

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
İŞLETME YÖNETİMİ BİLİM DALI



İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÇOK KÜLTÜRLÜ YETERLİK
ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Tülay CIRIK

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Somayyeh RADMARD

İstanbul, 2014

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
İŞLETME YÖNETİMİ BİLİM DALI



İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÇOK KÜLTÜRLÜ YETERLİK
ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Tülay CIRIK

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Somayyeh RADMARD

İstanbul, 2014



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi

Enstitümüz İşletme Ana Bilim Dalı İşletme Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Y1112.040242 numaralı öğrencisi **Tülay CIRIK** 'ın "**İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÇOK KÜLTÜRLÜ YETERLİK ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 13.02.2014, tarih ve 2014/04 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından *07.04.2014* ile Tezli Yüksek Lisans tezi olarak *başarılı* edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi :25/03/2014

1)Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Somayyeh RADMARD

2) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR

3) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Uğur TEKİN

Not: Öğrencinin Tez savunmasında **Başarılı** olması halinde bu form **imzalanacaktır**. Aksi halde geçersizdir.

ÖN SÖZ

Bu araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin, çok kültürlü yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesi ve çok kültürlü yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet, kıdem, öğrenim düzeyi ve okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın hazırlanması süresince kuşkusuz birçok kişi yardımlarını esirgemedi. Öncelikle, çalışmalarımdaya yardımına gereksinim duyduğum her an güler yüzü ve bilim insanı sabrı ile yanımda olan ancak elinde olmayan nedenlerle danışmanlığımı bırakmak zorunda kalan Sayın Yrd. Doç. Dr. Didem SÖZEN ŞAHİNER'e teşekkürlerimi sunarım.

Bana güvenerek çalışmamın danışmanlığını kaldığı yerden üstlenen ve çalışmayı bitirmemde emek harcayan danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Somayyeh Radmard'a özverisi ve anlayışı için şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimimin ders döneminde bana sundukları katkılar nedeniyle İstanbul Aydın Üniversitesinde görev yapan tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimime başladığım ilk günden, araştırmayı bitirdiğim bugüne kadar, gerek bilimsel anlamda gerekse manevi anlamda sunduğu destekten dolayı eşim İlker'e teşekkür ederim.

Son olarak, yorgunluklarımın tek ilacı olan sevgili oğlum Berdan ve sevgili kızım Nisan iyi ki varsınız.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TABLolar	iv
ŞEKİLLER	v
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI ve ÖNEMİ	3
1.3. PROBLEM CÜMLESİ	5
1.4. ALT PROBLEMLER.....	5
1.5. SINIRLILIKLAR.....	5
1.6. TANIMLAR VE KISALTMALAR	5
İKİNCİ BÖLÜM	7
2. İLGİLİ ALANYAZIN	7
2.1. KÜLTÜR KAVRAMI ve EĞİTİM	7
2.2. ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM KAVRAMI.....	10
2.3. ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİMİN ÇIKIŞ NOKTASI ve GELİŞİMİ.....	14
2.4. ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİMİN İLKELERİ VE HEDEFLERİ.....	16
2.5. ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM UYGULAMALARI.....	21
2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	24
2.6.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	25
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	27
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	37
3. YÖNTEM.....	37
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	37
3.2. ÇALIŞMA EVRENİ.....	37
3.3. ÖRNEKLEM.....	38
3.4. VERİ TOPLAMA ARACI	40

3.5. UYGULAMA.....	42
3.6. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	42
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	52
4. BULGULAR.....	52
4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	52
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	53
4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	54
4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	56
4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	59
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	61
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	61
5.1. SONUÇ ve TARTIŞMA.....	61
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	61
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	63
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	65
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	66
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	67
5.2. ÖNERİLER.....	68
KAYNAKÇA.....	70
EKLER.....	76
Ek-1: ÇOKKÜLTÜRLÜ YETERLİK ALGILARI ÖLÇEĞİ (ÇYAÖ).....	76
Ek-2. ÖLÇME ARACININ İZİN YAZISI.....	78
EK-3: İSTANBUL İL MILLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNÜN ÖRNEKLEM.....	79
GRUBUNDA UYGULAMA YAPILMASINA YÖNELİK İZİN YAZISI.....	79
ÖZET.....	80
ABSTRACT.....	81

TABLOLAR

Tablo-1: Araştırma Örnekleminin Demografik Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları	39
Tablo-2: Bağımlı Değişkenlerin Puan Ortalamaları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları	50
Tablo-3: Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	50
Tablo-4: Kovaryans Matrislerinin Homojenliği Testi Sonuçları	51
Tablo-5: Öğretmenlerin ÇYAÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	52
Tablo-6: Öğretmenlerin ÇYAÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre MANOVA sonuçları	53
Tablo-7: Öğretmenlerin ÇYAÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları.....	54
Tablo-8: Öğretmenlerin ÇYAÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Kıdeme Göre MANOVA sonuçları.....	55
Tablo-9: Öğretmenlerin ÇYAÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Kıdeme Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları.....	55
Tablo-10: Öğretmenlerin ÇYAÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Öğrenim Düzeylerine Göre MANOVA Sonuçları.....	57
Tablo-11: Öğretmenlerin ÇYAÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Öğrenim Düzeylerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları	57
Tablo-12: Öğretmenlerin ÇYAÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Öğrenim Düzeylerine Göre Scheffe Testi Sonuçları	58
Tablo-13: Öğretmenlerin ÇYAÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Çalıştıkları Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre MANOVA Sonuçları	59
Tablo-14: Öğretmenlerin ÇYAÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Çalıştıkları Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları.....	60

ŞEKİLLER

Şekil-1: Cinsiyete göre grupların farkındalık alt boyutuna ait Q-Q grafikleri	44
Şekil-2: Cinsiyete göre grupların beceri alt boyutuna ait Q-Q grafikleri	44
Şekil-3: Cinsiyete göre grupların bilgi alt boyutuna ait Q-Q grafikleri	45
Şekil-4: Kıdeme göre grupların farkındalık alt boyutuna ait Q-Q grafikleri...	45
Şekil-5: Kıdeme göre grupların beceri alt boyutuna ait Q-Q grafikleri	46
Şekil-6: Kıdeme göre grupların bilgi alt boyutuna ait Q-Q grafikleri.....	46
Şekil-7: Öğrenim durumuna göre grupların farkındalık alt boyutuna ait Q-Q grafikleri	47
Şekil-8: Öğrenim durumuna göre grupların beceri alt boyutuna ait Q-Q grafikleri	47
Şekil-9: Öğrenim durumuna göre grupların bilgi alt boyutuna ait Q-Q grafikleri	47
Şekil-10: Okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre grupların farkındalık alt boyutuna ait Q-Q grafikleri.....	48
Şekil-11: Okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre grupların beceri alt boyutuna ait Q-Q grafikleri.....	48
Şekil-12: Okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre grupların bilgi alt boyutuna ait Q-Q grafikleri.....	48
Şekil-13: Bağımlı değişkenlerin puan ortalamalarına ait saçılma diyagramı	49

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Günümüz toplumlarında iletişim araçlarının çeşitliliği ve etkililiği toplumlar arası etkileşimin hız kazanmasını ve etkileşimden elde edilen verimliliğin artmasını beraberinde getirmiştir. Sözü edilen etkileşimin, toplumlar arası ortak kültürlerin oluşturulmasına doğru doğal bir yönelimin oluşmasına da öncülük ettiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Bu durum, toplumlara yön veren öğrenme ortamlarında, farklı kültürlerin göz önünde bulundurulmasını ve farklılıklara karşı özgün bir anlayış geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluk nedeniyle, öğrenme ortamlarını tasarlayan ve yönlendiren öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusundaki duyarlılıklarının ve yeterliklerinin istendik düzeyde olması gerekmektedir.

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusundaki yeterliklerinin istendik düzeyde olmasının öğrencilerinin akademik ve sosyal yeteneklerini olumlu yönde etkileyebileceğini söylemek yanlış olmayacaktır. Bu nedenle, öğrenme ortamlarındaki tüm paydaşlar (öğretmen, yönetici, aile, akran vb.) çok kültürlü eğitim ve kültürel farklılıklar konusunda duyarlı olmalıdırlar. Bununla birlikte, öğrenme ortamlarında bireysel çalışmalardan öte işbirlikli çalışmaların ön plana çıkarılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Böylelikle, öğrencilerin, katılacakları öğrenme etkinliklerinden mutluluk duyacakları ve ortaya koyacakları ürünlerin etkililiği ve verimliliğinin olumlu yönde değişim göstereceği söylenebilir. Aynı zamanda bu durum, öğrencilerin içinde yaşadıkları topluma ait olma duygularını geliştirebilir.

Bütün bunlardan hareketle, tüm gelişim alanlarında başarılı olabilecek bireylerin yetişmesinde çok kültürlü eğitim çalışmalarının yadsınamaz bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Farklı kültürlerle etkileşim halinde olan öğrencilerin var olan problem durumlarına akılcı çözümler üretebileceği varsayılmaktadır.

Çok kültürlü ulusların varlığıyla ortaya çıkan çok kültürlü eğitim kavramı, son yıllarda yurt dışında sosyal bilimlerin önemli araştırma konuları içinde yer almaktadır. Çok kültürlü eğitimle ilgili deneysel araştırma sonuçlarını Gay (1994), aşağıdaki gibi özetlemektedir:

- 1) Bireyler arasındaki olumsuz, ırksal ve etnik tutumlar öğretmenler aracılığıyla değiştirilebilmektedir ancak bu süreç bazen uzun sürebilmektedir.
- 2) Öğretim stili ve farklı kültürlere ait öğrencilerin öğrenme stilleri arasında uyum sağlamak, öğrencilerde sosyal ve akademik açıdan olumlu sonuçlar meydana getirmektedir.
- 3) Etnik ve kültürel grupların özelliklerine göre, öğretim tekniklerinin etkililiği değişebilmektedir.
- 4) Çok kültürlülükte, öğretim ve öğrenme yöntemleri değişim ve gelişim için önemli bir yer tutmaktadır.
- 5) Kültürel farklılıklara duyarlı öğretim teknikleri, farklı kültürlere sahip olan öğrenciler için yararlı olmaktadır.

Alanda yapılan çalışmalar, çocukluk döneminin ilk yıllarında edinilen deneyimlerin, çocukların kültürle ilgili anlayışlarını oluşturmalarında azımsanamayacak düzeyde etkilerinin olduğunu vurgulamaktadır. Çocuklar, üç yaşına gelene kadar ırkların özellikleri ve grupların kültürleriyle ilgili anlayışlarını/düşünüşlerini geliştirmektedirler (Banks, 1993, akt., Swick, Boutte ve Scoy, 1994). Sözü edilen anlayışların oluşmasında da, ebeveynler ve eğitimcilerin yadsınamayacak düzeyde etkileri bulunmaktadır. Son zamanlardaki araştırmalar, ebeveynlerin ve eğitimcilerin, çocuklara ırk, etnik yapı ve kültürel farklılıklarla ilgili olumlu tutumlar kazandırdıklarını göstermektedir. Çocukların çok kültürlülük ile ilgili düşünceleri, ebeveynlerin çocukla olan etkileşimleri ve öğrenme ortamlarının yönlendirmesiyle geliştirilebilmektedir (Swick, Boutte ve Scoy, 1994).

Eğitim alanında, öğretmen adayları, öğretmenler ve yöneticilerin çok kültürlü eğitim algılarıyla ilgili çalışmalar da bulunmaktadır (örn., Bryan ve

Sprague, 1997; Herron, Green, Russell ve Southard, 1995; McCray, Wright ve Beachum, 2004; McCray ve Beachum, 2010; Neuharth-Pritchett, Reiff ve Pearson, 2001; Pickert ve Chock, 1997; Sheets ve Chew, 2000; Sultana, 1994). Görüldüğü üzere, yurt dışındaki araştırmalar çok kültürlü eğitimin, öğrencilerin gelişimlerini olumlu yönde etkilediği düşüncesinde birleşmektedir. Bu durumda, çok kültürlü eğitimle ilgili olarak Türkiye’de yapılan çalışmaları da incelemenin yerinde olacağı düşünülmektedir.

Ülkemizde, çok kültürlü eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar her ne kadar son yıllarda bir artış gösterse de oldukça azdır. Bunlar arasında, Cırık’ın (2008) çok kültürlü eğitim ve yansımalarını irdelediği çalışması; Başbay ve Bektaş’ın (2009) çok kültürlü bir eğitim-öğretim ortamının tasarlanması ve öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin ortaya konulması amaçlı çalışmaları; Çoban, Karaman ve Doğan’ın (2010) öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarını inceledikleri çalışmaları; Başbay ve Kağnıcı’nın (2011) üniversite öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitim algılarının belirlenmesi için ölçek geliştirme çalışmaları; Yazıcı, Başol ve Toprak’ın (2009) öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları ile ilgili ölçek uyarlama çalışmaları; Polat’ın (2009) öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özelliklerini incelediği çalışması; Polat’ın (2011) okul müdürlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili tutumlarını incelediği çalışması ve yine Polat’ın (2012) okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumlarını incelediği çalışması sayılabilir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI ve ÖNEMİ

Günümüzde, ülkeler arasında farklı amaçlarla oluşturulan birliklerin, ekonomik gelişmelerin, bireysel, sosyal ve ekonomik anlamda yaşanan küreselleşmenin ve yaşanan göç olaylarının, ülkelerin eğitim sistemlerini etkilediği düşünülmektedir. Bu nedenle, eğitim konusunda söz sahibi olan kişilerin, eğitim ortamlarında farklı kültürlerin göz önünde bulundurulması, okul programlarının ve okulun bir kurum olarak çok kültürlü eğitim ilkelerini

yansıtması, öğretmen ve yöneticilerin çok kültürlü eğitim konusunda eğitim alması gerektiği konularında görüş birliği içerisinde oldukları görülmektedir.

Ülkemizde çok kültürlü eğitim ile ilgili yapılmış araştırmaların bulguları bütünsel anlamda değerlendirildiğinde, özellikle öğretmenlerin çok kültürlü eğitimle ilgili yeterlik algılarının incelenmesine yönelik çalışmalara gereksinim duyulduğu görülmektedir. Çok kültürlü eğitimle ilgili olarak yapılacak olan yeni araştırmaların var olan problem durumuna ışık tutabileceği söylenebilir. Bu nedenle, yapılan bu araştırma sonucunda, sınırlı da olsa, öğretmenlerin çok kültürlü eğitimle ilgili yeterlik algılarının düzeyinin belirlenebileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin çok kültürlü eğitimle ilgili yeterlik algılarının belirlenmesinin, öğrenme ortamlarında çok kültürlü eğitim uygulamalarına yer verilebilmesi yönünde alandaki araştırmacılara ve uygulayıcılara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın yapılmasının nedenlerden birisi, ilkokul öğretmenlerinin, çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeylerinin belirlenmesi gerekliliğidir. Diğer bir neden ise öğretmenlerin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeylerinin cinsiyet, kıdem, öğrenim düzeyi ve okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin ortaya koyulmasıdır. Belirtilen nedenlerden dolayı yapılan bu araştırmanın, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusundaki duyarlılıklarının artırılması yönünde olumlu bir adım olabileceği söylenebilir. Bununla birlikte, bu araştırma sonucunda elde edilecek olan bulgular ışığında, Türk eğitim sistemindeki karar vericilerin, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusunda yetiştirilmesi için çeşitli etkinlikler düzenleyebilecekleri düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma, ilkokul öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algı düzeylerini ve çok kültürlü yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki problem cümlesine ve alt problemlere yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1.3. PROBLEM CÜMLESİ

İlkokul öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ölçeği boyutlarından aldıkları puanlar arasında çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. ALT PROBLEMLER

1. İlkokul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri nedir?

2. İlkokul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri arasında *cinsiyete* göre anlamlı bir fark var mıdır?

3. İlkokul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri arasında *kıdeme* göre anlamlı bir fark var mıdır?

4. İlkokul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri arasında *öğrenim düzeylerine* göre anlamlı bir fark var mıdır?

5. İlkokul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri *çalıştıkları okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine* göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

1.5. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

2. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, örneklem grubundan alınan yanıtlarla sınırlıdır.

3. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmada kullanılan ölçme aracıyla sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR VE KISALTMALAR

Çok Kültürlü Eğitim: Farklı sosyo-kültürel gruplardan gelen tüm öğrenciler için eşit eğitim fırsatları yaratmak amacıyla yapılan çalışmalarını ifade etmektedir.

ÇYAÖ: Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

İKİNCİ BÖLÜM

2. İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde, çok kültürlü eğitim ile ilgili olarak ulaşılabilen alanyazına ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. KÜLTÜR KAVRAMI ve EĞİTİM

Kültür kavramı, farklı yazarlar tarafından benzer ya da farklı biçimde tanımlanmıştır. Ancak, yazarların kültür ve eğitimin birbiriyle olan ilişkisi ve kültürün eğitim üzerindeki etkileri konusunda, görüş birliği içerisinde oldukları görülmektedir. Aşağıda, kültür ve eğitim arasındaki ilişki, farklı yazarların bakış açıları ile birlikte açıklanmıştır.

Tyler, kültürü; toplumun bir üyesi olarak, insanoğlunun öğrendiği bilgi, sanat, gelenek-görenek ve benzeri yetenek, beceri ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütün olarak tanımlamaktadır (akt., Demirel, 2003a). Duverger (2004) bir insan topluluğundan beklenen davranışları tayin eden roller, düzenlenmiş davranışlar, düşünceler ve duygular bütünü kültürü oluşturur görüşünü ileri sürmektedir. Oğuzkan (1974) ise kültürü, usavurma, beğeni ve eleştirme yeteneklerinin öğrenim ve yaşantılar yoluyla geliştirilmiş olan biçimi olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte Ertürk (1998) kültürü, insanların birbirleriyle ve çevreleriyle etkileşimlerinin, örgütlenik ve birikik ürünleri olarak tanımlamaktadır. Bir diğer tanımda Erden ve Akman (2002), bir grubun ortak tutumları, davranışları ve değerleri bir bütün olarak kültürü oluşturur görüşünü ileri sürmektedirler. Erden ve Akman'a (2002) göre her toplumun ortak bir kültürü vardır. Ancak aynı toplum içinde insan toplulukları ortak geçmişleri, yaşadıkları bölge, ekonomik uğraş alanları ve sosyo-ekonomik statülerine göre farklı kültürler geliştirirler.

Gay (1994), kültürün insan davranışlarını, tutumlarını ve değerlerini etkilediğini ve insanların yaşamlarının temel noktalarda benzer olduğunu belirtmektedir. Ancak insanların modellerinin, organizasyonlarının ve öğrenme stillerinin kendilerine özgü olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre, kültür ve etnik köken insanın gelişim sürecinde etkili olmaktadır. Aynı zamanda, çok kültürlü eğitimin öncülerinden birisi de öğrenme ve öğretmenin, sosyal bağlam içerisinde ve kültürel bir süreçte gerçekleştiğidir. Bu nedenle öğrencilerin kültürleri analiz edilip anlaşılmalıdır. Öğretmenler, yöneticiler nasıl ki eğitimle ilgili uygulamalara kendi kültürlerini yansıtıyorsa, öğrenciler de öğrenme süreçlerine ve davranışlarına kendi kültürlerini yansıtırlar. Anlaşılacağı üzere, kültür ve eğitim arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Bu durumda, eğitim kavramının ne anlama geldiğinin irdelenmesinde yarar görülmektedir.

Eğitim bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1998). Varış'a (1997) göre ise eğitim geniş anlamda, kişinin davranışlarına, ahlak ve estetik ölçülerine, inanış ve yaşama anlayışına, sağlıkla uyumuna yardım eden bir süreç olarak görülebilir. Organize eğitim, bir taraftan bireyin, toplumun değer normlarına uyum yapmasına hizmet ederken, diğer taraftan da bireylerin arzu ve ideallerini, toplum dinamizmini olumlu bir gelişmeye yöneltecek anlamda olumlu davranışlar halinde formüle eder.

Eğitim, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir. Günümüzde okullar eğitim sürecinin en önemli kısmını oluşturur. Eğitim yalnız okullarda yapılmaz. Günlük hayattaki eğitim-okul bitişikliği, eğitim denince okulu anımsatır. Oysa okul dışında da gençleri ve yetişkinleri bir mesleğe hazırlamak ve onların hayata uyumlarını kolaylaştırmak için açılmış kısa süreli eğitim veren kurumlar vardır. Ayrıca eğitim, ailede, iş yerinde, asker ocağında, camide ve insanların oluşturdukları çeşitli gruplar içinde de yer alır. En geniş anlamı ile eğitim toplumdaki "kültürleme" sürecinin bir parçasıdır. Kültürleme, insanın kişilik yapısı içinde doğduğu ve yetiştirildiği kültür tarafından belirlenir. Her

toplum kendi kültürünün özelliklerini yeni kuşaklara geçirir. Toplumun, bireyleri, kendi kültürünün istek ve beklentilerine uyacak şekilde etkilemesi ve değiştirmesine “kültürleme” denir (Fidan, 1996)

Yukarıda sunulan açıklamalar ışığında, eğitim ortamlarında bireyin gelişiminin sağlanmasına yardım edebilmek için, onun sahip olduğu kültürel özelliklerin göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü bireyin kültürel özellikleri onun öğrenmesini, davranışlarını, diğer insanlara bakışını etkilemektedir. Demirel’in (2003b) de belirttiği gibi, toplumda eğitim sisteminin temel işlevi, kültürel değerlerin aktarımı olmalıdır. Toplumun değerleri, inançları ve normları yalnızca onları öğretme yoluyla değil, eğitim sisteminin işleyişinde onların açıklanmasıyla da diğer kuşaklara geçer.

Bireyin, eğitim sürecinde kültürel öğelerin etkisi altında kalması kültür ve eğitim arasındaki ilişkinin doğru orantılı olduğunu akla getirmektedir. Gay (1994) de kültür, eğitim ve toplum arasındaki ilişkiyi aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Etnik köken ve kültür, bireysel kimlik ve davranış üzerinde etkili olan değişkenlerdir.
- Kültürel ayrılıklar, toplumların normal tanımlamalarıdır.
- Etnik köken, kültür ve insanlık, birbirleriyle ilintilidir.
- Hiç kimse, herkes tarafından kabul edilen bir insan modeli olamaz.
- Kültür, insan davranışlarını, değerlerini ve inançlarını şekillendirir.
- Kültür ve etnik köken, eğitim sistemi içerisinde zengin araçlardır.
- Kültürel çeşitliliği dikkate almayan eğitim kararları, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun gereksinimlerini karşılamakta yetersiz kalır.
- Kültürel çeşitlilikle ilgili bilgi ve uygulamalar eğitimle ilgili yapılacak araştırmaların gelişimine yardımcı olur.
- Okul başarısını artırmak için, sosyal yetenek, akademik yetenek ve kültürel uyum gereklidir.

Cırık’a (2008) göre “farklı kültürleri içerisinde barındıran toplumlar, bireylerin gelişimine destek olabilmek ve onların çoklu bakış açıları kazanabilmelerini sağlamak için, çok kültürlü eğitim uygulamalarına

gereksinim duymaktadırlar. Çok kültürlü eğitim uygulaması, aynı zamanda, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasının da ön koşulu olma özelliğini beraberinde getirmektedir.” Bu durumda, “çok kültürlü eğitim” kavramının yazarlar tarafından nasıl yorumlandığının görülmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

2.2. ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM KAVRAMI

APA (2002) tarafından ortaya koyulan çok kültürlülük tanımı birçok yazar tarafından kabul görmektedir. APA'ya (2002) göre çok kültürlülük; ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına varılmasıdır. Buna bağlı olarak, Banks, Cookson, Gay, Hawley, Irvine, Nieto, Schofield ve Stephan'a (2001) göre çok kültürlü eğitim, bir eğitim reformu hareketi ve bir süreçtir. Onlara göre, çok kültürlü eğitim, farklı ırk, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen tüm öğrenciler için eşit eğitim fırsatları yaratmaya çalışır. Bunun için de okul ortamını yeniden yapılandırmak amacıyla çaba sarf eder.

Çok kültürlü eğitimin tanımları çeşitlidir. Bazı tanımlar farklı grupların kültürel özellikleri üzerinde yoğunlaşırken, bazıları sosyal problemlere, siyasi güçlere, ekonomik kaynakların paylaşımına vurgu yapmaktadır. Bazıları da insanları, renklerine göre sınıflamayla sınırlamaktadır. Bazıları ise yerel okulların özellikleriyle ilişkilendirmektedir (Gay, 1994). Aşağıda Gay (1994) tarafından aktarılan, farklı yazarların bakış açılarına göre, çok kültürlü eğitim tanımları verilmiştir:

- Öğrencilerin akademik başarılarında eşit şansa sahip olabilmeleri için eğitim kurumlarının yapılarının reforme edilmesi hareketi.
- Bireylerin, grupların ya da ulusların yaşamını biçimlendiren kültürel farklılıkların, etnik gerçekliğin ve yasal hakların korunmasına vurgu yapan bir felsefe.
- Kültürel çeşitliliği yansıtmak için, organizasyonel yapının, öğretim materyallerinin, eğitim programının, kuralların, değerlerin değiştirilmesi

ile ilgili olarak eğitim girişimlerindeki kavramların değişimleri ile ilgili bir reform hareketi.

- Uzun dönemli zaman ve çaba yatırımının, eylemlerin planlanarak izlenmesini içeren bir süreçtir (Banks ve Banks, 1993).
- Kültürel çokluğun felsefesini, eğitim sistemini de içrisine alarak kurumsallaştırmak. Sosyal adalet, eşitlik, karşılıklı saygı, kabul ve anlayış, ahlaki bağlılık gibi ilkeleri kabul etmek.
- Çocukları, yaşamın çeşitliliği üzerinde duyarlı, farklı kültürleri ve bakış açılarını araştırmaya yönlendirici bir eğitim. Bu eğitimde çocuklar farklı deneyimleri ve fikirleri analiz ederler ve tarihe, dünyayı keşfetmek için bakarlar (Parekh, 1986).
- Farklılık, insan hakları, sosyal adalet ve tüm insanlar için farklı yaşam modelleri üzerine kurulmuş bir hümanist görüştür. Çok kültürlü eğitim, eğitimde eşitlik için gereklidir. Bu görüş, çok kültürlülüğü, küresel toplumu ve kültürel farklılıkları hoş karşılamak için bir araç olarak görülebilir (ASCD Multicultural Education Commission, 1977).
- Çok kültürlülüğü destekleyen, demokratik değerler üzerine temellenmiş bir öğrenme ve öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, eğitim eşitliğini, farklı etnik gruplar için eğitim programları geliştirmeyi içerir (Bennett, 1990).
- Eğitim felsefesi içerisinde kültürel farklılıklara saygı gösteren politikalar ve uygulamalardır. Bu uygulamalar, öğretim materyalleri, eğitim programları ve değerlendirme işlemlerinin belirli bir düzen ve hiyerarşi içerisinde düzenlenmesidir (Frazier, 1977; Grant, 1977).
- Her türlü ayrımcılığa karşı çıkma, sınıf içerisindeki öğretim ve karşılıklı ilişkilere etki etme ve sosyal adalet için demokratik ilkeleri geliştirme ile ilgili, tüm öğrenciler için temel eğitim ve kapsamlı bir okul reformudur (Gay, 1994).

Çok kültürlü eğitim terimi iki ya da daha çok etnik gruba verilen eğitimi belirtmek için kullanılmaktadır (Türkoğlu, 1998). Çok kültürlü eğitim toplumsal bir süreçtir. “Uluslaşma sürecinde tek dil, tek kültür ve tek din ön plana

çıkar. Eğitim ve refah düzeyi yükseldikçe, birey diğer dillere, kültürlere ve dinlere ilgi ve saygı duymaya başlar” (Coşkun, 2006). Çok kültürlü eğitim, yalnızca farklı etnik kökene, sosyal statüye ya da dine ait olan öğrencileri değil, bununla birlikte farklı cinsiyete, cinsel eğilimlere, üstün yeteneklere sahip olanlara da olanaklar sunmalıdır (Banks ve Banks, 1993; Slavin, 1994, akt., Herring ve White, 1995).

Parker (2002) farklılıkların toplumsal birlik üzerindeki etkilerini “Farklılık olmaksızın birlik, kültürel baskı ve kargaşa ile sonuçlanır. Birlik olmaksızın farklılık ise ulus devletin çatlamasına yol açar. Çok kültürlü demokratik bir ulus devletinde farklılık ve birlik, nazik bir dengede birlikte var olmalıdır.” Şeklindeki görüşleri ile çok kültürlülüğün birleştirici bir unsur olduğuna dikkat çekmiştir (akt; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009). Bu nedenle, çok kültürlü eğitim, öğrenme ortamlarında eşitliği desteklemek amacıyla farklı gruplar arasında etkileşim geliştirmeyi amaçlamaktadır. Farklı bir bakış açısından, çok kültürlü eğitim, okullarda gruplar arası iş birliği süreci olarak görülebilir (Bohn ve Sleeter, 2000).

Çok kültürlü eğitim farklı yazarlar tarafından farklı olarak anlamlandırılmaktadır. Ancak, farklılıklar çok büyük, karışık ya da çelişkili değildir. Farklılıkların çoğunluğu, anlamsal boyuttadır. Bu farklılık, eğitimcilerin, eğitime, sosyoloji, psikoloji ya da ekonomi pencerelerinden bakmalarından meydana gelmektedir. Tüm farklılıklara rağmen çok kültürlü eğitimle ilgili kavramlar dört özelliği paylaşmaktadır: a) kavramlar, genel varsayımlar üzerinde temellenmiştir, b) kavramlar, genel ilgilerden doğarak yavaş yavaş gelişmiştir, c) kavramlar, eylem için genel çizgileri kapsamaktadır, 4) kavramlar, kültürel çokluk ve etnik ayrılığı, eğitim sürecinin bir parçası haline getirme arzusunu paylaşmaktadır (Gay, 1994).

Yukarıda sunulan tanımlar incelendiğinde eğitim sürecinde yalnızca eğitim çalışanlarının çok kültürlü eğitimle ilgili çalışmalar yapmalarının yeterli olamayacağı düşüncesi akla gelmektedir. Bu durumda çok kültürlü eğitim çalışmalarında görev alan öğretmen ve diğer personelin yanında ailelerin de bu sürece katkılarının sağlanması gerekmektedir. Farklı kültürlerden gelen

aileleri eğitimin içine çekebilmek ve iletişimi güçlendirebilmek amacıyla eğitimcilerin yapmaları gerekenler şöyle sıralanabilir:

- Öğretmenler, iletişim için ailelerin anlayabileceği bir dil kullanmalıdırlar.
- Ailelere, çocuklarının gelişimi ile ilgili olarak belirli zamanlarda bilgi verilmelidir.
- Ailelerin, öğrenme ortamlarına katılabilmeleri için destek verilmelidir.
- Ailelerin, evde çocuklarına destek olmaları teşvik edilmelidir.
- Evlere, ailelerin ana dilinde yazılmış mesajlar gönderilmelidir.
- Onlardan gelen bildirimler dikkate alınmalı ve onlara bildirim anlaşıldığı hakkında dönüt verilmelidir.
- Çocuklarının yetersizlikleri nedeniyle kendilerini suçlamamaları gerektiği açıklanmalı, kendilerine güven duymaları sağlanmalıdır.
- Onların duyguları etiketlenmeden değerlendirilmelidir.
- Onları sınıflandırmaktan öte insani özellikleri ön plana çıkarılmalıdır.
- Çocuklarının geleceğiyle ilgili olarak olumlu noktaları görmeleri desteklenmelidir (ERIC Digest, 1991).

Aile ile ilgili birçok faktör bireyin okula olan uyumunda etkili olmaktadır (Furrer ve Skinner, 2003; Woolley ve Bowen, 2007). “Anne ve babanın çocuklarına yönelik değerlendirmeleri, çocukların da kendilerini algılamalarını ve anne-babalarıyla olan ilişkilerini biçimlendirmektedir. Anne ve baba tarafından gösterilen sevgi, dengeli bakım ve beslenme, çocukların temel güven duygusunu pekiştirir. Anne ve baba ile ilişkilerinde sıcak ve hoş izlenimler varsa, çocuklar başkalarına karşı da benzer biçimde davranırlar. Kısaca çocuklar, aile içinde kendine yapılan sosyal davranışları yansıtırlar” (Kulaksızoğlu, 2001). Ailesinde okula karşı olumlu bir izlenim edinen bireyler okula gitmekten mutluluk duymaktadırlar. Çünkü çevresi onu sosyal olarak desteklemektedir.

Çok kültürlü eğitim kavramı ile ilgili açıklamaların sunulmasından sonra, bu kavramın çıkış noktası ve gelişim sürecinin incelenmesi gerekliliği doğmuştur. Çok kültürlü eğitim ihtiyacının gündeme gelmesi ve günümüzdeki gelişmeler aşağıda ana hatlarıyla sunulmaya çalışılmıştır.

2.3. ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİMİN ÇIKIŞ NOKTASI ve GELİŞİMİ

II. Dünya Savaşı'nı takip eden yıllardan sonra bazı Avrupa devletlerinde (örn., İngiltere, Fransa, Almanya ve Hollanda), etnik ve kültürel yapılarda değişimler gözlenmeye başlanmıştır. Sözü edilen devletlerin, farklı ülkelerde bulunan sömürgeleri (örn., Asya, Afrika ve Hindistan) işçi gereksinimini giderebilmek ve sosyo-ekonomik düzeylerini yükseltebilmek amacıyla Avrupa'daki çeşitli ülkelere göç etmişlerdir. Amerika Birleşik Devletleri'nin kuruluşunda da farklı kültürlere ait insanlar yer almıştır ve bu durum doğal olarak kültürel çeşitliliğin artmasına neden olmuştur. Bu gelişmeler, Avrupa ülkelerinde ve Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitimle ilgili yeni düzenlemelerin nasıl olabileceği sorusunu da beraberinde getirmiştir. Bu sorular arasında, öğrencilerin etkili ve verimli bir vatandaş olabilmeleri için onlara verilecek olan eğitimin nasıl olması gerektiği sorusu ön plana çıkmaya başlamıştır (Banks ve Lynch 1986, akt., Banks, 2004).

Eğitim etkinliklerinin bireylerin sosyalleşmesinin sağlanması yönünde kullanılmasından bu yana, çok kültürlü eğitim uygulamaları tartışılmaktadır (Agada, 1998). Çok kültürlü eğitim kavramı, Avrupa'da özellikle seksenli yıllarda, altmışlı ile yetmişli yıllardaki asimilasyon ve uyum programlarına bir tepki olarak doğmuştur. Bu dönemde, özgün kültürden kaynaklanan değer yargılarının ve ikinci dilin, anadil ile aynı düzeyde desteklenmesi, eğitim ve öğretim programları ile okul kitaplarının içerik açısından gözden geçirilmesi gerekliliği ortaya konmuştur (Coşkun, 2006). Güven'e (2005) göre de, "Çok kültürlü eğitim hareketi farklı ırklara, etnik gruplara karşı daha duyarlı davranmaya odaklanılan 1970'lere rastlamaktadır." Çok kültürlü eğitimle ilgili öğretim programlarının başta ABD, Kanada, Avustralya, Almanya, İngiltere vb. çok uluslu ve çok kültürlü yapılara sahip olan ülkelerde okul öncesi dönemden başlayarak uygulandığı anlaşılmaktadır. Görüldüğü üzere, çok kültürlü eğitim birçok ülkede eğitim sisteminin olağan bir parçası haline gelmiştir.

19. yy.da çok kültürlü eğitimin farklı uygulamalarına rastlanabilmektedir. Öte yandan, ulusal düzeyde bir değişimin gündeme

gelmesi altmışlı yıllarda, vatandaşlık haklarının elde edilmesiyle gelişmeye başlamıştır. Banks'e (1993) göre çok kültürlü eğitim bazı aşamalardan geçmiştir. Bunlardan birincisi Afrikalı-Amerikalılar tarafından yapılan etnik çalışmalardır. Bu çalışmalarda, çocuklarına kendi tarihlerini ve kültürlerini öğretmeye başlamışlardır. Daha sonra bu gruba, Meksikalı- Amerikalılar, Porto Ricolular, Amerikan Kızılderilileri ve Asyalı-Amerikalılar katılmışlardır. Daha sonra, etnik çalışmalar, çok etnikli eğitimle yer değiştirmiştir. Bu değişiklik de çok kültürlü eğitimin ikinci aşamasını oluşturmuştur. Ancak, çocuklar için gelişen bu aşamalardan sonra, toplum tarafından kurban seçildiklerini düşünen kadınlar ve özürllüer, çoklu etnik eğitime, kendileri için de bir şeyler eklenmesini talep etmişlerdir. Bu da çok kültürlü eğitimin üçüncü aşamasını oluşturmuştur. Şu anda ise çok kültürlü eğitimde dördüncü aşama yaşanmaktadır. Bu aşamada ırk, sınıf ve cinsiyetle ilgili kuram geliştirme, araştırma ve uygulama çalışmaları yapılmaktadır. Bu aşamaların tümü toplumsal gereksinimler ve baskılar nedeniyle ortaya konmuştur. Bir aşama diğerini sürekli değişime yönlendirmiştir. Çok kültürlü eğitimle ilgili aşamalar gelişimini sürdürmeye devam etmektedir. Bunların yanı sıra, daha önceki yıllarda, farklılıkları nedeniyle toplumdan dışlanmış kişilerin ya da grupların ön plana çıkarılmasına yönelik yapılan çalışmalar günümüzde ilgi görmemektedir. Çünkü sözü edilen kişilerin ya da grupların, günümüzde, sosyal yaşam içerisinde belirli bir konuma sahip oldukları düşünülmektedir. Bu nedenle, beşinci aşamada toplumu yeniden yapılandırmak için çalışılmalıdır. Bu aşamada, kültürel farklılıklara sahip bireylerden oluşan, demokrasi kültürünün ön plana çıktığı bir toplum yapılandırılmalıdır. Bunun için de eğitim aracılığıyla bireylere demokrasi bilinci kazandırılmalıdır (Kaltsounis, 1997).

Son yıllarda çok kültürlü eğitimle ilgili uygulamalarda artış görülmektedir. Eğitimciler, kültürel farklılıklarla ilgili konulara öğretim programlarında yer vererek çok kültürlü eğitim uygulamalarını desteklemektedirler (Aldridge, Calhoun ve Aman, 2000). Bunların yanında, çok kültürlü eğitimin okullarda ders olarak verilmeye başlanması gerektiği uzmanlar tarafından önerilmeye başlanmıştır. Amerika Birleşik

Devletleri'ndeki "Öğretmen Eğitiminin Akreditasyonu" kurulu, öğretmen yetiştirmeyle ilgili hazırlanan programlarda çok kültürlü eğitim konularına yer verilmesinin önemine dikkat çekmektedir. Buna bağlı olarak, birçok üniversite, öğrencilerine çok kültürlü eğitimle ilgili dersler sunmaktadır (Diaz, 1994). Bununla birlikte APA'nın yetki programı, psikoloji alanında verilen lisansüstü eğitimde bireysel farklılıkların yanı sıra, kültürel farklılıkların da anlatılmasını gerekli görmektedir. Massachusetts eyaleti, psikolog eğitimi alacak olan öğrencilerin aynı zamanda çok kültürlü eğitim almalarını da zorunlu tutmaktadır. 1996 Temmuz'undan itibaren lisansüstü eğitimdeki öğrencilerin en az dört kredilik çok kültürlü eğitim dersi almaları, 1999 Temmuz'undan itibaren de derslerden en az birisinin kültürel farklılıklarla ilgili olması zorunlu hale getirilmiştir (Deangelis, 1994, akt., Schultz, 2002).

Çok kültürlü eğitim çalışmaları henüz gelişim sürecini tamamlamış görünmemektedir. Özellikle son yıllarda kültürel farklılıkların fark edilmesiyle birlikte kuramsal çalışmaların yanı sıra uygulamalı çalışmaların da artış gösterdiği düşünülmektedir. Bu durumda, çok kültürlü eğitimin ilkelerinin ve hedeflerinin neler olduğunun incelenmesinin yararlı olacağı söylenebilir.

2.4. ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİMİN İLKELERİ VE HEDEFLERİ

Çok kültürlü eğitim anlayışı, bireylerin, farklılıklara saygı duyulan bir ortamda öğrenmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Bu nedenle, düzenlenen öğrenme ortamlarına da yön vermektedir. Çok kültürlü eğitimi öğrenme ortamlarına yansıtma isteyen eğitimcilerin belirli ilkeleri göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Aşağıda, farklı yazarlardan alınan çok kültürlü eğitim ilkeleri sunulmuştur.

Bennett (2001), çok kültürlü eğitimin, genel anlamda dört ilke üzerinde temellendiğini belirtmektedir. Bunlar şöyle özetlenebilir:

- Kültürel çoğulculuk,
- Sosyal adalet idealleri; ırkçılık, cinsiyet vb. ayrımların sonlandırılması,
- Öğrenme-öğretme ortamlarında kültürel farklılıklara yer verilmesi,
- Tüm bireyler için eğitim eşitliği vizyonu sağlanması.

Çok kültürlü eğitimin ilkelerini Gay (1994) şöyle sıralamaktadır:

- Kişisel olarak yetki verici, sosyal olarak dönüştürücü ve pedagojik olarak hümanistik bir yaklaşım,
- Okulların, farklı çocukları eğitirken yaptıkları renk ve güç ayrımıyla ilgili yanlışların düzeltilmesi,
- Farklı grupların ve kültürlerin birleşimi amacıyla araştırmaların yapılması,
- Farklı kültürleri ve insanları anlamak ve değer vermek için temel, etkili ve hümanistik girişimlerde bulunulması.
- İçerik ve sürecin, yapı ve özün, eylem ve yansıtmanın, bilgi ve değerlerin, felsefe ve metodolojinin, eğitimsel anlamlar ve sonucun birlikte ele alınması,
- Tüm düzeylerdeki öğrenciler için öğrenme ortamlarının sağlanması,
- Eşitlik için farklı öğrencilere de eğitim olanaklarının sağlanması,
- Sistematik değişimin, gelişimsel ve devam eden bir süreç olduğunun kabul edilmesi,
- Farklı kültürlerin miraslarının, deneyimlerinin, bakış açılarının birleştirilmesi; etnik köken ve kültürel farklılığa sahip öğrenciler için eğitim ortamlarında öğrenilenler ile gerçek yaşam deneyimleri arasında ilişkiler kurulması,
- İnsan yaşamındaki farklılıkların normal kabul edilmesi ve hoş karşılanması.
- Farklılıkların, eğitimin içeriğini zenginleştirdiğinin farkında olunması.

Banks ve diğerleri (2001), çok kültürlü toplumlarda “öğrenme” ve

“öğretme”nin temel ilkelerini şöyle sunmaktadırlar:

- Öğretmenlerin, etnik grupların özelliklerinin (ırk, etnik yapı, dil ve sosyal sınıf farklılıkları), öğrencilerin davranışlarını nasıl etkilediğini anlamalarına yardım eden programlar düzenlenmelidir.
- Okullar, öğrencilere, öğrenme ve yüksek standartlar elde etme için fırsat eşitliği sağlamalıdır.

- Eğitim programı, öğrencilere, bilgiyi sosyal olarak yapılandırabilmeleri konusunda yön göstermelidir.
- Okullar, öğrencilerin, akademik başarılarını ve birbirleri ile ilişkilerini etkileyen bilgi, yetenek ve tutum gelişimine katkı sağlayan örtük programlara katılmalarına fırsat sağlamalıdır.
- Okullar, grup ilişkilerinin geliştirilmesi için grup üyeliklerini düzenleyici görevler üstlenmelidir.
- Öğrenciler, ırk ve etnik ilişkiler üzerindeki ön yargılar ve basmakalıp düşünceleri öğrenmelidirler.
- Öğrenciler, tüm gruplar tarafından paylaşılan değerleri öğrenmelidirler.
- Öğretmenler, öğrencilerinin, diğer gruplarla etkileşim içerisinde olmalarını sağlayacak sosyal becerileri kazanmalarına yardım etmelidirler.
- Okullar, farklı kültürel gruplardan gelen öğrencilerin, korku ve kaygı durumlarını düşürücü ortamlar hazırlamalıdır.
- Okul organizasyon stratejileri, karar oluşturulmasının, geniş bir paylaşım içerisinde gerçekleşmesini sağlamalıdır.
- Liderler, tüm kamu okullarını, ekonomik olarak, bölgelerine bakmaksızın eşit oranda desteklemelidirler.
- Öğretmenler karmaşık (complex) becerileri değerlendirmek amacıyla çok yönlü, kültürel duyarlılığı yansıtan öğretim teknikleri kullanmalıdırlar.

Yukarıda sunulan ilkelerle birlikte Cüceloğlu (2004), çok kültürlü eğitime vurgu yapmamakla birlikte, farklı gruplar arasındaki ön yargıları ortadan kaldırmak için, grupların aşağıdaki koşullar altında birbirleriyle ilişki içinde olmaları gerektiğini belirtmektedir:

- Gruplar eşit sosyal statüye sahip olmalıdır.
- Gruplar paylaşılan bir genel amaç üzerinde beraberce çalışmalıdır.
- Gruplar arasındaki ilişki o ortamda otorite olarak bilinen kişilerce desteklenmelidir.

- Gruplar arası ilişki, iki grubun üyeleri arasında paylaşılan ilgilerin var olduğu algılamasına götürmelidir.

Çok kültürlü eğitim, belirtilen ilkeler ışığında öğrenme ortamlarında belirli hedefleri gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde, çok kültürlü eğitimin, özelde birey, genelde ise toplum için hedefleri bulunmaktadır. Bu hedeflerin neler olduğu aşağıda farklı yazarların bakış açılarına göre açıklanmaya çalışılmıştır.

Çok kültürlü eğitimin hedefi, bireyin çok kültürlü ortamda uyum içinde yaşayabilmesini sağlamaktır (Coşkun, 2006). Çok kültürlü eğitim, farklı bireylere, eğitim önünde eşitlik sağlamayı ve bireylerin kendi kültürlerini yaşatmalarını hedeflemektedir (Türkoğlu, 1998). Bununla birlikte çok kültürlü eğitim, öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmeyi ve farklılıklarla ilgili ön yargıyı azaltmayı kendisine hedef olarak belirlemektedir (Dunn, 1997). Anlaşılacağı üzere, çok kültürlü eğitim, yalnızca okul ortamında öğrenim gören öğrencileri değil; toplumun diğer kesimlerindeki bireyleri de, kültürel farklılıklar ve bu farklılıklara duyarlılıklar konusunda geliştirmeyi hedeflemektedir.

Çok kültürlü eğitim, bireylerin kendi kültürlerini koruyarak, farklı kültürlerle uyum içerisinde yaşamalarını hedeflemektedir. Bu durumun önemini Çakır (2003) şöyle açıklamaktadır: “Kendi kültürünü bilen birey, karşılaştığı diğer kültürleri değerlendirirken zorlanmaz. Birey her iki kültür arasındaki benzer ya da ortak noktalar aracılığıyla, erek kültüre ait öğeleri daha kolay algılayıp yorumlayabilir. Kendi kültürel değerlerini yeterince tanımayan birey, yeni bir kültürlenme sürecinin etkisinde kalarak kendi kültürüyle ilgili yeni değer yargıları geliştirmeye başlayabilir. Bu yargıların sonucu olarak birey, kendini bir değişim süreci içinde bulabilir. Bu değişimden kendini uzak tutmak istediğinde ise iç dünyasına dönerek karşı kültürü toptan reddedebilir ya da erek kültüre ait öğeleri toptan kabul etmeye başlayabilir. Sonu asimilasyona kadar uzanan bu kabullenme süreci içinde birey,

- Önce kendi kültürü dışında farklı bir dünyanın, kültürel olguların varlığını keşfeder,

- Karşı kültüre ait olguları ilgiyle izlemeye, gördükleri ve yaşadıklarıyla ilgili olarak bilgisini artırmaya çalışır,
- Erek kültüre ait deneyimleri olumluysa, zamanla kendi kültürünü küçümsemeye başlar,
- Benimsediği olguları günlük yaşamına aktarmaya çalışır,
- Karşı kültüre olması gerekenden farklı değerler yükleyerek kendi kültürel değerlerini reddetme eğilimleri ortaya çıkar (Çakır, 2003).”

Bu olumsuzlukların yaşanmaması için, öğrenme ortamlarında çok kültürlü eğitim etkinliklerine yer verilirken, bireyin farklı kültürleri tanımasının yanında kendi kültürüne de yabancılaşmaması sağlanmalıdır (Cırık, 2008). Çok kültürlü eğitimin hedeflerini özetleyen Gay (1994) şöyle bir sıralama sunmaktadır:

- Kültürel ve etnik okuryazarlığı geliştirmek: Bireylerin, toplumdaki kültürel çeşitliliğin farkına varmalarını ve bu çeşitliliğe saygılı olmalarını desteklemek. Aynı zamanda bireyin kendi kültürünü ve etnik yapısını tanımasına yardımcı olmak.
- Bireysel gelişim: Çok kültürlü eğitimin psikolojik temelleri, bireyin kendisini anlamasının, olumlu benlik geliştirmesinin ve etnik kimliğiyle barışık olmasının, onun gelişimine katkı sağlayacağı üzerine kuruludur. Bu alanlara vurgu yapmak da çok kültürlü eğitimin hedefleri arasındadır. Kendisiyle ve kimliğiyle barışık olan bireyler, diğer kimliklere de saygılı olacaklar ve kişisel gelişimlerine katkı sağlanacaktır.
- Değerleri ve tutumları açıklama: Farklı kültürlere ait olan bireylerin değerlerini ve tutumlarını açıklayarak diğer bireylerin bu kültürleri tanımaları ve birbirlerine saygı duymalarını sağlamak. Aynı zamanda, bireylerin kendi tutum ve değerlerinin farkına varmalarını sağlamak.
- Çok kültürlü sosyal yeterlilik: Öğrencilerin kendilerinden farklı kültür, ırk, etnik yapıya sahip insanları anlamaları ve etkileşim içerisinde bulunabilmeleri için bunları tanımaları gerekmektedir. Çok kültürlü eğitim, kültürler arası iletişimi, kişiler arası ilişkileri, farklı kültürlerin

yapılarını, alternatif bakış açılarından görmeyi destekler. Ayrıca bu durumda öğrenciler, kendi kültürleri ve farklı kültürler arasında deneyim yaşama olanağı elde ederler.

- Temel yetenek kazanımı: Çok kültürlü eğitimin temel amacı, etnik kökenleri farklı olan öğrencilerin temel becerileri (okuma, yazma, matematik, sorun çözme, eleştirel düşünme vb.) kazanmalarını kolaylaştırmaktır (Gay, 1994).

2.5. ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM UYGULAMALARI

Çok kültürlü eğitim kavramının doğuşu ve eğitimciler arasında gündem oluşturması, onun öğrenme ortamlarında nasıl yer bulacağı, bir başka deyişle çok kültürlü eğitimi temel alan öğrenme ortamlarının nasıl düzenlenebileceği sorusunu da beraberinde getirmiştir. Bu sorunun yanıtını ortaya koyabilmek amacıyla araştırmacılar tarafından farklı modeller ve yaklaşımlar geliştirilmiştir.

Banks (1993, 1994), çok kültürlü eğitim için dört yaklaşım önermektedir: 1) Kültürel olarak farklı olan grupların ve bireylerin öğrenimine yardım. 2) Mevcut eğitim programını çok kültürlü derslerle ve ünitelerle desteklemek. 3) Eğitim programını ve öğretimi farklı kültürlerin, ırkların ve sosyal grupların bakış açısını ve deneyimlerini yansıtacak şekilde dönüştürmek. 4) Öğrencilere kendi etnik yapılarını ve kültürel değerlerini nasıl açıklayacaklarını öğretmek, öğrencileri eşitlik özgürlük ve adalet için sosyo-politik eylemlerle ilişkilendirmek (Aldridge, Calhoun ve Aman, 2000; Gay, 1994).

Sleeter ve Grant (1988, 1993) de çok kültürlü eğitim için dört genel yaklaşım belirlemişlerdir: 1) Farklı kültürlere ait öğrencileri, ana kültüre uyum için eğitmek. 2) Farklı insanların uyum içerisinde yaşamaları. 3) Bir grubun, farkındalık, saygı ve kabul etme özelliklerini geliştirme. 4) Ön yargıları azaltma/ortadan kaldırma, tüm gruplar için eşit fırsat ve sosyal adalet sağlama (akt., Gay, 1994).

Gay (1994) ise yukarıdaki yaklaşımlardan yola çıkarak üç yaklaşım ortaya koymuştur: 1) Kültürel çeşitliliğin içeriğini öğretme. 2) Kültürel olarak farklı olan öğrencilerin eğitimi. 3) Akademik konular ve entelektüel yeteneklerin öğretiminde kültürel çeşitliliği kullanma.

“Öğretmenler hem günlük yaşamda hem de okul yaşamında kültürel ve bireysel farklılıkların çatışmaya yol açmasını önleyecek durumlar üzerinde çalışmalı ve farklılığın toplumun gerçeği olduğu öncülünden uzaklaşmamalıdır. Bu bağlamda öğretmenler; okullarda düşünce ayrılıkları olabileceğini kabul ederek bunun çatışma ile değil konuşma ile çözülebileceğini, her kültürün kendine özgü olduğunu, bireyler arasında etkileşim ve hoşgörünün geliştirilmesi gerektiğini ve başkalarını ne olursa olsun, geçmişte olduğundan daha fazla dinlememiz gerektiğini bilmelidirler (Güven, 2001).”

Var olan model ve yaklaşımlar ışığında çok kültürlü öğrenme ortamları düzenlenirken işbirlikli çalışmalara destek olabilmek için öğrenciler birlikte çalışmaya yönlendirilmelidir. Bununla birlikte, öğrenme stilleri farklı olan öğrenciler için öğrenme ortamlarında çoklu öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Sınıf kuralları, öğretmen tarafından doğrudan yönlendirilmeli ve öğrencilerin görüşleri dikkate alınmalıdır. Aynı zamanda farklı davranışların, öğrenciler için anlamı öğrenilmelidir. Öğretimde anlamın önemi vurgulanmalıdır (öğrencilerin okuduklarını anladıklarından emin olunmalı, günlük yaşamla bağlantı kurulmalı). Öğrencilerin, gelenekleri, görenekleri ve değerleri hakkında bilgi sahibi olunmalıdır. Son olarak, öğrencilerin ırk, cinsiyet vb. kavramları anlamlandırmalarına yardım edilmelidir (Herring ve White, 1995).

Bu açıklamaların yanı sıra Gay (1994) de çok kültürlü eğitim uygulamalarının, öğretmenlerin, öğrencilerin, konuların ve okul toplumunun gelişiminde uygun olabileceğini belirtmektedir. Gay'e (1994) göre çoklu teknikler, çok kültürlü eğitimin etkili olarak uygulanmasını gerektirir. Bununla birlikte, eğitim süreci ve içerik, kültürel farklılıklara göre değiştirilmelidir. Öğretmenler ve öğrenciler, toplumun gelişim sürecinde etkili ve verimli olabilmek için çaba göstermelidirler. İşbirliğine dayalı öğrenme, farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin eşit düzeyde etkileşimde bulunmalarına yardım

etmelidir. Öğretim stilleri, çeşitliliği destekleyecek şekilde yönlendirilmeli ve değiştirilmelidir. Öğrenme ortamları tasarımları, öğrencilerin aktif katılımına ve yaratıcılığa destek olmalıdır.

Çok kültürlü eğitim uygulamalarını öğrenme ortamlarına yansıtırken öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bazı durumlar da söz konusudur. Örneğin, ödevler, çalışmalar, tüm öğrenciler için uygun olmalıdır (örn., Öğrencilerden Noel deneyimlerini tartışmalarını ya da yazmalarını istemek, Hıristiyan olmayan öğrenciler için uygun değildir). Çok kültürlü konular hakkında deneyimli ve bilgili olan öğretmenler, misafir öğretmen olarak sınıfa davet edilmelidir. Bireylerin, kendilerine ait olan kültürün özelliklerini öğrenme ortamlarında yansıtılmalarına izin verilmelidir. Çok kültürlü temalar seçilmelidir (Sanat, müzik ve drama programları; çok kültürlü fuarlar, festivaller ve kutlamalar). Çok kültürlülüğe vurgu yapan çeşitli yazılar öğrencilere sunulmalıdır. Öğrenme ortamları öğrencileri yansıtacak biçimde düzenlenmelidir. Çeşitli kültürleri yansıtan toplumsal kaynaklar kullanılmalıdır. Çok kültürlü etkinlikler duyurulmalıdır. Farklı kültürlerle ait bilim, sanat, müzik ve edebiyatla ilgili konularda çalışmalar yapılmalıdır (örn., Farklı kültürlerle ait olan öğrenciler ve aileler ana dildeki şarkılarını paylaşabilirler). Öğrencilerin çok kültürlü konularla ilgili kısa hikâyeler yazmaları sağlanmalıdır. Kültürleri farklılaştıran ve kültürlerle özgü olan, günlük şeyler üzerine odaklanılmalıdır (örn., Selamlaşma, vedalaşma, saygı gösterme, sözlü tabular, vücut dili, cinsiyet rolleri, folklor, çocuk edebiyatı, disiplin vb.) (Herring ve White,1995). Bütün bunların yanı sıra günümüzde iletişim alanında etkili olarak kullanılan internet bağlantısı uluslararası etkileşimi destekleyebilir. Örneğin, Amerika'dan bir sınıf Fransa'dan bir sınıfla çevrimiçi bağlantı kurarak etkinlikler düzenleyebilir ve böylelikle öğrenciler farklı kültürlerdeki insanların neye benzediklerini, neler giydiklerini nasıl konuştuklarını görebilirler (Tuttle, 1995).

Çok kültürlü eğitim uygulamaları, bireylerin farklılıklar konusunda duyarlı olmaları üzerine odaklanmaktadır. Buradan hareketle Gay (1994) çok kültürlü eğitim uygulamalarının sağlayacağı etkileri şöyle belirtmektedir:

- Öğrencilerin ırkçılık, etnik köken ve cinsiyetle ilgili tutumları öğretim programları tarafından olumlu yönde gelişim göstermektedir.
- Öğretim programları, eğitimdeki tüm paydaşların özelliklerinden etkilenmektedir.
- İşbirlikli öğrenme, tüm öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilemektedir.
- İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin ortak hedefler oluşturmalarına, statülerinin eşitlenmesine yardım etmekte, bu durum da öğrenciler arasındaki iletişimin güçlenmesine destek olmaktadır.
- Çok kültürlü eğitime uygun araç-gereçler, empati yoluyla edinilen deneyimler, rol oynama, benzetişim, öğrencilerin ırklarla ilgili olumlu tutumlar ve algılar geliştirmelerine yardım etmektedir.

Çok kültürlü eğitim uygulamaları ile ilgili açıklamalar incelendiğinde öğrenme ortamlarına yön verecek olan eğitim programlarının amaca uygun olarak düzenlenmesinin de önemli olduğu görülmektedir. Cırık (2008) "Çok kültürlü eğitim etkinliklerine okul öncesi dönemden başlayarak tüm eğitim kademelerinde yer verilmesinin, bireylerin bütünsel anlamda gelişimlerine destek sağlayabileceğini belirtmektedir. Ona göre, eğitim programlarında kültürler arası etkileşimle ilgili ayrı temalar düzenlemek yerine, programların geneline yansıyan bir anlayışın oluşturulması daha anlamlıdır."

Sonuç olarak, çok kültürlü eğitim uygulamalarını öğrenme ortamlarına yansıtmak isteyen eğitimcilerin, eğitimle ilgili tüm faktörleri göz önünde bulundurmalarının ve bu faktörleri çok kültürlü eğitimle ilişkilendirmelerinin gerekli olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Böylelikle, çok kültürlü eğitim uygulamalarının birbirinden kopuk parçalar halinde değil bütünsel anlamda yaşama geçirilebileceği ve değerlendirilebileceği söylenebilir.

2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çok kültürlü eğitimle ilgili ulaşılan alanyazın incelendiğinde, genellikle, araştırmaların ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmen adayları, öğretmen ve yöneticilerin

katılımıyla yürütülen araştırmalara da rastlanmaktadır. Burada, çok kültürlü eğitimle ilgili ulaşılan tüm eğitim kademelerindeki araştırmalara yer verilmeye çalışılmıştır. Ulaşılan araştırmalar arasından sırasıyla Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmalar sunulmuştur.

2.6.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Çoban, Karaman ve Doğan (2010), 187 kadın, 74 erkek olmak üzere, toplam 261 öğretmen adayı ile yürüttükleri araştırmalarında, öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarını belirlemeyi ve bazı demografik değişkenlere göre bu algıları arasında bir fark olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına siyasi görüş, dini görüş, cinsiyet rolleri, cinsel yönelim, sosyo-ekonomik durum ve engellilik boyutlarından oluşan “İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşler Anketi” uygulanmıştır. Araştırma verileri t-testi ve çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) ile çözümlenmiştir.

Analiz sonuçları öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının olumlu olduğunu göstermiştir. Dini görüş, cinsiyet rolleri, cinsel yönelim, sosyo-ekonomik durum ve engellilik boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öte yandan cinsiyet değişkenine göre “siyasi görüş” boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir deyişle, kadınların erkeklere göre “siyasi görüş” farklılıklarına daha toleranslı olduğu saptanmıştır. Ek olarak sonuçlar, yerleşim türüne göre ilçede büyüyen bireylerle büyük şehirde büyüyen bireyler arasında “cinsel yönelim” boyutunda anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. İlçede yetişen bireylerin büyük şehirde yetişen bireylere göre cinsel yönelimleri farklı olan bireylere karşı daha hoşgörüsüz oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarında, cinsiyet, branş, mezun olunan okul, kıdem, görev yaptıkları okulun bulunduğu yer ve önceki eğitimlerinin geçtiği yerleşim biriminin kültürel yapısına göre çeşitli değişkenler açısından bir farklılık olup olmadığını farklı branşlardaki 135 kadın 280 erkek toplam 415 öğretmen

üzerinde araştırmışlardır. Araştırma verileri “Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma verileri t-test ve Anova ile çözümlenmiştir.

Sonuçlara göre cinsiyet değişkenine göre çok kültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumlarında farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Diğer yandan eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerden daha olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Diğer mezunlar arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin tutumları 26 ve üzeri yıl çalışmış öğretmenlerden daha olumludur. Meslekteki kıdem arttıkça çok kültürlü eğitime yönelik tutumların olumsuzlaştığı görülmüştür. İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin tutumlarının, ilköğretim II. kademe öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu saptanmıştır. İlçede görev yapan öğretmenlerin tutumları ilde görev yapan öğretmenlerden anlamlı derecede daha olumlu çıkmıştır. İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim yaşantılarını heterojen bir yerleşim yerinde geçirenlerin homojen bir yerde geçirenlere göre daha olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Sonuç olarak, önceki deneyimlerin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlar üzerinde olumlu yönde etkili olduğu söylenebilir.

Polat (2011) tarafından yapılan bir araştırmada okul müdürlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili tutumları incelenmiştir. Araştırmaya 209 okul müdürü katılmıştır. Araştırma verileri çok kültürlü eğitim tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler, aritmetik ortalama, t-test ve Anova testi ile çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda, cinsiyetin çok kültürlü eğitimle ilgili tutumda anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte, yaş ve kıdem arttıkça çok kültürlü eğitimle ilgili olumlu tutum düzeyinde düşüş gözlenmiştir. Öte yandan eğitim seviyesi yükseldikçe çok kültürlü eğitimle ilgili olumlu tutum düzeyinde artış tespit edilmiştir.

Polat (2012) tarafından benzer olarak yapılan bir diğer araştırmada, okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutum düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 203 okul müdürü katılmıştır. Araştırma verileri

çok kültürlülük tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma verileri t-test ve Anova ile çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda genel olarak okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları bulunmuştur. Okul müdürleri, çok kültürlülüğün alt boyutlarından bilgi ve davranıştan ziyade ilgi boyutuna daha yüksek tutuma sahiplerdir. Cinsiyet ve yaş müdürlerin çok kültürlülüğe ilişkin tutumlarında anlamlı fark yaratmazken kıdem çok kültürlülüğe ilişkin tutumda anlamlı fark yaratmıştır. Kıdem arttıkça çok kültürlülüğe ilişkin tutumda düşme gözlenmiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusu da okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin bileşenlerden bazıları ile oldukça yüksek düzeyde ilgilenip, bazıları ile ise orta düzeyde ilgilenmeleridir.

Son olarak, Polat (2009) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özelliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 412 öğretmen adayı ile yürütülmüştür ancak 332 katılımcının verileri değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma verileri çok kültürlü kişilik ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, aritmetik ortalama, t-test ve Anova testi ile çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik açısından yeterli oldukları bulunmuş ancak çok kültürlü kişiliğin alt boyutlarından duygusal dengede çok iyi durumda olmadıkları görülmüştür. Bu durum, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim konusunda eğitim ihtiyacı olduğunu göstermiştir.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

McCray, Wright ve Beachum (2004) tarafından ortaokullardaki müdürlerin çok kültürlü eğitimle ilgili algılarını belirlemek için yapılmış olan araştırmaya, K-12 okullarından, 302 müdür dâhil edilmiştir. Araştırmada anketle veri toplanmış, ancak yöneticilerin 126'sı (% 42) anketlere yanıt vermiştir.

Araştırma sonucunda, ortaokul müdürlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili algılarının, okullarının büyüklüğüne göre farklılaştığı bulgulanmıştır. Özellikle

sosyo-ekonomik düzeyin düşük olduğu bölgelerdeki yöneticilerin, çok kültürlü eğitime karşı olumsuz algıları olduğu bulunmuştur. Bu bölgelerdeki okullarda, sosyo-ekonomik düzeyin ve yöneticilerin eğitim seviyelerinin düşük olmasının, bu sonucun ortaya çıkmasıyla ilintili olduğu vurgulanmıştır. Büyük okullardaki yöneticilerde ise çok kültürlü eğitime karşı algının olumsuzluk düzeyinin daha düşük olduğu bulgulanmıştır. Sonuç olarak, okullardaki öğrenci sayısının, okulların bulunduğu bölgenin ve okulların özelliklerinin, yöneticilerin çok kültürlü eğitimle ilgili algılarını etkilediği bulgulanmıştır.

McCray ve Beachum (2010) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ortaokul yöneticilerinin çok kültürlü eğitimle ilgili algı düzeyleri incelenmiştir. Çalışmada yöneticilerin çok kültürlü eğitimle ilgili algı düzeylerinin etnik kökene ve cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmaya 126 yönetici katılmıştır. Katılımcıların yüzde 79.4'ü erkek, yüzde 20.6'sı kadındır. Bununla birlikte araştırmaya katılan yöneticilerin yüzde 72.2'si Avrupalı-Amerikalı, yüzde 22.2'si Afrikalı-Amerikalı, yüzde 5.6'sı Yerli Amerikalıdır. Araştırma verileri anket aracılığıyla toplanmış ve Anova ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda erkeklerin kadınlara göre çok kültürlü eğitimle ilgili algı düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öte yandan yöneticilerin çok kültürlü eğitimle ilgili algı düzeylerinin etnik kökene göre anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır.

Bryan ve Sprague (1997) yaptıkları araştırmada kültürler arası deneyimin, öğretmen adaylarını olumlu yönde etkilediğini bulgulamışlardır. Araştırmalar, yabancı ülkelerde 7 ile 15 hafta arasında eğitim alan öğrencilerin, iki dillilik, demokratik değerler ve farklı kültürlere değer verme konularında, olumlu olarak etkilendiklerini ortaya koymuştur. Kültürel farklılıklara duyarlı olmaya vurgu yapılmasının, öğrencilerin diğer kültürlere ve dillere empati geliştirmelerine destek olduğu bulgulanmıştır. Aynı zamanda öğretim uygulamalarının da esneklik sağladığı bulgulanmıştır.

Neuharth-Pritchett, Reiff ve Pearson (2001) yaşları 20 ile 35 arasında değişen, 102 kız 1 erkek toplam 103 öğretmen adayının katıldığı bir araştırma yürütmüşlerdir. Katılımcıların 93'ü beyaz, 1'i Latin-Amerikalı, 5'i

Afrika-Amerikalı, 3'ü Asya-Amerikalıdır, katılımcılardan birisinin menşei ise bilinmemektedir. Katılımcılara çok kültürlü eğitimin tanımlanması ve okullarda uygulanması ile ilgili 4 açık uçlu soru sorulmuş ve yazılı olarak yanıtlamaları istenmiştir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin, çok kültürlü eğitimle ilgili bilgi ve anlayışlarının yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Özellikle, ırk ve etnik köken hakkındaki bilgilerinin yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Öğretmen eğitiminde, çok kültürlü eğitimle ilgili bilgiler verilmesinin yanında, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimle ilgili uygulamalara katılmalarının ve deneyimler yaşamalarının, öğrencilerin, çok kültürlü eğitim konusunda yetiştirilmesinde etkili olacağı belirtilmiştir.

Sheets ve Chew (2000) 48 Çin asıllı Amerikan aday öğretmenin, öğretmen yetiştirme programlarındaki çok kültürlü eğitim dersine karşı algılarını araştırmışlardır. Veriler, anketler, grup tartışmaları, üniversite dokümanları ve gözlemler aracılığıyla toplanmıştır.

Sonuçta, katılımcıların çok kültürlü eğitimi içselleştirdikleri bulgulanmıştır. Katılımcılar, sınıflarında çok kültürlü eğitimin ilkelerine uygun öğrenme ortamları düzenlemeye ve bunları geliştirmeye istekli görülmüşlerdir. Aynı zamanda, çok kültürlü eğitimin okul ortamını, hangi yönde geliştirebileceğini ve değiştirebileceğini kavramışlardır. Öte yandan, çok kültürlü eğitim uygulamalarında, beyaz ırka ait öğretmenlerin engel oluşturacakları görüşünü ileri sürmüşlerdir.

Pickert ve Chock (1997), Amerika ve Kanada'da 227 öğretmen eğitimcisinin, kültür kavramını, çok kültürlü eğitim içerisinde nasıl gördüklerini, açık uçlu sorular aracılığıyla analiz etmişlerdir. Eğitimciler, kültürün bireylere ve gruplara ait olmasıyla sınırlandığını; kültürler arasındaki uyumsuzlukların kaçınılmaz olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, kültürlerin farklılıklarından öte, ortak yönlerinin vurgulanmasının, gruplar arası çatışmayı azaltacağını belirtmişlerdir.

Herron, Green, Russell ve Southard (1995), araştırmalarında Florida'da bulunan 500 öğretmene, çok kültürlü eğitim yaklaşımları, öğretmenlerin bu yaklaşımları algıları, çok kültürlü eğitimin önündeki engeller

ve öğretmenlerin çok kültürlü eğitimle ilgili hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını sorgulayan bir anket göndermişlerdir. Anketlerden 218 tanesi geri dönmüştür ve bunlar analiz edilmiştir.

Anket sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin, çok kültürlü eğitimi uygulama ve çok kültürlü eğitim stratejilerini tanımlamada diğer öğretmenlerden daha istekli/eğilimli oldukları bulgulanmıştır. Bununla birlikte, öğretmenler çok kültürlü eğitimin yararlı olacağı görüşünü ortaya koymuşlardır.

Sultana (1994), üniversitede, eğitimle ilgili ders alan 143 birinci sınıf öğrencisinin, çok kültürlülükle ilgili bilgi ve anlayışlarını araştırmıştır. Öğrencilere, çok kültürlü eğitimin ne olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin yüzde 11'inin çok kültürlü eğitimle ilgili hiçbir şey bilmediği, yüzde 55'inin, kültürel çeşitliliklerin farkında olduğu, yüzde 4.2'sinin çok kültürlü eğitimle ilgili kısmi bilgiye sahip olduğu bulgulanmıştır. Sonuç olarak, eğitimle ilgili alanlarda öğrenim gören öğrencilerin, çok kültürlü eğitimle ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu bulgulanmıştır.

Bekerman'ın (2004) yapmış olduğu bir çalışmada, İsrail'de aynı okula giden Filistinli ve Musevi öğrenciler üzerinde çok kültürlü eğitimin etkileri incelenmiştir. Araştırmanın yapıldığı okuldan Jerusalem'de 37 Filistinli, 26 Musevi öğrenci bulunmaktadır. Upper Galilee'de ise 41 Filistinli, 35 Musevi öğrenci bulunmaktadır. Veriler, her iki kültürün kendisine ait olan ve okullarda yapılan 4 dinsel törenin analiz edilmesiyle toplanmıştır. Veriler toplanırken, öğrenci, öğretmen, yönetici ve ailelerle görüşmeler yapılmış, ayrıca araştırmacı tarafından, sözü edilen törenler gözlenmiştir. Araştırmanın yapıldığı okullarda 1997 yılından beri çok kültürlü eğitim programları uygulanmaktadır. Araştırma 2 yıl sürdürülmüştür.

Araştırma sonucunda, aileler, çocukların birbirlerini daha iyi tanımaları, birbirlerinin değerlerine saygı duymaları ve gelecekte barış içinde yaşamaları için çocuklarını bu okullara gönderdiklerini; ayrıca, bu okullarda çocuklarının daha başarılı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ise bu tür okullarda çalışmanın diğer okullara göre iki kat daha yorucu olduğunu ve ayrıca farklı etnik kökene sahip öğretmenlerle birlikte çalışmalarının bir takım güçlükler

yarattığını vurgulamışlardır. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemler sonucunda, okullardaki dini törenlerin çocuklarda, kültürel esneklik geliştirmeyi ve farklı kültürel deneyimler yaşamayı desteklediği bulgulanmıştır.

Maundeni (2001) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, Afrikalı öğrencilerin, İngiliz toplumuna uyumlarında, sosyal ağın/ortamın (Social Networks) rolüne ilişkin öğrenci algıları incelenmiştir. Araştırma, 1997 yılında Scottish şehrinde yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak, 29 Afrikalı öğrenciyle yürütülmüştür. Öğrenciler, Kenya, Malawi, Ghana, Botswana, Güney Afrika, Etiyopya ve Zambia'dan gelmektedirler. Öğrencilerle yapılan görüşmeler, yarım saatle bir buçuk saat arasında değişmiştir. Araştırmacı ile aynı dile sahip olan öğrencilerle anadilde; diğerleriyle İngilizce iletişim kurulmuştur. Öğrencilerin 17'si master ya da doktora öğrencisi, 12'si lisans öğrencisi; 16'sı erkek, 13'ü kızdır. Yaşları, 18 ile 42 arasında değişmekte olup, 9 tanesi evli, geri kalanı bekârdır.

Öğrenciler aileleriyle düzenli olarak iletişim kuramadıklarından dolayı duygusal olarak zor durumda olduklarını ve bu nedenle uyum problemleri yaşadıklarını belirtmişlerdir. Duygusal destek ihtiyacında kızların erkeklerden daha fazla desteğe ihtiyaçları olduğu; ailelerin sadece duygusal yönden değil dinsel açıdan da destek sağladıkları bulgulanmıştır.

Afrikalı öğrencilerin, genellikle kendi bölgelerine, benzer kültüre ya da milliyete ait olan öğrencilerle iletişim kurdukları bulgulanmıştır. Aynı bölgeden öğrencilerle iletişim kurmalarının, uyum sağlamalarına yardımcı olduğunu; duygusal yönden, bilgilendirme yönünden, ruhsal yönden ve finansal yönden arkadaşlarından destek gördüklerini belirtmişlerdir. Öte yandan, ayrımcılık yapma, egemenlik kurma, dedikodu ve İngilizceyi geliştirmelerinin engellenmesi de bu ilişkilerin olumsuz etkileri olarak bulgulanmıştır. Öğrencilerden çok azı, İngiliz öğrencilerle akademik anlamda çalıştığını, tartıştığını ve bunu yararlı gördüğünü belirtmiştir. Gerçek arkadaşlarını anavatanlarında bıraktıklarını ve bu nedenle buradaki arkadaşlıkların geçici olduğunu; yabancı bir ülkedeki arkadaşlığın samimi ve güvenilir olmadığını vurgulamışlardır.

Öğrenciler, uyumlarında dini inançlarının özel bir rol oynamadığını, ancak dini grupların uyumlarını kolaylaştırdığını vurgulamışlardır. Bunların yanında, ev sahiplerinin, uyumlarında yaşamsal bir öneme sahip olduklarını belirtmişlerdir. Supervisorlar ve öğretim görevlilerinin, öğrencilerin, üniversiteye ve akademik ortama uyum sağlamalarında yardımcı oldukları; sağlık servislerinin öğrenciler tarafından özellikle psikolojik problemlerde kullanıldığı; uluslararası öğrenci ofislerinin, güvenlik, şehir tanıtımı, iklim koşulları, giyecek tipleri, dini gruplar, finansal ve sağlık servisiyle ilgili bilgi verme toplantıları düzenleyerek, öğrencilerin uyum problemlerini gidermelerine yardımcı oldukları bulgulanmıştır.

Hasson (2006), çalışmasında, iki dilli İspanyol (Hispanic) öğrencilerin İspanyolca'yı farklı alanlarda kullanma eğilimlerini araştırmıştır. Araştırmaya, Güney Florida'dan 202 üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların yüzde 87.6'sı kız, yüzde 12.4'ü erkektir. Yaş ortalaması 22.3'tür. Katılımcılardan yüzde 67.3'ü Amerika'da, yüzde 16.4'ü Küba'da, yüzde 4'ü Nikaragua'da, yüzde 3'ü Kolombiya'da ve yüzde 2'si İspanya'da doğmuştur. Diğer ülkelerde doğanlar yüzde 7'dir. Katılımcıların yüzde 90'ının ana dili İspanyolcadır.

Araştırma sonucunda, ortaokulda iki dilli eğitim programlarına katılan öğrencilerin, bu programa katılmayan öğrencilere göre, ileriki yaşamlarında ana dillerini kullanmaya devam etmeye daha fazla eğilim gösterdikleri bulgulanmıştır. Yalnızca İngilizce eğitim alan grupların, düşünürken, televizyon seyredirken, dua ederken, hayal kurarken ve kardeşleriyle iletişim kurarken, İngilizceyi tercih ettikleri; müzik dinlerken, aileleri ve arkadaşları ile konuşurken ise her iki dili de tercih ettikleri; hiçbir alanda ise yalnızca İspanyolca'yı tercih etmedikleri bulgulanmıştır. İki dilli eğitim alan grupların ise, bireysel aktivitelerde, düşünürken, dua ederken ve hayal kurarken İngilizceyi; televizyon seyredirken, müzik dinlerken, arkadaşları ve kardeşleri ile iletişim kurarken her iki dili de tercih ettikleri; aileleri ile iletişim kurarken ise yalnızca İspanyolca'yı tercih ettikleri bulgulanmıştır.

Sonuç olarak yalnızca İngilizce eğitim alan grup ile hem İngilizce hem İspanyolca eğitim alan grup arasında İspanyolca'yı kullanma boyutları arasında farklılıklar olduğu ortaya konulmuştur.

Lee ve Carrasquillo (2006) araştırmalarında, Amerika'da yaşayan Koreli öğrencilerin, öğrenme ve dil özellikleriyle ilgili olarak, profesörlerin ve öğrencilerin algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya 25 profesör ve 19 Koreli kolej öğrencisi katılmıştır. Veriler anket ve görüşme yoluyla toplanmıştır.

Araştırma sonucunda profesörler, Koreli öğrencilerin şu özelliklere sahip olduklarını belirtmişlerdir: a. Derse katılımda yetersiz kalmaktadırlar. b. Profesörleri kesin bir otorite figürü olarak görmektedirler. c. Eleştirel düşünmede zorluklar yaşamaktadırlar. d. Görüşmelerde göz kontağından kaçınmaktadırlar. e. Soruları yanıtlamada isteksiz davranmaktadırlar. f. Koreceyi, İngilizceye tercih etmektedirler. g. Profesörlere soru sormakta isteksiz davranmaktadırlar. h. Kendilerini İngilizcede ifade edememektedirler. Koreli öğrencilerin ise: a. Profesörlerin, sınıftaki otoriteyi ellerinde bulundurduklarını düşündükleri, b. Sınıfta büyük grupla çalışmayı tercih ettikleri, c. Akademik bilgiyi genel (public) bilgi olarak algıladıkları, d. Anlatımı, diğer öğretim stratejilerine tercih ettikleri e. Sözlü iletişimde İngilizceyi kullanırken zorlandıkları g. Korece düşünüp İngilizceye çevirdikleri bulgulanmıştır. Sonuç olarak, kültürel ve dilsel faktörlerin, öğrencilerin akademik başarılarını etkilediği görülmüştür. Bu bulgular profesörlerin, kültürel farklılıklar ve çok kültürlü eğitim konusunda bilgi sahibi olmaları gerektiği sonucunu da beraberinde getirmiştir.

Leary ve Borsato (2005), yapmış oldukları araştırmada, ortaokulda iki dilli eğitim programlarına katılmış olan İspanyol (Hispanic) öğrencilerin lisedeki akademik başarıları, okulla ilgili tutumları, kolejle ilgili hedefleri ve dil düzeyleri incelenmiştir. Araştırmaya, 139 öğrenci katılmış olup, bunların, 63'ü erkek ve 76'sı kızdır. Araştırmada öğrencilerin şu anki öğretmenlerinden ve öğrencilerin kendilerinden anket aracılığıyla veri toplanmıştır. Matematikteki başarı durumları için ise 2. sınıf, 6. sınıf ve 9. sınıf sonundaki notları analiz edilmiştir. Öğrencilere, kolej için yüksek düzey matematik hazırlık kursu verilmiştir.

Kurs sonunda yapılan değerlendirmede, daha önceden iki dilli eğitim programlarına katılan öğrencilerin, matematiğe karşı olumlu tutum

kazandıkları ve akademik başarı açısından, bu eğitimi almayan İspanyol (Hispanic) öğrencilerden ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yukarıdaki bulgulara ek olarak, öğrencilerin okul ve üniversiteye karşı tutumlarında; üniversiteye gitmek isteme, iyi bir eğitim alma ve iyi bir dereceye sahip olma konularında ortak görüşte oldukları bulgulanmıştır.

Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve kendilerini algılamalarında farklılık bulunmamıştır. Sonuç olarak, iki dilli eğitim programlarının, öğrencileri akademik açıdan okula hazırladığı bulunmuştur. Bu da, iki dilli eğitim programlarına katılan öğrencilerin, ortalama İspanyol (Hispanic) öğrencilerden daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur.

Radziwon (2003) tarafından Amerika'da yapılan bir diğer araştırmada, 8. sınıf öğrencilerinin, okul hakkındaki düşüncelerinin (kendileri ile okullarını özdeşleştirmeleri) üzerinde, akran görüşlerinin etkisi incelenmiştir. Araştırmaya, 3.346 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin, yüzde 74'ü Kafkasyalı ve yüzde 26'sı Afrikalı-Amerikalıdır. Bunların da yüzde 46'sı erkek yüzde 54'ü kızdır. Çalışmada, "The identification with school" anketi ve "Peer Beliefs" anketi sırasıyla kullanılmıştır. Akademik başarıyı ölçmek için, "temel yetenekler testi" kullanılmıştır. Bağımsız değişkenler olan ırk, cinsiyet, akademik başarı ve öğrencilerin akran görüşlerini algılarının, bağımlı değişken olan öğrencilerin okullarıyla kendilerini özdeşleştirmeleri/tanımlamaları (identification with school) üzerindeki etkisi, çoklu regresyon ile incelenmiştir.

Afrikalı-Amerikalılar, Kafkasyalılarından; kızlar, erkeklerden, okulla ilgili özdeşleştirmelerde/tanımlamalarda daha olumlu görüşler bildirmişlerdir. Akran görüşlerinin okul özdeşleştirmelerinde/tanımlamalarında, akademik başarı, cinsiyet ve ırk faktörlerinden daha etkili olduğu bulgulanmıştır. Sonuç olarak, yüksek akademik başarıya sahip olmanın ve okul hakkında olumlu görüşlere sahip olan akranlarla beraber olmanın, öğrencilerin okul hakkındaki düşüncelerini olumlu yönde etkilediği bulgulanmıştır. Eğer öğrenci düşük akademik başarıya sahipse ve akranları okul hakkında olumsuz görüşlere

sahipse, öğrencinin okul hakkındaki düşüncelerinin de olumsuz olduğu bulgulanmıştır.

Abbas (2002) tarafından yapılan bir çalışmada, Birmingham'da (İngiltere), Güney Asyalı ailelerin ve öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarılarını nasıl etkilediği araştırılmıştır. Araştırma nitel türde yürütülmüştür. Bu amaçla, öğrencilerle, ailelerle görüşmeler yapılmış ve anket yoluyla veri toplanmıştır. Ailelere ev ve okulun akademik başarıdaki etkileri sorulmuştur. Okul için öğretmenlere, diğer görevlilere ve okula bakış açıları; ev için ise din ve kültüre bakış açıları sorgulanmıştır.

Özellikle Bangladeşli ve Pakistanlı Müslüman ailelerde, düşük sosyo-ekonomik düzeyde olmalarının, okullarının yetersiz kalitede olmasının, evde dini-kültürel etkilerin fazla olmasının ve toplumun büyük bir kesimi tarafından olumsuz algılanmalarının, öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan, Hindistanlıların eğitime daha olumlu bakmaları, okulla ilgilenmeleri ve dinin evde daha az etkiye sahip olması ve toplum tarafından olumlu algılanmalarının eğitimi olumlu yönde etkilediği bulgulanmıştır.

Ailelerden üst sosyo-ekonomik statüye sahip olanların, öğretmenlerle ilgili olumlu tutumlara sahip olduğu; düşük sosyo-ekonomik statüye sahip olanların ise olumsuz tutuma sahip olduğu bulgulanmıştır. Düşük sosyo-ekonomik statüye sahip olan aileler, öğretmenlerin ekonomik durumu iyi olan öğrencilerle daha fazla ilgilendiklerini belirtmişler ve düşük akademik başarıdan tamamen okulları sorumlu tutmuşlardır. Aynı zamanda düşük sosyo-ekonomik sınıfa sahip olan aileler, Güney Asyalı öğretmenlerin, kendi çocukları için daha faydalı olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Çünkü bu öğretmenlerle, aynı etnik yapıya, aynı geçmişe sahip oldukları ve aynı kültürü paylaştıkları için, bu öğretmenlerin öğrencileriyle daha iyi iletişim kurabileceklerini belirtmişlerdir. Yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip aileler ise etnik kökene bakmaksızın etkili, kaliteli, nitelikli öğretmenleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Araştırma sonucunda, Müslüman öğrencilerin hayatlarının her alanında dinin etkili olduğu; evde aileler tarafından dinin bir baskı aracı olarak

kullanıldığı ve çocuklarında dine karşı bir bağlılık içinde oldukları bulgulanmıştır. Özetle, ailelerin eğitime bakış açılarında, ekonomik durumlarının ve sosyal statülerinin etkili olduğu; sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe eğitime karşı olan tutumun da olumluya doğru yükseldiği ortaya konulmuştur.

Woodrow ve Sham (2001) tarafından yapılan bir diğer araştırmada, Çinli öğrencilerin öğrenme tercihleri incelenmiştir. Araştırmada anket ve görüşme yöntemiyle veri toplanmıştır. Anket, 128 soruyu kapsayan dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde biyografik bilgilerden oluşan 14 soru bulunmaktadır. İkinci bölüm, öğretme stilleri, sınıf ortamı, öğrenme tercihleri ve ders tercihleri alt bölümlerini kapsayan 60 sorudan oluşmaktadır. Üçüncü bölüm, öğrencilerin okuldaki deneyimleri ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. Dördüncü bölüm öğrenme tercihleri arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmak için tasarlanmıştır. Bu bölüm Biggs'in (1997) "Öğrenme Süreçleri Ölçeği"nden yararlanılarak düzenlenmiştir. Araştırmaya 350 öğrenci katılmıştır. Bunlardan 150'si İngiltere'de yaşayan Çinli (76 kız, 74 erkek), 200'ü İngiliz-Avrupalıdır (İngiliz adalarında yaşayan öğrenciler) (87 kız, 113 erkek).

Araştırma sonucunda, İngiltere'de doğmuş olan Çinlilerde dahi geleneksel Çinli davranış kalıplarının etkili olduğu; büyüklere saygı ve dindarlığın, Çinli öğrencilerin eğitimlerinde temel yapıyı oluşturduğu; sınıflarda otoriteyi tercih ettikleri bulgulanmıştır. Çinli öğrenciler için, konuyu anlamak yerine ezberlemenin daha önemli olduğu ve bununda Çince kaynaklandığı vurgulanmıştır. Çincenin ezbere ve tekrara dayanıyor olmasının, Çinli öğrencilerin küçük yaştan itibaren ezberciliğe yönelmelerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Bunların yanında, Çinli öğrencilerin, grupla çalışmak yerine yalnız çalışmayı tercih ettikleri; soru sormaktan ya da soru sorulmasından hoşlanmadıkları ve tartışmaya değer vermedikleri; Avrupalı öğrencilerin ise araştırma ve sorgulama yaparak, problem çözerek bilgiyi yapılandırdıkları görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma evreni, örneklem, veri toplama aracı, uygulama ve verilerin çözümlenmesi açıklanmıştır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada, öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları “Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” ile elde edilen verilerin nicel analizi ile saptandığı için, araştırma, Karasar (2002) tarafından betimlenen genel tarama modellerinden kesit alma modelinde yürütülmüştür. Kesit alma yaklaşımında gelişim, çeşitli gelişmişlik evrelerini temsil ettiği kabul edilen birbirinden ayrı gruplar üzerinde ve bir anda yapılacak gözlemlerle belirlenmeye çalışılır. Böylece alınan sonuçlar sanki aynı gruptan alınmış gibi yorumlanıp ve gelişmenin sürekliliğini yansıttığı varsayılır. Çok sayıda örnek üzerinde çalışma olanağı ve zorunluluğu bulunduğundan, kesit alma yoluyla elde edilen verilerin genellenebilirlik olasılığı daha yüksektir. Zamanı azaltması ile de maliyet önemli ölçüde düşmektedir (Karasar, 2002).

3.2. ÇALIŞMA EVRENİ

Bu araştırmanın çalışma evreni, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma evrenini belirlemek için İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Bölümünün verileri incelenmiştir (http://istanbul.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_02/15101712_da_egitim_201213_internet_revize3.pdf). Elde edilen verilerden, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı itibariyle araştırmanın çalışma evrenini oluşturan resmi

ilkokullarda 1082 kadın, 589 erkek olmak üzere, toplam 1671 öğretmenin görev yaptığı saptanmıştır.

3.3. ÖRNEKLEM

Araştırmanın yürütülmesi sürecinde, çalışma evrenindeki tüm öğretmenlere ulaşmak yerine, zaman, enerji açısından ve ekonomik açıdan tasarruf sağlamak amacıyla çalışma evreni içerisinde örneklem seçme yoluna gidilmiştir. Araştırmada, amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılmasıdır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde temel amaç görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bu amaçtan hareketle, örnekleme alınan öğretmenlerin çalıştıkları ilkokullar İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinden seçilmiştir. Çalışma evreninden alınacak örneklem sayısı adresleri verilen (<http://www.raosoft.com/samplesize.html>, <http://www.surveysystem.com/sscalc.htm>) internet sitelerindeki örneklem hesaplama programları aracılığıyla hesaplanmıştır. Hesaplamalar sonucunda örnekleme alınacak öğretmen sayısı 313 olarak bulunmuştur.

Örneklem kapsamına dahil edilen ilkokullar, MEB'in Mayıs 2010 tarih ve 2632-EK sayısı ile yayınlamış olduğu Tebliğler Dergisi'ndeki hizmet alanları ve hizmet puanları çizelgesindeki sınıflamaya göre belirlenmiştir. Bu çizelgede, Küçükçekmece'de bulunan ilkokulların hizmet puanları 12-13-14-18-20-22 olarak gruplandırılmıştır. Bu gruplamada düşük hizmet puanına sahip olan okulların buldukları bölgenin sosyo-ekonomik yönden gelişmişlik düzeyinin yüksek olduğu, yüksek hizmet puanına sahip olan okulların buldukları bölgenin sosyo-ekonomik yönden gelişmişlik düzeyinin

ise düşük olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü ilgili derginin 49. maddesinde “Zorunlu çalışma yükümlülüğü kapsamına alınacak eğitim kurumları; kurumun bulunduğu yerin nüfusu, coğrafi durumu, sosyo-ekonomik yönden gelişmişlik düzeyi, sağlık ve ulaşım şartları dikkate alınarak valiliklerce belirlenir.” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeye bağlı olarak her bir gruptan iki okul tesadüfî olarak seçilmiştir. Seçilen okullar kendi aralarında ikişerli gruplandırılmıştır. Hizmet puanı 12-13 olanlar üst sosyo-ekonomik, 14-18 olanlar orta sosyo-ekonomik, 20-22 olanlar ise alt sosyo-ekonomik grup olarak değerlendirilmiştir. Tablo 1’de yer alan ilkokullarda çalışan öğretmenler araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Tablo-1: Araştırma Örnekleminin Demografik Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

No	Okul Adı	Hizmet Puanı	Cinsiyet				Toplam	
			K		E		f	%
			f	%	f	%		
1	Altınşehir İlkokulu	22	16	8.7	6	4.3	22	6.8
2	İkitelli İlkokulu	22	19	10,3	19	13.7	38	11.8
3	Atatürk İlkokulu	20	6	3.3	8	5.8	14	4.3
4	Kanarya İlkokulu	20	20	10.9	11	7.9	31	9.6
5	Dr. İffet Onur İlkokulu	18	13	7.1	8	5.8	21	6.5
6	Söğütluçeşme İlkokulu	18	28	15.2	10	7.2	38	11.8
7	Sultan Murat İlkokulu	14	29	15.8	15	10.8	44	13.6
8	Tayfur Sökmen İlkokulu	14	8	4.3	9	6.5	17	5.3
9	Halide Edip Adivar İlkokulu	13	8	4.3	15	10.8	23	7.1
10	Halkalı Cumhuriyet İlkokulu	13	18	9.8	9	6.5	27	8.4
11	Mustafa Eravutmuş İlkokulu	12	9	4.9	11	7.9	20	6.2
12	Mustafa Kemal Paşa İlkokulu	12	10	5.4	18	12.9	28	8.7
Toplam			184	100	139	100	323	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere, araştırma örnekleminde bulunan 12 ilkokulda görev yapan öğretmenlerin 184’ü (%57) kadın, 139’u (%43) erkektir. Araştırmaya, toplam 323 ilkokul öğretmeni katılmıştır.

3.4. VERİ TOPLAMA ARACI

Öğretmen Kişisel Bilgi Formu: Bilgi formu ile öğretmenlerin çalıştıkları okul adları, cinsiyetleri, meslekteki kıdemleri ve öğrenim düzeyleri belirlenmiştir.

Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (ÇYAÖ): Araştırma verileri Başbay ve Kağnıcı (2011) (Ek-1) tarafından geliştirilen “Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” (ÇYAÖ) ile toplanmıştır. Ölçme aracının araştırmada kullanılabilmesi için birinci yazardan e-posta aracılığıyla izin alınmıştır (Ek-2).

ÇYAÖ'nün Özellikleri

Çok kültürlü yeterlik algılarını belirlemek amacıyla; farkındalık, bilgi ve beceri olmak üzere 3 alt boyuttan oluşan 41 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Farkındalık boyutu, öğretmenlerin çok kültürlülük farkındalık düzeylerini ölçmektedir. Bu alt boyutta 16 madde (madde no: 1, 2, 4, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 24, 27) bulunmaktadır. Bu alt boyuttan elde edilebilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16'dır. Yüksek puan, çok kültürlü farkındalık düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bilgi boyutu, öğretmenlerin çok kültürlülük bilgi düzeylerini ölçmektedir. Bu alt boyutta 9 madde (madde no: 29, 30, 32, 35, 36, 37, 39, 40, 41) bulunmaktadır. Bu alt boyuttan elde edilebilecek en yüksek puan 45, en düşük puan ise 9'dur. Yüksek puan, çok kültürlü bilgi düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Beceri boyutu ise öğretmenlerin çok kültürlü öğretim becerileri düzeylerini ölçmektedir. Bu alt boyutta 16 madde (madde no: 3, 5, 6, 7, 11, 17, 19, 22, 23, 25, 26, 28, 31, 33, 34, 38) bulunmaktadır. Bu alt boyuttan elde edilebilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16'dır. Yüksek puan, çok kültürlü öğretim beceri düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Toplam ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 205, en düşük puan ise 41'dir. Ölçekte bulunan toplam 10 madde (madde no: 1, 2, 5, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 34) çok kültürlülüğe ilişkin olumsuz ifadeler içerdiğinden ters yönde puanlanmaktadır. Ölçek, tamamen katılıyorumdan (5) kesinlikle katılmıyorduma (1) doğru beşli dereceleme olarak düzenlenmiştir.

ÇYAÖ'nün Geçerlik Çalışması

Ölçeğin geçerlik çalışması, açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizi ile yapılmıştır (n=309). Açımlayıcı faktör analizi sonucunda birinci alt boyut, faktör yükü .34 ile .75 arasında değişen 16 maddeden oluşmuştur. İkinci alt boyut, faktör yükü .35 ile .68 arasında değişen 16 maddeden oluşmuştur. Üçüncü alt boyut ise faktör yükü .52 ile .72 arasında değişen 9 maddeden oluşmuştur. Tüm faktörlerin toplam varyansın yüzde 43.94'ünü açıkladığı görülmüştür. Birinci faktör toplam varyansın yüzde 30.01'ini açıklamakta olup, sınıf içi ve dışında bir öğretmenin çok kültürlülüğe ilişkin ortaya koyması beklenen becerileri yansıtan ifadelerden oluşmaktadır ve "Beceri" olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör toplam varyansın yüzde 7.98'ini açıklamakta olup, öğretmenin farklı kültürel yapılara yönelik vaziyet alışını yansıtan ifadelerden oluşmaktadır ve "Farkındalık" olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktör ise toplam varyansın yüzde 5.87'sini açıklamakta olup, öğretmenin hem kendi hem de çevresindeki bireylerin kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibi olma ve bilgiye ulaşma çabalarını içeren ifadelerden oluşmaktadır ve "Bilgi" olarak adlandırılmıştır. Yapılan analizlerde ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Faktörler arasındaki korelasyon katsayıları, farkındalık faktörü ile bilgi faktörü arasında .41; farkındalık faktörü ile beceri faktörü arasında .66; bilgi faktörü ile beceri faktörü arasında ise .57 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, faktörlerin birbirleri ile $p < .01$ düzeyinde olumlu ve anlamlı bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir.

AFA sonucunda ortaya konulan yapının doğrulanıp doğrulanmadığı DFA ile kontrol edilmiştir. DFA sonucunda modelin uyum iyiliği indeksleri şöyledir: ki-kare= 1932.01; ki-kare/serbestlik derecesi = 2.54, ölçüt: 2.5; NNFI = 0.95, ölçüt: ≥ 0.95 ; NFI = 0.92, ölçüt: ≥ 0.90 ; CFI = 0.95, ölçüt: ≥ 0.95 ; RMSEA = 0.07, ölçüt: ≤ 0.08 . Değerler incelendiğinde, farkındalık, bilgi ve beceri faktörlerinin çok kültürlü yeterlik olarak adlandırılan bir yapının bileşenleri olduğu ve bunların birlikte bir üst yapıyı oluşturduğu tespit edilmiştir. DFA sonucunda elde edilen bulgular, modelin uyum iyiliği indekslerinin oldukça yüksek olduğuna ve AFA'da ortaya konulan yapının doğrulandığına işaret etmiştir.

ÇYAÖ'nün Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin 41 maddesinin güvenilirliği için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. “Beceri” alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .91, “Farkındalık” alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .85 ve “Bilgi” alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .87’dir. Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlık katsayısı ise .95 olarak belirlenmiştir. Elde edilen değerler, bu ölçeğin çok kültürlü yeterlik algılarını ölçme konusunda güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

3.5. UYGULAMA

Ölçme aracının örneklem grubunda uygulanabilmesi için 03.04.2013 tarihinde İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (Ek-3). Ölçme aracı örneklem grubuna araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulamaya geçmeden önce, araştırmanın amacı, önemi ve ölçme aracının özellikleriyle ilgili olarak öğretmenlere araştırmacı tarafından bilgi verilmiştir. Öğretmenlerin ölçek maddelerini nasıl puanlamaları gerektiği, araştırmacı tarafından örnek bir madde üzerinde gösterilmiştir. Ölçeğin öğretmenler tarafından tamamlanma süresi 20-25 dakika arasında değişmiştir.

3.6. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmadan elde edilen veriler, “SPSS 17.0 for Windows” programına aktarılmış ve verilerin çözümlenmesi aşağıdaki açıklamalara göre yapılmıştır.

Araştırmanın 1. alt problemi “İlkokul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri nedir?” olarak belirlenmiştir. Birinci alt problemi test etmek için ÇYAÖ’den elde edilen veriler betimsel istatistik tekniklerinden aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin hesaplanması ile çözümlenmiştir.

Araştırmanın 2. alt problemi “İlkokul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri arasında *cinsiyete* göre anlamlı bir fark var mıdır?”, 3. alt problemi “İlkokul öğretmenlerinin çok

kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri arasında *kıdeme* göre anlamlı bir fark var mıdır?”, 4. alt problemi “İlkokul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri arasında *öğrenim düzeylerine* göre anlamlı bir fark var mıdır?”, 5. alt problemi “İlkokul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri çalıştıkları *okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine* göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. 2., 3., 4., ve 5. alt problemlerle ilgili olarak ölçme aracından elde edilen veriler Çok Değişkenli ANOVA (MANOVA) ile çözümlenmiştir.

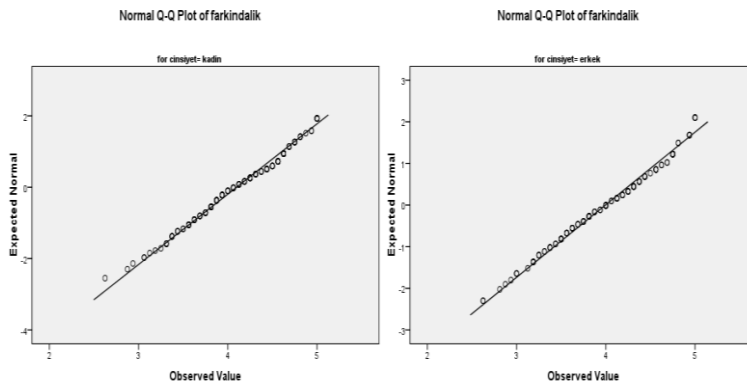
MANOVA, bir ya da daha çok faktöre göre oluşan grupların birden fazla bağımlı değişken bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla kullanılır. MANOVA, deneysel ve tarama araştırmalarında kullanılan güçlü çok değişkenli bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2010).

MANOVA'nın başlıca varsayımları şunlardır: 1. Bağımlı değişkenlere ilişkin puanlar normal dağılım gösterir. 2. Bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişki vardır. 3. Bağımlı değişkene ilişkin puanların varyans-kovaryans matrisleri homojendir (Büyüköztürk, 2010). Birinci varsayım Q-Q grafikleri ile incelenmiştir. Sosyal bilimlerde değişkenlerin dağılımının normal olması parametrik testlerin yapılabilmesi için yeterli şartı oluşturmaktadır. Bu nedenle, Q-Q grafiklerinin yorumlanması sosyal bilimler için önem kazanmaktadır (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006). İkinci varsayım saçılma diyagramlarının incelenmesi ve Pearson Korelasyon Katsayıları ile; üçüncü varsayımda varyansların homojenliği Levene's testi ile; kovaryans matrislerinin homojenliği ise Box's M testi ile incelenmiştir (Büyüköztürk, 2010).

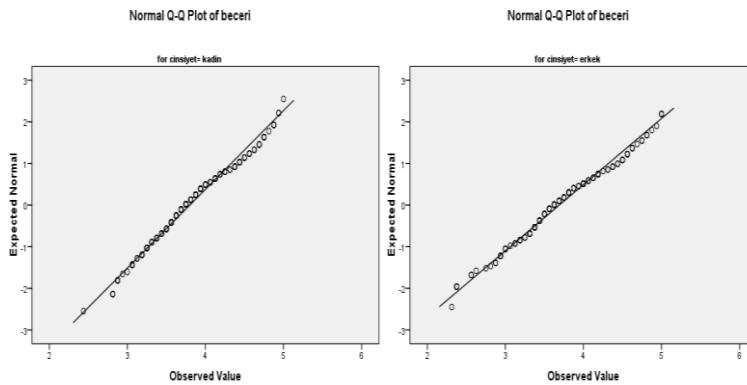
Grup ortalama puanlarının karşılaştırılmasında Wilks' Lambda testi kullanılmıştır. Wilks' Lambda değerinin anlamlı çıkması durumunda, grupların bağımlı değişkenler bakımından gözlenen farklarının kaynağını yorumlamak amacıyla gruplar, her bir bağımlı değişken için ANOVA ile (2. alt problem); grupların üç ya da daha fazla olduğu 3., 4., ve 5. alt problemler için ise çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe ile karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın, 2., 3., 4. ve 5. alt problemlerdeki bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etki büyüklüğü kısmi eta kare (η_p^2) değerlerinin hesaplanmasıyla ölçülmüştür. Kısmi eta kare (η_p^2) değerleri, Stevens (1992, akt., Çalışkan, Selçuk ve Özcan, 2010) ve Kittler, Menard ve Phillips (2007, akt., Koruklu ve Aktamış, 2012) tarafından $\eta_p^2 \leq 0.01$ küçük, $\eta_p^2 = 0.06$ orta ve $\eta_p^2 = 0.14$ büyük olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada da referanslar doğrultusunda verilen değerler, sınır değerler olarak kabul edilmiştir.

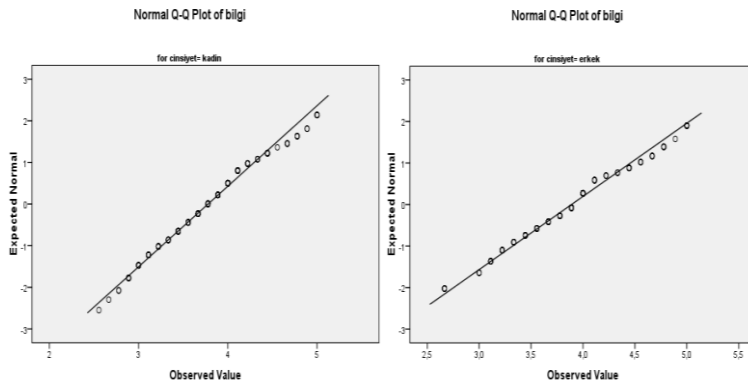
Aşağıda MANOVA'nın başlıca varsayımlarının incelenmesi amacıyla alt problemlere göre sırasıyla, Q-Q grafikleri, saçılma diyagramları, Pearson Korelasyon Katsayıları, Levene's testi ve Box's M testi sonuçları verilmiştir.



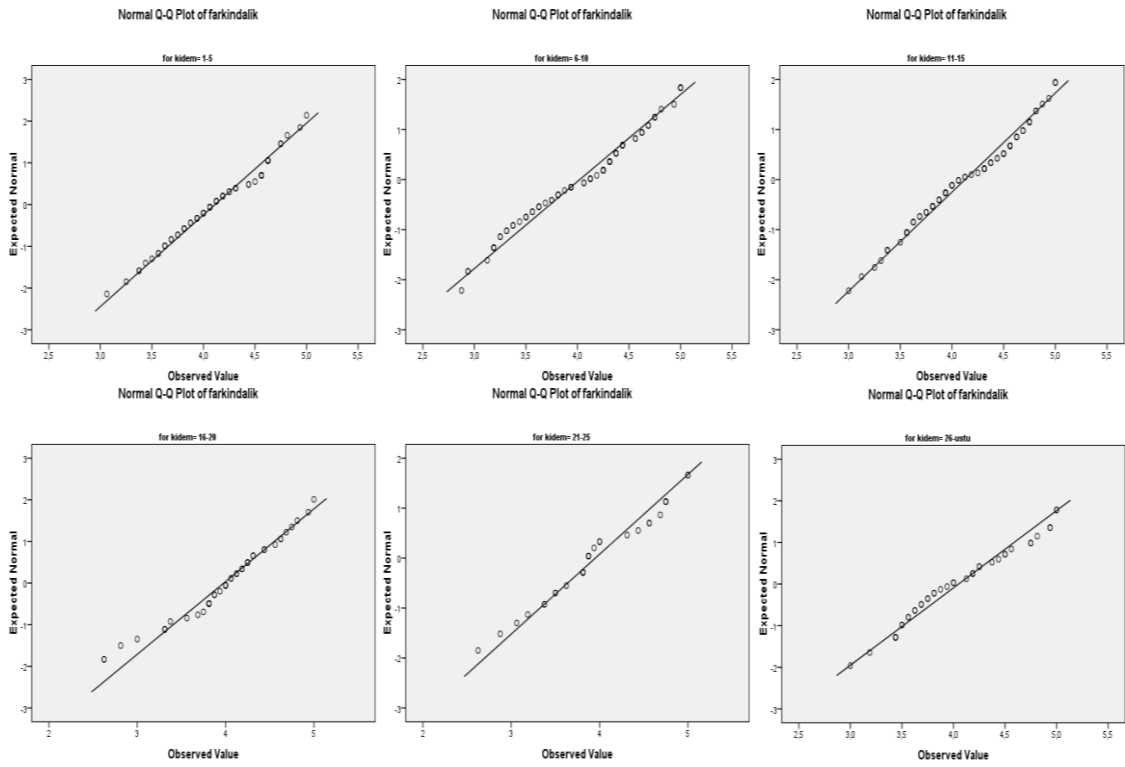
Şekil-1: Cinsiyete göre grupların farkındalık alt boyutuna ait Q-Q grafikleri



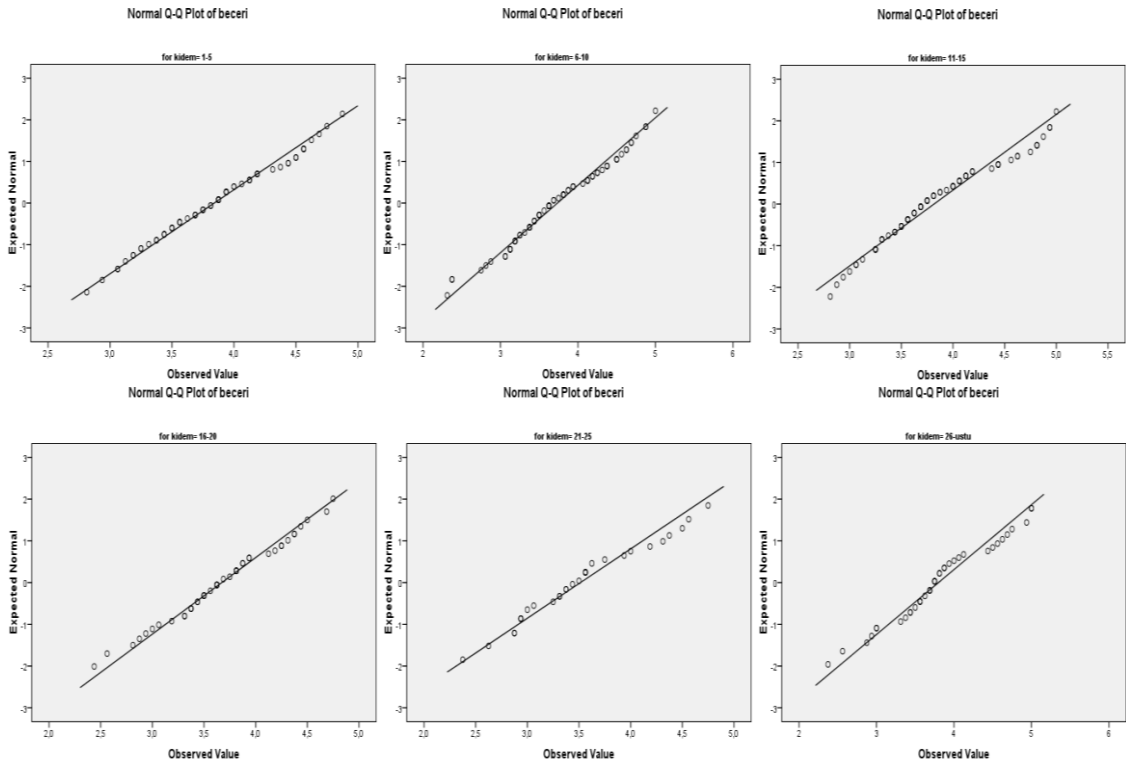
Şekil-2: Cinsiyete göre grupların beceri alt boyutuna ait Q-Q grafikleri



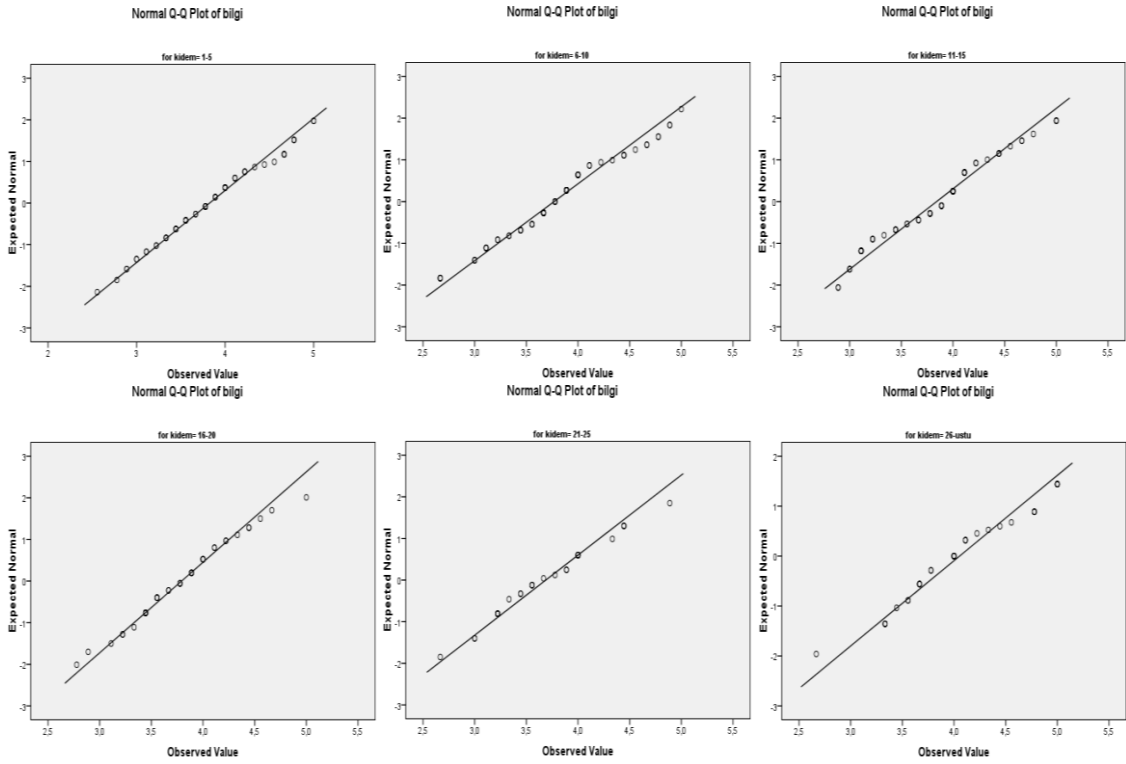
Şekil-3: Cinsiyete göre grupların bilgi alt boyutuna ait Q-Q grafikleri



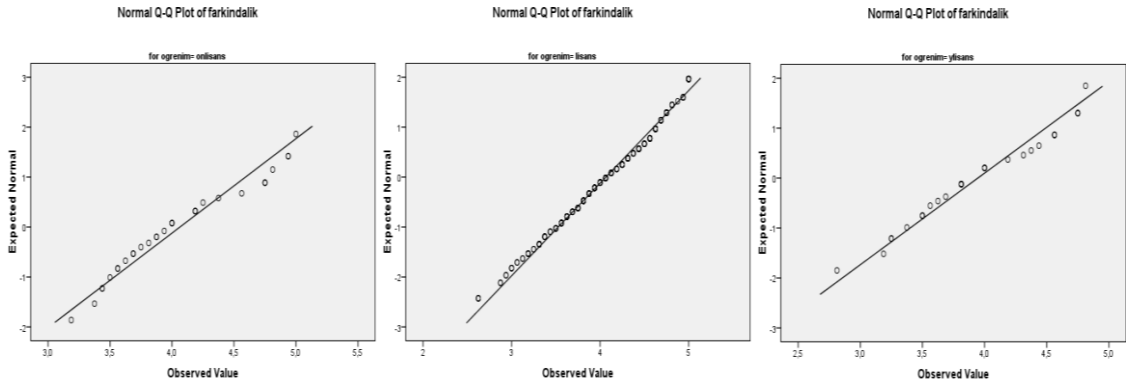
Şekil-4: Kıdeme göre grupların farkındalık alt boyutuna ait Q-Q grafikleri



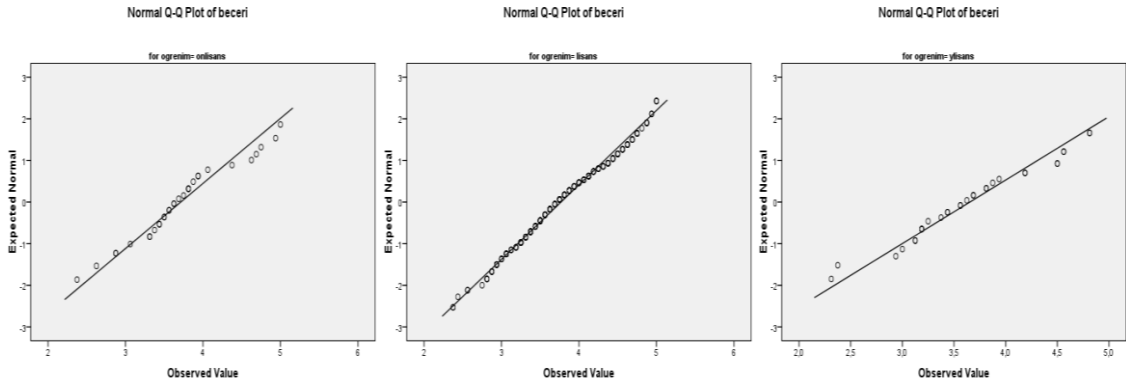
Şekil-5: Kıdeme göre grupların beceri alt boyutuna ait Q-Q grafikleri



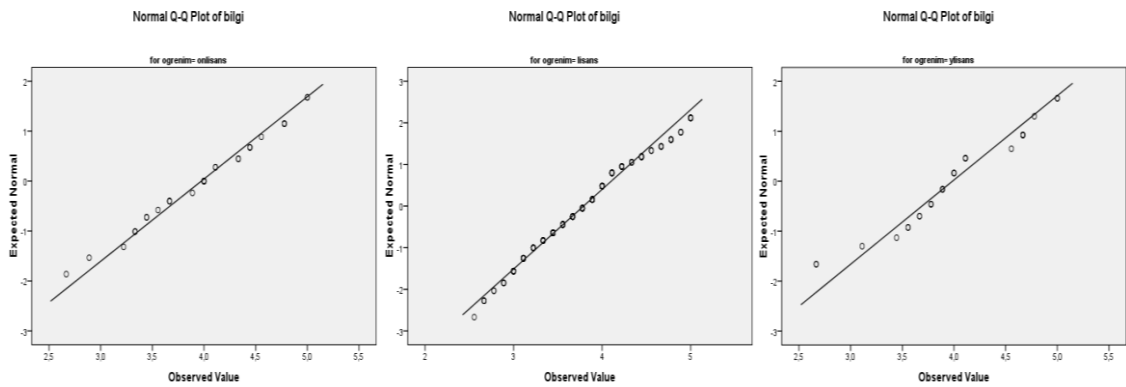
Şekil-6: Kıdeme göre grupların bilgi alt boyutuna ait Q-Q grafikleri



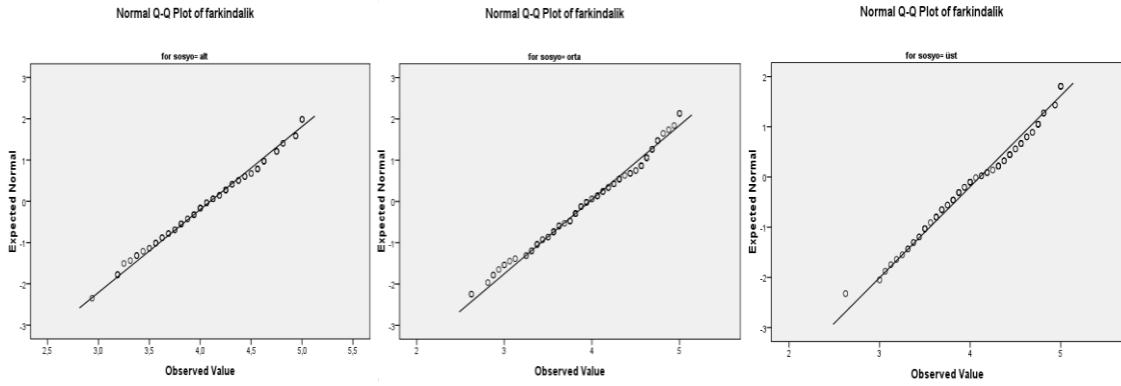
Şekil-7: Öğrenim durumuna göre grupların farkındalık alt boyutuna ait Q-Q grafikleri



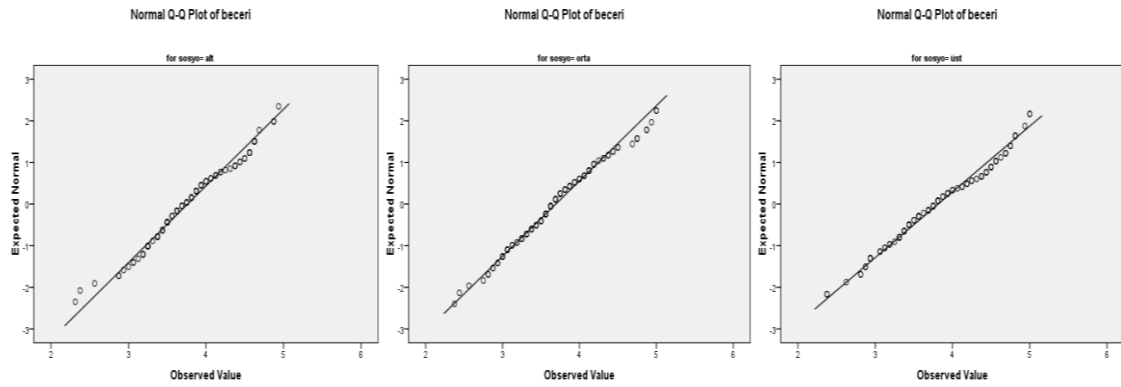
Şekil-8: Öğrenim durumuna göre grupların beceri alt boyutuna ait Q-Q grafikleri



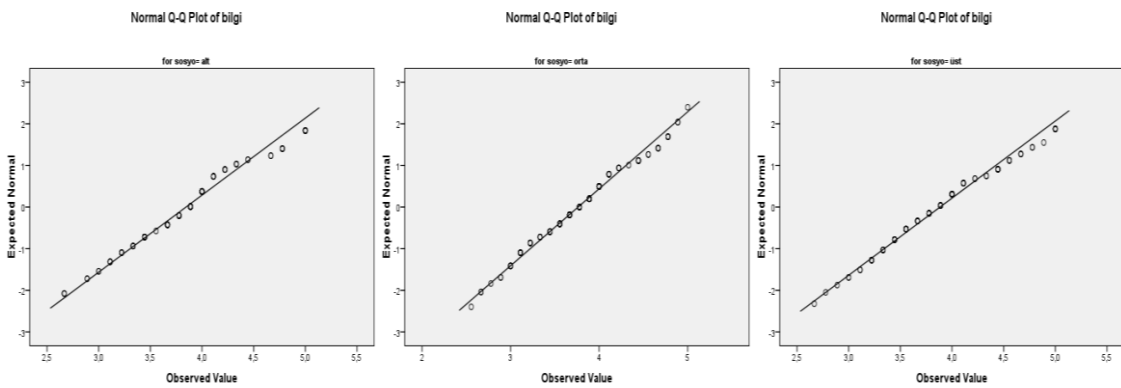
Şekil-9: Öğrenim durumuna göre grupların bilgi alt boyutuna ait Q-Q grafikleri



Şekil-10: Okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre grupların farkındalık alt boyutuna ait Q-Q grafikleri



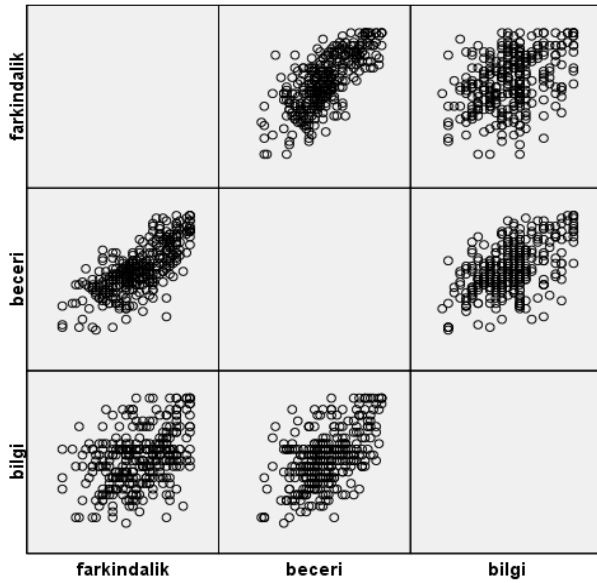
Şekil-11: Okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre grupların beceri alt boyutuna ait Q-Q grafikleri



Şekil-12: Okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre grupların bilgi alt boyutuna ait Q-Q grafikleri

Yukarıda sunulan Q-Q grafiklerinin incelenmesi sonucunda, araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturan grupların (cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi) bağımlı değişkenlere (farkındalık, bilgi, beceri) ait puan ortalamalarının, tüm gruplarda yaklaşık normal dağıldığı görülmüştür. Bu bulgu, MANOVA'nın birinci varsayımının karşılandığı yönünde değerlendirilmiştir.

Bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla öncelikle saçılma diyagramları incelenmiştir. Saçılma diyagramlarının toplu matrisi aşağıda Şekil-13'te sunulmuştur.



Şekil-13: Bağımlı değişkenlerin puan ortalamalarına ait saçılma diyagramı

Şekil 13'teki saçılma diyagramlarında görüleceği üzere, bağımlı değişkenlere ait puan ortalamalarından biri artarken diğeri de artmıştır. Bu bulgu, bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğuna ($r > 0$) işaret etmiştir. Bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin varlığı Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanarak da incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, aşağıda Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo-2: Bağımlı Değişkenlerin Puan Ortalamaları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

Bağımlı değişkenler	N	1	2	3	p
		r	r	r	
1. Farkındalık	323	-			
2. Beceri	323	.74	-		.00
3. Bilgi	323	.41	.53	-	.00

p<.01

Tablo 2'den anlaşılacağı üzere, bağımlı değişkenlerin puan ortalamaları arasında .41 ile .74 arasında değişen, pozitif ve anlamlı ($p=.00$, $p<.01$) Pearson korelasyon katsayısı değerlerine ulaşılmıştır. Bu bulgu, bağımlı değişkenler arasında orta düzeyde ilişki bulunduğu yönünde yorumlanmıştır. Elde edilen bu bulgu, MANOVA'nın ikinci varsayımının karşılandığı yönünde değerlendirilmiştir. Büyüköztürk'e (2010) göre korelasyon katsayısının, 1.00-0.70 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arasında olması orta; 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir. Bununla birlikte, yine Büyüköztürk'e (2010) göre korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması, mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması, ilişkinin olmadığını gösterir.

MANOVA'nın üçüncü varsayımı için varyansların homojenliği Levene's testi ile; kovaryans matrislerinin homojenliği ise Box's M testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar sırasıyla, aşağıda Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo-3: Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Bağımsız değişkenler	Bağımlı değişkenler	F	sd1	sd2	p
Cinsiyet	Farkındalık	2.27	1	321	.09
	Beceri	4.34	1	321	.06
	Bilgi	1.01	1	321	.31
Kıdem	Farkındalık	1.20	5	317	.30
	Beceri	.68	5	317	.63
	Bilgi	.67	5	317	.64
Öğrenim	Farkındalık	.02	2	320	.98
	Beceri	.57	2	320	.56
	Bilgi	.79	2	320	.45
Sosyo-Ekonomi	Farkındalık	1.19	2	320	.30
	Beceri	2.53	2	320	.08
	Bilgi	.11	2	320	.89

p>.05

Tablo 3'te görüleceği üzere, bağımlı değişkenlerin her biri için grupların varyansları eşittir ($p > .05$). Bir başka deyişle, bağımlı değişkenlere ilişkin puanların varyansları homojendir. Elde edilen bu bulgu, MANOVA'nın üçüncü varsayımının karşılandığı yönündeki birinci kanıt olarak değerlendirilmiştir. İkinci kanıt için ise kovaryans matrislerinin homojenliğini gösteren Box's M testi verileri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo-4: Kovaryans Matrislerinin Homojenliği Testi Sonuçları

Bağımsız değişkenler	Box's M	F	sd1	sd2	p
Cinsiyet	5.91	.97	6	613087.59	.44
Kıdem	39.01	1.26	30	110627.66	.15
Öğrenim	14.14	1.13	12	25769.36	.32
Sosyo-Ekonomi	12.79	1.05	12	467354.34	.39

$p > .05$

Tablo 4'ten incelenebileceği gibi, bağımlı değişkenlerin puanlarının kovaryans matrisleri eşittir ($p > .05$). Bir diğer anlatımla, bağımlı değişkenlere ilişkin puanların kovaryans matrisleri homojendir. Elde edilen bu bulgu, MANOVA'nın üçüncü varsayımının karşılandığı yönündeki ikinci kanıt olarak değerlendirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleriyle ilgili olarak elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ulaşılan bulgular açıklanmıştır.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi “İlkokul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri nedir?” olarak belirlenmiştir. Birinci alt probleme yanıt bulmak amacıyla, öğretmenlerin ÇYAÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, aşağıda tablo 5'te verilmiştir.

Tablo-5: Öğretmenlerin ÇYAÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt boyutlar	N	X	SS
Farkındalık	323	4.05	.53
Beceri	323	3.75	.57
Bilgi	323	3.82	.54

Tablo 5'ten anlaşılacağı üzere, ilkokul öğretmenlerinin ÇYAÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları sırasıyla farkındalık alt boyutu için ($X=4.05$, $SS=.53$), beceri alt boyutu için ($X=3.75$, $SS=.57$), bilgi alt boyutu için ise ($X=3.82$, $SS=.54$) olarak bulunmuştur. Bu bulguya dayalı olarak, ilkokul öğretmenlerinin çok kültürlülük ile ilgili farkındalık düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu söylenebilir. Buna karşın, çok kültürlülük ile ilgili beceri ve bilgi düzeylerinin ise genel olarak ortanın üzerinde olduğu görülmüştür.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlkokul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir. İkinci alt probleme yanıt bulmak amacıyla, öğretmenlerin ÇYAÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanlar Çok Değişkenli ANOVA (MANOVA) ile çözümlenmiştir. Bununla birlikte, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etki büyüklüğü kısmi eta kare (η_p^2) değerlerinin hesaplanmasıyla ölçülmüştür. Elde edilen sonuçlar, aşağıda tablo 6'da verilmiştir.

Tablo-6: Öğretmenlerin ÇYAÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre MANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Wilks' Lambda (λ)	F	Hipotez sd	Hata sd	p	Kısmi eta kare (η_p^2)
Cinsiyet	.957	4.77	3.00	319.00	.00	.04

p<.05

Tablo 6'da görüleceği üzere, ilkokul öğretmenlerinin ÇYAÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre yapılan MANOVA sonuçları, alt boyutlardan alınan puanlar arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğuna işaret etmiştir. Wilks' Lambda (λ) = .957, F (3, 319) = 4.77, p=.00, p<.05. Elde edilen bu bulgu, alt boyutların puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilecek puanların cinsiyete bağlı olarak değiştiğini göstermiştir. Buna karşın, bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki etki büyüklüğünü ölçen kısmi eta kare (η_p^2) değerinin .04 olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, cinsiyetin pratikteki etkisinin ortanın biraz altında olduğu yönünde değerlendirilmiştir.

Grupların bağımlı değişkenler bakımından gözlenen farklarının kaynağını yorumlamak amacıyla gruplar, her bir bağımlı değişken için tek yönlü ANOVA ile karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo-7: Öğretmenlerin ÇYAÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Cinsiyet	N	X	SS	sd	F	p
Farkındalık	Kadın	184	4.09	.50	1-321	2.91	.08
	Erkek	139	3.99	.57			
Beceri	Kadın	184	3.79	.52	1-321	2.84	.09
	Erkek	139	3.69	.62			
Bilgi	Kadın	184	3.77	.51	1-321	3.34	.06
	Erkek	139	3.88	.56			

p<.05

Tablo 7'den incelenebileceği gibi, ilkökul öğretmenlerinin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre yapılan ANOVA sonuçları, farkındalık alt boyutu için $F(1, 321) = 2.91$, $p = .08$, $p > .05$; beceri alt boyutu için $F(1, 321) = 2.84$, $p = .09$, $p > .05$; bilgi alt boyutu için $F(1, 321) = 3.34$, $p = .06$, $p > .05$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu, ilkökul öğretmenlerinin ÇYAÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

MANOVA sonuçları, alt boyutlardan alınan puanlar arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğuna işaret etse de ANOVA'da bu fark görülememiştir. Bu durumun, grup büyüklüklerinin birbirinden farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü sınırdaki bir p değeri için benzeri sonuçların ortaya çıkmasının olası olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle, toplamda gruplar arası fark olabilir ancak ikili karşılaştırmalarda bu türden örneklerde fark çıkmayabilir.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi "İlkökul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri arasında kıdeme göre anlamlı bir fark var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Üçüncü alt probleme yanıt bulmak amacıyla, öğretmenlerin ÇYAÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanlar Çok Değişkenli ANOVA (MANOVA) ile çözümlenmiştir. Bununla birlikte, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etki büyüklüğü kısmi

eta kare (η_p^2) değerlerinin hesaplanmasıyla ölçülmüştür. Elde edilen sonuçlar, aşağıda tablo 8'de verilmiştir.

Tablo-8: Öğretmenlerin ÇYAÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Kıdeme Göre MANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Wilks' Lambda (λ)	F	Hipotez sd	Hata sd	p	Kısmi eta kare (η_p^2)
Kıdem	.938	1.35	15.00	869.97	.16	.02

p<.05

Tablo 8'den anlaşılacağı üzere, ilkokul öğretmenlerinin ÇYAÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanların kıdeme göre yapılan MANOVA sonuçları, alt boyutlardan alınan puanlar arasında kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Wilks' Lambda (λ) = .938, F (15, 869) = 1.35, p=.16, p>.05. Elde edilen bu bulgu, alt boyutların puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilecek puanların kıdeme bağlı olarak değişmediğine işaret etmiştir. Bununla birlikte, bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki etki büyüklüğünü ölçen kısmi eta kare (η_p^2) değerinin .02 olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, kıdemin pratikteki etkisinin küçük olduğu yönünde yorumlanmıştır.

Tablo-9: Öğretmenlerin ÇYAÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Kıdeme Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Kıdem	N	X	SS	sd	F	p
Farkındalık	1-5	61	4.11	.45	5-317	.84	.52
	6-10	74	4.02	.57			
	11-15	75	4.12	.50			
	16-20	44	3.98	.57			
	21-25	30	3.95	.62			
	26-üstü	39	4.04	.53			

p<.05

Tablo 9'un devamı

Bağımlı Değişkenler	Kıdem	N	X	SS	sd	F	p
Beceri	1-5	61	3.84	.49	5-317	1.75	.12
	6-10	74	3.73	.61			
	11-15	75	3.81	.54			
	16-20	44	3.67	.54			
	21-25	30	3.51	.60			
	26-üstü	39	3.79	.64			
Bilgi	1-5	61	3.82	.57	5-317	2.01	.07
	6-10	74	3.76	.54			
	11-15	75	3.84	.51			
	16-20	44	3.79	.46			
	21-25	30	3.68	.51			
	26-üstü	39	4.05	.58			

p<.05

Tablo 9'dan incelenebileceği gibi, ilkökul öğretmenlerinin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların kıdeme göre yapılan ANOVA sonuçları, farkındalık alt boyutu için $F(5, 317) = .84, p = .52, p > .05$; beceri alt boyutu için $F(5, 317) = 1.75, p = .12, p > .05$; bilgi alt boyutu için $F(5, 317) = 2.01, p = .07, p > .05$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu, ilkökul öğretmenlerinin ÇYAÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Bu bulguya bağlı olarak, gruplar arası farkın kaynağını gösteren çoklu karşılaştırma testi (Scheffe) sonuçları değerlendirilmemiştir.

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi "İlkökul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri arasında öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir fark var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Dördüncü alt probleme yanıt bulmak amacıyla, öğretmenlerin ÇYAÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanlar Çok Değişkenli ANOVA (MANOVA) ile çözümlenmiştir. Bununla birlikte, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler

üzerindeki etki büyüklüğü kısmi eta kare (η_p^2) değerlerinin hesaplanmasıyla ölçülmüştür. Elde edilen sonuçlar, aşağıda tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo-10: Öğretmenlerin ÇYAÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Öğrenim Düzeylerine Göre MANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Wilks' Lambda (λ)	F	Hipotez sd	Hata sd	p	Kısmi eta kare (η_p^2)
Öğrenim Düzeyi	.954	2.53	6.00	636.00	.02	.02

$p < .05$

Tablo 10'da görüleceği üzere, ilkökul öğretmenlerinin ÇYAÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanların öğrenim düzeylerine göre yapılan MANOVA sonuçları, alt boyutlardan alınan puanlar arasında anlamlı bir fark olduğuna işaret etmiştir. Wilks' Lambda (λ) = .954, $F(6, 636) = 2.53$, $p = .02$, $p < .05$. Elde edilen bu bulgu, alt boyutların puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilecek puanların öğrenim düzeyine bağlı olarak değiştiğini göstermiştir. Buna karşın, bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki etki büyüklüğünü ölçen kısmi eta kare (η_p^2) değerinin .02 olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, öğrenim düzeyinin pratikte etkisinin küçük olduğu yönünde yorumlanmıştır.

Tablo-11: Öğretmenlerin ÇYAÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Öğrenim Düzeylerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Öğrenim Düzeyi	N	X	SS	sd	F	p
Farkındalık	Ön lisans	31	4.06	.52	2-320	.67	.51
	Lisans	262	4.06	.53			
	Y.Lisans	30	3.94	.54			
Beceri	Ön lisans	31	3.71	.63	2-320	.61	.54
	Lisans	262	3.76	.55			
	Y.Lisans	30	3.65	.65			
Bilgi	Ön lisans	31	3.97	.60	2-320	3.06	.04
	Lisans	262	3.79	.52			
	Y.Lisans	30	3.98	.59			

$p < .05$

Tablo 11'den anlaşılacağı üzere, ilkökul öğretmenlerinin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların öğrenim düzeylerine göre yapılan ANOVA sonuçları, farkındalık alt boyutu için $F(2, 320) = .67, p=.51, p>.05$; beceri alt boyutu için $F(2, 320) = .61, p=.54, p>.05$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu, ilkökul öğretmenlerinin ÇYAÖ'nün farkındalık ve beceri alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında öğrenim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Öte yandan, bilgi alt boyutu için $F(2, 320) = 2.01, p=.04, p<.05$ olarak bulunmuştur. Bu bulgu, bilgi alt boyutundan alınan puanlar arasında anlamlı bir fark olduğuna işaret etmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe değerleri incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo-12: Öğretmenlerin ÇYAÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Öğrenim Düzeylerine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	(I)Öğrenim Düzeyi	(J)Öğrenim Düzeyi	Ortalamalar Farkı(I-J)	SH	p
Farkındalık	Ön Lisans	Lisans	-.00	.10	1.00
		Y.Lisans	.11	.13	.69
	Lisans	Y.Lisans	.12	.10	.51
Beceri	Ön Lisans	Lisans	-.05	.10	.88
		Y.Lisans	.05	.14	.92
	Lisans	Y.Lisans	.11	.11	.58
Bilgi	Ön Lisans	Lisans	.18	.10	.19
		Y.Lisans	-.01	.13	.99
	Lisans	Y.Lisans	-.19	.10	.17

$p<.05$, SH: Standart Hata

İlkökul öğretmenlerinin ÇYAÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanların öğrenim düzeylerine göre yapılan ANOVA sonuçları (Tablo 11), bilgi alt boyutundan alınan puanlar arasında anlamlı bir fark olduğuna işaret etmiştir. Ancak, Tablo 12'deki Scheffe testi değerlerine göre, öğretmenlerin ÇYAÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanların öğrenim düzeylerine göre herhangi bir grupta anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>.05$).

MANOVA ve ANOVA sonuçları, alt boyutlardan alınan puanlar arasında öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir fark olduğuna işaret etse de bu fark çoklu karşılaştırma testi olan Scheffe sonuçlarında görülememiştir. Bu durumun, grup büyüklüklerinin birbirinden farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü sınırdaki bir p değeri için benzeri sonuçların ortaya çıkmasının olası olduğu söylenebilir. Diğer bir anlatımla, toplamda gruplar arası fark olabilir ancak ikili karşılaştırmalarda bu türden örneklerde fark çıkmayabilir.

4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın beşinci alt problemi “İlkokul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri çalıştıkları okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Beşinci alt probleme yanıt bulmak amacıyla, öğretmenlerin ÇYAÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanlar Çok Değişkenli ANOVA (MANOVA) ile çözümlenmiştir. Bununla birlikte, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etki büyüklüğü kısmi eta kare (η_p^2) değerlerinin hesaplanmasıyla ölçülmüştür. Elde edilen sonuçlar, aşağıda tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo-13: Öğretmenlerin ÇYAÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Çalıştıkları Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre MANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Wilks' Lambda (λ)	F	Hipotez sd	Hata sd	p	Kısmi eta kare (η_p^2)
Sosyo-ekonomik Düzey	.981	1.00	6.00	636.00	.42	.00

p<.05

Tablo 13'ten incelenebileceği gibi, ilkokul öğretmenlerinin ÇYAÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanların çalıştıkları okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre yapılan MANOVA sonuçları, alt boyutlardan alınan puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Wilks' Lambda (λ) = .981, F (6, 636) = 1.00, p=.42, p>.05. Elde edilen bu bulgu, alt

boyutların puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilecek puanların, öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine bağlı olarak değişmediğini göstermiştir. Bununla birlikte, bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki etki büyüklüğünü ölçen kısmi eta kare (η_p^2) değerinin .00 olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyinin pratikte etkisinin küçük olduğu yönünde değerlendirilmiştir.

Tablo-14: Öğretmenlerin ÇYAÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Çalıştıkları Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Sosyo-ekonomik Düzey	N	X	SS	sd	F	p
Farkındalık	Alt	105	4.09	.49	2-320	2.16	.11
	Orta	120	3.97	.55			
	Üst	98	4.10	.55			
Beceri	Alt	105	3.76	.54	2-320	1.23	.29
	Orta	120	3.69	.55			
	Üst	98	3.81	.63			
Bilgi	Alt	105	3.84	.54	2-320	1.45	.23
	Orta	120	3.76	.54			
	Üst	98	3.88	.53			

p<.05

Tablo 14'te görüleceği üzere, ilkokul öğretmenlerinin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların çalıştıkları okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre yapılan ANOVA sonuçları, farkındalık alt boyutu için $F(2, 320) = 2.16, p=.11, p>.05$; beceri alt boyutu için $F(2, 320) = 1.23, p=.29, p>.05$; bilgi alt boyutu için $F(2, 320) = 1.45, p=.23, p>.05$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu, ilkokul öğretmenlerinin ÇYAÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında çalıştıkları okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Bu bulguya bağlı olarak, gruplar arası farkın kaynağını gösteren çoklu karşılaştırma testi (Scheffe) sonuçları değerlendirilmemiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, öncelikle araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçların ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmasına yer verilmiştir. İkinci olarak ise araştırmanın sonuçları ışığında öneriler sunulmuştur.

5.1. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada, ilkökul öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algı düzeyleri ve çok kültürlü yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Aşağıda, belirlenen bu amaç doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçların alanyazın çerçevesinde tartışılmasına yer verilmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi “İlkökul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri nedir?” olarak belirlenmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin elde edilen bulgulara göre ilkökul öğretmenlerinin çok kültürlülük ile ilgili farkındalık düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın, çok kültürlülük ile ilgili beceri ve bilgi düzeylerinin ise genel olarak ortanın üzerinde olduğu görülmüştür.

Ulaşılan bu sonuç, ilkökul öğretmenlerinin farklı kültürel yapılarla yönelik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğuna işaret etmiştir. Bu sonuçtan hareketle, öğretmenlerin, farklı kültürlere has davranış, değer ve tutumları benimsedikleri, kültürlerin korunması, geliştirilmesi, desteklenmesi, farklı

cinsel tercihlere hoşgörölü davranılması vb. konularda “farkındalık” düzeylerinin yeterli olduğu anlaşılmıştır. Buna karşın, öğretmenlerin çok kültürlölüğe ilişkin ortaya koymaları beklenen becerileri ifade eden “beceri” düzeyinin ise ortanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca dayalı olarak, öğretmenlerin, öğrenme ortamlarını, farklı kültürleri içerecek yapıda düzenleme, öğrencilerin kendi kültürlerinden örnekler vermelerini sağlama, sınıfta farklı düşüncelerin dile getirilmesini destekleme vb. konularda “beceri” düzeylerinin ortanın üzerinde olduğu saptanmıştır. Benzer olarak, öğretmenlerin bireylerin kültürel özellikleriyle ilgili bilgi sahibi olmaları ve bilgiye ulaşma gayretlerini ifade eden “bilgi” düzeylerinin de ortanın üzerinde olduğu görölmüştür. Bu sonuca göre, öğretmenlerin, öğrencilerin kültürel özellikleriyle ilgili bilgi sahibi olma, farklı cinsel yönelimler hakkında bilgi sahibi olma, etnik kökenler hakkında bilgi sahibi olma vb. konularda “bilgi” düzeylerinin ortanın üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin ulaşılan sonuç bütünsel anlamda değerlendirildiğinde, öğretmenlerin çok kültürlü eğitimin alt boyutları ile ilgili farkındalıklarının yeterli olduğu anlaşılmıştır. Fakat bu farkındalığın, çok kültürlü eğitim ile ilgili var olan bilgi düzeylerini geliştirme ve edindikleri bilgileri öğrenme ortamlarına yansıtma becerilerine istenilen düzeyde etkilerinin olmadığı görölmüştür. Bu durum, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusunda gerek öğrenimleri, gerekse meslek yaşamlarındaki eğitim çalışmaları süresince yeterli düzeyde desteklenmediklerinden kaynaklanmış olabilir. Buna bağlı olarak, öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi öğrenme ortamlarına etkili ve verimli bir biçimde yansıtma zorlukları yaşayabilecekleri söylenebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin çok kültürlü eğitimle ilgili olarak hizmet içi eğitimler yoluyla desteklenmelerinin çözüm yolunda önemli bir adım olacağı düşünülmektedir.

Birinci alt problemle ilgili olarak ulaşılan sonuçlar alanda yapılmış olan farklı araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermiştir. Örneğin, Çoban, Karaman ve Doğan (2010), öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarını belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının olumlu olduğu

sonucuna ulaşmışlardır. Polat (2012) tarafından yapılan bir diğer araştırmada, okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutum düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda genel olarak okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları bulunmuştur. Benzer olarak, Polat (2009) yapmış olduğu çalışmasında öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özelliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik açısından yeterli oldukları görülmüştür. Herron, Green, Russell ve Southard (1995), yapmış oldukları araştırmalarında çok kültürlü eğitim yaklaşımları, öğretmenlerin bu yaklaşımları algıları, çok kültürlü eğitimin önündeki engeller ve öğretmenlerin çok kültürlü eğitimle ilgili hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını sorgulamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çok kültürlü eğitimin yararlı olacağı görüşünü benimsedikleri ortaya çıkmıştır.

Öte yandan, ilgili alanyazın incelendiğinde, bu araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili olarak ulaşılan sonuçlardan farklı araştırma sonuçları da bulunmuştur. Örneğin, Neuharth-Pritchett, Reiff ve Pearson (2001) öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimle ilgili bilgi ve anlayış düzeylerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının, çok kültürlü eğitimle ilgili bilgi ve anlayışlarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer olarak, Sultana (1994), üniversitede, eğitimle ilgili ders alan öğrencilerin çok kültürlülükle ilgili bilgi ve anlayışlarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda, eğitimle ilgili alanlarda öğrenim gören öğrencilerin, çok kültürlü eğitimle ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlkokul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

İkinci alt probleme ilişkin elde edilen bulgular ışığında, ilkokul öğretmenlerinin farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarından aldıkları puanlar

arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ulaşılan bu sonuç, ilkokul öğretmenlerinin farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerle iletişim kurma, farklı inançlara saygılı olma, kültürel farklılıkları dikkate alan programları destekleme, farklı kültürlere örnekler verme, düşünce farklılıklarını kabul etme vb. konularda kadın ve erkek öğretmenler arasında fark bulunmadığını göstermiştir. Diğer bir anlatımla, bu sonuç, kadın ve erkek öğretmenlerin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri seviyelerinin benzer özellikler taşıdığını akla getirmiştir. Ulaşılan bu sonuçtan hareketle, öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının cinsiyete göre değişmediği anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitimin farkında olma, bu konuda bilgiye ulaşma ve edinilen bilgileri beceriye dönüştürme düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermemesi gerektiği söylenebilir. Çünkü öğretmenlerin konuya nesnel bir bakış açısıyla yaklaşımları ve buna bağlı olarak çok kültürlü eğitimi öğrenme ortamlarına yansıtılmaları beklenir. Elde edilen sonuçlar da bu beklentiyi destekler niteliktedir. Bu nedenle, ikinci alt probleme ilişkin ulaşılan sonuç sürpriz olmamıştır.

İkinci alt probleme ilişkin ulaşılan sonuçlar alanda yapılmış olan farklı araştırmaların sonuçlarını desteklemiştir. Örneğin, Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) yaptıkları çalışmalarının sonucunda cinsiyet değişkenine göre çok kültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumlarında farklılaşma olmadığını bulmuşlardır. Polat (2011, 2012) tarafından yapılan iki farklı araştırmada okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumlarında cinsiyetin anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Benzer olarak, Çoban, Karaman ve Doğan (2010), öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarını belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarının sonucunda dini görüş, cinsiyet rolleri, cinsel yönelim, sosyo-ekonomik durum ve engellilik alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığını belirlemişlerdir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, ikinci alt probleme ilişkin ulaşılan sonuçların aksine, eğitimcilerin çok kültürlü eğitimle ilgili algı düzeylerinde cinsiyetin anlamlı bir fark oluşturduğunu gösteren araştırmalara da

rastlanmıştır. Örneğin, McCray ve Beachum (2010) tarafından okul müdürlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili algılarını belirlemek amacıyla yapılmış olan araştırma sonucunda, erkeklerin kadınlara göre çok kültürlü eğitimle ilgili algı düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, Çoban, Karaman ve Doğan (2010) yaptıkları araştırmalarının sonucunda cinsiyet değişkenine göre siyasi görüş alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir fark bulmuşlardır.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İlkokul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri arasında kıdeme göre anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Üçüncü alt probleme ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda, ilkokul öğretmenlerinin farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Elde edilen bu sonuç, insanları değerli yapanın farklılıkları oluşuna inanma, farklı kültürleri tanımanın, farklı seçenekleri görmeye yardımcı olduğuna inanma, ders işlerken örnekleri farklı kültürlerle yönelik vermeye özen gösterme, grup çalışmalarında farklı kültürlerden gelen bireylerin birlikte çalışmalarını destekleme, farklı kültürleri tanımak için araştırma yapma, farklı kültürlerle mensup öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğini bilme vb. konularda öğretmenler arasında kıdeme göre anlamlı bir fark olmadığına işaret etmiştir. Bir başka deyişle, bu sonuç, çalışılan hizmet yılına göre öğretmenlerin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri seviyelerinin farklılaşmadığını ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin meslekte geçirmiş oldukları süreye göre çok kültürlü eğitimle ilgili yeterlik düzeylerinin farklılık göstermemesi ilginç karşılanmıştır. Çünkü mesleki kıdemi düşük öğretmenlerin aldıkları eğitimin düzeyinin (lisans, yüksek lisans) mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin aldıkları eğitimin düzeyinden (ön lisans) yüksek olması, çok kültürlü eğitim konusunda da daha

fazla yeterlik düzeyleri olabileceğini düşündürmüştür. Ancak araştırmadan elde edilen sonuç bu düşünceyi doğrulamamıştır. Bu sonucun ortaya çıkması tüm öğretmenlerin ölçekten fazla puan almak amacıyla işaretleme yapmaya yöneldikleri düşüncesini akla getirmiştir. Çünkü ulaşılan bu sonuç alanda yapılmış olan farklı araştırma bulgularıyla da uyum göstermemiştir.

Örneğin, Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) yaptıkları araştırmalarının sonucunda, meslekteki kıdem arttıkça çok kültürlü eğitime yönelik tutumların olumsuzlaştığını saptamışlardır. Benzer olarak, Polat (2011, 2012) tarafından yapılan araştırmalarda, eğitimcilerin mesleki kıdemleri arttıkça çok kültürlülüğe ilişkin tutumlarında düşme gözlenmiştir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İlkokul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri arasında öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Dördüncü alt probleme ilişkin elde edilen bulgulara göre, ilkokul öğretmenlerinin farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarından aldıkları puanların, öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ulaşılan bu sonuç, ilkokul öğretmenlerinin, farklı kültürel yapılara yönelik farkındalık düzeylerinin; çok kültürlülüğe ilişkin ortaya koymaları beklenen becerileri ifade eden beceri düzeylerinin; bireylerin kültürel özellikleriyle ilgili bilgi sahibi olmaları ve bilgiye ulaşma gayretlerini ifade eden bilgi düzeylerinin, görmüş oldukları öğrenim düzeylerine göre farklılaşmadığını ortaya çıkarmıştır. Başka bir deyişle, bu sonuç, öğretmenlerin, ön lisans, lisans ya da yüksek lisans mezunu olmalarının çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeylerinde anlamlı bir fark yaratmadığını göstermiştir.

Öğretmenlerin meslekte geçirmiş oldukları süreye benzer olarak öğrenim düzeylerine göre de çok kültürlü eğitimle ilgili yeterlik düzeylerinin farklılık göstermemesi şaşırtıcıdır. Çünkü alınan eğitimin düzeyinin

yükselmesiyle çok kültürlü eğitimle ilgili yeterlik düzeyinin de yükselmesi beklenir. Fakat araştırmadan elde edilen sonuç bu beklentinin doğru olmadığını göstermiştir. Üçüncü alt problemle ilgili ulaşılan sonuca benzer olarak, bu sonucun ortaya çıkması tüm öğretmenlerin ölçekten fazla puan almak amacıyla işaretleme yapmaya yönelmelerinden kaynaklanmış olabilir. Çünkü ulaşılan bu sonuç alanda yapılmış olan farklı araştırma bulgularıyla da paralellik göstermemiştir.

Dördüncü alt problemle ilgili olarak ulaşılan sonuçlar, alanda yapılmış olan farklı araştırmaların sonuçlarını doğrulamamıştır. Örneğin, Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) yaptıkları bir araştırmada, çok kültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumlarında, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerden daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna varmışlardır. Buna karşın, diğer mezunlar arasında ise anlamlı bir fark olmadığını tespit etmişlerdir. Polat (2011) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise, okul müdürlerinin eğitim seviyesi yükseldikçe çok kültürlü eğitimle ilgili olumlu tutum düzeylerinde artış gözlenmiştir. McCray, Wright ve Beachum (2004) yaptıkları çalışmalarında, okul müdürlerinin çok kültürlü eğitime karşı olumsuz algılarının olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonucun ortaya çıkmasında ise yöneticilerin eğitim seviyelerinin düşük olmasının etkili olduğunu vurgulamışlardır.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi “İlkokul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri çalıştıkları okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir.

Beşinci alt probleme ilişkin elde edilen bulgular ışığında, ilkokul öğretmenlerinin farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında çalıştıkları okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bu sonuç, farklı kültürlere has davranış, değer ve tutumları benimseme, kültürleri koruma, geliştirme, destekleme, farklı cinsel tercihlere hoşgörölü davranma, öğrenme ortamlarını farklı kültürleri içerecek yapıda düzenleme, öğrencilerin kendi kültürlerinden örnekler vermelerini sağlama, sınıfta farklı düşüncelerin dile getirilmesini destekleme, öğrencilerin kültürel özellikleriyle ilgili bilgi sahibi olma vb. konularda öğretmenler arasında çalıştıkları okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Ulaşılan bu sonuç, öğretmenlerin çalıştıkları bölgelerdeki sosyo-ekonomik farklılıkları göz önünde bulundurmadıklarını düşündürmüştür. Çünkü öğretmenler farklı sosyo-ekonomik bölgelerde farklı kültürlere ait öğrencilerle çalışmaktadırlar. Bu durum da öğretmenlerin kültürel özelliklere yaklaşımlarında farklılıklar olabileceği varsayımını gündeme getirmektedir. Fakat elde edilen sonuç bu varsayımı karşılamamıştır. Bununla birlikte elde edilen sonucun alanda yapılmış olan farklı araştırmaların sonuçlarını desteklememiş olması da düşündürücüdür.

Örneğin, McCray, Wright ve Beachum (2004) tarafından yapılan bir araştırmada, sosyo-ekonomik düzeyin düşük olduğu bölgelerde görev yapan yöneticilerin, çok kültürlü eğitime karşı olumsuz algıları olduğu bulunmuştur. Buna karşın, Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) yaptıkları araştırma sonucunda, ilçede görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının ilde görev yapan öğretmenlerin tutumlarından anlamlı derecede daha olumlu olduğu tespitinde bulunmuşlardır.

5.2. ÖNERİLER

Yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle, bundan sonra yapılacak olan çalışmalar için şu öneriler sunulabilir:

- Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çok kültürlülükle ilgili beceri ve bilgi düzeylerinin genel olarak ortanın üzerinde olduğu görülmüştür. Bundan sonra yürütülecek olan araştırmalarda, öğretmenlerin ilgili alanlardaki düzeylerinin geliştirilebilmesine yönelik eğitim programları

düzenlenebilir. Düzenlenen eğitim programlarının etkililiği ve verimliliği süreç sonunda değerlendirilebilir.

- Bu çalışmada, resmi okullarda görev yapan ilkökul öğretmenleri örnekleme oluşturmuştur. Bu nedenle elde edilen sonuçlar, ilkökul öğretmenlerinden elde edilen verilerle sınırlıdır. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalara, resmi okulların yanı sıra özel okulların da dahil edilmesinin okullar arasında karşılaştırma yapabilmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, çalışmaların farklı eğitim kademelerinde ve farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerle yürütülmesinin örneklemin heterojenliğini artırabileceği söylenebilir.
- Bu araştırmada, öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarıyla ilgili veriler öğretmenlerin kişisel değerlendirmelerini kapsayan bir ölçme aracıyla toplanmıştır. Öznel değerlendirmeleri içeren bir araçla veri toplanmış olmasının bu araştırmanın sınırlılıklarından birisi olduğu söylenebilir. Bu sınırlılığa bağlı olarak, öğretmenlerin ölçekten yüksek puan almak kaygısıyla puanlama yaptıkları düşünülebilir. Çünkü araştırmaya katılan öğretmenler çok kültürlü eğitimle ilgili herhangi bir eğitim almamış olmalarına rağmen ölçekten aldıkları puanlar yüksek çıkmıştır. Bu sonuçtan hareketle, araştırmacıların bundan sonra yapacakları çalışmalarda, gözlem ve görüşme tekniklerini de kullanarak veri toplamalarının, araştırma sonuçlarının genellenebilirlik düzeyine olumlu yönde katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.
- Araştırma sonucunda, bağımsız değişkenleri oluşturan gruplar arasında, bağımlı değişkenler açısından anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır. Bu nedenle, ilgili değişkenleri içeren bir çalışmanın farklı bir örnekleme yürütülmesinin alana katkı sağlayacağı söylenebilir.
- Son olarak, bu araştırmada, ilkökul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili yeterlik algıları incelenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin çok kültürlü eğitimle ilgili tutum düzeylerinin de karşılaştırmalı olarak incelenmesinin anlamlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

ABBAS, Tahir; "The Home and The School in the Educational Achievements of South Asians", **Race Ethnicity and Education**, Sayı 3, 2002, s. 291-316.

AGADA, John; "Multicultural Education and the Emerging Paradigm: An Essay in Cultural Epistemology", **The Urban Review**, Sayı 30, 1998, s. 77-95.

ALDRIDGE, Jerry, CALHOUN, Charles, AMAN, Ricky; "15 Misconceptions about Multicultural Education", **Focus on Elementary**, Sayı 12, 2000.

APA; "Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice, and Organizational Change for Psychologists", 2002.
<http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines/homepage.html> adresinden 18 Nisan 2013 tarihinde alınmıştır.

BANKS, James, A, COOKSON, Peter, GAY, Geneva, HAWLEY, Willis, D, IRVINE, Jacqueline, Jordan, NIETO, Sonia, SCHOFIELD, Janet Ward, STEPHAN, Walter, G; "Diversity within Unity: Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society", 2001, s. 1-28.
<http://www.educ.washington.edu/coetestwebsite/pdf/DiversityUnity.pdf> adresinden 11 Mayıs 2013 tarihinde alınmıştır.

BANKS, James, A; "Teaching for Social Justice, Diversity, and Citizenship in a Global World", **The Educational Forum**, Sayı 68, 2004.

BAŞBAY, Alper, BEKTAŞ, Yelda; "Çok Kültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri", **Eğitim ve Bilim**, Sayı 152, 2009, s.30-43.

BAŞBAY, Alper, KAĞNICI, Dilek Yelda; "Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması", **Eğitim ve Bilim**, Sayı 161, 2011, s.199-212.

BEKERMAN, Zvi; "Potential and Limitations of Multicultural Education in Conflict-Ridden Areas: Bilingual Palestinian-Jewish Schools in Israel", **Teachers College Record**, Sayı 3, 2004, s. 574-610.

BENNETT, Christine; "Genres of Research in Multicultural Education", **Review of Educational Research**, Sayı 71, 2001, s. 171-217.

BOHN, Anita, Perna, SLEETER, Christine, E; "Multicultural Education and the Standards Movement: A Report from the Field", **Phi Delta Kappan**, Sayı 82, 2000, s. 156-159.

BRYAN, Sandra L, SPRAGUE, MARSHA, M; “The Effect of Overseas Internships on Early Teaching Experiences”, **The Clearing House**, Sayı 4, 1997, s. 199-201.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, ÇAKMAK KILIÇ, Ebru, AKGÜN, Özcan, Erkan, KARADENİZ, Şirin, DEMİREL, Funda; **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Pegem Akademi, 5. Baskı, 2010.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener; **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Ankara, Pegem Akademi, 11. Baskı, 2010.

CIRIK, İlker; “Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 34, 2008, s. 27-40.

COŞKUN, Hasan; “Türkiye’de Kültürlerarası Eğitim”, Muhsin Hesapçioğlu ve Alpaslan Durmuş (Eds.), **Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2006, s. 276-296.

CÜCELOĞLU, Doğan; **İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları**, İstanbul, Remzi Kitabevi, 13. Baskı, 2004.

ÇAKIR, Mustafa; “Almanya’daki Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Anadili Olarak Kullanımı”, **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 2002-2003, s. 39-58.

ÇALIŞKAN, Serap, SELÇUK, Gamze, Sezgin, ÖZCAN, Özgür; “Fizik Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları: Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Akademik Başarının Etkileri”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Sayı 2, 2010, s. 449-466.

ÇOBAN, Aysel, Esen, KARAMAN, GÜNEY, Neslihan, DOĞAN Türkan; “Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi”, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi**, Sayı 1, 2010, s.125-131.

DEMİREL, Özcan; **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı**, Ankara, PegemA Yayıncılık, 6. Baskı, 2003a.

DEMİREL, Özcan; **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara, PegemA Yayıncılık, 5. Baskı, 2003b.

DIAZ, Carlos F; “Dimensions of Multicultural Education: Implications for Higher Education”, **Phi Kappa Phi Journal**, Sayı 74, 1994, s. 9-12.

DUNN, Rita; “The Goals and Track Record of Multicultural Education”, **Educational Leadership**, Sayı 7, 1997, s. 74-77.

DUVERGER, Maurice; **Siyaset Sosyolojisi**, çev. Şirin Tekeli, İstanbul, Varlık Yayınları, 7. Baskı, 2004.

ERDEN, Münire, AKMAN, Yasemin; **Gelişim ve Öğrenme**, Ankara, Arkadaş Yayınevi, 11. Baskı, 2002.

ERIC Digest; "Communicating with Culturally Diverse Parents of Exceptional Children", 1991, #E497., ERICRIE0, 19910501.

ERTÜRK, Selahattin; **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara, Meteksan, 10. Baskı, 1998.

FİDAN, Nurettin; **Eğitim Psikolojisi: Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Ankara, Alkım Yayınevi, 1996.

FURRER, Carrie, SKINNER, Ellen; "Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance", **Journal of Educational Psychology**, Sayı 95, 2003, s.148-162.

GAY, Geneva; "A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education", 1994, <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm> adresinden 03 Mayıs 2013 tarihinde alınmıştır.

GÜVEN, Ezgi, Denizel; "Eğitim Üzerine Yenilenen Eleştiriler, Alternatif Öneriler", **PIVOLKA**, Sayı 4, 2005, s. 6-8.

HASSON, Deborah, J; "Bilingual Language Use in Hispanic Young Adults: Did Elementary Bilingual Programs Help?", **Bilingual Research Journal**, Sayı 1, 2006, s. 45-46.

HERRING, Roger, D, WHITE, Leticia, M; "School Counselors, Teachers, and the Culturally Compatible Classroom: Partnerships in Multicultural Education", **Journal of Humanistic Education and Development**, Sayı 34, 1995, s. 52-64.

HERRON, Kea, GREEN, J., RUSSELL, F.A., SOUTHARD, M; "Evaluation of Multicultural Education in Schools from the Teachers' Perspective", **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, 1995.

KALTSOUNIS, Theodore; "Multicultural Education and Citizenship Education at a Crossroads: Searching for Common Ground", **Social Studies**, Sayı 88, 1997, s. 18-22.

KARASAR, Niyazi; **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara, Nobel Yayınevi, 11. Baskı, 2002.

KORUKLU, Nermin, AKTAMIŞ, Hilal; “Öğretmen Adaylarının Kavramsallaştırma Boyutundaki Değer Tercihlerinin İncelenmesi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, Sayı 2, 2012, s. 1291-1307.

KULAKSIZOĞLU, Adnan; **Ergenlik Psikolojisi**, İstanbul, Remzi Kitabevi, 4. Baskı, 2001.

LEARY, Kathryn Lindholm, BORSATO, Graciela; “Hispanic High Schoolers and Mathematics: Follow-Up of Students Who Had Participated in Two-Way Bilingual Elementary Programs”, **Bilingual Research Journal**, Sayı 3, 2005, s. 641-652.

LEE, Kyung Soon, CARRASQUILLO, Angela; “Korean College Students in United States: Perceptions of Professors and Students”, **College Student Journal**, Sayı 2, 2006, s. 442-456.

MAUNDENI, Tapologo; “The Role of Social Networks in the Adjustment of African Students to British Society: Students’ Perceptions”, **Race Ethnicity and Education**, Sayı 3, 2001, s. 253-276

McCRAy, Carlos R, WRIGHT, James V, BEACHUM, Floyd D; “An Analysis of Secondary School Principals’ Perceptions of Multicultural Education”, **Education**, Sayı 1, 2004, s. 111-120.

McCRAy, Carlos R, BEACHUM, Floyd, D; “An Analysis of How the Gender and Race of School Principals Influences Their Perceptions of Multicultural Education”, **International Journal of Education Policy & Leadership**, Sayı 4, 2010, s. 1-10.

NEUHARTH-PRITCHETT, Stacey, REIFF, Judith C, PEARSON, Carol A; “Through the Eyes of Preservice Teachers: Implications for the Multicultural...”, **Journal of Research in Childhood Education**, Sayı 2, 2001, s. 256-269.

OĞUZKAN, A, Ferhan; **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 1974.

PICKERT, Sarah, CHOCK, Phyllis Pease; “The Concept of Culture in Multicultural Education: Views of Teacher Educators in the Usa”, **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, 1997.

POLAT, Soner; “Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri”, **International Online Journal of Educational Sciences**, Sayı 1, 2009, s. 154-164.

POLAT, Soner; "The Attitudes of School Directors to the Multicultural Education in Turkey", **Mediterranean Journal of Social Sciences**, Sayı 2, 2011, s. 385-393.

POLAT, Soner; "Okul Müdürlerinin Çok Kültürlülüğe İlişkin Tutumları", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 42, 2012, s. 334-343.

RADZIOWON, Christopher, D; "The Effects of Peers' Beliefs on 8th-Grade Students' Identification with School", **Journal of Research in Childhood Education**, Sayı 2, 2003, s. 236-249.

SCHULTZ, Duane, P, SCHULTZ, Sydney, Ellen; **Modern Psikoloji Tarihi**, çev. Yasemin Aslay, İstanbul, Kaknüs Yayınları, 2. Baskı, 2002.

SHEETS, Rosa, Hernandez, CHEW, Lauren; "Preparing Chinese American Teacher: Implications for Multicultural Education", **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, 2000.

SİPAHİ, Beril, YURTKORU, E, Serra, ÇİNKO, Murat; **Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi**, İstanbul, Beta Bası, 1. Baskı, 2006.

SPYROU, Spyros; "Images of "the other": "the Turk" in Greek Cypriot Children's Imaginations", **Race Ethnicity and Education**, Sayı 3, 2002, s. 255-272.

SULTANA, Qaisar; "Evaluation of Multicultural Education's Understanding and Knowledge in Freshman Level Preservice", **Annual Meeting of the Mid South Educational Research Association**, 1994.

SWICK, Kevin J, BOUTTE, G, SCOY, I; "Multicultural Learning Through Family Involvement", **Dimensions**, Sayı 22, 1994, s. 17-21.

TUTTLE, Harry Grover; "From Productivity to Collaboration", **MultiMedia Schools**, Sayı 2, 1995, 31-36.

TÜRKOĞLU, Adil; **Karşılaştırmalı Eğitim**, Adana, Baki Kitabevi, 1. Baskı, 1998.

VARIŞ, Fatma; **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara, Alkım Yayınevi, 7. Baskı, 1997.

WOODROW, Derek, SHAM, Sylvia; "Chinese Pupils and Their Learning Preferences", **Race Ethnicity and Education**, Sayı 4, 2001, s. 377-394.

WOOLLEY, Michael, E, BOWEN, Gary, L; "In The Context of Risk: Supportive Adults and the School Engagement of Middle School Students", **Family Relations**, Sayı 56, 2007, s. 92-104.

YAZICI, Sedat, BAŞOL, Gülşah, TOPRAK, Güleç; "Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 37, 2009, 229-242.

YILDIRIM, Ali, ŞİMŞEK, Hasan; **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Seçkin Yayıncılık, 8. Baskı, 2006.

http://istanbul.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_02/15101712_da_egitim_201213_internet_revize3.pdf 28 Mart 2013 tarihinde alınmıştır.

<http://www.raosoft.com/samplesize.html> 10 Nisan 2013 tarihinde alınmıştır.

<http://www.surveysystem.com/sscalc.htm> 10 Nisan 2013 tarihinde alınmıştır.

EKLER

Ek-1: ÇOKKÜLTÜRLÜ YETERLİK ALGILARI ÖLÇEĞİ (ÇYAÖ)

Sayın Öğretmen,

Aşağıda öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarını belirlemek amacıyla hazırlanan bir ölçek bulunmaktadır. Ölçeğin toplam cevaplama süresi yaklaşık 20 dakikadır. Araştırmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Didem Sözen Şahiner
Tülay Cırık

KİŞİSEL BİLGİLER

1.1. Okulunuzun adını lütfen belirtiniz.....

1.2. Cinsiyetinizi lütfen belirtiniz.

(1) Kadın (2) Erkek

1.3. Öğrenim düzeyinizi lütfen belirtiniz.

(1) Ön lisans (2) Lisans (3) Yüksek lisans (4) Doktora

1.4. Öğretmenlik kıdeminizi lütfen belirtiniz.

(1) 1-5 (2) 6-10 (3) 11-15 (4) 16-20 (5) 21-25 (6) 26 ve üstü

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Farklı kültürlerle has davranış, değer ve tutumları yadırganırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Farklı kültürlerle mensup öğrencilerle iletişim halinde olmanın rahatsızlık verdiğini düşünürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Öğrenme ve öğretme sürecini farklı kültürleri içerecek yapıda oluşturmaya özen gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Her kültürün, korunması gereken bir saygınlığı olduğuna inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sınıf ortamında yürütülen tartışmalarda kültürel farklılıkların ortaya çıkmasını engellerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Yeni bilgileri öğrencilerimin kültürel özelliklerini dikkate alarak sunarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Öğrencilerimi derste kendi kültürlerinden örnekler vermeleri için cesaretlendiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Her kültürün kendini geliştirebilmesi için desteklenmesi gerekliliğine inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Etnik farklılıkların dile getirilmesinden rahatsızlık duyarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Farklı cinsel tercihlere hoşgörülü davranılması gerektiğini düşünürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Sınıf ortamında farklı ideolojik görüşlerin dile getirilmesini engellerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Bireylerin farklı inançlara sahip olmasını garipsedim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Benzer kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerden oluşan bir sınıf ortamında ders vermeyi tercih ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Farklı kültürlerin yaşatılması görüşünün altında art niyet ararım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Bizi değerli yapanın farklılıklarımız olduğuna inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Çok kültürlü eğitim ortamının oluşturulmasının toplumun parçalanmasına neden olacağına inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Eğitim ortamında kültürel farklılıkları dikkate alan programları desteklerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Farklı kültürleri tanımanın, farklı seçenekleri görmeye yardımcı olduğuna inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ders işlerken örneklerimi farklı kültürlere yönelik vermeye özen gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Değer, inanç veya yaşam biçimindeki çeşitliliğin, insan olmanın ayrılmaz bir parçası olduğuna inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Bireylerin inançlarını seçme konusunda özgür olması gerektiğine inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Grup çalışmalarında farklı kültürlerden gelen bireylerin birlikte çalışmalarını desteklerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Farklı etnik kökene sahip öğrencilerimin düşüncelerini ifade etmeleri için ortam yaratırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Her kültürün kendi değer ve normlarına göre değerlendirilmesi gerektiğine inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Kendi kültürel geçmişimi sorgularım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Çok kültürlü bir eğitim ortamını desteklerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Öğrencilerimin kültürel açıdan birbirlerinden üstün ya da zayıf olmadıklarını düşünürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. İçinde bulunduğum grubun kültürel dinamiklerini öğrenmeye özen gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Öğrencilerimin kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibiyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Farklı cinsel yönelimler konusunda bilgi sahibiyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Derslerimde öğrencilerimin değer yargılarını dikkate almaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Türkiye'deki etnik kökenler hakkında bilgi sahibiyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Öğrencilerin kendi kültürel değerlerini sınıf ortamına taşımalarını sağlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Sınıf ortamında kendi kültürel kimliğimi öğrencilerimle paylaşmaktan kaçınırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Farklı kültürleri tanımak için araştırmalar yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Kültürel kökenim hakkında bilgi sahibiyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Farklı kültürlere mensup öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğini bilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Öğrencilerimin kültürleri hakkında bilgi sahibi olarak öğretimi yeniden tasarlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Farklı dini inançlar hakkında bilgi sahibiyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Farklı ideolojik görüşlerin temel dayanaklarını araştırırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Öğrencilerimin düşüncelerindeki farklılıkların altındaki nedenleri araştırırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ek-2. ÖLÇME ARACININ İZİN YAZISI

Re: FW: Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği

Alper Basbay

Kime: tülây cırık

ÇYAÖ - Öl...doc

Sayın Cırık, ölçek ve ölçekle ilgili bilgiler ektedir. İyi çalışmalar diliyorum.

9 Ocak 2013 11:56 tarihinde tülây cırık <tulaycirik@hotmail.com> yazdı:

From: tulaycirik@hotmail.com

To: alper.basbay@ege.edu.tr

Subject: Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği

Date: Mon, 7 Jan 2013 19:50:15 +0200

Sayın Dr. Başbay,

Başbay, A ve Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. Eğitim ve Bilim, Cilt 36, Sayı 161 (199-212). İsimli çalışmanızda belirtmiş olduğunuz "Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği"nizi uygun görürseniz Aydın Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında hazırlayacak olduğum yüksek lisans tez çalışmamda referans göstermek ve herhangi bir maddi kazanç elde etmemek şartıyla ölçme aracı olarak kullanmak istiyorum. İzin verdiğiniz takdirde ilgili ölçeği de gönderebilirdeniz çok sevinirim.

Saygılarımla

Tülây Cırık

Aydın Üniversitesi

EYD Y.Lisans Öğrencisi

EK-3: İSTANBUL İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNÜN ÖRNEKLEM GRUBUNDA UYGULAMA YAPILMASINA YÖNELİK İZİN YAZISI

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-020- 41850
Konu : Anket (Tulay CIRIK)

03.04.2013

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) İstanbul Aydın Üniversitesinin 27.03.2013 gün ve 203 sayılı yazısı.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarihli ve 3616 sayılı ve 2012/13 No'lu Genelgesi.
c) Millî Eğitim Komisyonunun 02.04.2013 tarihli tutanağı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Tulay CIRIK'ın "İlkokul Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlilik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışmasını ekli listede bulunan ilimiz okullarında Çokkültürlü yeterlilik algıları ölçeğini (ÇYAO) uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüze incelenmiştir.

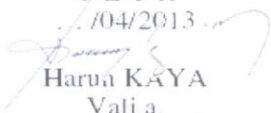
İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Tulay CIRIK'ın söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, Eğitim ve Öğretimi aksatmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüze uygun görülmetedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR

03/04/2013


Harun KAYA
Vali a.

Vali Yardımcısı

ÖZET

CIRIK, Tülay. İlkokul Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2014.

Bu araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin, çok kültürlü yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesi ve çok kültürlü yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet, kıdem, öğrenim düzeyi ve okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, genel tarama modellerinden kesit alma modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma evreni ve örnekleme, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırmada, amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma örnekleminde bulunan 12 ilkokulda görev yapan öğretmenlerin 184'ü (%57) kadın, 139'u (%43) erkektir. Araştırmaya, toplam 323 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri, Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen "Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği" ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, betimsel istatistik teknikleri ve Çok Değişkenli ANOVA (MANOVA) ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, ilkokul öğretmenlerinin çok kültürlülükle ilgili farkındalık düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşın, çok kültürlülükle ilgili beceri ve bilgi düzeylerinin ise genel olarak ortanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, ilkokul öğretmenlerinin çok kültürlülükle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında cinsiyete, kıdeme, öğrenim ve çalıştıkları okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler

1. Kültür
2. Eğitim
3. Öğretmen
4. Çok Kültürlü Eğitim
5. Çok Kültürlü Yeterlik Algısı

ABSTRACT

CIRIK, Tülay. Examining Primary School Teachers' Perceptions of Multicultural Competence in terms of Some Variables, Master's Thesis, İstanbul, 2014.

The purpose of the research is to determine the perceptions of primary school teachers' multicultural competence levels and examine the levels of multicultural competence according to some variables of gender, seniority, level of education and socio-economic situation of the school environment. The research has conducted in the sectioning model of general research. The population and sample is consisted by the teachers of 2012-2013 academic year work in state primary schools in Küçükçekmece. Maximum diversification sampling was used in forming the sample. 184 (57 %) teachers have worked in 12 schools in sample are females and 139 (43 %) of them are males. 323 primary school teachers have participated in that research in total. The research data was collected by perceptions of multicultural competence scale developed by Başbay and Kağnıcı in 2011. The obtaining data has analyzed with descriptive statistics technics and ANOVA (Analysis of Variance) and MANOVA (Multivariate Analysis of Variance). The results of the study determined that the awareness level about multicultural of teachers are generally elevated. Whereas it is identified that the level of skills and knowledge is generally upper intermediate. However it is observed that there is no significant difference in the scores that teachers have taken from the awareness about multicultural, skills and knowledge as in the gender, seniority, level of education and the school environment they have been worked.

Key Words

1. Culture
2. Education
3. Teacher
4. Multicultural Education
5. Perceptions of Multicultural Competence

