05$ ]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puanlara Marmara bölgesinde yaşayan öğretmen adaylarının, en düşük puana ise Ege bölgesinde yaşayan öğretmen

adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının aileleri ile birlikte yaşadıkları coğrafi bölgeye göre tutum puanları arasında Marmara Bölgesinde yaşayanlar ile Akdeniz, Ege ve Güney Doğu Anadolu Bölgesinde yaşayanlar arasında Marmara bölgesinde oturanlar lehine; Doğu Anadolu Bölgesinde yaşayanlar ile Ege Bölgesinde yaşayanlar arasında Doğu Anadolu Bölgesinde oturanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgulara dayalı olarak Marmara Bölgesinde yaşayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Akdeniz, Ege ve Güney Doğu Anadolu Bölgesinde yaşayanlara göre, Doğu Anadolu Bölgesinde yaşayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ise Ege bölgesinde yaşayanlara göre çokkültürlü eğitime yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 12 incelendiğinde öğretmen adaylarının aile ile birlikte yaşadıkları coğrafi bölgeye göre “özyeterlik” alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $\chi^2(6)=21.369$ ,  $p<.05$ ]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana İç Anadolu Bölgesinde yaşayanlar, en düşük puana ise Güney Doğu Anadolu Bölgesinde yaşayanlar sahiptir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının aile ile birlikte yaşadıkları coğrafi bölgeye göre çokkültürlü özyeterlik puanları arasında İç Anadolu Bölgesinde yaşayanlar ile Ege, Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu Bölgesinde yaşayanlar arasında İç Anadolu Bölgesinde yaşayanlar lehine; Marmara Bölgesinde yaşayanlar ile Güney Doğu Anadolu ve Ege Bölgesinde yaşayanlar arasında Marmara Bölgesinde yaşayanlar lehine; Karadeniz Bölgesinde yaşayanlar ile Güney Doğu Anadolu Bölgesinde yaşayanlar arasında ise Karadeniz Bölgesinde yaşayanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgulara dayalı olarak İç Anadolu Bölgesinde yaşayanlar Ege, Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu Bölgesinde yaşayanlara göre; Marmara Bölgesinde yaşayanlar Güney Doğu Anadolu ve Ege Bölgesinde yaşayanlara göre; Karadeniz Bölgesinde yaşayanlar Güney Doğu Anadolu Bölgesinde yaşayanlara göre çokkültürlü sınıflarda öğretim yapmaya yönelik becerilerinin daha yeterli olduğunu düşünmektedir.

### Aile ile birlikte yaşanan yerin niteliği

Öğretmen adaylarının aileleri ile birlikte yaşadıkları yerin niteliğine göre Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 13'te gösterilmektedir.

Tablo 13

*Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve Özyeterliklerinin Aile ile Birlikte Yaşanılan Yerin Niteliğine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Deneyim	Köy	127	256.69	3	10.797	.013	1<2 / 1<4
	İlçe merkezi	170	303.76				
	İl merkezi	124	286.65				
	Büyükşehir	167	319.66				
Tutum	Köy	127	280.95	3	1.824	.610	
	İlçe merkezi	170	306.91				
	İl merkezi	124	290.69				
	Büyükşehir	167	295.01				
Özyeterlik	Köy	127	293.87	3	.175	.981	
	İlçe merkezi	170	296.56				
	İl merkezi	124	289.25				
	Büyükşehir	167	296.78				

Tablo 13 incelendiğinde öğretmen adaylarının aileleri ile birlikte yaşadıkları yerin niteliğine göre “deneyim” alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $\chi^2(3)=10.797$ ,  $p<.05$ ]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puanlara büyükşehirde yaşayan, en düşük puanlara ise köyde yaşayan öğretmen adayları sahiptir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının aileleri ile birlikte yaşadıkları yerin niteliğine göre çokkültürlü deneyim puanları arasında büyükşehirde ve ilçe merkezinde yaşayanlar ile köyde yaşayanlar arasında büyükşehirde ve ilçe merkezinde yaşayanlar lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu bulguya göre aileleriyle köyde yaşayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının daha az çokkültürlü deneyime sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 13 incelendiğinde öğretmen adaylarının aile ile birlikte yaşadıkları yerin niteliğine göre “tutum” alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [ $\chi^2(3)=1.824$ ,  $p>.05$ ]. Benzer şekilde “özyeterlik” alt boyutunda da puanlar arasında anlamlı bir farklılık

bulunmamaktadır [ $\chi^2(3)=.175$ ,  $p>.05$ ]. Bu bulguya göre aile ile birlikte yaşamılan yerin niteliğinin öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerini etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir.

### Öğrenim görülen şehirde kalınan yer

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri şehirde kaldıkları yere göre Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 14'te gösterilmektedir.

Tablo 14

*Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve Özyeterliklerinin Öğrenim Gördükleri Şehirde Kaldıkları Yere Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneyim	Aile veya akrabalarla	158	281.33	44450.00	31889.00	.349
	Yurtta veya özel evde	425	295.97	125786.00		
Tutum	Aile veya akrabalarla	158	280.38	44300.00	31739.00	.304
	Yurtta veya özel evde	425	296.32	125936.00		
Özyeterlik	Aile veya akrabalarla	158	270.70	42770.50	30209.50	.062
	Yurtta veya özel evde	425	299.92	127465.50		

Tablo 14'teki sıra ortalamaları incelendiğinde tüm boyutlarda yurtta veya özel evde diğer üniversite öğrencileriyle birlikte yaşayan öğretmen adaylarının puanlarının bir miktar daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak yine tüm alt boyutlarda puanlar arasındaki farklar istatistiksel açıdan anlamlı değildir [ $U=31889.00$ ,  $p>.05$ ], [ $U=31739.00$ ,  $p>.05$ ], [ $U=30209.50$ ,  $p>.05$ ]. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri şehirde kaldıkları yerin çokkültürlü deneyimleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerini etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir.

### Kendini farklı hissetme

Öğretmen adaylarının, kendilerini farklı hissetme değişkenine göre Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlemek için Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 15'te gösterilmektedir.

Tablo 15

*Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve Özyeterliklerinin Kendini Farklı Hissetme Durumlarına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneyim	Evet	352	295.89	104152.00	35064.00	.069
	Hayır	219	270.11	59154.00		
Tutum	Evet	352	287.76	101291.50	37924.50	.743
	Hayır	219	283.17	62014.50		
Özyeterlik	Evet	352	292.32	102896.00	36320.00	.245
	Hayır	219	275.84	60410.00		

Tablo 15'teki sıra ortalamaları incelendiğinde tüm alt boyutlarda kendilerini farklı hisseden sosyal bilgiler öğretmen adaylarının puanlarının bir miktar daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak yine tüm boyutlarda bu fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir [U=35064.00, p>.05], [U=37924.50, p>.05], [U=36320.00, p>.05]. Bu bulguya göre kendini farklı hissetme değişkeninin öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerini etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir.

### **Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve Özyeterlikleri Arasındaki İlişki**

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim ile çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon analizi yapılmıştır. Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon analizi sonuçları Tablo 16'da gösterilmektedir.

Tablo 16

*Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve Özyeterliklerine İlişkin Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Deneyim	Tutum	Özyeterlik
Deneyim	1		
Tutum	.173**	1	
Özyeterlik	.227**	.365**	1

Tablo 16 incelendiğinde öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimleri ile çokkültürlü tutumları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki; çokkültürlü deneyimleri ile çokkültürlü özyeterlikleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki; çokkültürlü tutumları ile çokkültürlü özyeterlikleri arasında ise pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak çokkültürlü deneyimleri daha fazla olan sosyal bilgiler

öğretmen adaylarının buna paralel olarak çokkültürlü eğitime yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları ve çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik inançlarının da daha yüksek olduğu; öte yandan çokkültürlü eğitime yönelik daha olumlu tutumlara sahip öğretmen adaylarının da çokkültürlü eğitime yönelik daha yüksek özyeterlik inançlarına sahip olduğu söylenebilir.





## **Dördüncü Bölüm**

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri bağlamında çokkültürlü deneyimleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerinin düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca bu yeterliklerin çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ve deneyim, tutum ve özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Veriler Guyton ve Wesche (2005) tarafından geliştirilen ve Akcaoğlu ve Arsal (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği (ÇYÖ)" aracılığıyla 591 son sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayından toplanmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, Mann Whitney-U testi, Kruskal Wallis testi ve Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyonu kullanılmıştır.

Bu bölümde araştırma verilerinin analizine bağlı olarak elde edilen bulgular çerçevesinde ortaya çıkan sonuçlar ile bu sonuçların ilgili alan yazındaki diğer araştırma sonuçlarıyla tartışılmasına yer verilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulamaya ve diğer araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

### **Sonuçlar**

Araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının;

- "Orta düzeyde" çokkültürlü deneyimlere sahip oldukları belirlenmiştir.
- Çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutumlarının "yüksek düzeyde" olduğu belirlenmiştir.
- Çokkültürlü eğitim özyeterliklerinin "orta düzeyde" olduğu belirlenmiştir.
- Çokkültürlü deneyim düzeylerinin erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

- Çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.
- Cinsiyet değişkenine göre çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik inançlarının anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.
- Yaş değişkenine göre çokkültürlü deneyim düzeylerinin 23 yaş grubundaki öğretmen adayları ile 21 ve altı ve 22 yaş grubundaki öğretmen adayları arasında 23 yaş grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu kapsamda genç öğretmen adaylarının daha az çokkültürlü deneyime sahip olduğu tespit edilmiştir.
- Yaş değişkenine göre çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeylerinde 21 ve altı yaş grubundaki öğretmen adayları ile 22 yaş grubu öğretmen adayları arasında 22 yaş grubu lehine; ve 21 ve altı ile 23 yaş grubundaki öğretmen adayları arasında 23 yaş grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda genç öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutumlarının daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.
- Yaş gruplarına göre çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik inançlarının anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.
- Akademik başarı düzeylerine göre çokkültürlü deneyimleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.
- Kardeş sayılarına göre çokkültürlü deneyimlerinin 1-3 arası kardeşe sahip öğretmen adayları ile 4-6 arası kardeşe sahip öğretmen adayları arasında 1-3 arası kardeşe sahip öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.
- Kardeş sayılarına göre çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
- Kardeş sayılarına göre çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik düzeylerinin 1-3 arası kardeşe sahip olanlar ile 4-6 arasında kardeşe sahip olanlar arasında 1-3 arası kardeşe sahip olanlar lehine; 1-3 arası kardeşe sahip olanlar ile 7 ve üstü kardeşe sahip olanlar arasında 1-3 arası kardeşe sahip olanlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu kapsamda kardeş sayısı daha az öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim

becerilerine yönelik yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

- Annelerinin eğitim düzeyine göre çokkültürlü deneyimleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.
- Babalarının eğitim düzeylerine göre çokkültürlü deneyimleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.
- Ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre çokkültürlü deneyimleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.
- Aileleri ile birlikte yaşadıkları coğrafi bölgeye göre çokkültürlü deneyim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.
- Aileleri ile birlikte yaşadıkları coğrafi bölgeye göre çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeyleri arasında Marmara Bölgesinde yaşayanlar ile Akdeniz, Ege ve Güney Doğu Anadolu Bölgesinde yaşayanlar arasında Marmara bölgesinde oturanlar lehine; Doğu Anadolu Bölgesinde yaşayanlar ile Ege Bölgesinde yaşayanlar arasında Doğu Anadolu Bölgesinde oturanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.
- Aileleri ile birlikte yaşadıkları coğrafi bölgeye göre çokkültürlü eğitime yönelik özyeterliklerinin İç Anadolu Bölgesinde yaşayanlar ile Ege, Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu Bölgesinde yaşayanlar arasında İç Anadolu Bölgesinde yaşayanlar lehine; Marmara Bölgesinde yaşayanlar ile Güney Doğu Anadolu ve Ege Bölgesinde yaşayanlar arasında Marmara Bölgesinde yaşayanlar lehine; Karadeniz Bölgesinde yaşayanlar ile Güney Doğu Anadolu Bölgesinde yaşayanlar arasında ise Karadeniz Bölgesinde yaşayanlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.
- Aileleri ile birlikte yaşadıkları yerin niteliğine göre çokkültürlü deneyimlerinin büyükşehirde ve ilçe merkezinde yaşayan öğretmen adayları ile köyde yaşayan öğretmen adayları arasında büyükşehirde ve ilçe merkezinde yaşayan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

- Aileleri ile birlikte yaşadıkları yerin niteliğine göre çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.
- Öğrenim ördükleri şehirde kaldıkları yere göre çokkültürlü deneyimleri ile, çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.
- Kendilerini farklı hissetme durumlarına göre çokkültürlü deneyimleri ile, çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

## **Tartışma**

Araştırmada öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimlerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Arsal, M. Arsal ve Akcaoğlu (2017) tarafından yapılan araştırmada da müzik öğretmen adaylarının yükseğe yakın orta düzeyde çokkültürlü deneyime sahip oldukları tespit edilmiştir. Roh (2015) tarafından Kore'deki ortaokul öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik farkındalık düzeyleri ve deneyimlerini belirlemek için yapılan çalışmada öğretmen adaylarının çoğunun doğrudan çokkültürlü deneyimlere sahip olmadığı ancak medya ve kitaplar aracılığıyla öğrendikleri kapsamında dolaylı deneyimlere sahip oldukları bulunmuştur. Strickland (2018) tarafından yapılan araştırmada ise farklı etnik kökenlere sahip çeşitli Amerikan okullarında çalışan öğretmenlerin yükseğe yakın orta düzeyde çokkültürlü deneyime sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutumlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alan yazında bu bulguya benzer olarak öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010), çokkültürlülüğe (Alanay, 2015; Arsal, M. Arsal ve Akcaoğlu, 2017) ve çokkültürlü eğitime (Alanay, 2015; Demircioğlu ve Özdemir, 2014; Engin ve Genç, 2015; Koçak ve Özdemir, 2015) yönelik olumlu tutum ve bakış açılarına sahip olduğunun, lisansüstü öğrencilerinin güçlü bir şekilde çokkültürlü farkındalığa sahip olduğunun (Patterson-Rivera, 2014), okul müdürlerinin olumlu çokkültürlü (Polat, 2012) tutumlara sahip olduğunun, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime (Strickland, 2018; Polat, 2013) yönelik yüksek düzeyde olumlu düşüncelere ve tutumlara sahip olduğu çalışmalara rastlanmaktadır. Çiftçi (2015) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin

çokkültürlü eğitim bağlamında kültürel yeterliklerine ilişkin tutum boyutuna kendilerini kısmen yeterli hissettikleri belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının çokkültürlü sınıflarda eğitim verebilmeye yönelik becerileri konusunda kendilerini orta düzeyde yeterli hissettikleri belirlenmiştir. Ancak bu araştırma sonucundan farklı olarak ilgili alan yazın incelendiğinde öğretim elemanlarının (Başbay, Kağnıcı ve Sarsar, 2013), öğretmenlerin (Bulut ve Başbay, 2014; Hachfeld ve diğ., 2015; İsmetoğlu, 2017; Polat, 2013; Strickland, 2018), öğretmen adaylarının (Arsal, M. Arsal ve Akcaoğlu, 2017; Demir ve Başarır, 2013) ve fiziksel terapi lisans öğrencilerinin (Gropack, 2001) çokkültürlülüğe veya çokkültürlü eğitime yönelik yüksek yeterlik algılarına sahip olduklarının belirlendiği araştırmalar mevcuttur. Bunun yanında Akin (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının orta düzeyde kültürlerarası duyarlılığa sahip olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin kültürel yeterliklerine ilişkin algılarının incelendiği Çiftçi (2015)'nin çalışmasında da öğretmenlerin kendilerini yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Roh (2015) tarafından çalışmada ise öğretmen adaylarının orta düzeyde çokkültürlü yeterliğe sahip olduklarına inandıkları belirlenmiştir.

Araştırmada cinsiyet değişkeninin çokkültürlü deneyimi etkilediği ve erkeklerin kadın öğretmen adaylarına göre daha fazla çokkültürlü deneyime sahip olduğu bulunmuştur. Roh (2015) tarafından yapılan araştırmada ise kadın öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimlerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre çokkültürlü eğitime yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde benzer veya farklı kimi sonuçlar tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında (Demircioğlu ve Özdemir, 2014; Engin ve Genç, 2015; Roh, 2015) ve üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisine yönelik algılarında (Alanay, 2015) cinsiyete göre kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılığın tespit edildiği, çokkültürlü kişiliğin duygusal alt boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılığın belirlendiği (Özdemir, 2018) çalışmalara rastlanmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin çokkültürlülüğe ilişkin tutumlarında (Polat, 2012), öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında (Çekin, 2013; Özdemir ve Dil, 2013; Espinosa, 2014; Özdemir, 2018) ve öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik

tutumlarında (Arsal, M. Arsal ve Akcaoğlu, 2017) cinsiyetin anlamlı farklılık oluşturmadığının tespit edildiği kimi araştırmalar da mevcuttur.

Araştırmada çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik açısından ise cinsiyetin anlamlı farklılık oluşturan bir değişken oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında bu sonuçlarla benzer şekilde öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının (Bulut ve Başbay, 2014; Espinosa, 2014; Özdemir, 2018), öğretmen adaylarının kültürel duyarlılıklarının (Akın, 2016) ve özyeterliklerinin (Arsal, M. Arsal ve Akcaoğlu, 2017) ve de lisans öğrencilerinin çokkültürlü yeterliklerinin (Sauter, 2013) cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı çalışmalar mevcuttur. Ancak alan yazında öğretim elemanlarının (Başbay, Kağnıcı ve Sarsar, 2013) öğretmen adaylarının (Demir ve Başarır, 2013) ve öğretmenlerin (Frazier-Anderson, 2005) ve fiziksel terapi öğrencilerinin (Gropack, 2001) çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime yönelik yeterlik algılarının kadınlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği araştırmalar yoğunluktadır. Benzer şekilde Çiftçi (2015) tarafından yapılan araştırmada da kadın öğretmenlerin kültürel yeterlikleri kapsamında kültürel saygı boyutuna ilişkin algılarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öte yandan erkekler lehine kimi araştırmalarda mevcuttur. Örneğin Polat (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının bilgi düzeyinde erkekler lehine anlamlı farklılık gösterdiği (Polat, 2013); Çiftçi (2015) tarafından yapılan araştırmada kültürel yeterlikleri kapsamında erkek öğretmenlerin kültürel farkındalık boyutuna ilişkin algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu (Çiftçi, 2015); İsmetoğlu (2017) tarafından yapılan araştırmada çokkültürlü yeterlik bilgi alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu (İsmetoğlu, 2017) belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim düzeylerinin 23 yaş grubundaki öğretmen adayları ile 21 ve altı ve 22 yaş grubundaki öğretmen adayları arasında 23 yaş grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öte yandan çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeylerinde 21 ve altı yaş grubundaki öğretmen adayları ile 22 yaş grubu öğretmen adayları arasında 22 yaş grubu lehine; ve 21 ve altı ile 23 yaş grubundaki öğretmen adayları arasında 23 yaş grubu lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda genç öğretmen adaylarının daha az çokkültürlü deneyime sahip olduğu ve çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutumlarının daha düşük düzeyde olduğu

söylenbilir. Yaş gruplarına göre çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik inançlarının ise anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alan yazında araştırmanın bu bulgularını destekleyen veya desteklemeyen kimi çalışmalar mevcuttur. Örneğin Esen (2009) tarafından öğretmenlerin farklılıkları nasıl yönettiğini belirlemek üzere yapılan çalışmada yaşça büyük olan öğretmenlerin farklılıkları yönetme konusunda kendilerini daha deneyimli olarak gördükleri bulunmuştur. Ayrıca Polat (2013) tarafından ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü yeterliklerini inceleyen çalışmada yaşça büyük olan öğretmenlerin çokkültürlü farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çiftçi'nin (2015) çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin kültürel yeterliklerini incelediği araştırmada da tutum boyutunda daha büyük yaş grubundakilerin yüksek tutum puanına sahip olduğu, kültürel saygı boyutunda 41-50 yaş grubunun 30 ve altı, 31-40 ve 51 ve üstü yaş grubuna göre kültürel saygı düzeylerinin daha yüksek olduğu ve kültürel farkındalık boyutunda ise daha küçük yaş grubundaki öğretmenlerin kültürel farkındalıklarının yüksek olduğu bulunmuştur. Demircioğlu ve Özdemir (2014)'in pedagojik formasyon öğrencilerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını inceledikleri araştırmada ise öğrencilerin yaş değişkenine göre çokkültürlü tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aynı şekilde Abu-Ghazalah'ın (2017) erken çocukluk öğretmenlerinin çokkültürlü yeterliklerini incelediği araştırmada da öğretmenlerin yaş düzeylerine göre çokkültürlü yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim ile çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerinde anne ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. İlgili alan yazında bu bulguyu destekleyen kimi çalışmalar mevcuttur. Örneğin Pehlivan (2014) tarafından yapılan çalışmada genel liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının anne ve baba öğrenim düzeyine göre değişmediği bulunmuştur. Ayrıca Akın (2016) tarafından yapılan çalışmada da Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarında anne ve baba eğitim düzeyinin bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim ile çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri arasında ailelerinin aylık gelir düzeyine

göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçtan farklı biçimde Pehlivan (2014) tarafından genel liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının incelendiği çalışmada aile aylık gelir düzeyine göre öğretmenlerden alt gelir düzeyine sahip olanların üst gelir düzeyine sahip olanlara göre çokkültürlü eğitimle daha çok ilgilendikleri belirlenmiştir. Akın (2016) tarafından yapılan çalışmada da Türkçe öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeyleri düştükçe kültürel duyarlılık düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının aileleri ile birlikte yaşadıkları coğrafi bölgeye göre çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeyleri arasında Marmara Bölgesinde yaşayanlar ile Akdeniz, Ege ve Güney Doğu Anadolu Bölgesinde yaşayanlar arasında Marmara bölgesinde oturanlar lehine; Doğu Anadolu Bölgesinde yaşayanlar ile Ege Bölgesinde yaşayanlar arasında Doğu Anadolu Bölgesinde oturanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çokkültürlü eğitime yönelik özyeterliklerinin İç Anadolu Bölgesinde yaşayanlar ile Ege, Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu Bölgesinde yaşayanlar arasında İç Anadolu Bölgesinde yaşayanlar lehine; Marmara Bölgesinde yaşayanlar ile Güney Doğu Anadolu ve Ege Bölgesinde yaşayanlar arasında Marmara Bölgesinde yaşayanlar lehine; Karadeniz Bölgesinde yaşayanlar ile Güney Doğu Anadolu Bölgesinde yaşayanlar arasında ise Karadeniz Bölgesinde yaşayanlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çokkültürlü deneyimler açısından ise yaşanan coğrafi bölge anlamlı farklılık yaratan bir değişken değildir. Alan yazında araştırmanın bu bulgusunu destekleyen ve desteklemeyen kimi çalışmalar mevcuttur. Örneğin Polat (2013) tarafından orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının incelendiği çalışmada öğretmenlerin hayatının geçtiği yerin kültürel yapısının ve yetiştiği coğrafyanın çokkültürlü eğitim üzerinde önemli bir etken olduğu bulunmuştur. Ayrıca Bulut ve Başbay (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yerleşim yerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Başbay, Kağnıcı ve Sarsar'ın (2013) öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarını inceledikleri çalışmada ise öğretim elemanlarının yeterlik algılarında yaşantının çoğunun geçirildiği ve görev yaptıkları üniversitelerin bulunduğu coğrafi bölgenin anlamlı bir farklılık doğurmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Engin ve Genç



(2015) tarafından yapılan sınıf öğretmeni adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelediği araştırmada memleket değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının aileleriyle birlikte yaşadıkları yerin niteliğine göre çokkültürlü tutum ve çokkültürlü özyeterlik puanlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Fakat çokkültürlü deneyim boyutunda büyükşehirde ve ilçe merkezinde yaşayan öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim düzeylerinin köyde yaşayan öğretmen adaylarından daha fazla olduğu bulunmuştur. Demir ve Başarır'ın (2013) çokkültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını inceledikleri çalışmada öğretmen adaylarının büyük şehirde yaşamasının yeterlik algısını etkileyen önemli bir etken olduğu bulunmuştur.

## **Öneriler**

Araştırmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

### **Uygulamaya dönük öneriler**

- Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında çokkültürlü eğitime yönelik düzenlemeler yapılabilir ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik yeterlikleri artırılabilir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerini geliştirmek için lisans programlarına çokkültürlü eğitimle ilgili veya farklı kültürlerin özelliklerinin tanıtıldığı dersler eklenebilir.
- Öğretmen adaylarına çokkültürlü eğitime hazırlık için atandıktan sonra görev yaptıkları bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi ve kültürel yapısıyla ilgili hizmet içi eğitim verilebilir.
- Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim becerilerinin gelişimi için lisans programlarında uygulamalı etkinlikler yapılabilir.
- Çokkültürlü eğitim ortamlarında görev yapan veya yapacak olan öğretmen ve öğretmen adaylarının programda yer alan kazanımları öğrencilere daha etkili kazandırabilmeleri için farklı yöntem ve teknikler geliştirebilir.

### **Araştırmaya dönük öneriler**

- Öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretim yeterliklerinin nitel araştırma yaklaşımıyla daha derinlemesine incelendiği araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma daha farklı şehir ve üniversiteyi içine alan daha geniş bir örneklem grubunda yapılabilir. Öte yandan evreni temsil etme yeterliği daha yüksek örneklem seçim yöntemleri kullanılarak benzer araştırmalar yapılabilir.
- Farklı alanlardaki öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlik özelliklerinin karşılaştırılmasına gidilebilir.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü yeterliklerinin incelendiği araştırmalar yapılabilir.
- Çokkültürlü eğitim bağlamında yeni ilköğretim programları ve ders kitaplarının incelenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

## Kaynaklar

- Abu-Ghazalah, M. N. (2017). *Examining the multicultural competency of early childhood teachers in Dubai: A multiple regression analysis* (Doctoral dissertation). Northcentral University, California.
- Akcaoğlu, M. Ö. (2017). *Çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile sınıf yönetimi tutum ve yeterliklerine etkisi* (Doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Akcaoğlu, M. Ö. ve Arsal, Z. (2018). Çokkültürlü yeterlik ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 261-270.
- Akdemir, A. M. (2004). Küreselleşme ve kültürel kimlik sorunu. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 43-50.
- Akın, E. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Siirt Üniversitesi Örneği). *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 11(3), 29-42.
- Aksoy, N. ve Aksoy, H. H. (2007). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin insan farklılıklarına ilişkin görüşlerinin eğitim sürecindeki değişimine ilişkin karşılaştırmalı bir inceleme: Ankara ve Gazi Üniversiteleri örneği. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 5-7 Eylül, Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Tokat.
- Alanay, H. (2015). *Eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aldridge, J., Calhoun, C., & Aman, R. (2000). 15 misconceptions about multicultural education. *Focus on Elementary*, 12(3), 1-6.
- American Psychological Association (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for

psychologists. <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guideline.pdf> (Erişim tarihi: 15.12.2018)

Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K., Templer, K., Tay, C., & Chandrasekar, N. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management and Organization Review*, 3(3), 335-371.

Arsal, Z., Arsal, M. D. M. ve Akcaoğlu, M. Ö. (2017). Müzik öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 17-31.

Aslan, S. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 231-253.

Bağlı, M. ve Özensel, E. (2005). *Çokkültürlü vatandaşlık: Kanadalı Türklerin aidiyet çabaları ve değer yapıları*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Balı, A. Ş. (2001). *Çokkültürlülük ve sosyal adalet: Öteki ile barış içinde yaşamak*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

Bangura, Y. (2018). *Multicultural education: The relationship between preservice teachers' multicultural self-efficacy and cultural awareness when teaching in multicultural classrooms* (Doctoral dissertation). Bowling Green State University, Ohio.

Banks, J. A. (2006). *Race, culture, and education: The selected work of James A. Banks*. New York and London: Routledge.

Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Dimension and paradigms. In J. A. Banks (Eds.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 9-32). New York and London: Routledge.

Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals (7th ed.). In J. A. Banks ve C. A. M. Banks (Eds.). *Multicultural education, issues, and perspectives* (pp.3-30). Hoboken, NJ: Wiley.

- Banks, J. A. (2014). *An introduction to multicultural education* (5th ed.). Boston: Pearson.
- Banks, J. A. (2015). Multicultural education: Characteristic and goals. In J. A. Banks ve C. A. M. Banks (Eds.). *Multicultural education, issues, and perspectives* (pp. 2-23). Hoboken, NJ: Wiley.
- Bartelo, K. A. (2014). *Prekindergarten teachers' multicultural knowledge, skills, and classroom environment* (Doctoral dissertation). State University, New York.
- Başarır, F., Sarı, M. ve Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pegem Journal of Education & Instruction*, 4(2), 91-110.
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 31-43.
- Başbay, A. ve Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199-212.
- Başbay, A., Kağnıcı, D. Y. ve Başbay, M. (2018). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ile ahlaki olgunluk/yargı ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 17(3), 1150-1167.
- Başbay, A., Kağnıcı, D. Y. ve Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 47-60.
- Bulut, C. ve Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.
- Bulut, M. ve Sarıçam, H. (2015). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 295-322.

- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Castro, A. J. (2014). The role of teacher education in preparing teachers for critical multicultural citizenship. *The Journal of Social Studies Research*, 38(4), 189-203.
- Çekin, A. (2013). Çokkültürlülük ve din öğretimi: Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları çerçevesinde bir analiz. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 241-248.
- Çelik, H. (2008). Çokkültürlülük ve Türkiye'deki görünümü. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(15), 319-322.
- Çelik, T. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çok kültürlü bakış açısı geliştirmelerinde medya okuryazarlığı dersinin rolüne ilişkin bir çalışma* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15.
- Çiftçi, Y. A. (2015). *Çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin kültürel yeterliklerine ilişkin algıları* (Doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 125-131.
- Connors-Stack, M. (1995). *Multicultural education: A critical analysis of policy and curriculum* (Doctoral dissertation). Memorial University of Newfoundland, Newfoundland, USA.

- Convertino, C., Levinson, B. A., & Gonzales, N. (2015). Culture, teaching and learning. In J. A. Banks ve C. A. M. Banks (Eds.). *Multicultural education, issues and perspectives* (pp. 24-40). Hoboken: Wiley.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- D'Andre, M., Daniels, J., & Noonan, M. J. (1994). *The Multicultural awareness, knowledge and skills survey- Teachers form (MAKSS- Form T)*. Honolulu, HI: University of Hawaii, College of Education.
- Demir, S. (2012). Çok kültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 1453-1475.
- Demir, S. ve Başarır, F. (2013). Çok kültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 609-641.
- Demirçelik, E. (2012). *Çokkültürlü ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştığı güçlüklerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Demircioğlu, E. ve Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 211-232.
- Demirsoy, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin görüşleri ve çokkültürlü eğitime yaklaşımları* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dökmen, Ü. (1998). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1), 155-190.
- Eliot, T. S. (1987). *Kültür üzerine düşünceler*. (Çev. S. Kantarcıoğlu). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Engin, G. ve Genç, S. Z. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği). *Route Educational and Social Journal*, 2(2), 30-39.

- Erdem, M. (2010). Öğretmen algılarına göre liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 511-536.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Esen, H. (2009). *An analysis of public primary schools' teachers' dealing with difference in the absence of a multicultural education policy in Turkey* (Yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Espinosa, A. (2014). *Teachers' educational beliefs and culturally and linguistically diverse students within response to intervention* (Doctoral dissertation). University of Miami, Florida.
- Fay, B. (2001). *Çağdaş sosyal bilimler felsefesi: Çokkültürlü bir yaklaşım*, (Çev. İ. Türkmen). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Frazier-Anderson, P. (2005). *Multicultural education teaching competencies and the achievement outcomes of African-American middle school student* (Doctoral dissertation). Arizona State University, Arizona.
- Gay, G. (1994a). *A synthesis of scholarship in multicultural education: Urban Monograph Series*. Oak Brook: North Central Regional Educational Laboratory.
- Gay, G. (1994b). *At the essence of learning: Multicultural education*. West Lafayette, Ind: Kappa Delta Pi.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 106-116.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. New York: Teachers College Press.
- Golnick, D. M. (2005). Multicultural education: Policies and practices in teacher education. In C. A. Grant (Eds.). *Research and multicultural education:*



- From the margins to the mainstream* (pp. 214-235). London & Washington, D. C: The Falmer Press.
- Gorski, P. C. (2006). Complicity with Conservatism: The De-Politicizing of Multicultural and Intercultural Education. *Intercultural Education*, 17(2), 163-177.
- Gözütok, D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.
- Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu kitabı*, 17-40. Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, Ankara.
- Grant, C. A. (1977). Critical knowledge, skills and experiences for the instruction of culturally diverse student: A perspective for the preparation of preservice teachers. In J. I. Irvine (Eds). *Critical knowledge for diverse teachers and learners* (pp. 1-26). Washington, AACTE Publications.
- Grant, C. A. (1994). Challenging the myths about multicultural education. *Multicultural Education*, 12(3), 5-11
- Gropack, S. J. (2001). *An analysis of self-perceived multicultural competencies among entry level physical therapy students* (Doctoral dissertation). New York University, New York.
- Guyton, M. & Wesche, M. V. (2005). The Multicultural efficacy scale: Development, item selection and reliability. *Multicultural Perspectives*, 7(4), 21-29.
- Güngör, E. (1992). *Kültür değişmesi ve milliyetçilik*. İstanbul: Ötüken.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y. ve Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44-55.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P. & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The

- Teacher Cultural Beliefs Scale. *Teaching and Teacher Education*, 27, 986-996.
- Huang, H. P., Cheng, Y. Y. & Yang, C. F. (2016). Science teachers' perception on multicultural education literacy and curriculum practices. *EURASIA Journal of Mathematic Science and Technology Education*, 13(6), 2761-2775.
- Huh, H. K., Choi, S. W. & Jun, J. (2015). Relationships among multicultural sensitivity, multicultural education awareness, and level of multicultural education practice of South Korean teachers. *KEDI Journal of Educational Policy*, 12(1), 107-126.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). Kültüre zekâ ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 94- 114
- İsmetoğlu, M. (2017). *Branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ve iş yaşam kalitesine yönelik algıları* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Jay, G. & Jones, E. (2005). Whiteness studies and the multicultural literature classroom. *The Journal of Society for the Study of Multi-Ethnic Literature of the United States*, 30(2), 99-121.
- Kaplan, M. (1996). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel akademi yayıncılık.
- Kaya, Y. (2014). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim hakkındaki bilgi, farkındalık ve yeterliklerinin belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 102-115.
- Keengwe, J. (2010). Fostering cross cultural competence in preservice teachers through multicultural education experiences. *Early Childhood Education Journal*, 38, 197-204.
- Kılıçoğlu, G. (2015). Çokkültürlü eğitim ve öğretim yeterliğine ilişkin teorik bir çözümleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 6(11), 79-102.

- Kim, E. (2011) Conceptions, critiques, and challenges in multicultural education: Informing teacher education reform in the U.S. *Korean Educational Development Institute*, 8(2), 201-218
- Koçak, S. ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında kültürel zekanın rolü. *İlköğretim Online*, 14(4), 1352-1369.
- Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü Yurttaşlık: azınlık haklarının liberal teorisi*. (Çev. A. Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Martin, N. K., Yin, Z. & Baldwin, B. (1998). Construct validation of the attitudes and beliefs on classroom control inventory. *Journal of Classroom Interaction*, 33(2), 6-15.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmen mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara.
- Milner, H. R. (2006). Preservice teachers' learning about cultural and racial diversity, implications for urban education. *Urban Education*, 41(4), 343-375.
- Müller, H. (2001). *Kültürlerin uzlaşması*. (Çev. A. Çimen). Ankara: Timaş Yayıncılık.
- Munroe, A. & Pearson, C. (2006). The Munroe multicultural attitude scale questionnaire: A new instrument for multicultural studies. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 819-834.
- National Association of Multicultural Education (2018). Definitions of multicultural education. [https://www.nameorg.org/definitions\\_of\\_multicultural\\_e.php/on](https://www.nameorg.org/definitions_of_multicultural_e.php/on) (Erişim Tarihi: 25.12.2018).
- National Council for the Social Studies (NCSS). (1994). *Curriculum standards for social studies: Expectations of excellence*. Washington, National Council for the Social Studies.

- Özdemir, C. E. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin çokkültürlü kişilik özelliklerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve yeterlik algıları ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, M. ve Dil, K. (2013). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 215-232.
- Özer, Ö. (2014). *Çokkültürlü psikolojik danışma yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek: Kültürel çeşitlilik ve siyasi teori*. (Çev. B. Tanrıseven). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Patterson-Rivera, M. R. (2014). *Student perception of multicultural competence in the graduate programs in the school of education at a small private college in the Midwest* (Doctoral dissertation). Edgewood College, Wisconsin.
- Pehlivan, H. (2014). Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının sosyo-ekonomik statüleri açısından incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 95-111.
- Pohan, C. A. & Aguilar, T. E. (2001). Measuring educators' beliefs about diversity in personal and professional contexts. *American Educational Research Journal*, 38(1), 159-182.
- Polat, İ. (2013). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları: Van ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Education Sciences*, 1(1), 154-164.
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 334-343.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.

- Ponterotto, J. G., Baluch, S., Greig, T. & Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural attitude survey. *Educational and Psychological Measurement*, 58(6), 1002-1006.
- Ramsey, P. G. (2008). History and trends of multicultural education. *National Head Start Association Dialog*, 11(4), 206-214.
- Roh, S. Z. (2015). A study of multicultural efficacy of pre-service secondary teachers in Korea and their experience in multiculturalism and multicultural education. *Advanced Science and Technology Letters*, 96, 36-39.
- Salgur, S. A. ve Gürsoy, A. (2015). Multicultural education and teacher's characteristics. *Euromentor Journal*, 6(3), 7-17.
- Sarıçam, H. (2014). Öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik düzeyleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *4th International Symposium of Policies and Issues on Teacher Education- ISPITE2014*, 114-116, Ankara.
- Sauter, J. P. J. (2013). *Multicultural competence and practices of undergraduate faculty and their relationships to racial identity, education and experience* (Doctoral dissertation). State University, New York.
- Savran, A. (2002). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlilik ve sınıf yönetimi inançları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Silverman, S. K. (2008). The teachers' sense of multicultural efficacy scale: Construction and validation: 22nd. *Hayes Graduate Research Forum, Multicultural Efficacy*, 1-14.
- Sinagatullin, I. M. (2003). *Constructing multicultural education in a diverse society*. Lanham, Maryland and London: The Scarecrow Press.
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1086-1101.
- Siwatu, K. O., Polydore, C. L. & Starker, T. V. (2009). Prospective elementary school teachers' culturally responsive teaching self-efficacy beliefs. *Multicultural Learning and Teaching*, 4(1), 1-15.

- Sleeter, C. & Grant, C. (1987). An analysis of multicultural education in the united states. *Harvard Educational Review*, 57(4), 421-445.
- Spanierman, L. B., Oh, E., Heppner, P. P., Neville, H. A., Mobley, M., et al. (2011). The multicultural teaching competency scale: Development and initial validation. *Urban Education*, 46(3), 440-464.
- Strickland, D. L. (2018). *Factor relating to the multicultural efficacy and attitudes of teachers* (Doctoral dissertation). Georgia Southern University, Statesboro.
- Sue, D. W., Arrendo, P. & Mcdavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling and Development*, 70(4), 477-486.
- Sue, D. W., Bernier, J. E., Durran, A., Feinberg, L., Pedersen, P., Smith E. J., & Vasquez-Nuttall, E. (1982). Position paper: Cross-cultural counseling competencies. *The Counseling Psychology*, 10, 45-52.
- Swartz, E. (2005). Multicultural education: From a compensatory to a scholarly foundation. In C. A. Grant (Eds.). *Research and multicultural education: From the margins to the mainstream* (pp. 31-43). London ve Washington, D.C: The Falmer Press.
- 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
- Topçu, N. (1998). *Kültür ve medeniyet*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Toprak, G. (2008). *Öğretmenlerin çokkültürlü tutum ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması* (Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Tural, S. T. (1988). *Kültürel kimlik üzerine düşünceler*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

- Üstün, E. (2011). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezilik düzeylerini etkileyen etmenler* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uygur, M. (1996). *Kültür kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Van Der Zee, K., Van Oudenhoven, J. P., Ponterotto, J. G. & Fietzer, A. W. (2013). Multicultural personality questionnaire: Development of a short form. *Journal of Personality Assessment*, 95(1), 118-124
- Vatandaş, C. (2002). *Çok kültürlülük*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Villegas, A. M. & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(20), 20-32.
- 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
- Weinstein, C. S., Clarke, S. T. & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25-38.
- Yavuz, G. ve Anıl, D. (2010). Öğretmen adayları için çok kültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 1056-1062, Antalya.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yeo, M. (2016). *South Korean teachers' beliefs about diversity: the impact on practice of multicultural education* (Doctoral dissertation). Portland State University, Oregon.
- Young, E. A. & Sawyer, B. E. (2018). Elementary teachers' beliefs about multicultural education practices. *Teachers and Teaching*, 24(5), 465-486.

Yürüşen, M. (1998). *Çeşitlilikten özgürlüğe: çokkültürlülük ve liberalizm*. Ankara:  
Ldt Yayınları.





## Ekler

### Ek-1: Araştırma İzin Yazısı

<b>T.C</b> <b>KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ</b> <b>EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ</b> <b>YÖNETİM KURULU KARARLARI</b>	
<b>TOPLANTI SAYISI: 2018/23</b>	<b>TOPLANTI TARİHİ: 23.11.2018</b>
<p>Enstitü Yönetim Kurulu 23.11.2018 günü saat 14:00'de Doç. Dr. Baykal BIÇER'in başkanlığında Eğitim Bilimleri Enstitüsü toplantı salonunda toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.</p>	
<b>GÜNDEM</b>	
<p>2018/23 Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi <b>Yıldıray KARADAĞ</b> 'ın anket uygulama izin değerlendirilmesi üzerine görüşme,</p>	
<b>KARAR</b>	
<p>2018/23 Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Yıldıray KARADAĞ 'ın " Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Yeterliklerinin İncelenmesi " konulu uygulama çalışmasını tez çalışmasında kullanılmak üzere uygulamak istediği ölçek danışmanın ve Anabilim Dalı başkanlığının 23.11.2018 tarih ve 54760 sayılı yazısı uyarınca Anabilim Dalı Kurulu Kararıncı <b>Etik Acıdan uygulanabilirlik</b> görüşüne istinaden Enstitü yönetim kurulu tarafından incelenmiş olup, ilgili çalışmanın aşağıdaki tabloda isimleri bulunan üniversitelerdeki Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına uygulanabilirliği <b>etik açıdan uygun bulunarak</b> ilgili kurumlardan izin alınmasının kabulüne,</p>	
DİCLE ÜNİVERSİTESİ	UŞAK ÜNİVERSİTESİ
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SİİRT ÜNİVERSİTESİ	SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ	KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ	BARTIN ÜNİVERSİTESİ
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ	ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ	
<p>Oy birliği ile karar verilmiştir.</p>	
 Nurullah ÇAKMAK Enstitü Sekreteri	
(DPÜ/LÜEÖSY) Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği	
1	

## Ek-2: Araştırmada kullanılan veri aracı

### ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOKKÜLTÜRLÜ YETERLİKLERİ

Değerli Öğretmen Adayı,

Yüksek lisans tez çalışmam kapsamındaki veri toplama aracımı içeren bu form siz sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce çokkültürlülüğe yönelik deneyimlerinizi, tutumlarınızı ve yeterliklerinizi belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu form iki bölümden oluşmaktadır ve yaklaşık olarak 8 dakikada yanıtlanmaktadır. Bu formun doldurulmasında gönüllülük esastır ve isim yazmak zorunda değilsiniz. Formdan elde edilecek bilgilerin raporlaştırılmasında kesinlikle kimliğinizi ortaya çıkaracak bilgilere yer verilmeyecektir. Formda yer alan tüm sorulara içtenlikle yanıt vermeniz araştırma için ne kadar önemli olduğunu unutmayınız. Lütfen mümkün olduğunca boş madde bırakmamaya çalışınız. Araştırmaya katıldığınız ve bu anketi doldurduğunuz için sizlere teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Yıldray KARADAĞ

#### Adres:

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD  
Atakum-SAMSUN  
E-posta: yildiray.karadag@omu.edu.tr

#### BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER

- Cinsiyetiniz**  
 Kadın  Erkek
- Yaşınız** (Lütfen yazınız) .....
- Genel not ortalamanız?**  
 1.99 ve altı  2.50- 2.99 arası  3.50 ve üstü  
 2.00-2.49 arası  3.00- 3.49 arası
- Kendiniz dahil kardeş sayınız** (Lütfen yazınız) .....
- Annenizin Öğrenim Durumu**  
 Okur-yazar değil  Lise mezunu  
 Okur-yazar ama ilkokul mezunu değil  Üniversite mezunu  
 İlkokul mezunu  Lisansüstü öğrenim mezunu  
 Ortaokul mezunu
- Babanızın Öğrenim Durumu**  
 Okur-yazar değil  Lise mezunu  
 Okur-yazar ama ilkokul mezunu değil  Üniversite mezunu  
 İlkokul mezunu  Lisansüstü öğrenim mezunu  
 Ortaokul mezunu
- Ailenizin aylık gelir düzeyi (ortalama olarak):**  
 0 - 999 TL arası  3000 - 3499TL arası  
 1000 - 1499 TL arası  3500 - 3999 TL arası  
 1500 - 1999 TL arası  4000 - 4499 TL arası  
 2000- 2499 TL arası  4500 - 4999 TL arası  
 2500 - 2999 TL arası  5000 TL ve üstü
- Ailenizle birlikte yaşadığınız il** (Lütfen yazınız) .....
- Ailenizle birlikte yaşadığınız yerin niteliği**  
 Köy  Kasaba  İlçe merkezi  İl Merkezi  Büyükşehir

**10. Üniversite okuduğunuz yerde nerede kalıyorsunuz?**

- Ailemle  Devlet yurdunda  Özel yurt ve apart  
 Arkadaşlarımla evde  Akraba-tanıdık yanında  Diğer (lütfen yazınız) .....

**11. Yaşamınız boyunca içinde bulunduğunuz kimi grup ve ortamlarda yaşantınızı etkileyen, sizin diğer insanlara olan davranışlarınızı veya diğer insanların size olan davranışlarını etkilediğine inandığınız bir farklılığa sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? (Farklılık kelimesi ile ifade edilen anlam için aşağıdaki tanıma bakınız.)**

- Evet  Hayır

**TANIM:** BU ANKETTE KULLANILMIŞ OLAN “FARKLILIK” VE “BENDEN FARKLI OLAN İNSANLAR” KAVRAMLARI FARKLI İRK, ETNİK KÖKEN, KÜLTÜR, DİN, SOSYO EKONOMİK SINIF, CİNSEL TERCİH VE FİZİKSEL YETENEK, AVANTAJ VEYA ENGELLERİ OLAN İNSANLARI İFADE ETMEK AMACIYLA KULLANILMIŞTIR.


<b>BÖLÜM A</b> <b>Yönerge:</b> Lütfen, aşağıdaki soruları sizden farklı olan insanlarla ilgili deneyimlerinizi en iyi tanımlayan seçeneği seçip yuvarlak içine alarak yanıtlayınız.	<b>Hiçbir Zaman</b>	<b>Nadiren</b>	<b>Ara Sıra</b>	<b>Sıklıkla</b>
1) Çocukken kendimden farklı olan insanlarla oyun oynardım.	1	2	3	4
2) Çocukluk ve gençlik döneminde benden farklı olan öğrencilerin bulunduğu bir okula gittim.	1	2	3	4
3) Büyüdüğüm mahallede farklılıkları olan insanlar yaşardı.	1	2	3	4
4) Eskiden farklılıkları olan insanlarla ilgili televizyon dizileri ve filmleri izlemeyi tercih ederdim.	1	2	3	4
5) Çocukken/gençken farklılıkları olan öğrencilerle aynı takım ve/veya kulüpte yer aldım.	1	2	3	4

<b>BÖLÜM B</b> <b>Yönerge:</b> Aşağıdaki her bir cümleyi vereceğiniz tepkiyi en iyi açıklayan seçeneği seçerek cevaplandırınız. Amacımız sadece cümlelerde bahsedilen konularla ilgili düşüncelerinizi doğru olarak belirlemektir, soruların doğru veya yanlış cevapları yoktur.	<b>Kesinlikle Katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kesinlikle Katılıyorum</b>
6) Öğretmenler, sınıfta bulunan farklı kültürleri yansıtabilme için ders planlarını uyarlamalıdır.	1	2	3	4
7) Öğretmenler, öğrencilerine yemek, giyim, aile hayatı ve inanç konularındaki kültürel farklılıklarını paylaşabilecekleri fırsatlar sunmalıdır.	1	2	3	4
8) Bütün Türkler için ortak olan Türk tarihine ilişkin öğeler öğretilirken farklı grupların da bakış açılarını dâhil etmek gereklidir.	1	2	3	4
9) Eğitim programları ve ders kitapları toplumumuzdaki, tamamı olmasa bile, birçok kültürel grubun katkılarını içermelidir.	1	2	3	4

<b>BÖLÜM C</b>	Bunu yapabileceğimi <b>zannetmiyorum</b>	Eğer zorunda kalırsam bunu yapabilirim, ama benim için <b>çok zor olacak</b>	Eğer hazırlanacak zamanım olursa bunu oldukça iyi yapabileceğime <b>inanıyorum</b>	Bunu yapmanın benim için kolay olacağından oldukça <b>eminim</b>
<b>Yönerge:</b> Bildiğiniz kadarıyla, aşağıdaki maddelerde verilenleri yapabilmek için kendi becerilerinizi değerlendiriniz.				
10) Basmakalıp ve /veya önyargılı içerik potansiyeli olan öğretim materyallerini analiz edebilirim.	1	2	3	4
11) Öğrencilere kendi önyargılarını sorgulamalarında yardımcı olabilirim.	1	2	3	4
12) Toplumumuzdaki farklılıkları olan grupları karşılıklı saygı oluşturacak şekilde ortaya koyabilirim/tanıtabilirim.	1	2	3	4
13) Farklılıkları olan öğrencilerin özgüvenlerini artıracak aktiviteler geliştirebilirim.	1	2	3	4
14) Önyargının bireyleri nasıl etkilediğini gösteren bir öğretim sağlayabilirim.	1	2	3	4


<b>BÖLÜM D</b>	Bunu yapabileceğimi <b>zannetmiyorum</b>	Eğer zorunda kalırsam bunu yapabilirim, ama benim için <b>çok zor olacak</b>	Eğer hazırlanacak zamanım olursa bunu oldukça iyi yapabileceğime <b>inanıyorum</b>	Bunu yapmanın benim için kolay olacağından oldukça <b>eminim</b>
<b>Yönerge:</b> Bildiğiniz kadarıyla, aşağıdaki maddelerde verilenleri yapabilmek için kendi becerilerinizi değerlendiriniz.				
15) Farklılıkları olan guruplara karşı olan önyargıyı azaltıcı öğretim aktiviteleri planlayabilirim.	1	2	3	4
16) Derslerde kullanılan ticari ürünlerdeki kültürel önyargıları tespit edebilirim.	1	2	3	4
17) Öğrencilere, basmakalıp ve /veya önyargılı tutumlardan kaynaklanan problemleri çözmeleri konusunda yardımcı olabilirim.	1	2	3	4
18) Farklılıkları olan guruplardan gelen öğrencilerin birlikte çalışmalarını sağlayabilirim.	1	2	3	4
19) Farklılıkları olan öğrencilere zarar verebilecek okul uygulamalarını tespit edebilirim.	1	2	3	4
20) Farklılıklar sonucunda ortaya çıkabilecek sorunların çözümlerini tespit edebilirim.	1	2	3	4
21) Farklılıkları olan insanlar için fırsatları etkileyen toplumsal güçleri tespit edebilirim.	1	2	3	4
22) Çeşitli gurupların çoğulcu toplumumuza hangi yollarla katkıda bulduklarını tespit edebilirim.	1	2	3	4
23) Öğrencilerin, kendilerinden farklı etnik ve kültürel gurupların görüşlerini anlayabilmelerine yardımcı olabilirim.	1	2	3	4
24) Öğrencilerin tarihi ve güncel olaylara farklı açılardan bakabilmelerine yardımcı olabilirim.	1	2	3	4
25) Öğrencileri çokkültürlülük ile ilgili konulara ilişkin karar verme ve değerlerini belirleme sürecine dâhil edebilirim.	1	2	3	4

Ek-3: Ölçek kullanma izni

 **{Disarmed} Re: {Disarmed} Re: Çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile sınıf yönetimi tutum ve yeterliklerine etkisi** 22 Mart 2018 22:58

Kimden: Öztürk

Kime: Yıldırım KARADAĞ

 Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği\_.pdf (443,4 KB) [İndir](#) | [Evrak çantası](#) | [Kaldır](#)

Merhaba, ölçek ektedir. İyi çalışmalar.

**Mustafa Öztürk Akcaoğlu**  
Asst.Prof.Dr.  
Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Curriculum and Instruction  
**Kastamonu University**  
p: 903662803393  
f: 903662123353  
a: School of Foreign Languages, Kastamonu University  
w: **MailScanner has detected a possible fraud attempt from "ydyo.kastamonu.edu.tr" claiming to be**  
<https://egitim.kastamonu.edu.tr/index.php/en/> e: [ozturk@kastamonu.edu.tr](mailto:ozturk@kastamonu.edu.tr)

2018-03-22 10:24 GMT+03:00 Yıldırım KARADAĞ <yildirim.karadag@omu.edu.tr>:  
Hocam merhaba tekrar, geliştirdiğiniz Çokkültürlü Yeterlik ölçeğini inceledim. İzin vererseniz bunu kullanmak istiyorum. Ayrıca ölçeğin son hali ile ilgili dosyaları da paylaşırsanız sevinirim.

İyi çalışmalar.

## Özgeçmiş

Yıldıray KARADAĞ

### Eğitim Durumu

Lisans	2015	Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı
Lise	2011	T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Açık Öğretim Lisesi

### İş Deneyimi

Coğrafya Öğretmeni	2015-2017	Özel Kütahya Temel Lisesi
Araştırma Görevlisi	2017- devam ediyor	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

### Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı	Kocasinan/Kayseri, 1991.
E-posta	yıldırqy@gmail.com

### Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulmuş Bildiriler

Özdemir Özden, D. ve Karadağ, Y. (Nisan 28-30, 2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi. V. Uluslararası sosyal bilgiler eğitimi sempozyumu bildiri özet ve program kitabı içinde (s.277-288). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Özden, M., Turgut, S. ve Karadağ, Y. (Mayıs 11-14, 2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerin bilim insanlarına ilişkin bilişsel imajlarının incelenmesi. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Tam Metin Bildiri Kitabı içinde (s.800-808). Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Özdemir Özden, D., Karadağ, Y., Çetin, E., Bayram, F. Ö. ve Çam, V. (Mayıs 4-6, 2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özelliklerinin incelenmesi: Kütahya örneği. VI. Uluslararası sosyal bilgiler eğitimi sempozyumu bildiri özet kitabı içinde (s.306). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Karadağ, Y., Kesten, A. ve Özdemir Özden, D. (Ekim 11-13, 2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel duyarlılık yeterlikleri: Nitel bir çalışma. VII. Uluslararası sosyal bilgiler eğitim sempozyum bildiri özet kitabı içinde (s.9-10). Kırşehir, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

