

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

KOSOVA'DAKİ ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME
YÖNELİK BİLGİ, İNANÇ, TUTUM VE ÖZYETERLİKLERİNİN
SINIF İÇİ UYGULAMALARIYLA İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Soner YILDIRIM

Balıkesir, 2016

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

KOSOVA'DAKİ ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME
YÖNELİK BİLGİ, İNANÇ, TUTUM VE ÖZYETERLİKLERİNİN
SINIF İÇİ UYGULAMALARIYLA İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Soner YILDIRIM

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ

Balıkesir, 2016

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı 201212510005 numaralı Soner YILDIRIM'ın hazırladığı 'Kosova'daki Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Bilgi, İnanç, Tutum ve Özyeterliklerinin Sınıf İçi Uygulamalarıyla İlişkisinin İncelenmesi' konulu DOKTORA tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 29.01.2016 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/~~OY ÇOKLUGU~~ ile karar verilmiştir.

Prof. Dr.  Mehmet GÜRAL.....


Başkan


Yrd. Doç. Dr. Bilal YILDIRIM.....

Üye


Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ

Üye (Danışman)


Yrd. Doç. Dr. Nisan Hüseyin ŞAHAN

Üye


Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali KANDEMİR

Üye

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım.

27.02/2016

Doç. Dr. H. İbrahim ŞAHİN
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Küreselleşme olgusu, beraberinde yeni anlayışlar ve kavramlar ortaya çıkarmıştır. Bunlardan birisi de çokkültürlülüktür. Sosyal hareketlilik ve göç gibi nedenlerle toplumlarda kültürel çeşitlilik eskiye oranla daha da artmaya ve farklılıklar derinleşmeye başlamıştır. Kültürel çeşitliliğin yaygın olduğu toplumlarda farklılıklar öncelenmeye başlamıştır. Bu bağlamda da çokkültürlü eğitim gündeme gelmiştir. Her kültürün korunması, geliştirilmesi ve desteklenmesi eğitimin amaçları arasında yer almaya başlamıştır. Eğitimin çokkültürlülük bağlamındaki amaçlarının gerçekleştirilmesi program tasarısı kadar onu uygulayacak öğretmen niteliklerine de bağlıdır. Öğretmenlerin bilgisi, inançları, özyeterlik algıları, tutumları gibi içsel değişkenler çokkültürlü öğretim uygulamalarında önemli bir yere sahiptir.

Çokkültürlülüğün yaygın olduğu ülkelerden biri olan Kosova'da, çokkültürlü eğitim bağlamında, öğretmenlerin sahip olduğu bilgi, inanç, özyeterlik algısı ve tutumların, öğrenme-öğretme sürecindeki uygulamaları ile ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ile ilgili yeterli bilgi, beceri, tutum ve inanca sahip olup olmadıklarını bilmeleri, program uygulayıcısı olan öğretmenlerin başarılarına ışık tutması ve aynı zamanda araştırma sonuçları ile ortaya çıkan çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmen özelliklerinin, siyasetçilere, eğitim bakanlığına ve karar vericilere yol göstermesi arzu edilmiştir.

Çalışma süresince araştırmanın her aşamasında beni etkin bir şekilde yönlendiren, bilimsel yöntemler ve istatistiksel analizler konusunda bana her fırsatta rehberlik eden, çalışma sürecinde ara sıra bana kızmasına rağmen hedefinin beni çok yönlü yetiştirmek olduğunu bildiğim, aileme ve bana evini açan, aile dostumuz olan ve bizlere hocadan ziyade baba gibi davranan çok değerli danışman hocam Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ'ye çok teşekkür ederim.

Tez İzleme Komitesinde yer alan ve araştırma sürecinde desteğini her zaman hissettiğim değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Hasan H. ŞAHAN'a ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali KANDEMİR'e; Kosova ile ilgili literatür bulmamda bana yardım eden emektar hocamız Mr. Bedrettin KORO'ya ve İngilizce kaynakların tercüme edilmesinde her zaman yardımcı olan ve lisans döneminde sınıf arkadaşım olan Musa POLAT'a teşekkür ederim.

Prizren Üniversitesi ile Balıkesir Üniversitesi arasında işbirliği anlaşmasının imzalanmasına vesile olan ve bu anlaşma sayesinde elimizden tutup, yüksek lisans ve doktora eğitimimi almamıza vesile olan çok değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Bilal YILDIRIM'a minnetarım.

Tüm bunların yanında, doktora başladığım günden beri nazımı çeken, bana olan destek ve güvenini her zaman arkamda hissettiğim değerli eşim Münevver M. YILDIRIM'a ve biricik kızım Tanem'e, aynı zamanda bu süreçte dualarını hiçbir zaman esirgemeyen kayınvalideme, anneme ve babama çok teşekkür ediyorum.

Soner YILDIRIM
Balıkesir, 2016

ÖZET

KOSOVA'DAKİ ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK BİLGİ, İNANÇ, TUTUM VE ÖZYETERLİKLERİNİN SINIF İÇİ UYGULAMALARIYLA İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

YILDIRIM, Soner

Doktora, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ

2016, xix+280 Sayfa

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi, inanç, tutum ve özyeterliklerinin, sınıf içi uygulamalarıyla ilişkilerini incelemektir. İlişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma desenine göre tasarlanan bu araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Prizren, Priştine, Mamuşa, Reçane ve Restelitsa il ve ilçelerinde görev yapan 975 Türk, Arnavut ve Boşnak öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim uygulamalarına yönelik bilgilerini ölçmek için "Bilgi Düzeyi Ölçeği (BDÖ)", Kültürel farklılıkların öğretimine ilişkin kavramsal bilgi düzeylerini ölçmek için "Kavramsal Bilgi Ölçeği (KBÖ)", çokkültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumlarını ölçmek için "Tutum Ölçeği", çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin inançları ölçmek için "İnanç Ölçeği", öğretmenlerin çokkültürlü eğitim uygulamalarına yönelik özyeterliklerini belirlemek için "Özyeterlik Ölçeği" ve çokkültürlü eğitime yönelik sınıf içi uygulamaları ölçmek için "Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği (SİUÖ)" bu araştırma kapsamında geliştirilmiştir. Ölçekler öncelikle Türkçe hazırlanmış, daha sonra Boşnakça ve Arnavutçaya çevrilerek eşdeğerlikleri sağlandıktan sonra, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile güvenirlik analizleri için 490 öğretmeni kapsayan pilot uygulama yapılmıştır. Asıl uygulamadan elde edilen verilerin analizinde Bağımsız Gruplar t Testi, Tekyönlü Varyans Analizi (ANOVA), Kruskal Wallis H testi, Mann Whitney U Analizi, Pearson Momentler Korelasyonu ve Yol Analizi kullanılmıştır. Karşılaştırma testleri için Tukey analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin kültürel farklılıkların öğretimine yönelik kavramsal bilgileri, çokkültürlü eğitime yönelik uygulama bilgileri, tutumları, inançları, özyeterlik algıları ve çokkültürlü eğitime yönelik sınıf içi uygulama düzeylerinin yüksek olduğu, fakat cinsiyet ve mesleki kıdem açısından farklılık göstermediği belirlenmiştir. Anadili değişkeninin sınıf içi uygulama dışında diğer değişkenler üzerinde etkisi görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademeleri, çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin inanç dışındaki değişkenler üzerinde temel eğitim kademesi lehine anlamlı etkiye sahiptir. Branş değişkeni ise kavramsal bilgi dışındaki değişkenler üzerinde anlamlı etkiye sahiptir. Farklılıklar Okulöncesi ve Sınıf öğretmenleri lehinedir. Korelasyon analizi sonuçları, tüm değişkenler arasında pozitif orta düzeyde anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Tüm değişkenlerin sınıf içi öğretim uygulamaları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu, en önemli değişkenin özyeterlik algısı, en düşük etkinin ise tutum olduğu belirlenmiştir. Özyeterlik algısı üzerinde en önemli etken ise inanç ve bilgidir. Çokkültürlü eğitime yönelik tutumun önemli yordayıcısının da inanç olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları sınıf içinde çokkültürlü eğitime yönelik yapılacak etkinliklerde öğretmen bilgilerinin, inançlarının, özyeterlik ve tutum düzeyleri üzerinde etkili olduğunu gösterdiğinden dolayı, bunun artırılmasının çokkültürlü eğitim açısından yararlı olacağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlü Eğitim, Kültürel Farklılıkların Öğretimi, Kosovada Çokkültürlü Eğitim, Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik, Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum, Çokkültürlü Eğitime Yönelik İnanç,

ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIPS OF KNOWLEDGE, BELIEF, ATTITUDE AND SELF-EFFICIENCY OF TEACHERS TOWARD MULTICULTURAL EDUCATION PRACTICE IN KOSOVA

YILDIRIM, Soner

PhD Dissertation, Department of Educational Sciences

Advisor: Associate Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ

2016, xix+280 pages

This study aims to analyze the relationships between knowledge, beliefs, attitude and self-efficiency of teachers toward multicultural education and its practice in classroom. This research, designed based on correlated survey method and causal-comparative model, is comprised of 975 Turkish, Albanian and Bosnian teachers teaching in municipalities and towns of Prizren, Prishtina, Mamusa and Restelica during 2014-2015 academic year. Within the scope of this research the following measurements were developed: “Knowledge Level Scale (KLS)” to measure knowledge of teachers in multicultural education practice, “Conceptual Knowledge Level Scale (CKS)” to measure conceptual knowledge level related to cultural diversity education, “Attitude Scale” to measure attitudes of teachers in multicultural education, “Belief Scale” to measure beliefs related to requirements of multicultural education, “Self-efficiency Scale” to determine self-efficiency of teachers in multicultural education practices and “Classroom Practices Scale (CPS)” to measure multicultural education classroom practices. Surveys were first constructed in Turkish and then translated into Bosnian and Albanian and after equivalency was ensured, a pilot test comprising of 490 teachers was administered for reliability, explanatory and confirmatory factor analysis. Data acquired from this original administration were analyzed using Independent Samples t Test, One-way Analysis of Variance (ANOVA), Kruskal-Wallis H test, Mann Whitney U Analysis, Pearson Moment Correlation and Path Analysis. Tukey test was used for comparison tests.

Research results related to teachers' conceptual knowledge towards cultural diversity education, knowledge in multicultural education practice, attitudes, beliefs, self-efficiency perceptions and practice levels of multicultural education have shown that classroom practice level is considerably high. Research results showed no differences in terms of gender and years of experience. Native language variable has significant influence over other variables with the exception of classroom practice. Teaching practice level of teachers within multicultural education requirements, with the exception of belief, has significant influence over other variables in favor of basic education level. The branches of teachers has a significant influence over other variables (e.g., attitude, belief, self-efficiency) except the variable of conceptual knowledge. Differences are in favor of preschool and primary school teachers. Results of correlation analysis within all variables showed positive significant relationship. All variables have significant influence over classroom practice applications; self-efficiency perception was determined as the most important variable, while attitude as the lowest factor. Belief and knowledge are the most important factors in self-efficiency perception. Belief was determined as an important predictor in multicultural education attitude. Research results related to future activities in multicultural education classroom practices show that teacher knowledge, beliefs, self-efficiency, and attitude levels are effective and useful in terms of multicultural education and need to be developed further.

Keywords: Multicultural Education, Cultural Diversity Education, Multicultural Education in Kosova, Self-efficiency in Multicultural Education, Multicultural Education Attitude, Multicultural Education Belief.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ONSOZ	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
TABLolar DİZİNİ	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xix
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Problem Cümlesi.....	6
1.3.1. Alt Problemler.....	6
1.4. Araştırmanın Önemi.....	8
1.5. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltılar).....	12
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	12
1.7. Tanımlar.....	12
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	14
2.1. KÜLTÜR.....	14
2.2. ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK.....	19
2.3. ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM.....	21
2.3.1. Çokkültürlü Eğitimin Tanımı, Tarihsel Gelişimi ve Felsefesi.....	25
2.3.2. Çokkültürlü Eğitim Programı.....	35
2.3.3. Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Karşı Yöneltilen Eleştiriler.....	40
2.4. KOSOVA CUMHURİYETİ VE KOSOVA'DA ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM.....	42
2.5. ÇOKKÜLTÜRLÜ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ.....	49
2.5.1. Çokkültürlü Eğitim Açısından Öğretmen İnançlarının Önemi.....	52
2.5.2. Özyeterlik İnanç.....	55
2.5.2.1. Özyeterlik İnançının Kaynakları.....	58
2.5.2.2. Öğretmen Özyeterliği.....	59
2.5.3. Tutumlar.....	61
2.5.3.1. Çokkültürlü Eğitim Açısından Öğretmen Tutumlarının Önemi.....	63
2.6. ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK BİLGİ, TUTUM, İNANÇ VE ÖZYETERLİK ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	65
2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	68
2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	68
2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	73
3. YONTEM	78
3.1. Araştırma Deseni.....	78
3.2. Evren ve Örneklem.....	79
3.3. Veri Toplama Araçları.....	80
3.3.1. Madde Havuzunun Oluşturulması ve Dilsel Eşdeğerliğin Sağlanması.....	81
3.3.2. Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeyi Ölçeği'nin Geliştirilmesi.....	82
3.3.2.1. Deneme Formuna İlişkin Analizinin Yapılması.....	82
3.3.2.2. Bilgi Düzeyi Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi.....	89
3.3.3. Kavramsal Bilgi Ölçeği'nin Geliştirilmesi.....	90
3.3.3.1. Deneme Formuna İlişkin Analizinin Yapılması.....	90

3.3.3.2. Kavramsal Bilgi Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi.....	94
3.3.4. Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnanç Ölçeği'nin Geliştirilmesi.....	95
3.3.4.1. Deneme Formuna İlişkin Analizinin Yapılması.....	95
3.3.4.2. İnanç Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi.....	99
3.3.5. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi.....	99
3.3.5.1. Deneme Formuna İlişkin Analizinin Yapılması.....	100
3.3.5.2. Özyeterlik Algısı Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi.....	104
3.3.6. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi.....	105
3.3.6.1. Deneme Formuna İlişkin Analizinin Yapılması.....	105
3.3.6.2. Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi...	109
3.3.7. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği'nin Geliştirilmesi.....	110
3.3.7.1. Deneme Formuna İlişkin Analizinin Yapılması.....	110
3.3.7.2. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi.....	115
3.3.8. Kişisel Bilgi Formu.....	116
3.4. Verilerin Analizi.....	117
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	120
4.1. Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeyine Yönelik Bulgular.....	120
4.1.1. Çokkültürlü Eğitime İlişkin Öğretmenlerin Bilgi Düzeyleri Nedir?.....	120
4.1.2. Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeyinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	122
4.1.2.1. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeyleri Cinsiyet Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	123
4.1.2.2. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeyleri Mesleki Kıdem Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	124
4.1.2.3. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Bilgi Düzeyleri Anadil Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	126
4.1.2.4. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeyleri Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	129
4.1.2.5. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeyleri Branş Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	132
4.2. Kültürel Farklılıklara İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeyine Yönelik Bulgular	137
4.2.1. Kültürel Farklılıklara İlişkin Öğretmenlerin Kavramsal Bilgi Düzeyleri Nedir?.....	137
4.2.2. Kültürel Farklılıklara İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeyinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi	138
4.2.2.1. Öğretmenlerin Kültürel Farklılıklara İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeyleri Cinsiyet Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	138
4.2.2.2. Öğretmenlerin Kültürel Farklılıklara İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeyleri Mesleki Kıdem Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	139
4.2.2.3. Öğretmenlerin Kültürel Farklılıklara İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeyleri Anadil Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	141
4.2.2.4. Öğretmenlerin Kültürel Farklılıklara İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeyleri Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	144
4.2.2.5. Öğretmenlerin Kültürel Farklılıklara İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeyleri	

Branş Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	147
4.3. Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnançlara Yönelik Bulgular	149
4.3.1. Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin Öğretmen İnançlarının Düzeyi Nedir?.....	149
4.3.2. Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin Öğretmen İnançlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi	150
4.3.2.1. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnançları Cinsiyet Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	151
4.3.2.2. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnançları Mesleki Kıdem Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	152
4.3.2.3. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnançları Anadil Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	154
4.3.2.4. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnançları Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	156
4.3.2.5. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnançları Branş Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	158
4.4. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Öğretmen Tutumlarına İlişkin Bulgular	160
4.4.1. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Öğretmenlerin Tutumlarının Düzeyi Nedir?.....	161
4.4.2. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Öğretmen Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	162
4.4.2.1. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları Cinsiyet Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	163
4.4.2.2. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları Mesleki Kıdem Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	163
4.4.2.3. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları Anadil Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	166
4.4.2.4. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	169
4.4.2.5. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları Branş Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	171
4.5. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarına İlişkin Bulgular	174
4.5.1. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Düzeyi Nedir?.....	174
4.5.2. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	176
4.5.2.1. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıları Cinsiyet Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	176
4.5.2.2. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıları Mesleki Kıdem Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	177
4.5.2.3. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıları Anadil Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	180
4.5.2.4. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıları Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	183
4.5.2.5. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıları Branş Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	186
4.6. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarına İlişkin Bulgular	189
4.6.1. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının	

Düzeyi Nedir?.....	189
4.6.2. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi	191
4.6.2.1. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları Cinsiyet Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	192
4.6.2.2. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları Mesleki Kıdem Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	193
4.6.2.3. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları Anadil Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	195
4.6.2.4. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	197
4.6.2.5. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları Branş Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	201
4.7. Kosova Eğitim Kurumlarında Çalışan Türk, Arnavut ve Boşnak Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeyleri, Kavramsal Bilgileri, Tutumları, Özyeterlik Algıları, İnançları ve Sınıf İçi Uygulamaları Arasında Anlamlı İlişki Var mıdır?.....	204
4.8. Kosova Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Kültürel Farklılıklara İlişkin Kavramsal Bilgileri, Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeyleri, Tutumları, Özyeterlik Algıları ve İnançları, Sınıf İçi Uygulamaları Yordamakta mıdır?.....	210
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	213
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	212
5.2. Öneriler.....	244
5.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler.....	244
5.2.2. Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	246
KAYNAKÇA.....	247
EKLER.....	275
EK.1. Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeyi Ölçeği (BDÖ).....	275
EK.2. Çokkültürlülükle İlgili Kavramsal Bilgi Ölçeği (KBÖ).....	276
EK.3. Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnanç Ölçeği (İÖ).....	277
EK.4. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği (ÖAÖ).....	278
EK.5. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (ÇKE-TÖ).....	279
EK.6. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği (SİUÖ).....	280
EK.7. Kişisel Bilgi Formu.....	281

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Araştırma Evrenini ve Örneklemine Oluşturan Öğretmenlerin İl ve İlçelere Göre Milliyet ve Cinsiyet Dağılımları.....	79
Tablo 2. KMO Değeri Aralıkları.....	82
Tablo 3. Bilgi Düzeyi Ölçeği KMO ve Küresellik Testi Analizi Sonuçları.....	83
Tablo 4. Bilgi Düzeyi Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı ve Faktör Yükleri.....	83
Tablo 5. Bilgi Düzeyi Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri.....	87
Tablo 6. Bilgi Düzeyi Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	90
Tablo 7. Kavramsal Bilgi Ölçeği KMO ve Küresellik Testi Analizi Sonuçları.....	91
Tablo 8. Kavramsal Bilgi Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı ve Faktör Yükleri.....	91
Tablo 9. Kavramsal Bilgi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri.....	92
Tablo 10. Kavramsal Bilgi Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	94
Tablo 11. İnanç Ölçeği KMO ve Küresellik Testi Analizi Sonuçları.....	95
Tablo 12. İnanç Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı ve Faktör Yükleri.....	96
Tablo 13. İnanç Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri.....	97
Tablo 14. İnanç Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	99
Tablo 15. Özyeterlik Algısı Ölçeği KMO ve Küresellik Testi Analizi Sonuçları.....	100
Tablo 16. Özyeterlik Algısı Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı ve Faktör Yükleri.....	101
Tablo 17. Özyeterlik Algısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri.....	102
Tablo 18. Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	104
Tablo 19. Tutum Ölçeği KMO ve Küresellik Testi Analizi Sonuçları.....	105
Tablo 20. Tutum Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı ve Faktör Yükleri.....	106
Tablo 21. Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri.....	107
Tablo 22. Tutum Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	109
Tablo 23. Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği KMO ve Küresellik Testi Analizi Sonuçları.....	110
Tablo 24. Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı ve Faktör Yükleri.....	111
Tablo 25. Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri.....	113
Tablo 26. Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	115
Tablo 27. Ortalama İçin Puan Aralıkları Değeri.....	117

Tablo 28. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeylerine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları.....	121
Tablo 29. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları.....	123
Tablo 30. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	124
Tablo 31. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	125
Tablo 32. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeylerinin Anadil Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi sonuçları.....	126
Tablo 33. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeylerinin Anadil Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	127
Tablo 34. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeylerinin Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	129
Tablo 35. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeylerinin Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları....	130
Tablo 36. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeylerinin Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Analizi Sonuçları.....	131
Tablo 37. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeylerinin Branş Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	133
Tablo 38. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeylerinin Branş Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	134
Tablo 39. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeylerinin Branş Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Analizi Sonuçları.....	135
Tablo 40. Öğretmenlerin Kültürel Farklılıklara İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeylerinin Betimsel Analiz Sonuçları.....	137
Tablo 41. Öğretmenlerin Kavramsal Bilgi Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analizi Sonuçları.....	139
Tablo 42. Öğretmenlerin Kültürel Farklılıklara İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyanslarının Homojenliği Testi Sonuçları.....	140
Tablo 43. Öğretmenlerin Kültürel Farklılıklara İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	141
Tablo 44. Öğretmenlerin Kültürel Farklılıklara İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeylerinin Anadil Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyanslarının Homojenliği Testi Sonuçları.....	142
Tablo 45. Öğretmenlerin Kültürel Farklılıklara İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeylerinin Anadil Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	143
Tablo 46. Öğretmenlerin Kültürel Farklılıklara İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeylerinin Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyanslarının Homojenliği Testi Sonuçları.....	144

Tablo 47. Öğretmenlerin Kültürel Farklılıklara İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeylerinin Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	145
Tablo 48. Öğretmenlerin Kültürel Farklılıklara İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeylerinin Branş Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyanslarının Homojenliği Testi Sonuçları.....	147
Tablo 49. Öğretmenlerin Kültürel Farklılıklara İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeylerinin Branş Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	148
Tablo 50. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnançlarına Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları.....	149
Tablo 51. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnançlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları.....	151
Tablo 52. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnançlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	152
Tablo 53. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnançlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	153
Tablo 54. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnançlarının Anadil Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	154
Tablo 55. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnançlarının Anadil Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	155
Tablo 56. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnançlarının Görev Yaptığı Kademe Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	157
Tablo 57. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnançlarının Görev Yaptığı Kademe Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	158
Tablo 58. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnançlarının Branş Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	159
Tablo 59. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnançlarının Branş Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	160
Tablo 60. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	161
Tablo 61. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analizi Sonuçları.....	163
Tablo 62. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	164
Tablo 63. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	165
Tablo 64. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Anadil Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	166
Tablo 65. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Anadil Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	167
Tablo 66. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Anadil Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Analizi Sonuçları.....	168

Tablo 67. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	169
Tablo 68. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	170
Tablo 69. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Branş Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	172
Tablo 70. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Branş Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	173
Tablo 71. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Betimsel Analiz Sonuçları.....	174
Tablo 72. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analizi Sonuçları.....	176
Tablo 73. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	178
Tablo 74. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	179
Tablo 75. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Anadil Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	180
Tablo 76. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Anadil Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	181
Tablo 77. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	183
Tablo 78. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	184
Tablo 79. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Branş Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	186
Tablo 80. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Branş Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	188
Tablo 81. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	190
Tablo 82. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Cinsiyet Değişkeni Açısında Bağımsız Gruplar t Testi Analizi Sonuçları.....	192
Tablo 83. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	193
Tablo 84. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	194
Tablo 85. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Anadil Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	195
Tablo 86. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Anadil Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	196

Tablo 87. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	198
Tablo 88. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	199
Tablo 89. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları.....	200
Tablo 90. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Branş Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	201
Tablo 91. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Branş Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	203
Tablo 92. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Etkinlikler, Özyeterlik Algıları, İnançları, Tutumları, Kavramsal Bilgileri ve Öğretim Bilgi Düzeyleri Arasında Korelasyon.....	205

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Çokkültürlü Eğitim Boyutları.....	33
Şekil 2. Kosova ve Komşuları.....	43
Şekil 3. Bilgi Düzeyi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standartlaştırılmış Yol Analizi Diyagramı.....	88
Şekil 4. Kavramsal Bilgi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standartlaştırılmış Yol Analizi Diyagramı.....	93
Şekil 5. İnanç Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standartlaştırılmış Yol Analizi Diyagramı.....	98
Şekil 6. Özyeterlik Algısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standartlaştırılmış Yol Analizi Diyagramı.....	103
Şekil 7. Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standartlaştırılmış Yol Analizi Diyagramı.....	108
Şekil 8. Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standartlaştırılmış Yol Analizi Diyagramı.....	114
Şekil 9. Test Edilecek Yol Analizi Şeması.....	119
Şekil 10. Yol Analizi Diyagramı.....	211

1. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problemi, önemi, alt problemler, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bir toplumun kimliğini oluşturan ve onu diğer toplumlardan farklı kılan kültür, üzerinde çok çalışılan ve farklı bakış açılarıyla ele alınan bir kavramdır. Özellikle küreselleşme olgusu ile birlikte ortaya çıkan anlayış çerçevesinde gerek ulusal gerekse uluslararası alanda gittikçe daha fazla konuşulan bir konu hâline gelmiştir (Banks, 2010; Galley, 2001; Güvenç, 1994). Kültür ve kültürle ilişkili kavramlar son yıllarda gittikçe artan bir tarzda konuşulmasına karşın günümüze kadar ortak bir tanım üzerinde konsensusa varılmadığı söylenebilir. Nitekim kültür kavramı ile ilgili literatürde çok farklı tanımlara rastlamak mümkündür. Bu kavrama ilişkin farklı tanımlamaların olmasında kavramın doğası ve bu kavramın içeriğine yüklenen anlamlardaki yaklaşım farklılıklarının yer aldığı söylenebilir (Geertz, 1995; Gray, 2004; Mejuyev, 1987; Oğuz, 2011; Williams, 1977).

Türk Dil Kurumu ([TDK], 2005; 408-409) sözlüğünde kültür kavramı “tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin” olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanımlama ile kültür “...doğal dil ve diğer sembol sistemleri aracılığıyla iletilen öğrenilmiş anlamlar sistemi ve belli bir gerçeklik duygusu ve kültürel varlıkları yaratma yeteneğidir” (D’Andrade, 1984: 88-119). Wallerstein (1990: 31), kültür kavramının birlikte yaşama iradesi beyan eden toplulukların “ortak yaşam biçimini” tanımlamak için kullanılan bir kavram olduğunu belirtmektedir. Tanımlarda da görüldüğü gibi bir toplumun ortak değerlerini yansıtan kültür kavramının zenginlik ve çeşitliliği içinde barındırdığı da söylenebilir. Peterson (1991), kültür kavramı içine ırk, uyruk, etnik köken, dil ve din gibi değişkenlerin yanısıra sosyal statü, yaş, gibi değişkenleri de saymaktadır. Tanımlarda da işaret

edildiği gibi kültür kavramının etnisite, farklılık, çoğulculuk ve çokkültürlülük gibi değerleri de kapsadığı söylenebilir. APA (2002: 9-10), “ırk, etnisite, dil, cinsel yönelim, engel durumu, cinsiyet, yaş, statü, dinsel yönelim, eğitim gibi” kültürün bu boyutlarının çokkültürlülük ile ilişkili kavramlar olduğuna dikkat çekmektedir.

Genel bir kültür kavramı içinde kültürel çeşitlilik, beraberinde çokkültürlülük kavramını getirmektedir. “Aynı toplum içinde insan toplulukları ortak geçmişleri, yaşadıkları bölge, ekonomik uğraş alanları ve sosyoekonomik statülerine göre farklı kültürler” geliştirmektedirler (Cırık, 2008: 27). “Farklı kültürlerin bir araya gelerek oluşturduğu bu yapı, çokkültürlülük” perspektifi içinde incelenmektedir (Başarır, 2012: 4). Çokkültürlülük, Avrupa Orta Çağ aydınlanması ile birlikte tarihsel süreçte kendi koşulları içinde ortaya çıkan bir kavram olmasına karşın (Aytaç, 2009; Banks, 2001; Keskin ve Yaman, 2014) kültür kavramı gibi ortak bir tanımın yapılmasının zor olduğu görülmektedir. Bununla beraber “çokkültürlülük”, “farklılık” kavramı ile birlikte ele alınmaktadır (APA, 2002). Bu iki kavramın birlikte ele alınması, kavramlar arasındaki ilişkiden kaynaklanmaktadır. Miksch, Bruch, Higbee, Jehangir ve Lundell (2003: 5-6), farklılık kavramının “değişik sosyal grupların varlığının tanınması”, çokkültürlülüğün ise “farklılığın tecrubi bir koşula dayandığı durumda bu gerçekliğe yönelik duruşu ifade ettiğini” belirtmektedir. Başka bir ifade ile bir toplumda muhtelif grup kimliklerinin varlığı farklılık ise bu gerçekliğe yönelik vaziyet alış da çokkültürlülük olarak ifade edilebilir.

Çokkültürlülük, doğası gereği dil, din, ırk, sosyal statü, tarih ve coğrafya açısından farklı kültürlerden gelen bireylerin bir arada yaşama becerisine ve bilincine sahip olamaması, yabancılaşma ve kimlik karmaşası gibi sorunlara yol açabilmektedir (Kymlicka, 2004; Tekinalp, 2005). Farklı kültürlerin bir arada yaşaması her zaman kolay değildir. Özellikle de “azınlık ve çoğunluk” olarak addedilebilecek sosyal yapının olduğu toplumlarda grupların birlikte yaşama iradesi gösterebilmeleri daha da zordur. Birden fazla kültürün birlikte bulunduğu toplumlarda insanlar birbirlerini kendi değerlerine ve inançlarına göre yargılamakta, bu durumda çatışmalara ve iç barışın bozulmasına neden olabilmektedir (Ferguson, 2008; Özensel, 2012; Özodaşık, 2009). Bu bağlamda farklı kültürel gruplardan oluşan toplumlarda hoşgörü ve toplumsal barış için çokkültürlülük bakış açısı önemli görülmektedir. Çünkü bir yaşam tecrübesi olarak çokkültürlülük insanlara yeni fırsatlar da sunabilmektedir.

Farklı kültürlerle bir arada yaşamak, onları deneyimlemek bakış açısını zenginleştirir. Aynı zamanda sosyoekonomik açıdan kaliteli bir yaşam fırsatına kapı

aralar. Çokkültürlü bir toplumda yaşama deneyimine sahip olan insanlar daha açık görüşlü, hoşgörülü ve daha canlı olma fırsatını yakalayabilmektedirler. Farklılıklara saygı, birçok kültürle birlikte bir harmoni içinde yaşama deneyimi kazanan bireyler, farklılıklara alıştıklarından bu hayatlarını kolaylaştırabilmekte ve yaşam deneyimleri daha renkli hâle gelebilmektedir (Çiftçi ve Aydın, 2014; Malik, 2002; Nieto, 1994).

Çokkültürlülüğün neden olabileceği olumsuzlukları ortadan kaldırmak ve bireylerin çokkültürlülüğün maksimum fayda elde etmelerini sağlamak için çokkültürlü eğitim gündeme gelmiştir (Banks, 2013; Bennett, 1999; Nieto, 1994). Hem toplumsal etkileri bakımından hem de her bireyin “birey” olarak kendine özgü kabul edilmesi gerçeğinden hareketle çokkültürlü eğitim önemli olarak görülmeye başlanmıştır. Çokkültürlü eğitim, eğitim-öğretim sisteminde belli başlı temel değişiklikler ve düzenlemeler meydana getirmek için tasarlanmış bir reform hareketidir. Bu bağlamda yapılan araştırmalar, çokkültürlü eğitimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için okulların tamamının reforme edilmesi gerektiğini göstermektedir (Banks, 2011; Gillborn, 2008; Nieto, 2012). Banks’a (2013) göre çokkültürlü eğitim, hangi cinsiyet, sosyal statü, dil, din, ırk ve kültürden olursa olsun tüm bireylerin okul ortamında eşit eğitim fırsatlarından yararlanmalarını savunan yaklaşımdır. Bu süreçte sınıf ortamında farklı dil, din, etnik grup ve kültürden olan öğrencilerin birbirleriyle ve çevreyle iletişim kurmaları amacıyla bilgi ve becerilerinde değişikliğe gidilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Çokkültürlü eğitimin; sınıf içi öğretim uygulamalarını, okul yönetimini, program geliştirme süreçlerini, öğrenci başarılarının değerlendirilmesini ve okul atmosferini etkilediği konusunda (Banks, 2008; Banks ve Lynch, 1986; Gay, 1994) görüş birliği vardır. Cırık’a (2008: 33) göre ise “eğitim programı, öğrencilerin, öğretmenlerin, okul ortamının ve toplumun özelliklerinden etkilenmektedir.” Bu bağlamda farklı kültüre ve çeşitliliğe sahip bireylerin varlığından dolayı eğitim kurumlarının kültürel farklılıkları kapsayan çokkültürlü eğitim programları geliştirdikleri görülmektedir (Banks ve Lynch, 1986; Gay, 1995).

Çokkültürlü eğitim programları Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Kanada, Fransa, Avustralya, Almanya, İngiltere gibi çokkültürlü ülkelerde ana sınıftan başlayarak uygulamaya konulmuştur (Banks, 2013; Güven, 2005). Bu çalışmalarda hoşgörülü, birbirlerine saygı duyan, birbirlerini dil, din ve ırk bakımından dışlamayan bireylerden oluşan bir toplum oluşturulabileceği savı vardır. Duyarlı vatandaşlara sahip ve kültürel farklılıklara saygı duyan bir toplum oluşturmak ancak çokkültürlü eğitimle ve program uygulayıcısı olan öğretmenlerle gerçekleştirilir (Aldridge,

Calhoun ve Aman, 2000; Kaltsounis, 1997). Çünkü sadece resmî bir programın tasarısının varlığı, çokkültürlü eğitimden beklenen yararların gerçekleşmesini garanti etmeyecektir. Tasarıdaki anlayışa uygun olarak programın uygulamaya dönüşmesi de tasarısı kadar gerekli bir durumdur (Perkmen ve Tezci, 2011; Tezci, 2015). Öğretmenlerin rol ve davranışları çokkültürlü eğitime dair reform çabalarını etkileyecek potansiyele sahip bir durumdur (Brown, 2007; Polat, 2009). Çünkü programı uygulayacak, kültürel farklılıkların öğretimine yönelik uygun yöntem ve teknikleri, araç-gereçleri seçerek ve çeşitlendirerek öğrenme ortamını oluşturacak ve öğrenmeyi ölçüp değerlendirecek kişi öğretmendir (Banks, 2007; Gay, 1994; Neuharth-Pritchett, Reiff ve Pearson, 2001). Nitekim Gay (2002: 108), çokkültürlü eğitime ilişkin reform çabaları açısından “öğretmenlerin etnik ve kültürel çeşitlilik konusunda bilgi edinmelerinin yanı sıra, bu bilgileri çokkültürlü öğretim uygulamalarına nasıl dönüştüreceklerini de öğrenmeleri gerektiği” hususunu vurgulamaktadır.

Öğretmenler, mesleklerine, öğretmenlik mesleği ve öğrencileri hakkında bazı ön yargılarla başlayabilirler. Öğretmenlerin sınıftaki bu ön yargıları, inançlarını, özyeterliliklerini aynı zamanda sergileyecekleri tutum ve davranışlarla öğretim programı uygulama biçimlerini etkileyebilmektedir (Brown ve Kysilka, 2002; Polat, 2009). Çokkültürlüğe duyarlı bir öğretmen olma, inanç, tutum dâhil olmak üzere, kişinin zihniyet ve davranışını değiştirmesini aynı zamanda kendine güvenmesini gerektirmektedir (Polat, 2009). Bu nedenle öğretmenlerin çokkültürlü bir kişilik özelliğine ve aynı zamanda bunları yansıtacak mesleki bilgiye ve beceriye sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin kültürel farklılıklara saygı göstermesi ve hoşgörülü olması bu değerleri üstesinden gelinmesi gereken birer problem olarak görmemesi ve öğrenme-öğretme süreçlerini bu anlayışa dayalı olarak tasarlaması çokkültürlü eğitim uygulamalarının başarısı açısından önemli görülmektedir (Brown 2007; Hidalgo, Chavez ve Ramage, 1996; Toprak, 2008; Yazıcı, Basol ve Toprak, 2009).

Öğrencilerin kültürel farklılıklarının ön plana çıktığı ve çeşitliliğin fazla olduğu öğrenme ortamlarında öğretmenlerin her kültürün korunması, geliştirilmesi ve desteklenmesi gerekliliğine olan inancı çok büyük önem taşımaktadır. Yapılan çalışmalarda (Middleton, 2002; Valentiin, 2006), hizmet öncesi veya hizmet içi eğitim sürecinde çokkültürlülükle ilgili eğitim alan öğretmenlerin meslek hayatlarında kültürel farklılıklara karşı tutum, inanç ve söylemlerinde olumlu düzeyde değişikliklerin olduğu belirlenmiştir. Phillips’e (2009: 28) göre “öğretmen inançlarının

şekillenmesinde, okul, eğitimle ilgili kültürel görüşler ve ailenin etkisi anahtar role sahiptir.”

Öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin bilgisi ve inançları yanında sınıf içinde olumlu bir tutuma sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin farklı sosyoekonomik ve kültürden gelen öğrencilere yönelik gösterdiği tepkiler, sergilediği olumlu ve olumsuz davranışlar, kendi etnik kökeni ve farklılıklara yönelik tutumu öğrenciyi etkilemektedir (Fındıkçı, 1991; Shields, 2004; Sözer, 1996). Babacan (1999), tutum etmeninin göz önüne alınmadığı bir eğitim ortamında, fırsat eşitliğinin sağlanmasında, her kültüre özgü öğrenme yaşantılarının oluşmasında ve öğretme etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde önemli ölçüde güçlüklerle karşılaşacağına dikkat çekmektedir.

Çokkültürlü eğitim konusunda etkili bir öğretim için bir diğer öğretmen özelliği de onların çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik algılarıdır. Özyeterlik kavramı, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'na dayanmaktadır (Morgil, Seçken ve Yücel, 2004). Özyeterlik, davranışların oluşmasında etkili olan bir özelliktir. Diğer bir ifadeyle, bir öğretmenin, gelecekte öğrenme ortamlarında karşılaşabileceği sorunların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendi yeterlikleri hakkındaki değerlendirmeleridir (Aşkar ve Umay, 2002; Bandura, 1993, 1997). Özyeterlik, yaşantılar aracılığıyla gelişir ve öğretmenlerin bu yaşantılar sonucu kazandıkları becerilerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarını oluştururlar (Bjorklund, 2000). Bu bağlamda kendine güvenen ve özyeterlik algısı yüksek öğretmenler, olumlu bir sınıf ortamı oluşturarak farklı kültüre, dile, dine ve etnik mensubiyete sahip öğrencilere çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak uygun öğrenme yaşantıları düzenleyebilecek ve istedik davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını değerlendirebilecektir (Arı ve Saban, 2000; Fidan ve Erden, 1994; Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004a).

Kültürel açıdan farklılıkların daha çok olduğu toplumlarda çokkültürlü eğitimin önemi ve etkili bir eğitim açısından da öğretmen nitelikleri daha fazla önem taşımaktadır. Farklı dil, din, gelenek ve görenek gibi özelliklere sahip öğrencilerin yaygın olduğu okul ve sınıflarda bu öğrencilerin öğrenme ihtiyaç ve tercihlerinin karşılanması daha zor ve karmaşık hâle gelmektedir (Brown ve Kysilka, 2002; Gay, 1994; Toprak, 2008). Her toplumda sözü edilen kültürel farklılıklar az ya da çok olmakla beraber bazı ülkelerde bu farklılıklar çok daha belirgin ve toplumsal yapı, bu kültürel çeşitlilik üzerine inşa edilmiştir. Doğal olarak da bu çeşitlilik okullara ve sınıflara yansımaktadır. Kültürel farklılıkların en yoğun olduğu ülkelerden biri de

Kosova'dır. "Kosova'da Türk, Arnavut, Boşnak'ların yanı sıra, Rom, Gorani, Sırp" gibi etnik kökeni farklı topluluklar bir arada yaşamaktadır (Koro ve Safçı, 2008: 17). Kültürel çeşitliliğin fazla olduğu toplumlarda verilecek çokkültürlü eğitim, hem öğrencilerin öğrenme gereksinimlerinin karşılanması hem de birlikte yaşama kültürünün geliştirilmesi açısından önemlidir. Çokkültürlü eğitim program tasarılarının varlığı bu eğitimin etkili olarak hayata geçirildiği anlamına da gelmemektedir. Program tasarısı kadar çokkültürlü eğitimin uygulama biçimi de önemlidir. Bu nedenle programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının ve bu uygulamalara etki eden öğretmen niteliklerinin (bilgi, inanç, tutum, özyeterlik) belirlenmesi çokkültürlü eğitim açısından önem taşımaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile Kosova'da çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin bilgi, inanç, özyeterlik algısı ve tutumlarının çokkültürlü eğitime ilişkin sınıf içi öğretim uygulamaları üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Problemi

Kosova eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi düzeyleri, inançları, özyeterlik algıları ve tutumları çokkültürlü eğitime yönelik sınıf içi uygulamalarını yordamakta mıdır?

Bu problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemlerin cevapları araştırılmıştır.

1.3.1. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi düzeyleri;
 - a- Cinsiyet
 - b- Mesleki kıdem
 - c- Anadili
 - d- Görev yaptıkları kademeler
 - e- Branş değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?
3. Kültürel farklılıklara ilişkin öğretmenlerin kavramsal bilgi düzeyi nedir?

4. Öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin kavramsal bilgi düzeyleri;
 - a- Cinsiyet
 - b- Mesleki kıdem
 - c- Anadili
 - d- Görev yaptıkları kademeler
 - e- Branş değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?
5. Çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin öğretmen inançları nedir?
6. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin inançları;
 - a- Cinsiyet
 - b- Mesleki kıdem
 - c- Anadili
 - d- Görev yaptıkları kademeler
 - e- Branş değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?
7. Çokkültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumlarının düzeyi nedir?
8. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları;
 - a- Cinsiyet
 - b- Mesleki kıdem
 - c- Anadili
 - d- Görev yaptıkları kademeler
 - e- Branş değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?
9. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik algılarının düzeyi nedir?
10. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik algıları;
 - a- Cinsiyet
 - b- Mesleki kıdem
 - c- Anadili
 - d- Görev yaptıkları kademeler
 - e- Branş değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?
11. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik sınıf içi uygulamalarının düzeyi nedir?
12. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik sınıf içi uygulamaları;
 - a- Cinsiyet
 - b- Mesleki kıdem
 - c- Anadili
 - d- Görev yaptıkları kademeler

e- Branş değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?

13. Kosova eğitim kurumlarında alışan Türk, Arnavut ve Boşnak retmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi düzeyleri, kavram bilgileri, tutumları, zyeterlik algıları, inançları ve çokkültürlü eğitime yönelik sınıf içi uygulamaları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

14. Kosova eğitim kurumlarında çalışan retmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi düzeyleri, tutumları, zyeterlik algıları, inançları ve kültürel farklılıklara ilişkin kavrasal bilgileri çokkültürlü eğitime yönelik sınıf içi uygulamaları yordamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın nemi

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması sosyal, politik, ekonomik ve kültürel yaşamı derinden etkilemiş ve etkilemeye devam etmektedir. Söz konusu değişim ve gelişmeler eğitimi ve dolayısı ile de programları etkilemiştir. Eğitimin geçmişten gelen iyi vatandaş, sosyal ve kültürel yapıya uygun insan gücü yetiştirme işlevine ilave olarak günümüzde bireysel özelliklerinin geliştirilmesi de önemli bir değer olarak ortaya çıkmıştır (Gürol, 2002; zden ve şimşek, 1998; Tezci, 2015; Uysal ve Tezci, 2004). Küreselleşme olgusu ile birlikte ortaya çıkan yeni değerler çerçevesinde eğitime dolayısı ile de eğitim kurumlarına yeni roller yüklenmeye başlanmıştır. Eğitimin bireyi tektipleştirilmesi yerine, onu olduğu gibi kabul edip onun yetenek ve becerilerini geliştirmesi gerektiği daha fazla vurgulanmaya başlanmıştır. Bireysel değerlerin eğitimde başat olmaya başlaması ile birlikte rencilerin biyolojik, cinsel, ırksal, dinsel, kültürel, ekonomik, siyasal vb. alanlardaki farklılıkları önemsenmeye ve program anlayışlarına yansıtılmaya başlanmıştır (Ergün, 2014; Fidan, 2012; Polat, 2009). Eğitim sürecinde var olan bireysel ve kültürel farklılıklar açısından okkltrllk ve çokkültürlü eğitim kavramı ortaya çıkmış ve eğitimde yer almaya başlamıştır (Cırık, 2008).

Çokkültürlü eğitim tek tip birey yetiştirmeye ve tek bir kültüre dayanmaya karşı, her rencinin kültürel farklılığına saygı duyan ve duyarlı olan, bireylere eşit derecede eğitim fırsatı sağlayan, bir eğitim politikası olduğu söylenebilir (Gay, 1994). Çokkültürlü eğitimin eğitim ortamlarına sağladığı zenginlik, akademik başarıdaki artış, demokratik bir kültürün geliştirilmesine sağladığı katkı, n yargıların kırılması, eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi, ayrımcılıkların sonlandırılması gibi

faydalarından yararlanmak ve ortaya çıkabilecek olumsuzlukları gidermek için eğitimde önemli konulardan biri hâline gelmiştir (Keskin ve Yaman, 2014; Parekh, 2002; Polat ve Kılıç, 2013). Dolayısı ile çokkültürlü eğitim olgusu, postmodern toplumların paradigma değişiminde önemli bir yere sahip olduğu ve günümüzde gerek ulusal ve gerekse uluslararası açıdan önem kazandığı görülmektedir.

Çokkültürlü eğitim, çokkültürlü ve çokdilli toplulukların eğitimini temsil etmektedir. Çokkültürlü eğitim; dil, din, cinsiyet, sosyal sınıf, ırk ve farklı kültürlerden gelen tüm öğrencilerin eşit eğitim imkânına sahip olması gerektiğini savunur (Marangoz, Aydın ve Adıgüzel, 2015; Chisholm, 1994). Aydın (2013), farklı ırk, din, dillere mensup toplulukların bir arada uyum içinde yaşamasının zenginlik olduğunu, bu değerlerin toplumu zenginleştirdiğini ve gelecekte oluşabilecek toplumsal çatışmalara çözümler üreteceğini ifade etmektedir. Aynı zamanda çokkültürlü eğitim, eğitimle ilgili sorunlara çözümler üretmenin de bir aracı olarak görülmektedir (Cırık, 2008). Banks ve Ambrosio'ya (2002) göre çokkültürlü eğitim, okullarda farklı kültürlere mensup bireyler arasında eşitliği ve sosyal adaleti sağlamak için gösterilmiş bir çabadır. Çokkültürlü eğitimin en önemli amacı "okulları ve eğitim sistemini yeniden yapılandırmak ve böylece öğrencilere farklı etnik gruplara nasıl davranılması gerektiği bilgi ve becerisini kazandırmaktır" (Aydın, 2012: 36). Farklılıkların önemli ve etkili olduğu toplumlarda kültürel farklılıklara duyarlı, saygılı ve hoşgörüyü sahip bireylerin yetiştirilmesinde çokkültürlü eğitim önemli bir rol üstlenmektedir.

Eğitimde önemli bir değer hâline gelen bireysel özellikler ve farklılıklar, çokkültürlü eğitimi zorunlu kılan etkenler içinde yer almaktadır. Çünkü eğitim ortamına öğrenciler farklı cinsiyet, ağız, dil, öğrenme stilleri gibi özelliklerle gelmektedirler. Öğrencilerin, çokkültürlülüğe yönelik bilgi, hoşgörü ve duyarlılığın gelişmesinde bunu doğal olarak kabul etmeleri toplumsal barış açısından önemli görülmektedir (Gay, 1994; Polat, 2009; Yurdabakan, 2002). Bu nedenle de birçok ülkenin çokkültürlü eğitim için programlar geliştirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte her ülkenin sosyokültürel koşullarının farklılık göstermesi nedeniyle çokkültürlü eğitime yönelik yaklaşımlarında ve programlarında da farklılıklar görülmektedir (Keskin ve Yaman, 2014; Polat ve Kılıç, 2013). Bu durum her ülkenin kendi koşulları içinde değerlendirilmesi ve uygulamaların sosyokültürel farklılıklara dayalı şekillendirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Her ülke kendi eğitim programlarını kendi sosyokültürel, ekonomik ve politik yaşam koşullarına ve ideallerine göre geliştirse de program yoluyla uygulanmaya

konmak istenen reformun başarısı önemli ölçüde onu uygulayan öğretmenlere bağlıdır. Öğrencilerde çokkültürlülüğe karşı oluşturulacak duyarlılık, öğretmenlerin çokkültürlülük duyarlılıklarıyla paralellik gösterecektir. Öğretmenler hem öğrencilerin “biyolojik, cinsel, ırksal, dinsel, kültürel, ekonomik, siyasi kökenli farklılıklarını doğal kabul etmeleri” (Polat, 2009: 154), hem de bu farklılıklara dayalı sınıf içi uygulamaları yönetmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin bilgi, beceri inanç ve tutumları sınıfta çokkültürlü eğitim uygulamalarının başarısını etkileme potansiyeline sahip özellikleri arasındadır. Yapılan çalışmalarda çokkültürlü eğitim konusunda hizmet öncesinde veya hizmet içinde eğitim alan öğretmenlerin kültürel farklılıklara karşı tutum, inanç ve davranışlarında olumlu düzeyde değişikliklerin olduğu belirlenmiştir (Middleton, 2002; Valentiin, 2006). Araştırmalarda ortaya çıkan diğer bir sonuç, lisans döneminde çokkültürlü eğitim ile ilgili ders görmemiş birçok öğretmenin farklı kültürlere ait öğrencilerin öğretimlerine yönelik uygulayacakları etkinlikleri organize etme konusunda yeteri kadar hazır olmadıklarını göstermiştir (Gay, 2002; Van Hook, 2002). Çoban, Karaman ve Doğan (2010), öğretmenlerin farklı kültürlerden gelen öğrencilerle iletişim kurmasının, farklı dinî inançlar ve kültürel özelliklerin yanı sıra çokkültürlü eğitimle ilgili sınıf içi uygulamalara yönelik bilgi düzeylerinin yüksek olmasının fırsat eşitliğinin sağlanması açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ile ilgili yeterli bilgi, beceri, inanç ve olumlu tutuma sahip olup olmadıklarının belirlenmesi, programları uygulamasındaki başarısına ışık tutacaktır. Ayrıca, sonuçlar öğretmen eğitimi ile ilgili hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sunacaktır. Ayrıca çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmen niteliklerinin belirlenmesi politika yapıcılar ve karar vericilere de yol gösterici olacaktır.

Çokkültürlü eğitimin; toplumsal barış, kalkınma, demokrasi kültürünün oluşturulması ve daha müreffeh yaşam koşulları açısından gerekli görüldüğünden birçok ülke bu yönde eğitim programlarında çalışmalar yapmaya başlamıştır (Coddin ve Bergen, 2004). Bu çerçevede öncelikle Amerika Birleşik Devletleri'nde daha sonra ise farklı ülkelerde, programlara çokkültürlülükle ilgili dersler konulduğu görülmektedir (Altaş, 2003; Banks, 2013; Güven, 2005; Keskin ve Yaman, 2014). Programlarda çokkültürlü eğitimle ilgili anlayışların ülkelere göre farklılık gösterdiği başka bir ifade ile ülkeler kendi koşullarına göre çokkültürlü eğitimin içeriğini oluşturduğu görülmektedir (Banks ve Banks, 1989; Güven, 2005). Kosova, birçok farklı ırksal, kültürel, dinsel ve dilsel özelliklere sahip bireylerin barış içinde bir arada

yaşadığı ve çokdilli eğitimin uygulandığı bir ülkedir (Akgün, 2012; Yıldırım, 2013; Zengin ve Topsakal, 2008). Kosova 2008'de bağımsızlığını ilan ettikten sonra dönemin Başbakanı Hashim Thaqi "Kosova demokratik, laik, çokkültürlü bir ülkedir." (Tikici, Karatepe ve Erdem, 2015: 153-154) diyerek Kosova'da varolan çokkültürlü yapıya dikkat çekmiştir. Kosova'da çokkültürlü yaşam biçimi uzun yıllardır devam etmektedir. Farklı ırka, kültüre, dine, dile, cinsel yönelime mensup gruplar bir arada yaşamaktadır (Yıldırım, 2013). Kosova Cumhuriyeti'nde yaşayan halkın kendi anadillerinde eğitim almaları o topluluk için büyük önem arz etmektedir (Koro ve Topsakal, 2007; Yıldırım, 2013).

Kosova Cumhuriyeti'nin çokkültürlü toplumsal yapısı, eğitim-öğretimde kültürel ve bireysel farklılıkların önemszenmesini gerektirmektedir (Koro ve Topsakal, 2007). Bu bağlamda Kosova'da çokkültürlü ve farklı etnili bir demokrasi toplumu geliştirmek için 1999'dan sonra Kosova eğitim sisteminde yeni yapı ve program çalışmalarına başlanmış, 2002 yılında yeni program uygulamaya konmuş ve yüksek öğretimde Bolonya sistemine geçilmiştir (Safçı ve Koro, 2008; Zengin ve Topsakal, 2008). Kosova'da yaşayan toplulukların özelliklerini eğitim programlarına yansıtmak amacıyla dil, tarih, müzik ve güzel sanatlar için farklı topluluklardan özel komisyonlar oluşturulmaya çalışılmaktadır. Kosova'da yaşayan bütün etnik toplulukların dil, tarih, sanat ve geleneklerine önem verilerek birleşik bir eğitim sistemi geliştirilmeye çalışılmıştır (Safçı ve Koro, 2008). Bu bağlamda bu çalışmanın sonuçları Kosova'da yaşayan kültürel farklılıklara mensup toplulukların özelliklerini yansıtacak ortak bir öğretim programının geliştirilmesine ışık tutması açısından önemli görülmektedir.

Araştırma ile Türk, Arnavut ve Boşnak öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi düzeyleri, özeyerelik algıları, inançları, tutumları ve sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki belirlenecektir. Eğitimin, bir toplumun ortak değerler geliştirmesindeki işlevi (Akdeniz, 1982; Yazıcı, 2006) dikkate alındığında bu araştırmanın sonuçları Kosova'daki çokkültürlü eğitim uygulamalarının işlevi ve sonuçlarının değerlendirilmesine katkı sunacaktır. Ayrıca hem literatüre hem de Kosova öğretmen yetiştirme programlarına ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine kaynak oluşturabileceği düşünülmektedir. Kosova'nın çokkültürlü yapısı dikkate alındığında çokkültürlü eğitimle ilgili öğretmen davranışlarını ele alan kapsamlı bir çalışmanın alandaki boşluğu dolduracağı ve politika yapıcılar ile uygulayıcılara katkı sunacağı umulmaktadır. Diğer taraftan sonuçlar okullardaki uygulamaların yerindeliği açısından okul yöneticilerine de bir fikir verebilecektir. Araştırma sonuçlarının çokkültürlü eğitim bağlamında kültürler arası karşılaştırmalara, alanda yapılacak farklı araştırmacılara da rehberlik edebileceği düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltıları)

1. Araştırmaya katılan Türk, Arnavut ve Boşnak öğretmenleri, gerçek görüşlerini yansıtacak biçimde, içten ve tarafsız olarak ölçekleri cevaplandırıdıkları varsayılmıştır.

2. Bu araştırmada ele alınan değişkenler ve ilişkiler dışında kontrol altına alınamayan değişkenlerin (okul kültürü, okul yönetiminin kararları gibi), etkisi söz konusudur. Ancak ele alınan değişkenler arasındaki ilişkilerin, araştırılmak istenilen özellikleri yansıttığı varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma kolay ulaşılabilir örneklem çerçevesinde ele alınan il ve ilçelerdeki okullarla (Priştine, Prizren, Reçane, Restelitsa, Mamuşa),

2. Araştırmaya katılmaya gönüllü örneklem içerisinde yer alan il ve ilçelerde görev yapan öğretmenler ile,

3. Öğretim yılı olarak 2014-2015 öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Kültür: “Kültür, bir milletin problemlerini çözme biçimleri, birbirleriyle ve başkalarıyla ilişki kurma şekilleri ve düşünce yapılarını yansıtan karmaşık bir olgudur” (Naylor, 1996: 16).

Çokkültürlülük: “Çokkültürlülük, farklı ırk ve milletlerden oluşan, değişik dilleri konuşan, çeşitli örf, âdet ve geleneklere sahip olan bununla beraber bir arada yaşayan toplumsal yapılara karşı kullanılmaktadır” (Özhan, 2006: 39).

Çokkültürlü Eğitim: “Kız ve erkek öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda; sosyal sınıf, ırksal ve etnik grup gibi farklılık ve sosyal çeşitlilik belirten konuları tecrübe etmeleridir” (Banks, 1979: 237).

Eğitim Programı (Curriculum): “Öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir” (Demirel, 2003: 6).

Öğretim Programı (Teaching Program): “Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir” (Demirel, 2003: 6).

Özyeterlilik: “Özyeterlilik verilen işteki belli bir görevi yerine getirebilmek için bir kişinin kendi yeteneklerine olan inancını ifade eder” (Sağlam, 2007: 51).

Tutum: “Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir” (Kağıtçıbaşı, 1999: 84).

İnanç: “Bireylerin etraflarında olup bitenlerle ilgili algılarına nüfuz eden, öğrenme süreci ile çıktıklarına etki eden ve çocuklar ile yetişkinlerin belirsiz, ikna edici ve provakatif durumlara karşı gösterdikleri tepkilerdir” (Alexander ve Dochy, 1995: 414).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın teorik çerçevesi, temel kavramları, değişkenleri ve araştırma problemi ile ilgili literatüre ve araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. KÜLTÜR

Birçok özelliği olmasının yanı sıra insanı diğer canlılardan ayıran önemli bir özelliği de kültür üretmesidir, denebilir. Kültür üretme, insanın kendi davranışlarının bilinçli olarak kontrolü ile bir başka deyişle kendi iradesiyle gerçekleşir. İnsan-doğa, insan-toplum, insan-insan ilişkileri, karşılıklı etkileşimlerinin sonucunda oluşan benzerlikler ve karşıtlıklar ve bu karşıtlıklara karşı geliştirilen bilinçli çözümlerin biçimi ve çeşidinde kendini gösterir (Aslan, 2001; Kula, 1992; Oskay, 1990). Bu perspektiften kültür, insan eylemlerinin bir ürünüdür.

Kültür tarihçilerine göre, insanoğlunun hayatta kalma ve varlığını sürdürme mücadelesindeki başarısının nedeni insanın kültürel bir varlık olması, yaşayarak öğrenmesi ve öğrendiklerini kültüründe saklayarak yeni kuşaklara aktarabilmesidir (Bauman, 1998; Eliot, 1962; Smith, 2001). İnsan biyolojik uyum gücüyle değil, kültürüyle dünyaya egemen olmuş ve varlığını kültürüyle sürdürmüştür (Güvenç, 1994: 9). Besinsiz ve barınsız yaşayamayan, çoğalmadan varlığını devam ettiremeyen insan türü; öteki türler için geçerli olan varlık koşulları karşısında, konuşma ve kavramsal düzeyde düşünme yeteneğine sahiptir. İnsanoğlu bu özellikleri sayesinde yaratıp geliştirerek "kültür" adını verdiği varlık alanıyla, içinde yaşadığı toplumun beslenme, barınma ve çoğalma gibi temel biyolojik gereksinimlerini kurumsallaştırmıştır (Güvenç, 2004; Malinowski, 1992; Yılmaz, 2009).

Her insan grubu kendisini diğerlerinden ayıran duygu, düşünce ve hareketlerini zamanla geliştirir. Bu soyut örnekler de kültürü oluşturur. Söz konusu örnekler bireylerin yaşamlarında, sosyokültürel çevre içerisinde, doğrudan ya da dolaylı olarak öğrenilip elde edilirler (Dönmezer, 1994; Jekayınfa, 2001; Türkdoğan, 1999). Bu örnekler aynı zamanda toplumun elde edip getirdiği mirasın tamamıdır. Bugünün kültürü, geçmiş kuşakların çabalarının ve tecrübelerinin ürünüdür ve hâlen

yaşayan insanların tecrübelerine göre değişip zenginleşir (Berberoğlu,1990; Smith, 2001; Topuz, 1998). Kuşaktan kuşağa öğrenilerek ve öğretilerek aktarılan kültür, varlığını devam ettirmede geleneklerden güç alır (Guiso, Sapienza ve Zingales (2006). Güvenç'e (2004) göre kültürün devamlılığı insanın yaşadığı toplumda öğrenebilme yeteneğine dayanır. İnsan belli bir tarzda hareket ediyorsa, bunun nedeni, belli bir kültür geleneği içinde doğmuş ve geliştirilmiş olmasıdır. "Kişilerin çocukluktan itibaren elde ettikleri tecrübelerin bir sonucu olan kişilik; toplum üyeleri ve o toplumun kültürel örüntüleri tarafından şekillendirilir" (Türkdoğan, 1999: 19). Bu bağlamda insanın tavır ve hareketlerini belirleyen, içinde yaşadığı toplumun kültürel özelliklerinin olduğu söylenebilir.

Kültür, bir grup içinde, grubu bir arada tutan ortak tavır ve davranış kalıplarında kendini gösterdiği söylenebilir. Her ne kadar tavır ve davranış somutluk gösterse de kültür buradaki davranışın kendisi değil, bu davranışı ortaya çıkaran unsurdur. İnsan eylemi veya davranışının ürünü olan bir aletin kendisi değil, bu aletin biçimi, tasarımı, kullanım biçimi, ona atfedilen önem gibi özellikler kültürü gösterir. Bu bağlamda kültür, somut eylemlerden soyutlanan bir yapı arz eder. Bu soyutluk, kavramın tanımlanmasında da zorlukları beraberinde getirmektedir. Ayrıca kapsamının genişliği de tanımlamadaki zorluklardan biridir (Çınar, 2010; Özhan, 2006; Williams, 1977). Bu nedendir ki kavramın literatürde çok değişik tanımlarına rastlamak mümkündür. Bu tanımlamalarda benzer noktalar vurgulansa dahi akademik bağlamda bir konsensüsten söz edilememektedir (Çınar, 2010; Güvenç, 1994; Köktürk, 2006). Bunun başlıca nedenlerinden birinin kavramın soyut ve gün geçtikçe farklı boyutlar içermiş olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Kültür kelimesi ilk olarak "15. yüzyılın ilk yarısında, İngilizceye "culture" olarak geçmiş ve çiftçilik anlamında kullanılmıştır" (Oğuz, 2011: 2). Kültür kelimesini Türkiye'de ön plana çıkaran kişi olarak da bilinen Gökalp (1976), kültür kelimesinin karşılığı olarak "hars" kelimesini kullanmıştır. Hars ise Arapçada çiftçilik demektir. Bu tarihten sonra ise kültür, tarımsal boyuttan sıyrılarak soyut anlamlar yüklenmeye başlamıştır.

Tarihsel süreç içerisinde kültür kavramındaki değişim, bakış açılarının yanı sıra kapsamındaki genişleme ve gelişmelerle de ilişkilidir. Kültür kavramının içeriği geçmişe oranla daha farklı boyutlar kazanmıştır. Kula (1992: 13), kültür kavramının içeriğindeki değişim ve genişleme ile ilgili olarak; "çok boyutlu bir oluş ve olgu olan kültürü tüm yönleriyle çözümlenemeyen olanaksızdır. Çünkü kültür bir çelişkiler yumağıdır. Uyumu-uyumsuzluğu, özgürlüğü-bağımlılığı, yanlılığı-yansızlığı, güzeli-

çirkini, yok olanı-var olanı... içine alır.” ifadesi bunu açık bir şekilde ifade etmektedir. Buradaki zıtlıklar ve çelişkiler insanoğlunun varoluşu ile de alakalıdır denebilir.

Kültür, “insanlığın tarihsel birikiminin, güncel değerler, yaratımlar ve ürünlerinin, geleceğe ilişkin tasarımlar ve eğilimlerinin toplamıdır veya anlatımıdır” (Başbay ve Bektaş, 2009: 32). İşçi'ye (2000: 7) göre ise kültür, “bir oluşum, bir tutum ve hayatı anlama ve yaşama tarzıdır. Hayalin akıl, tecrübenin bilgi üzerindeki zaferi ve bir özlemdir. Keşfedilmesi, yaratılması gereken bir dünyanın özlemdir.” Kültürü ulusal ve evrensel olarak tanımlayan Gökalp (1997: 25) ise şöyle ifade etmiştir: “Kültür, bir ulusun din, ahlak, hukuk, akıl, estetik, dil, iktisat, felsefe ve fenle ilgili yaşayışlarının uyumlu bir toplamıdır; aynı gelişmişlik düzeyinde bulunan birçok ulusların toplumsal yaşayışlarının ortak bir toplamı ise uygarlıktır.” Tanımlarda da görüldüğü gibi her bir düşünür kültür kavramının farklı bir boyutuna veya özelliğine vurgu yapmaktadır. Kültürün insanoğlunun üretimlerinin bir sonucu olduğu, tanımlardaki ortak noktayı göstermektedir. Literatürde yer alan tanımlardan hareketle kültürün özellikleri şöyle sıralanabilir (Dönmezer, 1994; Gökalp, 1997; Güvenç, 2004; İşçi, 2000; Kula, 1992; Turhan, 1969; Williams, 1977):

1) “Kültür, geçmişle-gelecek arasındaki devingen bağ ve ilişkinin sağlayıcısıdır. Geçmişle gelecek arasındaki ilişkiyi sağlayan kültür, soyut örneklerden oluşur ve bu soyut örnekler grup hayatında, sosyal ilişkiler içerisinde, doğrudan ya da dolaylı olarak öğrenilirler. Kültür toplumun oluşturduğu, taşıdığı, getirdiği sosyal mirasın bütünüdür” (Dönmezer, 1994: 100). Bu bağlamda denilebilir ki kültür insan gruplarının üretilen ve aktarılan değerler bütünüdür.

2) Kültür bir oluşumun anlatımıdır; başka bir deyişle zaman içinde tekrarlanan ve gelişen hareketlerin bütünüdür. Kültürün tarihselliği de bu özelliğinden gelir.

3) Kültür, değişkendir, onun kendini yenilediği başlıca kaynak da geçirdiği sürekli değişimdir. Her kültür, sürekli bir değişim içerisinde. Ancak hepsi aynı hızla ve aynı zamanda değişmez. Kültürün bazı kısımları değiştiği hâlde, bazı kısımları değişmeyebilir. Sosyoloji açısından değişimin kültür üzerindeki etkisini ve önemini Sorokin (1995'den Akt: Turhan, 1969: 25-28) şöyle özetlemiştir: “Canlı bir organizma içindeki kan devranını bilmek fizyoloji için ne ise; kültür değişmelerine ait olayların gerçek şekilde bilinmesi de sosyoloji için odur.”

4) Kültür birikimlidir. Tarihsel süreç içerisinde sürekli gelişme göstererek zenginleşir. Bir kez yaratılmış olan bir kültür ürünü yok olmaz. Değişim kuralına

uygun olarak, kültürel oluşumun seyri içerisinde diğer unsurlara ve belirleyicilere karışarak yeni kültür ürünlerine dönüşür. Bu durum kültürün hareketsel ve değişimsel özelliği olduğunu gösterir. Ancak bu hareket sürecinde de değişme ve gelişme devamlılık göstermektedir (Şahnazarov, 1996).

5) Kültür, öğrenilebilir ve öğretilebilir, kalımsal değil, eğitimle yeni nesillere aktarılabilir bir örüntüdür. Her bireyin doğduktan sonra kazandığı, öğrendiği, bilgi, davranış ve alışkanlıklardır. Kültür değerlerinin insan-doğa, insan-insan etkileşiminin sonucu olmaları öğrenilebilirlik ve eğitilebilirlik niteliğini ifade eder. Öğrenilebilirlik, kültürün belli bir coğrafya sınırları içerisinde tutulmasının olanaksız olduğunun göstergesidir (Güvenç, 2004). Bu bağlamda kültürün, kültürlerarası etkileşimin bir sonucu olduğu ifade edilebilir.

6) Dönmezer'e (1994) göre kültür geçişlidir; kültürü geçişli kılan onun öğrenilebilirliğiyle öğretilebilirliğinin bir sonucudur. Hiçbir kültür ürünü yaratıldığı ortam ile sınırlı kalmaz, başka yerlere ve kültürlerle de taşınır; başka yerlerde de kullanılır. Geçişlilik, nesnel kültür ürünlerinin yanı sıra düşünsel kültür ürünlerini de kapsar ve kültür öğeleri birbirleri üzerinde etki yaparak yeni birleşimler meydana getirir. Oluşan yeni birleşimler, yenilikleri hazmetmek bakımından, bazı kültürler yetenekli ve esnek oldukları hâlde, bazıları yeniliklerin baskısı altında kalırlar. Deneyim ve nesillerin ihtiyaçlarının birbirlerinden farklı oluşu kültürel yapıların değişmesi üzerinde etkili olmaktadır.

7) Her oluşum gibi kültür de çelişki ve çatışmaları, karşıt çabaları ya da bu çabaların sonuçları olan değerleri ve değersizlikleri içerir. Kültürün bu özelliği onun bir değerlendirmeye tabi tutulmasını, iyi-kötü, doğru-yanlış, olumlu-olumsuz, gelişmeyi özendiren, gelişmeyi engelleyen unsurların ayrıştırılmasını gerektirir (Özhan, 2006).

8) Yapılan açıklamalara göre kültürün diğer bir özelliği "göreceli" olmasıdır. Kültür; inceleyeninin durumu, yaklaşımı, kökeni gibi belirleyicilerden dolayı kaygan bir zemindir. Üzerinde dolaşan, kültürün sadece bir tarafına tutunursa ayakta duramaz. Ayakta kalabilmek için en azından, kültürün birkaç yönüne tutunmak gerekir. Kısaca; kültür evrensel düzeyde tüm insanlığın ortak ürünü, ulusal düzeyde de ulusun çeşitli toplumlar arasındaki tarihsel etkileşimin sonucudur (Kula, 1992).

9) Kültür, karmaşık bir yapı arzeder. Bir değer, kendi başına bir değer değildir. Başka değerlerle iç içe geçer. Yazılı bir kültür ürünü, sadece yazılı olarak

kalmaz. Yazılı olmayan davranışlara da yansır. Başka kültürel ürünlerde de kendini gösterir.

Kültür teriminin kullanımı, sıralanan özelliklerle de sınırlı değildir. Dil, din, ırk, gibi unsurlarla değil cinsel eğilimleri, sosyal sınıf ve statüleri ile kendilerini toplumda yaşayan diğer insanlardan ayrı olarak tanımlayan bireylerin yaşam tarzlarını anlatmak üzere de zaman zaman kültür terimine başvurulur (Çınar, 2010; Türkdoğan, 1999; Williams, 1977). Bu anlamda bir eşcinsel kültüründen söz edilebileceği gibi, bir işçi sınıfı veya kadın kültüründen de bahsedilebilir (Parekh, 2000). Diğer yandan Balı'ya (2001) göre, kültürü yine kültürel farklılıklara bakılmaksızın benzer sosyolojik ve tarihsel süreçlerden geçmiş, geniş bir insan topluluğunu ifade etmek üzere kullanmak da mümkündür. Bu bağlamda, endüstriyel bakımdan gelişmiş, modern, kentsel, kültürü paylaşan Batılı ülkelerin, ortak bir kültüre sahip oldukları belirtilebilir (Kymlicka, 1995).

Bilimsel anlamda kültür dini, sanatı kısaca her şeyi içine alan karmaşık bir varlık alanıdır. Gözle görülemeyen elle tutulamayan bu bağları insanlar dil ve iletişimle kurup, eğitimle öğrenip sürdürmektedirler. Bilimsel anlamda kültür, toplumun üyesi olan insanın yaşayarak, yaparak öğrendiği ve diğerlerine aktararak öğrettiği maddi ve manevi unsurlardan oluşan karmaşık bir bütündür. Bu bütünün kaynağı toplumdur. Kültür toplumu oluşturan kişileri onları bir arada tutan birbirine bağlayan dil ve haberleşme süreçlerini, sanatlarını, inançlarını, gelenek ve göreneklerini, üretim ve tüketim düzenlerini içine alır. Geniş bir varlık olan kültürün bilimsel yöntem ve tekniklerle incelenmesinin kolay olmadığı söylenebilir.

Özetle, bütün insan ve toplumbilimcilerin ortak ilgi alanı tek kelimeyle kültürlerdir. Bu bilgi ve bilim alanlarını birbirlerinden ayıran nitelik ve özellikler sadece kültürel farklardır. Ancak bu temel farklar giderek ortadan kalkmaya başlamış, çağdaş demokrasilerde izlenen demokratik ilkeler; üst, orta, alt sınıf ve zümreleri, sosyoekonomik bakımdan birbirine yaklaştırmıştır. Globalleşme sürecinde, bu benzeşme ve yakınlaşma sadece ulusal düzeyde değil, uluslar ve kıtalar arasında da gerçekleşmiş, kültürel farklar tamamen ortadan kalkmamış ancak kültürler birbirlerine yaklaşmıştır (Kula, 1992). Bu bağlamda farklı kültürlerin barış ve huzur içinde aynı toplumda yaşamaları, birbirlerine saygılı ve hoşgörüle yaklaşımları günümüz dünyasında ihtiyaç duyulan ve bireylerden istenilen bir yaklaşım biçimidir.

2.2. ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK

Çokkültürlülük bir siyasal çatı altında veya belli bir coğrafi sınırlar içinde yaşayan dil, din, ırk, tarih, coğrafya açısından farklı kökenlerden gruplar, yapılar içinde gözlenir (Banks, 2013; Kaya ve Aydın, 2014; Kongar, 2014). Çokkültürlülük, toplum içindeki farklı din, dil, ırk ve kültürel özelliklere sahip bireylerin hoşgörüyü karşılama ve sahip oldukları bu farklılıkların eşitliğinin yasal olarak güvence altına alınarak ortak bir kültür çatısı altında hayatlarına devam etmeleri olarak görülebilir (Reitz, 2009). Kültürel anlamdaki bu etkileşim toplumsallaşma sürecinde yeni birtakım algıları da beraberinde getirmiştir. Kültürel çeşitliliğe ait bireylerin bir arada yaşayabilme becerisine sahip olması günümüz toplumlarının sorunlarından birisi hâline gelmiştir. Bu sebeple Ferguson'a (2008: 5) göre toplumla bütünleşme sürecini yaşayan herkes, birlikte yaşamayı "ötekiler ve biz" olarak öğrenebilmeli, bu öğrendiklerini de hayata geçirebilmelidir. Globalleşen dünyada kültürel çeşitliliği içinde barındıran toplumlar, bunu artık ulusal birliği ve toplum içindeki huzuru bozmaya yönelik tehdit edici etmenler olarak değil bilakis bir zenginlik olarak düşünmelidirler (Ferguson, 2008; Özensel, 2012). Bu bakımdan farklı kültürlere mensup bireylerle bir arada yaşamak, bakış açımızı zenginleştirir. Aynı zamanda sosyoekonomik açıdan kaliteli bir yaşam fırsatı sunma potansiyeline sahiptir.

Küreselleşen dünyada, daha iyi ekonomik imkânlar arzulayan onbinlerce farklı ırk, kültür, din ve dile mensup insanlar nedeniyle giderek artan göçler sonucunda, İngiltere, Almanya, Fransa, Kanada, Hollanda gibi diğer Avrupa ülkelerinde çokkültürlülük konusunda farkındalık artmaktadır (Kaya ve Aydın, 2014; Osler, 2012). Avrupa'da kültürel çeşitliliği zenginleştiren bir başka göç biçimi de, özellikle "Avrupa Birliği çerçevesinde serbest dolaşımın ürünü olan iç göçtür" (Canatan, 2009: 81). Doksanlı yıllardan bu yana çoğu Avrupa ülkesine yönelik iç göç giderek artmış ve bugünkü koşullar itibarıyla her yıl Avrupa içinden kaynaklanan göç oranı, dışardan gelen göç oranının çok çok üstünde olduğu belirtilmiştir. Diğer yandan, Çin ve Japonya gibi Asya ülkelerinde de kültürel çeşitlilik hakkında farkındalığın arttığı belirtilmiştir. Avrupa ülkelerinde ön plana çıkan ve olumlu yönde gelişen çokkültürlülük bakış açıları, eğitim sistemlerine çokkültürlü eğitim ve ikidilli eğitim şeklinde yansımıştır. Avrupa devletlerinin çoğu bu durumu, devlet bütünlüğünün ve barışın bir parçası olarak görmüştür (Hirasawa, 2009; Kaya ve Aydın, 2014; Moon, 2012; Osler, 2012).

İlk olarak 1960'lı yıllarda Amerika'da ortaya çıkan çokkültürlülük söylemleri İnsan Hakları Hareketi ile ilişkilendirilmesine karşın, giderek Batı Avrupa ülkelerine de yayılarak, göçmen grupların kültürel farklılıklarını korumada uygulanan politikaları da kapsar hâle gelmiştir (Bağlı ve Özensel, 2013; Banks, 2013; Foner, 1998; Yalçın, 2002). Bunun altında yatan temel neden, yüzyıllar süren ve yabancıların yerli topluma tam asimilasyonu amacını güden politikaların 1960'lı yıllarda iflas etmesiyle, yabancılar sorununa yeni çözümler aranmasıdır. Aslında bu çözümler bir ölçüde güvenlik politikaları ile de alakalıdır. Şan'a (2005) göre, çokkültürcü söylemlerin amaçlarından biri, toplumsal kültürel farklılıkların bilinmesi ve hoş görülmesi, böylece birbiriyle uyumlu ve saygın bir toplumun yaratılmasıdır. Başka bir deyişle, hiçbir yaşam biçimine, bir başka yaşam biçimi baskı altına alacak, ona egemen olacak kadar baskın ya da hâkim olma hakkı verilmek istenmemesidir.

Çelik'e (2008) göre, günümüzde çokkültürlülük yeni bir konsept olmasına rağmen çokkültürlülük konusu eskilere dayanır. Tarihin hiçbir döneminde kültürler birbirleriyle tamamen ilişkisiz olmamışlardır. Günümüzde farklı kültürlerin yan yana, birlikte ve uyum içerisinde yaşamaları örnek teşkil edecek niteliktedir. Toplumlar içerisinde sürekli bir etkileşim içerisinde olan insanlık tarihi, farklı grupların birbirleriyle iletişime geçtikleri, birbirlerinden borç alıp verdikleri, birbirlerini değiştirdikleri bir sürecin tarihidir. Kosova tarihine bakıldığında Osmanlı Devleti zamanında bile Balkanlar'ın önemli bölgelerinde özellikle de Kosova vilayetinde tam anlamıyla bir çokkültürlü hayat yaşandığı söylenebilir (Koro ve Safçı, 2008). İnsanlar kendi kültürel değerlerini koruyarak ve yaşayarak farklı kültürden insanlarla meydana getirilen ortak değerler etrafında huzurlu ve barış içinde bir hayat sürdürmüşlerdir. Türk, Arnavut, Boşnak, Rom, Aşkani... başka bir açıdan bakıldığında da Müslüman, Hıristiyan, (Ortodoks, Katolik), Musevi... hepsi bir arada "Osmanlı" olarak yaşamışlardır. Osmanlı Devleti bunu başarmıştır. Çokkültürlü toplumsal hayatı başarmış, asırlarca da uygulamış ve günümüzde de Kosova'da hâlâ bu çokkültürlü hayat devam etmektedir (Koro ve Safçı, 2008; Yıldırım, 2013).

Banks (2013), çokkültürlülüğün, farklı ırk, etnik yapı, din, dil, cinsel yönelim, sosyal sınıf ve diğer kültürel gelenek, görenek ve değerler konusunda bir hassasiyetin geliştirilmesi gerektirdiğini belirtmiştir. Aydın (2013), kültürel farklılıkların değişik nitelikleri olsa da en genel anlamıyla özümleme bakış açısına karşı bir seçenek olduğunu ifade etmiştir. Çokkültürlülük anlayışı, toplumsal farklılıkların (dil, din, etnik mensubiyet, bireysel tercihler...gibi) kabul edilmesi ve bunların geliştirilmesi perspektifine dayanmaktadır. Ayrıca farklılıkların hoşgörüle

karşılandığı bir toplumsal havanın oluşturulması da bu açıdan değerlendirilmektedir (Reitz, 2009). Buradaki hedefin, farklı kültürleri yok etmek ve ayrıştırmak değil, destek vererek yaşamalarına imkân sağlamaktır.

Kaya ve Aydın (2014) çalışmasında, globalleşen dünyada tek kültürden ve etnik gruptan oluşan bir milletin olmadığını, her ulusun farklı kültürden, dinden, sosyal sınıftan, dilden etnik grupları barındırdığını ve her topluluğun kendine ait kültürel değerlerinin olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, kültürel çeşitliliğin önemli avantajlarından biri, farklı kültürlerin ve etnik grupların kendi anadillerinde eğitim alma hakkının güvenceye alınmasıdır. Bu bağlamda, kültürel farklılıkları bünyesinde barındıran toplumlar, kültürlerarası hoşgörü anlayışını oluşturma sürecinde barışçıl bir ortam sağlayabildikleri gibi çeşitli olumsuzluklar da yaşayabilmektedirler (Balı, 2001; Çüçen, 2005).

Ortaya çıkan ve yaşanan olumsuz düşüncelerin nedenlerinden birtanesinin ise çokkültürlülüğün yanlış algılandığı ve toplum içindeki kültürleri birleştirmekten ziyade ayrıştırdığı noktasında bir görüş birliği oluşmuştur. Bu nedenle kültürel çeşitlilikle ilgili toplumlarda varolan olumsuz düşüncelerin olumlu yönde değişmesini ve gelişmesini sağlayacak çözümler aranması ihtiyacı doğmuştur. Bu arayışın sonucunda çokkültürlülüğün doğru algılanması için eğitimde farklı kültürel değer ve yaklaşımların önemsenmesi ve benimsenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu sayede bireylerin birbirinin farklılıklarını bilme ve bu farklılıkları bir zenginlik olarak görmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Bunun için de toplumlar tarafından çokkültürlülüğün doğru bir şekilde anlaşılması için eğitim alınması ve verilmesi temel şart olarak belirlenmiş ve çokkültürlü eğitim kavramı ortaya çıkmıştır (Cırık, 2008; Furman ve Shields, 2005).

2.3. ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM

Modernistlere göre, formel eğitim sistemi, modern ve çağdaş devleti yaratacak bir toplumsallaştırma kurumudur. ESKİCUMALI'YA (2003) GÖRE BU GÖRÜŞ, eğitimin, birçok farklı dil, din, ırk, etnik köken, kültür ve düşünceden insanların ortak bir vatandaşlık duygusu benimsemelerine dayanır. Çokkültürlülük perspektifinden eğitimin amacı toplumu oluşturan bireyleri tektipleştirmek yerine farklılıkları ile olduğu gibi kabul edip yeteneklerini ve potansiyelini geliştirme üzerine odaklanmıştır. Bunu sağlamak için öğrencilerin bireysel farklılıklarını (cinsiyet farklılığı, cinsel tercih, etnik köken, dilsel farklılık, siyasal görüş gibi) doğal kabul eden ve her bireyin

eğitimden eğit Şekilde yararlanmasını sağlayacak eğitimcilere ihtiyaĉ duyulmaktadır (Polat, 2009).

Tüm oğrencilerin farklılıklarına bakılmadan (dil, din, ırk, yaŐ, cinsiyet, ekonomik düzey, sosyal sınıf) eğitimden eđit bir Őekilde faydalanmayı sağlayacak eğitim reformu ve kavram olarak eğitimsel bir yenilik ve sũreĉtir (Banks, 2007). Ćokkũltũrlũ eğitim, ĉokkũltũrlũlũk politikalarının eğitimde yer almasını savunan dũŐũnce ve yaklaŐımları ifade eder. Eđitim, bu deđiŐimi yakalayabilmenin en önemli aracıdır (Ergũn, 2014; Fidan, 2012). Ćokkũltũrlũ eğitim, eğitim-õđretim dũzeninde birtakım temel deđiŐiklikler meydana getirmek iĉin hazırlanmıŐ bir reform hareketidir (Banks, 2011; Gillborn, 2008; Nieto, 2012). Ćokkũltũrlũ eğitim, bireyin hangi dil, din, ırk, cinsel yõnelim ve kũltũrden olursa olsun tüm oğrencilerin eđit eğitim imkânına sahip olması gerektiğini savunur. Aynı zamanda Banks (2013), ĉokkũltũrlũ eğitimin etnik grup, sosyal sınıf, cinsel yõnelim, din, dil ve kũltũrũn, sınıf ortamında oğrencilerin õđrenmelerine ve davranıŐ deđiŐikliđine nas ı etki ettiğine odaklandığını ifade etmiŐtir. Bu noktada ĉokkũltũrlũ eğitim, toplum iĉinde var olan farklı kũltũrlerin zenginlik olduğunu, bir milleti zenginleŐtirdiđini, yaŐanan bireysel veya toplumsal ĉatıŐmalarda ĉõzũm yõntemlerini artırdığını savunur (Aydın, 2013; Banks, 2013).

Mwonga (2005: 4) ĉokkũltũrlũ eğitimi, “toplumun, ĉođunluđu tanıyan ve marjinal grupların kamu eğitimini õn plana ĉıkarmaya ĉalıŐan bir demokratik vatandaşlık eğitimi” olarak tanımlamıŐtır. Spring (2010), ĉokkũltũrlũ eğitim asıl amaĉlarından bir tanesinin oğrencilere kũltũrel, etnik, dinsel ve dilsel seĉenekler sağlamak olduğunu belirtmiŐtir. Bu konu, oğrencilerin kendilerini ve kũltũrlerini daha iyi anlamaları iĉin farklı kũltũrlere mensup bireylere empati kurarak bakmaları aĉısından önemli gõrũlmektedir. Ćũnkũ ĉokkũltũrlũ eğitim, kũltũrel farklılıkların temelinde õnce tanımanın, sonrada hoŐgõrũ ve saygının geldiğini farz eder (Banks, 2013). Ćokkũltũrlũ eğitimin diğer bir amacı da kũltũrel farklılıklara sahip oğrencilere ister kendi toplumlarında, ister baskın kũltũr iĉinde olumlu bir etkileŐim oluŐturmak iĉin gerekli olan bilgi, beceri ve iletiŐim becerileri kazandırmaktır (Banks, 2006). Bu Őekilde ĉođulcu kũltũre mensup bireyler, farklı kũltũrlerin zenginlik olduğu yõnũnde bir algı geliŐtirmelidirler. Diđer taraftan azınlık durumunda olan bireyler de kendi kũltũrũne yabancılaŐmadan, baskın kũltũrũn değerlerine yõnelik bilgi, beceri ve davranıŐ geliŐtirmelidir. Alba ve Nee'ye (2003) gõre ĉokkũltũrlũ eğitimin diğer bir hedefinin, bazı etnik toplulukların kendi kũltũrel ve ırksal özelliklerinden dolayı yaŐadıđı ayrımcılığı ve bu dıŐlanmadan duydukları õzũntũyũ bir õlĉũde de olsa azaltmaktır. Ćũnkũ bazı ũlkelerde, azınlık durumda olan topluluklar, hâkim kũltũre

mensup toplumlarda ve eğitim kurumlarında başarılı olmak ve kendini kabulettirmek için kendi kimliklerinden ve değerlerinden vazgeçmektedirler. Bu konuda Fillmore (1991), özellikle büyük ülkelerdeki eğitim kurumlarının, farklı kültüre, ırka, dinsel yönelime ve dile sahip göçmen öğrencileri, kendi kültürel geleneklerinden uzaklaştırdığını, dinlerini değiştirmeye, dillerini bırakmaya zorladığını ve onların ailelerinden uzaklaştırıp yabancılaştırıldığını belirtmiştir. Tüm bu olumsuzluklara rağmen çokkültürlü eğitim; din, dil, ırk, kimlik, sosyal sınıf ve cinsiyet farklılıklarından kaynaklanan unsurları dikkate alarak tüm öğrencileri kendi kültürel özellikleriyle kabul etmeyi, öğretimde eşit öğrenme fırsatları sunmayı, öğrencileri bu farklılıkların bilincinde olan demokratik ve saygın bireyler olarak yetiştirmeyi, böylece eğitim-öğretimi zenginleştirici uygulamalara dönüştürerek gerçekleştirmeyi hedefler. Bu nedenle demokratik eğitimin bir parçasıdır (Banks, 2013; Gay, 1994; Toprak, 2008).

Çokkültürlü eğitim gittikçe önemsenen bir konu hâline gelmeye başlamıştır. Son kırk yıl içerisinde okullarda, çokkültürlü program içeriğinin önemli yol kat ettiğini belirten Banks (2013), çoğu üniversitelerde ve ilkökul kademelerinde, programın merkezi olmasa da, çokkültürlü eğitim içeriklerinin son zamanlarda önemli başarılarla imza attığını belirtmiştir. Johnson (2008) çalışmasında, son zamanlarda eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, alışlagelmiş uygulamalarının dışında, farklı renkteki yazarların yazdıkları eserlere ilişkin ödevler verdikleri, farklı kültürlere uygun ders etkinlikleri hazırladıkları ve çeşitliliğe değer verdiklerini belirtmiştir. Bu kültürel ve irksal değerleri program içeriğine entegre etmede kullanılan değişik yaklaşımlar bulunmaktadır.

Banks (1989), eğitim programları içine farklı kültür, etnik ve ırklarla ilgili içeriklerin entegre edildiği birçok yaklaşımın olduğunu ve bu yaklaşımların destekleyici yaklaşım, katkı sağlayıcı yaklaşım, dönüştürme yaklaşımı, karar verme ve sosyal eylem yaklaşımı olduğunu belirtmiştir. Destek sağlayıcı yaklaşım en sık kullanılan yaklaşımlardan biridir. Bu yaklaşımdaki etnik kahramanlar, özel günler ve kutlamalar eğitim programının temel çerçevesi değiştirilmeden, genel eğitim programı içine yerleştirilmektedir. Destek sağlayıcı yaklaşım, eğitim programı içerisine kolay bir şekilde entegre edilmesinden dolayı çokça kullanıldığı söylenebilir. Destek sağlayıcı yaklaşımın bu avantajına rağmen farklı kültürlere ait öğrencilerin, evrensel bir bakış açısı geliştirmelerine izin vermediğine yönelik eleştirilerde yöneltilmektedir. Çünkü bu yaklaşım, fakirlik, eşitsizlik, ırkçılık, ayrımcılık veya mağduriyet gibi konulara değinmemektedir. Bunun yerine basitçe farklı kültürlere ait içeriklerin aktarımı yapılmaktadır. Katkı sağlayıcı yaklaşım ise, farklı kültürel ve etnik

değerlere yönelik bakış açıları, eğitim programının taslağı değiştirilmeksizin eklenildiği zaman ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşım destek sağlayıcı yaklaşımın dezavantajlarını paylaşır. Bunun yanında farklı etnik gruplara sahip toplumları incelemeleri için öğrencilere yardım etme konusunda da başarısızdır (Banks, 1989; De La Torre, 1996).

Dönüştürme yaklaşımı ise hem destekleyici hem de katkı sağlayıcı yaklaşımdan farklıdır. Bu yaklaşım, eğitim programının temel varsayımlarını değiştirir ve öğrencilerin çeşitli bakış açılarından, farklı anlayışları görmelerini sağlamayı amaçlar. Aynı zamanda bu yaklaşım, öğrencilerin farklı kültürlere mensup toplumlara yönelik olumlu yönde algılarını arttırmaya yardımcı olacak farklı etnik grupların içerik ve bakış açılarını aşılama da çalışır. Dönüştürme yaklaşımının tüm öğelerini kapsayan karar verme ve sosyal eylem yaklaşımı, öğrencilerin çalıştıkları kavramlarla ilgili sorunlar üzerinde karar verme ve eyleme geçme ihtiyacını eklemektedir (Olson, 2001). Banks (1989) ve Olson (2001), karar verme ve sosyal eylem yaklaşımının en büyük amacının öğrencilere düşünme ve karar verme becerilerini öğretmek onları güçlendirmek olduğunu belirtmektedirler. Karar verme ve sosyal eylem yaklaşımı sadece öğrencilere insanlar arasındaki farklılıklara saygıyı öğretmez aynı zamanda okullarda ve işyerlerindeki ayrımcılık ve eşitsizliğin farkına varmalarını konusunda onları hazırlar ve ayrımcılığa karşı eyleme geçmeleri için onları güçlendirmeye çalışır. Bu açıdan, okullarda uygulanacak olan çokkültürlü eğitim sayesinde yetişecek olan genç nesiller, ülke ve toplum bazında sorunlara çözüm üretebileceklerdir.

Çokkültürlü eğitimin neden gerekli olduğunu üç maddede açıklayan Youngdan ve Hi-Won (2010), birincisinin, farklı kültüre ve etnik gruba mensup öğrenciler arasında arkadaşlık bağının oluşmasına yardımcı olduğunu; ikincisinin, kültürel çeşitliliğe sahip toplumlarda oluşacak kültürel çatışmaların önlenmesine katkıda bulunduğunu, üçüncüsünün de farklı kültürlerin bütünleşmesine katkı sunduğunu belirtmiştir. Çokkültürlü topluluklara daha güvenilir ve geniş bir kültürel birleşme sunduğu için çokkültürlü eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmalar (Asante, 1992; Banks, 1993, 2013; Gay, 2002, 2014; Kaya ve Aydın, 2014;), çokkültürlü eğitimin sınıf ortamında kültürel farklılıklara mensup öğrenciler arasında işbirliğini artırdığını ve kültürel çeşitliliğe karşı olumlu bakış açısını geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca bireylere mensup oldukları kültür dışındaki diğer kültürlere saygı duymalarını, yaşadıkları topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uymalarını engelleyecek problemleri azalttığını ve daha birçok pozitif kazanım sağladığını belirtmektedir. Ameny-Dixon (2004) ve Gay

(2002), çokkültürlü eğitimin, demokrasi, fırsat eşitliği ve adalet gibi kavramları önemli gördüğünü; toplumlarda bulunan farklı kültüre ve etnik gruba ait bireylerin birlikte barış içinde yaşamalarını sağlayarak, kültürler arası sorunların oluşmasını önlediğine işaret etmektedirler. Ayrıca öğrenme ortamlarında oluşacak bir problemin çözümü için farklı bakış açıları geliştirdiğini ve problem çözme becerilerini artırdığını belirterek, çokkültürlü eğitimin birey ve toplum yapısına olan faydalarını açıklamışlardır.

Günümüzde toplumlarda yetiştirilen bireylerin farklı dil, din, ırk ve kültürel gruplarla etkileşim içerisinde olmaları ve bu etkileşimlerinde de olumlu tutumlar, düşünceler ve beklentiler geliştirmeleri beklenmektedir. Bundan dolayı modern devletlerin, eğitimle ilgili sorunlarını belirleyip çözümler üretirken kültürel farklılıkların öğretimine yönelik eğitim çalışmalarına da yer verdikleri görülmektedir (Banks, 2013; Başarır, 2012). Cırık'a (2008) göre, çokkültürlü eğitim, öğrencilerin yaşadıkları toplumun etkili ve yararlı birer üyesi olabilmeleri, aynı zamanda diğer toplum üyeleriyle huzur ve barış içerisinde yaşayabilmeleri için, yaşadıkları toplumun kültürünü tanıyıp benimsemelerine yardımcı olmaktadır. Gelineen noktada demokrasi bilincinin de etkisiyle ve günümüz insanların eğitim düzeylerinin yükselmesi ile insana salt insan olduğu için önem verilmeye ve aynı zamanda kendisi ile diğerlerinin ırkı, dili, dini, etnik kökeni ve kültürel kimlikleri hakkında daha duyarlı olmaya başlanmıştır. Kuşkusuz bu söylem, bireysel temelde geçerli olabilecek bir savdır. Politik, ideolojik ve kurumsal temelde bu söylemin geçerliliği tartışmalıdır. Çokkültürlü eğitim kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için tarihsel süreç içinde bu kavramın nasıl geliştiğinin bilinmesi gerekmektedir. Ayrıca kavramın dayandığı felsefi temelin irdelenmesine gereksinim vardır.

2.3.1. Çokkültürlü Eğitimin Tanımı, Tarihsel Gelişimi ve Felsefesi

Çokkültürlü eğitim Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Kanada, Avustralya ve İngiltere'de geliştirilen yeni bir kavramdır. ABD'de çokkültürlü eğitim 1950 ve 1960'ların insan hakları hareketlerinden sonra doğmuştur (Banks, 2013). 1960'lara kadar ABD'nin belirli bölgelerindeki siyah ve beyazlar arasında bir ayrım söz konusuydu ve siyahlar, beyazlar gibi insan haklarına sahip değillerdi. Güney Amerika'daki yasalar ırkları ikiye bölmüştü. Bu yasalar siyah insanları ayrı okullara kaydolmaya zorlamıştır (Ramsey, 2008). Siyahların, yerli Amerikalıların ve göçmenlerin şehrin farklı bölgelerinde yaşamaya hatta otobüslerde farklı yerlerde

oturmaya mecbur edildiği söylenebilir. Bu süre boyunca haklarından mahrum bırakılmış siyahlar, okullara ve diğer kurumlara yapısal olarak dâhil olmayı talep etmeye başlamışlardır (Kahn, 2008; Ramsey, 2008; Resnik, 2009). Bu ayrımcılık yalnız siyahları kısıtlamakla kalmamış aynı zamanda diğer göçmen topluluklarını da içine almıştır. Örneğin Meksika kökenli Amerikalıları ve yerel halkları da içeren zengin olmayan fakir toplulukları da içine aldığı söylenebilir (Esen, 2009; Fillmore, 1991; Shlesinger, 1991; Spring, 2010).

ABD’de sosyal hayatta yaşanan ayrımcılık diğer yaşam alanlarına da etki etmiştir. Ayrımcılığa maruz kalan farklı kültürel gruplar, ayrımcılığın ortadan kaldırılmasını yönelik çeşitli sosyal hareketlere girişmişlerdir. Banks’ın (1993: 11) belirttiğine göre, Amerika’daki etnik gruplar, okulların, kendi güçlenmeleri ve özgürlükleri için önemli bir araç olduğuna inanmadıkları için eğitim sisteminde reform yapılmasını talep etmişlerdir. “İrkçi gerilimi azaltmak için ciddi bir federal devlet girişimi başlatılmış ve 1964’te İnsan Hakları Yasası ırk, renk, ulusal köken ya da din temeline dayalı ayrımcılığı yasaklayan yasa” çıkarılmıştır.

Lynch (1986: 23) bu gelişmeyi şöyle özetlemektedir:

Tarih kitaplarında var olan yanlış algılamaların ortadan kaldırılması, öğretmen eğitimi için gereken koşulların tanıtımı, çokkültürlü eğitimde baskın kültüre sahip öğretmenlerin eğitiminde, okulda görevli personelin iletişimini de içeren önemli gelişmeler başarıldı. Ayrıca azınlık toplulukların ya da siyahların uzmanlık derecesi ile öğretmen eğitimi almalarını ve yükseköğretimde uzmanlık başvurularını yapabilmelerini içeren önemli gelişmeler yaşanmıştır.

Çokkültürlü eğitim hakkında sayısız tanımlama ve farklı yaklaşım olmasına rağmen çokkültürlülüğün hedefi ve amaçları üzerine fikir birliği olduğu söylenebilir (Banks, 1993; 2008; Brown ve Kysilka, 2002; Fergeson, 2008; Gay, 1994, 2002; Lynch, 1986, 1989; Nieto, 2002). Çokkültürlü eğitimin en büyük amacı farklı ırksal, etnik, dinî ve sosyal sınıf gruplarından gelen öğrencilerin bakış açılarını, kültürlerini, tarihlerini, yaşantılarını eğitim programlarına yansıtılabilmek için bütün eğitim kurumlarında ve okullarda reform yapmaktır. Çokkültürlü eğitim, benzerlik üzerine çeşitliliği kuvvetlendirmeyi ve bütün öğrencilerin yaşadıkları toplum içerisinde adil bir şekilde etkin katılımını amaçlar (Esen, 2009; Reitz, 2009).

ABD’de bulunan Çokkültürlü Eğitim Ulusal Kuruluşu’na göre (NAME, 2003:

1) çokkültürlü eğitim:

ABD tarafından kabul edilen ABD Bağımsızlık Deklarasyonu, Güney Afrika Anayasası ve Evrensel İnsan Hakları Bildirisi gibi çeşitli belgelerde tanımlandığı gibi özgürlük, adalet, eşitlik ve insan onuru düşüncesi üzerine kurulu olan felsefi bir anlayıştır. Çokkültürlü eğitim birbirine bağımlı dünyada, sorumlulukları için öğrencileri hazırlar ve ihtiyaçlarını onaylar. Demokratik bir toplum için gerekli olan değer ve tutumları geliştirmede okulların oynadığı rolün farkına varır. Çokkültürlü eğitim, kültürel farklılıklara değer verir. Farklı topluluklardan gelen öğrencileri kabul eder. Çokkültürlü eğitim sosyal adaletin temel ilkelerini destekleyerek okullarda ve toplumlarda ayrımcılığın her türlü formu ile mücadele eder.

Nieto'ya (2002: 29-30) göre ise:

Çokkültürlü eğitim tüm öğrenciler için temel eğitim ve kapsamlı bir okul reformudur. Bu anlayış, okul ve toplumdaki ırkçılığı ve diğer ayrımcı formlarla mücadele eder. Etnik, ırk, dil, din, ekonomi, cinsiyet gibi öğrenci, öğretmen ve toplumlarda var olan çoğulculuğu kabul eder. Çokkültürlü eğitim, okulların eğitim programları ve yapısal stratejilerine ve ayrıca aileler, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşimlere nüfuz eder, eğitim ve öğretimin doğasını kavramsallaştırır, canlandırır. Çünkü altında yatan felsefi düşünce gibi eleştirel pedagojiyi kullanır. Bilgiye, düşünceye ve sosyal değişim için temel olan harekete (pratik uygulamaya) odaklanır.

Çokkültürlü eğitim Avrupa merkezli ve tekkültürlü eğitim sisteminin bir eleştirisidir. Parekh (2000), Avrupa merkezli eğitim sistemlerinin tekkültürlü eğitimi vurguladığını bunun da bireyleri sınırladığına vurgu yapmaktadır. Bireyselliğin gittikçe ağır bastığı, bunun da eğitime yansıdığı Avrupa kültüründe bireysel farklılıkların ortadan kalkması hayal güçlerinin de sınırlanmasına neden olacağını belirtir. Bu tekçi bakış açısı kültürel çeşitliliğin sağladığı zenginliği ortadan kaldırmaktadır. Bu, kuşkusuz yönetememe korkusunun bir tezahürüdür. Bireyler, tek bir açıdan bakmaya başladığı zaman diğer bütün kültürleri reddedecek ve onları değersiz bulacaklardır. Parekh (2000: 226) tekkültürlü eğitim anlayışı ile çokkültürlü eğitim anlayışı arasındaki farklılığı şöyle açıklamaktadır: “Tekkültürlülük ırkçılığı besleme eğilimindedir. Öğrenciler, farklı dünya görüşlerini ve inançlarını kabul etmez. Farklı toplumlar ve kültürleri hakkında çok az bilgiye sahip olduğu için yüzeysel genellemeler ve yanlış anlama eğilimine girerler.” Tekkültürlülük bakış açısı diğer kültürleri tehditkâr olarak algılama eğilimindedir ve diğer kültürleri mücadele edilecek alan olarak görür (Cone, 2012; Gay, 2002). Parekh (2000: 226) çokkültürlülük bakış açısının bir “zenginlik olduğunu” belirterek bu bakış açısının

“toplumsal problemlerin çözümüne katkı sağladığına” işaret etmektedir. Diğer kültürle sağlanan yaşam hakkı, bireyleri ve toplumu zenginleştirme potansiyeline sahiptir. Toplumun fertleri çeşitli kültürlerle ve değerlerle iç içe yaşayacağından farklılıklardan daha fazla fayda elde edebileceklerdir.

Kültürel farklılıkların yoğun olduğu ülkelerdeki eğitim politikalarının çokkültürlü eğitimi destekleyici nitelikte olması, kültürel etkinlikler düzenleyip farklı kültüre sahip insanların birbirleriyle kaynaşmalarını sağlaması açısından önemlidir. Aynı zamanda kültürel farklılıkların öğretime yönelik eğitim programları düzenlemesiyle birlikte yukarıda bahsedilen tekkültürlülükle ilgili meydana gelebilecek olumsuz durumlar ortadan kaldırılabilir.

Gay (1994: 2) çokkültürlü eğitimle ilgili en sık kullanılan tanımlamalardan bazılarını şöyle sıralamaktadır:

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

Banks’a göre ise çokkültürlü eğitim “kız ve erkek öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda; sosyal sınıf, ırksal ve etnik grup gibi farklılık belirten konuları tecrübe etmeleridir” (Banks ve Banks, 1989: 36). Nieto (2000: 180) ise çokkültürlü eğitimin tüm öğrenciler için “geniş bir okul ve eğitim reformu” olduğunu vurgular. Ayrıca “toplumda ve okullarda ırkçılığı ve ayrımcılığı reddetmek gerektiğini” belirtir.

Eğitim kurumları, farklı kültüre sahip öğrenciler için, onların ve topluluklarının kültürlerini eğitim programlarına yansıtarak, okul ile ev arasında arabuluculuk yaparak onlara yardımcı olabilir. Eğitim programları öğrencilerin kendi kültür, yaşantı ve bakış açılarını yansıttığı zaman, öğrenciler, öğrenmeye daha fazla motive olabilirler. Bu nedenle çokkültürlü toplumlarda baskın kültür merkezli eğitim programlarının, farklı kültürleri de dikkate alarak çokkültürlü bir şekilde yeniden düzenlenmesi yararlı olabilir.

Çokkültürlü eğitim ile ilgilenen bazı araştırmacılara (Banks, 2007, 2013; Delpit ve Dowdy, 2002; Friedman, 2005; Gay, 1994) göre çokkültürlü eğitimin temel amaçları, öğrencilere kültürel, etnik ve dilsel alternatifler sağlamanın yanı sıra bütün öğrencilere kendi toplumlarında, yaygın kültür içinde ve diğer etnik kültürler içinde geçerli bilgi, beceri ve yaklaşımları kazandırmaktır. Ayrıca bazı etnik gruplarının kendi benzersiz ırksal, fiziksel ve kültürel özelliklerinden dolayı yaşadıkları ayrışmayı azaltmak, öğrencilere küresel ve sınırları olmayan teknolojik dünyada okuma, yazma ve Matematiksel becerileri edinmelerine yardımcı olmak, öğrencilere daha demokratik ve adil bir toplum geliştirmelerinde yardımcı olacak bilgi, duyarlılık ve eyleme geçme becerilerini geliştirmek olarak sıralamak mümkündür.

2001 yılında Washington Üniversitesi Çokkültürlü Eğitim Merkezi ve Maryland Üniversitesi Ortak Kader ittifakı tarafından desteklenen bir uzlaşma panelinde, dört yıllık bir çalışmanın ürünü olarak, Banks ve arkadaşları tarafından, kültürel farklılıkların yaşandığı çokkültürlü bir toplumda temel ilkeler adı altında eğitim ve öğretimin temel prensiplerini belirlemişlerdir. Bunlar (Başarır, 2012):

Öğretmen Öğrenmesi: Lisans döneminde alınan eğitim ve hizmet içi eğitim programları sayesinde, öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe sahip toplumlardaki farklı kültürel ve etnik grupların kendilerine has değerlerini ve din, dil, ırk, etnik mensubiyet, cinsel yönelim ve sosyal sınıf etkileşiminin öğrenci başarısına ve davranışına etkisini anlamalarına yardımcı olmalıdır.

Öğrenci Öğrenmesi: Okullar ve diğer eğitim kurumları, farklı sosyal sınıf, ırk, kültür ve dilsel gruplara mensup öğrencilerin eğitim sürecinde imkânlardan adil ve eşit bir şekilde yararlanmalarına ve demokratik değerlerine saygı duyan bireyler olarak gelişmelerine imkân sağlamalıdır. Eğitim kurumları ve yöneticileri bu nitelikleri sergileyecek öğrencilerin bilgi, beceri ve davranışlarını geliştirecek öğretim programlarının, etkili bir şekilde uygulanmasına destek olmalıdırlar. Aynı zamanda, farklı kültüre mensup öğrencilere, öğrenme sürecinde akademik başarılarını arttıracak ve kültürler, dinler, sosyal sınıflar ve ırklar arası iletişimlerini olumlu yönde güçlendirecek, bilgi, davranış ve tutumlar kazanmalarına yardımcı olmalıdır (Gay, 1994; Kostova, 2009).

Gruplararası İlişkiler: Eğitim kurumları ve öğretmenler, farklı din, dil, sosyal sınıf, cinsel yönelim ve kültüre ait öğrencilerin kendi aralarında etkili bir iletişim sağlamalarına, önyargıları azaltmalarına, birbirlerine ve sahip oldukları kültürel

değerlere olumlu bir bakış açısı geliştirmeleri için gerekli olan sosyal becerileri kazanmalarına yardımcı olmalıdır.

Okul Yönetimi, Örgüt ve Eşitlik: Okul ortamlarında farklı kültüre, dine, dile ve ırka mensup öğrencilere barışçıl ve huzurlu bir ortam sağlamak için okul yönetimi tarafından alınacak karar sürecine geniş ölçüde diğer üyelerden ve çevreden katılım sağlanmalıdır. Aynı zamanda ülkenin önde gelen siyasetçileri tarafından, okul örgütü tarafından alınacak kararların uygulanması için eşit bir şekilde maddi destek sağlayacak stratejiler geliştirilmelidir (Banks, 2013).

Değerlendirme: Çokkültürlü bir okulda, öğretmenler tarafından kültürel farklılıkların öğretime yönelik yapılacak değerlendirmelerde kullanılacak teknikler, farklı kültür, etni ve dil gruplarından olan öğrencilerin, kültürel açıdan eşit ve kabul edilebilir yollarla değerlendirilmelerine imkân sağlamalıdır (Bank, 2008).

Brown ve Kysilka (2002'den Akt: Başarır, 2012: 22) ise, her eğitim ortamında öğrenme ve öğretmenin altı önemli bileşeni olduğunu belirtmişlerdir. Bu bileşenler aşağıda sırasıyla açıklanmıştır:

Öğretmenler; çokkültürlü bir toplum bünyesinde yetişmeyen ve eğitim sürecinde kültürel farklılıkların öğretime ilişkin dersler almayan öğretmenler, meslek yaşantılarına ve kültürel farklılıklara sahip öğrenciler hakkında bazı ön yargılarla başlayabilirler. Öğretmenlerin sahip oldukları bu ön yargılar, öğrenme ortamını, öğrenciler arası etkileşimi ve eğitim programını etkilemektedir. Bu bakımdan farklı kültürlere, ırklara, dinlere ve dillere duyarlı bir öğretmen olmak için öncelikle tutum ve inanç olmak üzere, öğretmenin bakış açısını ve davranışını değiştirmesi gerekmektedir.

Öğrenci; öğretmenin, öğrencilerin bireysel farklılıklarının, kültürel değerlerinin, örf ve geleneklerinin, bakış açılarının ve tutumlarının kendisinkinden farklı olabileceğini kabul etmelidir. Bu farklılıkları bir zenginlik olarak kabul edebilen öğretmenler öğrenme ortamında bu farklılıklara yönelik uygulayacağı yöntem ve teknikler ile var olan kültürel farklılıkların bir uyum içerisinde akademik başarılar yaşamalarına fırsatlar sağlamalıdır (Oakes ve Lipton, 2007).

Çevre; öğrenme ortamının *fiziksel* ve *sosyal* yönleri üzerinde odaklanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yapısının özellikle fiziksel engeli olan öğrenciler için sınıfa ulaşmasına, sınıf ortamında rahat hareket etmesine engel teşkil etmeyecek bir şekilde uygun olup olmadığını değerlendirmeleri gerekir. Diğer yandan çevrede

yaşayan halkın, kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının da çokkültürlü eğitim ortamının oluşmasında etkili olmaktadır. Bu bağlamda öğretmenler öğrenme ortamını düzenlerken bu faktörleri de gözönünde bulundurmaları gerekmektedir (Başarır, 2012).

Öğretim programı; programın uygulayıcısı olan öğretmenler, programın geliştirme ve değiştirme sürecine katılmalıdırlar. Bu noktada geliştirilecek çokkültürlü öğretim programında, ırksal, dinsel, dilsel ve sosyal sınıf gruplarına ait diğer öğrencilerin bakış açılarını da öğretim programına yansıtılmalıdırlar.

Öğretim; kültürel farklılıkların öğretimine yönelik yapılacak etkinlikler, kültürel, ırksal, dinsel çeşitliliğe saygı, öğrenciler arasında ön yargıların azaltılması, eleştirel düşünme ve eşit eğitim imkânının sağlanmasına olanak tanınmalıdır.

Değerlendirme; çokkültürlü eğitim bağlamında kültürel ve bireysel farklılıklara mensup öğrencilerin başarılarını ölçmek için tek bir ölçme yönteminin yerine çeşitli değerlendirme araçlarının kullanılması, öğrenciler arasında adil bir değerlendirme yapmak açısından önemli ve gereklidir (Banks, 2008).

Polat'a (2009) göre çokkültürlü eğitim öğrenci odaklı bir özelliğe sahiptir. Çokkültürlü eğitim öğrenciye dayalı bir eğitim olduğu için çokkültürlü eğitimin amacı ve verilecek eğitimin niteliği de ülkeden ülkeye farklılaşabilmektedir. Her ülkenin çokkültürlü eğitim için amaçladıkları içeriği kendi ülkesinin özelliklerine göre şekillenmekte ve her ülkenin çokkültürlü eğitime yönelik duyarlılıkları da farklı olmaktadır. Bu bağlamda çokkültürlü eğitim, çeşitli dinsel, dilsel, ırksal, sosyal ve kültürel gruplara mensup toplumların eğitim ihtiyaçlarını karşılayan eğitim politikalarını ve öğretimdeki uygulamalarını içine almaktadır (Baker, 1978; Gay, 1994). Yıldırım'a (2013: 3) göre kültürlerarası eğitim ise, "azınlık ya da çoğunluk konumundaki farklı kültürlerle ait olan insanların birbirleriyle yaratıcı bir şekilde etkileşimi sağlamayı öğreten eğitim politikalarını ve Uygulamaları"nı kapsamaktadır. Bu eğitim, kültürel farklılıkları ve kültürel çeşitliliği anlayışla karşılayarak her farklı grubun dinini, dilini ve kimliğini muhafaza etmenin önemine vurgu yapmaktadır (AGİT, 2009). Hoşgörü, saygı, dostluk, anlayış, insan haklarına saygı olarak ifade edilmektedir. Bu kavramlar, gerek ulusal ve uluslararası gerekse de dinsel, dilsel, ırksal, kültürel ve etnik açıdan farklı olan aynı ülkenin insanları arasındaki etkileşimi vurgulamaktadır (Batelaan, 1995).

Kültürlerarası eğitim, okul ve çevre kültürü, öğretmen eğitimi, çokkültürlü eğitim programı, öğretim dili, öğretim yöntemleri ve teknikleri, araç-gereçleri, sınıf içi

uygulamaları gibi tüm eğitim-öğretim sürecini kapsar. Bu da çok yönlü bir bakış açısını ve seçici olmayı gerektirir. Kültürlerarası eğitimin dört temel amacının olduğunu ifade eden Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO, 2006: 10-11), bunları şöyle sıralamaktadır:

1-Bilmek için öğrenme: Birtakım tasarımlarda ya da projelerde görev yapmak için genel bilgi sahibi olabilme.

2-Yapmak için öğrenme: Gerek mesleki becerileri edinme gerekse de grup çalışmalarında başarılı olmaya yetecek gerekli becerileri kazanabilme.

3-Birlikte yaşamak için öğrenme: Çokkültürlülük örf ve geleneklerine, huzura, çokkültürlülüğe olumlu anlayış ve karşılıklı hoşgörü içerisinde birbirlerine bağımlı olmayı öğrenebilme.

4-Olmak için öğrenme: Kimsenin etkisinde kalmadan bağımsız olarak bireysel değerlendirmelerde bulunabilme ve sorumluluk alarak kişiliği geliştirebilmeyi öğrenebilme olarak sıralamıştır.

Kültürlerarası Eğitim Rehberinde kültürlerarası eğitim için üç temel ilke belirlenmiştir. Bu ilkeler (UNESCO, 2006: 10-11):

1: Kültürlerarası eğitim, her öğrencinin kültürel çeşitlilik bakımından ona en uygun ve etkili bir eğitim almasını göz önünde bulundurarak, herkesin diline, dinine, irkına ve kültürel kimliğine saygıyla yaklaşır.

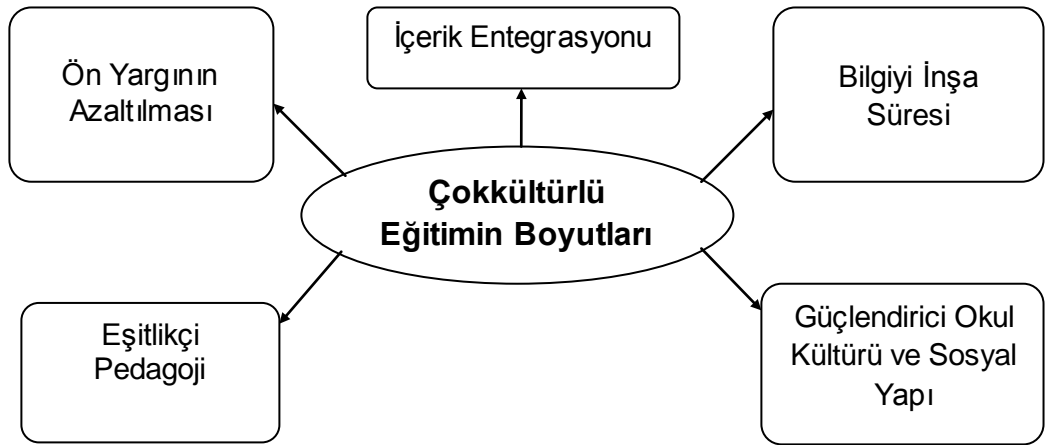
2: Kültürlerarası eğitim her bireye ve topluma çalışma ve etkili bir katılım için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve kendine güven duyma yetilerini kazandırır.

3: Kültürlerarası eğitim tüm öğrenciler arasında, etnik, sosyal, kültürel, dinî gruplar ve toplumlar arasında hoşgörü, saygı ve birlik ve beraberliğe katkıda bulunmayı etkinleştirecek kültürel bilgi, tutum ve becerileri kazandırır.

Dünyanın değişik ülkelerinde farklı kültürel değerlere sahip ve farklı dilleri konuşan toplumlar zamanla ortak kültürel gelenekler oluşturabilmektedir. Bu değerler, azınlık durumunda olan etnik gruplar ile çoğunluk durumunda olan baskın grup arasındaki birlikteliğin kaynaşmasıyla alt yapılar, alt kültürler oluşturmaktadır. Kültürel farklılıklara sahip toplumları içinde barındıran ülkelerde, kültürlerarası eğitime ilişkin değişik uygulamalar ortaya çıksa da ana hedef, farklılıkların birlikteliğe ve beraberliğe dönüşmesinin yanında ortak değerlerde buluşmanın sağlanmasıdır (Coomans, 1995; McFadden ve Baron, 1997; Ukpoduku, 1999). Coomans (1995: 5)

çalışmasında, “yirminci yüzyılda kurulan Birleşmiş Milletler Avrupa Konseyi gibi bazı uluslararası kuruluşların çeşitli yasal düzenlemeleriyle kültürler arası eğitime altyapı oluşturmaya başladığını” ifade etmiştir. Bu bağlam içinde değerlendirildiğinde çokkültürlü eğitim bir felsefi anlayıştır. Dünyaya farklı bir pencereden bakmak denebilir. Çokkültürlü eğitim, sınıf ikliminden kullanılan materyallere, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkilerden topluma kadar her alana nüfuz edebilmelidir.

Çokkültürlü eğitimin; öğretimi, yönetimi, rehberliği, program geliştirmeyi, performans değerlendirmeyi ve okul iklimini etkilediği konusunda eğitimciler görüş birliği içerisindedirler. Bu nedenle eğitimle ilgili olan herkes çokkültürlü eğitim uygulamalarında aktif olarak rol almalıdırlar (Banks, 2013; Gay, 1994). Banks (1993: 8) çokkültürlü eğitiminin “devlet okulları ve eğitim programına çokkültürlü eğitim felsefesine entegrasyonu için önemli olan 5 boyutuna” dikkat çekmektedir. Bu boyutlar 1960’ların sonunda yapılan saha çalışmalarına ve araştırma gözlemlerine dayanır. Çokkültürlü eğitim boyutları şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1: Çokkültürlü Eğitim Boyutları

Kaynak:Banks, J. A. (2013). Çokkültürlü Eğitime Giriş. (Çev. Aydın, H.). Ankara: Anı Yayınları, s.34

a. *İçerik entegrasyonu:* İçerik entegrasyonu boyutunda öğretmenlerin kendi branşlarında kavramlar, ilkeler, genellemeler ve teorileri anlatırken farklı kültürlerden örnekler vermesini içerir.

b. *Bilginin yapılandırılması:* Öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandığı ve farklı kültürel ve sosyal gruplar tarafından nasıl etkilendiğini öğretmenlerin anlama derecesidir.

c. *Ön yargıyı azaltma:* Öğrencilerin farklı etnik, dinî ve kültürel gruplara karşı demokratik tutum geliştirmelerine yardım etmeyi amaçlar. Aynı zamanda,

öğrencilerin, etnik kimliklerden, egemen toplumsal grupların tutum, inanç ve davranışlarından nasıl etkilendiklerini anlamalarına yardımcı olur.

d. Eşitlikçi pedagoji: Çokkültürlü eğitim yoluyla farklı etnik, dinî, kültürel ve cinsiyet gruplarının akademik başarılarını eşit biçimde etkileyen bir öğretim sağlar.

e. Güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı: Çokkültürlü eğitim okulda ve sosyal yapıda cinsiyet, etnik ve sosyal sınıflar arasında eşitliği destekler (Banks, 2013).

Yukarıda belirtilen çokkültürlü eğitim boyutları öğretmenler tarafından uygulandığında, farklı kültürel gruplardan, farklı cinsiyet, din, dil ve ırklara ait öğrencilerin akademik başarılarının artacağı, aynı zamanda farklı kültürlerden gelen tüm öğrenciler arasındaki inanç, tutum ve davranışların daha demokratik olacağı söylenebilir. Araştırmacılar (Banks, 2013; Kostova, 2009; Manning ve Baruth, 2009; Oakes ve Lipton, 2007; Youngdan ve Hi-Won, 2010), çokkültürlü eğitimin katkılarını arttırmak için dikkat edilecek noktaları açıklamıştır. Buna göre çokkültürlü eğitimin katkıları şu yönlerde olabilir:

- Öğrenciler arasındaki olumlu farklılıklar (kişinin fiziksel ve psikolojik sağlığına zarar vermeyen farklılıklar) okul ortamında dikkat merkezi hâline gelmeli ve bu farklılıklar engelleyici birer unsur olarak değil, fayda sağlayıcı unsur olarak ele alınmalı;
- Öğrenciler arasındaki olumsuz farklılıklar (kişinin fiziksel ve psikolojik sağlığına zarar verdiği düşünülen farklılık) da göz ardı edilmemeli, örneğin davranış bozuklukları gösteren çocukların bu tür davranışlardan “kurtulabilmeleri” için belirli çalışma yöntemleri uygulanmalı;
- Başkasının farklılığına anlayışla yaklaşmak görüşünden hareket ederek, algılanış biçimine bakmaksızın farklılığı (özellikle olumsuz farklılığı) kabullenmemek olasıdır tezi desteklenmeli;
- İnsanların anatomik ve fizyolojik yapılarında, hissettikleri gereksinimlerde, duyarlılık ve davranışlarında gözlemlenen benzerliklerin genellemesi yapılarak, farklılıklara karşı sergilenen olumsuz yaklaşımın giderilmesi için çaba harcanmalı;
- Okul mekânlarında gerek öğrenciler gerek öğretmenler tarafından “farklı” öğrencilere karşı uygulanan ön yargılı yaklaşımın ortadan kaldırılması ve ayrı ayrı topluluklar arasında ortaya çıkan anlaşmazlıkların karşılıklı anlayışla giderilmesi için eşitlik ilkesine sahip çıkılmalıdır.

2.3.2. Çokkültürlü Eğitim Programı

Gay (2002)'e göre, öğrenme ortamlarında, herbiri farklı kültürlerin öğretimine yönelik eşit fırsatlar sunan üç tür programın olduğunu belirtmektedir. Birincisi; eğitim sistemlerinin ve yönetim organları tarafından onaylanmış *resmî* programdır. Bu program, ulusal komisyonlar, profesyonel kuruluşlar, yerel bölge okulları ve eğitim bakanlığı tarafından yayımlanan “standartlar” çokkültürlü eğitime yönelik belirlenmiş ders kitapları ile tamamlanır. Bu yayımlanan standartların, kültürel çeşitlilik ve etnik mensubiyetlerin öğretimine yönelik iyileştirici görevi görse de hâlâ istenilen nitelikte olmadığı görülmektedir (Wade, 1995). Eğitim kurumlarında sıklıkla kullanılan diğer bir öğretim programı da *sembolik programdır* (Gay, 1995). Bu programda, öğrenme ortamında kültürel farklılıkların öğretimine yönelik kullanılan etkinlikler bağlamında gösterilen videolar, çeşitli kültürleri simgeleyen semboller, deyimler, gelenek ve görenekleriyle ilgili ödüller, kutlamalar, öğrencilere bilgi, beceri ve ahlaki değerleri öğretmede kullanılan diğer yapıtları içermektedir. Program türlerinden üçüncüsü ise kültüre duyarlı öğretimi temel alan *toplumsal programdır* (Cortes, 2000). Televizyon programları, gazeteler ve dergiler vesilesiyle canlandırılan, farklı kültürel ve etnik gruplarla ilgili bilgi, düşünce ve imajları içeren bir programdır.

Resmî programların yanı sıra uygulamadaki programların da resmî programda öngörülen yaklaşıma dayalı adapte edilmesi çokkültürlü eğitim açısından önemlidir. Ayrıca resmî programın uygulamasında ortaya çıkan örtük programın resmî program çerçevesinde şekillenmesi çokkültürlü eğitim programlarının uygulamadaki başarısını artıracaktır (Gay, 2002, 2014). Banks'a (2013: 41) göre örtük program, “hiçbir öğretmenin açıkça öğretmediği fakat tüm öğrencilerin öğrendiği eğitim programı” olarak tanımlamaktadır. Jackson (1992), farklı kültürel ve etnik gruplara mensup bazı öğrencilerin okula gitmekten mutsuz olmaları, öğrenme ortamlarında ayrımcılığa maruz kalmaları, bazı derslerden nefret etmeleri gibi olumsuz tutumlar ve bakış açıları oluşturmalarının nedeninin, genellikle eğitim-öğretim ve okul kültüründen kaynaklandığını belirtmektedir.

Çokkültürlü eğitimin; öğretim sürecindeki sınıf içi uygulamalarını, okul yönetimini, kültürel farklılıkların öğretimine ilişkin program geliştirmeyi, öğrenci başarılarının değerlendirilmesini ve okul atmosferini etkilediği konusunda (Banks, 2008; Gay, 1994) görüş birliği vardır. Cırık'a (2008: 33) göre ise eğitim programı, “öğrencilerin, öğretmenlerin, okul ortamının ve toplumun özelliklerinden” etkilenmektedir.

Çokkültürlü eğitimin, “eğitim programlarında yer alması, 1989 yılında Derman-Sparks ve ABC Task Force sayesinde olmuştur” (Güven, 2005: 7). Derman-Sparks ve ABC Task Force (1998) çokkültürlü eğitimi, ön yargılardan ve basmakalıp düşüncelerden sıyrılmış bir yaklaşım olarak tanımlamışlardır. Çokkültürlü eğitim programları ABD, Kanada, Avustralya, Almanya, İngiltere gibi çok uluslu ve çokkültürlü ülkelerde Okulöncesi sınıflardan başlayarak uygulamaya konulması (Banks, 2013; Güven, 2005) toplumsal bir dönüşüm projesi olarak düşünülebilir. Kuşkusuz, hangi eğitim kademesinde olursa olsun bu yönde hazırlanan programlar da bir toplumsal dönüşümdür. Çünkü yeni bir program anlayışı geliştirmek bizatihi reform hareketidir (Demirel, 2003; Varış, 1994).

Kültürel farklılıkların zenginlik olarak görülmeye başlanması, eğitim programlarında düzenlemelere gidilmesine ve bu yönde bir toplum inşa sürecinin başlamasına neden olduğu görülmektedir. Çokkültürlü eğitim için program geliştirme ve bu yolla eğitimde reform çabalarına girişilmeye başlanmıştır. Çokkültürlülüğün eğitim programlarına nasıl yansıtılması gerektiğine ilişkin farklı anlayışlar geliştirilmeye başlanmıştır (Gay, 1994; Sharma, 2011).

Banks (2013) ve Mwonga (2005), eğitimcilerin kültürel içeriği okul ve üniversite programlarına entegre etmede çeşitli yaklaşımlar kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu yaklaşımlardan birisi *katkı yaklaşımıdır*. Bu yaklaşımda eğitimciler farklı kültürel, dinsel ve etnik gruplara yönelik içerik, kahraman ve kutlamalarla ilgilendirirler. Genellikle birinci ve ikinci kademedeki okullarda kullanılır. Bir diğer yaklaşım ise *ekleme yaklaşımıdır*. Bu yaklaşımda konular, kültürel içerikler, kavramlar programın yapısı, amacı ve özellikleri değiştirilmeden öğretim programına eklenmektedir. Katkı ve ekleme yaklaşımı dışında sıklıkla kullanılan diğer bir yaklaşım da *dönüşüm yaklaşımıdır*. Bu yaklaşımda ekleme ve katkı yaklaşımında farklılık göstermeyen öğeler, bu yaklaşım içerisinde farklılık göstermektedir. Bu yaklaşım, programın amaçlarının, ilkelerinin değiştirilmesini ve farklı kültüre, ırka, sosyal sınıfa mensup öğrencilerin kendi bakış açılarından olayları, konuları ve kavramları görmelerini sağlamak amacıyla öğretim programının dönüştürülmesini öngörmektedir. *Sosyal eylem yaklaşımında* ise programa ırkçılık, ayrımcılık, ön yargı gibi konuları ekleyip, öğrencilerin çokkültürlülüğü etkileyen bu sorunların üstesinden gelmeleri için kendileri çözümler üretip karar almaları sağlanmaktadır.

Cırık (2008: 33) çokkültürlülüğü, “eğitim programlarında ayrı bir bölüm veya konu alanı olarak ele almak yerine, programın temel yapısıyla özdeşleştirmenin daha anlamlı görüneceğini” belirtmiştir. Kültürel çeşitlilik, eğitim programının temel

öğeleri olan hedefler ya da amaçlar, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme öğeleri birbirleriyle uyumluluk sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır.

Çokkültürlü eğitimin tanımları ve amaçları incelendiğinde çokkültürlü eğitimin merkezinde öğrencilerin olduğu görülmektedir (Gay, 1994). Öğretim merkezinde öğrenci olan ve buna yönelik eğitimi kapsayan çokkültürlü eğitimin amacı ve kalitesi ülkeden ülkeye farklılık gösterebilmektedir. Her ülkenin kültürel farklılıklara mensup toplulukların eğitimine yönelik belirleyeceği hedefler ve program içeriği kendi toplumunun niteliklerine göre şekillenmektedir. Her ülkenin kendine özgü tarihsel, sosyolojik ve siyasal yapısı vardır ve çokkültürlü eğitim gibi kuramı ve uygulaması Batı kaynaklı bir yaklaşımın tüm ülkelerde aynı biçimde uygulanamayacağı açıktır (Keskin ve Yaman, 2014; Polat, 2009; Yazıcı ve ark., 2009). Bu nedenle program çalışmalarının sosyal ve tarihsel temellerinin farklılık göstermesi de doğal bir sonuçtur. Bu durum da program içerik ve hedeflerinde de farklılıklara yol açabilmektedir.

Çokkültürlü eğitimin en önemli amaçlarından biri her türlü ön yargı ve ayırmacılığı ortadan kaldırarak toplum içinde sosyal adalet sağlamaktır. Çokkültürlü eğitimin amacı ve kapsamı dikkate alındığında tüm toplumların yönetim ve eğitim sistemlerinin program içerikleri farklılık gösterse de çokkültürlü eğitime yer vermesi önemli görülmektedir. Bu bakımdan eğitim kurumlarında çokkültürlü bakış açılarının öğretim programlarına etkili bir şekilde dâhil edilebilmesi için, öğretmen ve öğrencilere sosyal ve toplumsal yapıların tartışılması ve eleştirisi yoluyla aktif rol almalarına imkân verecek şekilde programın yapısının dönüştürülmesi gerekmektedir. Benzer olarak Banks (2013), çokkültürlü eğitim açısından farklı kültürel, irksal, dinsel ve dilsel gruplara ait öğrencilerin farklı bakış açılarını gösterecek bir eğitim programı düzenlemenin, aynı zamanda cinsiyet bakımından hem kadın hem de erkek öğrencilerin bakış açılarının önemli olduğunu belirtmiştir. Eğitim programının etkililiği ve öğrenciler arasında birbirlerine güven duymalarını sağlama konusunda Gay (2014), yaptığı gözlemler sonucunda, öğrencilerin ilkökul 2. sınıftan sonra eğitim programının ve ders içeriğinin düzenlenmesine dâhil olmaları ve programın onları bireysel olarak nasıl etkilediğini kendi yorum ya da hikâyeleriyle anlatmalarının program etkililiği konusunda bizlere önemli ipuçları vereceğini belirtmiştir. Bu bakımdan program tasarısında ve konuların seçiminde yer alacak öğrencilerin başarılarının artacağı söylenebilir.

Gay (2014: 137) çalışmasında, çokkültürlü programın amacının “etnik farklılıkları gösteren öğrencilerin akademik başarı, kültürel bağlılık ve bireysel

etkinlik yoluyla güçlendirilmesi” olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle çokkültürlü eğitim programının içeriğinin bilinmesi son derece önemlidir. Ona göre program içeriği, öğrencilerin mevcut ve gelecekteki potansiyelini, bilgi, beceri ve tecrübelerini ispatlamalarına yardımcı olacak bir arabulucu olarak görülmelidir. Gay (1994) çokkültürlü eğitime uygun araç-gereçler, empati yoluyla kazanılan tecrübeler, rol oynama vb. uygulamaların öğrencilerin farklı kültürel, ırksal, dinsel ve dilsel yapılarına yönelik olumlu tutumlar ve bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olacağını ifade etmiştir. Aynı zamanda yaşanan bu deneyimler, sınıfta tüm çocukların diğer kültürleri anlamaya başlamalarına yardımcı olmak için kullanılabilir. Sınıf arkadaşlarının kültürel değerleri hakkında bilgi edinmek ve empati kurmak, öğrencilerin farklı kültürlere saygı duymayı öğrenmelerine yardımcı olur. Böylelikle, öğretmenler sınıf ortamında bulunan zenginliklerden yararlanabilirler.

Öğretmenlerin, kültüre duyarlı program hazırlama sürecine etkin katılımı, programın etkililiği açısından önemlidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin bu süreçte belli aşamaları izlemesi gerekmektedir (Çoban ve ark., 2010; Gay, 2014; Schmitz, 1999). Birinci aşamada, öğretmenler, kültürel farklılıklara mensup öğrencilerin öğrenme amaçlarını belirlemelidir. Bu amaçlar arasında, çokkültürlü toplulukların geçmişleri, ayrımcılık, ön yargı ve sosyoekonomik yapıları, kimlik oluşumları, kültürel topluluklar arasındaki iletişim kalıpları hakkında bilmeleri gerekenler nelerdir, sorularına yanıt aramalıdır. İkinci aşamada, program içeriğiyle ilgili varolan geleneksel kavramları sorgulamalıdır. Bu sorgulamalar içinde, kültürel farklılıkların öğretime yönelik izlenecek ders içeriklerinin düzenlenmesinde, çokkültürlülüğü dışlayan, ayrımcılığı körükleyen örtük düşünceler ya da fikirler var mı ve bu içerikler, programı nasıl etkileyebilir gibi sorulara yanıt aramalıdır. Diğer bir aşamada, öğretmenlerin, sınıf ortamında başarılı bir öğrenme süreci gerçekleştirmeleri, öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarını dikkate almaları ile paralellik göstermektedir. Bu bağlamda, farklı kültürlere ait öğrencilerin, sınıfa ne tür bakış açısı ve deneyimler getireceklerini, kendi kültürel kimliğinin ve çokkültürlü bakış açısının öğrenme ortamını nasıl etkileyeceğini ve farklı dine, dile ve etnik gruba mensup öğrencileri nasıl eğitebileceği hakkında mesleki ve kültürel bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Dördüncü aşamada, sınıf ortamında tüm öğrencilerin farklılıklarını kapsayacak araç-gereç ve etkinlik seçimi, fırsat eşitliği açısından etkili bir unsurdur. Kültürel farklılıkların eğitim sürecinde, öğretilecek konuların öğrenilmesinde kullanılacak materyallerin, hangi öğrenme yöntemleri ile daha kolay öğrenilebileceği hakkında deneyimli olmaları gerekmektedir. En son izlenecek adım da, kültürel farklılıklara mensup öğrencilerin öğrenmelerini nasıl değerlendireceğini, aynı zamanda kültürel

içerikler, öğretim yöntem ve teknikleri hakkında, öğretmenin kendi etkililiğini değerlendirmesi gerektiği belirtilmektedir.

Sleeter ve Grant (1994), çokkültürlü eğitim programlarının, toplumlar içinde bulunan kültürel ve bireysel farklılıklara aynı zamanda öğrenme ortamlarında karşılaşabilecek güç durumların üstesinden gelebilecek becerilerin kazandırılması üzerine odaklanması gerektiğini belirtirler. Bunun için farklı kültürlere mensup öğrencilerin özelliklerine hitap edecek araç-gereçler, yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Bununla birlikte öğretmenler, dil, din, etnik mensubiyet ve cinsiyet ayrımına dayanmayan bir dil kullanmalı, farklı kültürlerle ilgili ön yargılarını ortadan kaldırmalı ve farklılıkların insanlar için bir zenginlik olduğunu benimsemeyi sağlayacak öğrenme ortamları oluşturmalarıdır. Aynı zamanda tüm öğrenciler için adaletli bir eğitim uygulamalarıdır.

Eğitim kurumunun farklı kültürel, dinsel, ırksal ve etnik çeşitliliğe karşı bakış açısı ve tutumu, okulda çalışan personel ile öğretmenlerin kültürel ve ırksal yapısı ile farklı kültürlerden gelen çeşitli ırk, etnik ve dillere mensup öğrencilerin gelişimlerine verilen önem, disiplin cezasına yönelik sergilenen adaletli davranışlar gibi noktalarda okul kültürü, birçok örtük yolla yansıtılmaktadır (Banks, 2013; Jackson, 1992). Gerek tasarıdaki anlayışa uygun programın uygulamaya konması ve gerekse resmî programın yaklaşımını destekleyecek örtük program, önemli ölçüde öğretmenlerin bilgi, tecrübe ve yetenek gibi özelliklerine bağlıdır. Yüksel (2007) de çalışmasında örtük programın, eğitim kurumlarında ve öğrenme ortamında özellikle yönetici ve öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin bilgi, inanç, tutum ve davranışlarıyla ortaya çıkan eğitim-öğretim faaliyetlerini kapsadığını belirtmiştir.

2.3.3. Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Karşı Yöneltilen Eleştiriler

Dünyada gün geçtikçe artan nüfus hareketliliği ve buna bağlı olarak artan farklılıklar ile bir toplumdaki kültürel çeşitlilik eğitimde pek çok avantajın yanı sıra bazı dezavantajları da getirmektedir. Birçok yeni eğitim yaklaşımı gibi çokkültürlü eğitime de çeşitli eleştiriler yöneltilmektedir. Bazı eleştirmenler çokkültürlü eğitimin etnik köken kültürünü desteklediği, ortak kültürü zayıflattığı, tarihi saptırdığı ve toplumsal birliği bozduğu, ayırıcı olduğu, programdaki ana konuları zayıflattığı, ülkelerin sosyal, ekonomik ve siyasi yapılarını değiştirdiğini iddia etmektedirler (Parekh, 2002). Çokkültürlülüğe yöneltilen eleştirilerden biri de bunun küresel

kapitalizmin “üçüncü dünya ülkeleri” için ortaya attıkları bir kavram olarak ele alınmasıdır. Glazer (1997), Lee ve Slaughter (1995) ve Schlesinger (1991), gibi çokkültürlü eğitimi eleştiren araştırmacılar, çokkültürlü eğitimi Afrika merkezli eğitim ile aynı görmekte ve aynı zamanda bu eğitimin ötekiler için (Afrika kökenli Amerikalılar, Latinler, fakirler ve diğer azınlıktaki gruplar) olduğunu savunmaktadırlar. Dolayısıyla çokkültürlülük aslında bir ötekileştirme projesidir. Farklılıklar üzerinde her bir değere sahip olanlarla olmayanlar arasında bir ayrımı vurgulamaktadır (Inglis, 1994).

Schlesinger (1991) çokkültürlülüğün, ülkeyi bölücü (ayırıcı) ve birliği bozucu bir karaktere sahip olduğunu iddia etmektedir. Hareket noktasının, çokkültürlülüğü bölünmesi hedeflenen ülkeye bir zenginlik olarak empoze ederek benimsetmek, böylece etnik grupların tahrik edilmesi yoluyla, ülkenin ulusal direncini zayıflatmak ve bölünmesine zemin hazırlamak olduğunu ileri sürmektedirler. Aynı zamanda çokkültürlülüğü eleştirenler onun Amerikan toplumunu ikiye böldüğünü ve çokkültürlülük sorununun ve etnik canlandırmanın, ulusun birlik ve güvenliğini tehdit ettiği iddiasını savunmaktadırlar (Nussbaum, 2002; Önder, 2009; Schlesinger, 1991; Talas, 2008). Özhan (2006), çokkültürlülüğe yönelik temel tepkilerin daha çok tutucular tarafından gelmekte olduğunu iddia etmektedir. Politik olarak devlet kimliğinin zarar göreceğini düşünen tutucu düşünceler, kısa ve orta vadede devletlerin millî bütünlüğünün bölüneceğine işaret etmektedirler. Dolayısıyla bu siyasetle mücadele edilmesi gerekmektedir.

Çokkültürlülük aynı zamanda kültürel çatışmaya ve değişmeye de neden olmaktadır (Glazer, 1997). Örneğin, köylerden şehirlere göç eden insanların karşılaştıkları kent kültürü ve geldikleri kültür arasında yaşadıkları durum, çatışmaya neden olmaktadır. Böylece “kültürel görecelik içinde yaşayan insan gruplarının, kültürlere eşit saygı geliştirmeleri ve farklı kültürlere hoşgörü oluşturmaları” gerekmektedir (Çüçen, 2005: 115). Böylelikle bireylerde kültürlere karşı saygıyı artırmak, sosyal ve kültürel anlayışı geliştirmek ve ön yargıları azaltmak ilerde toplumsal barışa ve demokrasi kültürüne önemli katkı sağlayacaktır.

Bissoondath (1994'den Akt: Esen, 2009: 76) da resmî çokkültürlülüğün devlet tarafından azınlıkları “kültürel ve coğrafi açıdan gettolaşmaya hapsederek özgürlüklerini kısıtlayacağını” iddia etmektedir. Kaya ve Kentel (2005) tarafından yöneltelen başka bir eleştiri de, çokkültürlülüğün bir etnik grup mensubunu özel bir kültüre vererek farklı biri olmasını beklediği, kültürler arasındaki mesafeyi genişlettiği iddiasıdır. Ayrıca bu çokkültürlülüğün, grup normlarına uyum sağlamak için bazı

bireyler üzerinde grup baskısına sebep olacağını belirtirler. Bu perspektiften çokkültürlülük, kültürel uzlaşmayı değil, kültürel ayrışmayı derinleştirmektedir. Farklılıklar üzerine vurgu ayrışmayı derinleştirir. Benzerlikler üzerine yapılan vurgu ise bütünleşmeyi sağlayabilir. Ancak bu husus ayrışmayı anımsatan kavramlar (etnisite, dil, din gibi farklılıklar) üzerine temellendirildiği durum için geçerli olabilir.

Çokkültürlü eğitimin bölücülüğü körüklediğine ilişkin görüşünün aksine, Banks (2008: 11) “çokkültürlü eğitimin yüksek bir şekilde birleşmiş bir milleti bölmekten ziyade derin bir şekilde bölünmüş bir milleti ya da ulusu birleştirmeye yardım ettiği” düşüncesini savunur. Çokkültürlülük anlayışı bağlamında, toplumlarda farklı kültürlerin bir arada yaşaması sağlıklı bir toplumsal yapının anahtarıdır (Gay, 2012). Ancak bu açıklama kendi başına doğru bir söylem olsa da bunun nasıl sağladığına ilişkin yeterli kanıt yoktur. En azından tarihsel açıdan aksi duruma ilişkin kanıtlar mevcuttur. Örneğin Osmanlı İmparatorluğu’nda Tanzimat’la başlayan yenileşme süreçlerinde azınlıklara tanınan haklar ve onlara sağlanan eğitimle ilgili imtiyazlar, milliyetçilik akımlarının yeşermesinde ve Balkanlar’ın kopuşunda önemli rol oynadığına ilişkin tartışmalar vardır (Akyüz, 1993; Koçer, 1992). Diğer taraftan Osmanlı Devleti’nin imparatorluğa geçişi ve uzun yıllar dünya üzerinde en önemli güç olarak varlığını devam ettirmesinde çokkültürlülüğe ve farklılıklara karşı hoşgörüsü ve bu farklılıkları yönetme ve kontrol becerisini etkili olarak sergilemesinin etkisi olduğu söylenebilir. Şu hâlde çokkültürlü eğitim, bir fırsat olarak kullanılabileceği gibi, çokkültürlü eğitime karşı yapılan eleştirileri de haklı çıkaracak sonuçların ortaya çıkması, çokkültürlü eğitimin etkili olarak yönetimi ile ilgili olduğunu düşündürmektedir. Ancak çokkültürlü eğitimi savunanları da çokkültürlü eğitimi eleştirenleri de haklı çıkaracak kanıtlar mevcut değildir ve bu zamanın ruhuyla da alakalıdır denebilir.

Kaya ve Kentel (2005), insanları kendi özel kültürel baskınlıklarına hapseden çokkültürcülüğe karşı kültürler arası diyalogu vurgulayan “kültürler aracılığı” savunur. UNESCO’ya (2006: 17) göre “kültürler arası düşünce dinamik bir kavramdır ve kültürel guruplar arasında ilişkinin dönüşmesini tercih eder.” Kültürel aracılık, farklı kültürlerin eşit bir etkileşimini, diyalogu, ortak saygıyı ve kültürel üretimlerin paylaşımını ve üretimini ifade eder. Çokkültürcülüğü ve kültürel aracılığı bir bütün olarak kabul eder. Demokrasiyi güçlendirmek için, eğitim sistemi, toplumun çokkültürlü karakterinin dikkate alınmasını, aktif ve barışçıl bir şekilde bir arada yaşama ve farklı kültürel guruplar arasında pozitif etkileşimi amaçlar.

2.4. KOSOVA CUMHURİYETİ VE KOSOVA'DA ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM

Balkanlar'da siyasi olayların ve kanlı baskınların ortasında kalan Kosova tarihine bakıldığında ülke önemli denebilecek olaylara sahne olmuştur. Sırlar için çok önemli bir bölge olan Kosova toprakları, paylaşılmayan özel yerlerden biri olagelmıştır. (Ayhan, 2010; Baş, 2009). Birçok siyasi ve askerî olaya sahne olmuştur. 2008'de bağımsızlığını ilan eden Kosova Cumhuriyeti bugünkü sınırları içinde farklı kültürler bir arada yaşamakta ve ortak bir kaderi birlikte paylaşmaktadır.

Kosova, coğrafi bakımından iki ovadadan, Kosova ve Dukacin (Metohiya) ovalarında oluşmaktadır. "Kosova, kelime olarak İslav dillerinde Karatavuk anlamına gelen Kos'tan türetilmiş ve Karatavuk ovası demektir. Dukacin ise Arnavut derebeyinin isminden gelir. Slavlar, bu coğrafi bölgeyi Metohiya ismiyle tanırlar. Metohiya kelimesi kilisenin mülkü" anlamına gelmektedir (Koro, 2011: 12)

1999 NATO müdahalesiyle Sırbistan'dan ayrılan ve 2008'de Birleşmiş Milletler himayesinde bağımsızlığını ilan eden Kosova Cumhuriyeti'nin başkenti Priştine, resmî dilleri Arnavutça ve Sırpçadır. Bunun yanında, Kosova Anayasası'nda Türkçe, Boşnakça ve Romca da belediyeler statüsünde resmî dil hüviyeti elde edebilmiştir. Avrupa'nın 50. ülkesidir. Kosova Cumhuriyeti'nin bağımsızlık ilanının ardından denetim, Birleşmiş Milletler'den Avrupa Birliği'ne geçmiştir. 10.908 km² yüzölçümüne sahip olan ve Balkanlar'da önemli bir noktada bulunan Kosova'nın 1990 yılındaki yaklaşık nüfusu 2 milyon iken, 2011 yılının nisan ayında yapılan nüfus sayımının resmî verilerine göre Kosova'nın 1.739.825 nüfusu vardır. Kosova nüfusu, %90'ı Arnavutlar, %7'si Sırlar, %3'ü Karadağlılar, Bosnalılar, Türkler, Romlar, Aşkaliler ve diğer etnik gruplardan oluşmaktadır (EBTB, 2005; Pupovci, 2002).

Kuzeyde Sırbistan, güneydoğuda Makedonya, güneybatıda Arnavutluk, kuzeybatıda Karadağ, Kosova'nın komşularıdır. Kosova Cumhuriyeti'nin sınırlarını ve komşularını gösteren harita Şekil 2'de sunulmuştur. Bu sınırlar, Yugoslavya Federal Sosyalist Cumhuriyeti'nin dağılmasıyla oluşmaya başlamıştır (Akman, 2006; Ayhan, 2010; Malcolm, 1999; Yıldırım, 2011).



Şekil 2. Kosova ve Komşuları

Kaynak: Koro, B. (2011). *Kosova Türkçe Eğitiminde Gelişmeler*. Kosova Türk Öğretmenler Derneği Yayınları. s.46

NATO'nun 1999'daki müdahalesinden sonra, durumu BM adına alan UNMIK 10 Aralık 2003'te Kosova'nın geleceğinde önemli rol oynayan Kosova Standartları'nı yayımlamıştır. Bu standartlar "etnik köken, ırk veya din esas alınmadan herkesin korkusuzca, kin veya tehlike olmaksızın serbestçe yaşayabileceği, çalışabileceği ve seyahat edebileceği ve herkes için hoşgörünün, adaletin ve barışın olacağı bir Kosova için" başlığı ile yayımlanmıştır (Emin, 2014: 33). Çok toplumlu, çokkültürlü, çokdilli bir çeşitliliğe ve yapıya sahip olan Kosova, 17 Şubat 2008'de bağımsızlığını tek tarafı olarak ilan ederek dünyanın son bağımsız ülkesi sıfatını kazanmıştır (Sipahioğlu, 2009; Zengin ve Topsakal, 2008).

İki dünya savaşı arasında Eski Yugoslavya Devleti, Kosova'da yaşayan Arnavut, Türk ve Boşnakların millî, politik ve eğitimsel haklarını tanımaması yanında, çeşitli baskı ve haksızlıklarla, göç etmeye zorlamıştır. Bu göçler, Türkiye, Arnavutluk ve oradan diğer ülkelere doğrudur. Türk kaynaklarına göre sadece 1923-1940 yılları döneminde Yugoslavya'dan, dolayısıyla çoğunlukla Kosova, Sancak ve Makedonya'dan Türkiye'ye yaklaşık 120.000 kişi göç etmiştir. 1990'dan itibaren uluslararası alanda yaşanmaya başlayan büyük değişim Kosova toprakları üzerinde de kendini göstermiştir. Artan milliyetçilik hareketleri ve küreselleşme ile baş

gösteren ekonomik çöküntüyle birlikte Yugoslavya Federal Sosyalist Cumhuriyeti dağılınca Kosova, Sırbistan Özerk Cumhuriyeti'ne bağlı bir özerk bölge durumuna gelmiştir (Balla, 2008; Karatay, 1998; Koro, 2008; Zengin ve Topsakal, 2008). Kosova, bu süreç içerisinde bağımsızlık için mücadeleler vermiş, birçok kanlı olaya sahne olmuş ve 2008 yılında tek taraflı olarak bağımsızlığını ilan etmiştir.

“Kosova Cumhuriyeti, birçok toplumun bir arada yaşadığı ve çokdilli eğitimin gerçekleştirildiği bir ülke konumundadır” (Yıldırım ve Yıldırım, 2012: 1055). Bu kültürel farklılıklara sahip topluluklar uzun yıllar birlikte barış içinde yaşamışlar ve bazı dönemler dışında kendi anadillerinde eğitim alma haklarını korumuşlardır. Ülkede yaşamlarına devam eden çokkültürlü toplulukların kendi anadillerinde eğitim almaları bölge halkı için büyük önem arz etmektedir. Bu durumun farkında olan Kosova halkı da günümüzde eğitime her geçen gün biraz daha fazla önem vermektedir (Ergül, 2009). Kültürel farklılıkların çok olduğu Kosova’da Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı bu farklılıkları göz önünde bulundurarak eğitim hedeflerini ve amaçlarını düzenlemiştir.

Kosova’da eğitimin genel amaçları, Okulöncesi eğitimin amaçları, ilkökul eğitiminin amaçları, alt ortaokuldaki eğitimin temel amaçları, üst orta eğitimin amaçları, Yeni Kosova Eğitim Programı Çerçevesi’nde (EBTB, 2011: 14) aşağıdaki gibi açıklanmıştır:

Kosova’da eğitimin genel amaç ve hedeflerinin formülasyonu, demokratik kalkınma, yeni ekonomik fırsatlar ve dünyaya açılma şeklinde belirlenmiştir. Kosova’da eğitimin temel amaçlardan biri, genç insanların kamusal olaylara etkili bir biçimde katılması, çoğulcu ve demokratik bir toplumda aktif ve sorumlu yurttaşlar olmalarıdır. Öğrencilerin, ülkelerin birbirine bağımlı olduğu bir dünyada, öğrenen bir toplumun ve yaşam boyu süren öğrenme bakış açılarının zorluklarıyla başa çıkmalarına yardımcı olacak, güncel ve değerli bilgilerle ve araçsal becerilerle donatılmaları; kişisel kimliğin zenginleştirilmesine ve öğrencilere bu kimliğin yalnızca insanları farklı kılan şey olmadığını, aynı zamanda onları tüm dünyanın bir parçası yapan şey de olduğunu anlamaları konusunda yardımcı olmak; öğrencilerin kendi aile ve topluluğunu bilip takdir etme ve aynı zamanda diğer topluluk, ülke ve insanların tarih ve kültürlerine karşı açık olma konusunda teşvik edilmeleri; öğrencilere, kendi topluluklarının geleneklerini yeşertme ve kendi kültürel miraslarına katkıda bulunma, diğer kültür, gelenek ve insani duygulara saygı duyma konusunda yardımcı olma ve eğitimin, genç insanları, tüm potansiyelleriyle Kosova toplumunun yeniden inşası ve refahına katkıda bulunma ve kişisel başarı içeren bir yaşam

sürdüren bireyler olarak özerklik geliştirme konusunda yönlendirmesi gerektiği açık bir şekilde ifade edilmiştir.

Kosova eğitim programında belirlenen amaçlar çokkültürlü bir eğitime kapı aralamaktadır. Farklı kültürden öğrencilerin çoğulcu ve demokratik bir eğitim alması ve bu yolla toplumun inşa edilmesini amaçlamaktadır. Zengin ve Topsakal'a (2008) göre belirlenmiş olan bu genel amaçlardan hareketle, Kosova'da gerçek anlamda demokratik bir sürecin başladığı, Kosova toplumunun artık bilim, teknoloji ve kültürdeki en yeni gelişmelerle bağlantı kurduğu belirtilmektedir. Ayrıca Kosova eğitim sisteminde öğrencilerin yeteneklerini geliştirme ve farklılıklara yönelik pozitif tutum kazandırmaya kapı arandığı söylenebilir.

Bilindiği üzere Balkan devletlerinde çokkültürlü yapı dikkat çekici biçimde yaygındır. Kosova, 1999 yılında NATO müdahalesiyle o zamanki adıyla Yugoslavya'dan ayrılmıştır. "Birleşmiş Milletler yönetiminde oluşturulan yeni yapıda daha önceden de olduğu gibi yeterli talep olan yerlerde, topluluklara kendi anadillerinde de eğitim görme" fırsatı verilmiştir (Yıldırım, 2013: 69). Verilen bu haklar da Kosova Anayasası ile desteklenmektedir. 2008 yılında tek taraflı bağımsızlığını ilan eden Kosova Cumhuriyeti, bu ülkede yaşayan diğer toplulukların var olan haklarını Kosova Anayasası'nda maddeler hâlinde yayımlamıştır. Kosova Anayasası'nın 1. maddesinde "Kosova Cumhuriyeti bağımsız, demokratik, bölünmez egemen bir devlettir." ifadesi yer almaktadır. Kosova Anayasası'nın 5. maddesinde "Kosova Cumhuriyeti içinde resmî diller Arnavutça ve Sırpça'dır. Belediye düzeyinde veya resmî kullanımda her düzeyde Türkçe, Boşnakça ve Roman dillerinin de resmî dil statüsüne sahip olması kanunla düzenlenir" ifadesi yer almaktadır (Constitution of the Republic of Kosovo, 1-5).

Kosova Cumhuriyeti İlköğretim ve Ortaöğretim Yasasının 3.2.c maddesine göre Kosova vatandaşı her çocuk kendi anadilinde eğitim görme hakkına sahiptir (EBTB, 2001). Kosova Topluluk Hakları ve Korunması Yasasının 2.1. maddesinde kimliklerin korunması garanti altına alınmıştır. Kültürünü koruma, yeni kuşaklara aktarma ve kendi dilini kullanma hakkını tanıyan bu yasanın 4.1. maddesinde de Kosova'da resmî dil statüsünde olan Arnavutça ve Sırpçanın yanında Türk, Boşnak ve Rom topluluklarının kendi dillerini resmî düzeyde ve belediye düzeyinde kullanmaları garanti altına alınmıştır (Republic of Kosovo Assembly, 2008, Law No:03/L-047).

Anasınıfı kademesinden itibaren eğitim dilinin Arnavutça olarak verilmesi yasa ile belirlenmiştir. Ancak azınlık durumda olan toplulukların nicelik olarak çok

olduğu yerlerde anayasaya ve belediye statüsüne uygun olmak şartıyla azınlıkların dillerinde de eğitim verilmesi kararlaştırılmıştır (Republic of Kosovo Assembly, 2006, Law No. 02/L-52). Kosova'da yaşayan Sırp toplumunun eğitiminde özel bir ayrıcalık gösterilmektedir. Kosova'nın belli bölgelerinde çoğunluk durumunda olan Sırp çocukların eğitiminde Sırbistan tarafından oluşturulan eğitim programının uygulanması yasal güvenceye alınmıştır. (Republic of Kosovo Assembly, 2008, Law No:03/L-068).

Dillerin Kullanımı Yasası'nda resmî dilin Arnavutça ve Sırpça olduğu belirtilmektedir. Bu yasaya göre belediyelerde nüfusun %3'ünü oluşturan yerlerde azınlık topluluklarının dilleri de resmî dil olarak kullanılacaktır (Republic of Kosovo Assembly, 2007, Law No:02/L-037).

Yerel Yönetim Yasasıyla belediye sınırları içerisindeki eğitim-öğretim etkinlikleri ve eğitim kurumlarının işleyişinde, belediyelerin azınlık topluluklarını temsil edecek yetkili ve sorumlu görevlendirilmesi öngörülmüştür. Belediyeler, eğitim süreciyle ilgili planlamaları ve uygulamalarını Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı'yla eşgüdüm içerisinde yürütmektedir. İlgili belediyelerde yerel eğitim müdürlükleri bulunmakta ve görev yapan memurların en az birkaçı azınlık toplulukları temsil eden kişilerden olmak zorundadır. Bu görevler, çokkültürlü toplumlarda yaşayan azınlık toplulukları hakları olarak yasal temele oturtulmuş ve uygulamaya konmuştur (Republic of Kosovo Assembly, 2008, Law No:03/L-047).

Avrupa Konseyi'nin Ulusal Azınlıkların Korunmasına ilişkin Çerçeve Sözleşmesi'nin Kosova kuruluşları tarafından uygulanmasına yönelik ilk görüş beyanından yaklaşık altı yıl sonra, Kosova'daki topluluk haklarının korunması ve eğitiminde hâlen eksiklikler olduğu ortaya çıkmıştır. Söz gelimi Kosova'nın eğitim programı ve ders kitapları, Kosova'daki tüm toplulukların belirli tarihlerini, kültürlerini ve diğer yönlerini yetersiz olarak yansıtmaktadır. Kosova eğitim sisteminde yer alan ilkokul ve liselerdeki öğrenciler diğer topluluklarla ilgili temel ve genel bilgileri ders kitaplarından almaktadırlar. Sırp programının uygulandığı okullarda öğrenciler, ilkokul birinci sınıftan başlayarak sivil veya dinî eğitimden birini seçme imkânına sahiptirler. Kosova'daki iki resmî dilden biri olan Sırpça, Kosova eğitim sistemi çatısı altında çalışan hiçbir eğitim kurumunda, ikinci dil olarak mevcut değildir. Arnavut dilinin ikinci dil olarak öğretildiği birkaç okulda ise herhangi bir öğrenci odaklı veya özel ders kitabı veya istihdam edilen öğretmen yoktur. Boşnak, Türk ve Romani dillerindeki ders kitabı eksikliği bu toplulukların anadillerindeki eğitimlerini zorlaştırmaya devam etmektedir. Ders kitaplarının hazır olmaması Eğitim, Bilim ve

Teknoloji Bakanlığı (EBTB)'nin nispeten düşük sayıdaki gerekli ders kitaplarını finanse etmekteki yetersizliği nedeniyle çokkültürlü eğitim bağlamında sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır. EBTB, AGİT'in desteğiyle, 2010-2011 eğitim yılında onuncu sınıflar için Türk ve Boşnak dillerinde mesleki lise programları geliştirilmiş fakat aynı program 11 ve 12'nci sınıflar için sadece Arnavut dilinde mevcuttur. Değişik topluluklardan öğretmen ve öğrencilerin ortak faaliyet ve iletişim seviyelerini yükseltmek için, yerel veya merkezî kurumlardan başlatılan, hiçbir planlı aktivite mevcut değildir. Öğrenciler arasında karşılıklı anlayış, hoşgörü ve iletişime destek vermeyi hedefleyen, yeni çok etnik yapılı ve kapsamlı eğitim yöntemleri henüz uygulanmamaktadır. Sırp eğitim programını takip eden Gorani çocukların eğitime erişimde sorunlar yaşamaya devam ettiği rapor edilmiştir. Rom, Aşkali ve Mısırlı öğrenciler yüksekokulu bırakma oranlarından, okullarda düşük devamlılıktan ve geç kayıttan etkilenmeye devam etmektedir. Mevcut çabalar büyük oranla Kosova kurumlarının uyguladığı devamlı ve kalıcı yaklaşımlar yerine uluslararası topluluğun desteklediği projelere dayanmaktadır (AGİT, 2009; 2012; Koro, 2008; Safçı ve Koro, 2008).

Gerek eğitim alanında gerekse de ekonomik, sosyal ve kültürel hayatın her alanında var olan bu eksikliklerin giderilmesi açısından Avrupa Konseyi tarafından kurulan Ulusal Azınlıkların Korunmasına ilişkin Çerçeve Sözleşmesi, Kosova'daki topluluklara yönelik güçlü bir koruma sağlamaktadır. Bu sözleşme sayesinde Kosova'daki topluluk haklarına saygı ve hoşgörünün artarak gelişeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda Kosova Cumhuriyeti Anayasası'nın 59. maddesinde toplulukların haklarına yönelik şu düzenlemelere yer almaktadır:

Madde 59-Toplum mensupları bireysel veya topluluk olarak (K. C. Anayasası, 2008: 18):

- 1- Kültürlerini açıklama, geliştirme ve din, dil, gelenek, görenek ve kültürlerini koruma;
- 2- İsteklerine göre Kosova Cumhuriyeti devlet okullarının her seviyesinde, resmî dillerinden birinde, öğrenim görme;
- 3- Yasalarla belirlendiği ölçüde kendi dillerinde ilk ve ortaöğretim seviyesinde öğrenim görme.
- 4- Devlet desteği ile yasalara ve uluslararası hukuka uygun özel eğitim ve öğretim kurumları kurma ve işletme;
- 5- Özel ve kamusal alanlarda dillerini ve yazılarını özgürce kullanma;
- 6- Nüfusun yeterli bir kısmını temsil ettikleri yerlerde (nüfusun %3'ü), yasalara uygun şekilde belediye

- yöneticileri veya yönetimin yerel ofisleriyle olan etkileşimlerinde dillerini ve yazılarını kullanma;
- 7- Yasalara uygun şekilde topluluk sembollerini kullanma;
 - 8- Kişi isimlerini, kendi orijinal dillerinde yazıldığı asıl şekliyle kayıt ettirme;
 - 9- İlgili bölgenin çokkültürlü, çok etnikli ve çok dilli yapısını yansıtan yerel isimler, cadde isimleri ve diğer topografya göstergelerine sahip olma;
 - 10- Yasa ve uluslararası standartlara uygun şekilde kamusal yayın araçlarına ve kendi dillerinde yayınlara erişime sahip olma;
 - 11- Kendi dillerinde haber yapan basım yayım araçlarını kurma, günlük gazete ve elektronik haberleşme için ayrılacak bir frekanstan yararlanma. Ayrıca, Kosova'daki Sırp topluluğunun tamamına erişimini sağlamak amacıyla Sırpça yayın yapan lisanslı ve tüm Kosova'yı kapsayacak bir televizyon kanalına frekansın sağlanması için tüm gerekli önlemleri almak;
 - 12- Kosova Cumhuriyeti içerisinde özellikle ortak etnik, kültürel, dilsel ve dinî kimliğe sahip herhangi bir ülkedeki kişilerle engellenmeden aralarında ilişki kurma ve koruma;
 - 13- Kültür, bilim, sanat ve eğitim demekleri kurma ve kendi kimliklerini ifade etme hakkına sahiptirler.

Asırlardır olduğu gibi bugün de Kosova'da çokkültürlü bir yapı bulunmaktadır. Bireyler yaşadıkları toplumlarda nüfusun çoğunluğunu teşkil etmek şartıyla kendi anadilinde eğitim alması ve verilmesi, demokratik bir hak olarak tanınmıştır. "1999 yılına kadar azınlık topluluklardan birisi olan Arnavut toplumu bugünkü Kosova'da çoğunluğu oluşturmaktadır" (Yıldırım, 2013: 71). Yüzylerce yıl aynı kaderi paylaşan bu toplulukların bundan sonra da birlikte yaşama azmini ve kararlılığını göstereceklerine inanılmaktadır.

2.5. ÇOKKÜLTÜRLÜ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

Çokkültürlü eğitim, geniş, karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Öğretmenlerin çoğu bu anlayışı sadece farklı etnik gruplarla ilgili içeriklerin müfredata eklenmesi ya da bazıları etnik gruplara karşı ön yargıların azaltılması olarak görmektedirler (Banks, 2013). Eleştirmenler çokkültürlü eğitimin sadece bir boyutuna odaklandıklarından dolayı bunun çokkültürlü eğitim için bir engel durumu olarak görmektedirler. Fox ve Gay (1995: 69), öğretmen ve öğrencilerin "aynı ya da benzer kültür, deneyim ve özgeçmişini paylaşmadıkları için bunun çokkültürlü

sınıflarda, eğitim ve öğretimde büyük bir engel olabileceğini” iddia etmektedirler. Bu tür problemlerden kaçınmak için öğretmenlerin farklı etnik, ırksal ve sosyal grupların kültürel farkındalığının geliştirilmesinin önemini altını çizmektedirler.

Kültürel farklılıkların öğretime yönelik uygulanacak programın başarıya ulaşması ve istenen yararın sağlanmasında, öğrenme ortamlarında programın uygulayıcısı olan öğretmenlere büyük görevler düşmektedir (Brown ve Kysilka, 2002). Bilhassa çokkültürlü ve çokdilli öğretimin eleştirildiği ülkelerde öğretmenler bu kritik görevi üstlenmek zorunda kalmaktadır. Öğretmenlerin lisans döneminde aldıkları eğitim sonucunda, çokkültürlü eğitime yönelik hoşgörü ve saygı göstererek fırsat eşitliğini sağlayacak bir öğrenme ortamı oluşturma, olumlu tutum, bilgi, beceri ve aynı zamanda mesleğe uygun davranış değişikliği meydana getirebilmeleri beklenmektedir (Gay, 2002; Ünlü ve Örtüm, 2013). Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler, uygulayıcısı oldukları program elemanlarının birbirlerini nasıl etkilediğinin bilincinde olmalıdırlar. Öğretmen, öğrenme-öğretme sürecini geliştirmek için bu elemanların bir kısmını veya tamamını değiştirmeye yönelik bilgi ve beceri sahibi olmalıdır. Çünkü her bir program bileşeni, kültürel farklılıkların öğretime yönelik uygulanacak etkinliklere olanak sağlamak için değiştirilebilir (Başarır, 2012).

Öğretmenlerin etnik ve kültürel çeşitlilik konusunda bilgi edinmenin yanı sıra, bu bilgileri “çokkültürlü program tasarımı ve öğretim stratejilerine nasıl dönüştüreceklerini de öğrenmeleri” gerekmektedir (Gay, 2002: 108). Aynı şekilde okul yöneticileri ve öğretmenler mevcut öğretim programını tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde dönüştürmeye ve geliştirmeye istekli olmaları gerekmektedir (Brown, 2007; Ladson-Billings, 2000). Çünkü öğretmenler kendi mesleki değerleri ve bakış açılarıyla çokkültürlü eğitim programını şekillendirmektedirler. Gay’e (2002, 2014) göre, etnik ve kültürel çeşitlilik hakkında bir bilgi tabanı elde etmek için, “öğretmenler kültürel çeşitliliği, duyarlı bir eğitim programı tasarımına ve öğretim stratejilerine nasıl dönüştüreceklerini öğrenmeleri gerekir.”

Fox ve Gay (1995), öğretmenlerin kültürel farklılıklara yönelik öğretimi tasarlayıcısı olarak yetiştirilmesi için eğitim ve öğretimde ona göre geliştirilmeli ve örgütlenmeli diyerek eğitimin önemine vurgu yapmaktadır. Kaya ve Aydın’a (2014) göre öğretmenlerin etkili birer çokkültürlü eğitimciler olabilmeleri için öncelikle kendilerinin gelişmeye, araştırmaya ve kendini değiştirmeye devam etmeleri gerektiğini belirtmektedir. Ladson-Billings (2000) ise öğretmenlerin kültürel farklılıklara yönelik sağlanacak öğretim sürecinde etkili olabilmeleri için

öğrencilerinin kültürlerini, dinlerini, dillerini tanıyıp anlayan ve öğrencilerinin kendisine güven duymalarını sağlamalarının önemini vurgulamıştır. Bu bağlamda araştırmacılar, etnik, kültürel, sosyal ve irksal çeşitliliğe sahip öğrenci toplulukları ile çalışmak için öğretmenlerin gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalarının ve böylece farklı gruplar arasında köprü kurabilmelerinin önemini vurgulamışlardır (Banks, 2007; Gay ve Howard, 2000; Takaki, 1993).

Banks (2001: 5), 21. Yy'daki öğretmenler "demokratik devletlerde öğrencilerin çokkültürlü düşünce ve anlayışa sahip vatandaşlar olabilmeleri için onlara yardım edilmesi gerektiğini" vurgulamaktadır. Bu hedefe ulaşmak için öğretmenlerin kültürel, sosyal ve küresel kimlikleri öncelikli olarak kendilerinin edinmesi gerektiğini belirtmektedir. Banks (2001: 11-12), "öğretmenlerin çoğunun kendi sınıfsal kökenlerinden kendilerini uzak tuttuklarını ve kendilerini kültürel ve etnik olmayanlar olarak görme eğilimine sahip olduklarını" belirtir. Bu eğilim kendini dışlanmış ve ötekiler tarafından sahip olunan bir kültür olarak görmeye sonuçlanır. Banks (2013) ve Gorski (2000), öğretmenlerin kültürel çeşitliliğin olduğu öğrenme ortamlarında öğrenim gören öğrencilerine, farklı kültür, din, dil, ırk ve etnisiteyi yeniden düşünmelerini, kendilerini de kültürel ve irksal bireyler olarak görmelerini ve ciddi bir şekilde bunları çözümlenmeleri konusunda yardım etmeleri gerektiğini belirtmektedirler.

Fox ve Gay (1995: 70), etkili bir çokkültürlü eğitim açısından "öğretmen adaylarının kendi eğitimlerinin her aşamasında kültürel çeşitliliğe maruz kalmaları" gerektiğini iddia etmektedirler. Öğretmen adaylarının zamanlarını "deneyim alanlarında, uygulama alanlarında, uygulamalı çokkültürlü sınıflarda" geçirmelerini önerirler. Villeges ve Lucas (2002: 21) ise eğitim programına çokkültürlülüğü aşlamak için öğretmen yetiştirme programlarında kapsamlı bir program reformu olması gerektiğini belirtirler. Sadece çokkültürlü sorunlara bir çözüm önerme veya programın geri kalanına dokunulmadan bırakılmasının yeterli olmadığını belirtmişler ve eğitime duyarlı öğretmenlerin sahip olması gereken altı özellik tanımlamışlardır. Bu özellikler:

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

- d. Öğrencilerin bilgileri nasıl yapılandırıldığını anlar ve öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmasına yardımcı olur.
- e. Öğrencilerin hayatları hakkında bilgi sahibidir.
- f. Öğrencilerin hayatları hakkında edindiği bilgilerle öğretimi yeniden tasarlayabilir.

Çokkültürlü eğitim, “demokratik inanç ve değerler üzerine kurulu bir öğrenme ve öğretme yaklaşımıdır” (Başbay, Kağnıcı ve Sarsar, 2013: 47). Öğrenme ve öğretme sürecinin kültürel çoğulculuğu teşvik edecek ve farklı kültürlere saygı duyulmasını sağlayacak biçimde ortak anlaşma çerçevesinde inşa edilmesi temel beklentidir (Damgacı ve Aydın, 2013; Gay, 2014). Bilhassa ilk, orta ve üst öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin farklı kültürel niteliklere sahip öğrencilerine yönelik etkin bir çokkültürlü eğitim ortamı oluşturması gerektiği kaçınılmazdır. Çünkü farklı kültürlere sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda etkili öğretim, tüm öğrencilerin akademik başarısı ve kişisel gelişimi için eşit fırsatlar sağlamak, kültüre duyarlı stratejileri ve içerikleri kullanmak anlamına gelir. Öğretmenlerin, farklı kültürel özelliklere sahip çocukların dünyayı nasıl algıladıkları ve bilgi işleme ile düzenleme süreçleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Chisholm, 1994). Bu sayede öğretmenler, tüm öğrencilere öğrenme konusunda daha fazla seçenek sunabilecek, öğrencilerin olumsuz bir durumla karşılaşma olasılıkları azalacak ve her öğrencinin sunulan eğitim hizmetinden eşit düzeyde yararlanmalarına ve zihinsel kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasına katkı sunabilecektir (Demir, 2012).

Farklı kültürlere ait olan bireylerin değerlerini ve tutumlarını açıklamak ve diğer bireylerin bu kültürleri tanımlarını ve bunlara saygı duymalarını sağlamak, bireylerin, kültürler arası iletişimi, farklı kültürlerin yapılarını, alternatif bakış açılarını görmelerini desteklemek çokkültürlü sosyal yeterlilik kapsamındadır (Gay, 1994; Ramirez ve Gallardo, 2001; Spindler, 1987). Öğrencilerin kendilerinden farklı insanları anlamayı ve onlarla etkileşim içinde olmayı öğrenmeleri önemli görülmektedir. Ayrıca bireylerin, kendi kültürleri yanında, toplumda var olan kültürel ve etnik ayrımları fark etmelerini ve bunlara saygı duymalarını sağlamak, kültürel ve etnik okuryazarlığı geliştirmek amacına yönelik unsurlardır (Banks, 2013; Sleeter, 1995). Bireyin kendisini anlamasını, özgüvenini geliştirmesini ve kendi kimliğiyle barışık olmasını sağlamak çokkültürlü eğitimin, kişisel gelişime dönük amaçlarındandır. Dolayısıyla bu kişisel amaçların öğrenciler tarafından kazanılmasını sağlamak da öğretmenin sorumluluğundadır. Öğretmenler gerek resmî programda amaçlanan çokkültürlülük kapsamındaki hedefleri gerekse örtük program kapsamında yapacakları çalışmalarla resmî programda hedeflenenlerin kazandırılmasına katkı sağlayabilmelidirler.

Öğrencilerin farklı ırk, etnik köken, sınıf, cinsiyet, dil, inanç sistemi, deneyim, cinsel tercih ve politik görüşe sahip olabileceklerini düşünmek ve kabul etmek, öğretim ortamını düzenlerken bunları dikkate almak ve bu farklılıkları tartışmaya açık olmak, kültürel zenginliği sınıf ortamına taşımanın önemli bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu doğrultuda özellikle farklı kültürel değerlere açık olan, bu değerleri anlama ve yaşatma gerekliliğine inanan öğretmen profiline ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin bu yönde bir anlayışa sahip olabilmesi için çokkültürlü bir öğretim ortamının tasarlanması, çokkültürlü eğitim programı konusunda bilgi sahibi olması ve sınıf atmosferini farklı bakış açılarını kabul edecek şekilde kurgulaması yönünde bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Öğretmen, çokkültürlü eğitim uygulaması için özyeterlik algısı, çokkültürlü eğitimin gerekliliğine yönelik inanç gibi özellikleri, çokkültürlü eğitim programının sınıf ortamına adaptasyonu açısından önemlidir.

Çokkültürlü bir sınıf ortamının oluşturulmasında öğretmenler önemli rol oynamaktadır (Cone, 2012; Ertmer, 2005; Phillips, 2009). Öğrencilerin bireysel farklılıkları anlama, kabul etme ve farklılıklara saygı duymalarında öğretmenler kritik role sahiptir. Öğretmenlerin inançları, tutumları, bilgi düzeyleri öğretim uygulamalarını etkilemektedir (Cardona, 2005; Clark ve Peterson, 1986; Garmon, 2004; Kendall, 1996; King, 1994). Bu nedende çokkültürlü eğitim uygulamalarının etkililiğine, programa ve okul imkânlarının yanı sıra temelde program uygulayıcısı olan öğretmen niteliklerine bağlıdır.

2.5.1. Çokkültürlü Eğitim Açısından Öğretmen İnançlarının Önemi

Günümüz eğitim kurumlarına devam eden eğitim-öğretim sürecinin önemli bileşenlerini okul yönetimi, öğretmen, öğrenciler, sınıf atmosferi oluşturmaktadır. Bu etmenler arasındaki etkileşimin niteliğini belirleyen önemli faktörlerden biri de öğretmenin sahip olduğu inançlarıdır (Yılmaz ve Tosun, 2013).

İnanç, “bireyin düşünceye ve davranışa rehberlik edebilecek geçerliliğe, doğruluğa ve güvenilirliğe sahip gerçeğin tasviridir” (Harvey, 1986’dan Akt: Özgen, 2012: 5). Bu tanımlama inancın genel özelliklerini açıklamaktadır. Alexander ve Dochy (1995: 414) ise inançların “bireylerin etraflarında olup bitenlerle ilgili algılarına, öğrenme-öğretme sürecine ve kazanımlarına etki ettiği”ni belirtmektedir. İnançlar, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin bakış açılarını, öğrenme ortamını algılama biçimini, yöntem-teknikler ile araç gereçlerin seçimleri ve uygulamalarına etki etmektedir.

Öğretmenlerin inançlarının, çokkültürlü eğitim bağlamında bir dersin planlı programlı bir şekilde yürütülmesinde etkili olan ders planlarını, öğretim sürecinde kültürel farklılıklara mensup öğrenciler için uygun görecekları etkinlik türlerini ve bunlarla ilgili materyal seçimini etkilemektedir (Hatala, 2002; Heilman, 1998). Aynı zamanda Dooley (1997) de çalışmasında, öğretmenlerin sınıf ortamında çeşitli kültür ve etnik gruplardan oluşan öğrencilerin öğretimine yönelik sahip oldukları inançların, teorik bilgilerini uygulamaya yansıttığını ve öğretim uygulamalarını etkilediğini ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmen inançlarının, hem yaşamlarında hem de öğrenme ortamlarında sergileyecekleri davranışlara yön verdiği söylenebilir.

Öğretmen inançlarıyla ilgili yapılan araştırmalara (Hummelke, 1981; Lee, 1987; Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011) göre öğretmen inançlarının eğitim felsefelerine göre oluştuğunu belirtmektedirler. Öğretmen inançlarının belirlenmesinde etkili olan Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk eğitim felsefeleri ele alınarak incelemeler yapılmıştır. Bu bağlamda Okut (2009), öğretmenlerin kültürel farklılıkların öğretimi sürecinde sahip oldukları inançları doğrultusunda sınıf ortamında gerçekleştirdikleri uygulamalarının kaynağının eğitim felsefesinde aranmasını, aynı zamanda öğretmen inançlarının daha doğru bir şekilde anlaşılabilmesi için felsefe ve eğitim arasındaki ilişkinin araştırılması gerektiğini ifade etmiştir.

Pajares (1992) göre öğretmen inançlarının, öğrencilik yıllarında yani ilkököl kademesinden yükseköğretime geçtiği sırada tam anlamıyla oturduğunu, yaşadığı toplum içinde var olan farklı kültürel değer ve normlardan etkilendiğini, farklı kültürlere sahip bireyler arasında yaşanan etkileşimler sayesinde oluşan deneyimler sonucu oluştuğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmen inançlarının şekillenmesinde, içinde yaşadığı toplum yapısı, eğitim aldığı okul, eğitimle ilgili kültürel görüşler ve ailenin etkisi kilit role sahip olmasına rağmen öğretmenin sınıfta verdiği kararlarda kendi tecrübeleri ve inançlarının ön plana çıktığı görülmektedir (Phillips, 2009). Richardson (2003) da öğretmenlerin geçmiş yaşantıları ile oluşturduğu kişisel tecrübelerin, farklı etnik gruplara karşı yetiştirdiği ailenin görüşleri, görev yaptığı eğitim kurumunun farklı kültürlere karşı sahip olduğu bakış açısı, cinsiyeti, dini, hepsi birlikte öğretmenlerin inançlarını, aynı zamanda öğrenme ortamlarındaki çokkültürlü eğitime yönelik yapacağı uygulamaları etkilediğini ifade etmiştir.

Birçok ülkede farklı kültüre sahip öğrenciler aynı sınıfta eğitim görebilmektedirler. Öğrencilerin her biri eğitim-öğretim ortamına kendi altyapılarıyla

ilgili etmenler getirmektedir. Bu durum öğretim sürecini olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Örneğin sınıfta konuşulan farklı diller ya da öğrencilerin farklı etnik kökenleri öğrenme ortamlarında iyi değerlendirilmediği takdirde sınıf içi ayrımcı davranış ve düşüncelere yol açabileceği gibi bu çeşitlilik eğitim öğretim ortamına dâhil edilerek, hem öğrencilerin içselleştirilmesi sağlanabilir hem de eğitim süreci daha zevkli ve ilgi çekici hâle getirilebilir. Çoğunlukla bu etmenler öğretmen için bir tecrübe konusudur ve olumlu ya da olumsuz katkı sağlaması öğretmenin bu konuyu nasıl değerlendireceğine, kültürel farklılıkların öğretimine yönelik sınıf içi uygulamaları nasıl tasarlayacağına bağlıdır. Yapılan araştırmalar farklı kültürel, dinsel, dilsel, etnik ve sosyoekonomik altyapılardan gelen öğrencilerle ilgili öğretmenlerin akademik başarı beklentisinin daha düşük olduğunu ve bu kişilerin akademik programlara erişiminin daha kısıtlı olduğunu ortaya koymuştur (Baker-Martinez, 2012).

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin inancı, öğrencileri ötekileştirmeden (Bank, 2013) her birey için uygun öğrenme fırsatları sunmasına katkı sunacaktır. Özellikle farklı sosyoekonomik ve kültürlerden, belirli etnik gruplardan gelen öğrenciler sınıflarında kendileriyle aynı seviyede olan çocuklara göre genel olarak başarısızlık göstermedikleri (Shields, 2004) dikkate alındığında öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin inançları daha da önem kazanmaktadır. Sınıf ortamında, farklı kültürel ve etnik gruplara mensup öğrencilerin birbirlerinden daha iyi veya daha kötü olmadıklarına inanan öğretmenlerin, diğer kültürlere karşı oluşturacağı insancıl bakış açısı, öğrenme ortamında etnik ve ırksal olarak birbirinden ayrılmış öğrenciler açısından son derece önemlidir (Ramirez ve Gallardo, 2001). Çünkü çokkültürlülüğün farklılıkları bir fırsat, zenginlik ve demokratik bir sınıf iklimi için gerekli olduğunu göstermesi, öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarını azaltacak uygulamalara kapı aralayacaktır.

LaBelle ve Ward (1994) baskın kültürden gelen sadece kendi inanç ve kriterlerine göre öğretim yapan öğretmenlerin; öğrenciler ve diğer öğretmenler arasında kültürel olarak yanlış anlaşılmalara neden olduğunu ve bunun nedeninin kültürel farklılıklara ilişkin bilgisizlikten ve çokkültürlü eğitimin gerekliliğine olan inançsızlıktan kaynaklandığını ifade etmektedir. Görev yaptıkları okullarda çoğulculuğu benimseyen ve farklı kültürlere sahip çıkan öğretmenleri, öğretim sürecinde farkedilen azınlıktaki öğrencilerin, kendilerine olan güvenlerinin ve başarılarının arttığı görülmüştür (Banks, 1993). Öğretmenlerin kültürel farklılıkların öğretimine gerekliliğine yönelik var olan inanç ve tutumları, onların öğrenme

ortamlarında farklı ırk, din, dil ve kültüre mensup öğrencilere ilişkin uygulamaları nasıl organize edeceklerine rehberlik etmektedir (Sharma, 2011). Ladson-Billings (2000), çokkültürlü bir öğrenme ortamında etkili bir öğretmen olabilmek için öğretmenlerin kendisinin ve öğrencilerinin kültürlerini bilen, değerlerine önem ve destek veren, azınlık durumda olan öğrencilere sınıfta güvenli bir ortam sağlayarak akademik başarılarının artacağına inanan öğretmenlerin etkili olacağını belirtmiştir. Ayrıca Gorski (2000), öğretmenlerin çokkültürlü eğitim bağlamında ön yargılarını, tarafsızlıklarını ve öğrencilerin öğrenmelerini etkileyecek inançlarını devamlı incelemeleri gerektiğini belirtmiştir.

Bu bağlamda (McCray ve Beachum, 2010) kültürel, dinsel, dilsel ve etnik çeşitliliğin olduğu okullarda, kültürel çoğulculuk ve çeşitlilik devamlı ön planda tutulmalı ve yapılacak araştırmalarla öğretmenlerin nasıl düşündükleri ve çokkültürlü eğitime yönelik inançlarının ne olduğu tespit edilmelidir. Korthagen (2004), kültürel çeşitliliğin mevcut olduğu bir eğitim kurumunda görev yapan öğretmenlerin bu kültürel farklılıklara ilişkin düşüncelerini ve inançlarını bilmenin önemli olduğuna vurgu yapmıştır. Bu nedenle yapılacak araştırmalarla öğretmenlerin farklı kültürel, etnik, sosyal gruplara mensup öğrencilerin eğitimlerine yönelik sahip oldukları duygu, düşünce ve inançlarını ortaya çıkarmak, çokkültürlü eğitim açısından önemlidir.

2.5.2. Özyeterlik İnancı

Öğretmenler, öğrenme-öğretme süreçlerini organize eden, iyi bir sınıf yöneticisi, iyi bir denetleyici ve bir rehber olmalıdır. Bu nedenle, günümüzde öğretmenlik mesleği daha fazla bilgi, beceri ve yeterlilik gerektiren bir meslek durumuna gelmiştir (Akyüz, 1999; Ertürk, 1975). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlilikleri kazanabilmeleri, onların iyi bir eğitimden geçmelerinin yanı sıra görev ve sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirebilecekleri inancına sahip olmalarını gerektirir (Küçükıılmaz ve Duban, 2006; Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004b). Öğretmenlerin sahip olduğu bu inanç düzeylerinin ve sorumlulukları ile ilgili davranışları açıklayabilmek için özyeterlik inancından faydalanılabilir.

İlk olarak Bandura'nın sosyal bilişsel kuramında ortaya atılan ve daha sonra çeşitli alanlarda yapılan araştırmalarda önemli bir değişken olarak kullanılan özyeterlik inancı, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan

eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarıyla ilgilidir (Bandura, 1997; Bıkmaz, 2006; Morgil ve ark., 2004). Bandura tarafından 1977’de ortaya atıldıktan sonra özyeterlik alanında sayısız araştırma ve yayın yapıldığı görülmektedir. “Eğitim, tıp, psikoloji, işletme, uluslararası ilişkiler” gibi çok farklı alanlarda yapılan araştırmalar özyeterlik inancının davranışlar açısından belirleyici olduğunu göstermektedir (Kurbanoğlu, 2004: 138).

Bandura’ya (1993: 120) göre, özyeterlik kavramı, “bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarıyla” ilgilidir. Verilen bir görevi yerine getirebilmek için bir kişinin kendi yeteneklerine olan inancını ifade eden özyeterlik, bireylerin hayatlarındaki olaylar üzerinde denetim elde etmek için gereken motivasyon, hareket ve bilişsel kaynakların harekete geçirilmesinde gerekli yeteneklere olan inançlarıyla ilgilidir (Sağlam, 2007).

Bandura (1997), özyeterlik algısının, bireyin etkinliklerinin seçimini, güçlükler karşısındaki sabrını, çabalarının düzeyini ve performansını etkilediğini belirtmektedir. Özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin bir işi başarmak için büyük çaba gösterdikleri, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmedikleri, ısrarlı ve sabırlı davrandıkları belirlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında, özyeterlik algısı eğitimde üzerinde durulması gereken önemli özelliklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Yılmaz ve Bökeoğlu, 2008). Kiremit (2006) ile Aşkar ve Umay (2002) ise özyeterlik ne kadar yüksek ve olumlu olursa, o kişide o kadar çok efor, direnme ve karşı koyma eğilimi olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca yeterlilik inançları bireylerin düşünme biçimlerini, problem çözme becerilerini ve duygusal tepkilerini de etkilemektedir. Özyeterlik algısı düşük ve olumsuz olan bireyler, karşılaşacağı olayların, görüldüğünden de zor olduğunu düşünerek gözlerinde büyütürler ve karşılaştıkları problemleri çözüm bulmada zorlanırlar (Kaptan ve Korkmaz 2001; Schunk, 1996). Fakat özyeterliği yüksek olan insanlar zor işlerde ve olaylarda rahatlık duygusu içinde daha güvenli ve güçlü olma eğilimindedirler. Galpin, Senders, Turner ve Venter (2003) özyeterliği, bireyin görevlerini tamamlamak için sahip olduğuna inandığı yetenekler olarak ifade ederken, Kinzie, Delcourt ve Powers (1993) ise özyeterliği, kişinin bir görevde istenen davranışı gerçekleştirmek için gerekli olan yeteneğine ilişkin özgüveni ve bununla ilgili harcadığı çaba olarak betimlemektedir. Başka bir deyişle özyeterlik, bireyin karşılaşacağı olayların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendini algılama biçimidir.

Bandura (1977), özyeterlik inancının dört bilgi kaynağını ve birbiriyle ilişkisini aşağıdaki gibi açıklamaktadır; *Performans başarıları*: öğrencilerin belli bir konudaki sorunu çözmede gösterdiği başarılı davranışlarının, kendisinde pekiştirici etkisi yaptığını ve bu başarıya götüren davranışlarının ileride benzer durumlarda da tekrarlanmasını sağlayabilir. Özyeterlik inancının diğer bir kaynağı *dolaylı yaşantılardır*. Başarılı öğrenciler ya da arkadaşlar ile geçirilen zamanlarda dolaylı olarak arkadaşlarının davranışları gözlemlenir. Arkadaşlarının deneyimlerinden ve başarılarından etkilenen öğrenciler, kendilerinin de başarılı olacaklarına inanırlar. *Sözel ikna* ile ise kendine güveni olmayan bir bireye bir konuda cesaret vermek, ona sorunun üstesinden gelebilecek yeteneğe sahip olduğunu söylemek, öğrencinin inancının olumlu yönde değişmesine neden olabilir. Özyeterlik inancının diğer bir kaynağı da *duygusal durumdur*. Öğrencinin belli bir sorunun üstesinden gelecek davranışı sergileyeceği sırada zihinsel, duygusal ve fiziksel olarak sağlıklı bir durumda olması, girişimde bulunma olasılığını arttırabilir.

Bu kaynaklardan en etkili olan, bireysel tecrübeler, gözleme yoluyla edinilen deneyimlerden daha fazla etkilidir. Özyeterlik inançları, insanların kendileri için belirledikleri hedeflere ulaşmada harcanacak çaba, hedeflerine ulaşmak için karşılaştıkları sorunlarla ne kadar süre yüz yüze kalabileceklerini ve başarısızlık durumundaki tepkilerini etkilemektedir (Bıkmaz, 2004).

Genel anlamda, bireyin sahip olduğu yetkinlikleri, bir görevin gereklerini yerine getirebilmek açısından ne düzeyde yeterli gördüğü, özyeterlik algısı olarak tanımlanmaktadır (Eccles ve Wigfield, 2002). Birey, içinde bulunduğu ortamın gerekliliklerine cevap verebilmek için sahip olduğu yetenek ve becerileri, kişilik özelliklerini, bilgi ve deneyim düzeyini, motivasyonunu, kısacası yetkinliklerini irdeler. Yetkinliklerinin bu görev, faaliyet ya da durum için yeterli olduğuna inanırsa, harekete geçer. Bireyin bu yetkinlikleri ile ilgili bu inancı, “özyeterlik” inancıdır (Işık, 2001: 6) ve bu açıdan bakıldığında, son derece önemli bir güdüleyicidir.

2.5.2.1. Özyeterlik İnancının Kaynakları

Özyeterlik zamanla ve deneyimlerle gelişen bir inançtır. Bireylerin ne yapabilecekleri konusundaki özyeterlikleri; doğrudan deneyim, diğer insanları gözleme veya başkalarının yorumlarını dinleme yoluyla geliştirilebilir (Lee, 2005). Doğal yetenekler ve önceki deneyimler, bireylerin kendi öğrenme becerileri

hakkındaki ilk inanışlarını etkiler. Birey önceden bir konu alanında iyi bir performans sergilemiş ise daha fazla öğrenmeyi başaracağına inanma eğilimindedir (Pajares, 1996; Pajares ve Graham, 1999). Öte yandan, geçmişte zorlanmış olan birey ise kendi yeteneklerinden kuşku duyabilir. Ancak birçok başarıdan sonra ara sıra kaydedilen başarısızlıklar çok fazla etkide bulunmaz ve aynı şekilde, bir sürü başarısızlıktan sonra kaydedilen bir başarının etkisi de çok az olacaktır (Sağlam, 2007; Schunk, 1990).

Özyeterlilik inancı dört temele dayanır. Her birinin sahip olduğu içerik tekrar tekrar gözden geçirilmekte ve test edilmektedir. Sırasıyla dört temel kaynak, başarı deneyimi, dolaylı deneyim, sosyal inanç ve psikolojik durumdur. Bu kaynaklar aşağıda açıklanmıştır (Miller ve Dollard, 1941'den Akt: Say, 2005: 19-20):

Başarı deneyimi: Bir bireyin bir iş veya görevde göstermiş olduğu yüksek ve amaca ulaştırıcı performans olarak açıklanabilir. Yüksek düzeyde başarı gösteren ve sonuca ulaşan bireyler başarı hissi yaşayacaktır. Başarı, özyeterliliği artırırken, başarısızlık özyeterlilik inancını düşürebilir.

Dolaylı deneyim: Dolaylı deneyimler, bireyin kendi yaşam deneyimleri yerine başkalarının yaşam deneyimlerinden, başka bir ifade ile ikinci elden elde edilenlerle kazanılır. Dolaylı deneyimler, daha az risk taşır ancak sınırlı bilgi verir. Dolaylı deneyim sayesinde bireyler bazı durumlarda ödül, bazı durumlarda ceza ile karşılaşacağından birey olumsuzlukla karşılaşmadan da bilgi elde edebilmektedir. Birey kendini başkaları ile karşılaştırıp yetenekleri hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Ancak bu bireye gerçek durum hakkında bilgi vermez bununla beraber sosyalleşme imkânı da sunar. Ayrıca dolaylı deneyimlerle, bireylerin kendilerine seçtikleri model sayesinde özyeterlilik inancı da gelişebilir. Ancak modelin başarısızlığı bazen özyeterliliğin düşmesine de neden olabilir (Kağıtçıbaşı, 1999; Senemoğlu, 2009).

Sosyal inanç: Bireyin ilişkide olduğu sosyal çevreden aldığı övücü ya da yerici sözler, hâl ve hareketler özyeterliliği etkiler. Olumsuz söz ve davranışlar özyeterliliğin gelişmesine katkı sunarken, yerici söz ve davranışlar özyeterlilik inancını olumsuz yönde etkiler. Özellikle kimlik gelişim dönemine kadar olan dönemde olumsuz söz ve davranışların bireylerde özyeterliliğin gelişimini önemli ölçüde etkilediği söylenebilir. İnsanların genellikle sosyal etkiye açık oldukları (Kağıtçıbaşı, 1999) dikkate alındığında bu durumun özyeterlilik inancını etkilediği söylenebilir.

Psikolojik durum: Bireylerin yaşadıkları deneyimler sonucunda geliştirdikleri, korku, heyecan, ümit, stres, yılgınlık gibi psikolojik durumlar bireylerin

özyeterlik inançları üzerinde etkiye sahiptir. Bir görev ya da çalışma karşısında bireydeki gerginlik, stres, korku gibi duygular özyeterlik inancının düşmesine neden olabilir. Bireyin bu durumlar karşısında kendileri ile ilgili doğru olmayan değerlendirmeleri de önemli bir durumdur.

Bu kaynaklardan en etkili olanı bireyin yaşadığı deneyimlerdir. Özyeterlik inançları insanların kendileri için belirledikleri amaçların yanı sıra, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba harcayacaklarını, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları güçlüklerle ne kadar süre yüz yüze kalabileceklerini ve başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir (Bıkmaz, 2006; Yılmaz ve Bökeoğlu, 2008).

2.5.2.2. Öğretmen Özyeterliği

Öğretmen özyeterliğinde birinci boyut, “öğretmenlerin etkili bir öğretim için gerekli davranışları gösterecekleri konusunda sahip oldukları inanç ve yargılarıdır. İkinci boyut ise öğretmenlerdeki öğrencilerin başarılarının etkili öğretim yöntemleriyle artırılabilirliğine olan inanç ve yargılardır” (Akar, 2011: 49).

Yapılan araştırmalar (Kurt, 2009; Lee, 2005; Nespor, 1987; Schunk, 1990), toplumdaki sosyoekonomik ve kültürel sorunların yansımalarının öğrencilerin akademik alanda ilerlemesini, okul çevresini kısacası toplumu olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle okullar, öğretmenler ve aileler çokkültürlü öğretimin yanı sıra üstesinden gelmek zorunda oldukları önemli denebilecek birçok sorunla (ırkçılık, ayrımcılık, ön yargı... gibi) karşı karşıyadırlar. Bu sorunlar öğretmenlerin kültürel farklılıkların öğretime yönelik tutumlarını, inançlarını ve özyeterlik algılarını da etkilemektedir. Kentleşme, savaşlar, göçler ve gittikçe artan şehir nüfusu ile birlikte okullarda kültürel çeşitliliğin arttığı söylenebilir. Bununla birlikte teknolojinin getirdiği yaşam biçimi ile birlikte toplumda yeni yaşam tarzları oluşmakta ve bu da okullara yansımaktadır. Geçmiştekenden daha fazla kültürel çeşitliliğin olduğu sınıfların ortaya çıktığı söylenebilir. Bu kültürel çeşitliliğin olduğu sınıflarda farklılıkları yönetmek ve bu çeşitliliği avantaja çevirmek için değişimi yönetebilecek öğretmenlere gereksinim duyulmaktadır. Ancak çokkültürlülük konusunda eğitim alamamış ve bu yönde bir deneyim sahibi olmayan öğretmenlerin bu yeni durumla baş etmede sorun yaşadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin çokkültürlülük konusunda deneyim, bilgi ve tecrübeden yoksun olmaları öğretim sürecinde bir dizi sıkıntıyla karşı karşıya kalmalarına bunlarla başa edemeyince de özyeterlik algılarının düşmesine neden olabilmektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleklerini daha stresli

bir şekilde yerine getirmelerine neden olmaktadır (Gibson ve Dembo, 1984; Kurt, 2009; Say, 2005).

Toplumların gelişmesinde önemli bir faktör olan eğitim alanında görev yapan öğretmenler, toplumlara oluşturan bireylerin davranışlarında kalıcı izli değişiklikler meydana getiren, eğitim sisteminin vazgeçilmez elemanlarıdır (Sağlam, 2007). Bu nedenle çokkültürlü eğitimin başarılı olmasının, kültürel farklılıkların öğretime yönelik etkinlikleri uygulayacak olan öğretmenin başarılarıyla paralellik gösterdiği söylenebilir. Yılmaz ve ark. (2004a), öğretmenlerin, meslekleriyle ilgili olumlu tutuma sahip olmaları ve bilgi, beceri ve uygulama konusundaki inançlarıyla ilgili farkındalıklarının mesleki davranışlarını yönlendirmede önemli bir etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir. Bu durum, öğretmen davranışlarının geliştirilmesinde önemli bilgiler verme potansiyeline sahiptir. Çokkültürlülük konusunda olumlu tutum ve inancın yanı sıra yüksek düzeyde özyeterlik inancına sahip öğretmenler, sınıfta farklılıkları yönetebilecek ve her öğrenciye uygun öğrenme yaşantılarını sağlayabilecektir.

Yapılan çalışmalarda (Gülebağlan, 2003; Kauchak ve Eggen, 1998; Schunk, 1990; Yılmaz ve ark., 2004a), özyeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında öğrenme ortamı, yeni yöntem ve teknikler kullanma, öğrenme zorluğu çeken öğrencilere geri bildirim sağlama gibi konularda davranış farklılıklarının olduğu belirlenmiştir. Özyeterliği yüksek öğretmenler bu değişkenleri etkili olarak kullanıp uygulayabilmektedirler. Ayrıca bunun da öğrenci başarısını etkilediği ortaya konmuştur. Bandura (1997), öğretmenlerin özyeterlik algılarının sadece düz anlatım yaparak konuyu açıklamaktan ibaret olmadığını, bunun yanında sınıf düzenini sağlama, araç-gereçleri kullanma ve öğrenme ortamına aileyi de katarak öğrencilerin öğrenmesine destek alma konularındaki yaratıcı düşüncelerinin de öğretmenin öğrenme sürecindeki etkinliğini belirlediğini ifade etmektedir. Ayrıca, öğretmenin çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik inancının farklı kültürlere mensup öğrencilere yönelik sınıf içi davranışlarını, tüm bireylere adaletli ve eşit davranmasını ve öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesini de etkilediği söylenebilir. Ayrıca kültürel farklılıkların öğretime yönelik öğretmenin güçlü özyeterlik inancı, kültürel farklılıklara yönelik olumsuz tutuma sahip öğrencilerin derse katılımına ve öğrenme sürecinin etkili ve başarılı bir şekilde amacına ulaşmasına etkisinin olduğu belirtilmektedir (Kurt, 2009). Öğretmen özyeterliklerinin yanında kendi kişisel yeterliklerinin de öğrenme-öğretme sürecinde önemli olduğu söylenebilir.

Çokkültürlü eğitim, bireysel özelliklerin öğrenme sürecinde dikkate alınmasını gerektirir. Her birey farklı bir öğrenme geçmişine, kültüre ve öğrenme biçimlerine sahiptir ve bu farklılıkları sınıfa getirmektedir. Bu farklılıkların yönetilmesi ve fırsata dönüştürülmesi öğretmen niteliklerine bağlıdır. Günümüzde öğretmenlerden beklenen roller; öğrencinin daima ilerisinde olması, danışmanlık ve rehberlik sağlaması, sorumluluk alması ve kendisini geliştirebilme becerisine sahip olması olarak belirtilebilir (Çetin, 2004). Çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenler, kültürel çeşitlilik konusunda kendi bilgi, beceri ve özyeterlik algılarının farkında olmalıdır. Çokkültürlü eğitim alanında araştırmalar yaparak mesleki gelişimini sağlayabilmelidir. Kültürel farklılıkların öğretime yönelik mesleki bilgilerini artırmak ve özyeterlik algılarını güçlendirmek sınıf içi uygulamalarda öğretim niteliğini artıracaktır.

2.5.3. Tutumlar

Tutum kavramı hakkında değişik görüşler yer almaktadır. Bu kavram hakkında literatürde farklı görüşlerinin yer almasının nedenlerinden biri kavramın yapısında yer alan belirsizlik, diğer bir nedeni ise tutumların sosyal psikolojinin entegre bir parçası olarak gelişmesidir (Pehlivan, 1994: 46).

Tutum soyut bir kavram ve gözlenemeyen bir kanı olduğundan dolayı, ancak insanların gözle görülür davranışlarından hareketle belirlenebilmektedir (Çöllü ve Öztürk, 2006). Tutum kavramını ilk kullananlar, kamusal tutumları bireysel tutumlardan ayırt etmişse de günümüzde böyle bir ayırım yapılmamaktadır. Tutumların merkezinde insanlar olup tutumlar ona göre değerlendirilmektedir (Çelik, 2011). Birçok sosyal psikolog farklı kuramsal yaklaşımlardan hareket ederek tutumları farklı şekillerde tanımlamışlardır. Smith (1998: 458) tutum kavramını şöyle tanımlamaktadır; “Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir”. Anderson’a (1988) göre tutum bir heyecan durumudur. Birey belli bir olay veya nesne ile karşılaştığında ona yönelik olumlu yada olumsuz tepki verme durumunu ifade eder.

Tutum, duygusal içerikli fikirler, önemli inanışlar, ön yargılar, eğilimler, değerlendirmeler ve hazır olma durumu gibi kelimelerle tanımlanır. Tutumlar, “davranışlar üzerinde karar verici etkiye sahip deneyimle ve alıştırmalardan çıkarılan entelektüel, biyolojik, sosyal ve duygusal bileşenlere sahiptir” (Kadhiravan ve

Balasubramanian, 1999: 1). Deneyimlerle örgütlenmesi, tutumun oluşmasını bir öğrenme sürecine bağlamaktadır. Tutumların temel ortak özelliği, belirli örgütlenmiş düşünce yapılarını içermesidir. Sherif, tutumları, sıradan düşünce yapılarından ve bunların oluşturduğu davranışlardan ayırt etmek için altı ölçüt geliştirmiştir. Bunlar (Pehlivan, 1994: 46; Tolan, İsen ve Sönmez, 2002: 260- 262):

1. Tutumlar doğuştan edinilmez, sonradan kazanılır.
2. Tutumlar geçici düşünsel durumlar değildir; bir kez ortaya çıktıktan sonra, az ya da çok belirli bir süre devam eder.
3. Tutumlar, birey ile nesnelere arasındaki ilişkilere bir kararlılık ve düzenlilik kazandırır.
4. İnsan-nesne ilişkisinde, özellikle tutumlar aracılığıyla belirlenen bir etkilenme güdülenme (yanlılık) süreci olarak ortaya çıkmaktadır.
5. Tutumlar, oluşması ve biçimlenmesi için, birbirleriyle karşılaştırılabilir.
6. Genel olarak kişisel tutumların oluşumu ile ilgili ilkeler, toplumsal tutumların oluşmasına da uygulanabilir.

Bütün tanımlardan hareketle, tutum insanların çevresindeki olup biten toplumsal olaylara karşı gösterdiği bir tepki olarak değerlendirilebilir. Tutum sayesinde bireyin davranışları kestirilebilir. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerden oluşan tutum (Kağıtçıbaşı, 1999) bireyin davranışlarının yordanmasına katkı sağlar. Örneğin bir bireyin bir derse yönelik olumlu tutumu ile akademik başarı ve öğretim uygulamaları arasında pozitif anlamlı ilişki belirlenmiştir (Kan ve Akbaş, 2006; Keeves, 1988; Leutwyler ve Mantel, 2015; Peker ve Mirasyedioğlu, 2003). Öğretmen tutumunu ve tutumun derecesinin belirlenmesi davranışlarının kestirilmesi açısından önemlidir. Öğretmenin bir aktiviteye katılmak istemesi, tatmin olma, bir değeri kabullenme gibi özellikleri içerir (Kan ve Akbaş, 2006).

Tutumlar doğrudan doğruya gözlenemediği ve soyut bir kavram olduğu için bireylerin davranışları gözlemlenerek anlaşılabilir (Karahana, 2003). Bir bireyin tutumları hakkında bilgi sahibi olmak için sorulacak birtakım sorulara verilecek cevaplar olumlu ya da olumsuz olmasına göre bireylerin davranışlarını önceden tahmin etme olasılığı ortaya çıkar (Kağıtçıbaşı, 1999). Tavşancılı'ya (2010: 70) göre tutum, "bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgudur". Bir olaya veya duruma karşı oluşturduğumuz tutum olumlu ise, onunla

ilgili verecek kararlarımız olumlu, olumsuz ise onunla ilgili kararlarımız da olumsuz olabilir.

Cüceloğlu, (2003: 525), araştırmasında tutumların “bilişsel yapısı ile davranışsal boyutu” arasında çok sıkı ilişkiler olduğunu ortaya çıkarmış, ancak bunların belirli koşullar yerine geldiği zaman gerçekleşebileceğini belirtmişlerdir. Bunlar;

1. Tutum kuvvetliyse
2. Tutum bireyin kişisel yaşamına dayalıysa
3. Tutum birey için önemli olan diğer kişilerce destekleniyorsa
4. Tutumun sık sık kendini ortaya koyma şansı varsa

Bu etmenlerden en az birinin eksik olması, tutumun zihinsel ve davranışsal yönü arasındaki uyumun zarar görmesine neden olabilir. Bu olasılığı ortadan kaldırmak için zihinsel tutumlar ile bireyin davranışlarının koordineli bir şekilde hareket etmesi gerekmektedir.

2.5.3.1. Çokkültürlü Eğitim Açısından Öğretmen Tutumlarının Önemi

Öğretmenler üzerinde yapılan birçok araştırmada, meslek ve kişilik bakımından yeterli bir öğretmenin öğrencilerini daha olumlu bir şekilde etkilediği, kişiliği olumsuz olan bir öğretmenin ise öğrencileri olumsuz etkilediği görülmektedir. Öğretmenin “düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları” öğrenciyi etkilemektedir (Wang, 2004: 50). Öğretmenin öğrencilerini etkileyen en önemli kişilik özelliklerinden biri tutumlarıdır. Öğretmenlerin bir duruma ya da farklı ırk, dil, cinsiyet ve kültürden gelen öğrencilere yönelik gösterdiği tepkiler öğrencileri derinden etkilemektedir. Öğretmenin çokkültürlülüğe ilişkin bakış açısı, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları, farklı etnik kökene sahip oluşu öğrencilerin gelişimlerini ve başarılarını etkilemektedir.

Öğretmenlik mesleğiyle ilgili çalışmalar yapan birçok araştırmacı, öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının onların nasıl bir öğretmen olacağı konusunda önemli bir rol oynadığını ileri sürmektedir (Seferoğlu, 2004). Öğretmenliğin aktif ve gelişime açık bir meslek olduğunu, öğretmenin lisans

döneminde edindiği bilgilerle bütün meslek yaşamı boyunca yetinmemesi gerektiğini belirtmektedir. Mesleğin metodoloji boyutunun en az içerik boyutu kadar önemli olduğunu, bir konuyu bilmenin çoğu zaman onu öğretebilmek için yeterli olmadığını ve mesleğe karşı olumlu tutum içinde olmanın bu sorunların üstesinden gelebilmek için şart olduğunu da vurgulamaktadır (Yılmaz, 1996'dan Akt: Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007).

Diğer taraftan Varış'a (1994) göre de, öğretmenlik; bilgi, beceri, inanç ve özyeterlik ile birlikte olumlu tutum ve davranış da gerektiren bir meslektir. Öğretmenlerin, meslekle ilgili değer ve tutum kazanmaları en az bilgi kadar önemlidir. Çünkü araştırmalar bir öğrencinin öğrenmesi, öğrendiklerini davranışlarına dönüştürmeleri, akademik alanda ilerlemesi ve kişiliğinin, öğretmenin tutum ve davranışlarından etkilendiğini göstermektedir (Çetin, 2006; Küçükahmet, 1976).

Öğrenme-öğretme sürecine karşı oluşturulacak ilgi ve tutum, başarı için önemli bir etmen olmakta, öğretmenin tutum ve davranışları da öğrenciyle olan ilişkilerinde ve öğrenmenin gerçekleşmesinde belirgin bir rol oynamaktadır (Çapa ve Çil, 2000). Bu bakımdan tutum etmeninin göz önüne alınmadığı bir eğitim ortamında, öğrenme yaşantılarının oluşması ile öğretme etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde önemli ölçüde güçlüklerle karşılaşma olasılığı vardır (Sözer, 1996). Öğretmenlerin sınıftaki kültürel farklılıkların öğretimine yönelik gösterdikleri davranışlarının, kültürel çeşitliliğe ait öğrencilerle kurdukları iletişimi, sınıf ortamını, tutumun sürekliliğini ve düzenli olma durumunu etkilediği bilinmektedir. Heyecan, konu hakkında uzmanlık, canlılık, dil, din, ırk kısacası farklı kültüre ait öğrenciye değer verme, fırsat eşitliğini sağlayacak öğrenme ortamı sağlama, onlara arkadaşça davranan ve esneklik özellikleri taşıyan öğretmenlerin olumlu sınıf çevresinin yaratılmasında önemli katkıları olacaktır (Babacan, 1999). Öğretmen tutumlarına etki eden kendisi ile ilgili söz konusu etmenlerin dışında öğrencilerin kültürel kimliği, etnik, cinsel yönelimi kısacası bireysel farklılıkları da etkili olan hususlardır (Fındıkçı, 1991). Sonuç olarak, eğitimcilerin kültürel farklılıkların öğretimine yönelik sahip oldukları bilgi, inanç ve tutumlarının, kendi mesleki hayatlarını etkilemesinin yanında öğrencilerin ve ailelerinin hayatını etkilemesi bakımından da önem taşıdığı bilinmektedir (Fındıkçı, 1991; Ülgen, 1995).

Farklılıklara olumlu yönde yaklaşmak, çokkültürlülüğe dayalı okul reform hareketlerinin önemsemek, çokkültürlü ve küresel bakış açısını genişletmeye çalışmakta tutumlar önemli bir role sahiptir (Başbay ve ark., 2013). Öğretmenin,

farklı kùltùrlere mensup öğrencilerin geçmişlerini ve deneyimlerini göz önünde bulundurarak okkùltùrlù ve evrensel bakış açısına sahip olmaları önemli bir kazanım olarak değerlendirilebilir.

okkùltùrlù eğitim bağlamında öğretmenlerin tutum ve davranışları sayesinde oluşacak demokratik ortamda öğrenciler, daha bağımsız, kişilikli, farklı kùltürden gelen öğrencilere has davranış, değer ve tutumları yadırgamaz, kendi kùltürel değer yargılarını sınıf ortamında rahatça açıklayabilir. Bùylelikle elik'in (2011: 76) de ifade ettiği gibi, "geleceğe açık, araştırıcı, kendini ifade edebilen, sorumluluk sahibi, anlayışlı, sosyal ilişkilerinde başarılı insanlar" olarak yetişebilirler. Özellikle ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin farklı kùltürel özelliklere sahip öğrencilerine yönelik etkin bir okkùltùrlù eğitim ortamı oluşturmasında öğretmen tutumları önemli bir değerliktir.

2.6. OKKÙLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK BİLGİ, TUTUM, İNANÇ VE ÖZYETERLİK ARASINDAKİ İLİŞKİ

Literatürde yer alan araştırmalarda (Alkan, 2000; Kùçükahmet, 1976; Özdemir ve Yalın, 1999) öğretmenin sahip olması gereken özelliklerle ilgili farklı boyutlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğretmen niteliklerine ilişkin yapılan çalışmalarda öğretmenlerin kùltürel farklılıklara ilişkin bilgileri, inançları özyeterlik algılarının ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının öğretmenlik mesleğindeki başarıları için önemli birer değerliktir olduğu ortaya konmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin bilgi, beceri, inanç, tutumları ve özyeterlik algıları sınıfta okkùltùrlù eğitim uygulamalarının başarısını etkileme potansiyeline sahip özellikleri arasındadır denilebilir.

Öğrencilerin farklı ırk, etnik köken, sınıf, cinsiyet, dil, inanç sistemi ve cinsel yönelime sahip olabileceklerini düşünmek, kabul etmek, öğretim ortamını düzenlerken bunları dikkate almak ve bu farklılıkları tartışmaya açık olmak kùltürel zenginliği sınıf ortamına taşımının önemli bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Sinagatullin, 2003). Bu bağlamda öğretmenlerin bu yönde bir anlayışa sahip olabilmesi için öncelikle okkùltùrlù bir öğretim ortamının tasarlanması konusunda bilgi sahibi olması gerektiğine inanılmaktadır. Başbay ve ark. (2013: 50) ise kùltürel farklılıklara ilişkin öğretmen bilgi boyutunu; "etnik, ulusal ve küresel değerler hakkındaki bilgi, farklılığın görünümü ve etrafındaki konular hakkındaki bilgi,

öğrencilerin öğrenme stilleri hakkındaki bilgi (sosyal, dinsel, akademik, psikolojik gibi) ve geleneksel halk eğitimi bilgisi” olarak ifade etmektedirler. Çoban ve ark. (2010), öğretmenlerin kültürel farklılıkların öğretimine, çokkültürlü eğitim programını uygulama becerisine ve sınıf içi uygulamalarına yönelik bilgi düzeylerinin yüksek olması aynı zamanda farklı kültürlerden gelen öğrencilerle iletişim kurma, farklı dinî inançlar ve kültürel özellikler hakkında bilgi düzeylerinin yüksek olması fırsat eşitliğinin sağlanması açısından önemlidir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusundaki bilgileri, inançlarının, özyeterlik algılarının ve tutumların şekillenmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Bilgi olmadan inanç, tutum ve olumlu bir özyeterlik algısının oluşması güçtür (Bandura, 1993, Kağıtçıbaşı, 1999; Lee, Hwi-Hwa, 1987).

Öğretmenlerin belli bir kültüre ya da etnik gruba karşı var olan inançları, o kültüre ve irka yönelik tutumlarını oluşturmaktadır. Öğretmenlerin öğrenme ortamında kültürel farklılıklara ilişkin var olan inanç ve tutumları da öğretmen davranışlarına etki etmektedir (Okut, 2009). Çokkültürlü eğitim sürecinde öğrenmenin gerçekleşmesiyle öğrencilerin davranışlarında meydana gelebilecek olumlu değişiklikler ve başarılar, öğretmen özyeterlik algılarının artmasında önemli bir unsurdur. Bilindiği üzere özyeterlik, öğretmenlerin meslek hayatlarında öğrenme ortamlarında karşılaşılabileceği olası güç durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargılarıdır (Aşkar ve Umay, 2002; Bandura, 1997). Yapılan araştırmalarda (Ashton ve Webb, 1986; Bandura ve Schunk, 1981; Fidan ve Erden, 1994; Saban, 2000; Yılmaz ve ark., 2004b), öğrenme ortamlarında özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin, hoşgörülü bir sınıf iklimi oluşturarak bireysel, kültürel ve etnik farklılığa mensup öğrencilerin öğrenme süreçlerinde değişik öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak etkinlikler düzenledikleri ve fırsat eşitliğine önem verdikleri görülmektedir. Bu bağlamda, çokkültürlü toplumlarda meslek hayatlarına devam eden öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine olan inancı ve tutumları, farklı kültürlerle ilişkin kavramsal bilgi düzeyi ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin güçlü olması sayesinde, çokkültürlü eğitim bağlamında oluşturulacak öğrenme ortamı çerçevesinde uygulanacak etkinliklerin niteliğini etkileyebilen değişkenlerdir.

Öğretmenlerin farklı kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerin değerlerini, sosyoekonomik durumlarını, cinsel yönelimlerini göz önünde bulundurarak olumlu bir algıya sahip olmaları çokkültürlü eğitim uygulamalarının başarısını artırma potansiyeline sahiptir (Başbay ve ark., 2013). Bu bağlamda öğretmenlerin kültürel,

dinsel ve dilsel farklılıklara sahip öğrencilerin öğretim sürecinde varolan kültürel ve mesleki bilgisinin yanında çokkültürlü bir öğrenme süreci oluşturması açısından olumlu tutumlara da sahip olması gerekmektedir. Çünkü çokkültürlü bir öğrenme ortamında öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliği, öğretmenin sergilediği tutuma göre şekillenmektedir. Okut'a (2009: 23) göre "tutum, değer ve inanç kavramları birlikte değerlendirildiğinde inançların kültürün en derin ögeleri olduğu, değerlerin inançlara oranla daha yüzeyle bulunan ögeler olduğu, tutumların ise en üstte yer alan ögeler olduğu" ifade etmiştir. Pajares'e (1992) göre bütün öğretmenler kendi kültürleri, yaşadıkları aile ve çevre ortamı, hizmet öncesi aldıkları eğitim, kişilikleri ve sorumluluklarıyla ilgili değişik inançlara sahiptirler. Öğretmenlerin belli bir kültüre, ırka, dine veya dile mensup öğrencilere yönelik var olan inancının, sınıf ortamında uygulayacağı öğretim etkinliklerine ilişkin olumlu ya da olumsuz tutumlar geliştirmeleri açısından önemlidir. Bu bağlamda bu üç ögenin (bilgi, tutum ve inanç) birbirlerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen ve aralarında var olan ilişkinin anlamlı olduğu söylenebilir.

Bilgi olmadan oluşacak tutum ön yargıya dayanacaktır (Kağıtçıbaşı, 1999). Bu nedenle bilgi, tutum inanç ve diğer içsel faktörlerin oluşması, gelişmesi ve şekillenmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Diğer taraftan inançlar da tutumların oluşmasındaki güçlü bir etkiye sahiptir (Anderson,1988; Barry ve Lechner, 1995). Ayrıca bireyin yaşadığı deneyimler hem inançların hem tutumların hem de özyeterlik algılarının oluşmasına etki etmektedir (Bandura, 1997; Block ve Hazelip, 1995; Bulut ve Başbay, 2015; Çelik, 2011). Bireyler yaşantılarından, bir dizi bilgi ve tecrübe elde etmektedirler. Öğrenmenin bir tecrübe kazanımı olduğu dikkate alındığında bu tecrübeler bireylerin özyeterliklerini olumlu veya olumsuz yönde etkilemekte ve oluşan inançlar, algılar, değerler ve tutumlar da davranışlara yansımaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgileri inançları, özyeterlik algıları tutumları öğretim davranışlarını etkileyeceği söylenebilir.

2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin bilgi düzeyleri, inançları, tutumları ve öğretmenlerin özyeterlik algıları alanında yapılmış ulusal ve uluslararası çalışmalara ilişkin bulgulara yer verilecektir.

2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yazıcı ve ark. (2009), “öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması” konulu araştırmalarında ölçek uyarlanarak tutumlar incelenmiştir. Jojeph G. Ponterotto (1998) önderliğinde bir grup araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeğinin (ÖÇTÖ) Türkçeye uyarlaması yapılarak geçerlik ve güvenilirliği ortaya konmuştur. Türkçe uyarlama çalışması yapılan ölçek, tesadüfi örneklemeyle seçilmiş farklı branşlardaki toplam 415 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çeviri ve dil geçerliği sağlanan ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .74 olarak bulunmuştur. Ölçek adaptasyonun yanı sıra öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarında çeşitli değişkenler açısından bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Sonuçlara göre cinsiyet değişkenine göre çokkültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumlarında farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Diğer taraftan öğretmenlerin mezun oldukları fakülte, mesleki kıdem, çalıştıkları ilköğretim kademeleri ve çalıştıkları okulun il ya da ilçede olmasına göre çokkültürlülük eğitimine bakışlarında farklılık olduğu bulunmuştur.

Çoban ve ark. (2010), öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre inceledikleri çalışmada, araştırma grubu tezsiz yüksek lisans öğrencilerinden toplam 261 kişiden oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına siyasi görüş, dinî görüş, cinsiyet rolleri, cinsel yönelim, sosyoekonomik durum ve engellilik boyutlarından oluşan “İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşler Anketi” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Çınar (2010), *Çokkültürlülük ve Kültürlerarasıcılığın Tarih Eğitime Yansımaları* adlı yüksek lisans tez çalışmasını, dünyada ve Türkiye’de gittikçe karmaşık bir hâl alan kimlik meselelerinin tarih ve öğretimini nasıl yönlendirdiğini ve

etkilediğini göstermek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmada, çoğulculuk, liberalizm, asimilasyon, ulus, milliyetçilik, küreselleşme, kültür, çokkültürcülük gibi kavramlar özetlenmeye çalışılmış, sonuçta Avrupa Birliği yolunda tarih öğretim programlarının içeriklerinin çokkültürcülüğe ne kadar meyilli olduğu nicel bir çalışma ile ortaya koymuştur. Araştırmanın sonuç kısmında ise çokkültürcülüğün Türkiye'nin tarih öğretiminde nasıl uygulanabileceğine dair alternatif bir yaklaşım sunulmaya çalışılmıştır.

Başarır (2012), Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin ve Özyeterlik Algılarının Değerlendirilmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği) isimli yüksek lisans tezi, öğretmen adaylarının kültürel farklılıkların öğretimine yönelik görüşlerinin ve özyeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Verilerin toplanmasında Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Çokkültürlü Eğitim Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği Farkındalık, Bilgi ve Beceri olmak üzere üç boyutlu ve toplam 41 maddeden oluşmuş, araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve özyeterlik algılarının düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Demir (2012), çokkültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesini araştırdığı çalışmasında, Erciyes Üniversitesi öğretim elemanlarının pedagojik metodoloji ve sınıf atmosferindeki etnik ve kültürel çeşitliliği ve çoğulculukla ilgili önem düzeylerini, demografik değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma deseni olarak tarama modeli, ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonunda, Erciyes Üniversitesi öğretim elemanlarının, çokkültürlü eğitimi çok önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çoşkun (2012) tarafından İlahiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Eğitimi Bölümü öğrencilerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları incelediği araştırma 219 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma verileri 2010-2011 öğretim yılı Atatürk Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültelerinde ve aynı üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören 219 öğrenciden toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının olumlu ve yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tutum düzeylerinin cinsiyet, ailenin ekonomik düzeyi, anne babanın eğitim düzeyleri, ÖSS puanı, öğrenim görülen eğitim kurumunun türüne ve öğrencilerin yaşantılarının

geçtiği yerin niteliğine göre yapılan karşılaştırmada anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.

Polat ve Kılıç (2013), Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri adlı çalışmasında, Türkiye’deki çokkültürlü eğitim alanında öğretmen yeterliliklerine yönelik bir alanyazın taraması yapmıştır. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim alanında bilgi sahibi olmalarının önemine vurgu yapmıştır. Aynı zamanda Okulöncesi kurumlarında yükseköğretim kurumlarına kadar çokkültürlü öğretime, eğitim programlarında yer verilmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Çeşitli kültürel farklılıklardan gelen öğrencilerin eğitiminde fırsat eşitliği sağlanması açısından öğretmen rollerinin öneminden bahsetmiştir. Bu araştırma ile Türkiye’de öğretmen yeterliklerini ve öğretmen eğitimini çokkültürlülük bağlamında ele aldığından mevcut durumun tespiti ve ileriki çalışmalara kaynak oluşturacağı düşünülmüştür.

Başbay ve ark. (2013), eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarını incelemişlerdir. Araştırmada Türkiye’deki Eğitim Fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının algıladıkları çokkültürlü farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri ve bu yeterlik düzeylerinin cinsiyet, unvan, iş deneyimi, yurtdışı deneyimi, yaşantının çoğunun geçirildiği yer ve üniversitelerinin bulunduğu coğrafi bölge değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre Eğitim Fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü bilgi, farkındalık ve beceri yeterlik algılarının yüksek olduğu görülmüştür.

Kaya (2013) tarafından “Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Diyarbakır ili örneği)” başlıklı yüksek lisans çalışmasında Diyarbakır’da görev yapan Türkçe, Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerini kapsayan 426 kişiden oluşan bir örnekleme anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda düşüncelerinin olumlu, kendilerini çokkültürlü eğitim konusunda yeterli, çokkültürlü eğitim uygulamalarına yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenler, eğitim ve öğretim programlarında ve ders kitaplarında farklı etnik ve kültürel grupların dil, kültür ve tarihine yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim konusunda öğretmen düşüncelerinin cinsiyet, dil ve inanç açısından farklılık belirlenmiştir. Cinsiyet açısından farklılık erkek öğretmenler lehinedir. İnanç bakımından ise Alevi, diğer ve Şafi inancında olanlar lehinedir. Dil açısından Zazaca, Kürtçe ve diğer seçeneği işaretleyen lehinedir. Öğretmenlerin branşları

açısından farklılık belirlenmemiştir. Öğretmenlerin etnik kökeni açısından da farklılık belirlenmemiştir. Öğretmenlerin kendilerini yeterli görmesi konusunda cinsiyet, yaş, branş, etnik köken, inanç ve dil açısından farklılık belirlenmemiştir. Çokkültürlü eğitim uygulamalarında cinsiyet, yaş, branş, dil ve etnik köken açısından farklılık yoktur. Ancak dil açısından Kürt ve Zaza dilini bilen öğretmenler lehinedir.

Ünlü ve Örtüm (2013), öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarını incelediği araştırmasında, İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarına yönelik algılarını bilgi ve tutum düzeyinde incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarıyla ilgili hem doğru hem yanlış öğrenmelere sahip olduklarını, tutum düzeylerinin ise hem olumlu hem olumsuz yönde olduğunu tespit etmiştir.

Özdemir ve Dil (2013), Çankırı ilinde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Çalışma on farklı liseden 204 öğretmen ile yürütülmüştür. Öğretmenlerin tutum puanları; cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem açısından yapılan analizinde yüksek bulunmuştur. Eğitim düzeyi açısından yapılan analizde lisansüstü düzeyde eğitim alanların ve teknik eğitim fakültesi mezunların tutumlarının düşük olduğu belirlenmiştir. Ancak yapılan karşılaştırmada sadece mezun olunan fakülte açısından farklılık belirlenmiştir. Teknik eğitimden mezun olan öğretmenlerin tutumları eğitim ve fen edebiyat fakültelerinden mezun olanlara göre daha düşük bulunmuştur.

Keskin ve Yaman (2014), ilköğretim Sosyal Bilgiler programı ve ders kitaplarında yeni bir paradigma: çokkültürlü eğitim ile ilgili çalışmada, son yayımlanan Sosyal Bilgiler öğretim programında ve buna uygun hazırlanan ders kitaplarında çokkültürlü eğitime hangi düzeyde ve nasıl yer verildiğini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmasında, nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizini (belgesel tarama) kullanmıştır. Araştırma sonucunda son yayımlanan Sosyal Bilgiler programı ve ders kitaplarında kültürel farklılıkların öğretilmesine yönelik vurgu yapıldığı tespit edilmiş, aynı zamanda bu değişimde ise çok katı bir anlayışın benimsenmediği ve yumuşak bir geçişin amaçlandığı da tespit edilmiştir.

Çiftçi'nin (2014), "*çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin kültürel yeterliliklerine ilişkin algıları*" başlıklı doktora çalışması İstanbul ilinde görev yapan 736 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmada Kültürel Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, bilgi, tutum, saygı, farkındalık ve beceri boyutlarından oluşmaktadır.

Araştırma sonucunda tüm boyutlarda öğretmenlerin kültürel yeterlikleri yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademeleri açısından tüm boyutlarda farklılık belirlenmiştir. Öğretmenlerin branşları açısından bilgi boyutunda, kültürel saygı boyutunda ve ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda Okulöncesi öğretmenler, kültürel saygı boyutunda Okulöncesi ile sayısal ders öğretmenleri lehine, genel ortalamada da Okulöncesi, sınıf, sayısal derse giren öğretmenler lehine farklılık belirlenmiştir. Cinsiyet açısından yapılan analizde kültürel saygı boyutunda kadın, kültürel farkındalık boyutunda erkekler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğretmenlerin etnik kökenleri açısından yapılan analizde de kültürel saygı boyutunda “Diğer” grubu lehine; kültürel farkındalık boyutunda Kürt kökenliler lehine ve ölçeğin genelinde Türk kökenliler aleyhine farklılık belirlemiştir. Anadili açısından yapılan analizde de benzer sonuca ulaşılmıştır.

Çevlik (2015), *Öğretmenlerin Öğrencilerin Bireysel Farklılıklarına İlişkin İnançları* isimli yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarına ilişkin (ekonomik durumu, kültürü, dili, dini, varsa sahip olduğu engeli gibi) inançlarını ve dolayısıyla sosyal adalet tutumlarını ölçmek amacıyla, farklı türdeki okullarda görev yapmış 328 öğretmene ölçek uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşının, cinsiyetinin, mezuniyet derecesinin, kıdeminin, aynı okulda geçen çalışma süresinin öğrencilerin bireysel farklılıklarına ilişkin inançlarını etkilemediği, diğer yandan çalıştıkları okul türünün, üye oldukları sendikanın ve kendilerini ait hissettikleri coğrafi bölgenin, inançlarına etki ettiği sonucuna varılmıştır.

Bulut ve Başbay (2015), çeşitli değişkenlere göre öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının belirledikleri çalışmada bağımsız değişkenler olarak cinsiyet, yaşamının büyük bir bölümünü geçirdiği yerleşim yeri, kıdem, okul türü ve demokratik tutumun etkisini araştırmışlardır. Çalışma, 2012-2013 yılında İstanbul'daki ilkokul, ortaokul, genel lise ve mesleki-technik liselerde görev yapan 413 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada verilerin analizi öğretmenlerin çokkültürlü yeterliklerini ve bu yeterliği oluşturan farkındalık, bilgi ve beceri boyutlarında kendilerini “yüksek düzeyde yeterli” algıladıklarını gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin algılarının yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yerleşim yeri, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre farklılaştığı fakat cinsiyete göre değişim göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ile demokratik tutumları arasında ise pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır.

Engin ve Genç (2015) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları” başlıklı çalışması Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 205 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının tutumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyet açısından yapılan karşılaştırmada kadınlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Günay ve Aydın (2015), “Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim İle İlgili Yapılan Araştırmalarda Eğilim: Bir İçerik Analizi Çalışması” başlıklı araştırmalarında Türkiye’de çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim alanında yapılan çalışmalara dayalı bir içerik analiz çalışması yürütmüşlerdir. 32 çalışma ve 7 kitap içerik açısından incelenmiştir. Kodlama yöntemi kullanılarak veriler betimsel olarak sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre çalışmaların genellikle 2009 yılından sonra yoğunluk kazandığı ancak 2005’li yıllardan sonra çalışmalar yapıldığı belirlenmiştir. Ortalama örneklemin 101-300 kişi olduğu, çalışmalarda ağırlıklı olarak tutum değişkeninin incelendiği, çoğunluk olarak analiz tekniğinin ANOVA ve t testinin kullanıldığı belirlenmiştir.

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Kenneth (1993), kültürel çeşitlilik için öğretmen yetiştirmek (educating teachers for cultural diversity) başlıklı çalışmasında, çok yönlü öğretmen yetiştirme sorunlarının üstesinden gelebilmek için, ülke politikalarının, tüm öğretmenlerin çeşitli din, dil, sosyal sınıf, etnik köken ve kültürel farklılıklara mensup öğrencilerin olduğu bir öğrenme ortamında, etkili bir şekilde çalışmalarını için gerekli olan bilgi, beceri ve tutum edinmelerine yardımcı olmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Barry ve Lechner (1995), “öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim, öğrenme farkındalığı ve tutumu” konulu Amerika Birleşik Devletleri’nde yaptıkları çalışmayı 73 öğretmen adayı ile yürütmüşlerdir. Analiz sonucunda çokkültürlü eğitimle ilgili farkındalıkların yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmen adayları kendi sınıflarında kültürel olarak farklı öğrencilerle karşılaşacaklarını bildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının geneli, toplumun farklılık gösterdiğine ve bu farklılıkları eğitim yoluyla aşabilmek için çokkültürlü eğitimin gerektiğine inanmaktadırlar. Öğretmen adayları, mesleki eğitim derslerinin, ABD’de kültürel farklılık konusunda kendilerini bilinçlendirdiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklarla ilgili materyal belirleyip değerlendirebileceklerine

ilişkin güven duymaktadırlar. Ayrıca gelecekte çokkültürlü eğitim konusunda eğitim alma arzusu belirtmişlerdir.

Gorham (2001), *Çokkültürlü Eğitime Yönelik İlkokul Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları (Multicultural Teaching Competence As Perceived By Elementary School Teachers)* adlı doktora tezindeki amaçlarından birincisi, farklı kültürlere mensup öğrencilerle çalışan ilköğretim öğretmenlerinin karşılaştıkları zorlukları ve eksikliklerini belirleyerek ihtiyaçlarını keşfetmek, ikinci amacı da öğretmenlerin çokkültürlü geçmişi, yaş, etnik köken gibi demografik değişkenler arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırma sonuçlarına göre çokkültürlü aile yapısına ait, kültürel çeşitliliğe mensup öğrenciler ile öğretim sürecinde erken deneyim kazanan ve kültürel çeşitliliğin olduğu bir çevrede yaşayan öğretmenlerin, kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin öğretimine yönelik yapılacak uygulamalarda kendilerini yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Pupovci (2002), "Kosova'da eğitim sistemi" başlıklı çalışmasında, savaş sonrası dönemde çokkültürlülüğe, çokkültürlü eğitime, zorunlu eğitime değinmiştir. Kosova'da eğitim sisteminin Arnavut ve Sırp eğitim sistemlerinden oluştuğunu, eğitim sisteminde yapılan reform sayesinde ilköğretimin dokuz yıla çıktığını vurgulamıştır. Aynı zamanda Kosova Eğitim Yasasıyla, toplulukların kendi anadillerinde Okulöncesinden üniversiteye kadar eğitim almalarının yasal hakları olduğunu ve bu yasa ile çokkültürlü bir toplum geliştirmeyi amaçladıklarını belirtmiştir.

Parekh (2002), çokkültürlülüğü yeniden düşünmek (rethinking multiculturalism) başlıklı çalışmasında çokkültürlü toplumların kültürel ve sosyoekonomik yapısı ve bu toplumlarda uygulanan siyasetten bahsetmiştir. Çalışmasında, kültürel çeşitliliğe mensup bir toplumun ya da ülkenin, içinde barındırdığı farklı kültürlere ait bireylere eşit haklar sağlamalarının gerektiğini belirtmiştir. Aksi takdirde eğitim ortamlarında tek bir kültüre ait din, dil, gelenek ve görenekler gibi değerler çoğunlukla öğretildiğinde çokkültürlülükten söz etmenin mümkün olmayacağını ve bireylerin, öğretim ortamında göreceği eğitim ile kültürünü öğrenme, farklı kültürlerle mensup bireylerle etkileşimde bulunma gibi haklardan mahrum kalacaklarını ifade etmiştir. Bu bağlamda Parekh çalışmasında, çokkültürlü eğitim programlarının ve öğrenme ortamlarında uygulanacak sınıf içi etkinliklerinin, öğrencilerin farklı kültürlere ilişkin hoşgörü ve olumlu bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaları gerektiğine vurgu yapmıştır.

Gollnick ve Chinn (1986), çoğulcu toplumlarda çokkültürlü eğitim (multicultural education in a pluralistic society) adlı çalışmasında öğrenme ortamlarında çokkültürlü eğitimin etkilerini araştırmıştır. Çokkültürlü eğitim sayesinde olumlu bir öğrenme ortamının oluştuğunu, aynı zamanda farklı kültür, cinsiyet, dil, din ve engel durumuna göre var olan öğrencilere karşı öğretmenlerin sorumluluk alarak, ayrımcılık yapmadan yardım etmesinin olumlu bir sınıf ortamının oluşmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda okullarda çokkültürlü eğitim programlarının entegrasyonu ile hem öğrenci hem de öğretmenlerin kurumsal ırkçılığa, sınıfçılık ve cinsiyetçiliğe yönelik ayrımcılıklara karşı eleştirel düşüncelerine yardımcı olduğu sonucuna varmıştır.

Munroe ve Pearson (2006), "Munroe Çokkültürlü Tutum Ölçeği: Çokkültürlü Çalışmalar İçin Yeni Bir Araç" isimli çalışmalarında çokkültürlülüğe yönelik tutumların belirlenmesine ilişkin ölçek geliştirmişlerdir. Çalışma için 422 lisans öğrencisinden veri toplanmıştır. Ölçek 3 faktörlü ve 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif korelasyon belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .80, bilme boyutu .70; ilgi boyutu .70 ve eylem boyutu .58'dir. Ölçeğin cinsiyet, yaş ve kurs alıp alma durumuna göre anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Määttä (2008), Finlandiya'da temel eğitimde öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi nasıl algıladıkları ve farklı kültürden öğrencilere öğretim yapma konusunda kendilerini yeterli görüp görmediklerini belirlediği araştırmasında 143 öğretmenden veriler toplamıştır. Veriler 2004-2007 yılları arasında toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğretim deneyimlerinde yeterliliğini etkileyen en önemli etkenin göçmen çocuklar olduğunu belirlenmiştir. Tecrübe sahibi öğretmenler, tecrübesiz olanlara göre göçmen çocuklara öğretim yapmada kendilerini daha yeterli görmektedirler. Ancak öğretmenler genel itibarıyla farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilere öğretim yapmada kendilerini yeterli görmemektedirler. Yaş ve mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin kendilerini yeterli görmeye etkili faktörler olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerle öğretim yapmada kendi eğitimlerinin herhangi bir araç sağlamadığına inanmaktadır. Öğretmenler nitelikli bir özel eğitim programının onları çokkültürlü eğitime hazırlayacağına inandıklarını belirtmişlerdir.

Wieczorek ve Mitrega (2009) tarafından yapılan "Polonya'dan Çokkültürlü Bir Çevrede Öğretim Problemlerine İlişkin Bazı İşaretler" başlıklı çalışmasında yükseköğretim düzeyinde kültürel farklılıkların öğretime ilişkin öğrenme-öğretme

ortamlarında çıkan bazı sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çokkültürlü eğitim-öğretim ortamında ortaya çıkan sorunların başında iletişim sorunlarının geldiği sonucuna varılmıştır.

Perkins (2012), yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının çokkültürlülükle ilgili farkındalık, bilgi, yetenek ve tutumları incelemiştir. Çalışma karma yöntemle tasarlanmıştır. Araştırma Amerika Birleşik Devletleri'nde üç farklı üniversitede 604 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada öğretmen adaylarının farklı öğrenci gruplarına öğretim yapmak için kendilerini hazır hissettikleri, ancak yüzyüze yapılan görüşmede öğretmen adaylarının bu konuda kendilerine güvenmedikleri belirlenmiştir. Bilgi ile farkındalık, bilgi ile yetenek ve farkındalık ile yetenek arasında güçlü ilişki gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının bilgi, yetenek ve farkındalıkları yüksek bulunmuştur. Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre kültürel farklılıkları olan öğrencilere öğretim yapma konusunda öğretmen adayları kendilerini sınırlı düzeyde yeterli görmektedirler.

Vassallo (2012), Malta'da yaptığı araştırmada öğretmenlerin çokkültürlülük yeterlilikleri (farkındalık, tutum, bilgi ve yetenekler) ile demografik faktörleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Öğretmenler, öğretim sektörü, okul düzeyi, cinsiyet, mesleki deneyim ve kursa katılıp katılmama değişkenlerine göre toplanan veriler analiz edilmiştir. Toplam 151 öğretmenden elde edilen verilerin analizine göre farkındalık, bilgi, tutum ve yeteneklerin ortalamaları arasında istatistiksel açıdan farklılık belirlenmiştir. Cinsiyet ve öğretmenlerin görev yaptığı öğretim kademesi açısından farklılık belirlenmemiş ancak bilgi, tutum ve yetenek üzerinde mesleki kıdemin etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çalıştığı sektör ve kurs alıp almama durumunun farkındalık, bilgi ve tutum puanlarında farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

Ortiz (2012), yaptığı araştırmada eğitimcilerin çokkültürlü eğitim konusunda ortak inançlar, kavram yanılgıları ve güvenlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma ilkokul ve ortaokuldan 15 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda farkındalıkları ve inançlarının yüksek olduğu, çokkültürlü eğitimi gerekli buldukları, sosyokültürel bilinç açısından gerekli olduğu ve bunun uygulamaya taşınması gerektiğine inandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıflarındaki kültürel farklılıkların farkında oldukları ve tutumlarının yüksek olduğu gözlenmiştir.

Başbay (2014), çokkültürlü eğitim derslerinin incelenmesi: Georgia State Üniversitesi örneği (investigation of multicultural education courses: the case of Georgia State University) isimli çalışma, Georgia State Üniversitesi Edebiyat Fakültesinde kültürel farklılıklara yönelik öğretim sürecinin organizasyonu ve değerlendirme süreçlerinin nasıl yapılandırıldığına kısaca çokkültürlü eğitim ile ilgili derslerin genel yapısını belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Çalışmada nitel veri analizi kullanılmıştır. Tanımlayıcı durum çalışması yöntemi bağlamında doküman analizi, gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre derslerin, öğretmen adaylarının mesleki hayatları boyunca karşılaşılabileceği sorunların üstesinden gelebilecek bilgi, beceri ve yetkinlikler üzerine inşa edildiği sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda, öğrencilerde çeşitlilik ve kültürel değerlere yönelik olumlu tutumların kazanılmasında da derslerin etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Russel ve Russel (2014), fen öğretmen adaylarının kültürel farklılıklar konusundaki perspektiflerini keşfetmek amacıyla yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının kültürel duyarlılık ve farkındalıkları belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma 35 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüş ve karma metot kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kültürel olarak farklı öğrencilerle iletişim kurabildikleri, kültürel değerlerin ve farkındalığın önemli görüldüğü tespit edilmiştir. Öğretmen adayları öğrencilerinin etnik kökenlerini merak etmedikleri, öğrencilerin etnisitesinin bilinmesinin gerekli olmadığını ancak öğrenci ailelerine etnik kimlik tercihlerini sormanın gerekliliğine inandıklarını belirtmişlerdir.

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem ve alt problemlerinin yanıtlanmasında izlenen yöntem betimlenmiştir. Bu bağlamda ilk olarak araştırma deseni ve niçin bu desenin seçildiği açıklanmıştır. İkinci olarak araştırmaya katılan grup, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri betimlenmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez” (Karasar, 2008: 77).

Kosova eğitim kurumlarında, özellikle lise ve ilköğretim okullarında çalışan Türk, Arnavut ve Boşnak öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim bağlamında bilgi düzeyleri, kültürel farklılıklarla ilgili kavram bilgileri, çokkültürlü eğitime ilişkin tutum ve inançları, çokkültürlü eğitime ilişkin özyeterlik algıları ve çokkültürlü öğretime yönelik sınıf içi uygulamaları çeşitli demografik (cinsiyet, anadili, etnik mensubiyet, dini mensubiyet, mesleki kıdem, çalıştığı kademe ve branş gibi) değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ve bunlar arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan bu çalışmada korelasyonel araştırma türlerinden, yordayıcı korelasyonel araştırma ve nedensel karşılaştırma deseni kullanılmıştır. Korelasyonel araştırma desenlerinde amaç iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişim oranını saptamaktır (Gay ve Airasian, 2003; Karasar, 2008). Değişkenler içerisinde değeri belli olan değişken yordayan değişken olarak adlandırılırken, değeri tespit edilecek olan değişken ise yordanan değişkendir. Değişkenler arasındaki ilişki oranı ne kadar yüksek ise yordama gücü o derecede yüksek olacaktır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011).

“Nedensel karşılaştırma modelinde insan grupları arasındaki farklılıkların nedenleri ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde her hangi bir müdahalede

bulunmaksızın belirlemeyi amaçlar” (Büyüköztürk ve ark., 2011: 15). Bu araştırma modelinde neden sonuç ilişkileri belirlenebilmektedir. Bir bağımlı değişken üzerinde etkili olan bağımsız değişken ya da değişkenlerden hangilerinin etkili olduğu doğal ortamda (her hangi bir müdahalede bulunmaksızın) belirlenebilmektedir (Gay ve Airasian, 2003). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik sınıf içi uygulamaları, çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik algıları, bilgi düzeyleri, tutum ve inançlarının bazı demografik değişkenlere (cinsiyet, anadili, etnik mensubiyet, dini mensubiyet, mesleki kıdem, çalıştığı kademe ve branş) göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlemek için nedensel karşılaştırma araştırması yapılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Kosova’da görev yapan 11.746 kadın, 11.734 erkek olmak üzere toplam 23.480 öğretmenden oluşmaktadır (EBTB, 2005). Araştırmanın çalışma evreni Kosova ili (Prizren, Priştine) ve ilçelerindeki (Reçane, Restelisa, Mamuşa) okullarda görev yapan, Türk, Arnavut ve Boşnak dilinde eğitim veren 4760 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde ise kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi il ve ilçe merkezlerindeki okullar tercih edilmiştir. Bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Şimşek ve Yıldırım, 2006). Örneklem seçiminde evreni temsil etme gücü araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği açısından önemlidir. Bu çerçevede araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmen sayılarına ilişkin veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Evrenini ve Örneklemine Oluşturan Öğretmenlerin İl ve İlçelere Göre Milliyet ve Cinsiyet Dağılımları

İl ve İlçeler	Evrende Yer Alan Öğretmen Sayısı						Toplam
	Türk		Arnavut		Boşnak		
	K	E	K	E	K	E	
Prizren	73	61	950	756	63	137	2040
Priştine	14	4	1851	677	10	3	2559
Reçane	/	/	/	/	5	23	28
Restelisa	/	/	/	/	4	73	77
Mamuşa	26	18	6	6	/	/	56
Toplam	113	83	2807	1439	82	236	4760
Örnekleimde Yer Alan Öğretmen Sayısı							
Prizren	73	61	368	226	60	38	826
Priştine	14	4	/	/	/	/	18
Reçane	/	/	/	/	5	23	28
Restelisa	/	/	/	/	4	43	47
Mamuşa	26	18	6	6	/	/	56
Toplam	113	83	374	232	69	104	975

Tablo 1'de görüldüğü gibi, araştırmanın çalışma evreninde 4760 Türk, Arnavut ve Boşnak öğretmen vardır. Öğretmenlerin 196'sı (% 4,11) Türk, 4246'sı (% 89,2) Arnavut ve 318'i (% 6,68) Boşnaktır. Araştırma evrenindeki öğretmenlerin cinsiyet açısından dağılımı incelendiğinde 3002'si (% 63,06) kadın, 1758'i (% 36,93) erkektir. Bu çalışmada araştırma evreni, çalışma evrenidir.

Araştırmanın kolay ulaşılabilirlik örnekleme yöntemi ile çalışma evreninden 1005 öğretmen örnekleme alınmış, elde edilen formların 30 tanesi eksik olması sebebi ile araştırmaya dahil edilmemiş ve toplam 975 kişi örnekleme dahil edilmiştir. Örneklemin evreni yeterli düzeyde temsil edebilmesi için yeterli büyüklükte bir örnekleme ulaştırılması gerekmektedir (Balcı, 2005). Örneklemin aşırı düzeyde büyük olması durumunda ise araştırmanın maliyeti artmaktadır. Bu çerçevede araştırma örnekleminin büyüklüğüne ilişkin olarak %95 kesinlik düzeyi için Balcı (2005: 95), farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal açıdan örneklem hacmine ilişkin olarak 25.000.000 ve üstü büyüklükteki evrenlere ilişkin sayının 384 olmasının yeterli olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin demografik verilerine öncelikle yapılacak karşılaştırmalarda normal dağılım özelliğini yakalamak ve hata varyanslarını azaltmak için örneklem hacmi büyük tutulmuştur. Tablo 1'de görüldüğü gibi örnekleme yer alan öğretmenlerin 196'sı (%4.11) Türk'tür. Çalışma evreninde yer alan öğretmenlerin tamamı örnekleme alınmıştır. Arnavut öğretmenlerin sayısı 606 (%62.15)'dir. Çalışma evreninde yer alan Arnavut öğretmenlerin %14.27'si örnekleme alınmıştır. Boşnak öğretmenlerin sayısı 173 (%17.75)'tür. Çalışma evreninde yer alan Boşnak öğretmenlerin %54.4'si örnekleme alınmıştır. Örnekleme alınan öğretmenlerin sayısının (975) çalışma evrenini temsil oranı %20.48'dir.

Örnekleme yer alan öğretmenlerin 556'sı (%57.03) kadın, 419'u (%42.97) erkektir. Reçane ve Restelitsa ilçelerinde Türk ve Arnavut öğretmenler yoktur. Priştine'de ise mevcut sayının az olmasından dolayı Türk öğretmenlerin hepsi örnekleme alınmıştır. Ölçeklerin geliştirilmesi için pilot uygulamanın Priştine'de yapılmış olmasından dolayı aynı öğretmenlere ikinci kez aynı ölçeği uygulamamak için Boşnak ve Arnavut öğretmenlerden örnekleme alınmamıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında çokkültürlü eğitime ilişkin "*Bilgi Ölçeği*", kültürel farklılıklarla ilgili "*Kavramsal Bilgi Ölçeği*", çokkültürlü eğitime ilişkin "*Tutum Ölçeği*" ve "*İnanç Ölçeği*" çokkültürlü eğitime ilişkin "*Özyeterlik Algıları Ölçeği*",

çokkültürlü eğitime yönelik “*Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği*” olmak üzere 6 ölçek ve öğretmenlerin demografik verilerinin toplandığı “*Kişisel Bilgi Formu*” kullanılmıştır. Ölçeklerin geliştirilme süreci aşağıda sırası ile açıklanmıştır.

3.3.1. Madde Havuzunun Oluşturulması ve Dilsel Eşdeğerliğin Sağlanması

Ölçeklerin geliştirilmesinde öncelikle literatür incelenmiştir (Akar, 2011; Bandura, 1993; Banks, 2001; Brown, 2007; Cırık, 2008; Fergeson, 2008; Furman ve Shields, 2005; Gay, 1994, 1995, 2002; Güvenç, 2004; Kymlicka, 2004; Kongar, 2014; Mwonga, 2005; Oğuz, 2011; Sağlam, 2007; Say, 2005; Yılmaz ve Bökeoğlu, 2008; Zengin ve Topsakal, 2008). Literatür incelemesinin ardından madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu için uzman görüşü alınmıştır. Böylece hem kapsam geçerliği hem de oluşturulan ölçek maddelerinin görünüş geçerliği sağlanmıştır. Türkiye’de 5 ve Kosova’da eğitim fakültelerinde görev yapan 5 öğretim üyesinin ölçek maddelerine ilişkin görüşleri alınarak maddeler düzenlenmiştir.

Dilsel eşdeğerli sağlamak için Türkçe olarak düzenlenmiş ölçek formu Arnavutça ve Boşnakça’ya çevrilmiştir. Çevirilerin dilsel açıdan eşdeğerliğini belirlemek için önce Kosova’da üniversitelerde Türkçe-Arnavutça ve Türkçe-Boşnakça dillerini bilen uzmanların görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar, çevirisi yapılan ölçek maddelerinin uygunluğunu denetlemişlerdir. Bu inceleme de çevirilerde herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. Çevrilen ölçeklerin anlaşılabilirliğinin belirlenmesi ve diğer dillerde de eş değerliğin sağlanması için Türkçe-Arnavutça; Türkçe-Boşnakça bilen öğretmenlere hem ölçeğin Türkçesi hem de diğer dillerdeki formu 10 farklı öğretmene yüz yüze uygulanmıştır. Öğretmenlerin 7’si (4’ü Türkçe ve Arnavutça, 3’ü Türkçe-Boşnakça) iki farklı dili konuşan, iki farklı dildeki metinleri okuyup anlayabilen ve iki farklı dilde yazma beceri olan; üçü de her üç dili bilenlerden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerden 6’sı Türkçe anadiline sahip 2’si Boşnak ve 2’si de Arnavutça anadiline sahip öğretmenlerdir. Uygulama sonucunda cevaplayıcılardan hem ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği hem de her iki dildeki ifadelerin uygunluğu denetlenmiştir. Yapılan uygulamada her iki dili bilen (7) veya üç farklı dili bilen (3) öğretmenlerin her bir ölçeğe verdikleri cevaplar incelenmiş ve farklı dildeki ölçeklere verdikleri cevapların benzer olduğu ($r=.85$) belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlere ön uygulama esnasında dilsel açıdan ifadelerin aynı olup olmadığı, her bir dil formundan ne anladıkları sorularak farklı dillerde yazılan ifadelerin aynı anlam ifade edip etmedikleri denetlenmiştir. Dilsel eşdeğerliğin

denetlendiği çalışmada farklı dillerdeki ölçek formlarında her hangi bir değişikliğe gidilmemiştir.

3.3.2. Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeyi Ölçeğinin Geliştirilmesi

Araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitim bağlamında çokkültürlü eğitime ilişkin öğretmenlerin bilgilerinin ölçülmesi amacıyla araştırmacı tarafından “**Bilgi Düzeyleri Ölçeği**” geliştirilmiştir (Ek-1). Ölçeğin geliştirilme sürecinde çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan literatür çalışmalarından ve kullanılan ölçeklerden yararlanılmış, sorular araştırmacı tarafından, seçilen çalışma grubu, uygulamanın yeri ve zamanı da göz önünde bulundurularak hazırlanmış, böylelikle veri toplama aracı ön formu oluşturulmuştur. Hazırlanan ölçek öğretmenlerin kendi bilgi düzeylerini öz anlatımlarına dayalı olarak “5=Çok İyi, 4=İyi, 3=Biraz, 2=Az ve 1=Hiç” şeklinde yansıttıkları 5’li dereceleme olarak düzenlenmiştir.

3.3.2.1. Deneme Formuna İlişkin Analizin Yapılması

Deneme formunun geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için 490 Türk, Arnavut ve Boşnak öğretmenine ön uygulama yapılması kararlaştırılmıştır. Ön uygulamanın (pilot uygulama) yapıldığı grup, araştırma evrenin ve araştırmanın örneklem grubuna alınması kararlaştırılan grubun dışında tutulmuştur. 2014-2015 eğitim-öğretim yılı şubat-mart aylarında ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için öncelikle KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testi ve Küresellik Testi (Bartlett Testi) testleri uygulanmıştır. Bu istatistik özünde, verilerin faktör analitik modeli ile modellenip modellenemeyeceğine ilişkin bir ölçüt sunmaktadır. Bu ölçütün aralıkları şu şekildedir (Can, 2013):

Tablo 2. KMO Değeri Aralıkları

ÖLÇÜT	AÇIKLAMA
1.00>KMO≥0.90	Mükemmel
0.90>KMO≥0.80	İyi
0.80>KMO≥0.70	Orta düzey
0.70>KMO≥0.60	Zayıf
0.60>KMO≥	Kötü

Ön uygulama sonucunda elde edilen verilerin analizi uygunluğuna ilişkin KMO ve Küresellik testi analiz sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Bilgi Düzeyi Ölçeği KMO ve Küresellik Testi Analizi Sonuçları

Örneklem Yeterliğine İlişkin Kaiser-Meyer-Olkin Değeri	.919	
Küresellik Testi	Yaklaşık Chi-Square	3355.803
	Sd	171
	Anlamlılık	.000

Tablo 3’de görüldüğü gibi verilerin KMO değeri .919 ve Küresellik testinin ($X^2=3355.803$ $p<.05$) anlamlı olduğu belirlenmiştir. Can (2013), KMO değerinin .80 üstünde olduğunda iyi bir değer olduğunu belirtmektedir. Analiz sonuçları elde edilen ön uygulama verilerinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk ve ark., 2011).

Ölçeğin faktör yapılarını ortaya çıkarmak amacı ile öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA), ölçme aracının ölçtüğü faktörlerin sayısı hakkında bir bilgiye sahip olunmadığı zaman, belli bir hipotezi sınamak yerine, ölçme aracıyla ölçülen faktörlerin doğası hakkında bir bilgi edinilmeye çalışıldığı durumlarda yararlanılan bir inceleme türüdür (Tavşancıl, 2010). Bu amaçla Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) ile analiz yapılmıştır. Ayrıca, “bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık” sağlamak amacıyla elde edilen veriler, Dik Döndürme (Varimax Rotation) işlemine de tabi tutulmuştur. Büyüköztürk ve ark.’na (2011: 127) göre faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0.30 ile 0.40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabilmektedir. Faktör yük değeri .35’in üzerinde olan test maddeleri alınarak ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir. Analiz sonucunda 6 maddenin faktör yük değerlerinin .35 ve altında olduğundan ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin maddeleri çıkarıldıktan sonra faktör yük değerlerine ilişkin analiz sonuçları, Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Bilgi Düzeyi Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı ve Faktör Yükleri

Boyut	Madde	Faktör Yükü	Açıklanan Varyans
Kültürel Özellik Bilgisi (KÖB)	Sınıfımda farklı kültürlerden gelen öğrencilerin değerleri ve dini inançlarını ile ilgili bilgim	.512	23.080
	Farklı lisana sahip öğrencilerin söyleyiş, dil, ağız, lehçe gibi dilsel farklılıkları hakkında bilgim	.573	
	Farklı kültüre sahip öğrencilerimin sanatsal, estetik farklılıkları ile ilgili bilgim	.567	
	Sınıfımda farklı kültürden öğrencilerimle etkileşimde kültürel bilgimle ilgili bilinç düzeyim	.695	
	Sınıfımda farklı kültürden öğrencilerle nasıl iletişim kuracağım konusunda bilgim	.735	
	Farklı kültürlerle ilişkin (inançlar, değerler, uygulamalar, ürünler) bilgim	.719	

Tablo 4. Devamı

	Öğrencilerin kültürel farklılıklarından kaynaklanan pozitif veya negatif davranışlarını ayırma konusunda bilgim	.770	
	Kültürel farklılıkların bireylerin davranışını nasıl etkilediği konusunda bilgim	.665	
	Farklı kültürden öğrencilerle iletişim engelleri ile ilgili bilgim	.648	
Kültürel Farklılıkları Anlama (KFA)	Öğrencilerimin düşüncelerindeki farklılıkların altında yatan nedenlerle ilgili bilgim	.595	
	Farklı kültürleri tanımak için araştırmalar yapacak bilgi düzeyim	.656	
	Öğrencilerimin düşüncelerindeki farklılıkların altında yatan nedenleri bilme düzeyim	.730	16.100
	Program materyallerini kültürel farklılıklar açısından analiz edebilme konusundaki bilgim	.772	
	Kültürel farklılıklara dayalı olarak program materyalleri geliştirebilecek bilgim	.656	
	Öğrencilerimin kültürel özellikleri hakkında bilgi düzeyim	.462	
Bireysel Farklılıkları Ayırma (BFA)	Farklı cinsel yönelimler konusunda bilgi düzeyim	.586	
	Ülkemdeki etnik kökenler hakkında bilgi düzeyim	.735	11.678
	Farklı kültürlere mensup öğrencilere nasıl yaklaşılmalı gerektiğine ilişkin bilgim	.468	
	Farklı dini inançlar hakkında bilgim	.638	
	Toplam Varyans		% 50.858

Analiz sonucunda ölçeğin üç faktörlü olduğu belirlenmiştir. Birinci faktörde toplam 9 madde yer almaktadır. Bu faktör çokkültürlü eğitimdeki kültürel özellikler ile ilgili olduğundan 'Kültürel Özellik Bilgisi' şeklinde adlandırılmıştır. Kültürel Özellik Bilgisi boyutunun açıkladığı varyans %23.080'dir. Bu faktörde en düşük özdeğere sahip madde .512 ile 15. maddedir. En yüksek özdeğere sahip madde ise .770 ile 22. maddedir. 2. Faktörde ise toplam 5 madde yer almaktadır. Bu faktörde yer alan maddeler kültürel farklılıkları anlamaya yönelik bilgileri ile ilgili olduğundan 'Kültürel Farklılıkları Anlama' şeklinde adlandırılmıştır. Kültürel Farklılıkları Anlama boyutunun açıkladığı varyans %16.100'dür. Bu faktörde en düşük özdeğere sahip maddeler .595 ile 8. maddedir. En yüksek özdeğere sahip madde ise .772 ile 12. maddedir. Üçüncü faktörde de 5 madde yer almaktadır. Bu faktör çokkültürlü eğitim bağlamında kültürel farklılıkları ayırmaya yönelik bilgileri ile ilgili olduğundan 'Bireysel Farklılıkları Ayırma' şeklinde adlandırılmıştır. Bireysel Farklılıkları Ayırma boyutunun açıkladığı varyans % 11.678'dir. Bu faktörde en düşük özdeğere sahip madde .462 ile 1. madde olurken, 3. madde .735 değeri ile en yüksek özdeğere sahip madde olmuştur.

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizinden sonra gizil değişkenlere ait teorinin test edilmesine yönelik doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA, AFA ile belirlenen faktörlerin, hipotez ile ortaya konan faktör yapılarına uygunluğunu test etmek üzere yararlanılan faktör analizidir. AFA, hangi değişken gruplarının hangi

faktör ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu test etmek için kullanılırken, belirlenen k sayıda faktöre katkıda bulunan değişken gruplarının bu faktörler ile yeterince temsil edilip edilmediğinin belirlenmesi için DFA'dan faydalanılır. Bu çalışmada AFA ile belirlenen yapının doğruluğunun test edilmesinde ve modelin uygunluğu ve yerindeliliğinin belirlenmesi başka bir ifade ile teorik yapı ile belirlenen gözlenen değişkenlerle ilişkinin anlamlılığı test edilmesinde DFA ile analiz yapılmıştır (Bayram, 2010; Kline, 1994; Tabachnick ve Fidell, 2007). DFA'nın yapı geçerliliğinin belirlenmesi için kullanılan bir analiz olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2014: 267-271). DFA sonucunda bir dizi uyum indeksi elde edilmektedir. Bu indeksler yardımı ile ortaya konulan yapının uygunluğu hakkında karar verilebilmektedir. Bu indeksler ve kritik değerler aşağıda sırası ile açıklanmıştır (Bayram, 2010; Jöreskog ve Sörbom, 1996; Tabachnick ve Fidell, 2007):

A- Ki-Kare İyilik Uyumu (Chi-Square Goodness of Fit): Bu analiz iki kovaryans arasındaki uyum değerinin, kullanılan örneklem sayısının eksi bir ile çarpımından elde edilmektedir. Elde edilen sonuç χ^2 dağılımını belirler. Elde edilen veriler ile model arasında uyum yeterli ise ortaya çıkan değer 0'a yakın olması ve anlamlı olmaması beklenir. χ^2 testi aynı zamanda örneklemin genişlik düzeyinin yeterliliği ve elde edilen verilerin çok değişkenli istatistiğinin temel sayıltılarını karşılayıp karşılamadığı konusunda da bilgi verir. χ^2 testinin değerlendirilmesinde dikkate alınacak diğer bir ölçüt ise serbestlik derecesidir (sd). Serbestlik derecesinin χ^2 'ye oranı da ölçeğin yeterliliğini göstermesi açısından önemlidir. Bunun için 3 ve daha düşük oranlar iyi; 5'e kadar olan oranlar da yeterli olarak kabul edilir. Büyük örneklemlerde χ^2/sd oranının 3'ün altında olması mükemmel uyumu; 5'in altında olması orta düzeyde uyumu işaret eder (Kline, 1994).

B- İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI) ve Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI): GFI ve AGFI, χ^2 ye alternatif olarak geliştirilmiştir. Model uyumunu örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak ele alabilen bu indeksler 0-1 arasında değer alır. Alınan bu değer 1'e yaklaşması uyumun mükemmelleştiği anlamına gelir. Bazı durumlarda AGFI değeri negatif olabilmektedir. 0.95'in üzerindeki değerler iyi uyuma, 0.85'in üzerindeki değerler ise kabul edilebilir uyuma işaret eder (Yılmaz ve Çelik, 2009).

C- Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSA): RMSA, merkezi olmayan popülasyon kovaryanslarını kestirmek amacıyla kullanılan bir indekstir. Bu indeks 0 ile 1 arasında bir değer alır

ve bu değer 0'a yaklaştışıkça uyumun mükemmelleştiğini ve 1'e yaklaştışıkça uyumun zayıfladığını gösterir.

D- Artık Ortalamaların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR) ve Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (Standardized Root Mean Square Residuals, SRMR): RMR ve SRMR, evrene ait kovaryans matrisi ile örnekleme ait kovaryans matrisleri arasındaki artık kovaryans ortalamalarını ifade eden değerlerdir. RMR ve SRMR değerleri 0 ile 1 arasında değer alır. Yeterli bir uyumdan bahsedebilmek için ise elde edilen değerin 0 veya 0'a yakın olması gerekir.

E- Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI): CFI modelin uyumunu veya yeterliliğini belirlemede kullanılan bir diğer indekstir. Genellikle bağımsızlık modeli veya yokluk modeli olarak adlandırılır. Bu değerler, değişkenler arasında hiçbir ilişkinin olmadığı varsayılan temel bir modelle karşılaştırarak ortaya konur. CFI, rnekleme büyüklüğünü de hesaba katmasından dolayı küçük örneklemlerde iyi sonuç veren bir indekstir. CFI değeri 1'e yaklaştışıkça uyumun mükemmellik düzeyi artarken, 0'a yaklaştışıkça uyumun mükemmelliği azalır.

F- Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI) ve Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-normed Fit Index, NNFI): Aslında CFI'ya benzeyen bu indeksin, karşılaştırma yaparken χ^2 dağılımının gerektirdiği varsayımlara uyma zorunluluğu olmaksızın karşılaştırma yapabilmesi sebebi ile diğer indekslerden farklıdır. Değerin 1'e yaklaşması mükemmel uyuma, 0'a yaklaşması ise uyumun bozulması anlamına gelir.

G- Basitlik Uyum İndeksi (Parsimony Goodness of Fit Index, PGFI): PGFI indexi modelin yalınlık düzeyi hakkında bilgi veren bir indekstir. ıkan değerin 1'e yaklaşması modelin sade ve yalın olduğunu gösterir. Bu indeksler genellikle alternatif modeller arasında tercih yapmada kullanılmaktadır (Yılmaz ve elik, 2009).

Öğretmenlerin okkltrl eğitim ile ilgili hazırlanan bilgi düzeyi leğinin AFA ile belirlenen faktör yapılarının uygunluğuna ilişkin DFA ile analiz yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen uyum indeksleri Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Bilgi Düzeyi Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri

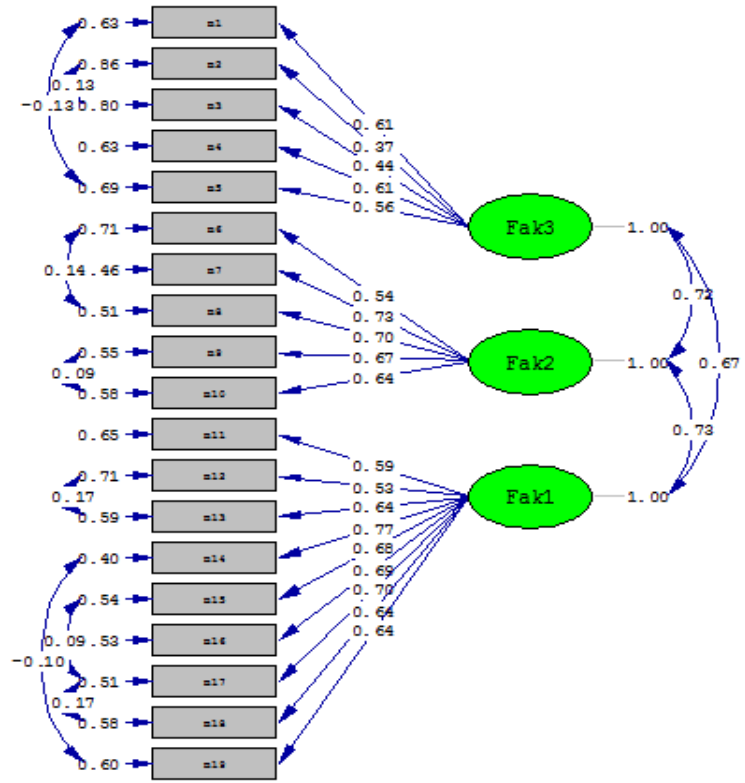
Uyum İndeksi	χ^2	sd	χ^2/sd	GFI	AGFI	CFI	NFI	NNFI	SRMR	RMR	RMSA	PGFI
Değer	538.34	140	3.845	.95	.93	.98	.97	.97	.039	.029	.054	.70
Yorum			K/iyi**	M*	K/iyi	M	M	M	M	M	K/iyi	K/iyi

*M=Mükemmel; **K/iyi= Kabuledilebilir/İyi

Tablo 5 incelendiğinde, χ^2 değerinin 538.34 olduğu görülmektedir. χ^2 değerinin yorumlanmasında serbestlik derecesi de göz önüne alınmalıdır. Bu iki değer birbire oranı hesaplandığında (χ^2/sd) 3.845'i elde edilmektedir. Bu sonuç 5'in altında bir değer olduğu için uyum derecesi orta düzey olarak nitelendirilebilir. Uyum indeksleri içinde yer alan RMSA'nın değeri 0.054 olarak bulunmuştur. RMSA'nın 0.080 ve bu değerden düşük olması, uyumun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. GFI ve AGFI değerlerinin sırasıyla 0.95 ve 0.93 olduğu görülmektedir. Bu indeks değerleri 1'e yaklaştıkça uyum düzeyi mükemmelleşmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda modelin uyumluluğu ile ilgili değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Yine Tablo 5'de SRMR değerinin 0.039 olduğu görülmektedir. SRMR değerinin 0.050'den düşük olması mükemmel düzeyde uyumu göstermektedir.

NNFI ve CFI uyum indekslerinin değerleri sırasıyla 0.97 ve 0.98'dir. NNFI ve CFI indekslerinin değerleri 1'e yaklaştıkça uyum mükemmel düzeye ulaşmaktadır (Tabachnik ve Fidell, 2007: 607). Elde edilen sonuçlardan hareketle uyum düzeyinin iyi olduğu söylenebilir. Modelin sade ve yalınlık düzeyini belirten PGFI indeksinin değeri 1'e yaklaştıkça modelin sadelik ve yalınlık düzeyinin yükseldiğine işaret etmektedir. Elde edilen 0.70'lik değer modelin ortanın üzerinde bir yalınlık düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

DFA uyum indeksleri, öğretmenlerin kültürel farklılıklara yönelik bilgi düzeylerini belirlemek için geliştirilen ölçeğin AFA ile belirlenen modelin uygunluğunun ve yerindeliliğinin yeterli olduğunu göstermektedir. DFA sonucunda standartlaştırılmış faktör yüklerini gösteren yol analizi diyagramı, Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Bilgi Düzeyi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standartlaştırılmış Yol Analizi Diyagramı

BDÖ'nün yapılan DFA sonuçlarına göre birinci faktörde yer alan 14. madde .77 ile en yüksek faktör yüküne sahipken, en düşük faktör yükü .53 ile 12. maddede görülmektedir. İkinci faktörde ise, .73 değerini alan 7. madde en yüksek faktör yüküne sahip madde olurken, bu faktör altında yer alan en düşük faktör yükü .54 ile 6. maddede bulunmaktadır. Üçüncü faktörde yer alan 1. ve 4. maddeler .61 değeri ile en yüksek faktör yüküne sahiptir. Üçüncü faktördeki en düşük faktör yükü .37 ile 2. maddededir. Her bir faktör içinde maddeler arasında modifikasyon yapılmıştır. Yapılan modifikasyonlar uyum indekslerinin artmasına katkı sağlamıştır. Ölçekteki Fak1= KÖB, Fak2= KFA, Fak3= BFA olarak belirlenmiştir.

DFA sonucunda tüm maddelerin t değerleri anlamlı bulunduğundan ($p < .01$) gözlenen değişkenler ile örtük değişkenler arasında uyumsuzluk bulunmamıştır. KÖB, KFA, BFA örtük değişkenleri arasında standardize edilmiş korelasyonların anlamlı ve yol diyagramında çizilen tüm standardize edilmiş değerlerin 1'in üstünde olmadığı belirlenmiştir (Tabachnick, ve Fidell, 2007). Birinci faktörde yer alan 14. madde 27.01 ile en yüksek t değerine sahipken, bu faktörde yer alan en düşük değer 16.97 ile 12. maddedir. İkinci faktörde 24.29 değerini alan 7. madde en yüksek t değerine sahip madde olurken, bu faktör altında yer alan en düşük değer

16.37 ile 6. maddede bulunmaktadır. Üçüncü faktörde yer alan 4. madde 18.05 değeri ile en yüksek maddedir. Üçüncü faktörde de en düşük değer 10.32 ile 3. maddededir. Analiz sonuçları “Bilgi Düzeyi Ölçeği”nin öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabilecek bir yapıda olduğunu göstermektedir.

3.3.2.2. Bilgi Düzeyi Ölçeğinin Güvenilirlik Analizi

Güvenilirlik, “bir test ya da ankette yer alan soruların birbirleri ile tutarlılığını ifade eder” (Albayrak, 2005: 403). Bir başka tanımlama ile güvenilirlik “ölçme aracının ölçtüğü özellikleri her zaman aynı şekilde ölçüp ölçmediğinin” belirlenmesidir (Tekin, 2000: 57). “Bir ölçeğin geçerli olması onun, öncelikle güvenilir olmasına bağlıdır” (Nakip, 2003: 123). BDÖ’nün güvenilirliğinin belirlenmesinde Cronbach’s Alpha güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu analiz, dereceleme ölçeklerinde, likert türü ölçeklerde bir ölçeğin tek bir defa uygulandığı durumda kullanılan bir iç tutarlık belirleme yöntemidir (Tavşancıl, 2010). Cronbach Alpha Katsayısı 0 ile 1 arasında bir değer alabilir. Bu değer 1’e yaklaştıkça yapılan ölçümlerin tutarlılığının yüksekliğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2010; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme kriteri (Özdamar, 1999) aşağıdaki gibidir:

$0,00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0,60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0,80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim bağlamında kültürel farklılıklara yönelik bilgi düzeylerine ilişkin güvenilirlik çalışması 490 kişilik pilot uygulamanın yapıldığı gruptan elde edilen ölçümler üzerinden belirlenmiştir. Güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha Katsayısı kullanılmıştır. Alpha Katsayısı 0 ile 1 arasında bir değer alabilir. Bu değer 1’e yaklaştıkça yapılan ölçümlerin tutarlılığının yüksekliğini göstermektedir. Bilgi Düzeyi Ölçeği’nden elde edilen ölçümler üzerinde yapılan güvenilirlik çalışmasının sonuçları, ölçeğin geneli ve alt boyutlarına göre Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Bilgi Düzeyi Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Kültürel Özellik Bilgisi	9	.88
Kültürel Farklılıkları Anlama	5	.80
Bireysel Farklılıkları Ayırma	5	.66
Ölçeğin Geneli	19	.90

Tablo 6'daki analiz sonuçları incelendiğinde, Kültürel Özellik Bilgisi alt boyutunda bulunan 9 maddenin Alpha güvenirlilik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Kültürel Farklılıkları Anlama alt boyutunda toplam 5 maddenin Alpha güvenirlilik katsayısı ise .80 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Bireysel Farklılıkları Ayırma alt boyutunda 5 madde yer almakta ve güvenirlilik katsayısı .66 olarak hesaplanmıştır. 19 maddeden oluşan ölçeğin geneline yönelik olarak hesaplanan Alpha güvenirlilik katsayısı ise .90'dır. Gerek alt boyutlar gerekse ölçeğin geneline ilişkin elde edilen katsayılar güvenirlilik açısından yeterli ve iyi bir düzeyi yansıtmaktadır.

3.3.3. Kavramsal Bilgi Ölçeği'nin Geliştirilmesi

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim bağlamında kültürel farklılıklara yönelik sahip oldukları kavramsal bilgilerini tespit etme amacı ile "**Kavramsal Bilgi Ölçeği**" geliştirilmiştir (Ek-2). Ölçeği geliştirmek için öncelikle literatür taraması yapılmış ulusal ve uluslararası çalışmalarda geliştirilen benzer ölçekler incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda 13 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu uzman görüşünde geçirildikten sonra ölçek formuna dönüştürülmüştür. Hazırlanan ölçek öğretmenlerin kendi kavramsal bilgilerini öz anlatımlarına dayalı olarak "5=Çok İyi, 4=İyi, 3=Biraz, 2=Az ve 1=Hiç" şeklinde yansıttıkları 5'li dereceleme olarak düzenlenmiştir.

3.3.3.1. Deneme Formuna İlişkin Analizin Yapılması

Deneme formunun geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak için 490 Türk, Arnavut ve Boşnak öğretmenine ön uygulama yapılması kararlaştırılmıştır. Ön uygulama 2014-2015 eğitim-öğretim yılı şubat-mart aylarında yapılmıştır. Ön uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için öncelikle KMO ve Küresellik Testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Kavramsal Bilgi Ölçeği KMO ve Küresellik Testi Analizi Sonuçları

Örneklem Yeterliliğine İlişkin Kaiser-Meyer-Olkin Değeri	.865	
Küresellik Testi	Yaklaşık Chi-Square	1763.924
	Sd	55
	Anlamlılık	.000

Tablo 7’de görüldüğü gibi verilerin KMO değeri .87 ve Küresellik testinin ($X^2=1763.924$; $p<.05$) anlamlı olduğu belirlenmiştir. KMO ve Küresellik testi analiz sonuçları ışığında ön uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizine tabi tutulabileceği sonucuna varılmıştır. Bu analizden sonra ölçeğin faktör yapısını belirlemek için önce AFA daha sonra ise DFA ile analiz yapılmıştır.

Ölçeğin faktör yapılarını ortaya çıkarmak amacı ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu amaçla ön uygulamadan elde edilen verilere Temel Bileşenler Analizi uygulanmıştır. Faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0.30 ile 0.40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabilmektedir (Tavşancıl, 2010). Faktör yük değeri .35’in üzerinde olan test maddeleri alınarak ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir. Ayrıca, “bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık” sağlamak amacıyla elde edilen veriler, Dik Döndürme işlemine de tabi tutulmuştur.

Analiz sonucunda 1 maddenin faktör yük değerlerinin .35’in altında olduğundan ve 1 maddeninde öz değeri .100’ün altında, iki faktör altında yer aldığından başka bir ifade ile binişiklik gösterdiğinden ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Söz konusu 2 maddenin ölçekten çıkarıldıktan sonra tekrar analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin faktör yük değerlerine ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Kavramsal Bilgi Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı ve Faktör Yükleri

Boyut	Madde	Faktör Yükü	Açıklanan Varyans
Kültürel Farklılık	Irkçılık	.622	%32.603
	Kaynaştırma	.671	
	Çoğulculuk	.679	
	Ben merkezilik	.736	
	Çokkültürlü eğitim	.504	
	Kültürel yıkım	.691	
	Bireysel farklılık	.726	
	Dilsel farklılık (ağız, şive)	.584	
Genel Kültürel Kavram	Kültür	.780	%19.438
	Etnisite	.769	
	Kültürel aktarım	.679	
Toplam Varyans			% 52.041

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin 2 faktörlü olduğu belirlenmiştir. Her iki faktörde toplam 11 madde yer almaktadır. Ölçeğin faktör yapısı incelendiğinde birinci faktör altında toplam 8 madde yer aldığı belirlenmiştir. Bu faktörde yer alan maddelerin kültürel farklılıklara yönelik kavramlarla ilgili olduğundan “Kültürel Farklılık” şeklinde adlandırılmıştır. Bu faktörün toplam açıkladığı varyans miktarı ise %32.603’dür. Kültürel Farklılık boyutunda en yüksek özdeğer .736 ile 7. maddedir. En düşük özdeğer ise .504 ile 8. maddedir. Ölçeğin ikinci faktörü ise 3 madde ile toplam varyansın %19.438’ini açıklamaktadır. Ölçek maddeleri incelendiğinde bu faktörün kültür ve bununla ilgili kavramlara ilişkin olduğundan “Genel Kültürel Kavram” olarak adlandırılmıştır. Bu faktörde 1. madde .780 değeri ile en yüksek özdeğere sahip madde iken, 9. madde .679 değeri ile en düşük özdeğere sahip madde olmuştur. Her iki faktör toplam varyansın %52.041’ini açıklamaktadır.

AFA ile yapılan analiz sonucunda “Kavramsal Bilgi” ölçeğinin 2 faktör altında toplam 11 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin AFA ile belirlenen faktör yapısından sonra söz konusu yapının doğruluğunun test edilmesi, modelin uygunluğu ve yerindeliğinin belirlenmesi için DFA ile analiz yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen uyum indeksleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Kavramsal Bilgi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri

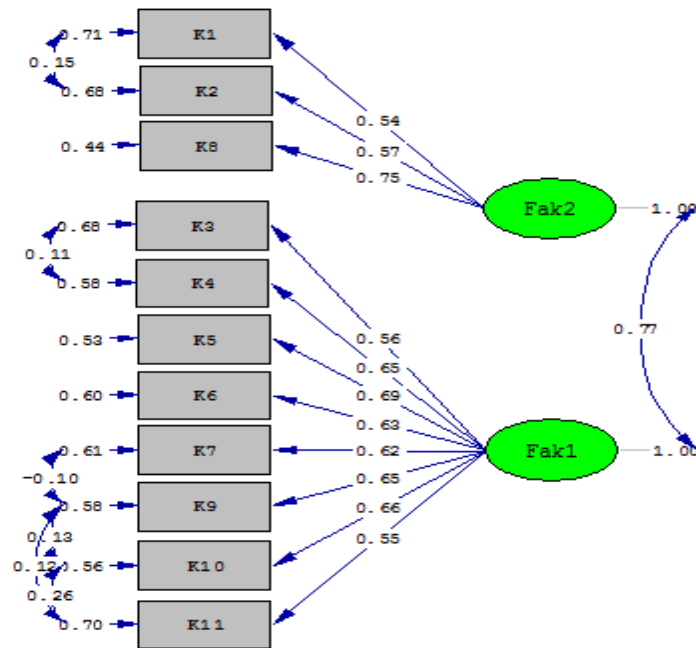
Uyum İndeksi	χ^2	Sd	χ^2/sd	GFI	AGFI	CF I	NFI	NNFI	SRMR	RMR	RMSA	PGFI
Değer	110.05	37	2.974	.96	.93	.98	.97	.97	.040	.036	.064	.54
Yorum			M*	M	K/iyi**	M	M	M	M	M	K/iyi	K/iyi

*M=Mükemmel; **K/iyi= Kabuledilebilir/İyi

Tablo 9, incelendiğinde χ^2 değerinin 110.05 olduğu görülmektedir. χ^2 değerinin yorumlanmasında serbestlik derecesinin değeri de önemlidir. Bu iki değer birbirine oranı (χ^2/sd) 2.974’dür. Bu değer 3’ün altında olduğu için uyum derecesi mükemmel olarak nitelendirilebilir. Uyum indeksleri içinde yer alan RMSA’nın değeri 0.064 olarak bulunmuştur. RMSA’nın 0.080 ve bu değerden düşük olması, uyumun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. GFI ve AGFI değerlerinin 0.96 ve 0.93 olduğu görülmektedir. Bu indeks değerleri 1’e yaklaştıkça uyum düzeyi mükemmelleşmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda modelin uyumluluğu ile ilgili değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Yine aynı tabloda SRMR değerinin 0.040 olduğu görülmektedir. SRMR değerinin 0.05 veya bu değer altında olması iyi derecede bir uyum olduğunu göstermektedir.

Tablo 9'da verilen uyum indekslerinden NNFI 0.97 ve CFI değeri 0.98'dir. NNFI ve CFI indekslerinin değerleri 1'e yaklaştıkça uyum mükemmel düzeye ulaşmaktadır (Tabachnik ve Fidell, 2007: 607). Elde edilen sonuçlardan hareketle uyum düzeyinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir. PGFI indeksinin değeri 1'e yaklaştıkça modelin sadelik ve yalınlık düzeyinin yükseldiğine işaret etmektedir. PGFI indeksinin 0.54 olması modelin, ortalamanın üzerinde bir yalınlık düzeyine sahip olduğunu anlamına gelmektedir. PGFI değeri çok yüksek olmamakla beraber diğer uyum indeksleri ile birlikte değerlendirildiğinde modelin yalınlığının kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Elde edilen uyum indeksleri değerlendirildiğinde öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgilerini belirlemek için geliştirilen ölçeğin AFA ile belirlenen yapının doğruluğunun DFA ile de sağlandığı söylenebilir.

DFA analizinde uyum indekslerinin daha iyi hale getirilmesi amacı ile her bir faktörün kendi içinde modifikasyon yapılmıştır. 1. Faktörde toplam 4 modifikasyon, 2. Faktörde ise tek bir modifikasyon yapılmıştır. Modifikasyon sonucunda uyum indekslerinin daha iyi hale geldiği ve anlamlı bir artışa katkı sağladığı belirlenmiştir. Farklı faktör maddeleri arasında ise modifikasyon yapılmamıştır. Yapılan analizde Fak1 "Kültürel Farklılık" ile ilgili kavramsal bilgi alt boyutunu yansıtmaktadır. Fak2 ise "Genel Kültürel Kavram" bilgisi alt boyutunu yansıtmaktadır. DFA sonucunda standardize edilmiş faktör değerlerine ilişkin yol analizi diyagramı Şekil 4'de sunulmuştur.



Chi-Square=110.05, df=37, P-value=0.00000, RMSEA=0.064

Şekil 4. Kavramsal Bilgi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standartlaştırılmış Yol Analizi Diyagramı

Kavramsal Bilgi Ölçeği'nin yapılan DFA analizine göre birinci faktörde yer alan 5. madde .69 ile en yüksek faktör yüküne sahiptir. Bu faktörde yer alan en düşük faktör yükü .55 ile 11. maddedir. İkinci faktörde ise, en yüksek faktör yükü .75 ile 8. madde, en düşük faktör yükü .54 ile 1. madde olduğu belirlenmiştir.

DFA sonucunda tüm maddelerin t değerleri anlamlı bulunduğundan ($p < .01$) gözlenen değişkenler ile örtük değişkenler arasında uyumsuzluk bulunmamıştır. Fak1 olarak analiz edilen "Kültürel Farklılık" ve Fak2 olarak analiz edilen "Genel Kültürel Kavram" örtük değişkenleri arasında standardize edilmiş korelasyonların anlamlı ve yol diyagramında çizilen tüm standardize edilmiş değerlerin 1'in üstünde olmadığı belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Birinci faktörde yer alan 5. madde 15.96 ile en yüksek t değerine sahipken, bu faktörde yer alan en düşük değer 11.84 ile 11. maddedir. İkinci faktörde 15.06 değerini alan 8. madde en yüksek t değerine sahip madde olurken, bu faktör altında yer alan en düşük değer 10.66 ile 1. maddede bulunmaktadır. Analiz sonuçları "Kavramsal Bilgi" ölçeğinin öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin kavramları bilip bilmediklerinin öz anlatımlarına dayalı olarak belirlenmesinde kullanılabilecek bir yapıda olduğunu göstermektedir.

3.3.3.2. Kavramsal Bilgi Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

Öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin kavramsal bilgi ölçeğinin güvenilirlik çalışması 490 kişilik pilot uygulamanın yapıldığı gruptan elde edilen ölçümler üzerinden belirlenmiştir. Güvenirlik analizinde Cronbach Alpha Katsayısı kullanılmıştır. Cronbach Alpha Katsayısı dereceleme ve likert türündeki ölçeklerin güvenilirliğinin belirlenmesinde kullanılmaktadır. Katsayı değeri 0 ile 1 arasında bir değer alabilmekte ve bu değer 1'e yaklaştıkça yapılan ölçümlerin tutarlılığının yüksekliğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2010; Büyüköztürk ve ark., 2010). Cronbach Alpha analiz sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Kavramsal Bilgi Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Kültürel Farklılık	8	.87
Genel Kültürel Kavram	3	.68
Ölçeğin Geneli	11	.88

Tablo 10'daki analiz sonuçları incelendiğinde Kültürel Farklılık boyutunda bulunan 8 maddenin Alpha güvenirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin

Genel Kültürel Kavram boyutunda toplam 3 maddenin Alpha güvenirlik katsayısı ise .68 olarak belirlenmiştir. 11 maddeden oluşan ölçeğin geneline yönelik olarak hesaplanan Alpha güvenirlik katsayısı ise .88'dir. Gerek alt boyutlar gerekse ölçeğin geneline ilişkin elde edilen güvenirlik katsayıları güvenirlik açısından yeterli ve iyi bir düzeyi yansıttığı söylenebilir.

3.3.4. Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnanç Ölçeğinin Geliştirilmesi

Araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin inançlarının belirlenmesi amacı ile “İnanç Ölçeği” geliştirilmiştir (Ek-3). Ölçeğin geliştirilme sürecinde çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan literatür çalışmalarından ve kullanılan ölçeklerden yararlanılmış, sorular araştırmacı tarafından, seçilen çalışma grubu, uygulamanın yeri ve zamanı da göz önünde bulundurularak hazırlanmış, böylelikle veri toplama aracı ön formu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu uzman incelemesinden geçirildikten sonra ölçek formu “5=Kesinlikle Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Katılmıyorum ve 1=Kesinlikle Katılmıyorum” olmak üzere 5’li likert olarak düzenlenmiştir.

3.3.4.1. Deneme Formuna İlişkin Analizin Yapılması

Deneme formunun geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için Türkçe, Arnavutça ve Boşnakça dilinde eğitim veren 490 öğretmene ön uygulama yapılması kararlaştırılmıştır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılı şubat-mart aylarında ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için öncelikle KMO ve Küresellik Testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. İnanç Ölçeği KMO ve Küresellik Testi Analizi Sonuçları

Örneklem Yeterliliğine İlişkin Kaiser-Meyer-Olkin Değeri	.812	
Küresellik Testi	Yaklaşık Chi-Square	742.151
	Sd	36
	Anlamlılık	.000

Örneklem yeterliliğine ilişkin yapılan analiz sonucunda gerek KMO değeri (KMO=.812) gerekse Küresellik testi sonucunun ($X^2= 742.151$; $p<.05$) analiz için yeterli olduğu söylenebilir. Araştırmanın sonuçları, pilot grubun doğrulayıcı faktör analizi yapmak için yeterli olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin faktör yapılarını ortaya çıkarmak amacı ile Temel Bileşenler Analizi kullanılarak AFA yapılmıştır. Faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0.30 ile 0.40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabilmektedir (Tavşancıl, 2010). Faktör yük değeri .35'in üzerinde olan test maddeleri alınarak ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir. Ayrıca, "bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık" sağlamak amacıyla elde edilen veriler, Dik Döndürme işlemine de tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda 6 maddenin faktör yük değerlerinin .35'in altında olduğundan ölçekten çıkarılmıştır. 6 madde ölçekten çıkarıldıktan sonra tekrar yapılan analiz sonucunda ölçeğin faktör yük değerlerine ilişkin bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. İnanç Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı ve Faktör Yükleri

Boyut	Madde	Faktör Yükü	Açıklanan Varyans
Bireysel Hak Olduğuna İlişkin İnanç	Her kültürün korunması gereken bir saygınlığı olduğuna inanırım	.673	%23.362
	Bireylerin inançlarını seçme konusunda özgür olması gerektiğine inanırım.	.704	
	Her kültürün kendi değer ve normlarına göre değerlendirilmesi gerektiğine inanırım	.594	
	Her kültürün kendini geliştirebilmesi için desteklenmesi gerekliliğine inanırım	.737	
İnsanlar İçin Genel Hak Olduğuna İlişkin İnanç	Farklı kültürleri tanımanın, farklı seçenekleri görmeye yardımcı olduğuna inanırım	.461	%22.217
	Değer, inanç veya yaşam biçimindeki çeşitliliğin, insanı olmanın ayrılmaz bir parçası olduğuna inanırım.	.485	
	Kültürel farklılıkları anlarım ama hepimiz insane olduğumuzdan benzerlikler üzerine odaklanmak gerektiğine inanıyorum	.638	
	Okullarda çokkültürlülüğü destekleyecek bir iklim olması gerektiğine inanıyorum	.651	
	Öğretim etkinliklerinde farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin dikkate alınması gerektiğine inanırım	.746	
Toplam Varyans			% 45.578

Analiz sonucunda ölçeğin iki faktörlü olduğu belirlenmiştir. Birinci faktörde toplam 4 madde yer almaktadır. Bu faktör, öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin haklar bireyseldir düşünceleri ile ilgili olduğundan "Bireysel Hak Olduğuna İlişkin İnanç" şeklinde adlandırılmıştır. Bireysel Hak Olduğuna İlişkin İnanç boyutunun açıkladığı varyans %23.362'dir. Bu faktörde en düşük özdeğere sahip madde .594 ile 9. maddedir. En yüksek özdeğere sahip madde ise .737 ile 10. maddedir. 2. Faktörde ise toplam 5 madde yer almaktadır. Bu faktörde yer alan maddeler, kültürel farklılıklara ilişkin haklarla ilgili olduğundan ve bu hakların genel haklarla ilgili olması

itibirayle “İnsanlar İçin Genel Hak Olduğuna İlişkin İnanç” şeklinde adlandırılmıştır. Bu faktörün açıkladığı varyans %22.217’dir. Bu faktörde en düşük özdeğere sahip maddeler .461 ile 3. maddedir. En yüksek özdeğere sahip madde ise .746 ile 15. maddedir. Ölçeğin toplam açıkladığı varyans %45.578’dir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik inaçlarını belirlemek için geliştirilen “İnanç Ölçeği”nin toplam 2 alt boyut ve 9 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin AFA ile belirlenen faktör yapısından sonra söz konusu yapının doğruluğunun test edilmesi, modelin uygunluğu ve yerindeliliğinin belirlenmesi için DFA yapılmıştır. 490 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanan ölçekten elde edilen DFA sonuçları ve uyum indeksleri, Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. İnanç Ölçeği Doğrulatory Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri

Uyum İndeksi	χ^2	sd	χ^2/sd	GFI	AGFI	CFI	NFI	NNFI	SRMR	RMR	RMSA	PGFI
Değer	60.74	26	2.336	.97	.95	.98	.96	.97	.036	.019	.052	.56
Yorum			M*	M*	M*	M*	M*	M*	M*	M*	K/iyi**	K/iyi**

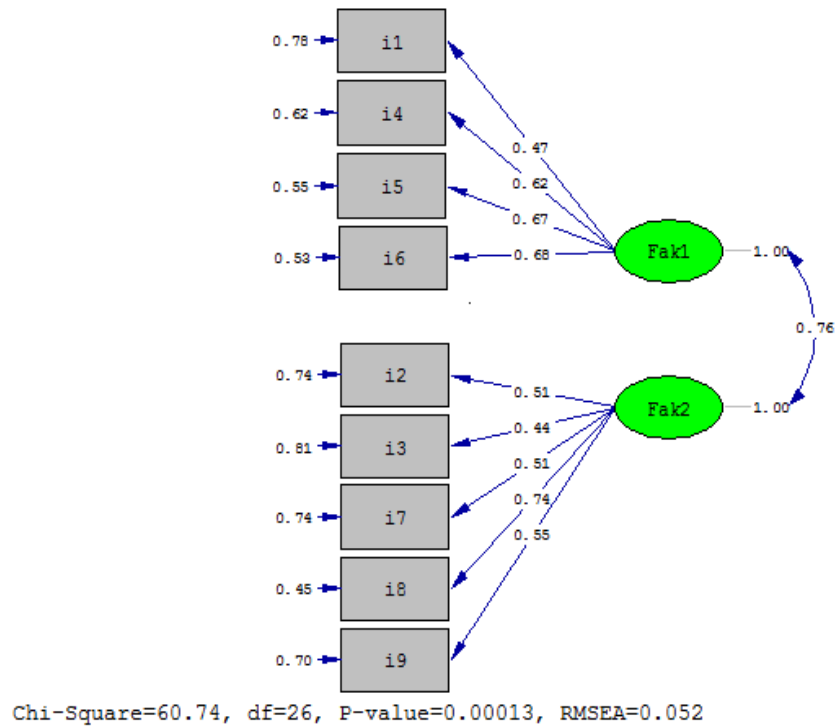
*M= Mükemmel; **K/iyi= Kabuledilebilir/İyi

Tablo 13, incelendiğinde χ^2 değerinin 60.74 olduğu görülmektedir. χ^2 değerinin yorumlanmasında serbestlik derecesinin değeri de önemlidir. Bu iki değer birbirine oranı (χ^2/sd) 2.336’dır. Bu değer 3’ün altında olduğu için uyum derecesi mükemmel olarak nitelendirilebilir. Uyum indeksleri içinde yer alan RMSA’nın değeri 0.052 olarak bulunmuştur. RMSA’nın 0.080 ve bu değerden düşük olması, uyumun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. GFI ve AGFI değerlerinin 0.97 ve 0.95 olduğu görülmektedir. Bu indeks değerleri 1’e yaklaştıkça uyum düzeyi mükemmelleşmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda modelin uyumluluğu ile ilgili değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Yine aynı tabloda SRMR değerinin 0.036 olduğu görülmektedir. SRMR değerinin 0.08 veya bu değer altında olması iyi derecede bir uyum olduğunu göstermektedir.

Tablo 13’te verilen uyum indekslerinden NNFI 0.97 ve CFI değeri 0.98’dir. NNFI ve CFI indekslerinin değerleri 1’e yaklaştıkça uyum mükemmel düzeye ulaşmaktadır (Tabachnik ve Fidell, 2007: 607). Elde edilen sonuçlardan hareketle uyum düzeyinin çok iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Modelin sade ve yalınlık düzeyini belirten PGFI indeksinin değeri 1’e yaklaştıkça modelin sadelik ve yalınlık düzeyinin yükseldiğine işaret etmektedir. PGFI indeksinin 0.56’lık değer modelin ortalamanın üzerinde bir yalınlık düzeyine sahip olduğunu anlamına gelmektedir. Bu

sonuçlardan hareketle öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin inançlarını belirlemek için geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliğini sağladığı söylenebilir.

Ölçeğin Fak1 olarak ifade edilen alt boyutu “Bireysel Hak Olduğuna İlişkin İnanç” ile Fak2 olarak ifade edilen “İnsanlar İçin Genel Hak Olduğuna İlişkin İnanç” alt boyutunda hiçbir modifikasyon yapılmamıştır. AFA ile ortaya çıkarılan yapıda yer alan gizil değişkenler arasındaki yapıyı belirlemek için yapılan DFA analizi sonucunda ölçekteki maddelerin oluşturduğu faktör yapılarına ilişkin standardize edilmiş yol analizi diyagramı Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. İnanç Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standartlaştırılmış Yol Analizi Diyagramı

İnanç Ölçeği'nin yapılan DFA analizine göre birinci faktörde yer alan 6. madde .68 ile en yüksek faktör yüküne sahipken, diğer yandan bu faktörde yer alan en düşük faktör yükü .47 ile 1. maddede görülmektedir. İkinci faktörde ise, .74 değerini alan 8. madde en yüksek faktör yüküne sahip madde olurken, bu faktör altında yer alan en düşük faktör yükü .44 ile 3. maddedir.

DFA sonucunda tüm maddelerin t değerleri anlamlı bulunduğundan ($p < .01$) gözlenen değişkenler ile örtük değişkenler arasında uyumsuzluk bulunmamıştır. Fak1 olarak analiz edilen “Bireysel Hak Olduğuna İlişkin İnanç” ve Fak2 olarak analiz edilen “İnsanlar İçin Genel Hak Olduğuna İlişkin İnanç” örtük değişkenleri

arasında standardize edilmiş korelasyonların anlamlı ve yol diyagramında çizilen tüm standardize edilmiş değerlerin 1'in üstünde olmadığı belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Birinci faktörde yer alan 6. madde 14.82 ile en yüksek t değerine sahipken, bu faktörde yer alan en düşük değer 9.67 ile 1. maddedir. İkinci faktörde 16.23 değerini alan 8. madde en yüksek t değerine sahip madde olurken, bu faktör altında yer alan en düşük değer 8.85 ile 3. maddeye aittir. Analiz sonuçları ölçeğin öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin inançlarının belirlenmesinde kullanılabilecek bir yapıda olduğunu göstermektedir.

3.3.4.2. İnanç Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin inanç ölçeğinin güvenilirlik çalışması 490 kişilik pilot uygulamanın yapıldığı gruptan elde edilen ölçümler üzerinden belirlenmiştir. Güvenirlik analizinde ölçek likert türünde olduğundan Cronbach Alpha Katsayısı kullanılmıştır. İnanç Ölçeği'nden elde edilen ölçümler üzerinde yapılan analiz sonuçları, Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. İnanç Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Bireysel Hak Olduğuna İlişkin İnanç	4	.67
İnsanlar İçin Genel Hak Olduğuna İlişkin İnanç	5	.63
Ölçeğin Geneli	9	.75

Tablo 14'teki analiz sonuçları incelendiğinde "Bireysel Hak Olduğuna İlişkin İnanç" boyutunda bulunan 4 maddenin Alpha güvenirlik katsayısı .67 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin "İnsanlar İçin Genel Hak Olduğuna İlişkin İnanç" boyutunda toplam 5 maddenin Alpha güvenirlik katsayısı ise .63 olarak belirlenmiştir. 9 maddeden oluşan ölçeğin geneline yönelik olarak hesaplanan Alpha güvenirlik katsayısı ise .75'dir. Gerek alt boyutlar gerekse ölçeğin geneline ilişkin elde edilen güvenirlik katsayıları güvenirlik açısından yeterli ve iyi bir düzeyi yansıtmaktadır.

3.3.5. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim bağlamında çokkültürlü eğitime yönelik sahip olduğu özyeterlik düzeylerini tespit etme amacı ile "**Özyeterlik Algısı Ölçeği**"

geliştirilmiştir (Ek-4). Ölçeği geliştirmek için öncelikle literatür taraması yapılmış ulusal ve uluslararası çalışmalarda geliştirilen benzer ölçekler incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda 18 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu uzman görüşünden geçirildikten sonra ölçek, “5= Kesinlikle Katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3= Kararsızım, 2=Katılmıyorum, 1=Kesinlikle Katılmıyorum” olmak üzere 5’li likert türünde düzenlenmiştir.

3.3.5.1. Deneme Formuna İlişkin Analizin Yapılması

Deneme formunun geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için Türkçe, Arnavutça ve Boşnakça dilinde eğitim veren 490 öğretmene ön uygulama yapılması kararlaştırılmıştır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılı şubat-mart aylarında yapılan ön uygulama yapılmıştır. Uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için öncelikle KMO ve Küresellik Testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Özyeterlik Algısı Ölçeği KMO ve Küresellik Testi Analizi Sonuçları

Örneklem Yeterliliğine İlişkin Kaiser-Meyer-Olkin Değeri	.860	
Küresellik Testi	Yaklaşık Chi-Square	1722.202
	sd	78
	Anlamlılık	.000

Tablo 15’te görüldüğü gibi verilerin KMÖ değeri .86, ve Küresellik testi değerinin ($X^2=1722.202$; $p<.05$) anlamlı olduğu belirlenmiştir. KMO ve Küresellik Testi verilerinin ışığında ön uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizine tabi tutulabileceği sonucuna varılmıştır.

Ölçeğin faktör yapılarını ortaya çıkarmak amacı ile Temel Bileşenler Analizi kullanılarak AFA yapılmıştır. Faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0.30 ile 0.40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabilmektedir (Tavşancıl, 2010). Faktör yük değeri .35’in üzerinde olan test maddeleri alınarak ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir. Ayrıca, “bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık” sağlamak amacıyla elde edilen veriler, Dik Döndürme işlemine de tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda 5 maddenin faktör yük değerlerinin .35’in altında olduğundan ölçekten çıkarılmıştır. 5 madde ölçekten çıkarıldıktan sonra tekrar yapılan analiz sonucunda ölçeğin faktör yük değerlerine ilişkin bulgular, Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Özyeterlik Algısı Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı ve Faktör Yükleri

Boyut	Madde	Faktör Yükü	Açıklanan Varyans
Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Özyeterlik	Bilgi ve deneyimlerimle farklı öğrenme stillerine dayalı metotlar seçebilirim	.786	%19.507
	Bilgi ve deneyimlerimle farklı öğrenme stilerine dayalı metotlar uygulayabilirim	.818	
	Öğrencilerimin kültürel deneyimleri, değerleri ve yaşam biçiminden kaynaklanan problemleri anlayabilirim	.638	
	Öğrencilerimin kültürel deneyimleri, değerleri ve yaşam biçiminden kaynaklanan problemleri çözümleyebilirim	.520	
	Farklı kültürden öğrencilerimin yeni bir kültürel ortama (sınıfa-okula) adaptasyonlarına yardımcı olabilirim	.541	
Kültürel Farklılıkların Yönetimine İlişkin Özyeterlik	Kültürel farklılıkları dikkate alarak materyal tasarlayabilirim	.635	%17.181
	Sınıfta farklı kültürden öğrencilerimle etkili iletişime geçebilirim	.674	
	Farklı kültürlerle karşı duyarlılık gösterebilirim	.634	
	Okulmda ya da sınıfta kültürel farklılıkları ele alan bir çalışma yürütebilirim	.671	
	Farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin eğitimsel gereksinimlerini/ihtiyaçlarını karşılayabilirim	.475	
Farklılıkları Anlamaya Yönelik Özyeterlik	Tutum, inanç ve davranışlarım üzerinde kültürün etkisinin farkındayım	.782	%16.695
	Öğrencilerimin tutum, inanç ve davranışları üzerinde kültürün etkisini anlayabiliyorum/ayırabiliyorum	.778	
	Öğretim etkinliklerinde öğrencilerimin kültürel özelliklerini dikkate alarak tasarlayabiliyorum	.615	
Toplam Varyans			% 53.384

Yapılan AFA sonucunda öğretmenlerin “Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği”ndeki 13 maddenin 3 faktör oluşturduğu belirlenmiştir. Ölçeğin faktör yapısı incelendiğinde birinci faktör altında toplam 5 madde bulunduğu görülmektedir. Bu faktörler çokkültürlü eğitime ilişkin öğretmenlerin etkinlik tasarlamaya yönelik özyeterlik algıları ile ilgili olduğundan “Etkinlik Tasarlama” şeklinde adlandırılmıştır. Etkinlik Tasarlama boyutunun toplam açıkladığı varyans miktarı ise %19.507’dir. Etkinlik Tasarlama boyutunda yer alan maddelerden en yüksek özdeğer .818 ile 14. maddedir. En düşük özdeğere sahip olan 16. maddenin faktör yük değeri ise .520’dir. İkinci faktörde 5 madde yer almakta ve toplam varyansın %17.181’ini açıklamaktadır. Ölçek maddeleri incelendiğinde bu faktörün kültürel farklılıkların yönetimi ile ilgili olduğu belirlendiğinden “Kültürel Farklılıkları Yönetme” olarak adlandırılmıştır. Kültürel Farklılıkları Yönetme boyutunda 2. madde .674 değeri ile en yüksek faktör yüküne, 8. madde ise .475 değeri ile en düşük faktör yüküne sahiptir. Ölçeğin son faktörü ise 3 maddeden oluşmaktadır ve açıkladığı

varyans miktarı %16.695'dir. Üçüncü faktör altında yer alan ölçek maddeleri incelendiğinde maddelerin çokkültürlü eğitim bağlamında farklılıkları anlamaya yönelik özyeterlik algıları ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu sebeple bu faktöre "Kültürel Farklılıkları Anlama" adı verilmiştir. Kültürel Farklılıkları Anlama boyutunda yer alan 9. madde .782 en yüksek yük değerine sahip iken .615 ile 11. maddenin en düşük yük değerine sahip olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin AFA ile belirlenen faktör yapısından sonra söz konusu yapının doğruluğunun test edilmesi, modelin uygunluğu ve yerindeliliğinin belirlenmesi için DFA yapılmıştır. 490 öğretmene uygulanan ölçekten elde edilen DFA sonuçları ve uyum indeksleri, Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Özyeterlik Algısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri

Uyum İndeksi	χ^2	Sd	χ^2/sd	GFI	AGFI	CFI	NFI	NNFI	SRMR	RMR	RMSA	PGFI
Değer	105.24	60	1.754	.97	.95	.99	.97	.98	.036	.021	.039	.64
Yorum			M*	M*	M*	M*	M*	M*	M*	M*	M*	K/iyi**

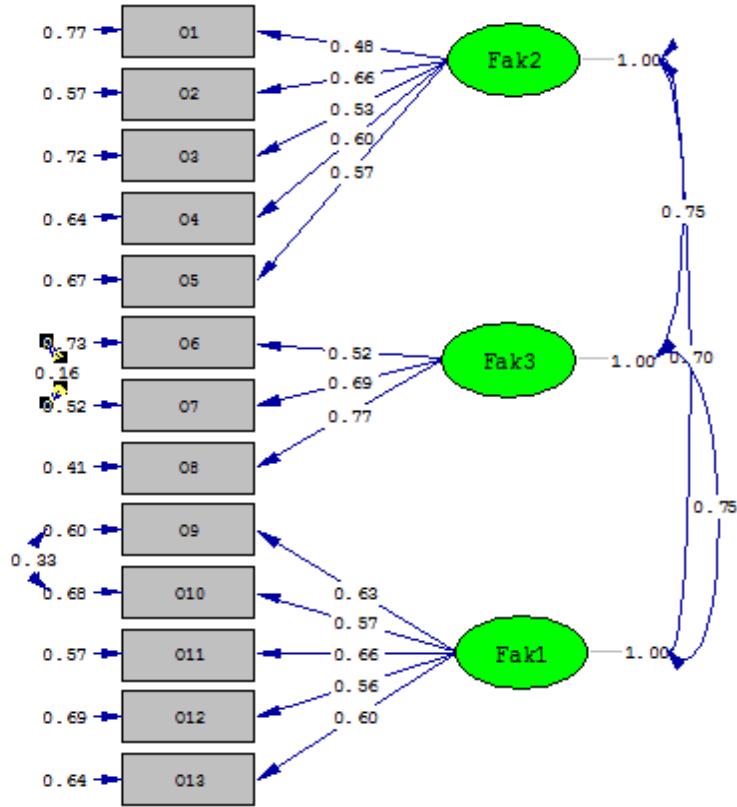
*M= Mükemmel; **K/iyi= Kabul edilebilir/İyi

Tablo 17 incelendiğinde χ^2 değerinin 105.24 olduğu görülmektedir. χ^2 değerinin yorumlanmasında serbestlik derecesinin değeri de önemlidir. Bu iki değer birbirine oranı (χ^2/sd) 1.754'dür. Bu sonuca göre 1.754'lük uyum değeri 3'ün altında olduğu için uyum derecesi mükemmel olarak değerlendirilebilir. Uyum indeksleri içinde yer alan RMSA'nın değeri 0.039 olarak bulunmuştur. RMSA'nın 0.050 ve bu değerden düşük olması, uyumun mükemmel düzeyde olduğunu göstermektedir. GFI ve AGFI değerlerinin 0.97 ve 0.95 olduğu görülmektedir. Bu indeks değerleri 1'e yaklaştıkça uyum düzeyi mükemmelleşmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda modelin uyumluluğu ile ilgili değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Yine aynı tabloda SRMR değerinin 0.036 olduğu görülmektedir. SRMR değerinin 0.05 veya bu değer altında olması mükemmel derecede bir uyum olduğunu göstermektedir

Tablo 17'de verilen uyum indekslerinden NNFI 0.98 ve CFI değeri 0.99'dur. NNFI ve CFI indekslerinin değerleri 1'e yaklaştıkça uyum mükemmel düzeye ulaşmaktadır (Tabachnik ve Fidell, 2007: 607). Elde edilen sonuçlardan hareketle uyum düzeyinin çok iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Modelin sade ve yalınlık düzeyini belirten PGFI indeksinin değeri 1'e yaklaştıkça modelin sadelik ve yalınlık düzeyinin yükseldiğine işaret etmektedir. PGFI indeksinin 0.64'lük değer modelin ortalamanın üzerinde bir yalınlık düzeyine sahip olduğunu anlamına gelmektedir. Bu

sonuçlardan hareketle öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin özyeterlik algılarını belirlemek için geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir.

Toplam 3 alt boyut ve 13 maddeden oluşan ölçeğin uyum indekslerine ilişkin değerler kabul edilebilir düzeyde olduğu, faktörlerin maddeleri arasında yapılan modifikasyonların modelin uyum indekslerini artırdığı belirlenmiştir. Fak1 olarak ifade edilen “Etkinlik Tasarlama” alt boyutunda 1, Fak2 olarak ifade edilen “Kültürel Farklılıkları Yönetme” alt boyutunda hiçbir modifikasyon yapılmamıştır. Fak3 olarak ifade edilen “Kültürel Farklılıkları Anlama” alt boyutunda da 1 modifikasyon yapılmıştır. Ölçekteki maddelerin oluşturduğu faktör yapılarına ilişkin standardize edilmiş yol analizi diyagramı, Şekil 6’da verilmiştir.



Chi-Square=105.24, df=60, P-value=0.00028, RMSEA=0.039

Şekil 6. Özyeterlik Algısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standartlaştırılmış Yol Analizi Diyagramı

Özyeterlik Algısı Ölçeği'nin yapılan DFA'ya göre birinci faktörde en yüksek faktör yükü .66 ile 11. madde, en düşük faktör yükü .56 ile 12. maddeye aittir. İkinci faktörde en yüksek faktör yükü .66 ile 2. madde, en düşük faktör yükü .48'le 1. maddeye aittir. Üçüncü faktörde ise 8. madde .77 değeri ile en yüksek faktör yüküne sahiptir. Üçüncü faktörde bulunan en düşük faktör yükü .52 ile 6. maddededir.

DFA sonucunda tüm maddelerin t değerleri anlamlı bulunduğundan ($p < .01$) gözlenen değişkenler ile örtük değişkenler arasında uyumsuzluk bulunmamıştır. Fak1 olarak analiz edilen “Etkinlik Tasarlama”, Fak2 olarak analiz edilen “Kültürel Farklılıkları Yönetme” ve Fak3 olarak analiz edilen “Kültürel Farklılıkları Anlama” örtük değişkenleri arasında standardize edilmiş korelasyonların anlamlı ve yol diyagramında çizilen tüm standardize edilmiş değerlerin 1’in üstünde olmadığı belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Birinci faktörde yer alan 11. madde 14.29 ile en yüksek t değerine sahipken, bu faktörde yer alan en düşük değer 11.83 ile 12. maddedir. İkinci faktörde 14.31 değerini alan 2. madde en yüksek t değerine sahip madde olurken, bu faktör altında yer alan en düşük değer 10.02 ile 1. maddeye aittir. 3. Faktörde en yüksek değer 16.80 ile 8. madde, en düşük değer 10.42 ile 6. maddeye aittir. Analiz sonuçları, ölçeğin öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin özyeterliklerinin belirlenmesinde kullanılabilecek bir yapıda olduğunu göstermektedir.

3.3.5.2. Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin özyeterlik algısı ölçeğinin güvenilirlik çalışması 490 kişilik pilot uygulamanın yapıldığı gruptan elde edilen ölçümler üzerinden belirlenmiştir. Güvenirlik analizinde ölçek likert türünde olduğundan Cronbach Alpha Katsayısı kullanılmıştır. Özyeterlik Algısı Ölçeği’nden elde edilen ölçümler üzerinde yapılan analiz sonuçları, Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Etkinlik Tasarlama	5	.76
Kültürel Farklılıkların Yönetimi	5	.69
Farklılıkları Anlama	3	.73
Ölçeğin Geneli	13	.88

Tablo 18’deki analiz sonuçları incelendiğinde, Etkinlik Tasarlama boyutunda bulunan 5 maddenin Alpha güvenirlik katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Kültürel Farklılıkların Yönetimi boyutunda bulunan toplam 5 maddenin Alpha güvenirlik katsayısı ise .69 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Farklılıkları Anlama boyutunda toplam 3 madde yer almış ve güvenirlik katsayısı .73 olarak hesaplanmıştır. 13 maddeden oluşan ölçeğin geneline yönelik olarak hesaplanan Alpha güvenirlik katsayısı ise .88’dir. Gerek alt boyutlar gerekse ölçeğin geneline

ilişkin elde edilen güvenilirlik katsayıları güvenilirlik açısından yeterli ve iyi bir düzeyi yansıtmaktadır.

3.3.6. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

Araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının belirlenebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından “**Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği**” geliştirilmiştir (Ek-5). Ölçeğin geliştirilme sürecinde çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan literatür çalışmalarından ve kullanılan ölçeklerden yararlanılmış, sorular araştırmacı tarafından seçilen çalışma grubu, uygulamanın yeri ve zamanı da göz önünde bulundurularak hazırlanmış, böylelikle veri toplama aracı ön formu oluşturulmuştur. Ölçek, 5’li likert (5= Kesinlikle Katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3= Kararsızım, 2= Katılmıyorum, 1= Kesinlikle Katılmıyorum) olarak düzenlendikten sonra ön uygulama sürecine geçilmiştir.

3.3.6.1. Deneme Formuna İlişkin Analizin Yapılması

Deneme formunun geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için 490 Türk, Arnavut ve Boşnak öğretmene ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama 2014-2015 eğitim-öğretim yılı şubat-mart aylarında yapılmıştır. Ön uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için öncelikle KMO ve Küresellik testleri uygulanmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Tutum Ölçeği KMO ve Küresellik Testi Analizi Sonuçları

Örnekleme Yeterliliğine İlişkin Kaiser-Meyer-Olkin Değeri	.784	
Küresellik Testi	Yaklaşık Chi-Square	1772,263
	Sd	105
	Anlamlılık	.000

Örnekleme yeterliliğinin belirlenmesine yönelik yapılan KMO (KMO=.784) ve Küresellik testi ($X^2= 1772.263$; $p<.05$) sonuçları analiz yapmaya uygun ve yeterli olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları, pilot grubun açıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapmak için yeterli olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin faktör yapılarını ortaya çıkarmak amacı ile öncelikle Temel Bileşenler Analizi kullanılarak AFA yapılmıştır. Faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0.30 ile 0.40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabilmektedir (Tavşancıl, 2010). Faktör yük değeri .35’in üzerinde olan test maddeleri alınarak

ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir. Ayrıca, “bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık” sağlamak amacıyla elde edilen veriler, Dik Döndürme işlemine de tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda toplam 19 maddeden 3 maddenin faktör yük değeri .35 ve altında olduğundan ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 16 maddeye tekrar analiz yapılmıştır. Ölçeğin maddeleri çıkarıldıktan sonra faktör yük değerlerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Tutum Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı ve Faktör Yükleri

Boyut	Madde	Faktör Yükü	Açıklanan Varyans
Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı	Farklı kültürlere has davranış. değer ve tutumları yadırgarım*	.743	%20.871
	Farklı kültürlere mensup öğrencilerle iletişim halinde olmanın rahatsızlık verdiğini düşünürüm*.	.808	
	Benzer kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerden oluşan bir sınıf ortamında ders vermeyi tercih ederim*.	.634	
	Sınıf ortamında kendi kültürel kimliğimi öğrencilerimle paylaşmaktan kaçınırım*	.512	
	Kültürel farklılıkların önemsenmesi gerektiğine katılmam*	.545	
	Kültürü benimle aynı öğrencilere öğretim yapmak isterim*	.590	
	Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkında bilgilerinin olması gerekmez*	.625	
Kültürel Farklılıkları Benimseme	İçinde bulunduğum grubun kültürel dinamiklerini öğrenmeye özen gösteririm	.644	%15.024
	Öğrencilerimin kendi kültürel değer yargılarını rahatça açıklamalarını önemserim	.749	
	Farklı cinsiyet. inanç. etnisite. dil gibi değer yargılarının sınıfta olması zenginlik olarak düşünürüm	.765	
	Çokkültürlü sınıfta öğretimden zevk alırım	.664	
	Sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin kültürel özellikleri dikkate alınmasını önemserim	.583	
Kültürel Farklılıkları Önemseme	Sınıf ortamında yürütülen tartışmalarda kültürel farklılıkların ortaya çıkmasını engellerim*	.718	%14.935
	Farklı cinsel tercihlere hoşgörülü davranılması gerektiğini düşünürüm.	.688	
	Kendi kültürel geçmişimi sorgularım	.770	
	Öğrencilerimin kültürel açıdan birbirlerinden üstün ya da zayıf olmadıklarını düşünürüm	.652	
Toplam Varyans			% 50.831

*Ters kodlanan maddeler

Analiz sonucunda ölçeğin üç faktörlü olduğu belirlenmiştir. Birinci faktörde toplam 7 madde yer almaktadır. Bu faktör kültürel farklılıklara ilişkin öğretmenlerin olumsuz tutumları ile ilgili olduğundan “Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı” şeklinde adlandırılmıştır. Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı boyutunun açıkladığı varyans %20.871’dir. Bu faktörde en düşük özdeğere sahip madde .512 ile 9. maddedir. En yüksek özdeğere sahip madde ise .770 ile 2. maddedir. 2. Faktörde ise toplam 4 madde yer almaktadır. Bu faktörde yer alan maddeler kültürel farklılıkları benimsemeye yönelik olduğundan “Kültürel Farklılıkları Benimseme”

şeklinde adlandırılmıştır. Kültürel Farklılıkları Benimseme boyutunun açıkladığı varyans %15.024'dür. Bu faktörde en düşük özdeğere sahip maddeler .644 ile 8. maddedir. En yüksek özdeğere sahip madde ise .765 ile 12. maddedir. Aynı şekilde üçüncü faktörde de 4 madde yer almaktadır. Bu faktör çokkültürlü eğitim bağlamında kültürel farklılıkları önemseme ile ilgili olduğundan "Kültürel Farklılıkları Önemseme" şeklinde adlandırılmıştır. Kültürel Farklılıkları Önemseme boyutunun açıkladığı varyans %14.935'dir. Bu faktörde en düşük özdeğere sahip madde .652 ile 7. maddedir. En yüksek öz değere sahip 6. maddenin faktör yükü .770'dir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını öğrenmek için geliştirilen Tutum Ölçeği'nin 1. Faktöründe 7, 2. Faktöründe 5 ve 3. Faktöründe 4 olmak üzere 16 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin AFA ile belirlenen faktör yapısından sonra yapının doğruluğunun test edilmesi, modelin uygunluğu ve yerindeliliğinin belirlenmesi için DFA yapılmıştır. 490 öğretmene uygulanan ölçekten elde edilen verilerin DFA sonuçları ve uyum indeksleri Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri

Uyum İndeksi	χ^2	sd	χ^2/sd	GFI	AGFI	CFI	NFI	NNFI	SRMR	RMR	RMSA	PGFI
Değer	318.47	96	3.317	.92	.89	.92	.89	.90	.074	.010	.069	.65
Yorum			K/iyi*	K/iyi*	K/iyi*	/iyi*	K/iyi*	K/iyi*	K/iyi*	K/iyi*	K/iyi*	K/iyi*

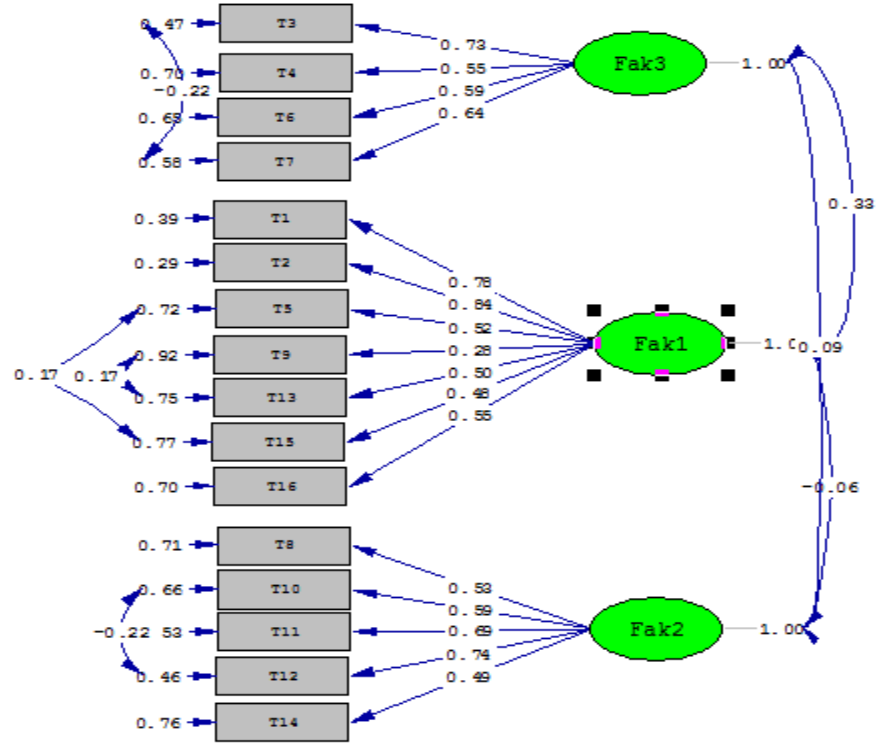
*K/iyi= Kabuledilebilir/iyi

Tablo 21 incelendiğinde χ^2 değerinin 318,47 olduğu görülmektedir. χ^2 değerinin yorumlanırken serbestlik derecesi de göz önüne alınmalıdır. Bu iki değer birbirine oranı hesaplandığında (χ^2/sd) 3,317 değeri elde edilmektedir. Bu değer 3'ten yüksek olduğu için uyum derecesi iyi olarak nitelendirilebilir. Uyum indeksleri içinde yer alan RMSA'nın değeri 0.069 olarak bulunmuştur. RMSA'nın 0.080 ve bu değerden düşük olması, uyumun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. GFI ve AGFI değerlerinin sırasıyla 0.92 ve 0.89 olduğu görülmektedir. Bu indeks değerleri 1'e yaklaştıkça uyum düzeyi mükemmelleşmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda modelin uyumluluğu ile ilgili değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Yine Tablo 21'de SRMR değerinin 0.074 olduğu görülmektedir. SRMR değerinin 0.080'den düşük olması iyi düzeyde uyumu işaret etmektedir.

Uyum indekslerinden NNFI ve CFI uyum indeks değerleri sırasıyla 0.90 ve 0.92'dir. NNFI ve CFI indekslerinin değerleri 1'e yaklaştıkça uyum mükemmel düzeye ulaşmaktadır (Tabachnik ve Fidell, 2007: 607). Elde edilen sonuçlardan hareketle uyumun iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Modelin sade ve yalınlık düzeyini belirten PGFI indeksinin değeri 1'e yaklaştıkça modelin sadelik ve yalınlık düzeyinin

yükseldiğine işaret etmektedir. Elde edilen 0.65'lik değer modelin ortanın üzerinde bir yalınlık düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin geliştirilen “Tutum ölçeğinin” yapı geçerliliğinin sağlandığı ifade edilebilir.

Toplam 3 alt boyut ve 16 maddeden oluşan ölçeğin uyum indekslerine ilişkin değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu, faktörlerin maddeleri arasında yapılan modifikasyonların modelin uyum indekslerini artırdığı belirlenmiştir. Fak1 olarak ifade edilen “Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı” alt boyutunda 2, Fak2 olarak ifade edilen “Kültürel Farklılıkları Benimseme” alt boyutunda 1, Fak3 olarak ifade edilen “Kültürel Farklılıkları Önemseme” alt boyutunda da 1 modifikasyon yapılmıştır. Ölçekteki maddelerin oluşturduğu faktör yapılarına ilişkin standardize edilmiş yol analizi diyagramı, Şekil 7’de verilmiştir.



Chi-Square=318.47, df=96, P-value=0.00000, RMSEA=0.069

Şekil 7. Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standartlaştırılmış Yol Analizi Diyagramı

Tutum Ölçeği'nin yapılan DFA analizine göre birinci faktörde yer alan 2. madde .84 ile en yüksek faktör yüküne sahipken, en düşük faktör yükü .28 ile 9. maddede görülmektedir. İkinci faktörde ise .74 değerini alan 12. madde en yüksek faktör yüküne sahip madde olurken, bu faktör altında yer alan en düşük faktör yükü

.49 ile 14. maddedir. Üçüncü faktörde yer alan 3. madde .73 değeri ile en yüksek faktör yüküne sahiptir. Üçüncü faktörde bulunan 4 maddeden en düşük faktör yükü .55 ile 4. maddededir.

DFA sonucunda tüm maddelerin t değerleri anlamlı bulunduğundan ($p < .01$) gözlenen değişkenler ile örtük değişkenler arasında uyumsuzluk bulunmamıştır. Fak1 olarak analiz edilen “Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı”, Fak2 olarak analiz edilen “Kültürel Farklılıkları Benimseme” ve Fak3 olarak analiz edilen “Kültürel Farklılıkları Önemseme” örtük değişkenleri arasında standardize edilmiş korelasyonların anlamlı ve yol diyagramında çizilen tüm standardize edilmiş değerlerin 1’in üstünde olmadığı belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Birinci faktörde en yüksek t değeri 20.57 ile 2. maddeye en düşük t değeri 5.80 ile 9. maddeye aittir. İkinci faktörde en yüksek t değeri 14.91 ile 12. maddeye, en düşük t değeri 10.41 ile 14. maddeye aittir. 3. Faktörde en yüksek t değeri 12.83 ile 3. maddeye, en düşük değer 11.12 ile 7. maddeye aittir. Analiz sonuçları “Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum” ölçeğinin öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının belirlenmesinde kullanılabilecek bir yapıda olduğunu göstermektedir.

3.3.6.2. Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim bağlamında tutumlarının belirlenmesi amacıyla hazırlanan ölçeğin güvenilirlik çalışması 490 kişilik pilot uygulamanın yapıldığı gruptan elde edilen ölçümler üzerinden belirlenmiştir. Güvenirlik analizinde ölçek likert türünde olduğundan Cronbach Alpha Katsayısı kullanılmıştır. Tutum Ölçeği’nden elde edilen ölçümlere ait analiz sonuçları, Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Tutum Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı	7	.78
Kültürel Farklılıkları Benimseme	5	.70
Kültürel Farklılıkları Önemseme	4	.70
Ölçeğin Geneli	16	.73

Tablo 22’deki analiz sonuçları incelendiğinde “Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı” boyutunda bulunan 7 maddenin Alpha güvenirlik katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin “Kültürel Farklılıkları Benimseme” boyutunda toplam 5 maddenin Alpha güvenirlik katsayısı ise .70 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin “Kültürel Farklılıkları Önemseme” boyutunda 4 maddenin güvenirlik katsayısı .70 olarak

hesaplanmıştır. 16 maddeden oluşan ölçeğin geneline yönelik olarak hesaplanan Alpha güvenirlik katsayısı ise .73'dür. Gerek alt boyutlar gerekse ölçeğin geneline ilişkin elde edilen güvenirlik katsayıları güvenirlik açısından yeterli ve iyi bir düzeyi yansıtmaktadır.

3.3.7. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinin Geliştirilmesi

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik yaptıkları sınıf içi etkinlikleri belirlemek amacı ile ilgili literatür taranmıştır. Bu kapsamda dünyada çokkültürlü eğitimle ilgili geliştirilmesi amacı ile ortaya konan programlar, öğretmen kılavuzları ve benzer araştırmalarda kullanılan anket ve ölçekler incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda kültürel farklılıklara ilişkin öğretmenlerin sınıf içerisinde yapması gereken temel etkinlikler ve bu etkinliklerin yapılış şeklinin de dâhil edildiği 29 maddeden oluşan 5'li likert tipinde öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik sınıf içi uygulamalar ölçeği madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu uzman görüşünden geçirildikten sonra ölçek haline dönüştürülmüştür. Ölçek, 5= Kesinlikle Katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3= Kararsızım, 2= Katılmıyorum ve 1= Kesinlikle Katılmıyorum olmak üzere 5'li likert türünde düzenlenmiştir. Deneme formu tablosu Ek-6 da verilmiştir.

3.3.7.1. Deneme Formuna İlişkin Analizin Yapılması

Çokkültürlü eğitime ilişkin "Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği"nin (SIUÖ) deneme formunun geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için 490 Türk, Arnavut ve Boşnak öğretmenine ön uygulama yapılması kararlaştırılmıştır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılı şubat-mart aylarında ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için öncelikle KMO ve Küresellik Testi uygulanmıştır. Ön uygulama sonucunda elde edilen verilerin analizi uygunluğuna ilişkin KMO ve Küresellik Testi analiz sonuçları, Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 23. Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği KMO ve Küresellik Testi Analizi Sonuçları

Örneklem Yeterliliğine İlişkin Kaiser-Meyer-Olkin Değeri		.894
Küresellik Testi	Yaklaşık Chi-Square	3097.889
	Sd	153
	Anlamlılık	.000

Tablo 23’de görüldüğü gibi verilerin KMO değeri .894 ve Küresellik testinin 3097.889 ($p < .05$) düzeyinde ve anlamlı olduğu belirlenmiştir. Can (2013), KMO değerinin .80 üstünde olduğunda iyi bir değer olduğunu belirtmektedir. Analiz sonuçları elde edilen ön uygulama verilerinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk ve ark., 2011).

Ölçeğin faktör yapılarını ortaya çıkarmak amacı ile öncelikle açılımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açılımlayıcı faktör analizi, ölçme aracının ölçtüğü faktörlerin sayısı hakkında bir bilgiye sahip olunmadığı zaman, belli bir hipotezi sınamak yerine, ölçme aracıyla ölçülen faktörlerin doğası hakkında bir bilgi edinilmeye çalışıldığı durumlarda yararlanılan bir inceleme türüdür (Tavşancıl, 2010). Bu amaçla Temel Bileşenler Analizi ile analiz yapılmıştır. Ayrıca, “bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık” sağlamak amacıyla elde edilen veriler, Dik Döndürme işlemine de tabi tutulmuştur. Büyüköztürk’e (2010:127) göre faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0.30 ile 0.40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabilmektedir. Faktör yük değeri .35’in üzerinde olan test maddeleri alınarak ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir.

Analiz sonucunda 4 maddenin faktör yük değerlerinin .35’in altında olduğu, 4 maddenin hiçbir faktör altında yer almadığı ve 3 maddenin birden fazla faktör altında yer aldığı başka bir ifade ile binişiklik gösterdiği için ölçekten çıkarılmıştır. Toplam 11 madde ölçekten çıkarıldıktan sonra ikinci kez analiz işlemi yapılmıştır. Her bir maddenin faktör yüklerine ilişkin analiz sonuçları, Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24. Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı ve Faktör Yükleri

Boyut	Madde	Faktör Yükü	Açıklanan Varyans
Yöntem- Teknik Kullanımı	Öğrencilerimi derste kendi kültürlerinden örnekler vermeleri için cesaretlendiririm	.553	%18.401
	Ders işlerken örneklerimi farklı kültürlere yönelik vermeye özen gösteririm	.501	
	Farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerimin düşüncelerini ifade etmeleri için tartışma, soru cevap gibi yöntem ve tekniklerle ders işlerim	.691	
	Çokkültürlü bir eğitim ortamı tasarlarım (farklı renkler, şekiller, oturma düzeni vb)	.631	
	Derslerimde öğrencilerimin değer yargılarını dikkate aldığımı gösterir örnekler veririm	.687	
	Öğrencilerin kendi kültürel değerlerini sınıf ortamına taşımalarını sağlayacak kendi kültürlerinden örnekler veriririm	.741	
	Öğrenme ve öğretme sürecini farklı kültürleri içerecek yapıda oluşturmaya özen gösteririm	.583	

Tablo 24. Devamı

Etkinlik Tasarımı	Sınıfta çokkültürlü öğretime dayalı öğrenme etkinlikleri tasarlıyorum	.694	%18.031
	Sınıfta çokkültürlü eğitime dayalı değerlendirme süreçleri uyguluyorum	.654	
	Farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerini sağlayacak imkân sağlıyorum	.703	
	Farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerimin kendilerini rahatça ifade edecekleri (alay edilmeden, korkmadan, çekinmeden, utanmadan) sınıf atmosferi oluşturuyorum	.604	
	Çokkültürlü sınıfların ihtiyaçlarını karşılayacak metotlar kullanıyorum	.700	
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	Öğrencilerime farklı cinsiyet, etnik kimlik, dini inançlarına gibi özelliklerine dayalı renk, şekil, resim, fotoğraf, metinlerin seçiminde bu özellikleri dikkate alıyorum	.706	%16.433
	Sınıf içi iletişimde farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilere hitap eden beden diline, jest ve mimiklere yer veriyorum	.675	
	Öğrencilerimin bilgilerini farklı kültürel niteliklerden bağımsız ölçüyorum	.757	
	Dersleri öğrencilerin kültürel özelliklerine göre düzenliyorum/adapte ediyorum	.730	
	Öğrencilerime kültürel farklılıkların neden olduğu olumsuzluklarla (ırksal şiddet, cinsiyet ayrımcılık gibi) baş edebilecek aktiviteler düzenliyorum	.605	
	Kültürel farklılıkları dikkate alarak tüm öğrencilerimin özgüven düzeylerini artıracak etkinlikler tasarlıyorum	.596	
Toplam Varyans			%52.864

Analiz sonucunda ölçeğin üç faktörlü olduğu belirlenmiştir. Birinci faktörde toplam 7 madde yer almaktadır. Bu faktör çokkültürlü eğitim-öğretime yönelik sınıf içinde kullanılan yöntem-teknikler ile ilgili olduğundan “Yöntem-Teknik Kullanımı” şeklinde adlandırılmıştır. Yöntem-Teknik Kullanımı boyutunun açıkladığı varyans %18.401’dir. Bu faktörde en düşük faktör yüküne sahip madde .501 ile 4. maddedir. En yüksek faktör yüküne sahip madde ise .741 ile 9. maddedir. 2. Faktörde ise toplam 5 madde yer almaktadır. Bu faktörde çokkültürlü eğitim-öğretime yönelik yapılan sınıf içi etkinlikler ile ilgili olduğundan “Etkinlik Tasarımı” şeklinde adlandırılmıştır. Etkinlik Tasarımı boyutunun açıkladığı varyans %18.031’dir. Bu faktörde en düşük faktör yüküne sahip madde .604 ile 14. maddedir. En yüksek faktör yüküne sahip madde ise .703 ile 13. maddedir. Üçüncü faktörde ise 6 madde yer almaktadır. Bu faktör çokkültürlü eğitim bağlamında sınıf içi uygulamalarda bireysel farklılıkları dikkate alınması ile ilgili olduğundan “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma” şeklinde adlandırılmıştır. Bu faktörün açıkladığı varyans % 16.433’dür. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma boyutunda en düşük faktör yüküne sahip madde .596 ile 28. madde olurken, en yüksek faktör yükü .757 değeri ile 25. maddedir.

Çokkültürlü eğitime ilişkin geliştirilen “Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği” toplam üç alt boyut ve 18 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin AFA ile belirlenen faktör yapısından sonra söz konusu yapının doğruluğunun test edilmesi, modelin uygunluğu ve yerindeliliğinin belirlenmesi için DFA yapılmıştır. 490 öğretmene uygulanan ölçekten elde edilen DFA sonuçları ve uyum indeksleri, Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri

Uyum İndeksi	χ^2	sd	χ^2/sd	GFI	AGFI	CFI	NFI	NNFI	SRMR	RMR	RMSA	PGFI
Değer	393.26	143	2.750	.92	.90	.97	.95	.96	.059	.062	.060	.70
Yorum			M*	M*	M*	M*	M*	M*	K/iyi**	K/iyi**	K/iyi**	K/iyi**

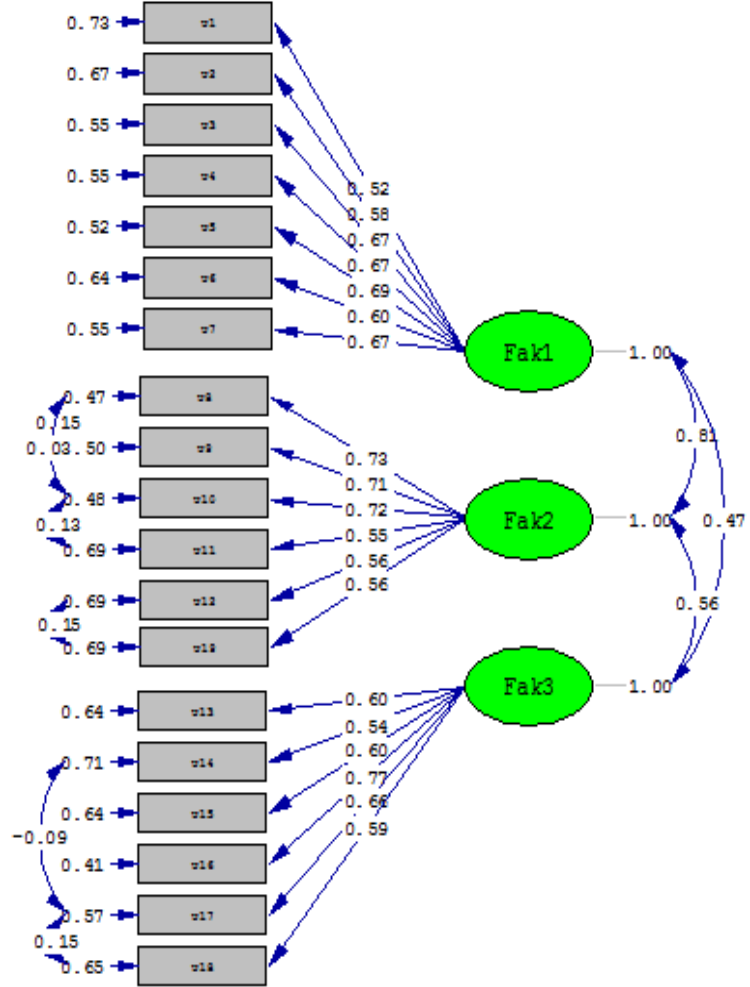
*M= Mükemmel; **K/iyi= Kabuledilebilir/İyi

Tablo 25 incelendiğinde χ^2 değerinin 393.26 olduğu görülmektedir. χ^2 değerinin yorumlanmasında serbestlik derecesinin değeri de önemlidir. Bu iki değer birbirine oranı (χ^2/sd) 2.750’dir. Bulunan değer 3’ün altında olduğu için uyum derecesi mükemmel olarak nitelendirilebilir. Uyum indeksleri içinde yer alan RMSA’nın değeri 0.060 olarak bulunmuştur. RMSA’nın 0.080 ve bu değerden düşük olması, uyumun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. GFI ve AGFI değerlerinin 0.92 ve 0.90 olduğu görülmektedir. Bu indeks değerleri 1’e yaklaştıkça uyum düzeyi mükemmelleşmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda modelin uyumluluğu ile ilgili değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Yine aynı tabloda SRMR değerinin 0.059 olduğu görülmektedir. SRMR değerinin 0.08 veya bu değer altında olması iyi derecede bir uyum olduğunu göstermektedir.

Tablo 25’te verilen uyum indekslerinden NNFI değerinin 0.96 ve CFI değeri 0.97’dir. NNFI ve CFI indeksi 1’e yaklaştıkça uyum mükemmel düzeye ulaşmaktadır (Tabachnik ve Fidell, 2007: 607). Elde edilen sonuçlardan hareketle uyum düzeyinin çok iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Modelin sade ve yalınlık düzeyini belirten PGFI indeksinin değeri 1’e yaklaştıkça modelin sadelik ve yalınlık düzeyinin yükseldiğine işaret etmektedir. PGFI indeksinin 0.70’lik değer modelin ortalamasının üzerinde bir yalınlık düzeyine sahip olduğunu anlamına gelmektedir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin sınıf içi uygulamalarının düzeyini belirlemeye yönelik geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığı ifade edilebilir.

Ölçeğin Fak1 olarak ifade edilen “Yöntem-Teknik Kullanımı” alt boyutunda hiçbir modifikasyona gerek duyulmamıştır. Fak2 olarak ifade edilen “Etkinlik Tasarımı” alt boyutunda 3 modifikasyon, Fak3 olarak ifade edilen “Bireysel

Farklılıkları Dikkate Alma” alt boyutunda 2 modifikasyon yapılmıştır. Yapılan modifikasyonlar ölçeğin uyum indekslerinde anlamlı bir katkı sağlamıştır. Faktörler arasında ise modifikasyonlar yapılmasına gerek kalmadığından ölçeğin yapısının AFA ile belirlenen yapıda olduğuna karar verilmiştir. AFA ile ortaya çıkarılan yapıda yer alan gizil değişkenler arasındaki yapıyı belirlemek için yapılan DFA analizi sonucunda ölçekteki maddelerin oluşturduğu faktör yapılarına ilişkin standardize edilmiş yol analizi diyagramı, Şekil 8’de verilmiştir.



Chi-Square=393.26, df=143, P-value=0.00000, RMSEA=0.060

Şekil 8. Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standartlaştırılmış Yol Analizi Diyagramı

Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği'nin yapılan DFA analizine göre birinci faktörde yer alan 9. madde .69 ile en yüksek faktör yüküne sahipken, en düşük faktör yükü .52 ile 1. maddedir. İkinci faktörde ise .73 değerini alan 8. madde en yüksek faktör yüküne sahip madde olurken, bu faktör altında yer alan en düşük faktör yükü .55 ile 11. maddedir. Üçüncü faktörde yer alan 16. madde .77 değeri ile en yüksek faktör

yüküne sahiptir. Üçüncü faktörde bulunan en düşük faktör yükü .54 ile 14. maddededir.

DFA sonucunda tüm maddelerin t değerleri anlamlı bulunduğundan ($p < .01$) gözlenen değişkenler ile örtük değişkenler arasında uyumsuzluk bulunmamıştır. Fak1 olarak analiz edilen “Yöntem-Teknik Kullanımı”, Fak2 olarak analiz edilen “Etkinlik Tasarımı” ve Fak3 olarak analiz edilen “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma” örtük değişkenleri arasında standardize edilmiş korelasyonların anlamlı ve yol diyagramında çizilen tüm standardize edilmiş değerlerin 1’in üstünde olmadığı belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Birinci faktörde yer alan 5. madde 16.34 ile en yüksek t değerine sahipken, bu faktörde yer alan en düşük değer 11.53 ile 1. maddedir. İkinci faktörde 17.36 değerini alan 8. madde en yüksek t değerine sahip madde olurken, bu faktör altında yer alan en düşük değer 11.97 ile 11. maddedir. Üçüncü faktörde yer alan 16. madde 18.04 değeri ile en yüksek maddedir. Üçüncü faktörde de en düşük değeri alan 11.57 ile 14. maddedir. Analiz sonuçları, ölçeğin, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin sınıf içi uygulamalarının belirlenmesinde kullanılabilecek bir yapıda olduğunu göstermektedir.

3.3.7.2. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin sınıf içi uygulamalar ölçeğinin güvenilirlik çalışması 490 kişilik pilot uygulamanın yapıldığı gruptan elde edilen ölçümler üzerinden belirlenmiştir. Güvenirlik analizinde ölçek likert türünde olduğundan Cronbach Alpha Katsayısı kullanılmıştır. Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği’nden elde edilen ölçümler üzerinde yapılan analiz sonuçları, Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26. Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Yöntem-Teknik Kullanımı	7	.81
Etkinlik Tasarımı	5	.81
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	6	.80
Ölçeğin Geneli	18	.87

Tablo 26’daki analiz sonuçları incelendiğinde, Yöntem-Teknik Kullanımı boyutunda bulunan 7 maddenin Alpha güvenirlik katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Etkinlik Tasarımı boyutunda bulunan toplam 5 maddenin Alpha güvenirlik

katsayısı ise .81 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma boyutunda toplam 6 madde yer almış ve güvenilirlik katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. 18 maddeden oluşan ölçeğin geneline yönelik olarak hesaplanan Alpha güvenilirlik katsayısı ise .87'dir. Gerek alt boyutlar gerekse ölçeğin geneline ilişkin elde edilen güvenilirlik katsayıları güvenilirlik açısından yeterli ve iyi bir düzeyi yansıtmaktadır.

3.3.8. Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi düzeylerini, tutumlarını, inançlarını, özyeterliklerini ve sınıf içi uygulamalarını incelemektir. Kişisel Bilgi Formu, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgileri, tutumları, inançları, özyeterlik algıları ve sınıf içi uygulamaları üzerinde etkili olabilecek çeşitli etkenlerin dikkate alınmasıyla hazırlanmıştır.

Kişisel bilgi formunun 1. sorusunda öğretmenlerin cinsiyetleri sorulmuştur. Öğretmenlerin cinsiyetleri **“(1) Kadın ve (2) Erkek”** biçiminde kodlanmıştır.

Kişisel bilgi formunun 2. sorusunda öğretmenlerin ana dilleri sorulmuştur. Öğretmenlerin ana dilleri **“(1) Türkçe, (2) Arnavutça, (3) Sırpça, (4) Boşnakça (5) Romca ve (6) Diğer”** uygun bir şekilde kodlanmıştır.

Kişisel bilgi formunun 3. sorusunda öğretmenlerin mesleki kıdemleri (çalışma süreleri) sorulmuştur. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri **“(1) 1-5 Yıl, (2) 6-10 Yıl, (3) 11-15, (4) 16-20 Yıl ve (5) 20 Yıl ve Üstü”** uygun bir şekilde kodlanmıştır.

Kişisel bilgi formunun 4. sorusunda öğretmenlerin branşları sorulmuştur. Öğretmenlerin branşları **“(1) Okulöncesi Öğretmenliği, (2) Sınıf Öğretmenliği, (3) Türkçe Öğretmenliği, (4) Matematik Öğretmenliği (5) İngilizce Öğretmenliği, (6) Fen Bilgisi Öğretmenliği, (7) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve (8) Diğer”** uygun bir şekilde kodlanmıştır.

Kişisel bilgi formunun 5. sorusunda öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki kademeleri sorulmuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki kademeleri **“(1) İlköğretim I. Kademe 1-5 sınıf, (2) Alt Ortaöğretim II. Kademe 6-9 sınıf, (3) Üst Ortaöğretim-Lise, (4) Üniversite ve (5) Diğer”** uygun bir şekilde kodlanmıştır.

Araştırmada kullanılan *Kişisel Bilgi Formu* Ek-7’te sunulmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde aşağıdaki istatistiksel çözümlerden yararlanılmıştır. Bu istatistiksel teknikler, araştırma problemleri çerçevesinde organize edilmiştir. Bunlar:

1- Betimsel Analiz: Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgisi, kavramsal bilgi, tutumları, özyeterliği, inançları ve sınıf içi uygulama düzeylerinin belirlenmesinde ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Ortalamaların yorumlanmasında, Tablo 27'deki değerlerinden hareket edilmiştir.

Tablo 27. Ortalama İçin Puan Aralıkları Değeri

Aralık	Değer	Yorum
1.00 – 1.79	Kesinlikle Katılmıyorum	Olumsuz
1.80– 2.59	Katılmıyorum	Olumsuz
2.60– 3.39	Kararsızım	Olumsuz
3.40– 4.19	Katılıyorum	Olumlu
4.20– 5.00	Kesinlikle Katılıyorum	Olumlu

2- Bağımsız Gruplar t Testi: Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgisi, kavramsal bilgi, tutumları, özyeterliği, inançları ve sınıf içi uygulama düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde ilişkisiz örneklem için t testi analizi uygulanmıştır.

3- Tek Yönlü Varyans Analizi: Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgisi, kavramsal bilgi, tutumları, özyeterliği, inançları ve sınıf içi uygulama düzeylerinin mesleki kıdem, anadil, görev yaptıkları okul kademesi (Temel Eğitim, Alt Ortaöğretim, Üst Ortaöğretim), branş değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi ile analiz yapılmıştır.

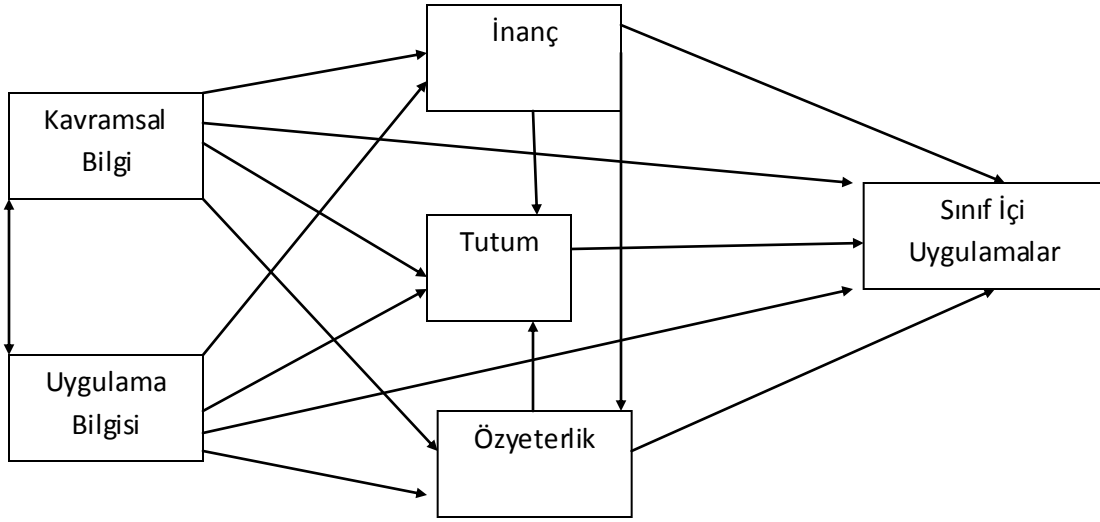
Alt boyutlar ile birlikte yapılacak analizde TİP 1 hatasını azaltmak için Tek Yönlü MANOVA yapılmak istenmiştir. Ancak MANOVA'nın varsayımlarının karşılanmadığı için cinsiyet açısından t testi, diğer bağımsız değişkenler için de ANOVA analizi yapılmıştır. MANOVA'nın varsayımları için normal dağılım varsayımları incelenmiş, basıklık ve sivrilik değerinin bazılarında ± 1 aralığının dışında olduğu belirlenmiştir. Bağımlı değişkenler arasında ilişkinin doğrusal olduğu belirlenmiştir. Bağımlı değişkenler arasında çoklu bağlantı için korelasyon analizine bakılmıştır. Yüksek düzeyde korelasyon (.70 ya da .90'nın üzerindeki korelasyon katsayıları) çoklu bağlantı sorununa neden olmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2014; Pallant, 2005). Bu araştırmada, çokkültürlü eğitime yönelik bilgi ölçeğinin boyutları

ile geneli arasında .82 ile .91 arasında değişen korelasyon belirlenmiştir. Kavramsal bilgisi boyutları ile geneli arasında da .73 ile .98 arasında değişen korelasyonlar vardır. Özyeterlik puanlarını ile boyutları arasında .60 ile .88; inanç puanları ile alt boyut puanları arasında .87 ile .92; tutum puanları ile tutum alt boyutları arasında .75 ile .86; sınıf içi uygulama puanları ile alt boyutlar arasında .82 ile .86 arasında değişen korelasyonlar vardır. Bir diğer MANOVA ölçüsü olan kovaryans matrislerinin homojenliğidir. Bunun için 'Box's M' testine bakılmıştır. 'Box's M' testi sonuçları tüm analizlerde anlamlı bulunmuştur ($p < .01$). Ayrıca varyansların homojenliği için Levene istatistiği sonuçları incelenmiştir. (Büyüköztürk ve ark., 2010; Field, 2009; Pallant, 2005). Ölçümler, MANOVA'nın varsayımlarının karşılanmadığını göstermektedir. ANOVA analizinde 1. Tip hatayı düzeltmek için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır (Hinton, 2005). Bonferroni düzeltmesine göre anlamlılık .05/değişken sayısı olarak hesaplanması gerekmektedir. Bonferroni düzeltmesi yapılmadığı durumlarda anlamlılık .05, düzeltmenin yapıldığı durumda ise çokkültürlü eğitime yönelik bilgi puanları için $.05/4=.013$; kavramsal bilgi puanları için $.05/3=.017$; tutum ile ilgili puanların analizinde $.05/4=.013$; inançla ilgili puanların analizinde $.05/3=.017$; özyeterlik puanları ile ilgili analizde $.05/4=.013$ ve sınıf içi uygulamalar ile ilgili puanların analizinde $.05/4=.013$ anlamlılık düzeyi olarak belirlenmiştir. Çoklu karşılaştırmalarda parametrik test varsayımlarının uygun olduğu durumlarda farklılığın kaynağını belirlemek için Tukey testi analiz yapılmıştır.

4- Çoklu karşılaştırmalarda (mesleki kıdem, branş gibi), varyansların homojenliğinin karşılanmadığı durumlarda Kruskal Wallis-H testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonucunda gruplar arasında farklılık belirlendiğinde farkın kaynağını belirlemek için Mann Whitney U testi ile analiz yapılmıştır.

5- Korelasyon Analizi: Değişkenler (çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi, kavramsal bilgi, inanç, özyeterlik tutum ve sınıf içi uygulama) arasında ilişkinin belirlenmesinde korelasyon analizi yapılmıştır. Parametrik koşulların sağlandığı değişkenler arasında korelasyon analizi için Pearson Momentler Korelasyon Analizi yapılmıştır.

6- Çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi, kavramsal bilgi, inanç, özyeterlik ve tutum değişkenlerinden hangilerinin sınıf içi uygulamaları yordadığını belirlemek yol analizi ile analiz yapılmıştır. Yol Analizi için Şekil 9'daki model test edilmiştir.



Şekil 9: Test Edilecek Yol Analizi Şeması

Modelde kavramsal bilgi ve uygulamaya yönelik bilgisi dışsal değişken, inanç, tutum, özyeterlik ve sınıf içi uygulamalar içsel değişkendir. Kavramsal bilgi ve bilginin inancı, tutumu ve özyeterliği yordama gücü, inancın tutum ve özyeterliği yordama gücü, özyeterliğin tutumu yordama gücü ve söz konusu değişkenlerin de çokkültürlü eğitime yönelik sınıf içi uygulamaları yordama gücü analiz edilecektir.

Tüm karşılaştırmalarda anlamlılık .05 alınmıştır. Analizler, SPSS ve Lisrel paket programlarından yararlanılarak gerçekleştirilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümünde araştırmanın problem ve alt problemleri çerçevesinde elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bu bölümde sırasıyla;

- 1- Çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi düzeyleri,
- 2- Kültürel farklılıklara ilişkin kavramsal bilgi,
- 3- Çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin inanç,
- 4- Çokkültürlü eğitime yönelik tutum,
- 5- Çokkültürlü eğitime dayalı özyeterlik algısı,
- 6- Çokkültürlü eğitime ilişkin sınıf içi uygulamaların düzeyleri,
- 7- Çokkültürlü eğitime yönelik bilgi düzeyi, kavramsal bilgi, inanç, tutum, özyeterlik algısı ve sınıf içi uygulamaların demografik değişkenlere (cinsiyet, dilsel farklılık, mesleki kıdem ve görev yaptıkları kademe) yönelik karşılaştırılması ve
- 8- Çokkültürlü eğitime yönelik bilgi düzeyi, kavramsal bilgi, inanç, tutum, özyeterlik algısı ve çokkültürlü eğitime ilişkin sınıf içi uygulamalar arasında korelasyon ve yol analizine ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.1. Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeyine Yönelik Bulgular

Bu başlık altında öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi düzeyleri, bilgi düzeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem, anadil, görev yaptıkları okul kademeleri ve branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

4.1.1. Çokkültürlü Eğitime İlişkin Öğretmenlerin Bilgi Düzeyleri Nedir?

Araştırmanın birinci problemi “Kosova’da görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi düzeyleri nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim bağlamında bilgi düzeylerini belirlemek amacı ile geliştirilen “Bilgi Düzeyi Ölçeğinden” elde edilen verilerin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Bilgi Düzeyi Ölçeğine ilişkin betimsel analiz sonuçları, Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeylerine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçek Maddeleri	\bar{X}	SS	Baskılık	Sivrilik
1. Öğrencilerimin kültürel özellikleri hakkında bilgi düzeyim	4.34	.75	-1.035	1.061
2. Farklı cinsel yönelimler konusunda bilgi düzeyim	3.66	1.12	-.685	-.161
3. Ülkemdeki etnik kökenler hakkında bilgi düzeyim	4.16	.88	-.990	.723
4. Farklı kültürlere mensup öğrencilere nasıl yaklaşılmaması gerektiğine ilişkin bilgi düzeyim	4.33	.78	-1.083	1.041
5. Farklı dini inançlar hakkında bilgi düzeyim	4.07	.88	-.781	.369
6. Öğrencilerimin düşüncelerindeki farklılıkların altında yatan nedenlerle ilgili bilgi düzeyim	3.80	.89	-.579	.211
7. Farklı kültürleri tanımak için araştırmalar yapacak bilgi düzeyim	3.88	.87	-.556	-.024
8. Öğrencilerimin düşüncelerindeki farklılıkların altında yatan nedenleri bilme düzeyim	3.84	.89	-.507	-.110
9. Program materyallerini kültürel farklılıklar açısından analiz edebilme konusundaki bilgi düzeyim	3.86	.88	-.512	.119
10. Kültürel farklılıklara dayalı olarak program materyalleri geliştirebilecek bilgi düzeyim	3.88	.89	-.583	-.022
11. Sınıfta farklı kültürden gelen öğrencilerin değerleri ve dini inançlarını ile ilgili bilgi düzeyim	4.14	.92	-1.030	.788
12. Farklı lisana sahip öğrencilerin söyleyiş, dil, ağız ve lehçe gibi dilsel farklılıkları hakkında bilgi düzeyim	4.12	.92	-.938	.534
13. Farklı kültüre sahip öğrencilerimin sanatsal, estetik farklılıkları ile ilgili bilgi düzeyim	3.96	.92	-.592	-.172
14. Sınıfta farklı kültürden öğrencilerimle etkileşimde kültürel bilgimle ilgili bilinç düzeyi düzeyim	4.13	.89	-.967	.834
15. Sınıfta farklı kültürden öğrencilerle nasıl iletişim kuracağım konusunda bilgi düzeyim	4.26	.86	-1.186	1.210
16. Farklı kültürlere ilişkin (inançlar, değerler, uygulamalar ve ürünler) bilgi düzeyim	4.16	.85	-.844	.349
17. Öğrencilerin kültürel farklılıklarından kaynaklanan pozitif veya negatif davranışlarını ayırma konusunda bilgi düzeyim	4.24	.82	-.903	.329
18. Kültürel farklılıkların bireylerin davranışını nasıl etkilediği konusunda bilgi düzeyim	4.08	.85	-.739	.360
19. Farklı kültürden öğrencilerle iletişim engelleri ile ilgili bilgi düzeyim	4.06	.90	-.891	.613
1. Alt boyut: Kültürel Özellik Bilgisi	4.13	.64	-.793	.490
2. Alt Boyut: Farklılıkları Anlama Bilgisi	3.85	.67	-.485	.050
3. Alt Boyut: Farklılıkları Ayırma Bilgisi	4.11	.62	-.857	.961
Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeyi Genel	4.05	.56	-.710	.737

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi düzeyi genel ortalamasının ($\bar{X}=4.05$) yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin 1. alt boyutu olan “Kültürel Özellik Bilgisi”nin en yüksek ortalamaya sahip olduğu ($\bar{X}=4.13$), bunu sırası ile 3. alt boyut olan “Farklılıkları Ayırma Bilgisi” ($\bar{X}=4.11$) ve 2. alt boyut olan “Farklılıkları Anlama Bilgisi” ($\bar{X}=3.85$) izlemektedir. Her üç alt boyutta da öğretmenlerin bilgi düzeylerinin ortalamasının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin, sınıf içinde kültürel farklılıklara dayalı olarak yapılacak eğitime ilişkin bilgi düzeylerinin yeterli olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile öğretmenler, çokkültürlü eğitim yapabilecek düzeyde bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Ölçek maddeleri içinde en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.34$) 1. madde “öğrencilerimin kültürel özellikleri hakkında bilgi düzeyim” ile 15. Madde ($\bar{X}=4.26$) “Sınıfımda farklı kültürden öğrencilerle nasıl iletişim kuracağım konusunda bilgi düzeyim” olduğu belirlenmiştir. En düşük ortalama ($\bar{X}=3.66$) 2. madde “Farklı cinsel yönelimler konusunda bilgi düzeyim” ile 6. madde ($\bar{X}=3.80$) “Öğrencilerimin düşüncelerindeki farklılıkların altında yatan nedenlerle ilgili bilgi düzeyim” olduğu belirlenmiştir. Ortalamanın en düşük olduğu 2. madde ile ilgili öğretmen görüşleri arasında farklılaşma yüksek ancak diğer tüm maddelerde öğretmen görüşleri arasında farklılaşma düşüktür. Bir başka ifade ile öğretmen görüşleri arasında homojenlik vardır. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi düzeylerinin yüksek olması ve öğretmenlerin bilgi düzeyleri arasında homojenlik olması çokkültürlü eğitim imkânlarının sunulması açısından önemlidir. Öğretmenlerin hem ölçeğin genelinde hem de alt boyutlarda elde edilen basıklık ve sivrilik değerleri açısından normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

4.1.2. Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeyinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu başlık altında öğretmenleri çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi düzeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem, anadil, görev yaptıkları okul kademeleri ve branş değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1.2.1. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeyleri Cinsiyet Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi düzeylerinin cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar t-Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Levene Testi		t	sd	p
					F	P			
Kültürel Özellik Bilgisi	Kadın	556	4.20	.59	12.943	.000*	4.035	815.560	.000*
	Erkek	419	4.03	.69					
Farklılıkları Anlama Bilgisi	Kadın	556	3.87	.64	3.500	.062**	1.007	973	.314**
	Erkek	419	3.83	.71					
Farklılıkları Ayırma Bilgisi	Kadın	556	4.10	.61	.517	.472**	-.678	973	.498**
	Erkek	419	4.13	.62					
Genel Ortalama	Kadın	556	4.09	.52	7.794	.005*	2.318	829.010	.021**
	Erkek	419	4.00	.59					

*p<.013; **p>.013

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin genel bilgi düzeylerinde kadın ($\bar{X} = 4.09$) ve erkekler ($\bar{X} = 4.00$) arasında anlamlı farklılık ($t=2.318$; $p<.05$) vardır. Kadın öğretmenlerin bilgi düzeyleri erkeklerden daha yüksektir. Ancak Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.013$) anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>.013$). Bonferroni düzeltmesi dikkate alındığında cinsiyetin çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi düzeyi üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Alt boyutlara ilişkin yapılan analiz sonucunda “Kültürel Özellik Bilgisi” alt boyutunda kadın ($\bar{X} = 4.20$) ve erkekler ($\bar{X} = 4.03$) arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($t=4.035$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında da ($p=.05/4=.013$) da farklılık vardır ($p<.013$). Bu durum öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi düzeylerinde kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha fazla bilgi sahibi olduğunu göstermektedir. “Farklılıkları Anlama Bilgisi” alt boyutunda kadın ($\bar{X} = 3.87$) ve erkekler ($\bar{X} = 3.83$) arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($t=1.007$; $p>.05$). “Farklılıkları Ayırma Bilgisi” alt boyutunda da kadın ($\bar{X} = 4.10$) ve erkekler ($\bar{X} = 4.13$) arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($t=-.678$; $p>.05$). Her iki alt boyutta da Bonferroni düzeltmesi yapıldığında da anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. Analiz sonuçları öğretmenlerin kültürel özellik bilgisi dışında cinsiyet farklılığının önemli bir etken olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin cinsiyet açısından

farklılık göstermemesi, aynı kültürel ortamda ve bilgi paylaşımlarının olması ile açıklanabilir.

4.1.2.2. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeyleri Mesleki Kıdem Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine ilişkin betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi sonuçları, Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	SS	Levene İstatistiği	
					F	p
Kültürel Özellik Bilgisi	1- 1-5 yıl	178	4.07	.64	1.659	.157*
	2- 6-10 yıl	208	4.13	.63		
	3- 11-15 yıl	144	4.15	.60		
	4- 16-20 yıl	115	4.17	.56		
	5- 20 yıl ve üstü	330	4.12	.68		
	Toplam	975	4.12	.64		
Farklıları Anlama Bilgisi	1- 1-5 yıl	178	3.87	.66	1.344	.252*
	2- 6-10 yıl	208	3.92	.65		
	3- 11-15 yıl	144	3.85	.62		
	4- 16-20 yıl	115	3.81	.64		
	5- 20 yıl ve üstü	330	3.81	.71		
	Toplam	975	3.85	.67		
Farklıları Ayırma Bilgisi	1- 1-5 yıl	178	4.12	.59	.183	.947*
	2- 6-10 yıl	208	4.08	.62		
	3- 11-15 yıl	144	4.12	.56		
	4- 16-20 yıl	115	4.14	.63		
	5- 20 yıl ve üstü	330	4.10	.62		
	Toplam	975	4.11	.61		
Genel Ortalama	1- 1-5 yıl	178	4.03	.55	.812	.518*
	2- 6-10 yıl	208	4.06	.56		
	3- 11-15 yıl	144	4.07	.52		
	4- 16-20 yıl	115	4.07	.50		
	5- 20 yıl ve üstü	330	4.03	.59		
	Toplam	975	4.05	.55		

*p>.05

Betimsel analiz sonuçlarına göre “Kültürel Özellik Bilgisi” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.17$) 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. En düşük ortalama ($\bar{X}=4.07$) ise 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenleridir. “Farklılıkları Anlama Bilgisi” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.92$) 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.81$) ise 16-20 ile 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenleridir. “Farklılıkları Ayırma Bilgisi” boyutunda ise en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.14$) 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=4.08$) ise 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.07$) 11-15 ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler iken en düşük ortalama ($\bar{X}=4.03$) ise 1-5 ile 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir.

Levene İstatistiğine ilişkin yapılan analizde gerek ölçeğin geneline ve gerekse alt boyutlarda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. İstatistiksel farkın bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Kültürel Özellik Bilgisi	Gruplar arası	.798	4	.199	.482	.749*	Fark Yok
	Grup içi	401.249	970	.414			
	Toplam	402.046	974				
Farklılıkları Anlama Bilgisi	Gruplar arası	1.644	4	.411	.915	.454*	Fark Yok
	Grup içi	435.549	970	.449			
	Toplam	437.193	974				
Farklılıkları Ayırma Bilgisi	Gruplar arası	.305	4	.076	.203	.937*	Fark Yok
	Grup içi	364.363	970	.376			
	Toplam	364.668	974				
Genel Ortalama	Gruplar arası	.231	4	.058	.185	.946*	Fark Yok
	Grup içi	302.562	970	.312			
	Toplam	302.793	974				

*p>.013

Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre ölçeğin gerek genelinde ($F_{4;970}=185$, $p>.05$) gerekse tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Bonferroni düzeltmesi yapıldığında da ($p=.05/4=.013$) ortalamalar arasında anlamlı farklılık yoktur ($p>.013$). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi düzeyleri mesleki kıdem açısından farklılık göstermemektedir. Bilgi düzeyinde farklılık olmaması öğretmenlerin aynı ortamda görev yapması dolayısı ile de bilgi paylaşımının olması ve bilginin kolay öğrenilmesi ile açıklanabilir. Bilgi, zaman içinde kolayca değişebilen bir özelliğe sahiptir. Ayrıca aynı kültürel çeşitliliğin olduğu bir ortamda bulunmuş olmaları da bu bulgularda önemli bir etken olabilir.

4.1.2.3. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Bilgi Düzeyleri Anadil Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi düzeylerinin anadil değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin anadil değişkenine ilişkin betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi sonuçları, Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeylerinin Anadil Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek	Anadil	N	\bar{X}	SS	Levene İstatistiği	
					F	p
Kültürel Özellik Bilgisi	1-Türkçe	196	4.17	.55	1.128	.087*
	2-Arnavutça	606	4.18	.65		
	3-Boşnakça	173	3.91	.67		
	Toplam	975	4.12	.64		
Farklılıkları Anlama Bilgisi	1-Türkçe	196	3.97	.60	1.172	.061*
	2-Arnavutça	606	3.83	.69		
	3-Boşnakça	173	3.77	.66		
	Toplam	975	3.85	.67		
Farklılıkları Ayırma Bilgisi	1-Türkçe	196	4.23	.49	.430	.235*
	2-Arnavutça	606	4.06	.65		
	3-Boşnakça	173	4.13	.56		
	Toplam	975	4.11	.61		
Genel Ortalama	1-Türkçe	196	4.13	.48	1.135	.096*
	2-Arnavutça	606	4.06	.58		
	3-Boşnakça	173	3.93	.54		
	Toplam	975	4.05	.55		

* $p>.05$

Betimsel analiz sonuçlarına göre “Kültürel Özellik Bilgisi” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.18$) Arnavutça anadiline sahip öğretmenlerdir. En düşük ortalama ($\bar{X}=3.91$) ise Boşnakça anadiline sahip öğretmenlerdir. “Farklılıkları Anlama Bilgisi” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.97$) anadili Türkçe olan öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.77$) ise Boşnakça anadiline sahip öğretmenlerdir. “Farklılıkları Ayırma Bilgisi” boyutunda ise en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.23$) anadili Türkçe olan öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=4.06$) ise Arnavutça anadiline sahip öğretmenlere aittir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.13$) anadili Türkçe olan öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.93$) ise Boşnakça anadiline sahip öğretmenlere aittir. Çokkültürlü eğitime yönelik bilgi düzeyi ölçeğinin gerek alt boyutlarında gerekse genelinden elde edilen puanlara göre öğretmenlerin bilgi düzeyleri anadil farklılığı açısından yüksektir.

Levene İstatistiğine ilişkin yapılan analizde gerek ölçeğin genelinde ve gerekse alt boyutlarda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. İstatistiksel farkın bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 33’de sunulmuştur.

Tablo 33. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeylerinin Anadil Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Kültürel Özellik Bilgisi	Gruplar arası	9.828	2	4.914	12.178	.000*	1,2>3
	Grup içi	392.218	972	.404			
	Toplam	402.046	974				
Farklılıkları Anlama Bilgisi	Gruplar arası	4.379	2	2.190	4.917	.008*	1>2,3
	Grup içi	432.814	972	.445			
	Toplam	437.193	974				
Farklılıkları Ayırma Bilgisi	Gruplar arası	4.070	2	2.035	5.485	.004*	1>2
	Grup içi	360.598	972	.371			
	Toplam	364.668	974				
Genel Ortalama	Gruplar arası	3.778	2	1.889	6.141	.002*	1,2>3
	Grup içi	299.015	972	.308			
	Toplam	302.793	974				

*p<.013

Analiz sonuçlarına göre “Kültürel Özellik Bilgisi” boyutunda anadil değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{2,972}=12.178$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında da ($p=.05/4=.013$) anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($p<.013$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan, Tukey analizinde anadili Türkçe olan öğretmenler ($\bar{X}=4.17$) ile Arnavutça anadilini konuşan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=4.18$), Boşnakça anadilini konuşan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=3.91$) daha yüksektir.

“Farklılıkları Anlama Bilgisi” boyutunda anadil değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{2,972}=4.917$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında da ($p=.05/4=.013$) anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($p<.013$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizinde, anadili Türkçe olan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.97$), Arnavutça ($\bar{X}=3.83$) ve Boşnakça anadilini konuşan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=3.77$) daha yüksektir.

“Farklılıkları Ayırma Bilgisi” boyutunda anadil değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{2,972}=5.485$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında da ($p=.05/4=.013$) anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($p<.013$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizinde, anadili Türkçe olan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=4.23$), Arnavutça anadilini konuşan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=4.06$) daha yüksektir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi düzeylerinin genel ortalaması açısından da anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{2,972}=6.141$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında da ($p=.05/4=.013$) anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($p<.013$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizinde, anadili Türkçe olan öğretmenler ($\bar{X}=4.13$) ile Arnavutça anadilini konuşan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=4.06$), Boşnakça anadilini konuşan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=3.93$) daha yüksektir.

Anadil değişkenine göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır. Anadili Türkçe olan öğretmenler hem genel ortalama hem de alt boyutlar açısından diğer Arnavutça ve Boşnakça anadilini konuşan öğretmenlere göre daha fazla bilgi sahibidirler. Anadil değişkeni bu araştırmada bir ölçüde etnik mensubiyeti de yansıtmaktadır. Bu durum etnik mensubiyet açısından bilgi düzeyinde farklılığı da yansıtmaktadır. Anadili Türkçe olan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi düzeyinin daha yüksek olması, Türkiye’de yayımlanan kültürel farklılıklara dayalı literatürü takip ediyor olmaları ile

açıklanabilir. Ayrıca Kosova’da Türkçe anadilini konuşan topluluklar içinde daha azınlıkta olmaları ve öğretmenlik yapmak, iş bulmak için anadili Türkçe olan öğretmenlerin hem Boşnakça hem de Arnavutça dillerini bilmeleri gerekliliği ile de açıklanabilir. Bir diğer etken de anadili Türkçe olan öğretmenlerin üç dilde eğitim veren okullarda görev yapıyor olmalarının etkisi olduğu düşünülebilir.

4.1.2.4. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeyleri Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi düzeylerinin görev yaptıkları kademe değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları kademe değişkenine ilişkin betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi sonuçları, Tablo 34’de sunulmuştur.

Tablo 34. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeylerinin Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek	Okul Kademeleri	N	\bar{X}	SS	Levene İstatistiği	
					F	p
Kültürel Özellik Bilgisi	1- Temel Eğitim	337	4.34	.55	9.556	.000*
	2- Alt Ortaöğretim (6-9 sınıf)	320	4.14	.62		
	3- Üst Ortaöğretim (lise)	318	3.88	.67		
	Toplam	975	4.12	.64		
Farklılıkları Anlama Bilgisi	1- Temel Eğitim	337	4.08	.60	1.736	.177**
	2- Alt Ortaöğretim (6-9 sınıf)	320	3.84	.64		
	3- Üst Ortaöğretim (lise)	318	3.61	.67		
	Toplam	975	3.85	.67		
Farklılıkları Ayırma Bilgisi	1- Temel Eğitim	337	4.28	.52	9.354	.000*
	2- Alt Ortaöğretim (6-9 sınıf)	320	4.13	.58		
	3- Üst Ortaöğretim (lise)	318	3.90	.66		
	Toplam	975	4.11	.61		
Genel Ortalama	1- Temel Eğitim	337	4.26	.46	7.293	.001*
	2- Alt Ortaöğretim (6-9 sınıf)	320	4.06	.54		
	3- Üst Ortaöğretim (lise)	318	3.81	.57		
	Toplam	975	4.05	.55		

*p<.05; **p>.05

Betimsel analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin görev yaptıkları kademeler açısından “Kültürel Özellik Bilgisi” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.34$) Temel

Eğitimde çalışan öğretmenlere aittir. En düşük ortalama ($\bar{X}=3.88$) ise Üst Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerindir. “Farklılıkları Anlama Bilgisi” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.08$) Temel Eğitimde çalışan öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.61$) ise Üst Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere aittir. “Farklılıkları Ayırma Bilgisi” boyutunda ise en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.28$) Temel Eğitimde çalışan öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.90$) ise Üst Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere aittir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.26$) Temel Eğitimde çalışan öğretmenlerin iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.81$) ise Üst Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerindir. Gerek ölçeğin genelinden gerekse alt boyutlarından elde edilen puanlara göre öğretmenlerin görev yaptığı okul kademeleri açısından ortalamalar yüksek bulunmuştur.

Levene İstatistiğine ilişkin yapılan analizde “Farklılıkları Anlama Bilgisi” dışında varyansların homojen olmadığı ($p<.05$) belirlenmiştir. “Farklılıkları Anlama Bilgisi” boyutunda ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. İstatistiksel farkın bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeylerinin Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Farklılıkları Anlama Bilgisi	Gruplar arası	36.633	2	18.316	44.446	.000*	1>2>3
	Grup içi	400.560	972	.412			
	Toplam	437.193	974				

* $p<.05$

“Farklılıkları Anlama Bilgisi” boyutunda okul kademeleri değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{2,972}=44.446$; $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizinde, Temel Eğitimde çalışan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4.08$), Alt Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.84$) ve Üst Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=3.61$); Alt Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin de ($\bar{X}=3.84$), Üst Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=3.61$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Varyansların homojen olmadığı “Kültürel Özellik Bilgisi”, “Farklılıkları Ayırma Bilgisi” ve “Genel” ortalama puanları arasında istatistiksel açıdan farklılığın olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi ile analiz yapılmıştır. Farklılığın olduğu durumda farkın kaynağını belirlemek için Mann Whitney U testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeylerinin Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Analizi Sonuçları

Boyut	Kademe	N	Sıra Ortalaması	X^2	sd	p	Farkın Kaynağı
Kültürel Özellik Bilgisi	1-Temel Eğitim (1-5 sınıf)	295	596.43	78.446	2	.000*	1>2>3
	2-Alt Ortaöğretim (6-9 sınıf)	320	485.98				
	3-Üst Ortaöğretim (lise)	360	400.94				
Farklılıkları Ayırma Bilgisi	1-Temel Eğitim (1-5 sınıf)	295	582.39	61.842	2	.000*	1>2>3
	2-Alt Ortaöğretim (6-9 sınıf)	320	489.27				
	3-Üst Ortaöğretim (lise)	360	409.53				
Bilgi Ölçeği Genel	1-Temel Eğitim (1-5 sınıf)	295	605.73	92.582	2	.000*	1>2>3
	2-Alt Ortaöğretim (6-9 sınıf)	320	486.29				
	3-Üst Ortaöğretim (lise)	360	393.05				

*p<.013

Kruskal Wallis H test analiz sonuçlarına göre “Kültürel Özellik Bilgisi” boyutunda öğretmenlerin görev yaptıkları kademe değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($X^2=78.446$; $p<.05/03$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Mann Whitney U analizine göre Temel Eğitimde çalışan öğretmenlerin sıra ortalamaları (Sıra Ort.=596.43), Alt Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamalarından (Sıra Ort.=484.98) ve Alt Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamaları da Üst Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin sıra ortalamalarından (Sıra Ort.=400.94) daha yüksektir.

“Farklılıkları Ayırma Bilgisi” boyutunda okul kademeleri değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($X^2=61.842$; $p<.05/3$). Farkın kaynağını belirlemek için Mann Whitney U analizi sonucunda, Temel Eğitimde çalışan öğretmenlerin sıra ortalamaları (Sıra Ort.=582.39), Alt Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamalarından (Sıra Ort.=489.27) ve Alt Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamaları Üst Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin sıra ortalamalarından (Sıra Ort.=409.53) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi düzeylerinin genel ortalaması açısından da anlamlı farklılık belirlenmiştir ($X^2=92.582$; $p<.05/3$). Farkın kaynağını belirlemek için Mann Whitney U analizine göre Temel Eğitimde çalışan öğretmenlerin sıra ortalamaları (Sıra Ort.=605.73), Alt Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamalarından (Sıra Ort.=486.29) ve Alt Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamaları, Üst Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin sıra ortalamalarından (Sıra Ort.=393.05) daha yüksektir.

Analiz sonuçları okul kademeleri değişkeninin öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi düzeylerini etkileyen bir faktör olduğunu göstermektedir. Temel Eğitimde (1-5 sınıf) görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi düzeyleri, Alt Ortaöğretim (6-9 sınıf) ve Üst Ortaöğretimde (lise) çalışan öğretmenlerin bilgi düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, Kosova'da görev yapan Sınıf öğretmenlerinin, kültürel farklılıkları içeren öğrencilerle dolu bir sınıfta 5 yıl boyunca gözlemde bulunma imkânına sahip olmaları, öğrencileri ile daha uzun süre etkileşimde olmaları, onların bilgi düzeylerinin yüksek olmasına ve kültürel farklılıklar konusunda daha araştırmacı olmalarını zorladığı söylenebilir. Ayrıca ilkokullarda öğrenim gören öğrencilerin yeterli formal eğitimden geçmemiş olmaları, sosyal davranışları yeterli düzeyde öğrenmemiş olmaları, başka bir ifade ile de gelişim özellikleri nedeni ile daha fazla kültürel farklılıkları yansıttıkları söylenebilir. Bu öğrencilerle öğrenme-öğretme etkinlikleri içinde yer alan öğretmenlerin farklılıklara ilişkin doğrudan deneyim kazanmalarını sağladığı bunun da farklılıkta etkili olduğu düşünülebilir.

4.1.2.5. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeyleri Branş Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi düzeylerinin branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin branş değişkenine ilişkin betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi sonuçları, Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeylerinin Branş Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek	Branşlar	N	\bar{X}	SS	Levene İstatistiği	
					F	p
Kültürel Özellik Bilgisi	1-Okulöncesi Öğretmenliği	41	4.40	.51	2.455	.012*
	2-Sınıf Öğretmenliği	289	4.37	.56		
	3-Türkçe Öğretmenliği	87	4.12	.63		
	4-Matematik Öğretmenliği	89	4.00	.63		
	5-İngilizce Öğretmenliği	101	4.06	.63		
	6-Fen Bilgisi Öğretmenliği	139	3.87	.65		
	7-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	99	4.11	.62		
	8-Diğer	130	3.99	.72		
	Toplam	975	4.12	.64		
Farklılıkları Anlama Bilgisi	1-Okulöncesi Öğretmenliği	41	4.26	.53	1.708	.103**
	2-Sınıf Öğretmenliği	289	4.07	.60		
	3-Türkçe Öğretmenliği	87	3.90	.57		
	4-Matematik Öğretmenliği	89	3.75	.69		
	5-İngilizce Öğretmenliği	101	3.69	.66		
	6-Fen Bilgisi Öğretmenliği	139	3.63	.60		
	7-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	99	3.77	.72		
	8-Diğer	130	3.68	.73		
	Toplam	975	3.85	.67		
Farklılıkları Ayrırma Bilgisi	1-Okulöncesi Öğretmenliği	41	4.32	.44	2.992	.004*
	2-Sınıf Öğretmenliği	289	4.28	.53		
	3-Türkçe Öğretmenliği	87	4.14	.58		
	4-Matematik Öğretmenliği	89	4.00	.65		
	5-İngilizce Öğretmenliği	101	3.96	.59		
	6-Fen Bilgisi Öğretmenliği	139	4.04	.55		
	7-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	99	4.08	.66		
	8-Diğer	130	3.93	.72		
	Toplam	975	4.11	.61		
Genel Ortalama	1-Okulöncesi Öğretmenliği	41	4.34	.44	2.007	.052**
	2-Sınıf Öğretmenliği	289	4.25	.46		
	3-Türkçe Öğretmenliği	87	4.06	.53		
	4-Matematik Öğretmenliği	89	3.94	.57		
	5-İngilizce Öğretmenliği	101	3.94	.54		
	6-Fen Bilgisi Öğretmenliği	139	3.85	.51		
	7-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	99	4.02	.57		
	8-Diğer	130	3.89	.65		
	Toplam	975	4.05	.55		

*p<.05; **p>.05

Betimsel analiz sonuçlarına göre “Kültürel Özellik Bilgisi” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.40$) Okulöncesi öğretmenlerindir. En düşük ortalama

($\bar{X}=3.86$) ise Fen Bilgisi öğretmenlerine ait olduğu belirlenmiştir. “Farklılıkları Anlama Bilgisi” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.32$) Okulöncesi öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.63$) ise Fen Bilgisi öğretmenlerine aittir. “Farklılıkları Ayırma Bilgisi” boyutunda ise en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.32$) Okulöncesi öğretmenlerine ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.93$) ise diğer branşlarda görev yapan öğretmenlere aittir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.34$) Okulöncesi öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.85$) ise Fen Bilgisi öğretmenlerine aittir. Kültürel farklılıklara ilişkin bilgi düzeyleri açısından yapılan betimsel analiz sonuçları gerek ölçeğin genelinden gerekse alt boyutlarında ortalamaların yüksek olduğu belirlenmiştir.

Levene İstatistiğine ilişkin yapılan analizde ölçeğin genelinde ve “Farklılıkları Anlama” boyutunda varyanslar homojen, “Kültürel Özellik Bilgisi” ve “Farklılıkları Ayırma Bilgisi” boyutunda varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir. Varyansların homojen olduğu “Farklılıkları Anlama” ve ölçeğin genelinden elde edilen puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır. Analiz Sonuçları Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeylerinin Branş Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Farklılıkları Anlama Bilgisi	Gruplar arası	35.543	7	5.078	12.224	.000*	1,2>4,5,6,7,8
	Grup içi	401.651	967	.415			3>6
	Toplam	437.193	974				7>6
Genel Ortalama	Gruplar arası	26.794	7	3.828	13.411	.000*	1,2>4,5,6,7,8
	Grup içi	275.999	967	.285			
	Toplam	302.793	974				

*p<.025

“Farklılıkları Anlama Bilgisi” boyutunda branş değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{7,967}=12.224$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/2=.025$) anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir ($p<.025$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizinde, Okulöncesi ($\bar{X}=4.26$) ve Sınıf öğretmenlerinin ortalamalarının ($\bar{X}=4.07$), Matematik öğretmenlerinin ($\bar{X}=3.75$), İngilizce öğretmenlerinin ($\bar{X}=3.69$), Fen Bilgisi öğretmenlerinin ($\bar{X}=3.63$), Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ($\bar{X}=3.77$) ve diğer branş öğretmenlerinin ortalamalarından

($\bar{X}=3.68$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı alt boyut altında Türkçe öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.90$), Fen Bilgisi öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=3.63$) daha yüksek ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin ortalamasının da ($\bar{X}=3.77$), Fen Bilgisi öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=3.63$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi düzeylerinin genel puan ortalamaları açısından da anlamlı farklılık vardır ($F_{7;967}=13.411$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/2=.025$) anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir ($p<.025$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizinde, Okulöncesi ($\bar{X}=4.34$) ve Sınıf öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=4.25$), Matematik öğretmenlerin ($\bar{X}=3.94$), İngilizce öğretmenlerin ($\bar{X}=3.94$), Fen Bilgisi öğretmenlerin ($\bar{X}=3.85$), Sosyal Bilgiler öğretmenlerin ($\bar{X}=4.02$) ve diğer branş öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=3.89$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

“Kültürel Özellik Bilgisi” ile “Farklılıkları Ayırma Bilgisi” alt boyutlarında varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir. Kültürel farklılıklara ilişkin öğretmenlerin bilgi düzeyleri, branş değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H testi analizi yapılmıştır. Farkın olduğu durumda farkın kaynağını belirlemek için Mann Whitney U testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeylerinin Branş Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Analizi Sonuçları

Bölüm	N	Sıra Ortalaması	X^2	Sd	p	Farkın Kaynağı	
Kültürel Özellik Bilgisi	1-Okulöncesi Öğretmenliği	41	600.83	87.280	7	.000*	1,2>3,4,5,
	2-Sınıf Öğretmenliği	289	596.80				6,7, 8
	3-Türkçe Öğretmenliği	87	476.66				7>6
	4-Matematik Öğretmenliği	89	423.06				
	5-İngilizce Öğretmenliği	101	455.11				
	6-Fen Bilgisi Öğretmenliği	139	367.88				
	7-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	99	468.36				
	8-Diğer	130	431.55				
Toplam	975						

Tablo 39. Devamı

Farklılıkları Ayırma Bilgisi	1-Okulöncesi Öğretmenliği	41	559.30	62.202	7	.000*	1,2>3> 5,6,8
	2-Sınıf Öğretmenliği	289	584.58				1 ve 2>4
	3-Türkçe Öğretmenliği	87	496.55				
	4-Matematik Öğretmenliği	89	438.23				
	5-İngilizce Öğretmenliği	101	409.73				
	6-Fen Bilgisi Öğretmenliği	139	435.13				
	7-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	99	462.05				
	8-Diğer	130	416.27				
	Toplam	975					

*p<.025

Kruskal Wallis H test analiz sonuçlarına göre “Kültürel Özellik Bilgisi” boyutunda öğretmenlerin görev yaptıkları branş değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($X^2=87.280$; $p<.05/2$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Mann Whitney U analizine göre Okulöncesi (Sıra Ort.=596.43) ve Sınıf Öğretmenliği branşındaki öğretmenlerin sıra ortalamaları (Sıra Ort.=596.80) diğer branşlardaki öğretmenlerin sıra ortalamalarından daha yüksektir. Ayrıca Fen Bilgisi öğretmenlerinin sıra ortalamaları (Sıra Ort.=367.88), Sosyal Bilgiler branşındaki öğretmenlerin sıra ortalamalarından (Sıra Ort.=468.36) daha düşüktür.

“Farklılıkları Ayırma Bilgisi” boyutunda öğretmenlerin branşlarına göre de bilgi düzeyleri açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($X^2=62.202$; $p<.05/2$). Farkın kaynağını belirlemek için Mann Whitney U analizi sonucunda, Okulöncesi (Sıra Ort.=559.30), Sınıf öğretmenliği (Sıra Ort.=584.58) ve Türkçe öğretmenliği branşındaki öğretmenlerin sıra ortalamasının (Sıra Ort.=496.55), İngilizce (Sıra Ort.=409.73), Fen Bilgisi (Sıra Ort.=435.13), Sosyal Bilgiler (Sıra Ort.=462.05) ve Diğer (Sıra Ort.=416.27) branşlardaki öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksektir. Ayrıca Okulöncesi (Sıra Ort. =559.30), Sınıf Öğretmenliği branşındaki öğretmenlerin sıra ortalamasının (Sıra Ort.=584.58), Matematik Öğretmenliği branşındakilerin sıra ortalamasından (Sıra Ort.=438.23) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Branş değişkeninin öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi düzeylerini etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Analiz sonuçlarına göre Okulöncesi ve Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim konusundaki bilgi düzeyleri, diğer branş öğretmenlerin bilgi düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin görev yaptığı okul kademelerinden elde edilen sonuçlar ile branş değişkeninden elde edilen sonuçlar birbiri ile paralellik göstermektedir. Branş açısından belirlenen

bu farklılık Okulöncesi ve Sınıf öğretmenlerinin eğitim fakültesi diğer branş öğretmenlerinin ise fen-edebiyat fakültesi mezunu olmalarının etkisi ile açıklanabilir.

4.2. Kültürel Farklılıklara İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeyine Yönelik Bulgular

Bu başlık altında öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin kavramsal bilgi düzeyleri, kavramsal bilgi düzeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem, anadil, görev yaptıkları okul kademeleri ve branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

4.2.1. Kültürel Farklılıklara İlişkin Öğretmenlerin Kavramsal Bilgi Düzeyleri Nedir?

Araştırmanın kültürel farklılıklara yönelik kavramsal bilgi boyutunda birinci problemi “Kosova’da görev yapan öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin kavramsal bilgi düzeyleri nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin kültürel farklılıklara yönelik kavramsal bilgi düzeylerini belirlemek amacı ile geliştirilen KBÖ’ye ilişkin verilerin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. KBÖ’ye ilişkin analiz sonuçları, Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40. Öğretmenlerin Kültürel Farklılıklara İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeylerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçek Maddeleri	\bar{X}	SS	Baskılık	Sivrilik
1-Kültür	4.51	.65	-1.234	1.618
2-Etnisite	4.15	.87	-1.120	1.532
3-Irkçılık	3.87	1.14	-.966	.325
4-Kaynaştırma	3.99	.93	-.791	.301
5- Çoğulculuk	3.84	.98	-.607	-.096
6-Benmerkezcilik	3.59	1.04	-.432	-.406
7-Çokkültürlü eğitim	4.09	.89	-.863	.400
8- Kültürel aktarım	4.11	.92	-.954	.598
9- Kültürel yıkım	3.58	1.19	-.545	-.586
10-Bireysel farklılık	3.92	1.05	-.928	.439
11-Dilsel farklılık (ağız şive)	4.08	.98	-1.087	.867
1.Alt Boyut: Kültürel Farklılık	3.94	.71	-.638	.207
2.Alt Boyut: Genel Kültürel Kavram	4.08	.69	-.627	.225
Genel Ortalama	3.98	.67	-.578	.130

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin kavramsal bilgileri genel ortalamasının ($\bar{X}=3.98$) “iyi” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin 2. alt boyutu olan “Genel Kültürel Kavram”ın en yüksek ortalamaya sahip olduğu ($\bar{X}=4.08$), bunu sırası ile 1. alt boyut olan “Kültürel Farklılık” ($\bar{X}=3.94$) izlemektedir. Her iki alt boyutta da öğretmenlerin kavramsal bilgi düzeylerinin ortalamasının yüksek olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin kavramsal bilgi düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçları öğretmenlerin, sınıf içinde kültürel farklılıklara dayalı olarak yapılacak eğitime ilişkin kavramsal bilgi düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Ölçek maddeleri içinde en yüksek ortalama 1. madde “Kültür” ($\bar{X}=4.51$) ile 2. madde “Etnisite” ($\bar{X}=4.15$) kavramlarına aittir. En düşük ortalama 9. madde “Kültürel Yıkım” ($\bar{X}=3.58$) ile 6. madde “Benmerkezcilik” ($\bar{X}=3.59$) kavramlarına aittir. Ortalamanın en düşük olduğu 9. ve 6. maddeler ile ilgili öğretmen görüşleri arasında farklılaşma yüksek ancak diğer tüm maddelerde öğretmen görüşleri arasında farklılaşma düşüktür. Bir başka ifade ile öğretmen görüşleri arasında homojenlik vardır. Gerek ölçeğin genelinde ve gerekse alt boyutlarında basıklık ve sivrilik değerlerinin düşük olduğu bu durumda verilerin normal varsayımına uygun bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

4.2.2. Kültürel Farklılıklara İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeyinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu başlık altında öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin kavramsal bilgi düzeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem, anadil, görev yaptıkları okul kademeleri ve branş değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.2.2.1. Öğretmenlerin Kültürel Farklılıklara İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeyleri Cinsiyet Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin kavramsal bilgi düzeylerinin cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar t-Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41. Öğretmenlerin Kavramsal Bilgi Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Levene Testi		t	Sd	p
					F	P			
Kültürel Farklılık	Kadın	556	3.96	.70	1.342	.247*	1.366	973	.172*
	Erkek	419	3.90	.72					
Genel Kültürel Kavram	Kadın	556	4.09	.68	.004	.952*	.614	973	.539*
	Erkek	419	4.06	.69					
Genel Ortalama	Kadın	556	4.00	.66	1.201	.273*	1.232	973	.218*
	Erkek	419	3.95	.68					

*p>.017

Öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin genel kavramsal bilgi düzeylerinde kadın ($\bar{X} = 4.00$) ve erkekler ($\bar{X} = 3.95$) arasında anlamlı farklılık ($t=1.232$; $p>.05$) belirlenmemiştir. Alt boyutlara ilişkin yapılan analiz sonucunda “Kültürel Farklılık” alt boyutunda kadın ($\bar{X} = 3.96$) ve erkekler ($\bar{X} = 3.90$) arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($t=1.366$; $p>.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/3=.017$) da farklılık olmadığı gözlenmiştir. “Genel Kültürel Kavram” alt boyutunda kadın ($\bar{X} = 4.09$) ve erkekler ($\bar{X} = 4.06$) arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($t=.614$; $p>.017$). Analiz sonuçları cinsiyet farklılığının kavramsal bilgileri boyutunda önemli bir etken olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin cinsiyet açısından farklılık göstermemesi, aynı kültürel ortamda ve bilgi paylaşımlarının olması ile açıklanabilir. Ayrıca son yıllarda gittikçe artan kültürel çeşitlilik, milli kimlik, globalleşme gibi kavramlar, dünya ölçeğinde tartışılan kavramlardır. Bu durumun sonuçlar üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir.

4.2.2.2. Öğretmenlerin Kültürel Farklılıklara İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeyleri Mesleki Kıdem Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin kavramsal bilgi düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine ilişkin betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi sonuçları, Tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42. Öğretmenlerin Kültürel Farklılıklara İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	SS	Levene İstatistiği	
					F	p
Kültürel Farklılık	1- 1-5 yıl	178	3.95	.71	1.634	.164*
	2- 6-10 yıl	208	3.96	.74		
	3- 11-15 yıl	144	4.00	.63		
	4- 16-20 yıl	115	3.92	.75		
	5- 20 yıl ve üstü	330	3.89	.71		
	Toplam	975	3.93	.71		
Genel Kültürel Kavram	1- 1-5 yıl	178	4.05	.72	.699	.593*
	2- 6-10 yıl	208	4.12	.68		
	3- 11-15 yıl	144	4.11	.66		
	4- 16-20 yıl	115	4.07	.70		
	5- 20 yıl ve üstü	330	4.06	.67		
	Toplam	975	4.08	.68		
Kavramsal Bilgi Genel Ortalama	1- 1-5 yıl	178	3.98	.67	1.357	.247*
	2- 6-10 yıl	208	4.00	.68		
	3- 11-15 yıl	144	4.03	.60		
	4- 16-20 yıl	115	3.96	.70		
	5- 20 yıl ve üstü	330	3.94	.66		
	Toplam	975	3.97	.66		

*p>.05

Betimsel analiz sonuçlarına göre “Kültürel Farklılık” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.00$) 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerindir. En düşük ortalama ($\bar{X}=3.89$) ise 5-20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerindir. “Genel Kültürel Kavram” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.12$) 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=4.05$) ise 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.03$) 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.94$) ise 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Gerek ölçeğin genelinden gerekse alt boyutlardan elde edilen puanlar öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Levene İstatistiğine ilişkin yapılan analizde gerek ölçeğin geneline ve gerekse alt boyutlarda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. İstatistiksel farkın bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruptan

kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 43’de sunulmuştur.

Tablo 43. Öğretmenlerin Kültürel Farklılıklara İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Kültürel Farklılık	Gruplar arası	1.316	4	.329	.650	.627*	Fark Yok
	Grup içi	490.993	970	.506			
	Toplam	492.308	974				
Genel Kültürel Kavram	Gruplar arası	.720	4	.180	.381	.822*	Fark Yok
	Grup içi	457.929	970	.472			
	Toplam	458.649	974				
Kavramsal Bilgi Genel Ortalama	Gruplar arası	1.022	4	.255	.574	.682*	Fark Yok
	Grup içi	431.804	970	.445			
	Toplam	432.826	974				

*p>.017

Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre ölçeğin gerek genelinde ($F_{4;970}=574$, $p>.05$) gerekse “Kültürel Farklılık” ($F_{4;970}=650$, $p>.05$) ve “Genel Kültürel Kavram” ($F_{4;970}=381$, $p>.05$) alt boyutlarında da anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Bonferroni düzeltilmesi yapıldığında ($p=.05/3=0.17$) da anlamlı farklılık yoktur ($p<.017$). Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre kültürel farklılıklara ilişkin kavramsal bilgi düzeyleri farklılık göstermemektedir. Kavramlara ilişkin bilgi düzeylerinde farklılık olmaması, hem düşük hem de yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin aynı ortamda görev yapmasından dolayı bilgi paylaşımının olması ve bilginin kolay öğrenilmesi ile açıklanabilir. Kavramsal bilgi düzeyi bireylerin aldıkları eğitim, öğrenme süreçleri ve öğrenim düzeyi ile ilgili olduğundan mesleki kıdemin anlamlı bir farklılığa neden olmaması anlaşılabilir bir durumdur. Cinsiyet değişkeninde de olduğu gibi mesleki kıdem açısından da öğretmenlerin kavramsal bilgi düzeylerinde farklılık olmaması, öğrencilere sağlanacak eğitim fırsatları açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

4.2.2.3. Öğretmenlerin Kültürel Farklılıklara İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeyleri Anadil Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin kavramsal bilgi düzeylerinin anadil değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin anadil değişkenine ilişkin betimsel analiz

ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi sonuçları, Tablo 44’de sunulmuştur.

Tablo 44. Öğretmenlerin Kültürel Farklılıklara İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeylerinin Anadil Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek	Anadil	N	\bar{X}	SS	Levene İstatistiği	
					F	p
Kültürel Farklılık	1-Türkçe	196	4.18	.55	.247	.540*
	2-Arnavutça	606	3.95	.69		
	3-Boşnakça	173	3.62	.80		
	Toplam	975	3.94	.71		
Genel Kültürel Kavram	1-Türkçe	196	4.08	.61	1.302	.077*
	2-Arnavutça	606	4.11	.70		
	3-Boşnakça	173	3.96	.71		
	Toplam	975	4.08	.68		
Kavramsal Bilgi Genel Ortalama	1-Türkçe	196	4.15	.53	1.320	.058*
	2-Arnavutça	606	3.99	.66		
	3-Boşnakça	173	3.71	.74		
	Toplam	975	3.97	.66		

*p>.05

Betimsel analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin anadil değişkeni açısından “Kültürel Farklılık” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.18$) anadili Türkçe olan öğretmenlerindir. En düşük ortalama ($\bar{X}=3.62$) ise Boşnakça anadiline sahip öğretmenlere aittir. “Genel Kültürel Kavram” boyutunda Arnavutça anadiline sahip öğretmenler en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4.11$), Boşnak anadiline sahip öğretmenler en düşük ortalamaya ($\bar{X}=3.96$) sahiptir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.15$) anadili Türkçe olan öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.71$) ise Boşnakça anadiline sahip öğretmenlere aittir. Ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından elde edilen puan ortalamaları yüksektir. Öğretmenlerin anadilleri farklı olsa da kültürel farklılıklara ilişkin kavramsal bilgi düzeyleri yüksek bulunmuştur.

Levene İstatistiğine ilişkin yapılan analizde gerek ölçeğin geneline ve gerekse alt boyutlarda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. İstatistiksel farkın bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 45’te sunulmuştur.

Tablo 45. Öğretmenlerin Kültürel Farklılıklara İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeylerinin Anadil Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Kültürel Farklılık	Gruplar arası	29.021	2	14.511	30.444	.000*	1>2>3
	Grup içi	463.287	972	.477			
	Toplam	492.308	974				
Genel Kültürel Kavram	Gruplar arası	3.025	2	1.512	3.226	.040**	Fark Yok
	Grup içi	455.624	972	.469			
	Toplam	458.649	974				
Kavramsal Bilgi Genel Ortalama	Gruplar arası	18.181	2	9.091	21.310	.000*	1>2>3
	Grup içi	414.645	972	.427			
	Toplam	432.826	974				

*p<.017; **p>.017

Analiz sonuçlarına göre “Kültürel Farklılık” boyutunda anadil değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{2;972}=30.444$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/3=.017$) da anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($p<.017$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizinde anadili Türkçe olan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=4.18$), Arnavutça anadili olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.95$) ve Boşnakça anadili olan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=3.62$); Arnavutça anadili olan öğretmenlerin ortalamaları da ($\bar{X}=3.95$) Boşnakça anadili olan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=3.62$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. “Genel Kültürel Kavram” boyutunda anadil değişkeni açısından anlamlı farklılık yoktur ($F_{2;972}=3.226$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/3=.017$) da anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($p>.017$).

Öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin kavramsal bilgi düzeylerinin genel ortalaması açısından da anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{2;972}=21.310$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.017$) da anlamlı farklılık olduğu söylenebilir ($p<.017$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizinde anadili Türkçe olan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4.15$), Arnavutça anadili olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.99$) ve Boşnakça anadili olan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=3.71$); Arnavutça anadili olan öğretmenlerin ortalamaları da ($\bar{X}=3.99$), Boşnakça anadili olan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=3.71$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anadil değişkenine göre öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin kavramsal bilgi düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır. Anadili Türkçe olan öğretmenler hem genel ortalama hem de kültürel farklılık alt boyutunda, diğer Arnavutça ve Boşnakça anadilini konuşan öğretmenlere göre daha fazla kavramsal bilgi sahibidirler. Sadece “Genel Kültürel Kavram” boyutunda Arnavutça anadilini konuşan öğretmenler, Boşnakça konuşan öğretmenlere göre daha fazla bilgi sahibidirler. Anadili değişkeni bu araştırmada bir ölçüde etnik mensubiyeti de yansıtmaktadır. Anadili Türkçe olan öğretmenlerin Kosova’daki topluluklar içinde daha azınlıkta olmaları ve öğretmenlik yapmak, iş bulmak için anadili Türkçe olanların hem Boşnakça hem de Arnavutça dillerini bilmeleri gerekliliği ile de açıklanabilir.

4.2.2.4. Öğretmenlerin Kültürel Farklılıklara İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeyleri Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin kavramsal bilgi düzeylerinin görev yaptıkları kademe değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları kademe değişkenine ilişkin betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi sonuçları, Tablo 46’da sunulmuştur.

Tablo 46. Öğretmenlerin Kültürel Farklılıklara İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeylerinin Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek	Okul Kademeleri	N	\bar{X}	SS	Levene İstatistiği	
					F	P
Kültürel Farklılık	1- Temel Eğitim	337	4.01	.68	1.919	.147*
	2- Alt Ortaöğretim (6-9 sınıf)	320	3.99	.69		
	3- Üst Ortaöğretim (lise)	318	3.80	.73		
	Toplam	975	3.93	.71		
Genel Kültürel Kavram	1- Temel Eğitim	337	4.14	.68	.788	.455*
	2- Alt Ortaöğretim (6-9 sınıf)	320	4.09	.65		
	3- Üst Ortaöğretim (lise)	318	4.00	.71		
	Toplam	975	4.08	.68		
Kavramsal Bilgi Genel Ortalama	1- Temel Eğitim	337	4.05	.64	1.474	.230*
	2- Alt Ortaöğretim (6-9 sınıf)	320	4.02	.65		
	3- Üst Ortaöğretim (lise)	318	3.85	.69		
	Toplam	975	3.97	.66		

*p>.05

Betimsel analiz sonuçlarına göre “Kültürel Farklılık” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.01$) Temel Eğitimde görev yapan öğretmenlerindir. En düşük ortalama ($\bar{X}=3.80$) ise Üst Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerindir. “Genel Kültürel Kavram” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.14$) Temel Eğitimde çalışan öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=4.00$) ise Üst Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere aittir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.05$) Temel Eğitimde çalışan öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.85$) ise Üst Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere aittir. Öğretmenlerin okul kademeleri açısından kültürel farklılıklara ilişkin kavramsal bilgi düzeyleri yüksek bulunmuştur. İster Temel Eğitim isterse Üst Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenler olsun tüm öğretmenler kültürel farklılıklara ilişkin kavramları bildiklerini belirtmişlerdir.

Levene İstatistiğine ilişkin yapılan analizde gerek ölçeğin geneline ve gerekse alt boyutlarda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. İstatistiksel farkın bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 47’de sunulmuştur.

Tablo 47. Öğretmenlerin Kültürel Farklılıklara İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeylerinin Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Kültürel Farklılık	Gruplar arası	9.051	2	4.526	9.102	.000*	1,2>3
	Grup içi	483.257	972	.497			
	Toplam	492.308	974				
Genel Kültürel Kavram	Gruplar arası	3.013	2	1.506	3.213	.041**	Fark Yok
	Grup içi	455.636	972	.469			
	Toplam	458.649	974				
Kavramsal Bilgi Genel Ortalama	Gruplar arası	7.003	2	3.501	7.992	.000*	1,2>3
	Grup içi	425.823	972	.438			
	Toplam	432.826	974				

*p<.017; **p>.017

Analiz sonuçlarına göre “Kültürel Farklılık” boyutunda öğretmenlerin görev yaptıkları kademe değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{2,972}=9.102$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/3=.017$) da anlamlı farklılık olduğu

gözlenmiştir ($p < .017$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizinde, Temel Eğitimde çalışan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 4.01$) ve Alt Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X} = 3.99$), Üst Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X} = 3.80$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. “Genel Kültürel Kavram” boyutunda okul kademeleri değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{2;972} = 3.213$; $p < .05$). Ancak Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p = .05/3 = .017$) anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmiştir ($p > .017$).

Öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin kavramsal bilgi düzeylerinin genel ortalaması açısından da anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{2;972} = 7.992$; $p < .05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p = .05/4 = .017$) da anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($p < .017$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizinde, Temel Eğitimde çalışan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X} = 4.05$) ve Alt Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X} = 4.02$), Üst Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X} = 3.85$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Okul kademeleri değişkeninin öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin kavramsal bilgi düzeylerini etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Analiz sonuçlarına göre Temel Eğitim (1-5 sınıf) ve Alt Ortaöğretimde (6-9 sınıf) görev yapan öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin kavramsal bilgi düzeyleri, Üst Ortaöğretimde (lise) çalışan öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin kavramsal bilgi düzeylerinden daha yüksektir. Bu durum, Kosova’da görev yapan Sınıf öğretmenlerinin, kültürel farklılıkları içeren öğrencilerle dolu bir sınıfta 5 yıl boyunca öğrencilerini gözlemlemeleri, etkileşimde olmaları, onların kavramlarla ilgili bilgi düzeylerinin yüksek olmasına ve kültürel farklılıklar konusunda daha araştırmacı olmalarını zorladığı söylenebilir. Aynı zamanda Alt Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin de Sınıf öğretmenleriyle aynı ortamda olmaları, onlarla bilgi alışverişinde bulunmaları bu farkın ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Diğer yandan lisede çalışan öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin kavramlara yönelik bilgi düzeylerinin düşük olması, onların branş öğretmenleri olmaları ve kültürel farklılıklar ile ilgili kavramsal bilgiye fazla ihtiyaçlarının olmadıklarını düşünceleriyle açıklanabilir.

4.2.2.5. Öğretmenlerin Kültürel Farklılıklara İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeyleri Branş Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin kavramsal bilgi düzeylerinin branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin branş değişkenine ilişkin betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi sonuçları, Tablo 48'de sunulmuştur.

Tablo 48. Öğretmenlerin Kültürel Farklılıklara İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeylerinin Branş Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek	Branşlar	N	\bar{X}	SS	Levene İstatistiği	
					F	p
Kültürel Farklılık	1-Okulöncesi Öğretmenliği	41	4.11	.51	1.685	.109*
	2-Sınıf Öğretmenliği	289	3.99	.71		
	3-Türkçe Öğretmenliği	87	3.99	.72		
	4-Matematik Öğretmenliği	89	3.84	.77		
	5-İngilizce Öğretmenliği	101	3.93	.66		
	6-Fen Bilgisi Öğretmenliği	139	3.87	.73		
	7-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	99	3.90	.74		
	8-Diğer	130	3.88	.68		
	Toplam	975	3.93	.71		
Genel Kültürel Kavram	1-Okulöncesi Öğretmenliği	41	4.22	.55	1.826	.079*
	2-Sınıf Öğretmenliği	289	4.12	.69		
	3-Türkçe Öğretmenliği	87	4.11	.71		
	4-Matematik Öğretmenliği	89	3.97	.74		
	5-İngilizce Öğretmenliği	101	4.04	.64		
	6-Fen Bilgisi Öğretmenliği	139	4.04	.63		
	7-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	99	4.16	.72		
	8-Diğer	130	3.99	.69		
	Toplam	975	4.08	.68		
Kavramsal Bilgi Genel Ortalama	1-Okulöncesi Öğretmenliği	41	4.14	.48	1.844	.076*
	2-Sınıf Öğretmenliği	289	4.03	.66		
	3-Türkçe Öğretmenliği	87	4.03	.69		
	4-Matematik Öğretmenliği	89	3.87	.72		
	5-İngilizce Öğretmenliği	101	3.96	.61		
	6-Fen Bilgisi Öğretmenliği	139	3.91	.67		
	7-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	99	3.97	.71		
	8-Diğer	130	3.91	.65		
	Toplam	975	3.97	.66		

*p>.05

Betimsel analiz sonuçlarına göre “Kültürel Farklılık” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.11$) Okulöncesi öğretmenlerine aittir. En düşük ortalama ($\bar{X}=3.84$) ise Matematik öğretmenlerine ait olduğu belirlenmiştir. “Genel Kültürel Kavram” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.22$) Okulöncesi öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.97$) ise Matematik öğretmenlerine aittir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.14$) Okulöncesi öğretmenlerine ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.87$) ise Matematik öğretmenlerine aittir. Gerek ölçeğin genelinden elde edilen puanlar gerekse alt boyutlarda elde edilen puanlar öğretmenlerin branşlarına göre kültürel farklılıklara ilişkin kavramsal bilgilerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Levene İstatistiği analiz sonuçları ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında varyansların homojen olduğunu göstermektedir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. İstatistiksel farkın bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 49’da sunulmuştur.

Tablo 49. Öğretmenlerin Kültürel Farklılıklara İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeylerinin Branş Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Kültürel Farklılık	Gruplar arası	4.533	7	.648	1.284	.255*	Fark Yok
	Grup içi	487.776	967	.504			
	Toplam	492.308	974				
Genel Kültürel Kavram	Gruplar arası	4.516	7	.645	1.374	.213*	Fark Yok
	Grup içi	454.133	967	.470			
	Toplam	458.649	974				
Kavramsal Bilgi Genel Ortalama	Gruplar arası	4.137	7	.591	1.333	.231*	Fark Yok
	Grup içi	428.689	967	.443			
	Toplam	432.826	974				

* $p>.017$

Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre kavramsal bilgi ölçeğinin gerek genelinde ($F_{7,967}=1.333$, $p>.05$) gerekse tüm alt boyutlarda branş değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/3=0.17$) da kavramsal bilgi düzeyinin hem genel hem de alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($p<.017$). Öğretmenlerin kavramsal bilgi düzeyleri branş açısından farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin kavramsal bilgi düzeyinde farklılık olmaması değişik branşlardaki çoğu öğretmenlerin aynı ortamda ve üç dilde eğitim veren okullarda birlikte çalışıyor olmaları ile açıklanabilir.

4.3. Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnançlara Yönelik Bulgular

Bu başlık altında öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin inançlarının düzeyi, inançlarının cinsiyet, mesleki kıdem, anadil, görev yaptıkları okul kademeleri ve branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

4.3.1. Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin Öğretmen İnançlarının Düzeyi Nedir?

Araştırmanın beşinci alt problemi “Kosova’da görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin inançları nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine yönelik inançlarını belirlemek amacı ile geliştirilen İnanç Ölçeği’ne ilişkin verilerin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. İnanç Ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin analiz sonuçları Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnançlarına Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçek Maddeleri	\bar{X}	SS	Baskılık	Sivrilik
1-Her kültürün korunması gereken bir saygınlığı olduğuna inanırım	4.63	.55	-1.527	3.620
2- Farklı kültürleri tanımanın, farklı seçenekleri görmeye yardımcı olduğuna inanırım.	4.42	.67	-1.354	3.480
3- Değer, inanç veya yaşam biçimindeki çeşitliliğin insanı olmanın ayrılmaz bir parçası olduğuna inanırım.	4.34	.78	-1.510	3.168
4- Bireylerin inançlarını seçme konusunda özgür olması gerektiğine inanırım.	4.46	.71	-1.539	3.327
5- Her kültürün kendi değer ve normlarına göre değerlendirilmesi gerektiğine inanırım.	4.38	.75	-1.442	2.884
6- Her kültürün kendini geliştirebilmesi için desteklenmesi gerekliliğine inanırım.	4.40	.69	-1.264	2.392
7- Kültürel farklılıkları anlarım ama hepimiz insan olduğumuzdan benzerlikler üzerine odaklanmak gerektiğine inanıyorum	4.23	.78	-1.129	1.867
8- Okullarda çokkültürlülüğü destekleyecek bir iklim olması gerektiğine inanıyorum	4.34	.70	-1.168	2.291
9- Öğretim etkinliklerinde farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin dikkate alınması gerektiğine inanırım	4.08	.93	-1.190	1.351
1. Alt Boyut: Bireysel Hak Olduğuna İlişkin İnanç	4.47	.50	-.925	1.204
2. Alt Boyut: İnsanlar İçin Genel Hak Olduğuna İlişkin İnanç	4.28	.53	-.674	.928
İnanç Ölçeği Genel Ortalama	4.37	.47	-.747	1.450

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine yönelik inançlarının genel ortalamasının ($\bar{X}=4.37$) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin 1. alt boyutu olan “Bireysel Hak Olduğuna İlişkin İnanç”ın en yüksek ortalamaya sahip olduğu ($\bar{X}=4.47$), bunu sırası ile 2. alt boyut olan “İnsanlar İçin Genel Hak Olduğuna İlişkin İnanç” ($\bar{X}=4.28$) izlediği belirlenmiştir. Her iki alt boyutta da öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik inanç ortalamasının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik inanç ortalamasının yüksek olduğu söylenebilir. Analiz sonuçları öğretmenlerin, sınıf içinde çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin inançlarının olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Ölçek maddeleri içinde en yüksek ortalama 1. madde “Her Kültürün Korunması Gereken Bir Saygınlığı Olduğuna İnanırım” ($\bar{X}=4.63$) ile 4. madde “Bireylerin İnançlarını Seçme Konusunda Özgür Olması Gerektiğine İnanırım” ($\bar{X}=4.46$) olduğu belirlenmiştir. En düşük ortalama 9. madde “Öğretim Etkinliklerinde Farklı Kültürel Geçmişe Sahip Öğrencilerin Dikkate Alınması Gerektiğine İnanırım” ($\bar{X}=4.08$) olduğu belirlenmiştir. Ortalamanın en düşük olduğu 9. madde ile ilgili öğretmen görüşleri arasında farklılaşma yüksek ancak diğer tüm maddelerde öğretmen görüşleri arasında farklılaşma düşüktür. Bir başka ifade ile öğretmen görüşleri arasında homojenlik vardır. İnanç ölçeğinin gerek genelinde gerekse alt boyutlarına ilişkin analizler basıklık değerlerinin düşük ancak ölçeğin geneli ve “Bireysel Hak Olduğuna İlişkin İnanç” boyutunda sivrilik değerinin biraz yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak sonuçların normal dağılıma yakın olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin inançlarının yüksek ve farklılaşmanın düşük olması çokkültürlü eğitim imkânlarının sunulması açısından önemlidir.

4.3.2. Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin Öğretmen İnançlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu başlık altında çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin öğretmenlerin inançlarının cinsiyet, mesleki kıdem, anadil, görev yaptıkları okul kademeleri ve branş değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.3.2.1. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnançları Cinsiyet Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin inançlarının cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar t-Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 51’de sunulmuştur.

Tablo 51. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnançlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Levene Testi		t	sd	p
					F	p			
Bireysel Hak Olduğuna İlişkin İnanç	Kadın	556	4.51	.49	1.947	.163*	2.451	973	.014**
	Erkek	419	4.43	.53					
İnsanlar İçin Genel Hak Olduğuna İlişkin İnanç	Kadın	556	4.28	.52	.855	.355*	-.415	973	.678*
	Erkek	419	4.29	.55					
Genel Ortalama	Kadın	556	4.38	.45	2.635	.105*	.907	973	.365*
	Erkek	419	4.35	.49					

*p>.017; **p<.017

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin genel inançlarında kadın ($\bar{X} = 4.38$) ve erkekler ($\bar{X} = 3.35$) arasında anlamlı farklılık ($t=.907$; $p<.05$) belirlenmemiştir. Ayrıca Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.017$) da anlamlı farklılık olmadığı söylenebilir ($p>.017$). Alt boyutlara ilişkin yapılan analiz sonucunda “Bireysel Hak Olduğuna İlişkin İnanç” alt boyutunda kadın ($\bar{X} = 4.51$) ve erkekler ($\bar{X} = 3.43$) arasında kadınlar lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=2.451$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/3=.017$) da farklılık olduğu gözlemlenmiştir ($p<.017$). “İnsanlar İçin Genel Hak Olduğuna İlişkin İnanç” alt boyutunda kadın ($\bar{X} = 4.28$) ve erkekler ($\bar{X} = 4.29$) arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($t=-.415$; $p>.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/3=.017$) da farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>.017$). Analiz sonuçları bireysel hak olduğuna ilişkin inanç boyutu dışında cinsiyet farklılığının önemli bir etken olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin cinsiyet açısından çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin inançlarında farklılık olmaması, öğretmenlik mesleğinin amacının da bir ölçüde kültürel farklılıkların öğretiminin eğitim sürecinde dikkate alınması gerektiğine inanmaları ile açıklanabilir. Ayrıca, Kosova'nın genel özelliklerinin kültürel farklılıkları zaten içinde barındırıyor olması ve yerleşik genel kültürün bu inancı pekiştirmesi ile de açıklanabilir. Hem kadın hem de erkek öğretmenlerin ortalamasının yüksek hem de cinsiyet açısından farklılık olmaması, Kosova'da kültürel farklılıklar temelinde bir

eğitim öngöröldüğüne ilişkin politikalar benimsenmiş olmasının da etkisinin olması muhtemeldir. Kosova zaten farklı kültürlerin bir arada yaşama iradesinin gösterildiği bir ülke konumundadır. Bu durumun eğitim, politika ve uygulamalarına yansımış olduğu söylenebilir. Ancak bireysel hak konusunda öğretmenlerin cinsiyetleri arasında farklılık olduğu kadın öğretmenlerin bireysel haklara ilişkin inançlarının erkeklerden daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum kadın öğretmenlerin daha esnek, öğrencilerin bireysel özelliklerini daha fazla önemsemeleri ile açıklanabilir.

4.3.2.2. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnançları Mesleki Kıdem Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin inançları mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine ilişkin betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi sonuçları, Tablo 52’de sunulmuştur.

Tablo 52. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnançlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	SS	Levene İstatistiği	
					F	p
Bireysel Hak Olduğuna İlişkin İnanç	1- 1-5 yıl	178	4.51	.45	2.126	.076*
	2- 6-10 yıl	208	4.44	.54		
	3- 11-15 yıl	144	4.41	.52		
	4- 16-20 yıl	115	4.47	.47		
	5- 20 yıl ve üstü	330	4.49	.51		
	Toplam	975	4.47	.50		
İnsanlar İçin Genel Hak Olduğuna İlişkin İnanç	1- 1-5 yıl	178	4.36	.47	.679	.607*
	2- 6-10 yıl	208	4.29	.53		
	3- 11-15 yıl	144	4.22	.55		
	4- 16-20 yıl	115	4.23	.51		
	5- 20 yıl ve üstü	330	4.28	.55		
	Toplam	975	4.28	.53		
Genel Ortalama	1- 1-5 yıl	178	4.43	.42	1.249	.288*
	2- 6-10 yıl	208	4.36	.47		
	3- 11-15 yıl	144	4.31	.48		
	4- 16-20 yıl	115	4.34	.43		
	5- 20 yıl ve üstü	330	4.37	.49		
	Toplam	975	4.36	.47		

*p>.05

Betimsel analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından çokkültürlü eğitime ilişkin inançlarının ortalaması hem genel hem de alt boyutlar açısından yüksektir. “Bireysel Hak Olduğuna İlişkin İnanç” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.51$) 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerindir. En düşük ortalama ($\bar{X}=4.41$) ise 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerindir. “İnsanlar İçin Genel Hak Olduğuna İlişkin İnanç” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.36$) 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=4.22$) ise 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.43$) 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=4.31$) ise 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir.

Levene İstatistiğine ilişkin yapılan analizde gerek ölçeğin geneline ve gerekse alt boyutlarda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. İstatistiksel farkın bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 53'te sunulmuştur.

Tablo 53. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnançlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Bireysel Hak Olduğuna İlişkin İnanç	Gruplar arası	1.093	4	.273	1.065	.373*	Fark Yok
	Grup içi	248.872	970	.257			
	Toplam	249.965	974				
İnsanlar İçin Genel Hak Olduğuna İlişkin İnanç	Gruplar arası	2.075	4	.519	1.836	.120*	Fark Yok
	Grup içi	274.014	970	.282			
	Toplam	276.088	974				
İnanç Ölçeği Genel Ortalama	Gruplar arası	1.319	4	.330	1.486	.204*	Fark Yok
	Grup içi	215.314	970	.222			
	Toplam	216.633	974				

*p>.017

Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre ölçeğin gerek genelinde ($F_{4,970}=1.486$, $p>.05$) gerekse tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/3$) da anlamlı farklılık olmadığı ($p>.017$) gözlenmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin inançları mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermemektedir. İster mesleğe yeni başlayan isterse mesleğinde emeklilik aşamasına gelmiş olsun, öğretmenlerin çokkültürlü

eğitimin gerekliliğine ilişkin inançlarında farklılık olmaması, farklı kültürden öğrencilerin farklı kıdem düzeyindeki öğretmenlerden eşit eğitim hizmet almaları açısından önemlidir. Öğretmen inançlarında farklılık olmaması öğretmenler arasında etkileşimin etkisi ile açıklanabilir. Gerek Kosova hükümeti ve gerekse yerel düzeyde kültürel farklılıkların kabul edildiği ve değer verildiği politika ve uygulamaları desteklemesinin bu sonuçlar üzerinde etkisi olabilir. Ayrıca öğretmenlerin aynı kültürel çeşitliliğin olduğu bir ortamda bulunmuş olmaları ve aynı ortamda farklı kültürel kimliğe sahip öğretmenlerin bir arada olmaları da bu bulgularda önemli bir etken olabilir.

4.3.2.3. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnançları Anadil Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin inançlarının anadil değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin anadil değişkenine ilişkin betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi sonuçları, Tablo 54’de sunulmuştur.

Tablo 54. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnançlarının Anadil Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek	Anadil	N	\bar{X}	SS	Levene İstatistiği	
					F	p
Bireysel Hak Olduğuna İlişkin İnanç	1-Türkçe	196	4.45	.46	1.141	.098*
	2-Arnavutça	606	4.53	.47		
	3-Boşnakça	173	4.29	.60		
	Toplam	975	4.47	.50		
İnsanlar İçin Genel Hak Olduğuna İlişkin İnanç	1-Türkçe	196	4.32	.47	1.146	.076*
	2-Arnavutça	606	4.29	.51		
	3-Boşnakça	173	4.22	.64		
	Toplam	975	4.28	.53		
İnanç Ölçeği Genel Ortalama	1-Türkçe	196	4.38	.41	1.238	.089*
	2-Arnavutça	606	4.39	.44		
	3-Boşnakça	173	4.25	.59		
	Toplam	975	4.36	.47		

*p>.05

Betimsel analiz sonuçlarına göre gerek ölçeğin genelinde gerekse alt boyutlarında anadil değişkeni açısından ortalama yüksek bulunmuştur. “Bireysel

Hak Olduğuna İlişkin İnanç” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.53$) Arnavutça anadiline sahip öğretmenlerindir. En düşük ortalama ($\bar{X}=4.29$) ise Boşnakça anadiline sahip öğretmenlerindir. “İnsanlar İçin Genel Hak Olduğuna İlişkin İnanç” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.32$) anadili Türkçe olan öğretmenler iken en düşük ortalama ($\bar{X}=4.22$) ise Boşnakça anadiline sahip öğretmenlerindir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.13$) anadili Türkçe olan öğretmenler iken en düşük ortalama ($\bar{X}=4.25$) ise Boşnakça anadiline sahip öğretmenlerindir.

Levene İstatistiğine ilişkin yapılan analizde gerek ölçeğin geneline ve gerekse alt boyutlarda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. İstatistiksel farkın bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 55’te sunulmuştur.

Tablo 55. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnançlarının Anadil Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Bireysel Hak Olduğuna İlişkin İnanç	Gruplar arası	7.645	2	3.822	15.333	.000*	1,2>3
	Grup içi	242.320	972	.249			
	Toplam	249.965	974				
İnsanlar İçin Genel Hak Olduğuna İlişkin İnanç	Gruplar arası	.902	2	.451	1.594	.204**	Fark Yok
	Grup içi	275.186	972	.283			
	Toplam	276.088	974				
İnanç Ölçeği Genel Ortalama	Gruplar arası	2.702	2	1.351	6.139	.002*	1,2>3
	Grup içi	213.931	972	.220			
	Toplam	216.633	974				

*p<.013; **p>.013

Analiz sonuçlarına göre “Bireysel Hak Olduğuna İlişkin İnanç” boyutunda anadil değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{2,972}=15.333$; $p<.05$). Bonferroni düzeltilmesi yapıldığında ($p=.05/4=.013$) anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($p<.013$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizinde, anadili Türkçe olan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4.45$) ve Arnavutça anadili olan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4.53$), Boşnakça anadili olan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=4.29$) daha yüksektir. “İnsanlar İçin Genel Hak Olduğuna İlişkin İnanç” boyutunda anadil değişkeni açısından anlamlı farklılık yoktur

($F_{2;972}=1.594$; $p>.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.013$) da anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($p>.013$). Öğretmenlerin kültürel farklılıkların öğretiminin gerekliliğine ilişkin inançlarının genel ortalaması açısından anlamlı farklılık vardır ($F_{2;972}=6.139$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.013$) da anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($p<.013$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizinde, anadili Türkçe olan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=4.38$) ve Arnavutça anadili olan öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}=4.39$), Boşnakça anadili olan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=4.25$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anadil değişkenine göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin inançları arasında 2. alt boyut dışında anlamlı farklılık vardır. Anadilleri Türkçe ve Arnavutça olan öğretmenler hem genel ortalama hem de 1. alt boyut açısından, Boşnakça anadilini konuşan öğretmenlere göre çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin daha fazla inanca sahiptirler. Sadece 2. alt boyut olan “İnsanlar İçin Genel Hak Olduğuna İlişkin İnanç” boyutunda farklı anadile sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık belirmemiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak, anadilleri Türkçe ve Arnavutça olan öğretmenlerin çoğu şehirde ve üç dilli eğitim verilen okullarda çalışmalarının, sonuçlar üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu araştırmanın bilgi ve kavramsal bilgi boyutunda elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Araştırmanın diğer değişkenlerinde de dil farklılığının önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

4.3.2.4. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnançları Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin inançlarının görev yaptıkları kademe değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları kademe değişkenine ilişkin betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi sonuçları, Tablo 56’da sunulmuştur.

Tablo 56. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnançlarının Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek	Okul Kademeleri	N	\bar{X}	SS	Levene İstatistiği	
					F	p
Bireysel Hak Olduğuna İlişkin İnanç	1- Temel Eğitim	337	4.52	.48	1.683	.186*
	2- Alt Ortaöğretim (6-9 sınıf)	320	4.47	.49		
	3- Üst Ortaöğretim (lise)	318	4.41	.54		
	Toplam	975	4.47	.50		
İnsanlar İçin Genel Hak Olduğuna İlişkin İnanç	1- Temel Eğitim	337	4.32	.52	1.904	.150*
	2- Alt Ortaöğretim (6-9 sınıf)	320	4.28	.55		
	3- Üst Ortaöğretim (lise)	318	4.25	.52		
	Toplam	975	4.28	.53		
İnanç Ölçeği Genel Ortalama	1- Temel Eğitim	337	4.41	.45	.169	.845*
	2- Alt Ortaöğretim (6-9 sınıf)	320	4.36	.47		
	3- Üst Ortaöğretim (lise)	318	4.32	.49		
	Toplam	975	4.36	.47		

*p>.05

Betimsel analiz sonuçlarına göre “Bireysel Hak Olduğuna İlişkin İnanç” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.52$) Temel Eğitimde çalışan öğretmenlerindir. En düşük ortalama ($\bar{X}=4.41$) ise Üst Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerindir. “İnsanlar İçin Genel Hak Olduğuna İlişkin İnanç” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.32$) Temel Eğitimde çalışan öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=4.25$) ise Üst Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere aittir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.41$) Temel Eğitimde çalışan öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=4.32$) ise Üst Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere aittir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademelerine göre çokkültürlü eğitime ilişkin inançlarının düzeyi hem genel hem de alt boyutlarda yüksek bulunmuştur.

Levene İstatistiğine ilişkin yapılan analizde gerek ölçeğin geneline ve gerekse alt boyutlarda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. İstatistiksel farkın bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 57’de sunulmuştur.

Tablo 57. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnançlarının Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Bireysel Hak Olduğuna İlişkin İnanç	Gruplar arası	1.933	2	.966	3.787	.023*	Fark Yok
	Grup içi	248.032	972	.255			
	Toplam	249.965	974				
İnsanlar İçin Genel Hak Olduğuna İlişkin İnanç	Gruplar arası	.929	2	.465	1.642	.194*	Fark Yok
	Grup içi	275.159	972	.283			
	Toplam	276.088	974				
İnanç Ölçeği Genel Ortalama	Gruplar arası	1.329	2	.665	3.001	.050*	Fark Yok
	Grup içi	215.304	972	.222			
	Toplam	216.633	974				

*p>.013

Analiz sonuçlarına göre “Bireysel Hak Olduğuna İlişkin İnanç” boyutunda öğretmenlerin görev yaptıkları kademe değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{2;972}=3.787$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.013$) ise anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($p>.013$). “İnsanlar İçin Genel Hak Olduğuna İlişkin İnanç” boyutunda ($F_{2;972}=1.642$; $p>.013$) ve çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin inançlarının genel ortalaması açısından da anlamlı farklılık yoktur ($F_{2;972}=3.001$; $p>.013$).

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademeleri açısından çokkültürlü eğitime ilişkin inançları arasında farklılık olmaması, Kosova’da kültürel farklılıkların öğretiminin genel itibari ile benimsendiğini göstermektedir. Özellikle farklı kültürlerin yüzyıllardır bir arada yaşaması ve Kosova Cumhuriyeti kurulmadan önce yaşanan savaş, öğretmenlerin kültürel farklılıkları benimsemeleri üzerinde de etkili olabilir. Kosova halkının birlikte yaşama gayreti göstermesi, farklılıkların benimsenmesi açısından önemli bir husus olarak değerlendirilebilir.

4.3.2.5. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnançları Branş Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin inançlarının branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin branş değişkenine ilişkin betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi sonuçları, Tablo 58’de sunulmuştur.

Tablo 58. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnançlarının Branş Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek	Branşlar	N	\bar{X}	SS	Levene İstatistiği	
					F	p
Bireysel Hak Olduğuna İlişkin İnanç	1-Okulöncesi Öğretmenliği	41	4.50	.46	1.439	.186*
	2-Sınıf Öğretmenliği	289	4.53	.49		
	3-Türkçe Öğretmenliği	87	4.54	.45		
	4-Matematik Öğretmenliği	89	4.42	.46		
	5-İngilizce Öğretmenliği	101	4.46	.48		
	6-Fen Bilgisi Öğretmenliği	139	4.37	.58		
	7-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	99	4.43	.53		
	8-Diğer	130	4.45	.51		
	Toplam	975	4.47	.50		
İnsanlar İçin Genel Hak Olduğuna İlişkin İnanç	1-Okulöncesi Öğretmenliği	41	4.34	.54	.133	.996*
	2-Sınıf Öğretmenliği	289	4.32	.52		
	3-Türkçe Öğretmenliği	87	4.28	.54		
	4-Matematik Öğretmenliği	89	4.24	.52		
	5-İngilizce Öğretmenliği	101	4.23	.51		
	6-Fen Bilgisi Öğretmenliği	139	4.20	.57		
	7-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	99	4.26	.55		
	8-Diğer	130	4.35	.50		
	Toplam	975	4.28	.53		
İnanç Ölçeği Genel Ortalama	1-Okulöncesi Öğretmenliği	41	4.41	.47	.479	.850*
	2-Sınıf Öğretmenliği	289	4.41	.45		
	3-Türkçe Öğretmenliği	87	4.40	.44		
	4-Matematik Öğretmenliği	89	4.32	.44		
	5-İngilizce Öğretmenliği	101	4.33	.46		
	6-Fen Bilgisi Öğretmenliği	139	4.27	.53		
	7-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	99	4.34	.48		
	8-Diğer	130	4.40	.47		
	Toplam	975	4.36	.47		

*p>.05

Betimsel analiz sonuçlarına göre çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin inanç ölçeğinin 1. alt boyutu olan “Bireysel Hak Olduğuna İlişkin İnanç” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.54$) Türkçe öğretmenleri ile ($\bar{X}=4.53$) Sınıf öğretmenlerindedir. En düşük ortalamanın ($\bar{X}=4.37$) ise Fen Bilgisi öğretmenlerine ait olduğu belirlenmiştir. “İnsanlar İçin Genel Hak Olduğuna İnanç” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.34$) Okulöncesi öğretmenler ile ($\bar{X}=4.32$) Sınıf öğretmenlerine ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=4.20$) ise Fen Bilgisi öğretmenlerine aittir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.41$) Okulöncesi öğretmenleri ile Sınıf öğretmenlerine ait iken en düşük ortalama

($\bar{X}=4.27$) ise Fen Bilgisi öğretmenlerine aittir. Hem ölçeğin genelinde hem de tüm alt boyutlarında öğretmenlerin branşları açısından yapılan analizde puan ortalamalarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Levene İstatistiğine ilişkin yapılan analizde gerek ölçeğin geneline ve gerekse alt boyutlarda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. İstatistiksel farkın bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 59'da sunulmuştur.

Tablo 59. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnançların Branş Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Bireysel Hak Olduğuna İlişkin İnanç	Gruplar arası	3.306	7	.472	1.852	.074*	Fark Yok
	Grup içi	246.659	967	.255			
	Toplam	249.965	974				
İnsanlar İçin Genel Hak Olduğuna İlişkin İnanç	Gruplar arası	2.553	7	.365	1.289	.252*	Fark Yok
	Grup içi	273.536	967	.283			
	Toplam	276.088	974				
İnanç Ölçeği Genel Ortalama	Gruplar arası	2.428	7	.347	1.566	.142*	Fark Yok
	Grup içi	214.206	967	.222			
	Toplam	216.633	974				

*p>.013

Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre ölçeğin gerek genelinde ($F_{7;967}=1.1852$, $p>.05$) gerekse tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Öğretmenlerin branş değişkenine göre çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin inançları farklılık göstermemektedir. Öğretmen inançlarında farklılık olmaması ve branşlara göre ortalamaların yüksek olması öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin yüksek düzeyde olumlu inanç beslediklerini göstermektedir.

4.4. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Öğretmen Tutumlarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları, tutumlarının cinsiyet, mesleki kıdem, anadil, görev yaptıkları okul kademeleri ve branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

4.4.1. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Öğretmenlerin Tutumlarının Düzeyi Nedir?

Çokkültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumlarına ilişkin yedinci problemi “Kosova’da görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacı ile geliştirilen Tutum Ölçeği’ne ilişkin verilerin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 60’da verilmiştir.

Tablo 60. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçek Maddeleri	\bar{X}	SS	Basıklık	Sivrilik
1. Farklı kültürlere has davranış, değer ve tutumları yadırgarım*	3.46	1.32	-.543	-.967
2. Farklı kültürlere mensup öğrencilerle iletişim halinde olmanın rahatsızlık verdiğini düşünürüm*.	3.78	1.26	-.858	-.450
3. Sınıf ortamında yürütülen tartışmalarda kültürel farklılıkların ortaya çıkmasını engellerim*.	3.11	1.39	-.084	-1.319
4. Farklı cinsel tercihlere hoşgörülü davranılması gerektiğini düşünürüm.	3.41	1.23	-.475	-.744
5. Benzer kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerden oluşan bir sınıf ortamında ders vermeyi tercih ederim*.	3.37	1.21	-.380	-.923
6. Kendi kültürel geçmişimi sorgularım*.	3.20	1.42	-.161	-1.368
7. Öğrencilerimin kültürel açıdan birbirlerinden üstün ya da zayıf olmadıklarını düşünürüm.	3.56	1.23	-.642	-.595
8. İçinde bulunduğum grubun kültürel dinamiklerini öğrenmeye özen gösteririm.	3.93	.94	-1.057	1.086
9. Sınıf ortamında kendi kültürel kimliğimi öğrencilerimle paylaşmaktan kaçınırım*.	3.74	1.21	-.781	-.453
10. Sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin kültürel özellikleri dikkate alınmasını önemserim	4.06	.97	-1.144	1.066
11. Öğrencilerimin kendi kültürel değer yargılarını rahatça açıklamalarını önemserim	4.31	.78	-1.327	2.284
12. Farklı cinsiyet, inanç, etnisite, dil gibi değer yargılarının sınıfında olması zenginlik olarak düşünürüm	4.16	.95	-1.224	1.268
13. Kültürel farklılıkların önemsenmesi gerektiğine katılmam*	3.19	1.40	-.227	-1.292
14. Çokkültürlü sınıfta öğretimden zevk alırım	4.11	.95	-1.153	1.135
15. Kültürü benimle aynı öğrencilere öğretim yapmak isterim*	3.03	1.29	.047	-1.203
16. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkında bilgilerinin olması gerekmez*	3.55	1.34	-.610	-.898
1. Alt Boyut: Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı	3.41	.52	.090	-.169
2. Alt Boyut: Kültürel Farklılıkları Benimseme	4.04	.63	-.717	1.073
3. Alt Boyut: Kültürel Farklılıkları Önemseme	3.47	.55	-.093	.541
Tutum Genel Ortalama	3.59	.37	-.029	.724

*Ters kodlanan maddeler

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının genel ortalamasının ($\bar{X}=3.59$) olumlu olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin 2. alt boyutu olan “Kültürel Farklılıkları Benimseme”nin en yüksek ortalamaya sahip olduğu ($\bar{X}=4.04$), bunu sırası ile 3. alt boyut olan “Kültürel Farklılıkları Önemsene” ($\bar{X}=3.47$) ve “Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı”nın ($\bar{X}=3.41$) izlediği belirlenmiştir. Ölçeğin hem genelinde hem de tüm alt boyutlarında tutumların olumlu olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçları öğretmenlerin, sınıf içinde çokkültürlü eğitime yönelik yapılacak öğretime ilişkin tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir. Ölçek maddeleri içinde en yüksek ortalama 11. madde “Öğrencilerimin kendi kültürel değer yargılarını rahatça açıklamalarını önemserim” ($\bar{X}=4.31$) ile 12. madde “Farklı cinsiyet, inanç, etnisite, dil gibi değer yargılarının sınıfımda olması zenginlik olarak düşünürüm” ($\bar{X}=4.16$) olduğu belirlenmiştir. En düşük ortalama 15. madde “Kültürü benimle aynı öğrencilere öğretim yapmak isterim” ($\bar{X}=3.03$) ile 6. madde “Sınıf ortamında yürütülen tartışmalarda kültürel farklılıkların ortaya çıkmasını engellerim” ($\bar{X}=3.11$) olduğu belirlenmiştir.

Ortalamanın düşük olduğu maddelerde öğretmen görüşleri arasında farklılaşma yüksek ancak ortalamanın yüksek olduğu maddelerde öğretmen görüşleri arasında farklılaşma düşüktür. Bir başka ifade ile öğretmen görüşleri arasında homojenlik vardır. Ayrıca gerek ölçeğin genelinden gerekse alt boyutlarından elde edilen puanların basıklık ve sivrilik değerlerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Puanların bu açıdan normallik varsayımına uygunluk gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

4.4.2. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Öğretmen Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu başlık altında öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet, mesleki kıdem, anadil, görev yaptıkları okul kademeleri ve branş değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.4.2.1. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları Cinsiyet Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar t-Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 61’de sunulmuştur.

Tablo 61. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Levene Testi		t	sd	p
					F	p			
Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı	Kadın	556	3.43	.51	.241	.624*	1.661	973	.097*
	Erkek	419	3.38	.52					
Kültürel Farklılıkları Benimseme	Kadın	556	4.07	.62	.310	.578*	1.597	973	.110*
	Erkek	419	4.00	.65					
Kültürel Farklılıkları Önemseme	Kadın	556	3.45	.54	.037	.848*	-	1.253	.220*
	Erkek	419	3.50	.56					
Genel Ortalama	Kadın	556	3.61	.35	2.057	.152*	1.390	973	.165*
	Erkek	419	3.58	.39					

*p>.013

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik genel tutumlarında kadın ($\bar{X} = 3.61$) ve erkekler ($\bar{X} = 3.58$) arasında anlamlı farklılık ($t=1.390$; $p>.05$) yoktur. Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.013$) da anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($p>.13$). Alt boyutlara ilişkin yapılan analiz sonucunda “Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı” alt boyutunda ($t=1.661$; $p>.013$), “Kültürel Farklılıkları Benimseme” alt boyutunda ($t=1.597$; $p>.05$) ve “Kültürel Farklılıkları Önemseme” alt boyutunda da cinsiyet açısından anlamlı farklılık ($t=- 1.253$; $p>.05$) yoktur. Analiz sonuçları cinsiyet farklılığının tutum boyutunda önemli bir etken olmadığını göstermektedir.

4.4.2.2. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları Mesleki Kıdem Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine ilişkin betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi sonuçları, Tablo 62’de sunulmuştur.

Tablo 62. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	SS	Levene İstatistiği	
					F	p
Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı	1- 1-5 yıl	178	3.43	.54	.914	.455*
	2- 6-10 yıl	208	3.42	.48		
	3- 11-15 yıl	144	3.37	.50		
	4- 16-20 yıl	115	3.41	.51		
	5- 20 yıl ve üstü	330	3.42	.54		
	Toplam	975	3.41	.52		
Kültürel Farklılıkları Benimseme	1- 1-5 yıl	178	4.04	.65	1.918	.105*
	2- 6-10 yıl	208	4.01	.59		
	3- 11-15 yıl	144	4.02	.59		
	4- 16-20 yıl	115	3.95	.64		
	5- 20 yıl ve üstü	330	4.11	.66		
	Toplam	975	4.04	.63		
Kültürel Farklılıkları Önemseme	1- 1-5 yıl	178	3.48	.56	1.069	.371*
	2- 6-10 yıl	208	3.39	.59		
	3- 11-15 yıl	144	3.44	.52		
	4- 16-20 yıl	115	3.53	.55		
	5- 20 yıl ve üstü	330	3.51	.52		
	Toplam	975	3.47	.55		
Kültürel Farklılıklara İlişkin Tutum Genel Ortalama	1- 1-5 yıl	178	3.61	.39	1.105	.353*
	2- 6-10 yıl	208	3.57	.37		
	3- 11-15 yıl	144	3.56	.34		
	4- 16-20 yıl	115	3.58	.37		
	5- 20 yıl ve üstü	330	3.63	.39		
	Toplam	975	3.59	.37		

*p>.05

Betimsel analiz sonuçlarına göre “Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.43$) 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerindir. En düşük ortalama ($\bar{X}=3.37$) ise 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerindir. “Kültürel Farklılıkları Benimseme” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.11$) 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.95$) ise 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. “Kültürel Farklılıkları Önemseme” boyutunda ise en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.53$) 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.39$) ise 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.63$) 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.56$) ise 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere

aittir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının genel itibari ile olumlu olduğu belirlenmiştir.

Levene İstatistiğine ilişkin yapılan analizde gerek ölçeğin geneline ve gerekse alt boyutlarda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. İstatistiksel farkın bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 63'de sunulmuştur.

Tablo 63. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı	Gruplar arası	.295	4	.074	.275	.894*	Fark Yok
	Grup içi	260.037	970	.268			
	Toplam	260.322	974				
Kültürel Farklılıkları Benimseme	Gruplar arası	2.661	4	.665	1.659	.157*	Fark Yok
	Grup içi	389.025	970	.401			
	Toplam	391.686	974				
Kültürel Farklılıkları Önemseme	Gruplar arası	2.721	4	.680	2.284	.059*	Fark Yok
	Grup içi	288.863	970	.298			
	Toplam	291.584	974				
Genel Ortalama	Gruplar arası	.796	4	.199	1.460	.212*	Fark Yok
	Grup içi	132.287	970	.136			
	Toplam	133.084	974				

*p>.013

Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre ölçeğin gerek genelinde ($F_{4;970}=1.781$, $p>.05$) gerekse tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4= .013$) da anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($p>.013$). Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre çokkültürlü eğitime yönelik öğretmenlerin tutumları farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin tutumlarında farklılık olmaması hem düşük hem de yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yer verilmesine aynı derecede önemsedikleri ile açıklanabilir.

4.4.2.3. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları Anadil Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının anadil değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin anadil değişkenine ilişkin betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi sonuçları, Tablo 64'de sunulmuştur.

Tablo 64. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Anadil Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek	Anadil	N	\bar{X}	SS	Levene İstatistiği	
					F	p
Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı	1-Türkçe	196	3.36	.51	6.933	.001**
	2-Arnavutça	606	3.48	.53		
	3-Boşnakça	173	3.25	.41		
	Toplam	975	3.41	.52		
Kültürel Farklılıkları Benimseme	1-Türkçe	196	3.85	.59	4.279	.012*
	2-Arnavutça	606	4.13	.64		
	3-Boşnakça	173	3.93	.58		
	Toplam	975	4.04	.63		
Kültürel Farklılıkları Önemseme	1-Türkçe	196	3.42	.54	2.333	.098*
	2-Arnavutça	606	3.50	.56		
	3-Boşnakça	173	3.44	.51		
	Toplam	975	3.47	.55		
Genel Ortalama	1-Türkçe	196	3.50	.31	9.565	.000**
	2-Arnavutça	606	3.66	.39		
	3-Boşnakça	173	3.48	.32		
	Toplam	975	3.60	.37		

*p>.05; p<.05

Betimsel analiz sonuçlarına göre “Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.48$) Arnavutça anadiline sahip öğretmenlerdir. En düşük ortalama ($\bar{X}=3.25$) ise Boşnakça anadiline sahip öğretmenlerdir. Anadilleri Boşnakça ve Türkçe olan öğretmenlerin tutumu olumsuz iken Arnavutça anadiline sahip öğretmenlerin tutumu olumludur. “Kültürel Farklılıkları Benimseme” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.13$) Arnavutça anadiline sahip öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.85$) ise anadili Türkçe olan öğretmenlere aittir. “Kültürel Farklılıkları Benimseme” boyutunda tüm anadildeki öğretmenlerin tutumları olumludur. “Kültürel Farklılıkları Önemseme” boyutunda ise

en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.50$) Arnavutça anadiline sahip öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.42$) ise anadili Türkçe olan öğretmenlere aittir. “Kültürel Farklılıkları Önemsene” boyutunda da her üç dildeki öğretmenlerin tutumları olumludur. Ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.66$) Arnavutça anadiline sahip öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.48$) ise Boşnakça anadiline sahip öğretmenlere aittir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanlara göre öğretmenlerin tutumları olumludur.

Levene İstatistiğine ilişkin yapılan analizde “Kültürel Farklılıkları Önemsene” boyutunda varyanslar homojen olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. İstatistiksel farkın bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 65’te sunulmuştur.

Tablo 65. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Anadil Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Kültürel Farklılıkları Önemsene	Gruplar arası	.955	2	478	1.598	.203*	Fark Yok
	Grup içi	290.628	972	.299			
	Toplam	291.584	974				

*p>.05

Analiz sonuçlarına göre “Kültürel Farklılıkları Önemsene” boyutunda anadil değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($F_{2,972}=1.598$; $p>.05$). Bu durum öğretmenlerin “Kültürel Farklılıkları Önemsene” noktasında tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin anadil değişkeni açısından kültürel farklılıkları önemseme boyutunda tutum düzeylerinin yüksek ve farklılığın olmaması, her üç anadile sahip öğretmenlerin kültürel farklılıkları önemsedikleri söylenebilir.

Varyansların homojen olmadığı “Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı”, “Kültürel Farklılıkları Benimseme” ve genel ortalamalarda öğretmen tutumları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Farklılığın olduğu durumda farkın kaynağını belirlemek için Mann Whitney U testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 66’da sunulmuştur.

Tablo 66. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Anadil Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Analizi Sonuçları

	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	X^2	sd	p	Farkın Kaynağı
Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı	1-Türkçe	196	459.21	31.045	2	.000*	2>1>3
	2-Arnavutça	606	523.91				
	3-Boşnakça	173	394.82				
	Toplam	975					
Kültürel Farklılıkları Benimseme	1-Türkçe	196	393.84	46.531	2	.000*	2>1,3
	2-Arnavutça	606	534.96				
	3-Boşnakça	173	430.17				
	Toplam	975					
Genel Ortalama	1-Türkçe	196	444.83	47.416	2	.000*	2>1,3
	2-Arnavutça	606	502.60				
	3-Boşnakça	173	486.286				
	Toplam	975					

*p<.017

Kruskal Wallis H test analiz sonuçlarına göre “Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı” boyutunda öğretmenlerin anadili değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($X^2=31.045$; $p<.05/03$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Mann Whitney U analizinde, Arnavutça anadiline sahip öğretmenlerin sıra ortalamasının (Sıra Ort.=523.91), anadili Türkçe olan öğretmenlerin sıra ortalamasından (Sıra Ort.=459.21), anadili Türkçe olan öğretmenlerin sıra ortalamasının da Boşnakça anadiline sahip öğretmenlerin sıra ortalamasından (Sıra Ort.=394.82) daha büyük olduğu belirlenmiştir. Arnavutça anadiline sahip öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı boyutunda, tutumu daha yüksektir.

“Kültürel Farklılıkları Benimseme” boyutunda öğretmenlerin anadil değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($X^2=46.531$; $p<.05/3$). Farkın kaynağını belirlemek için Mann Whitney U analizinde Arnavutça anadiline sahip öğretmenlerin sıra ortalamasının (Sıra Ort.=534.96), Boşnakça anadiline sahip öğretmenlerin sıra ortalamasından (Sıra Ort.=430.17) ve anadili Türkçe olan öğretmenlerin sıra ortalamasından (Sıra Ort.=393.84) daha yüksektir. “Kültürel Farklılıkları Benimseme” boyutunda Arnavutça anadilindeki öğretmenlerin tutumları daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik genel ortalaması açısından da anlamlı farklılık belirlenmiştir ($X^2=47.416$; $p<.05/3$). Farkın kaynağını belirlemek için

Mann Whitney U analizinde, Arnavutça anadiline sahip öğretmenlerin sıra ortalamasının (Sıra Ort.=502.60), Boşnakça anadiline sahip öğretmenlerin sıra ortalamasından (Sıra Ort.=486.286) ve anadili Türkçe olan öğretmenlerin sıra ortalamasından (Sıra Ort.=444.83) daha yüksektir. Arnavutça anadilindeki öğretmenlerin tutumları daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Anadil değişkenine göre “Kültürel Farklılıkları Önemseme” dışında öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık vardır. Arnavutça anadilini konuşan öğretmenler hem genel ortalama hem de alt boyutlar açısından anadilleri Türkçe ve Boşnakça olan öğretmenlere göre çokkültürlü eğitime daha fazla olumlu yaklaşmaktadırlar.

4.4.2.4. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının görev yaptıkları kademe değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları kademe değişkenine ilişkin betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi sonuçları, Tablo 67’de sunulmuştur.

Tablo 67. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek	Okul Kademeleri	N	\bar{X}	SS	Levene İstatistiği	
					F	p
Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı	1- Temel Eğitim	337	3.43	.52	.251	.778*
	2- Alt Ortaöğretim (6-9 sınıf)	320	3.42	.51		
	3- Üst Ortaöğretim (lise)	318	3.39	.52		
	Toplam	975	3.41	.52		
Kültürel Farklılıkları Benimseme	1- Temel Eğitim	337	4.10	.63	2.831	.059*
	2- Alt Ortaöğretim (6-9 sınıf)	320	4.13	.58		
	3- Üst Ortaöğretim (lise)	318	3.90	.67		
	Toplam	975	4.04	.63		
Kültürel Farklılıkları Önemseme	1- Temel Eğitim	337	3.49	.57	.557	.573*
	2- Alt Ortaöğretim (6-9 sınıf)	320	3.49	.54		
	3- Üst Ortaöğretim (lise)	318	3.43	.52		
	Toplam	975	3.47	.55		
Genel Ortalama	1- Temel Eğitim	337	3.62	.36	.671	.511*
	2- Alt Ortaöğretim (6-9 sınıf)	320	3.62	.37		
	3- Üst Ortaöğretim (lise)	318	3.54	.38		
	Toplam	975	3.60	.37		

*p>.05

Betimsel analiz sonuçlarına göre “Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{x}=3.43$) Temel Eğitimde çalışan öğretmenlere aittir. En düşük ortalama ($\bar{x}=3.39$) ise Üst Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerindir. “Kültürel Farklılıkları Benimseme” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{x}=4.13$) Alt Ortaöğretimde çalışan öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{x}=3.90$) ise Üst Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere aittir. “Kültürel Farklılıkları Önemseme” boyutunda ise en yüksek ortalama ($\bar{x}=3.49$) Temel Eğitim ve Alt Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere en düşük ortalama ise ($\bar{x}=3.43$) ise Üst Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere aittir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda en yüksek ortalama ($\bar{x}=3.62$) Temel Eğitim ve Alt Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin en düşük ortalama ($\bar{x}=3.54$) ise Üst Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerindir. Ölçeğinin gerek genel ortalama ve gerekse alt boyutları açısından öğretmen tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir.

Levene İstatistiğine ilişkin yapılan analizde gerek ölçeğin geneline gerekse alt boyutlarda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. İstatistiksel farkın bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 68’de sunulmuştur.

Tablo 68. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı	Gruplar arası	.284	2	.142	.531	.588**	Fark Yok
	Grup içi	260.048	972	.268			
	Toplam	360.332	974				
Kültürel Farklılıkları Benimseme	Gruplar arası	9.988	2	4.994	12.717	.000*	1,2>3
	Grup içi	381.699	972	.393			
	Toplam	381.699	974				
Kültürel Farklılıkları Önemseme	Gruplar arası	.711	2	.356	1.189	.305**	Fark Yok
	Grup içi	290.873	972	.299			
	Toplam	291.584	974				
Genel Ortalama	Gruplar arası	1.378	2	.689	5.086	.006*	1,2>3
	Grup içi	131.706	972	.135			
	Toplam	133.084	974				

*p<.013; **p>.013

Analiz sonuçlarına göre “Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı” boyutunda öğretmenlerin görev yaptıkları kademe değişkeni açısından anlamlı farklılık yoktur ($F_{2;972}=.588$; $p>.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.013$) da anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($p>.013$). “Kültürel Farklılıkları Benimseme” boyutunda okul kademeleri değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{2;972}=12.717$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.013$) da anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($p<.013$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizinde, Alt Ortaöğretim ($\bar{X}=4.13$) ile Temel Eğitimde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4.10$), Üst Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=3.90$) daha yüksektir. İlköğretimde görev yapan öğretmenler, lisede görev yapan öğretmenlere göre kültürel farklılıkları benimseme konusunda daha yüksek düzeyde olumlu tutuma sahiptirler. “Kültürel Farklılıkları Önemseme” boyutunda okul kademeleri değişkeni açısından anlamlı farklılık yoktur ($F_{2;972}=2.876$; $p>.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.013$) da anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($p>.13$).

Öğretmen tutumlarının genel ortalaması açısından da anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{2;972}=5.086$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.013$) farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir ($p<.013$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizinde, Temel Eğitim ($\bar{X}=3.62$) ile Alt Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=3.53$), Üst Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=3.54$) daha yüksektir. Farklılık, Temel Eğitim ve Alt Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin lehinedir. Okul kademesi değişkeninin “Kültürel Farklılıkları Benimseme” alt boyutu ile ölçeğin genelinde öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını etkileyen bir faktördür. Temel Eğitim ve Alt Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin tutumları, Üst Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin tutumlarından daha yüksektir.

4.4.2.5. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları Branş Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin branş değişkenine ilişkin betimsel analiz ve

varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi sonuçları, Tablo 69'da sunulmuştur.

Tablo 69. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Branş Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek	Branşlar	N	\bar{X}	SS	Levene İstatistiği	
					F	p
Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı	1-Okulöncesi Öğretmenliği	41	3.49	.47	.568	.783*
	2-Sınıf Öğretmenliği	289	3.42	.53		
	3-Türkçe Öğretmenliği	87	3.55	.55		
	4-Matematik Öğretmenliği	89	3.36	.51		
	5-İngilizce Öğretmenliği	101	3.45	.52		
	6-Fen Bilgisi Öğretmenliği	139	3.33	.48		
	7-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	99	3.41	.51		
	8-Diğer	130	3.40	.51		
	Toplam	975	3.41	.52		
Kültürel Farklılıkları Benimseme	1-Okulöncesi Öğretmenliği	41	4.27	.57	.369	.920*
	2-Sınıf Öğretmenliği	289	4.07	.64		
	3-Türkçe Öğretmenliği	87	4.13	.62		
	4-Matematik Öğretmenliği	89	4.03	.59		
	5-İngilizce Öğretmenliği	101	3.98	.61		
	6-Fen Bilgisi Öğretmenliği	139	3.97	.68		
	7-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	99	4.02	.65		
	8-Diğer	130	3.99	.62		
	Toplam	975	4.04	.63		
Kültürel Farklılıkları Önemseme	1-Okulöncesi Öğretmenliği	41	3.51	.49	1.135	.338*
	2-Sınıf Öğretmenliği	289	3.49	.58		
	3-Türkçe Öğretmenliği	87	3.47	.58		
	4-Matematik Öğretmenliği	89	3.47	.49		
	5-İngilizce Öğretmenliği	101	3.49	.48		
	6-Fen Bilgisi Öğretmenliği	139	3.41	.57		
	7-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	99	3.44	.56		
	8-Diğer	130	3.51	.52		
	Toplam	975	3.47	.55		
Genel Ortalama	1-Okulöncesi Öğretmenliği	41	3.70	.32	.367	.922**
	2-Sınıf Öğretmenliği	289	3.61	.36		
	3-Türkçe Öğretmenliği	87	3.68	.38		
	4-Matematik Öğretmenliği	89	3.56	.37		
	5-İngilizce Öğretmenliği	101	3.61	.38		
	6-Fen Bilgisi Öğretmenliği	139	3.52	.38		
	7-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	99	3.58	.38		
	8-Diğer	130	3.58	.36		
	Toplam	975	3.59	.37		

*p>.05

Betimsel analiz sonuçlarına göre “Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.29$) Türkçe öğretmenlerine aittir. En düşük ortalama ($\bar{X}=3.07$) ise Matematik öğretmenlerine ait olduğu belirlenmiştir. “Kültürel Farklılıkları Benimseme” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.35$) Okulöncesi öğretmenlerine ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=4.02$) ise Matematik öğretmenlerine aittir. “Kültürel Farklılıkları Önemseme” boyutunda ise en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.34$) Okulöncesi öğretmenlerine ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.11$) ise Sosyal Bilgiler öğretmenlerindedir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.62$) Okulöncesi öğretmenlerine ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.42$) ise Matematik öğretmenlerindedir.

Levene İstatistiğine ilişkin yapılan analizde gerek ölçeğin geneline ve gerekse alt boyutlarda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. İstatistiksel farkın bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 70’de sunulmuştur.

Tablo 70. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Branş Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı	Gruplar arası	3.291	7	.470	1.769	.090*	Fark
	Grup içi	257.041	967	.266			Yok
	Toplam	260.332	974				
Kültürel Farklılıkları Benimseme	Gruplar arası	4.369	7	.624	1.158	.144*	Fark
	Grup içi	387.317	967	.401			Yok
	Toplam	391.686	974				
Kültürel Farklılıkları Önemseme	Gruplar arası	.931	7	.133	.443	.876*	Fark
	Grup içi	290.653	967	.301			Yok
	Toplam	291.584	974				
Kültürel Farklılıklara İlişkin Tutum Genel Ortalama	Gruplar arası	1.990	7	.284	2.097	.041*	Fark
	Grup içi	131.093	967	.136			Yok
	Toplam	133.084	974				

*p>.013

Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($p>.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.013$) da anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($p>.013$). Ölçeğin geneline ilişkin analiz sonucunda anlamlı farklılık gözlenmiştir ($F_{2;972}=2.097$; $p<.05$). Ancak

Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.013$) farkın anlamlı olmadığı gözlenmiştir ($p>.013$). Öğretmenlerin branş değişkenine göre çokkültürlü eğitime yönelik tutumları farklılık göstermemektedir. Öğretmen tutumlarında farklılık olmaması, değişik branşlara sahip öğretmenlerin aynı kültürel ortamda yaşama ve görev yapmasından dolayı kültürel farklılıklarla ilgili yapılacak uygulamalarda aynı özveri ve kararlılıkla mesleklerini icra ettikleri anlamına gelmektedir. Ayrıca aynı kültürel çeşitliliğin olduğu bir ortamda bulunmuş olmaları da bu bulgularda önemli bir etken olabilir.

4.5. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında öğretmenlerin çokkültürlü eğitime dayalı özyeterlik algılarının düzeyi, özyeterlik algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, anadil, görev yaptıkları okul kademeleri ve branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

4.5.1. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Düzeyi Nedir?

Araştırmanın özyeterlik bağlamında problem cümlesi “Kosova’da görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik algıları nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik algılarını belirlemek amacı ile geliştirilen Özyeterlik Ölçeği’nden elde edilen verilerin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 71’de verilmiştir.

Tablo 71. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçek Maddeleri	\bar{X}	SS	Baskılık	Sivrilik
1- Kültürel farklılıkları dikkate alarak materyal tasarlayabilirim	3.98	1.02	-1.183	.973
2- Sınıfımda farklı kültürden öğrencilerimle etkili iletişime geçebilirim	4.30	.72	-1.383	3.420
3- Farklı kültürlere karşı duyarlılık gösterebilirim	4.05	.94	-1.132	.970
4- Okulumda/ya da sınıfımda kültürel farklılıkları ele alan bir çalışma yürütebilirim	4.06	.91	-1.044	.788
5- Farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin eğitimsel gereksinimlerini/ihtiyaçlarını karşılayabilirim	4.12	.87	-1.112	1.224

Tablo 71. Devamı

Ölçek Maddeleri	\bar{X}	SS	Basıklık	Sivrilik
6- Tutum, inanç ve davranışlarım üzerinde kültürün etkisinin farkındayım	4.16	.90	-1.262	1.527
7- Öğrencilerimin tutum, inanç ve davranışları üzerinde kültürün etkisini anlayabiliyorum/ayırabiliyorum	4.21	.81	-1.252	1.967
8- Öğretim etkinliklerinde öğrencilerimin kültürel özelliklerini dikkate alarak tasarlayabiliyorum	4.11	.88	-1.152	1.281
9- Bilgi ve deneyimlerimle farklı öğrenme stillerine dayalı metotlar seçebilirim	4.18	.85	-1.176	1.398
10- Bilgi ve deneyimlerimle farklı öğrenme stillerine dayalı metotlar uygulayabilirim	4.14	.82	-1.083	1.295
11- Öğrencilerimin kültürel deneyimleri, değerleri ve yaşam biçiminden kaynaklanan problemleri anlayabilirim	4.20	.76	-1.114	1.897
12- Öğrencilerimin kültürel deneyimleri, değerleri ve yaşam biçiminden kaynaklanan problemleri çözümlenebilirim	4.11	.83	-1.000	1.023
13- Farklı kültürden öğrencilerimin yeni bir kültürel ortama (sınıfa-okula) adaptasyonlarına yardımcı olabilirim	4.23	.81	-1.323	2.262
1. Alt Boyut: Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Özyeterlik	4.17	.60	-.783	1.075
2. Alt Boyut: Kültürel Farklılıkların Yönetimine İlişkin Özyeterlik	4.09	.61	-.587	.508
3. Alt Boyut: Farklılıkları Anlamaya Yönelik Özyeterlik	4.16	.68	-.945	1.326
Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Genel Ortalama	4.14	.53	-.563	.792

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik algıları genel ortalamasının ($\bar{X}=4.14$) yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin 1. alt boyutu olan “Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Özyeterlik”in en yüksek ortalamaya sahip olduğu ($\bar{X}=4.17$), bunu sırası ile 3. alt boyut olan “Farklılıkları Anlamaya Yönelik Özyeterlik” ($\bar{X}=4.16$) ve 2. alt boyut olan “Kültürel Farklılıkların Yönetimine İlişkin Özyeterlik”in ($\bar{X}=4.09$) izlediği belirlenmiştir. Her üç alt boyutta da öğretmenlerin özyeterlik algıları ortalaması yüksektir. Analiz sonuçları öğretmenlerin, sınıf içinde çokkültürlü eğitime dayalı yapacakları etkinliklere yönelik özyeterlik algılarının yeterli olduğunu göstermektedir. Ölçek maddeleri içinde en yüksek ortalama 2. madde “sınıfta farklı kültürden öğrencilerimle etkili iletişime geçebilirim” ($\bar{X}=4.30$) ile 13. madde “farklı kültürden öğrencilerimin yeni bir kültürel ortama (sınıfa-okula) adaptasyonlarına yardımcı olabilirim” ($\bar{X}=4.23$) olduğu belirlenmiştir. En düşük ortalama 1. madde “Kültürel farklılıkları dikkate alarak materyal tasarlayabilirim”in ($\bar{X}=3.98$) olduğu belirlenmiştir. Ortalamanın en düşük olduğu 1. madde ile ilgili öğretmen görüşleri arasında farklılaşma yüksek ancak diğer tüm maddelerde öğretmen görüşleri arasında farklılaşma düşüktür. Bir başka ifade ile öğretmen görüşleri arasında homojenlik vardır. Özyeterlik puanlarının gerek ölçeğin genelinde

gerekse alt boyutlarında basıklık değerlerinin dūřuk, sivrilik değerinin ise sadece “Farklılıkları Anlamaya Yönelik Özyeterlik” boyutunda biraz yüksek olduğu belirlenmiştir. Puanların normallik varsayımına yakın değer taşıdığı söylenebilir. Öęretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik algılarının yüksek olması ve öğretmenlerin özyeterlik algıları arasında farklılaşmanın dūřuk olması, sınıflarda yürütülecek eğitim faaliyetleri ağısından önemlidir.

4.5.2. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Özyeterlik bağlamında araştırmanın 10. alt problemi “öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, anadil, görev yaptıkları okul kademeleri ve branş değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Bu başlık altında söz konusu değişkenlere ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.5.2.1. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıları Cinsiyet Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik algılarının cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar t-Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 72’de sunulmuştur.

Tablo 72. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Levene Testi		t	sd	p
					F	p			
Etkinlik Tasarlamak	Kadın	556	4.19	.58	1.826	.177*	.961	973	.337*
	Erkek	419	4.16	.64					
Kültürel Farklılıkları Yönetmek	Kadın	556	4.13	.62	.265	.607*	1.549	973	.122*
	Erkek	419	4.06	.61					
Farklılıkları Anlamak	Kadın	556	4.19	.65	1.557	.212*	1.532	973	.126*
	Erkek	419	4.12	.74					
Genel Ortalama	Kadın	556	4.17	.51	1.750	.186*	1.549	973	.122*
	Erkek	419	4.11	.56					

*p>.013

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik genel özyeterlik algılarında kadın ($\bar{X}= 4.17$) ve erkekler ($\bar{X}=4.11$) arasında anlamlı farklılık ($t=1.549$; $p>.05$) belirlenmemiştir. Bonferroni düzeltmesi yapıldığında da ($p=.05/4=.013$) anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($p>.13$). Alt boyutlara ilişkin yapılan analiz sonucunda “Etkinlik Tasarlamak” alt boyutunda kadın ($\bar{X}=4.19$) ve erkekler ($\bar{X}= 4.16$) arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($t=.961$; $p>.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.013$) da farklılık yoktur. “Kültürel Farklılıkları Yönetmek” alt boyutunda kadın ($\bar{X}= 4.13$) ve erkekler ($\bar{X}= 4.06$) arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($t=1.549$; $p>.05$). “Farklılıkları Anlamak” alt boyutunda da kadın ($\bar{X}= 4.19$) ve erkekler ($\bar{X}= 4.12$) arasında anlamlı farklılık yoktur ($t=-1.532$; $p>.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.013$) da anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($p>.013$).

Analiz sonuçları, cinsiyet farklılığının özyeterlik algıları boyutunda önemli bir etken olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin özyeterliklerinin cinsiyet açısından farklılık göstermemesi, öğretmenlerin öğrencileri ile aynı kültürel ortamda yaşamaları ve hem öğrencileri hem de meslektaşları ile bilgi ve tecrübe paylaşımlarının olması, kendilerini bu konuda yeterli hissetmelerine neden olabileceğini düşündürmektedir. Hem erkek hem de kadın öğretmenlerin özyeterlik algılarının yüksek olması, sınıf içinde yapılacak çokkültürlü eğitim açısından kendilerini yeterli gördüklerini göstermektedir.

4.5.2.2. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıları Mesleki Kıdem Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik algılarının mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine ilişkin betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi sonuçları, Tablo 73’de sunulmuştur.

Tablo 73. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	SS	Levene İstatistiği	
					F	p
Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Özyeterlik	1- 1-5 yıl	178	4.15	.57	1.017	.397*
	2- 6-10 yıl	208	4.22	.57		
	3- 11-15 yıl	144	4.11	.67		
	4- 16-20 yıl	115	4.12	.64		
	5- 20 yıl ve üstü	330	4.20	.60		
	Toplam	975	4.17	.60		
Kültürel Farklılıkların Yönetimine İlişkin Özyeterlik	1- 1-5 yıl	178	4.10	.60	1.109	.351*
	2- 6-10 yıl	208	4.13	.63		
	3- 11-15 yıl	144	4.08	.57		
	4- 16-20 yıl	115	4.04	.59		
	5- 20 yıl ve üstü	330	4.10	.63		
	Toplam	975	4.10	.61		
Farklılıkları Anlamaya Yönelik Özyeterlik	1- 1-5 yıl	178	4.15	.62	1.254	.286*
	2- 6-10 yıl	208	4.18	.68		
	3- 11-15 yıl	144	4.15	.66		
	4- 16-20 yıl	115	4.10	.79		
	5- 20 yıl ve üstü	330	4.16	.70		
	Toplam	975	4.15	.69		
Genel Ortalama	1- 1-5 yıl	178	4.13	.51	.219	.928*
	2- 6-10 yıl	208	4.18	.54		
	3- 11-15 yıl	144	4.11	.53		
	4- 16-20 yıl	115	4.09	.55		
	5- 20 yıl ve üstü	330	4.15	.54		
	Toplam	975	4.14	.53		

*p>.05

Betimsel analiz sonuçlarına göre “Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Özyeterlik” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.22$) 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerindir. En düşük ortalama ($\bar{X}=4.11$) ise 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerindir. “Kültürel Farklılıkların Yönetimine İlişkin Özyeterlik” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.13$) 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=4.04$) ise 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. “Farklılıkları Anlamaya Yönelik Özyeterlik” boyutunda ise en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.18$) 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=4.10$) ise 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.18$) 6-20 yıl mesleki kıdeme sahip

öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=4.09$) ise 16-20 ile 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerindir. Çokkültürlü eğitime yönelik öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından özyeterlikleri olumludur. Öğretmenler hangi mesleki kıdem düzeyinde olursa olsun kültürel farklılıkların öğretiminde kendilerini yeterli görmektedirler.

Levene İstatistiğine ilişkin yapılan analizde gerek ölçeğin geneline ve gerekse alt boyutlarda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. İstatistiksel farkın bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 74'de sunulmuştur.

Tablo 74. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Özyeterlik	Gruplar arası	1.672	4	.418	1.133	.339*	Fark Yok
	Grup içi	357.856	970	.369			
	Toplam	359.528	974				
Kültürel Farklılıkların Yönetimine İlişkin Özyeterlik	Gruplar arası	.742	4	.186	.490	.743*	Fark Yok
	Grup içi	367.047	970	.378			
	Toplam	367.789	974				
Farklılıkları Anlamaya Yönelik Özyeterlik	Gruplar arası	.504	4	.126	.264	.901*	Fark Yok
	Grup içi	462.955	970	.477			
	Toplam	463.459	974				
Genel Ortalama	Gruplar arası	.833	4	.208	.720	.578*	Fark Yok
	Grup içi	280.491	970	.289			
	Toplam	281.324	974				

*p>.013

Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre ölçeğin gerek genelinde ($F_{4;970}=185$, $p>.05$) gerekse tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.013$) da anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik algıları farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin özyeterlik algılarında farklılık olmaması hem düşük hem de yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin aynı ortamda görev yapmasından dolayı karşılıklı bilgi paylaşımının olması ve bilginin kolay öğrenilmesi ile açıklanabilir. Aynı zamanda mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlere eğitim programı

hakkında ve kültürel farklılıkların öğretiminin programda yer alan içeriklerden hangisinde ve nasıl yer verileceğine dair yaşanmış tecrübelerinin onlara aktarmaları ile ilgili olabilir.

4.5.2.3. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıları Anadil Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik algılarının anadil değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin anadil değişkenine ilişkin betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi sonuçları, Tablo 75’de sunulmuştur.

Tablo 75. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Anadil Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek	Anadil	N	\bar{X}	SS	Levene İstatistiği	
					F	p
Etkinlik Tasarlama Yönelik Özyeterlik	1-Türkçe	196	4.18	.56	.256	.774*
	2-Arnavutça	606	4.20	.61		
	3-Boşnakça	173	4.07	.63		
	Toplam	975	4.17	.60		
Kültürel Farklılıkların Yönetimine İlişkin Özyeterlik	1-Türkçe	196	4.15	.56	.423	.433*
	2-Arnavutça	606	4.12	.63		
	3-Boşnakça	173	3.98	.58		
	Toplam	975	4.10	.61		
Farklılıkları Anlamaya Yönelik Özyeterlik	1-Türkçe	196	4.21	.59	1.237	.068*
	2-Arnavutça	606	4.20	.71		
	3-Boşnakça	173	3.94	.66		
	Toplam	975	4.16	.69		
Genel Ortalama	1-Türkçe	196	4.17	.49	1.198	.083*
	2-Arnavutça	606	4.17	.55		
	3-Boşnakça	173	4.01	.51		
	Toplam	975	4.14	.53		

*p>.05

Betimsel analiz sonuçlarına göre “Etkinlik Tasarlama Yönelik Özyeterlik” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.20$) Arnavutça anadiline sahip öğretmenlerindir. En düşük ortalama ($\bar{X}=4.07$) ise Boşnakça anadiline sahip öğretmenlerindir. “Kültürel Farklılıkların Yönetimine İlişkin Özyeterlik” boyutunda en

yüksek ortalama ($\bar{X}=4.15$) anadili Türkçe olan öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.98$) ise Boşnakça anadiline sahip öğretmenlere aittir. “Farklılıkları Anlamaya Yönelik Özyeterlik” boyutunda ise en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.21$) anadili Türkçe olan öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.94$) ise Boşnakça anadiline sahip öğretmenlerindir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.17$) anadili Türkçe ile Arnavutça olan öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=4.01$) ise Boşnakça anadiline sahip öğretmenlere aittir. Ortalamalara bakıldığında anadili Türkçe olan öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik algıları diğer anadillerini konuşan öğretmenlerin özyeterliklerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Anadil değişkeni açısından öğretmenlerin özyeterlik algıları olumlu düzeydedir.

Tablo 76. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Anadil Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Özyeterlik	Gruplar arası	2.591	2	1.295	3.528	.030*	Fark Yok
	Grup içi	356.937	972	.367			
	Toplam	359.528	974				
Kültürel Farklılıkların Yönetimine İlişkin Özyeterlik	Gruplar arası	3.113	2	1.556	4.148	.016*	Fark Yok
	Grup içi	364.677	972	.375			
	Toplam	367.789	974				
Farklılıkları Anlamaya Yönelik Özyeterlik	Gruplar arası	9.511	2	4.755	10.182	.000**	1,2>3
	Grup içi	453.949	972	.467			
	Toplam	463.459	974				
Genel Ortalama	Gruplar arası	3.755	2	1.878	6.575	.001**	1,2>3
	Grup içi	277.569	972	.286			
	Toplam	281.324	974				

*p>.013; **p<.013

Analiz sonuçlarına göre “Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Özyeterlik” boyutunda anadil değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{2,972}=3.528$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.013$) ise anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmiştir ($p>.013$). “Kültürel Farklılıkların Yönetimine İlişkin Özyeterlik” boyutunda anadil değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{2,972}=4.148$; $p<.05$). Ancak Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.013$) anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmiştir ($p>.013$).

“Farklılıkları Anlamaya Yönelik Özyeterlik” boyutunda anadil değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{2,972}=10.182$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi

yapıldığında ($p=.05/4=.013$) da anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir ($p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizinde, anadili Türkçe olan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4.21$) ve Arnavutça anadili olan öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=4.20$), Boşnakça anadili olan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=3.94$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anadili Türkçe ve Arnavutça olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi düzeylerinin genel ortalaması açısından da anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{2;972}=6.575$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.013$) da ortalamalar arasında farkın anlamlı olduğu gözlemlenmiştir ($p<.013$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizinde, anadili Türkçe olan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4.17$) ve Arnavutça anadili olan öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=4.17$), Boşnakça anadili olan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=4.01$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Anadili Türkçe ve Arnavutça olan öğretmenlerin özyeterlik puan ortalamaları daha yüksektir.

Anadil değişkenine göre öğretmenlerin “Etkinlik Tasarlamaya ve Kültürel Farklılıkların Yönetimine” ilişkin alt boyutları dışında “Farklılıkları Anlama” alt boyutunda ve özyeterlik algısı genel ortalaması açısından öğretmenlerin anadil değişkenine göre anlamlı farklılık vardır. Anadili Türkçe ve Arnavutça olan öğretmenler hem genel ortalama hem de “Farklılıkları Anlamaya Yönelik Özyeterlik” alt boyutunda Boşnakça anadilini konuşan öğretmenlere göre çokkültürlü eğitime yönelik daha fazla özyeterliğe sahiptirler. Anadili değişkeni bu araştırmada bir ölçüde etnik kökeni de yansıtmaktadır. Anadili Türkçe ve Arnavutça olan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik algılarının yüksek olması, genellikle bu öğretmenlerin kültürel farklılığa sahip öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda görev yapmalarının etkisi olacağını düşündürmektedir. Çünkü kültürel farklılıklarla ilgili kavramsal bilgileri ve çokkültürlü eğitim uygulamaları konusundaki bilgi düzeyleri Boşnakça anadili olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu da öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik özyeterliklerinin daha fazla olmasını sağladığı söylenebilir. Boşnakça anadili olan öğretmenlerin çoğunluğu, Boşnak köylerinde ya da kasabalarında, tek kültürlü öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapıyor olmaları, onların çokkültürlü sınıflarda kültürel farklılıkları anlama ve yönetme alanında diğer anadillerine sahip öğretmenlere göre kendilerini daha yetersiz görmelerine etki etmiş olabilir.

4.5.2.4. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıları Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik algılarının görev yaptıkları kademe değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları kademe değişkenine ilişkin betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi sonuçları, Tablo 77’de sunulmuştur.

Tablo 77. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek	Okul Kademeleri	N	\bar{X}	SS	Levene İstatistiği	
					F	p
Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Özyeterlik	1- Temel Eğitim	337	4.28	.55	.169	.844*
	2- Alt Ortaöğretim (6-9 sınıf)	320	4.22	.59		
	3- Üst Ortaöğretim (lise)	318	4.01	.64		
	Toplam	975	4.17	.60		
Kültürel Farklılıkların Yönetimine İlişkin Özyeterlik	1- Temel Eğitim	337	4.20	.57	.932	.394*
	2- Alt Ortaöğretim (6-9 sınıf)	320	4.13	.59		
	3- Üst Ortaöğretim (lise)	318	3.95	.65		
	Toplam	975	4.09	.61		
Farklılıkları Anlamaya Yönelik Özyeterlik	1- Temel Eğitim	337	4.27	.63	.736	.479*
	2- Alt Ortaöğretim (6-9 sınıf)	320	4.20	.70		
	3- Üst Ortaöğretim (lise)	318	3.99	.70		
	Toplam	975	4.15	.69		
Genel Ortalama	1- Temel Eğitim	337	4.25	.48	1.904	.150*
	2- Alt Ortaöğretim (6-9 sınıf)	320	4.18	.52		
	3- Üst Ortaöğretim (lise)	318	3.98	.57		
	Toplam	975	4.14	.53		

*p>.05

Betimsel analiz sonuçlarına göre “Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Özyeterlik” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.28$) Temel Eğitimde çalışan öğretmenlerindir. En düşük ortalama ($\bar{X}=4.01$) ise Üst Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerindir. “Kültürel Farklılıkların Yönetimine İlişkin Özyeterlik” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.20$) Temel Eğitimde çalışan öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.95$) ise Üst Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere aittir. “Farklılıkları Anlamaya Yönelik Özyeterlik” boyutunda ise en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.27$) Temel Eğitimde

çalışan öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.99$) ise Üst Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere aittir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.25$) Temel Eğitimde çalışan öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.98$) ise Üst Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere aittir.

Levene İstatistiğine ilişkin yapılan analizde gerek ölçeğin geneline ve gerekse alt boyutlarda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. İstatistiksel farkın bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 78’de sunulmuştur.

Tablo 78. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Özyeterlik	Gruplar arası	13.531	2	6.765	19.006	.000*	1,2>3
	Grup içi	345.997	972	.356			
	Toplam	359.528	974				
Kültürel Farklılıkların Yönetimine İlişkin Özyeterlik	Gruplar arası	11.579	2	5.789	15.797	.000*	1,2>3
	Grup içi	356.211	972	.366			
	Toplam	367.789	974				
Farklılıkları Anlamaya Yönelik Özyeterlik	Gruplar arası	14.148	2	7.074	15.303	.000*	1,2>3
	Grup içi	449.311	972	.462			
	Toplam	463.459	974				
Genel Ortalama	Gruplar arası	12.977	2	6.488	23.502	.000*	1,2>3
	Grup içi	268.347	972	.276			
	Toplam	281.324	974				

*p<.13

Analiz sonuçlarına göre “Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Özyeterlik” boyutunda öğretmenlerin görev yaptıkları kademe değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{2,972}=19.006$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.013$) da anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($p<.13$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizinde, Temel Eğitimde çalışan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4.28$) ile Alt Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4.22$), Üst Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=4.01$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

“Kültürel Farklılıkların Yönetimine İlişkin Özyeterlik” boyutunda okul kademeleri değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{2;972}=15.797$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.013$) da anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($p<.013$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizinde, Temel Eğitimde çalışan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4.20$) ve Alt Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4.13$), Üst Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=3.95$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

“Farklılıkları Anlamaya Yönelik Özyeterlik” boyutunda okul kademeleri değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{2;972}=15.303$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.013$) da anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($p<.13$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizinde, Temel Eğitimde çalışan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4.27$) ve Alt Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4.20$), Üst Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=3.99$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik algılarının genel ortalaması açısından da anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{2;972}=23.502$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.013$) da anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir ($p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizinde, Temel Eğitimde çalışan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4.25$) ve Alt Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4.18$), Üst Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=3.98$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Okul kademeleri değişkeninin öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik algılarını etkileyen bir faktör olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre Temel Eğitimde (1-5 sınıf) görev yapan öğretmenler ile Alt Ortaöğretimde (6-9 sınıf) görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik algıları, Üst Ortaöğretimde (lise) çalışan öğretmenlerin özyeterlik algılarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Temel Eğitim basamağında öğrencilerin henüz aileden ayrı bir sosyal ortamda yer aldıkları dikkate alındığında daha fazla dil, şive ve ağız farklılıklarının yanı sıra, görgü kuralları vb. gibi kültürel farklılıkları daha açık gözükteği söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin farklılıkları ayırdıkları söylenebilir. Farklılıkları kolaylıkla ayırabilen öğretmenlerin farklı kültürlere dayalı öğretim yapmada kendilerini daha yeterli görmeleri mümkündür.

4.5.2.5. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıları Branş Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik algılarının branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin branş değişkenine ilişkin betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi sonuçları, Tablo 79'da sunulmuştur.

Tablo 79. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Branş Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek	Branşlar	N	\bar{X}	SS	Levene İstatistiği	
					F	p
Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Özyeterlik	1-Okulöncesi Öğretmenliği	41	4.30	.65	1.977	.055*
	2-Sınıf Öğretmenliği	289	4.29	.54		
	3-Türkçe Öğretmenliği	87	4.22	.55		
	4-Matematik Öğretmenliği	89	4.07	.74		
	5-İngilizce Öğretmenliği	101	4.13	.52		
	6-Fen Bilgisi Öğretmenliği	139	4.09	.63		
	7-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	99	4.12	.65		
	8-Diğer	130	4.08	.63		
	Toplam	975	4.17	.60		
Kültürel Farklılıkların Yönetimine İlişkin Özyeterlik	1-Okulöncesi Öğretmenliği	41	4.36	.54	.520	.820*
	2-Sınıf Öğretmenliği	289	4.18	.57		
	3-Türkçe Öğretmenliği	87	4.21	.60		
	4-Matematik Öğretmenliği	89	4.02	.59		
	5-İngilizce Öğretmenliği	101	4.07	.57		
	6-Fen Bilgisi Öğretmenliği	139	4.00	.68		
	7-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	99	4.03	.60		
	8-Diğer	130	3.97	.65		
	Toplam	975	4.10	.61		
Farklılıkları Anlamaya Yönelik Özyeterlik	1-Okulöncesi Öğretmenliği	41	4.36	.63	.283	.961*
	2-Sınıf Öğretmenliği	289	4.26	.64		
	3-Türkçe Öğretmenliği	87	4.23	.65		
	4-Matematik Öğretmenliği	89	4.03	.70		
	5-İngilizce Öğretmenliği	101	4.20	.70		
	6-Fen Bilgisi Öğretmenliği	139	4.00	.72		
	7-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	99	4.01	.72		
	8-Diğer	130	4.12	.70		
	Toplam	975	4.16	.69		

Tablo 79. Devamı

	1-Okulöncesi Öğretmenliği	41	4.34	.53		
	2-Sınıf Öğretmenliği	289	4.24	.47		
	3-Türkçe Öğretmenliği	87	4.21	.52		
	4-Matematik Öğretmenliği	89	4.04	.59		
Genel Ortalama	5-İngilizce Öğretmenliği	101	4.13	.48	1.278	.258*
	6-Fen Bilgisi Öğretmenliği	139	4.04	.56		
	7-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	99	4.06	.55		
	8-Diğer	130	4.05	.57		
	Toplam	975	4.14	.53		

*p>.05

Betimsel analiz sonuçlarına göre “Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Özyeterlik” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.30$) Okulöncesi ile ($\bar{X}=4.29$) Sınıf öğretmenlerine aittir. En düşük ortalama ($\bar{X}=4.07$) ise Matematik öğretmenlerine ait olduğu belirlenmiştir. “Kültürel Farklılıkların Yönetimine İlişkin Özyeterlik” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.36$) Okulöncesi öğretmenlerine ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.97$) ise “Diğer” branş öğretmenlerine aittir. “Farklılıkları Anlamaya Yönelik Özyeterlik” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.36$) Okulöncesi öğretmenlerine ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=4.00$) ise Fen Bilgisi öğretmenlerindedir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.34$) Okulöncesi öğretmenleri iken en düşük ortalama ($\bar{X}=4.04$) ise Matematik ile Fen Bilgisi öğretmenlerine aittir. Özyeterlik ölçeğinin gerek alt boyutlarında gerekse genelinden elde edilen puan ortalamalarına göre tüm branşlardaki öğretmenlerin özyeterlik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Levene İstatistiğine ilişkin yapılan analizde gerek ölçeğin geneline ve gerekse alt boyutlarda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. İstatistiksel farkın bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 80’de sunulmuştur.

Tablo 80. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Branş Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Özyeterlik	Gruplar arası	8.169	7	1.167	3.212	.002*	2>6,8
	Grup içi	351.359	967	.363			
	Toplam	359.528	974				
Kültürel Farklılıkların Yönetimine İlişkin Özyeterlik	Gruplar arası	10.131	7	1.447	3.913	.000*	1>6,8 2>8
	Grup içi	357.658	967	.370			
	Toplam	367.789	974				
Farklılıkları Anlamaya Yönelik Özyeterlik	Gruplar arası	12.448	7	1.778	3.813	.000*	2>6,7
	Grup içi	451.012	967	.466			
	Toplam	463.459	974				
Genel Ortalama	Gruplar arası	9.079	7	1.297	4.607	.000*	1>6,8 2>4,6,8
	Grup içi	272.245	967	.282			
	Toplam	281.324	974				

*p<.013

Analiz sonuçlarına göre “Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Özyeterlik” boyutunda öğretmenlerin branş değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{7;967}=3.212$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.013$) da anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizinde, Sınıf öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4.30$), Fen Bilgisi öğretmenlerin ($\bar{X}=4.09$) ve diğer branş öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=4.08$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

“Kültürel Farklılıkların Yönetimine İlişkin Özyeterlik” boyutunda branş değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{7;967}=3.913$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.013$) da anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($p<.13$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizinde, Okulöncesi öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4.36$), Fen Bilgisi öğretmenleri ($\bar{X}=4.00$) ve diğer branş öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=3.97$); yine aynı alt boyutta, Sınıf öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=4.18$), diğer branş öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=3.97$) daha yüksektir.

“Farklılıkları Anlamaya Yönelik Özyeterlik” boyutunda branş değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{7;967}=3.813$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.013$) da anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($p<.13$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizinde, Sınıf öğretmenlerin ortalamaları

($\bar{X}=4.26$), Fen Bilgisi öğretmenlerin ($\bar{X}=4.00$) ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=4.01$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin özyeterlik algılarının genel ortalamaları açısından da anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{7;967}=4.607$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.013$) da farkın anlamlı olduğu gözlemlenmiştir ($p<.13$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizinde, Okulöncesi öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=4.34$), Fen Bilgisi ($\bar{X}=4.24$) ve “Diğer” branş öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=4.05$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı boyutta Sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=4.24$); Matematik ($\bar{X}=4.04$), Fen Bilgisi ($\bar{X}=4.04$) ve “Diğer” branş öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=4.05$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Branş değişkeninin öğretmenlerin özyeterlik algılarını etkileyen önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Okulöncesi ve Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algıları, diğer branş öğretmenlerin özyeterlik algılarından daha yüksektir. Farklılığın nedeninin Okulöncesi ve Sınıf öğretmenlerinin Eğitim Fakültesi mezunu olmalarından kaynaklanabileceğini düşündürmektedir.

4.6. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin sınıf içi uygulamalarının cinsiyet, mesleki kıdem, anadil, görev yaptıkları okul kademeleri ve branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

4.6.1. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Düzeyi Nedir?

Araştırmanın 11. alt problemi “Kosova’da görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik sınıf içi uygulamalarının düzeyi nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik uygulamalarını belirlemek amacı ile geliştirilen Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği’ne ilişkin verilerin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 81’de verilmiştir.

Tablo 81. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçek Maddeleri	\bar{X}	SS	Baskılık	Sivrilik
1- Öğrencilerimi derste kendi kültürlerinden örnekler vermeleri için cesaretlendiririm	4.24	.88	-1.616	3.054
2- Ders işlerken örneklerimi farklı kültürlere yönelik vermeye özen gösteririm	4.13	.87	-1.282	1.803
3- Farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerimin düşüncelerini ifade etmeleri için tartışma, soru cevap gibi yöntem ve tekniklerle ders işlerim	4.09	.94	-1.261	1.409
4- Çokkültürlü bir eğitim ortamı tasarlarım (farklı renkler, şekiller, oturma düzeni vb)	3.40	.94	-1.157	1.233
5- Derslerimde öğrencilerimin değer yargılarını dikkate aldığımı gösterir örnekler veririm	4.21	.82	-1.415	2.646
6- Öğrencilerin kendi kültürel değerlerini sınıf ortamına taşımalarını sağlayacak kendi kültürlerin örnekler verdiririm	4.09	.93	-1.310	1.802
7- Öğrenme ve öğretme sürecini farklı kültürleri içerecek yapıda oluşturmaya özen gösteririm.	4.02	.92	-1.163	1.311
8- Sınıfta çokkültürlü öğretime dayalı öğrenme etkinlikleri tasarlıyorum	4.00	.92	-1.015	.778
9- Sınıfta çokkültürlü eğitime dayalı değerlendirme süreçleri uyguluyorum	3.96	.95	-1.034	.815
10- Farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerini sağlayacak imkân sağlıyorum	4.14	.81	-1.200	2.006
11- Farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerimin kendilerini rahatça ifade edecekleri (alay edilmeden, korkmadan, çekinmeden, utanmadan) sınıf atmosferi oluşturuyorum	4.32	.80	-1.517	2.909
12- Öğrencilerime farklı cinsiyet, etnik kimlik, dini inançlarına gibi özelliklerine dayalı renk, şekil, resim, fotoğraf, metinlerin seçiminde bu özellikleri dikkate alıyorum	3.97	1.04	-1.124	.709
13- Sınıf içi iletişimde farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilere hitap eden beden diline, jest ve mimiklere yer veriyorum	3.63	1.17	-.650	-.607
14- Öğrencilerimin bilgilerini farklı kültürel niteliklerden bağımsız ölçüyorum	3.94	.98	-1.037	.683
15- Dersleri öğrencilerin kültürel özelliklerine göre düzenliyorum/adapte ediyorum	3.64	1.16	-.721	-.493
16- Öğrencilerime kültürel farklılıkların neden olduğu olumsuzluklarla (ırksal şiddet, cinsiyet, ayrımcılık gibi) baş edebilecek aktiviteler düzenliyorum	3.85	1.08	-.961	.217
17- Kültürel farklılıkları dikkate alarak tüm öğrencilerimin özgüven düzeylerini artıracak etkinlikler tasarlıyorum	3.93	1.01	-1.119	.882
18- Çokkültürlü sınıfların ihtiyaçlarını karşılayacak metotlar kullanıyorum	4.07	.90	-1.201	1.529
1. Alt Boyut: Yöntem-Teknik Kullanımı	4.11	.62	-1.291	1.326
2. Alt Boyut: Etkinlik Tasarımı	4.10	.63	-.950	1.072
3. Alt Boyut: Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	3.82	.75	-.855	.813
Sınıf İçi Uygulama Genel Ortalama	4.01	.57	-.718	1.002

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik uygulamalarının genel ortalamasının ($\bar{X}=4.01$) yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin

1. alt boyutu olan “Yöntem-Teknik Kullanım”ın en yüksek ortalamaya sahip olduğu ($\bar{X}=4.11$), bunu sırası ile 2. alt boyut olan “Etkinlik Tasarımı” ($\bar{X}=4.10$) ve 3. alt boyut olan “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma”nın ($\bar{X}=3.82$) izlediği belirlenmiştir. Her üç alt boyutta da öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ortalamasının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin uygulamalarının yüksek olduğu söylenebilir. Analiz sonuçları öğretmenlerin, sınıf içinde çokkültürlü eğitime yönelik olarak yapılacak eğitime ilişkin sınıf içi uygulama bilgilerinin yeterli olduğunu göstermektedir. Ölçek maddeleri içinde en yüksek ortalama 11. madde “Farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerimin kendilerini rahatça ifade edecekleri (alay edilmeden, korkmadan, çekinmeden, utanmadan) sınıf atmosferi oluşturuyorum” ($\bar{X}=4.32$) ile 1. madde “Öğrencilerimi derste kendi kültürlerinden örnekler vermeleri için cesaretlendiririm” ($\bar{X}=4.24$) olduğu belirlenmiştir. En düşük ortalama 4. madde “Çokkültürlü bir eğitim ortamı tasarlarım (farklı renkler, şekiller, oturma düzeni vb)” ($\bar{X}=3.40$) ile 13. madde “Sınıf içi iletişimde farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilere hitap eden beden diline, jest ve mimiklere yer veriyorum” ($\bar{X}=3.63$) olduğu belirlenmiştir. Ortalamasının en düşük olduğu 4. madde ile ilgili öğretmen görüşleri arasında farklılaşma yüksek ancak diğer tüm maddelerde öğretmen görüşleri arasında farklılaşma düşüktür. Bir başka ifade ile öğretmen görüşleri arasında homojenlik vardır. Çokkültürlü eğitime yönelik sınıf içi uygulamalar ölçeğinden elde edilen puanların basıklık ve sivrilik değerlerinin “Yöntem Teknik Kullanım” alt boyutu dışında düşük olduğu bu boyutta ise sınır değerlere yakın olduğu belirlenmiştir. Ölçekten elde edilen ölçümlerin normallik varsayımına yakın değerler taşıdığı söylenebilir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin uygulamalarının yüksek olması ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları arasında farklılaşmanın düşük olması, fırsat eşitliğinin sağlanması açısından önemlidir.

4.6.2. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Araştırmanın 12. alt problemi “öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin uygulamalarının cinsiyet, mesleki kıdem, anadil, görev yaptıkları okul kademeleri ve branş değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Bu başlık altında öğretmenlerin sınıf içi uygulamalar ölçeğinden elde edilen verilerin söz konusu değişkenlere göre yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.6.2.1. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları Cinsiyet Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin uygulamalarının cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar t-Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 82’de sunulmuştur.

Tablo 82. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Levene Testi		t	sd	p
					F	P			
Yöntem-Teknik Kullanımı	Kadın	556	4.11	.63	.085	.770*	-.205	973	.837*
	Erkek	419	4.12	.63					
Etkinlik Tasarımı	Kadın	556	4.09	.63	.090	.764*	-.663	973	.507*
	Erkek	419	4.12	.65					
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	Kadın	556	3.78	.77	3.303	.022*	-2.013	931.213	.044*
	Erkek	419	3.88	.72					
Genel Ortalama	Kadın	556	3.99	.56	.001	.971*	-1.204	973	.229*
	Erkek	419	4.03	.58					

*p>.013

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin genel uygulamalarında kadın ($\bar{X} = 3.99$) ve erkekler ($\bar{X} = 4.03$) arasında anlamlı farklılık ($t = -1.204$; $p < .05$) belirlenmemiştir. Bonferroni düzeltmesi yapıldığında da ($p = .05/4 = .013$) anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($p > .13$). Alt boyutlara ilişkin yapılan analiz sonucunda “Yöntem-Teknik Kullanımı” alt boyutunda kadın ($\bar{X} = 4.11$) ve erkekler ($\bar{X} = 4.12$) arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($t = -.205$; $p > .05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p = .05/4 = .013$) da farklılık gözlenmemiştir ($p > .013$). “Etkinlik Tasarımı” alt boyutunda kadın ($\bar{X} = 4.09$) ve erkekler ($\bar{X} = 4.12$) arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($t = -.663$; $p > .05$). “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma” alt boyutunda ise kadın ($\bar{X} = 3.78$) ve erkekler ($\bar{X} = 3.88$) arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t = -2.013$; $p < .05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p = .05/4 = .013$) da anlamlı farklılık gözlenmiştir ($p > .013$).

Analiz sonuçları öğretmenlerin “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma” boyutu dışında cinsiyet farklılığının önemli bir etken olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime dayalı sınıf içi uygulamalarında cinsiyet açısından farklılık olmaması, aynı kültürel ortamda yaşamaları, bilgi ve tecrübe paylaşımlarının etkisi ile açıklanabilir.

4.6.2.2. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları Mesleki Kıdem Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine ilişkin betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi sonuçları, Tablo 83'de sunulmuştur.

Tablo 83. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	SS	Levene İstatistiği	
					F	p
Yöntem-Teknik Kullanımı	1- 1-5 yıl	178	4.16	.54	2.360	.052*
	2- 6-10 yıl	208	4.08	.72		
	3- 11-15 yıl	144	4.08	.56		
	4- 16-20 yıl	115	4.11	.59		
	5- 20 yıl ve üstü	330	4.10	.64		
	Toplam	975	4.11	.62		
Etkinlik Tasarımı	1- 1-5 yıl	178	4.10	.56	1.824	.122*
	2- 6-10 yıl	208	4.13	.71		
	3- 11-15 yıl	144	4.01	.60		
	4- 16-20 yıl	115	4.04	.60		
	5- 20 yıl ve üstü	330	4.13	.64		
	Toplam	975	4.10	.63		
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	1- 1-5 yıl	178	3.97	.65	2.386	.051*
	2- 6-10 yıl	208	3.86	.78		
	3- 11-15 yıl	144	3.77	.67		
	4- 16-20 yıl	115	3.82	.80		
	5- 20 yıl ve üstü	330	3.75	.78		
	Toplam	975	3.82	.75		
Genel Ortalama	1- 1-5 yıl	178	4.08	.49	1.738	.139*
	2- 6-10 yıl	208	4.03	.64		
	3- 11-15 yıl	144	3.95	.50		
	4- 16-20 yıl	115	3.99	.52		
	5- 20 yıl ve üstü	330	3.99	.59		
	Toplam	975	4.01	.56		

*p>.05

Betimsel analiz sonuçlarına göre “Yöntem-Teknik Kullanımı” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.16$) 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerindir. En düşük ortalama ($\bar{X}=4.08$) ise 6-10 ile 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerindir.

“Etkinlik Tasarımı” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.13$) 6-10 ile 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=4.01$) ise 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma” boyutunda ise en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.97$) 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.75$) ise 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenleridir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.08$) 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.95$) ise 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir.

Levene İstatistiğine ilişkin yapılan analizde gerek ölçeğin geneline ve gerekse alt boyutlarda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. İstatistiksel farkın bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 84’de sunulmuştur.

Tablo 84. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Yöntem-Teknik Kullanımı	Gruplar arası	.741	4	.185	.468	.759*	Fark Yok
	Grup içi	383.890	970	.396			
	Toplam	384.631	974				
Etkinlik Tasarımı	Gruplar arası	2.083	4	.521	1.282	.275*	Fark Yok
	Grup içi	394.147	970	.406			
	Toplam	396.230	974				
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	Gruplar arası	6.259	4	1.565	2.792	.025*	Fark Yok
	Grup içi	543.610	970	.560			
	Toplam	549.869	974				
Genel Ortalama	Gruplar arası	1.418	4	.355	1.103	.354*	Fark Yok
	Grup içi	311.751	970	.321			
	Toplam	313.169	974				

*p>.013

Analiz sonuçlarına göre gerek ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda ($F_{4;970}=1.103$; $p>.013$) gerekse alt boyutlarda çokkültürlü eğitime ilişkin sınıf içi uygulamalarda öğretmenlerin, mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($p>.013$). “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma” boyutunda anlamlı farklılık olsa da ($F_{4;970}=12.178$; $p<.05$), Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.013$) farklılığın anlamlı olmadığı gözlenmiştir ($p<.013$). Öğretmenlerin

mesleki kıdem değişkenine göre çokkültürlü eğitime ilişkin uygulamalarında farklılık olmaması hem düşük hem de yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin aynı ortamda görev yapması, bilgi ve tecrübe paylaşımının olması ile açıklanabilir. Ayrıca aynı kültürel çeşitliliğin olduğu bir ortamda bulunmuş olmaları da bu bulgularda önemli bir etken olabilir.

4.6.2.3. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları Anadil Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin uygulamalarının anadil değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin anadil değişkenine ilişkin betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi sonuçları, Tablo 85’de sunulmuştur.

Tablo 85. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Anadil Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek	Anadil	N	\bar{X}	SS	Levene İstatistiği	
					F	p
Yöntem-Teknik Kullanımı	1-Türkçe	196	4.14	.57	1.028	.104*
	2-Arnavutça	606	4.11	.65		
	3-Boşnakça	173	4.07	.59		
	Toplam	975	4.11	.63		
Etkinlik Tasarımı	1-Türkçe	196	4.00	.64	.430	.268*
	2-Arnavutça	606	4.15	.62		
	3-Boşnakça	173	4.03	.67		
	Toplam	975	4.10	.63		
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	1-Türkçe	196	3.95	.67	.962	.305*
	2-Arnavutça	606	3.75	.80		
	3-Boşnakça	173	3.94	.62		
	Toplam	975	3.82	.75		
Genel Ortalama	1-Türkçe	196	4.03	.56	.794	.452*
	2-Arnavutça	606	4.00	.57		
	3-Boşnakça	173	4.01	.54		
	Toplam	975	4.01	.56		

*p>.05

Betimsel analiz sonuçlarına göre “Yöntem-Teknik Kullanımı” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.14$) anadili Türkçe olan öğretmenlere aittir. En düşük

ortalama ($\bar{X}=4.07$) ise Boşnakça anadiline sahip öğretmenlere aittir. “Etkinlik Tasarımı” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.15$) Arnavutça anadiline sahip öğretmenlerin iken en düşük ortalama ($\bar{X}=4.00$) ise anadili Türkçe olan öğretmenleridir. “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma” boyutunda ise en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.95$) anadili Türkçe olan öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.75$) ise Arnavutça anadiline sahip öğretmenleridir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.03$) anadili Türkçe olan öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=4.00$) ise Arnavutça anadiline sahip öğretmenleridir.

Levene İstatistiğine ilişkin yapılan analizde gerek ölçeğin geneline ve gerekse alt boyutlarda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. İstatistiksel farkın bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 86’da sunulmuştur.

Tablo 86. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Anadil Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Yöntem-Teknik Kullanımı	Gruplar arası	.470	2	.235	.594	.552*	Fark Yok
	Grup içi	384.161	972	.395			
	Toplam	384.631	974				
Etkinlik Tasarımı	Gruplar arası	4.432	2	2.216	5.497	.004**	1<2
	Grup içi	391.798	972	.403			
	Toplam	396.230	974				
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	Gruplar arası	8.930	2	4.465	8.023	.000**	1,3>2
	Grup içi	540.939	972	.557			
	Toplam	549.869	974				
Genel Ortalama	Gruplar arası	.103	2	.051	.159	.853*	Fark Yok
	Grup içi	313.067	972	.322			
	Toplam	313.169	974				

*p>.05; **p<.013

Analiz sonuçlarına göre “Yöntem-Teknik Kullanımı” boyutunda anadil değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($F_{2,972}=.594$; $p>.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.013$) anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($p>.05$). “Etkinlik Tasarımı” boyutunda anadil değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{2,972}=5.497$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.013$) da anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($p<.013$). Farkın kaynağını

belirlemek için yapılan Tukey analizinde, Arnavutça anadili olan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4.15$), anadili Türkçe olan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=4.00$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

“Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma” boyutunda anadil değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{2;972}=8.023$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.0125$) da anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($p<.013$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizinde, anadili Türkçe ($\bar{X}=3.95$) ile Boşnakça olan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=3.94$); Arnavutça anadili olan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=3.75$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin uygulamalarının genel ortalaması açısından ise anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($F_{2;972}=.159$; $p>.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.013$) da anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($p>.013$).

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim uygulamalarında “Etkinlik Tasarımı” ve “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma” boyutlarında anadil değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir. Anadili Türkçe olan öğretmenlerin “Etkinlik Tasarımı”nda Arnavutça anadiline sahip öğretmenlere göre daha düşük olması bu konuda daha fazla eğitime gereksinim duyduklarını göstermektedir. Ancak “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma”ya yönelik eğitim uygulamalarını anadili Türkçe ve Arnavutça olan öğretmenlerin Boşnakça anadiline sahip öğretmenlere göre daha fazla yer verdikleri söylenebilir. Boşnakça anadiline sahip öğretmenlerin daha fazlasıyla kırsal kesimde görev yapıyor olmaları ve daha az sayıda farklı kültürden öğrencilerle karşılaşmalarından dolayı daha az deneyim sahibi olmalarının bu farklılıkta etkisi olabilir.

4.6.2.4. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik sınıf içi uygulamalarının görev yaptıkları kademe değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları kademe değişkenine ilişkin betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi sonuçları, Tablo 87’de sunulmuştur.

Tablo 87. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek	Okul Kademeleri	N	\bar{X}	SS	Levene İstatistiği	
					F	p
Yöntem-Teknik Kullanımı	1- Temel Eğitim	337	4.22	.57	2.688	.069*
	2- Alt Ortaöğretim (6-9 sınıf)	320	4.17	.58		
	3- Üst Ortaöğretim (lise)	318	3.93	.68		
	Toplam	975	4.11	.62		
Etkinlik Tasarımı	1- Temel Eğitim	337	4.23	.58	4.660	.010**
	2- Alt Ortaöğretim (6-9 sınıf)	320	4.13	.58		
	3- Üst Ortaöğretim (lise)	318	3.92	.70		
	Toplam	975	4.10	.63		
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	1- Temel Eğitim	337	3.90	.73	2.283	.102*
	2- Alt Ortaöğretim (6-9 sınıf)	320	3.88	.71		
	3- Üst Ortaöğretim (lise)	318	3.68	.78		
	Toplam	975	3.82	.75		
Genel Ortalama	1- Temel Eğitim	337	4.12	.50	3.777	.023**
	2- Alt Ortaöğretim (6-9 sınıf)	320	4.06	.52		
	3- Üst Ortaöğretim (lise)	318	3.84	.63		
	Toplam	975	4.01	.56		

*p<.05; **p>.05

Betimsel analiz sonuçlarına göre “Yöntem-Teknik Kullanımı” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.22$) Temel Eğitimde çalışan öğretmenlere aittir. En düşük ortalama ($\bar{X}=3.93$) ise Üst Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere aittir. “Etkinlik Tasarımı” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.23$) Temel Eğitimde çalışan öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.92$) ise Üst Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere aittir. “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma” boyutunda ise en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.90$) Temel Eğitimde çalışan öğretmenlerin iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.68$) ise Üst Ortaöğretimde görev yapan öğretmenleridir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.12$) Temel Eğitimde çalışan öğretmenlerin iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.84$) ise Üst Ortaöğretimde görev yapan öğretmenleridir. Tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde tüm öğretim kademelerindeki öğretmenlerin ortalaması yüksektir.

Levene İstatistiğine ilişkin yapılan analizde ölçeğin “Yöntem-Teknik Kullanımı” ve “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma” boyutunda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Diğer ortalamalarda ise varyanslar heterojendir. Varyansların homojen olduğu boyutlarda ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. İstatistiksel farkın bulunduğu

durumlarda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 88’de sunulmuştur.

Tablo 88. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Yöntem-Teknik Kullanımı	Gruplar arası	15.433	2	7.717	20.316	.000*	1,2>3
	Grup içi	369.198	972	.380			
	Toplam	384.631	974				
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	Gruplar arası	9.661	2	4.830	8.691	.000*	1,2>3
	Grup içi	540.208	972	.556			
	Toplam	549.869	974				

*p<.025

Analiz sonuçlarına göre “Yöntem-Teknik Kullanımı” boyutunda öğretmenlerin görev yaptıkları kademe değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{2,972}=20.316$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/2=.025$) da anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir ($p<.025$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizinde, Temel Eğitimde çalışan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4.22$) ile Alt Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4.17$), Üst Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=3.93$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

“Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma” boyutunda okul kademeleri değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{2,972}=8.691$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/2=.025$) da farkın anlamlı olduğu gözlemlenmiştir ($p<.025$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizinde, Temel Eğitimde çalışan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=3.90$) ile Alt Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=3.88$), Üst Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=3.68$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Varyansların homojen olmadığı “Etkinlik Tasarımı” ve ölçeğin genelinde öğretmenlerin sınıf içi çokkültürlü eğitime yönelik uygulamaları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Farkın olduğu durumda Mann Whitney U Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 89’da sunulmuştur.

Tablo 89. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Görev Yaptıkları Kademe Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları

	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	X^2	sd	p	Farkın Kaynağı
Etkinlik Tasarımı	1- Temel Eğitim	337	544.47	34.707	2	.000*	1,2>3
	2- Alt Ortaöğretim (6-9 sınıf)	320	499.09				
	3- Üst Ortaöğretim (lise)	318	417.00				
	Toplam	975					
Genel Ortalama	1- Temel Eğitim	337	538.10	34.365	2	.000*	1,2>3
	2- Alt Ortaöğretim (6-9 sınıf)	320	508.77				
	3- Üst Ortaöğretim (lise)	318	414.01				
	Toplam	975					

*p<.025

Kruskal Wallis H testi analiz sonuçlarına göre “Etkinlik Tasarımı” boyutunda öğretmenlerin görev yaptıkları kademe değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($X^2=34.707$; $p<.05/2$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Mann Whitney U analizinde, Temel Eğitim (Sıra Ort.=544.47) ve Alt Ortaöğretim (Sıra Ort.=499.09) kademesinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamasının, Üst Ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamasından (Sıra Ort.=417.00) daha büyük olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin genelinde de öğretmenlerin görev yaptıkları kademe değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($X^2=34.365$; $p<.05/2$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Mann Whitney U analizinde, Temel Eğitim (Sıra Ort.=538.10) ve Alt Ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamasının (Sıra Ort.=538.77), Üst Ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamasından (Sıra Ort.=414.01) daha büyük olduğu belirlenmiştir.

Okul kademeleri değişkeninin öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik sınıf içi uygulamalarını etkileyen bir faktör olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre Temel Eğitimde (1-5 sınıf) görev yapan öğretmenler ile Alt Ortaöğretimde (6-9 sınıf) görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin uygulamaları, Üst Ortaöğretimde (lise) çalışan öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin uygulamalarında farklılık olması, özellikle temel eğitimde ve kısmen de olsa alt ortaöğretimdeki görev yapan öğretmenlerin öğrencilerindeki kültürel farklılıkları daha çok gözlemlerinin etkisi ile açıklanabilir.

4.6.2.5. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları Branş Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik sınıf içi uygulamalarının branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin branş değişkenine ilişkin betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi sonuçları, Tablo 90'da sunulmuştur.

Tablo 90. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Branş Değişkeni Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek	Branşlar	N	\bar{X}	SS	Levene İstatistiği	
					F	p
Yöntem-Teknik Kullanımı	1-Okulöncesi Öğretmenliği	41	4.28	.54	.988	.439*
	2-Sınıf Öğretmenliği	289	4.21	.58		
	3-Türkçe Öğretmenliği	87	4.25	.64		
	4-Matematik Öğretmenliği	89	3.94	.64		
	5-İngilizce Öğretmenliği	101	4.14	.52		
	6-Fen Bilgisi Öğretmenliği	139	3.96	.69		
	7-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	99	4.04	.71		
	8-Diğer	130	4.03	.60		
	Toplam	975	4.11	.63		
Etkinlik Tasarımı	1-Okulöncesi Öğretmenliği	41	4.29	.60	.595	.760*
	2-Sınıf Öğretmenliği	289	4.22	.58		
	3-Türkçe Öğretmenliği	87	4.21	.62		
	4-Matematik Öğretmenliği	89	3.96	.66		
	5-İngilizce Öğretmenliği	101	3.99	.67		
	6-Fen Bilgisi Öğretmenliği	139	3.98	.64		
	7-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	99	4.08	.63		
	8-Diğer	130	4.00	.67		
	Toplam	975	4.10	.63		
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	1-Okulöncesi Öğretmenliği	41	4.13	.59	.818	.572*
	2-Sınıf Öğretmenliği	289	3.87	.75		
	3-Türkçe Öğretmenliği	87	3.89	.79		
	4-Matematik Öğretmenliği	89	3.67	.78		
	5-İngilizce Öğretmenliği	101	3.73	.78		
	6-Fen Bilgisi Öğretmenliği	139	3.78	.72		
	7-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	99	3.82	.71		
	8-Diğer	130	3.80	.75		
	Toplam	975	3.82	.75		

Tablo 90. Devamı

Genel Ortalama	1-Okulöncesi Öğretmenliği	41	4.23	.48	.853	.543*
	2-Sınıf Öğretmenliği	289	4.10	.51		
	3-Türkçe Öğretmenliği	87	4.12	.61		
	4-Matematik Öğretmenliği	89	3.86	.61		
	5-İngilizce Öğretmenliği	101	3.95	.55		
	6-Fen Bilgisi Öğretmenliği	139	3.91	.57		
	7-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	99	3.98	.60		
	8-Diğer	130	3.95	.57		
	Toplam	975	4.01	.56		

*p>.05

Betimsel analiz sonuçlarına göre “Yöntem-Teknik Kullanımı” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.28$) Okulöncesi öğretmenleridir. En düşük ortalama ($\bar{X}=3.94$) ise Matematik öğretmenlerine ait olduğu belirlenmiştir. “Etkinlik Tasarımı” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.29$) Okulöncesi öğretmenlerinin, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.96$) ise Matematik öğretmenleridir. “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma” boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.13$) Okulöncesi öğretmenlerine ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.67$) ise Matematik alanında görev yapan öğretmenleridir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.23$) Okulöncesi öğretmenlerine ait iken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.86$) ise yine Matematik öğretmenleridir. Öğretmenlerin branşları açısından hem ölçeğin genelinde hem de tüm alt boyutlarda çokkültürlü eğitime dayalı sınıf içindeki uygulamalarının düzeyi yüksektir. Öğretmenlerin Matematik öğretmenliği branşında çalışan öğretmenler dışında tüm öğretmenlerin sınıf içinde kültürel farklılıkların öğretimine dayalı etkinliklere yüksek düzeyde yer verdikleri söylenebilir. Matematik öğretmenlerinin ise sınıf içinde kültürel farklılıkların öğretimine orta düzeyde yer verdikleri söylenebilir.

Levene İstatistiğine ilişkin yapılan analizde gerek ölçeğin geneline ve gerekse alt boyutlarda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. İstatistiksel farkın bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 91’de sunulmuştur.

Tablo 91. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarının Branş Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Yöntem-Teknik Kullanımı	Gruplar arası	12.494	7	1.785	4.638	.000*	2,3>4,6
	Grup içi	372.136	967	.385			
	Toplam	384.631	974				
Etkinlik Tasarımı	Gruplar arası	12.431	7	1.776	4.474	.000*	2>4,5,6,8
	Grup içi	383.799	967	.397			
	Toplam	396.230	974				
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	Gruplar arası	8.178	7	1.168	2.086	.043**	Fark Yok
	Grup içi	541.691	967	.560			
	Toplam	549.869	974				
Genel Ortalama	Gruplar arası	9.705	7	1.386	4.418	.000*	1,2>4,6
	Grup içi	303.464	967	.314			
	Toplam	313.169	974				

*p<.013; **p>.013

Analiz sonuçlarına göre “Yöntem-Teknik Kullanımı” boyutunda öğretmenlerin branş değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{7;967}=4.638$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında da ($p=.05/4=.013$) farkın anlamlı olduğu gözlemlenmiştir ($p<.013$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizinde, Sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=4.21$) ile Türkçe öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=4.25$), Matematik ($\bar{X}=3.94$) ve Fen Bilgisi öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=3.96$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

“Etkinlik Tasarımı” boyutunda branş değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{7;967}=4.474$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.013$) da anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir ($p<.013$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizinde, Sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{X}=4.22$), Matematik öğretmenlerinin ($\bar{X}=3.96$), İngilizce öğretmenlerinin ($\bar{X}=3.99$), Fen Bilgisi öğretmenlerinin ($\bar{X}=3.98$) ve “Diğer” branş öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=4.00$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

“Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma” boyutunda branş değişkeni açısından anlamlı farklılık olmasına karşın ($F_{7;967}=2.086$; $p<.05$) Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.013$) farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>.013$).

Öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin öğretim uygulamalarının genel puan ortalamaları açısından da anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{7;967}=4.418$; $p<.05$).

Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.013$) da anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir ($p<.013$). Farkin kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizinde, Okulöncesi ($\bar{X}=4.23$) ve Sınıf öğretmenlerinin ortalamalarının ($\bar{X}=4.10$), Matematik ($\bar{X}=3.86$) ve Fen Bilgisi öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=3.91$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Branş değişkeninin, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin sınıf içi uygulamalarını etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Analiz sonuçlarına göre Okulöncesi ve Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik uygulamaları, Matematik ve Fen Bilgisi öğretmenlerine göre daha yüksektir. Alt boyutlar açısından da Sınıf öğretmenlerinin ortalamasının, Okulöncesi ve Türkçe öğretmenleri dışındaki branşlardan daha yüksektir. Bulgulardan hareket ederek bu farklılığın Okulöncesi ve Sınıf öğretmenlerinin eğitim fakültesi mezunu olmalarının etkisi ile açıklanabilir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim süreçlerinde öğretmenlik meslek bilgisine ait dersler alıyor olmalarının bu farklılıkta etkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca Okulöncesi ve Sınıf öğretmenleri, kültürel farklılıkların daha fazla hissedildiği sınıflarda görev yapıyor olmaları ve bu farklılığı daha fazla dikkate almak zorunda hissettikleri de söylenebilir. Çünkü Okulöncesi ve Sınıf öğretmenleri aynı sınıfta gün boyu öğrencilerle birlikte olmaktadır ve öğrencileri daha iyi tanıma ve farklılıkları görme fırsatına sahip olmaktadır. Ayrıca bu branştaki öğretmenler, öğrencilerini daha uzun süre gözleme imkânına sahiptirler. Öğrencileri ile uzun süre birlikte olan öğretmenlerin öğrencilerin kültürel farklılıklarını daha iyi anlamalarına imkân sağladığı söylenebilir. Bu durumda da farklılıklara hoşgörü ile yaklaşma ve buna dayalı olarak da uygulama yapmaları beklenen bir durumdur.

4.7. Kosova Eğitim Kurumlarında Çalışan Türk, Arnavut ve Boşnak Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeyleri, Kavramsal Bilgileri, Tutumları, Özyeterlik Algıları, İnançları ve Sınıf İçi Uygulamaları Arasında Anlamlı İlişki Var mıdır?

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Kosova eğitim kurumlarında çalışan Türk, Arnavut ve Boşnak öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi düzeyleri, kavramsal bilgileri, tutumları, özyeterlik algıları, inançları ve sınıf içi uygulamaları arasında anlamlı ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin kavramsal bilgi düzeyi, çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi düzeyleri, çokkültürlü eğitime ilişkin tutum, inanç ve özyeterlik algıları ile sınıf içi çokkültürlü

eğitim uygulamaları arasında ilişkinin olup olmadığını belirlemek için hem ölçeklerin genelinde hem de alt boyutları açısından korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 92’de sunulmuştur.

Tablo 92. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Etkinlikler, Özyeterlik Algıları, İnançları, Tutumları, Kavramsal Bilgileri ve Öğretim Bilgi Düzeyleri Arasında Korelasyon

Ölçek	Kültürel Özellik Bilgisi	Kültürel Farklılıkları Anlama	Bireysel Farklılıkları Ayırma	Bilgi Genel	Kültürel Farklılık	Genel Kültürel Kavram	Kavramsal Bilgi Genel	Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı	Kültürel Farklılıkları Benimseme	Kültürel Farklılıkları Önemseme
Kültürel Farklılıkları Anlama	,639									
Bireysel Farklılıkları Ayırma	,592 ⁻⁻⁻	,610 ⁻⁻⁻								
Bilgi Genel	,919 ⁻⁻⁻	,841 ⁻⁻⁻	,805 ⁻⁻⁻							
Kültürel Farklılık	,528 ⁻⁻⁻	,437 ⁻⁻⁻	,428 ⁻⁻⁻	,550 ⁻⁻⁻						
Genel Kültürel Kavram	,474 ⁻⁻⁻	,404 ⁻⁻⁻	,423 ⁻⁻⁻	,509 ⁻⁻⁻	,734 ⁻⁻⁻					
Kavramsal Bilgi Genel	,543 ⁻⁻⁻	,452 ⁻⁻⁻	,451 ⁻⁻⁻	,569 ⁻⁻⁻	,982 ⁻⁻⁻	,850 ⁻⁻⁻				
Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı	,107 ^{**}	,029	,028	,076 [*]	,091 ^{**}	-,019	,065 [*]			
Kültürel Farklılıkları Benimseme	,354 ^{**}	,263 ^{**}	,308 ^{**}	,365 ^{**}	,328 ^{**}	,258 ^{**}	,327 ^{**}	,004		
Kültürel Farklılıkları Önemseme	,031	,129 ^{**}	,143 ^{**}	,099 ^{**}	,099 ^{**}	,037	,087 ^{**}	-,014	,186 ^{**}	
Tutum Genel	,269 ⁻⁻⁻	,235 ⁻⁻⁻	,267 ⁻⁻⁻	,298 ⁻⁻⁻	,285 ⁻⁻⁻	,156 ⁻⁻⁻	,265 ⁻⁻⁻	,499 ^{**}	,666 ^{**}	,663 ^{**}
Bireysel Hak	,278 ⁻⁻⁻	,192 ⁻⁻⁻	,194 ⁻⁻⁻	,269 ⁻⁻⁻	,195 ⁻⁻⁻	,155 ⁻⁻⁻	,195 ⁻⁻⁻	,045	,355 ^{**}	,031
İnsanlar İçin Genel Hak	,266 ⁻⁻⁻	,215 ⁻⁻⁻	,232 ⁻⁻⁻	,280 ⁻⁻⁻	,253 ⁻⁻⁻	,215 ⁻⁻⁻	,257 ⁻⁻⁻	,063 [*]	,393 ^{**}	,133 ^{**}
İnanç Genel	,300 ⁻⁻⁻	,227 ⁻⁻⁻	,238 ⁻⁻⁻	,304 ⁻⁻⁻	,252 ⁻⁻⁻	,209 ⁻⁻⁻	,254 ⁻⁻⁻	,061	,416 ^{**}	,098 [*]
Etkinlik Tasarlama	,460 ⁻⁻⁻	,397 ⁻⁻⁻	,349 ⁻⁻⁻	,478 ⁻⁻⁻	,385 ⁻⁻⁻	,333 ⁻⁻⁻	,392 ⁻⁻⁻	,030	,425 ^{**}	,089 ^{**}
Kültürel Farklılıkları Yönetme Farklılıkları Anlama	,441 ⁻⁻⁻	,370 ⁻⁻⁻	,330 ⁻⁻⁻	,453 ⁻⁻⁻	,383 ⁻⁻⁻	,347 ⁻⁻⁻	,395 ⁻⁻⁻	-,001	,420 ^{**}	,075 [*]
Özyeterlik Genel	,373 ⁻⁻⁻	,309 ⁻⁻⁻	,266 ⁻⁻⁻	,378 ⁻⁻⁻	,324 ⁻⁻⁻	,226 ⁻⁻⁻	,315 ⁻⁻⁻	,042	,415 ^{**}	,145 ^{**}
Yöntem-Teknik Kullanımı	,503 ⁻⁻⁻	,425 ⁻⁻⁻	,376 ⁻⁻⁻	,518 ⁻⁻⁻	,431 ⁻⁻⁻	,364 ⁻⁻⁻	,436 ⁻⁻⁻	,025	,493 ^{**}	,115 ^{**}
Etkinlik Tasarımı	,321 ⁻⁻⁻	,282 ⁻⁻⁻	,258 ⁻⁻⁻	,339 ⁻⁻⁻	,240 ⁻⁻⁻	,171 ⁻⁻⁻	,234 ⁻⁻⁻	,011	,881 ^{**}	,166 ^{**}
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	,371 ⁻⁻⁻	,291 ⁻⁻⁻	,267 ⁻⁻⁻	,372 ⁻⁻⁻	,248 ⁻⁻⁻	,205 ⁻⁻⁻	,250 ⁻⁻⁻	-,026	,353 ^{**}	,092 ^{**}
Sınıf İçi Uygulama Genel	,248 ^{**}	,256 ^{**}	,216 ^{**}	,279 ^{**}	,160 ^{**}	,148 ^{**}	,166 ^{**}	,000	,284 ^{**}	,208 ^{**}
	,368 ⁻⁻⁻	,326 ⁻⁻⁻	,291 ⁻⁻⁻	,388 ⁻⁻⁻	,253 ⁻⁻⁻	,205 ⁻⁻⁻	,254 ⁻⁻⁻	-,006	,399 ^{**}	,188 ^{**}

Tablo 92. Devamı

Ölçek	Tutum Genel	Bireysel Hak	İnsanlar İçin Genel Hak	İnanç Genel	Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Özyeterlik	Kültürel Farklılıkların Yönetimine İlişkin Özyeterlik	Farklılıkları Anlamaya Yönelik Özyeterlik	Özyeterlik Genel	Yöntem-Teknik Kullanımı
Etkinlik Tasarlamaya	.303**	.383**	.461**	.472					
Kültürel Farklılıkları Yönetme	.277**	.338**	.405**	.415	.606				
Farklılıkları Anlama	.336**	.343**	.398	.413	.614	.542			
Özyeterlik Genel	.353**	.416**	.497**	.510	.885	.860	.801		
Yöntem-Teknik Kullanımı	.313**	.342**	.404**	.417	.511	.435	.455	.547	
Etkinlik Tasarımı	.236**	.335**	.358**	.384	.495	.418	.434	.525	.681
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	.276**	.239**	.348**	.332	.396	.312	.358	.415	.504
Sınıf İçi Uygulama Genel	.326**	.358**	.437**	.445	.549	.455	.489	.582	.847

*p<.05;**p<.01

Yapılan korelasyon analizi sonucunda kültürel farklılıklara ilişkin “Kavramsal Bilgi” ile çokkültürlü eğitime ilişkin “Bilgi Düzeyi” arasında orta ($r=.57$, $p<.01$) düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. Çokkültürlü eğitime ilişkin “Bilgi Düzeyi”nin alt boyutları ile kültürel farklılıklara ilişkin “Kavramsal Bilgi” alt boyutları arasında da orta düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar arasında en düşük korelasyon ($r=.40$, $p<.01$) “Farklılıkları Anlama” ile “Genel Kültürel Kavramsal Bilgi” arasındadır. En yüksek korelasyon ise ($r=.53$, $p<.01$) “Kültürel Özellik Bilgisi” alt boyutu ile “Kültürel Farklılık Kavramsal Bilgi” alt boyutu arasındadır. Her iki alt boyut arasında da orta düzeyde korelasyon belirlenmiştir. Diğer alt boyutlar arasındaki korelasyonlarda orta düzeydedir.

Çokkültürlü eğitime ilişkin “Bilgi Düzeyi” ile öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin “Tutum”ları arasında düşük düzeyde ($r=.30$, $p<.01$) korelasyon olduğu belirlenmiştir. Çokkültürlü eğitime ilişkin “Bilgi Düzeyi”nin alt boyutları ile kültürel farklılıklara ilişkin “Tutum” alt boyutları arasında da düşük düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar arasında en düşük korelasyon ($r=.03$, $p<.01$) “Bireysel Farklılıkları Ayırma” ile “Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı” arasındadır. En yüksek korelasyon ise ($r=.35$, $p<.01$) “Kültürel Özellik Bilgisi” alt boyutu ile “Kültürel Farklılıkları Benimseme” alt boyutu arasındadır. Her iki alt boyut

arasında da düşük düzeyde korelasyon belirlenmiştir. Diğer alt boyutlar arasındaki korelasyonlar da düşük düzeydedir.

Çokkültürlü eğitime ilişkin “Bilgi Düzeyi” ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin “İnanç”ları arasında düşük ($r=.30$, $p<.01$) düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. “Bilgi Düzeyi” ölçeğinin alt boyutları ile çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin “İnanç” ölçeğinin alt boyutları arasında da düşük düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar arasında en düşük korelasyon ($r=.19$, $p<.01$) “Bireysel Farklılıkları Anlama” ile “Bireysel Hak” arasındadır. En yüksek korelasyon ise ($r=.28$, $p<.01$) “Kültürel Özellik Bilgisi” alt boyutu ile “Bireysel Hak” alt boyutu arasındadır. Her iki alt boyut arasında da düşük düzeyde korelasyon belirlenmiştir. Diğer alt boyutlar arasındaki korelasyonlarda düşük düzeydedir.

Çokkültürlü eğitime ilişkin “Bilgi Düzeyi” ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime dayalı “Özyeterlik” algıları arasında orta ($r=.52$, $p<.01$) düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. “Bilgi Düzeyi” ölçeğinin alt boyutları ile çokkültürlü eğitime dayalı “Özyeterlik” ölçeğinin alt boyutları arasında da orta düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar arasında en düşük korelasyon ($r=.27$, $p<.01$) “Bireysel Farklılıkları Ayırma” ile “Farklılıkları Anlama” arasındadır. En yüksek korelasyon ise ($r=.46$, $p<.01$) “Kültürel Özellik Bilgisi” alt boyutu ile “Etkinlik Tasarlama” alt boyutu arasındadır. Her iki alt boyut arasında da orta düzeyde korelasyon belirlenmiştir. Diğer alt boyutlar arasındaki korelasyonlarda orta düzeydedir.

Çokkültürlü eğitime ilişkin “Bilgi Düzeyi” ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik “Sınıf İçi Uygulamalar” arasında düşük ($r=.39$, $p<.01$) düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. “Bilgi Düzeyi” ölçeğinin alt boyutları ile çokkültürlü eğitime ilişkin “Sınıf İçi Uygulamalar” ölçeğinin alt boyutları arasında da düşük düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar arasında en düşük korelasyon ($r=.22$, $p<.01$) “Bireysel Farklılıkları Ayırma” ile “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma” arasındadır. En yüksek korelasyon ise ($r=.37$, $p<.01$) “Kültürel Özellik Bilgisi” alt boyutu ile kültürel “Etkinlik Tasarımı” alt boyutu arasındadır. Her iki alt boyut arasında da düşük düzeyde korelasyon belirlenmiştir. Diğer alt boyutlar arasındaki korelasyonlarda düşük düzeydedir.

Kültürel farklılıklara ilişkin “Kavramsal Bilgi” ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik “Tutum”ları arasında düşük ($r=.27$, $p<.01$) düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. Kültürel farklılıklara ilişkin “Kavramsal Bilgi” ölçeğinin alt boyutları ile çokkültürlü eğitime yönelik “Tutum” ölçeğinin alt boyutları arasında da

düşük düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar arasında en düşük korelasyon ($r=.02$, $p<.01$) “Genel Kültürel Kavram” ile “Kültürel Farklılıklara ilişkin Olumsuz Yargı” arasındadır. Bu iki değişken arasında ilişkinin düzeyi çok düşüktür. En yüksek korelasyon ise ($r=.33$, $p<.01$) “Kültürel Farklılık” alt boyutu ile “Kültürel Farklılıkları Benimseme” alt boyutu arasındadır. “Kültürel Farklılık” ile “Kültürel Farklılıkları Benimseme” alt boyutları arasında ilişkinin düzeyi ortadır. Diğer alt boyutlar arasındaki korelasyonlar da düşük düzeydedir.

“Kavramsal Bilgi” ile çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin öğretmen “İnanç”ları arasında düşük ($r=.25$, $p<.01$) düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. Kültürel farklılıklara ilişkin “Kavramsal Bilgi” alt boyutları ile çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin “İnanç” alt boyutları arasında da düşük düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar arasında en düşük korelasyon ($r=.16$, $p<.01$) “Genel Kültürel Kavram” ile “Bireysel Hak” arasındadır. En yüksek korelasyon ise ($r=.25$, $p<.01$) “Kültürel Farklılık” alt boyutu ile “İnsanlar İçin Genel Hak” olduğuna yönelik alt boyut arasındadır. Her iki alt boyut arasında da düşük düzeyde korelasyon belirlenmiştir. Diğer alt boyutlar arasındaki korelasyonlarda düşük düzeydedir.

Kültürel farklılıklara ilişkin “Kavramsal Bilgi” ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik “Özyeterlik” algıları arasında orta ($r=.44$, $p<.01$) düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. Kültürel farklılıklara ilişkin “Kavramsal Bilgi” alt boyutları ile çokkültürlü eğitime yönelik “Özyeterlik” algıları alt boyutları arasında da orta düzeye yakın korelasyon olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar arasında en düşük korelasyon ($r=.23$, $p<.01$) “Genel Kültürel Kavram” ile “Farklılıkları Anlama” arasındadır. “Genel Kültürel Kavram” ile “Farklılıkları Anlama” arasındaki ilişkinin düzeyi düşüktür. En yüksek korelasyon ise ($r=.39$, $p<.01$) “Kültürel Farklılık” alt boyutu ile “Etkinlik Tasarlama” alt boyutu arasındadır. “Kültürel Farklılık” alt boyutu ile “Etkinlik Tasarlama” arasındaki ilişkinin düzeyi ortadır. Diğer alt boyutlar arasındaki korelasyonlar da orta düzeydedir.

“Kavramsal Bilgi” ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin “Sınıf İçeri Uygulamaları” arasında düşük ($r=.25$, $p<.01$) düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. Kültürel farklılıklara ilişkin “Kavramsal Bilgi” alt boyutları ile çokkültürlü eğitime ilişkin “Sınıf İçeri Uygulamaları” alt boyutları arasında da düşük düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar arasında en düşük korelasyon ($r=.15$, $p<.01$) “Genel Kültürel Kavram” ile “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma” arasındadır. En yüksek korelasyon ise ($r=.25$, $p<.01$) “Kültürel Farklılık” alt boyutu ile “Etkinlik

Tasarımı” alt boyutu arasındadır. Her iki alt boyut arasında da ilişkinin düzeyi düşüktür. Diğer alt boyutlar arasındaki korelasyonlar da düşük düzeydedir.

Çokkültürlü eğitime yönelik öğretmen “Tutum”ları ile çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin öğretmen “İnanç”ları arasında orta ($r=.34$, $p<.01$) düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar arasında en düşük korelasyon ($r=.03$, $p<.01$) “Kültürel Farklılıkları Önemseme” ile “Bireysel Hak” arasındadır. En yüksek korelasyon ise ($r=.39$, $p<.01$) “Kültürel Farklılıkları Benimseme” alt boyutu ile “İnsanlar İçin Genel Hak” alt boyutu arasındadır. “Kültürel Farklılıkları Benimseme” alt boyutu ile “İnsanlar İçin Genel Hak” olduğuna ilişkin inanç arasındaki ilişkinin düzeyi ortadır.

Öğretmen “Tutum”ları ile çokkültürlü eğitime yönelik “Özyeterlik” algıları arasında orta ($r=.35$, $p<.01$) düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. “Tutum” ölçeğinin alt boyutları “Özyeterlik Algıları” ölçeğinin alt boyutları arasında da düşük düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar arasında en düşük korelasyon ($r=-.001$, $p>.01$) “Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı” ile “Kültürel Farklılıkları Yönetme” arasındadır. Bu iki alt boyut arasında negatif yönde düşük bir ilişki vardır. En yüksek korelasyon ise ($r=.43$, $p<.01$) “Kültürel Farklılıkları Benimseme” alt boyutu ile “Etkinlik Tasarlama” alt boyutu arasındadır. Her iki alt boyut arasında ilişkinin düzeyi ortadır. Diğer alt boyutlar arasındaki korelasyonlarda da düşük düzeydedir.

Öğretmen “Tutum”ları ile çokkültürlü eğitime yönelik “Sınıf İçi Uygulamalar” arasında orta düzeyde korelasyon ($r=.33$, $p<.01$) olduğu belirlenmiştir. “Tutum” ölçeğinin alt boyutları ile çokkültürlü eğitime yönelik “Sınıf İçi Uygulamalar” ölçeğinin alt boyutları arasında da düşük düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar arasında en düşük korelasyon ($r=-.03$, $p>.01$) “Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı” ile “Etkinlik Tasarımı” arasındadır. Bu iki alt boyut arasında negatif yönde düşük bir ilişki vardır. En yüksek korelasyon ise ($r=.89$, $p<.01$) “Kültürel Farklılıkları Benimseme” alt boyutu ile “Yöntem-Teknik Kullanımı” alt boyutu arasındadır. Bu iki alt boyut arasında ilişkinin düzeyi yüksektir. Alt boyutlar arasındaki korelasyonlar incelendiğinde sadece “Kültürel Farklılıkları Benimseme” alt boyutunun, “Yöntem-Teknik Kullanımı” alt boyutuyla ilişki düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer alt boyutlar arasındaki korelasyonlar düşük düzeydedir.

Çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin öğretmen “İnanç”ları ile çokkültürlü eğitime yönelik “Özyeterlik” algıları arasında orta düzeyde korelasyon ($r=.51$, $p<.01$) olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar arasında en düşük korelasyon ($r=.34$, $p<.01$)

“Bireysel Hak” ile “Kültürel Farklılıkları Yönetme” arasındadır. En yüksek korelasyon ise ($r=.46$, $p<.01$) “İnsanlar İçin Genel Hak” alt boyutu ile “Etkinlik Tasarlama” alt boyutu arasındadır. Her iki alt boyut arasında da orta düzeyde korelasyon belirlenmiştir. Diğer alt boyutlar arasındaki korelasyonlarda orta düzeyindedir.

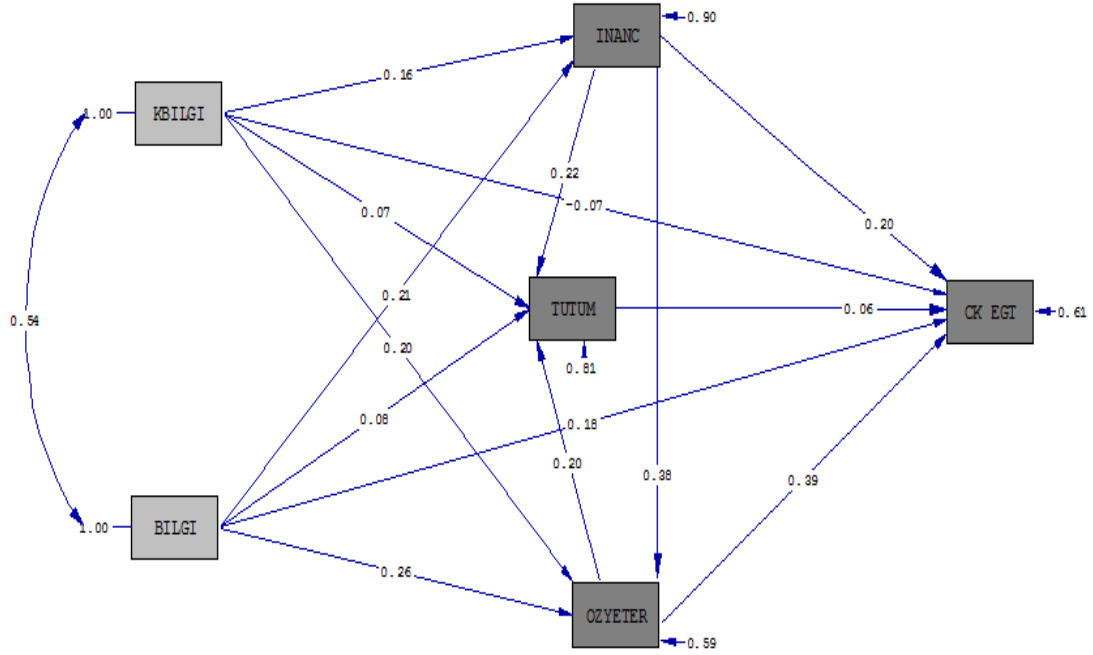
Öğretmen “İnanç”ları ile çokkültürlü eğitime yönelik “Sınıf İçi Uygulamalar” arasında orta düzeyde korelasyon ($r=.45$, $p<.01$) olduğu belirlenmiştir. “İnanç” ölçeğinin alt boyutları ile çokkültürlü eğitime yönelik “Sınıf İçi Uygulamalar” ölçeğinin alt boyutları arasında da düşük düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar arasında en düşük korelasyon ($r=-.24$, $p<.01$) “Bireysel Hak” ile “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma” arasındadır. Bu iki değişken arasında ilişki negatif ve düşüktür. En yüksek korelasyon ise ($r=.40$, $p<.01$) “İnsanlar İçin Genel Hak” alt boyutu ile “Yöntem-Teknik Kullanımı” alt boyutu arasındadır. Her iki alt boyut arasında da orta düzeyde korelasyon belirlenmiştir. Diğer alt boyutlar arasında da korelasyonlar orta düzeydedir.

Çokkültürlü eğitime yönelik öğretmen “Özyeterlik” algıları ile “Sınıf İçi Uygulamalar” arasında orta düzeyde korelasyon ($r=.58$, $p<.01$) olduğu belirlenmiştir. “Özyeterlik” algıları ölçeğinin alt boyutları ile “Sınıf İçi Uygulamalar” ölçeğinin alt boyutları arasında ise orta düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar arasında en düşük korelasyon ($r=-.31$, $p<.01$) “Kültürel Farklılıkların Yönetimine İlişkin Özyeterlik” ile “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma” arasındadır. İki alt boyut arasında ilişkinin yönü negatif ve orta düzeydedir. En yüksek korelasyon ise ($r=.51$, $p<.01$) “Etkinlik Tasarlama Yönelik Özyeterlik” alt boyutu ile “Yöntem-Teknik Kullanımı” alt boyutu arasındadır. Her iki alt boyut arasında da orta düzeyinde korelasyon belirlenmiştir. Diğer alt boyutlar arasındaki korelasyonlarda orta düzeyindedir.

4.8. Kosova Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Kültürel Farklılıklara İlişkin Kavramsal Bilgileri, Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeyleri, Tutumları, Özyeterlik Algıları ve İnançları, Sınıf İçi Uygulamaları Yordamakta mıdır?

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim bağlamında sınıf içi uygulamaları etkileyen değişkenler arasından hangilerinin yordayıcı olduğunu belirlemek için yol analizi yapılmıştır. Bilgi ve Kavramsal Bilgi değişkenlerinin dışsal; İnanç, Tutum, Özyeterlik ve Sınıf İçi Uygulamaları içsel değişken olarak belirlenmiştir. Analiz sonucunda elde

edilen Ki-Kare değerinin 0.00 ve RMSEA değerinin 0.00 olduğu modelin mükemmel uyum düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Kurulan model ve yol analizi sonucunda elde edilen standardize edilmiş yol katsayıları, Şekil 10'da verilmiştir.



Şekil 10. Yol Analizi Diyagramı

(KBILGI=Kavramsal Bilgi; BILGI=Öğretim Bilgisi; ÖZYETER= Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik; ÇK EGT= Çokkültürlü Eğitime İlişkin Sınıf İçi Öğretim Uygulaması)

Şekil 10'da verilen yol analizi diyagramında görüldüğü gibi çokkültürlü eğitime ilişkin "Sınıf İçi Uygulamaları" en yüksek düzeyde doğrudan etkileyen değişkenlerin başında Özyeterliğin ($\beta=.39$), bunu sırası ile İnanç ($\beta=.20$), Bilgi ($\beta=.18$) ve Tutumun ($\beta=.06$) izlediği belirlenmiştir. Sözkonusu değişkenlerin pozitif ve anlamlı olduğu ($p<.05$) belirlenmiştir. Ancak Tutumun etki düzeyi oldukça düşüktür. Kavramsal Bilgi düzeyinin doğrudan etkisinin negatif ve etki düzeyinin ($\beta=-.07$) anlamlı ($p<.05$) ancak düşük olduğu belirlenmiştir. Kavramsal Bilgi düzeyi, çokkültürlü eğitime yönelik sınıf içi uygulamalara ilişkin varyansın toplamda (doğrudan ve dolaylı) %7.3'ünü açıklamaktadır. Bilgi düzeyi toplamda ise çokkültürlü eğitime yönelik Sınıf İçi Uygulamalara ilişkin varyansın %41'ini açıklamaktadır. İnanç düzeyinin doğrudan varyansın %20'sini, dolaylı olarak varyansın %16'sını, toplamda ise %36'sını açıklamaktadır. Özyeterlik varyansın %39'unu, dolaylı olarak %1.2'sini, toplamda ise %40.2'sini açıklamaktadır. Kavramsal Bilgi ile Tutum arasındaki ilişki dışında tüm değişkenler arasında ilişki anlamlı bulunmuştur. Tüm değişkenlerin hem doğrudan hem de dolaylı olarak sınıf içi uygulamaları yordadığı belirlenmiştir.

Yol analizi sonuçları çokkültürlü eğitime yönelik sınıf içi uygulamaların düzeyinin artırılmasında kavramsal bilgi, bilgi, inanç, tutum ve özyeterliğin önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. En önemli etki özyeterlik ve inanç olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin özyeterlik inançları üzerinde en önemli etkinin inanç ($\beta=.38$), bunu sırası ile bilgi ($\beta=.26$) ve kavramsal bilgi ($\beta=.20$) izlemektedir. İnanç üzerinde hem bilgi ($\beta=.21$) hem de kavramsal bilginin ($\beta=.16$) etkilidir. Tutum üzerinde Bilgi ($\beta=.08$) ve kavramsal bilginin ($\beta=.07$) etkisi düşük iken inanç ($\beta=.22$) ve özyeterliğin etkisinin ($\beta=.20$) büyük olduğu belirlenmiştir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin bilgi ve kavramsal bilgi düzeyleri, çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin inançları, çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ve özyeterlik algılarının sınıf içi uygulamalarına etkileri ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi, kavramsal bilgi, inançlar, tutumlar, özyeterlik algıları ve sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları verilmiş ve bu sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaya Prizren, Priştine, Reçana, Restelitsa ve Mamuşa il ve ilçelerinden toplam 975 Türk, Arnavut ve Boşnak öğretmeni katılmıştır. Araştırmayı gerçekleştirmek amacı ile toplam altı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme araçlarından öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin “Bilgi Düzeyleri Ölçeği”, öğretmenlerin kültürel farklılıklara yönelik sahip oldukları kavramsal bilgilerini tespit etmek amacı ile “Kavramsal Bilgi Ölçeği”, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının belirlenebilmesi amacıyla “Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği”, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim bağlamında kültürel farklılıkların öğretimine yönelik sahip oldukları özyeterlik düzeylerini tespit etmek amacı ile “Özyeterlik Ölçeği”, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin inançlarının belirlenmesi amacıyla “İnanç Ölçeği” ve çokkültürlü eğitime yönelik “Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği” bu araştırma bağlamında geliştirilmiştir.

Ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla öncelikle uzman görüşünden geçirilmiş ve Arnavutça, Boşnakça ve Türkçe dillerinde hazırlandığından dilsel eşdeğerlik sağlanmıştır. Dilsel eşdeğerliği sağlanan ölçekler 2014-2015 bahar döneminde, Kosova’da görev yapan 490 öğretmene ön uygulama

(pilot) yapılmıştır. Elde edilen verilere, güvenilirliğinin belirlenmesi için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik analizi katsayıları sırası ile Bilgi Düzeyleri Ölçeği'nin genelinin .90; Kavramsal Bilgi Ölçeği genelinin .88; Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği genelinin .73; Özyeterlik Algısı Ölçeği genelinin .88; İnanç Ölçeği genelinin .75 ve Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği genelinin .87'dir. Ölçeğin öncelikle Açımlayıcı Faktör Analizi ile faktör yapıları belirlenmiş ve daha sonra Doğrulayıcı Faktör Analizi ile sözkonusu faktörlerin örtük değişkenlerce doğrulanıp doğrulanmadığı test edilerek ölçeklerin yapı geçerlilikleri belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre ölçeklerin geçerlik ve güvenirliklerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

A- Bilgi ve Kavramsal Bilgi Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitim bağlamında kültürel farklılıklara yönelik bilgi düzeyleri yüksektir. Araştırma sonuçları ölçeğin "Kültürel Özellik Bilgisi", "Farklılıkları Anlama Bilgisi" ve "Farklılıkları Ayırma Bilgisi" alt boyutlarında öğretmenlerin kültürel farklılıklara yönelik bilgi düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin kavramsal bilgi düzeyleri de gerek ölçeğin geneli gerekse "Kültürel Farklılık" ve "Genel Kültürel Kavram" boyutlarında öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin kavramsal bilgi düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin, sınıf içinde kültürel farklılıklara dayalı olarak yapılacak eğitime ilişkin kavramsal bilgi düzeylerinin yüksek olması ve öğretmenlerin kavramsal bilgi düzeylerinde homojenlik olması fırsat eşitliği sağlanması açısından önemlidir (Banks, 1993, 2001, 2013; Bennett, 1999; Gay ve Howard, 2000; Grant ve Portera, 2011). Banks (2013) yaptığı çalışmada öğrencilerin hangi cinsiyet, sosyal sınıf, ırk ve kültürden olursa olsun bireylerin okulda eşit eğitim imkânına sahip olmaları gerektiğini, farklı kültürlerin zenginlik olduğunu, bir milleti zenginleştirdiğini savunmaktadır. Yapılan araştırmalara göre (Banks, 2013; Ergün, 2014; Fidan, 2012; Gay, 1994) günümüzde öğrencilerin biyolojik, cinsel, ırksal, dinsel, kültürel, ekonomik, siyasi kökenli farklılıklarını doğal kabul edebilen ve onların eğitimleri ile ilgili mesleki ve kavramsal bilgiye, tutuma ve özyeterliğe ve inanca sahip eğitimcilere ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Ortiz (2012) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin sınıflarında kültürel farklılıklar konusunda bilgi sahibi olduklarını belirlemiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıflarında kültürel farklılıkları bilmesi, öğrenciler arasında işbirlikli ve grup çalışmaları yapmalarına, işbirlikli bir öğrenme kültürünün oluşturulması yönünde

öğretim stillerinde değişiklik yapmalarına imkân sağladığını belirtmiştir. Çokkültürlü eğitimin başarıya ulaşması ve istenen verimin sağlanması için en önemli unsur olarak öğretmenler ön plana çıkmaktadır (Brown ve Kysilka, 2002). Gay (2013), etkili öğretmenlerin, kendi öğrencilerinin kültürel özgeçmişlerinin farkında olduklarını ve bu bilgileri etkili öğretme materyaline dönüştürmeyi bildiklerini ifade etmiştir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin, sınıf içinde kültürel farklılıklara dayalı olarak yapılacak eğitime ilişkin kavramsal bilgi ve uygulamaya yönelik bilgi düzeylerinin yüksek olması, öğrenciler arasında farklı kültürlere saygılı olunması, önyargının azaltılması, başarılı ve huzurlu bir öğrenim ortamı oluşturulması açısından önemlidir. Bu konuda Alba ve Nee (2003), yaptığı çalışmada çokkültürlü eğitimin amaçlarından bir tanesinin bazı etnik grupların kendi benzersiz, ırksal, dinsel, fiziksel ve kültürel özelliklerinden dolayı yaşadığı ayrımcılığı ve acıyı azaltmak olduğunu ifade etmiştir. Çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi düzeyi ile çokkültürlülüğe ilişkin kavramsal bilgi düzeyleri benzerlik göstermektedir. Bu durum, iki ölçekte de öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin bilgileri ile ilgili olmasından kaynaklanabilmektedir. Her iki ölçek farklı özellikleri yoklamakla beraber, kavramsal bilgi ile çokkültürlü eğitime yönelik bilgi ilişkili ve birbirini etkileyen değişkenler olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonucunda 'Kültürel Özellik Bilgisi' alt boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. 'Farklılıkları Anlama Bilgisi' ve 'Farklılıkları Ayırma Bilgisi' alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Aynı şekilde, bilgi düzeyleri genel ortalama puanlarında da anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Farklılığın olduğu "Kültürel Özellik Bilgisi" boyutunda yer alan ölçek maddeleri incelendiğinde kadın öğretmenlerin, öğrencilerinin kültürel özellikleri, ülkelerindeki etnik kökenler, sınıflarında bulunan farklı kültürlere mensup öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğine ilişkin ve farklı kültürleri tanımak için daha fazla araştırmalar yaptıklarını göstermektedir. Yapılan araştırmalar (Code, 1991; Collins, 2002; Harding, 1991), bilginin, bilen cinsiyetinden ve etnik niteliğinden nasıl etkilendiğini açıklamışlardır. Bu konuda Code (1991), bilen kişinin cinsiyetinin epistemolojik açıdan çok önemli olduğunu, bilginin hem öznel hem de nesnel olduğunu ve bu iki yönün de tartışılması gerektiğini söyler. Diğer yandan öğretmenlerin kavramsal bilgi düzeylerinde de gerek genel gerekse de alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin hem kavramsal bilgi hem de uygulamaya yönelik bilgi düzeylerine kültürel özellik bilgisi dışında cinsiyet farklılığının önemli bir etken olmadığını göstermektedir. Cinsiyet açısından

farklılığın olmaması, aynı kültürel ortamda ve bilgi paylaşımlarının olması ile açıklanabilir. Aynı zamanda kavramsal bilgi, öğretmenlerin geçmişte ve hali hazırdaki öğrenmeleri ile ilgilidir. Banks'ın (2013) çalışmasında belirttiği gibi çokkültürlü eğitimin son yıllarda öğretmen eğitimi ders kitaplarında, çokkültürlü eğitimdeki kavram, içerik ve gelişmeleri araştıran bölümler veya üniteler yer almaktadır. Ortaya çıkan bu durumda, çokkültürlü bir toplumda yaşayan bireylerin ister kadın isterse de erkek olsun aşına oldukları kavramlardır denebilir.

Kültürel farklılıklara ilişkin öğretmenlerin hem bilgi düzeyi hem de kavramsal bilgilerinin mesleki kıdem açısından ölçeğin gerek genelinde gerekse tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Öğretmenlerin gerek kavramsal bilgilerinde gerekse de bilgi düzeylerinde farklılık olmaması hem düşük hem de yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin aynı ortamda görev yapmasından dolayı bilgi paylaşımının olması ve günümüz çağında teknolojinin gelişmesiyle bilginin daha kolay öğrenilmesi ile açıklanabilir. Nitekim Nejadmerh (2009), bilginin insanlar arası etkileşimin ve iletişimin bir sonucu olarak çoğaldığını ve yayıldığını ifade etmiştir. Jakson (1992) yaptığı araştırmasında, okulun kültürel ve etnik çeşitliliğe karşı tutumu, okul çalışanlarının ırksal yapısı ve çeşitli ırksal, etnik ve kültürel gruplarından gelen öğrencilere yapılan muamelelerdeki eşitlik ya da adalet gibi okul kültürünün bireylere etkisinden bahsetmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin kültürel çeşitliliğin olduğu bir ortamda görev yapıyor olmaları da bu araştırma sonuçlarında önemli bir etken olduğu söylenebilir. Bulgular kısmında belirttiğimiz gibi Kosova farklı kültürel özellikleri içinde barındıran ama aynı zamanda coğrafi olarak küçük (Yıldırım, 2011) ve herkesin bu farklılıkları görme ve tanıma imkânının kolay olduğu bir ülke olma özelliğine sahiptir. Dolayısı ile farklı mesleki kıdem düzeyinde olmak, kavramsal bilgi ve uygulamaya yönelik bilgi düzeyinde anlamlı farklılık oluşturmamaktadır.

Anadil değişkenine göre öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin hem kavramsal bilgi hem de bilgi düzeyi ölçeğinin gerek genelinde gerekse alt boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre anadili Türkçe olan öğretmenler hem genel ortalama hem de alt boyutlar açısından diğer Arnavutça ve Boşnakça anadilini konuşan öğretmenlere göre daha fazla bilgi sahibidirler. Sadece "Genel Kültürel Kavram" alt boyutunda Arnavutça anadilini konuşan öğretmenler, Boşnakça konuşan öğretmenlere göre daha fazla bilgi sahibidirler. Anadil değişkeni bu çalışmada bir ölçüde etnik mensubiyeti de yansıtmaktadır. Bu durum, etnik mensubiyet açısından kavramlara ilişkin bilgi

düzeyinde farklılığı da yansıtmaktadır. Anadili Türkçe olan öğretmenlerin kültürel farklılıklara yönelik hem kavramsal hem de bilgi düzeyinin daha yüksek olması, Türkiye’de yayımlanan kültürel farklılıklara dayalı literatürü ve yapılan çalışmaları (Aydın, 2012; Cırık, 2008; Eskicumalı, 2003; Marangoz, ve ark., 2015; Polat, 2009) takip ediyor olmaları önemli bir etken olabilir. Ayrıca Kosova’da Türkçe anadilinin konuşan topluluklar, daha azınlıkta olmaları ve öğretmenlik yapmak, iş bulmak için Türkçe anadilinin konuşanların hem Boşnakça hem de Arnavutça dillerini bilmeleri gerekliliği ile açıklanabilir. Bireylerin farklı durumlarla karşı karşıya olmaları bu farklılıkları bilme ve benimsemelerinde bir etkidir (Abbasi ve Hollman, 1991; Bassett-Jones, 2005). Dolayısı ile nüfus olarak azınlıkta olan Türkler iş bulmak için diğer topluluklarla daha fazla iletişim ve etkileşim içinde olmak durumunda kalmaktadırlar. Bu durum da farklılıklara ilişkin daha fazla bilgi birikimi gelişmesinde etken olabileceğini düşündürmektedir. Hinton (2011), Çinde Uygur ve Tibetlilerin çokkültürlülük bağlamında genel kültür içinde daha azınlıkta oldukları için daha fazla koruyucu davrandıklarını belirtmektedir. Genel kültür içinde alt kültür ya da azınlıkta olan kültürlerin örtük program kapsamındaki asimilasyonist hareketlere karşı direnç geliştirdiklerini belirtmektedir. Bu durum, azınlıkta olan kültürlerin genel ya da baskın kültürler karşısında varlığını korumak için bireylerin daha bilinçli olmalarını ve bu yönde davranmalarında önemli bir etken olabileceği de söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin hem kavramsal bilgi hem de uygulamaya yönelik bilgi düzeyleri ile görev yaptıkları kademeler arasında ölçeğin gerek genelinde gerekse tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Analiz sonuçları okul kademeleri değişkeninin, öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin kavramsal ve uygulamaya yönelik bilgi düzeylerini etkileyen bir faktör olduğunu göstermektedir. Temel Eğitimde (1-5 sınıf) görev yapan öğretmenlerin kültürel farklılıklara yönelik bilgi düzeyleri, Alt Ortaöğretim (6-9 sınıf) ve Üst Ortaöğretimde (lise) çalışan öğretmenlerin bilgi düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmalara göre duyarlı vatandaşlara sahip ve kültürel farklılıklara saygı duyan bireylerden bir toplum oluşturmak için bu becerileri kazanmış insanlara ihtiyaç vardır (Sinagatullin, 2003). Kültürel farklılıklara saygı duyan, ayrımcılık yapmayan bireylere bu bilgi ve beceriler, anaokulundan başlayarak çokkültürlü eğitimle ve program uygulayıcısı olan öğretmenlerle temellerinin atıldığı görülmektedir (Aldridge ve ark., 2000). Bu bağlamda, temel eğitim kademesini kapsayan ve bu kademedeki görev yapan Sınıf öğretmenlerinin, kültürel farklılıkları içeren öğrencilerle dolu bir sınıfta beş yıl onları iyice gözlemlenmeleri, etkileşimde olmaları çokkültürlülüğe ilişkin tecrübeleri ile hem

kavramsal bilgilerinin hem de uygulamaya yönelik bilgi düzeylerinin yüksek olmasına ve kültürel farklılıklar konusunda daha araştırmacı olmalarını zorladığı söylenebilir. Başbay ve ark. (2013) da ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerine yönelik etkin bir çokkültürlü eğitim ortamı oluşturması gerektiğinin kaçınılmaz bir olgu olduğunu ifade ederek, temel eğitimde çalışan öğretmenlerin kültürel farklılıklar konusunda mesleki bilgiye, olumlu bir tutuma, inanca ve özyeterliğe sahip olmalarının önemine vurgu yapmıştır. Diğer taraftan Alt Ortaöğretim ve Üst Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin kültürel farklılıklara yönelik kavramsal bilgi düzeylerinin düşük olması, onların genelde branş öğretmenlerinin olmaları ve kültürel farklılıklar ile ilgili bilgiye fazla ihtiyaçlarının olmadıklarını düşünceleriyle açıklanabilir.

Kültürel farklılıklara ilişkin öğretmenlerin bilgi düzeyi ile branş değişkeni arasında ölçeğin gerek genelinde gerekse tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Branş değişkeninin öğretmenlerin kültürel farklılıklara yönelik bilgi düzeylerini etkileyen bir faktör olduğu görülmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin kavramsal bilgileri ile branş değişkeni arasında ölçeğin gerek genelinde gerekse tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin kavramsal bilgi düzeyinde farklılık olması, değişik branşlardaki çoğu öğretmenlerin aynı ortamda ve üç dilde eğitim veren okullarda birlikte çalışıyor olmaları ile açıklanabilir. Analiz sonuçlarına göre Okulöncesi ve Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılıklara yönelik bilgi düzeyleri, diğer branş öğretmenlerin bilgi düzeylerinden daha yüksektir. Yapılan araştırmalara göre (Banks, 2013; Güven, 2005) çokkültürlü eğitim programları, çokkültürlü ülkelerde ana sınıflardan başlayarak uygulamaya konulduğunu göstermektedir. Bu durum Okulöncesi ve Sınıf öğretmenlerine daha fazla sorumluluk yüklemektedir. Toplumun çoğunluğunu Arnavutların oluşturduğu Kosova'da azınlık olarak Boşnaklar, Türkler ve Romlar yaşamaktadırlar (Yıldırım, 2013). Bu durumun farkında olan aileler, ilerde çocuklarının dil ve uyum açısından sorun yaşamamaları için küçük yaştan çocuklarını farklı dillerde (çokdilli) eğitmeye özen göstermektedirler (Kaya ve Aydın, 2014). Bu konuda yapılan araştırmalar da (Cummins, 1991; Hornberger, 1991; Kaya ve Aydın, 2014), farklı dillerde sürdürülen eğitim sayesinde ayrımcılığın azaldığı, empatinin geliştiği ve kaynaşmanın çoğaldığını savunmaktadırlar. Bu branştaki öğretmenler, Kosova'da yaşayan toplumların dil, din, ırk ve kültürleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları gerektirmektedir. Çünkü aileler, Okulöncesi ve sınıf öğretmeninden çocuklarına çokdilli ve çokkültürlü bir eğitim vermelerini istemektedirler. Ayrıca bir diğer değişken olan okul kademelerinde de Temel Eğitim

basamağında görev yapan öğretmenlerin diğer eğitim basamağında görev yapan öğretmenlerden daha yüksek ortalamaya sahip olmaları bu değişkenle paralellik göstermektedir. Okulöncesi ve ilkokulda görev yapan öğretmenler Kosova'da, Temel Eğitim kademesi içerisinde yer almaktadır (EBTB, 2001). Hem görev yapılan kademeler içinde temel eğitim kademesi hem de bu kademe içinde yer alan Okulöncesi ve ilkokul öğretmenliği branşı birlikte değerlendirildiğinde sonuçlar birbirini destekler niteliktedir.

Gay (2002), etkili öğretim için öğretmenlerin içerik bilgisi ile bu içeriği etkili olarak öğrencilerine kazandıracak pedagojik yeteneklere sahip olmaları gerektiğine işaret etmektedir. Bilmeden öğretemeyeceklerine göre öğretmenlerin her şeyden önce kültürel farklılık bilgisine sahip olmaları önemlidir. Bilgi, hem çokkültürlü eğitimle ilgili kavram ve öğretim bilgisini içermektedir, hem de kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin bu farklılıkları ile ilgilidir. Diğer taraftan bilme kavramı, öğrencilerin kültürel karakteristiklere ilişkin bir anlayışı ve çokkültürlü grupların varlığının avantajlarını bilmeyi de içermektedir (Gay, 2002; Smith, 1998). Kültürel açıdan farklılıklara sahip öğrencilerin akademik başarıları, kültürel özelliklerine uygun bir öğretimle daha da artacağına göre (Foster, 1995; Gay, 2002) öğretmenlerin bu yöndeki bilgilerinin artırılması ve bu konuda öğretim tecrübelerinin geliştirilmesinin yararlı olacağı söylenebilir. Çünkü çokkültürlü sınıflar öğretme ve öğrenmeyi doğrudan etkileme potansiyeline sahiptir. Bu çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitim açısından bilgi düzeylerinin yüksek olması ve cinsiyet, mesleki kıdem gibi değişkenler açısından da farklılıkların olmaması, öğrenci başarısı açısından bir avantaj olarak değerlendirilebilir. Ayrıca öğretmenlik meslek etiği açısından farklılıklarından dolayı dezavantajlı grupların, sunulan hizmetten de eşit şekilde yararlanmalarını sağlamaya olan katkısı da önemlidir. Çünkü bilgi, tutum, inanç, değer, uygulamadaki farklılıkları da minimize etmeye katkı sağlamaktadır. Ancak öğretmenlerin aynı zamanda etnik farklılığını yansıtan dilsel farklılık, farklı araştırmalarla teyit edilmesi gereken bir husustur. Aynı ülke içinde etnik köken farklılığının, çokkültürlü eğitim açısından bilgi düzeylerinde farklılığa yol açma nedenleri ve başka değişkenlerden etkilenme durumunun derinliğine ele alınması konuya daha da açıklık getirebilecektir.

B- Öğretmen İnançlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın diğer bir alt problemi de çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin öğretmen inançlarıdır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitim bağlamında kültürel farklılıkların öğretiminin gerekliliğine ilişkin inançları hem ölçeğin genelinde hem de her iki alt boyutunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin olan inançlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin inançlarının yüksek olması ve öğretmenlerin inançları arasında farklılaşmanın düşük olması, çokkültürlü eğitim uygulamalarının başarısı açısından önemli olduğu söylenebilir. Özgen (2012) çalışmasında, çokkültürlü eğitimin başarılı ya da başarısız olmasındaki en önemli faktör kuşkusuz öğretmenlerin olduğunu ifade etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine olan yüksek inançları, bir bakıma öğretmenlerin kuvvetli bir inanca sahip olduğu anlamına gelmektedir. Block ve Hazelp' e (1995: 25) göre bu kuvvet "kişinin belirli bir objenin belirli bir özelliği taşıyıp taşıyamadığından ne kadar emin olduğuna" bağlıdır. Özellikle çeşitli kültürler, çokkültürlü eğitim, kültürel farklılıklara mensup öğrenciler ve öğrenmeyle ilgili bazı inançlar o kadar kuvvetlidir ki değiştirilmesi neredeyse imkânsızdır (Pajares, 1992; Rokeach, 1975). Block ve Hazelp'e (1995) göre öğretmenlerdeki inanç sistemi bir kez oluştuğu zaman, öğretmenin inancını değiştirmek çok zor hatta imkânsız olmaktadır. Bu bağlamda çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin öğretmenlerde varolan yüksek inancın, çokkültürlü eğitim uygulamaları açısından önemli bir itici güç olduğu söylenebilir.

Cinsiyet açısından yapılan analiz sonuçları, cinsiyetin öğretmen inançlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin cinsiyet açısından çokkültürlü eğitime yönelik inançlarında farklılık olmaması, çokkültürlü eğitimin başarısı açısından önemlidir. Cinsiyet açısından farklılık olmaması, Kosova'nın genel özelliklerinin kültürel farklılıkları zaten içinde barındırıyor olması ve yerleşik genel kültürün bu inancı pekiştirmesi ile de açıklanabilir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin kültürel farklılıklarla ilgili bazı inançların, öğrenci olarak yaşadıkları toplumlarda ve geçirilen yıllarda oluştuğu söylenmekle birlikte, bunların güçlü bir otorite ve geniş bir fikir birliğiyle de desteklendiği belirtilmektedir (Albion ve Ertmer, 2002'den Akt: Ertmer, 2005). Öğretmenlerin sahip olduğu inançların sosyal yapılanma ve içinde yaşadığı toplum kültürünün davranış biçimlerinin benimsenmesi süreciyle oluştuğu (Pajares, 1992) ileri sürülmektedir. Öğretmen inançlarının şekillenmesinde, eğitim alınan okul, eğitimle ilgili kültürel görüşler ve ailenin etkisi

kilit role sahip olmasına rağmen, öğretmenin sınıfta verdiği kararlarda kendi tecrübeleri ve inançlarının daha ön plana çıktığı görülmektedir (Phillips, 2009). Hem kadın hem de erkek öğretmenlerin ortalamasının yüksek hem de cinsiyet açısından farklılık olmaması, Kosova'da kültürel farklılıklar temelinde bir eğitim öngörüldüğüne ilişkin politikalar (EBTB, 2001) benimsenmiş olmasının da etkisinin olması muhtemeldir. Ancak bireysel hak konusunda öğretmenlerin cinsiyetleri arasında farklılık olduğu, kadın öğretmenlerin bireysel haklara ilişkin inançlarının erkeklerden daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, kadın öğretmenlerin daha esnek, öğrencilerin bireysel özelliklerini daha fazla önemsemeleri ile açıklanabilir. Yapılan araştırmalar da kadın öğretmenlerin daha çok annelik içgüdüleriyle davrandığını ve öğrencisine farklı bir pencereden baktığını göstermektedir (Meriläinen ve Pietarinen, 2003). Yani kendi çocuğunu yetiştirirken en iyinin ne olduğuna inanıyorsa, aynıını öğrencisi içinde istediğini göstermektedir. Bu durumun çokkültürlü eğitim uygulamalarının başarısını olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Bireysel hak, öğrencilerin öğrenme stili, öğrenme tercihleri, kişisel ilgiler gibi farklılıkları ifade ettiği düşünüldüğünde öğrenen merkezli bir eğitim anlayışının yerleşmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından çokkültürlü eğitime yönelik inançlarında farklılık belirlenmemiştir. Mesleğe yeni başlayan ya da mesleğinde emeklilik aşamasına gelmiş öğretmenlerin inançlarında farklılık olmaması, farklı kültürden öğrencilerin farklı kıdem düzeyindeki öğretmenlerden eşit eğitim hizmeti almaları açısından önemli olduğu söylenebilir. Öğretmen inançlarında farklılık olmaması, öğretmenler arasında etkileşimin etkisi ile açıklanabilir. Yapılan araştırmalar da (Albion ve Ertmer, 2002'den Akt. Ertmer, 2005; Phillips, 2009) öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin inançlarının, çokkültürlü toplumlarda öğrenci olarak eğitim almaları ve bunları tecrübeleriyle genç meslektaşlarına aktarmalarıyla oluştuğu söylenmekle birlikte, bunların geniş bir fikir birliğiyle de desteklendiği belirtilmektedir. Gerek Kosova hükümeti ve gerekse yerel düzeyde çokkültürlü bir toplumun kabul edildiği ve değer verildiği politika ve uygulamaları desteklemesinde bu sonuçlar üzerinde etkisi olduğunun bir göstergesidir (Koro, 2008; Yıldırım, 2013). Ayrıca Kosova'da öğretmenlerin benzer bir eğitim süreci içinde geçmiş olmalarının da bu sonuçlarda etkili olabileceğini düşündürmektedir. Öğretmen inançları, onların davranışlarını etkileyen ve tepkilerini yönlendiren bir özelliğe sahiptir (Pohan, 1996). Moore ve Reeves-Kazelskis (1992) yaptıkları deneysel bir çalışmada kültürel farklılıkların öğretiminde planlı ve etkili tasarlanmış formal eğitimin, öğretmenlerin inançlarını etkileme ve değiştirme

potansiyeline sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum hizmet öncesi ve hizmet içi çokkültürlü eğitime ilişkin öğretim faaliyetlerinin başarılı olabileceğini göstermektedir.

Anadil değişkenine göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin inançları arasında “İnsanlar İçin Genel Hak Olduğuna İlişkin İnanç” alt boyut dışında anlamlı farklılık vardır. Anadili Türkçe ve Arnavutça olan öğretmenler hem genel ortalama hem de 1. alt boyut açısından Boşnakça anadilini konuşan öğretmenlere göre kültürel farklılıkların öğretimının gerekliliğine ilişkin daha fazla inanca sahiptirler. Sadece 2. alt boyut olan “İnsanlar İçin Genel Hak Olduğuna İlişkin İnanç” boyutunda farklı anadile sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık belirmemiştir. Öğrencilerin kültürel ve bireysel farklılıklarının ön plana çıktığı ve çeşitliliğin fazla olduğu öğrenme ortamlarında öğretmenlerin her kültürün korunması, geliştirilmesi ve desteklenmesi gerekliliğine olan inancı çok büyük önem taşımaktadır. Çalışmada elde edilen sonuçlardan yola çıkarak, anadili Türkçe ve Arnavutça olan öğretmenlerin çoğu şehirde ve üç dilli eğitim verilen okullarda çalıştıklarından dolayı çokkültürlü eğitimin gerekliliği konusunda inançlarının yükseldiği söylenebilir. Banks (2013) çalışmasında ifade ettiği gibi çokkültürlü öğretimin gerçekleşmesiyle kültürel çeşitliliğe mensup toplumlarda eğitim gören ve farklı din, dil, ırk ve sosyal sınıfa ait öğrenciler arasında duyarlılığın gelişmesi açısından önemlidir. Diğer taraftan Boşnakça anadili konuşan öğretmenlerin büyük bir kısmı şehir dışında, Boşnakların yaşadığı bölgelerdeki okullarda görev yapıyor olmaları ve aynı kültürden olan öğrencilerle öğretim yapmaları çokkültürlü eğitimin gerekliliğine olan inançları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Kültürel farklılıkların az olduğu ortamlarda görev yapan öğretmenler ile çok farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin bulunduğu ortamlarda görev yapan öğretmenler arasında inanç farklılığının olmasında deneyimlerin etkisi olabilmektedir. Barry ve Lechner (1995) yaptıkları araştırmada kültürel açıdan farklı öğrencilerin buldukları sınıflarda öğretim yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda olumlu anlayış geliştirdiklerini belirlemişlerdir. Benzer sonuca Larke (1990) de ulaşmıştır. Gerek literatürdeki araştırmaların gerekse bu araştırmanın sonuçları öğretmenlerin çokkültürlü sınıflarda öğretim yapmaları doğrudan deneyim kazandırdığından çokkültürlülikle ilgili olumlu anlayış ve inançların gelişimini etkilediğini göstermektedir. İnançların diğer duyuşsal özellikleri etkilediği göz önüne alındığında öğretmenlerin çokkültürlü eğitim gerekliliğine ilişkin inançlarının gelişmesinde doğrudan deneyimler sağlayacak öğrenme yaşantılarının önemli olduğu söylenebilir.

İnanç bağlamında ele alınan diğer bir değişken ise öğretmenlerin görev yaptıkları kademelerdir. Yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademeleri açısından çokkültürlü eğitime ilişkin inançlarında farklılık belirlenmemiştir. Bu durum, Kosova'da çokkültürlü eğitimin genel itibari ile benimsendiği göstermektedir. Özellikle farklı kültürlerin yüzyıllardır bir arada yaşaması ve Kosova Cumhuriyeti bağımsızlığını ilan etmeden önce yaşanan savaş öğretmenlerin kültürel farklılıkları benimsemeleri üzerinde de etkili olması muhtemeldir. Dünyanın farklı bölgelerinde farklı kültürel kimliklere sahip ve farklı anadilleri konuşan topluluklardan oluşan milletler zaman içerisinde ortak değerler oluşturabilmektedir. Bu ortak değerler, azınlık durumunda olanlarla çoğunluk durumunda olanların temel insan haklarına dayalı uygulamalarda kaynaşmasına ve kader birliği etmelerine zemin hazırlamaktadır (Coomans, 1995). Bu bağlamda Kosova halkının birlikte yaşama gayreti göstermesi, farklılıkların benimsenmesi açısından önemli olarak değerlendirilmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin branş değişkenine göre inançları farklılık göstermemektedir. Öğretmen inançlarında farklılık olmaması tüm branşlarda görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin benzer inanca sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin branş değişkeni açısından farklılık göstermemesi diğer değişkenlerde olduğu gibi öğretmenlerin farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin olduğu ortamlarda, deneyimde bulunma imkânlarının olmasından ve bizzat Kosova'nın çokkültürlü yapısının varlığından da kaynaklanabileceği düşünülebilir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin inanç düzeylerinin yüksek olduğu ve branş, cinsiyet, mesleki kıdem gibi değişkenler açısından farklılıkların olmaması, Kosova'da çokkültürlü eğitimin öğretmenler tarafından benimsendiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Ayrıca araştırma sonuçları ve literatürde bu yönde yapılmış çalışmalar, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik inançlarının gelişmesinde bu yönde yaşam deneyimlerinin önemli bir etkisi olabileceğini göstermektedir. Farklı öğrenme, konuşma, algılama biçimi gibi örneklerin olduğu ortamlarda öğretmenlerin çalışması veya bu ortamlarda doğrudan deneyim kazanacak öğrenme sürecinden geçmesinin inançların oluşması, gelişmesi ve değişmesine etki edebilecektir. Cuban (1984), öğretmenlerin sınıfta yapacakları uygulamaların onların inançlarından etkilendiğini ve aynı zamanda öğretmen inançlarının da deneyimlerden etkilendiği ve şekil aldığını belirtmektedir. Pajares (1992), Porter ve Fereman (1986) öğretmen inançlarının sınıfta yapacaklarına

yönelik kararlarında güçlü bir etkiye sahip olduğuna işaret etmektedirler. Richardson (2003) da öğretmenlerin inançlarının davranışın önemli bir yordayıcısı olduğunu belirtmektedir. Bu noktadan hareketle öğretmen inançlarını anlamak için onların davranışlarına bakmak gerektiği söylenebilir. İnançlar, kolayca değişebilen bir özellik olmasa da zaman içinde bireylerin yaşadıkları deneyimler, mevcut inançların değişmesine ve yeni inançların gelişmesini destekleyebilir (Cuban, 1984). Bu bağlamda Kosova'nın geçmişten gelen çokkültürlü yapısı, yaşanan bağımsızlık mücadelesi gibi bir dizi çokkültürlülük ve kültürel farklılıklar temelindeki öğretmen deneyimleri bu yönde inançların gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir.

C-Tutumla İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın diğer bir alt problemi çokkültürlü eğitime ilişkin öğretmenlerin tutumlarıdır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitim bağlamında kültürel farklılıklara ilişkin tutumlarının hem genelde hem de tüm alt boyutlarda olumlu olduğu belirlenmiştir. Türkiye'de Damgacı ve Aydın (2013) tarafından üniversite öğretim elemanları ile yapılan araştırmada da öğretim elemanlarının tutumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik yapılacak etkinliklere ilişkin tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmalar, öğretmenlerin tutumları, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları, farklı etnik kökene sahip oluşu, öğrenciyi etkilemektedir (Fındıkçı, 1991; Shields, 2004; Sözer, 1996;). Babacan (1999) ve Sözer (1996) tutum etmeninin dikkate alınmadığı durumda, fırsat eşitliğinin sağlanması, her kültüre özgü öğrenme yaşantılarının oluşması ve öğretme etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde önemli ölçüde güçlüklerle karşılaşacağına dikkat çekmektedir. Başbay ve ark. (2013) ile Sinagatullin (2003) çalışmalarında öğretmenlerin farklı kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerin geçmişlerini ve deneyimlerini göz önünde bulundurmanın, çokkültürlü eğitim açısından önemini vurgulamaktadırlar. Ayrıca çokkültürlü ve evrensel bakış açısına sahip olmanın, öğrencilerin farklı ırk, etnik köken, sınıf, cinsiyet, dil, inanç sistemi, cinsel yönelim ve politik görüşe sahip olabileceklerini düşünüp, kabul etmenin ve öğretim ortamını düzenlerken bunları göz önünde bulundurmanın gerekliliğini vurgulamaktadırlar. İlköğretim öğrencileri en yoğun farklılıkların sergilendiği bir eğitim kademesi olduğu dikkate alınırca bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerine yönelik etkin bir çokkültürlü eğitim ortamı oluşturması gerektiği kaçınılmaz bir olgudur. Bu açıdan olumlu tutuma sahip öğretmenlerin, öğrencileri için bu yönde bir

öğrenme çevresi tasarlaması olasıdır. Olumlu tutuma sahip öğretmenlerin sınıf ortamında farklı dinsel, dilsel, ırksal ve kültürel değerlere sahip öğrencilerine yönelik hoşgörülü, sevecen davranması (Sakin, 2007), çocukların birbirleriyle olan ilişkilerinde de hoşgörülü olmalarını destekleyebilecektir. Cho ve DeCastro-Ambrosetti (2005), Amerika Birleşik Devletleri'nde yürüttükleri araştırmada, öğretmen adayları için çokkültürlü bir kurs sonucunda tutumlarının olumlu yönde değiştiği ve farklı anadiline sahip öğrencilere yönelik daha olumlu düşünce ve duygularının geliştiğini belirlemişlerdir. Araştırma sonucuna dayalı olarak, öğretmen eğitimi programlarında çokkültürlü eğitim uygulamalarına yer verilmesinin öğrenci başarısını arttıracakını belirtmektedirler. Çoban ve ark. (2010), öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmada kültürel farklılıklara yönelik tutum ve görüşlerinin olumlu olduğunu belirlemişlerdir. Valentiin, (2006) de yaptığı araştırmada, çokkültürlülük konusunda eğitim alan öğretmen adaylarının tutum ve görüşlerinin olumlu olduğunu belirlemiştir. Benzer sonuca Kaya (2013) ve Çiftçi (2014) de öğretmenlerle yaptığı çalışmada ulaşmışlardır. Çokkültürlük ve çokkültürlü eğitim konusunda öğretmen görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet açısından öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarında hem araştırmamanın genelinde hem de alt boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Öğretmenlerin cinsiyet açısından tutumlarında farklılık olmaması, öğretmenlik mesleğinin bir amacının da çokkültürlü eğitimin dikkate alınması gerektiğine inanmaları ile açıklanabilir. Çünkü öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin varolan olumlu tutumları, öğretmenlik mesleğini başarılı bir biçimde yerine getirebilmelerinde önemli bir etkiye sahiptir (Erdem, Gezer ve Çokadar, 2005). Öğretmen tutumları üzerinde cinsiyet etkisini ele alan araştırmalarda (Çapa ve Çil, 2000; Yazıcı ve ark., 2009), cinsiyetin önemli bir etken olmadığını göstermektedir. Çiftçi (2014) de yaptığı çalışmada cinsiyetin tutum üzerinde etkili olmadığını belirlemiştir. Gerek bu araştırmamanın sonuçları gerekse literatürde yer alan araştırmalar, çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarda cinsiyetin anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, çokkültürlü eğitimde fırsat eşitliği açısından önemlidir. Kaya (2013), çokkültürlü eğitim konusunda öğretmen düşüncelerinin cinsiyet açısından farklılık gösterdiğini, farklılığın erkek öğretmenler lehine olduğunu belirlemiştir.

Çokkültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumlarının ele alındığı bir diğer değişken ise mesleki kıdemdir. Araştırmamanın sonuçları öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarında farklılık olmadığını

göstermektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin tutumları hem ölçeğin genelinde hem de alt boyutları açısından farklılık yoktur. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında farklılık olmaması hem düşük hem de yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin çokkültürlü eğitime sınıflarda yer verilmesine aynı derecede önem verdikleri ile açıklanabilir. Yazıcı ve ark., (2009) Türkiye’de öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırmada mesleki kıdemin, tutum üzerinde etkili olduğunu, bununla beraber Özdemir ve Dil (2013) ise öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarda etkili olmadığını belirlemişlerdir. Gerek bu araştırmanın gerekse literatürdeki araştırmanın sonuçları mesleki kıdem değişkenin, çokkültürlü eğitime yönelik tutumları üzerinde etkisi ile ilgili farklı sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Bu durum, çalışmanın örnekleminde kaynaklanabileceğini göstermektedir.

Anadil değişkenine göre “Kültürel Farklılıkları Önemsene” dışında, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık vardır. Arnavutça anadilini konuşan öğretmenler hem genel ortalama hem de alt boyutlar açısından, anadili Türkçe ve Boşnakça olan öğretmenlere göre çokkültürlü eğitime yönelik sınıf içinde yapılacak etkinliklere daha fazla olumlu yaklaşmaktadırlar. Anadili değişkeni bu araştırmada bir ölçüde etnik mensubiyeti de yansıtmaktadır. Bu durum, etnik mensubiyet açısından öğretmen tutumlarında farklılığı da yansıtmaktadır. Türkiye’de kendilerini farklı etnik temelde tanımlayan öğretmenlerle yürüttüğü araştırmada Kaya (2013), genel nüfus içinde azınlıkta olan öğretmenlerin daha olumlu düşünceye sahip olduklarını belirlemiştir. Ancak bu araştırmada, nüfus olarak azınlıkta olanlara göre çoğunlukta olan Arnavutça anadiline sahip öğretmenlerin tutumları daha yüksek bulunmuştur. Kaya’nın çalışması ile bu araştırmanın sonuçları farklılık göstermektedir. Kosova’da Arnavutça anadilini konuşan öğretmenlerin etnik açıdan genel nüfus içinde çoğunluğu temsil etmektedir (Zengin ve Topsakal, 2008). Çoğunluğu temsil eden öğretmenlerin diğer etnik kökündeki öğrenciler açısından çokkültürlü eğitim konusunda olumlu tutuma sahip olması, eşit eğitim fırsatları açısından önemlidir. Yıldırım (2013) yaptığı araştırmasında, okullarda farklı anadilinde eğitim verilmesinin modern bir toplumun oluşmasına engel olmadığı, farklılıkların zenginlik ve fırsat oluşturduğu düşüncesinin ağır bastığını ifade etmiştir. Bu, çoğunluğu azınlığa tahakkümünü ortadan kaldıran ve her topluluğun kendi kültürünü yaşamasına ve öğrenmesine ayrıca demokrasi kültürünün yerleşmesine katkı sunabilecektir. Fergeson (2008), Özensel (2012), Reitz’in (2009) araştırmalarına göre çokkültürlü bir hayat, toplum içindeki farklılıkların anlayışla karşılanması ve farklılıkların eşitliğinin güvence altına alınarak

ortak bir kültürün oluşturulması olarak görmektedir. Çalışmasında, çokkültürlülüğün toplumsal barışı sağlamada ki önemine değinen Kaya (2007), gelişmiş bir toplumda, tek bir kültür anlayışı kabul edilebilir bir olgu olmadığını, özellikle farklı etnik, dini, dili ve kültürden oluşan toplumlarda çokkültürlülük bakış açısının toplumsal barışın sağlanması için önemli bir yaklaşım olduğunu ifade etmiştir. Bu anlayışla yetişecek yeni nesiller, ilerde Kosova'da yaşayan farklı kültürlere sahip bireylerin arasında hoşgörünün, sevginin ve yardımlaşmanın daha fazla olacağını bir işareti olarak değerlendirilebilir.

Okul kademeleri değişkeninin "Kültürel Farklılıkları Benimseme" alt boyutu ile ölçeğin genelinde öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını etkileyen bir faktör olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre Temel Eğitimde (1-5 sınıf) ve Alt Ortaöğretimde (6-9 sınıf) görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları, Üst Ortaöğretimde (lise) çalışan öğretmenlerin tutumlarından daha yüksek ve olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu farklılıkta sözkonusu kademelerde görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerdeki kültürel farklılığı daha çok görmeleri, öğrencilerle daha fazla vakit geçirmeleri gibi etkenlerle açıklanabilir. Başbay ve ark. (2013) da ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin etkili bir çokkültürlü eğitim ortamı oluşturması gerektiğini ifade ederek, temel eğitimde çalışan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda olumlu bir tutuma, inanca ve özyeterliğe sahip olmalarının önemine vurgu yapmıştır. Olumlu tutuma sahip öğretmenin önemini ortaya koyan Özyurt (1999), ilköğretimde çalışan öğretmenlerin, okula karşı, kültürel çeşitliliği içinde barındıran topluma karşı, farklı ırk, din ve dile mensup bireyler arasında sevgi ve saygının öğretmen aracılığıyla kazandırılacağını belirtmiştir. Sinagatullin (2003) ise ilköğretim öğretmenlerinin sahip olup sergilemesi gereken yeterlikleri arasında kültürel farklılıklara olumlu bakış açısı geliştirmek, farklı kültürleri kabullenici olmayı öğretmek, bireylerin farklılıklarındaki değişimi kabullenmeyi öğretmek, farklı kültürel gruplara mensup çocukların aralarında ırksal ve önyargıya yönelik empatik ve sevecen tutum kazandırmak, şeklinde ifade etmiştir. Diğer yandan lisede çalışan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının düşük olması, onların genelde branş öğretmenlerinin olmaları, öğrencilerle daha az zaman geçirmeleri ve sadece kendi alanıyla ilgili öğretime odaklanmalarıyla açıklanabilir.

Öğretmenlerin branş değişkenine göre çokkültürlü eğitime yönelik tutumları farklılık göstermemektedir. Kaya (2013) da yaptığı çalışmasında, öğretmen branşlarının görüşlerde etkili olmadığını belirlemiştir. Çokkültürlü eğitime yönelik

öğretmen tutumlarında farklılık olmaması, değişik branşlara sahip öğretmenlerin aynı kültürel ortamda yaşama ve görev yapmasından dolayı kültürel farklılıklarla ilgili yapılacak uygulamalarda aynı özveri ve kararlılıkla mesleklerini icra ettikleri anlamına gelmektedir. Ayrıca aynı kültürel çeşitliliğin olduğu bir ortamda yaşamlarına devam ediyor olmaları da bu sonuçların ortaya çıkmasında önemli bir etken olabilir.

D-Özyeterlik Algısına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik algıları yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik algılarının yüksek olması ve öğretmenlerin özyeterlik algıları arasında farklılaşmanın düşük olması, sınıflarda görülecek çokkültürlü eğitim açısından önemlidir. Özyeterlik ölçeğinin gerek genelinden gerekse alt boyutlarından elde edilen puanlarının yüksek olması, öğretmenlerin bu konuda sınıf içi etkinlikleri yapabileceklerini gösteren ve çokkültürlü öğretim bağlamında öğrencilerine yönelik farklı öğrenme ve öğretme stilleri ve metotlarını seçerek, sınıf içi uygulamalar yaptığı sonucunu işaret eden bulguları desteklemektedir. Bu araştırmanın sonuçları, alan yazında çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik düzeyinin yüksek olmasının bu alana yönelik faaliyetleri olumlu yönde etkilediğini gösteren pek çok araştırmanın bulgularını (Bandura, 1997; Eccles ve Wigfield, 2002; Kurt, 2009; Pajares, 1996) desteklemektedir. Kaya (2013) ile Bulut ve Başbay (2015) yaptığı araştırmalarda, öğretmenlerin kültürel farklılıklar ve çokkültürlü eğitim konusunda kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Määttä (2008) da Finlandiya'da yaptığı çalışmada benzer bulguya ulaşmıştır.

Araştırmada çokkültürlü eğitime yönelik öğretmen özyeterlikleri cinsiyet değişkeni açısından da incelenmiş ve cinsiyetin anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Özyeterlik üzerinde cinsiyet etkisini ele alan araştırmalarda (Çoban ve ark., 2010; Kaya, 2013) cinsiyetin önemli bir etken olmadığını göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçları, literatürde yapılmış olan çalışmaları desteklemektedir. Çokkültürlü eğitim uygulamalarına yönelik öğretmenlerin özyeterlik algılarında cinsiyet farklılığının olmaması, hem kadın hem de erkek öğretmenlerin aldıkları eğitim ve içinde yer aldıkları kültürün etkisi açıklanabilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik algıları farklılık göstermemektedir. Määttä (2008) da araştırmasında mesleki kıdemin öğretmenlerin kendilerini çokkültürlü eğitim konusunda yeterli

görmelerinde etkili bir faktör olmadığını belirlemiştir. Ancak bu konuda eğitilmiş olanların, eğitilmiş olmayanlara göre kendilerini daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin özyeterlik algılarında farklılık olmaması hem düşük hem de yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin aynı ortamda görev yapmasından dolayı karşılıklı bilgi paylaşımının olması ve bilginin kolay öğrenilmesi ile açıklanabilir. Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi ve kullanılması ile öğretmen-öğrenci ve öğretmen-öğretmen arasındaki ilişkiler yeniden biçimlenmiştir. Çoban ve ark., (2010) aynı kurumda çalışan deneyimli öğretmenlerin çokkültürlü eğitim bağlamında sahip olduğu bilgi birikimi, yüksek özyeterlik algısı ve olumlu tutumlarını meslektaşlarıyla paylaşması, çokkültürlü eğitime yönelik uygulanacak sınıf içi etkinlikler açısından önemli olduğuna dikkat çekmişlerdir. Ayrıca, Bandura (1993) ve Woolfolk-Hoy (2000) araştırmalarında, arkadaşlar ya da meslektaşların, kültürel farklılıkların öğretime yönelik kullanılacak yöntem ve teknikler hakkında ve çokkültürlü eğitim bağlamında sınıf içinde uygulanacak etkinlikleri başarıyla yapılabileceğine ilişkin nasihatleri, öğretmenin cesaretlendirmesi ve özyeterliğin yükselmesine neden olduğunu belirtmişlerdir.

Anadil değişkenine göre öğretmenlerin “Farklılıkları Anlama” alt boyutunda ve özyeterlik algısı genel ortalaması açısından öğretmenlerin anadil değişkenine göre anlamlı farklılık vardır. Anadili Türkçe ve Arnavutça olan öğretmenler hem genel ortalama hem de “Farklılıkları Anlamaya Yönelik Özyeterlik” alt boyutunda, Boşnakça anadilini konuşan öğretmenlere göre çokkültürlü eğitime yönelik daha fazla özyeterliğe sahiptirler. Anadili Türkçe ve Arnavutça olan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime dayalı özyeterlik algılarının yüksek olması, genellikle bu öğretmenler şehirlerde çalışan, çoğu kültürel farklılığa sahip öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda görev yapmalarından kaynaklanabilir. Diğer taraftan köy veya kasabalarda görev yapan Boşnakça anadiline sahip öğretmenlerin, çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik puanları ise daha düşüktür. Bu durum, Boşnak öğretmenlerin tek kültürlü öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapıyor olmaları, farklı dile, dine ve kültüre mensup öğrencilerle iletişim halinde olmamaları ve çokkültürlü eğitime yönelik daha az ya da hiç etkinlik yapmamalarından kaynaklanabilir. Bu durum, Boşnakça anadilini konuşan öğretmenlerin, kültürel farklılıkları anlama ve yönetme alanında diğer anadillerine sahip öğretmenlere göre kendilerini daha yetersiz görmelerine etken olabilir. Heidari, Nourmohammadi ve Nowrouzi (2012) çalışmalarında kültürel zenginliğe mensup toplumlarda yaşayarak, çokkültürlü eğitime ilişkin elde edilen deneyimin o alana dair sahip olunan özyeterlik

üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu deneyimler, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik özyeterliklerinin daha yüksek olmasında etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre okul kademeleri değişkeninin öğretmenlerin çokkültürlü eğitime dayalı özyeterlik algılarını etkileyen bir faktör olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre Temel Eğitimde (1-5 sınıf) görev yapan öğretmenler ile Alt Ortaöğretimde (6-9 sınıf) görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik algıları, Üst Ortaöğretimde (lise) çalışan öğretmenlerin özyeterlik algılarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Temel Eğitim basamağında öğrencilerin aileden ayrı bir sosyal ortamda yer aldıkları dikkate alındığında daha fazla dil, şive ve ağız farklılıklarının yanı sıra, görgü kuralları vb. gibi kültürel farklılıkları daha açık gözledikleri söylenebilir. Öğretmenlerin bu farklılıklarla yüzyüze olması daha fazla deneyim sağlamaktadır. Daha çok tecrübe kazanan öğretmenlerin farklılıkları belirleme, ayırma ve öğrenci özelliklerine dayalı eğitim yapmada kendilerine güven duygusu geliştirmiş olmaları olasıdır. Çoban ve ark., (2010) temel eğitim kademesinde kültürel farklılıkların diğer eğitim kademelerine göre daha çok vurgulandığını ve dikkat çekici olduğuna işaret etmektedirler. Bu bağlamda farklılıkları kolaylıkla anlayabilen ve ayırabilen öğretmenlerin, farklı kültürlere dayalı öğretim yapmada kendilerini daha yeterli görmeleri mümkündür (Aydın, 2006; Felder ve Brent, 2005). Temel eğitim kademesindeki öğrencilerin sosyalleşme düzeyi, üst eğitim kademesinde olanlara göre daha azdır. Temel eğitimde öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıkları daha belirgin olabilmektedir. Ayrıca temel eğitim kademesinde öğretmenler öğrencilerle daha uzun süre zaman geçirmektedirler. Bu durum öğretmenlerin öğrencileri tanıma ve farklılıkları daha fazla tecrübe etmelerine imkân sağladığı söylenebilir. Bu kademedeki öğretmenlerin daha fazla tecrübe kazanmaları, öğrencilerini daha iyi tanıma imkânı elde etmiş olmaları özyeterlik algılarını daha fazla kazanmalarında etkili olabilir.

Araştırmada branş değişkeninin öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik algılarını etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Analiz sonuçlarına göre Okulöncesi ve Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algıları, diğer branş öğretmenlerin özyeterlik algılarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Farklılığın nedeninin Okulöncesi ve Sınıf öğretmenlerinin Eğitim Fakültesi mezunu olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Eğitim fakültelerinde verilen pedagoji bilgi ve becerisinin diğer fakültelerden mezun olanlara göre daha iyi olacağı açıktır. Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Komisyonu (National Council for Accreditation for Teacher

Education (NCATE), 2002'den Akt: Çoban ve ark., 2010: 127) öğretmen adaylarının gelişiminde kültüre duyarlı olarak yetiştirilmelerinin önemini vurgulamakta ve "kültürel çeşitliliği, etnik köken, ırk, sosyoekonomik düzey, cinsiyet, dil, din ve cinsel yönelime bağlı olarak bireyler arasındaki farklılıklar" olarak tanımlamaktadır. Yapılan çalışmalarda (Middleton, 2002; Valentiin, 2006), kültürel farklılıklara ilişkin duyarlılığıyla ve bilince sahip ve buna göre yetişen öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutum, inanç, özyeterlik ve bilgi düzeylerinde olumlu düzeyde değişikliklerin olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda gerekli eğitimi almayan çoğu öğretmenin, farklı kültürlerden olan öğrenciler için etkili bir öğrenme-öğretme ortamını kurgulama ve sınıf içi uygulamaları planlama konusunda yeterli özgüvene sahip olmadıklarını göstermiştir (Gay, 2002). Bu bağlamda eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler, kültürel farklılıkların öğretiminde özgüven düzeylerini daha yüksek algıladıkları söylenebilir. Ayrıca eğitim kademeleri ile branş değişkeninden elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir. Temel eğitim kademesi Okulöncesi ve ilkokulları kapsamaktadır. Bu kademelerde görev yapan Okulöncesi ve ilkokul öğretmenlerinin öğrencilerle daha uzun süreli zaman geçirmesi, öğrencilerini daha iyi tanıma ve onların niteliklerine uygun bir öğrenme yaşantısı tasarlamalarına da imkân verebilir. Bu deneyimler, öğretmenlerin özyeterlik algılarının diğer branş öğretmenlerine göre yüksek olmasındaki bir diğer etken olabilir. Gerek bu araştırmanın gerekse literatürdeki araştırmalar (örk. Bulut ve Başbay, 2015; Çiftçi, 2014; Kaya, 2013) branş, dil, mesleki kıdem, inanç gibi faktörlerin etki düzeylerinin farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durum, araştırma örnekleminde yer alan grubun kültürel özellikleri, yaşanmış deneyimleri, sosyo-kültürel bağlam gibi özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Gerek bu araştırmanın gerekse literatürdeki çalışmalar öğretmenlerin özyeterliklerinde tecrübelerin etkili olabileceğini göstermektedir.

E- Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Sonuçlar

Araştırmada ele alınan başka bir değişken ise öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik sınıf içi uygulamalarıdır. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları cinsiyet, mesleki kıdem, anadil, görev yaptıkları kademe ve branş değişkenleri açısından incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik uygulamaları hem genel hem de alt boyut ortalamalarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen görüşleri arasında homojenlik vardır. Banks (2013)

çalışmasında çokkültürlü eğitimin, hangi cinsiyet, sosyal statü dil, din, ırk ve kültürden olursa olsun, tüm bireylerin okul ortamında eşit eğitim fırsatlarından yararlanmalarını savunan bir yaklaşım olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda çokkültürlü eğitim sürecinde öğretmenlerin sınıf ortamında farklı dil, din, etnik grup ve kültürden bulunan öğrencilerine yönelik kültürel farklılıkları kapsayan etkin bir öğrenme ortamı oluşturması gerektiği kaçınılmaz bir olgudur (Başbay ve ark., 2013). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik sınıf içi uygulamalarının yüksek olması ve öğretmenlerin uygulamaları arasında farklılaşmanın düşük olması, farklı kültürlere saygılı ve hoşgörülü olunması, fırsat eşitliğinin sağlanması açısından önemlidir. Çünkü çokkültürlü eğitim (Başbay ve ark., 2013; Bennett, 1999), birbiri ile bağlantılı bir dünyada kültürel çeşitliliği içinde barındıran toplumların demokratik inanç, tutum, örf ve adetlerine kısacası değerleri üzerine kurulu bir yaklaşım olduğu belirtilmiştir. Vassallo (2012), çokkültürlü eğitim konusunda öğretmenlerin kendilerini yeterli ve yetenekli gördüklerini belirlemiştir. Benzer bulguya Perkins (2012) de ulaşmıştır. Öğretmenlerin kendilerini çokkültürlü eğitim konusunda yeterli görme açısından bu araştırmanın sonuçları, literatürdeki çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma” boyutu dışında cinsiyet farklılığının önemli bir etken olmadığını göstermektedir. “Bireysel Farklılıklar Dikkate Alma” alt boyutunda erkekler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Farklılığın olduğu bu alt boyutta yer alan ölçek maddeleri incelendiğinde erkek öğretmenlerin, öğrencilerinin değer yargılarını dikkate alan, derslerini öğrencilerin kültürel özelliklerine göre düzenleyen ve öğrencilerin çokkültürlü bir öğrenme ortamında kendi fikirlerini ifade etme becerilerinin geliştirilmesine yönelik daha fazla etkinlik yaptıklarını göstermektedir. Diğer yandan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik sınıf içi uygulamalarında cinsiyet açısından farklılık olmaması, aynı kültürel ortamda yaşamaları, bilgi ve tecrübe paylaşımlarının etkisi ile açıklanabilir. Vassallo (2012), cinsiyetin öğretim yeteneği konusunda etkili bir değişken olmadığını belirlemiştir. Benzer sonuca Bulut ve Başbay (2015) da ulaşmıştır. Araştırmanın sonuçları literatürdeki araştırmaları kısmen destekler niteliktedir.

Çokkültürlü eğitime ilişkin sınıf içi uygulamalarında öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından gerek ölçeğin genelinde gerekse de alt boyutlarda anlamı farklılık belirlenmemiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre çokkültürlü eğitime ilişkin uygulamalarında farklılık olmaması, hem düşük hem de yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin aynı ortamda görev yapması, çokkültürlü

eğitime yönelik uygulanacak öğrenme-öğretme süreci hakkında, tasarlanacak etkinlikler ve kullanılacak yöntem-teknik konusunda bilgi ve tecrübe paylaşımının olması ile açıklanabilir. Fox ve Gay (1995) alışmalarında, öğretmenlerin sık sık farklı kültür, deneyim ve özgeçmişi paylaşmadıkları için bunun çokkültürlü sınıflarda, eğitim ve ğretim sürecinde büyük bir engel olabileceğini iddia etmişlerdir. Akkoyunlu (1995) ise araştırmasında, artık günümüzde ğretmen rollerinin değiştiğini, öğretmenin öğreten değil, öğrencilere ve meslektaşlarına bilgiye nasıl ulaşacaklarına reherlik eden durumuna döndüklerini ifade etmiştir. oban ve ark., (2010) alışmasında ise aynı kurumda çalışan deneyimli öğretmenlerin çokkültürlü eğitim bağlamında sahip olduğu bilgi birikimi, niceki yöntem-teknik, farklı kültürler hakkındaki ve etkinlik tasarımı için önemli olan eğitim programı hakkındaki bilgilerini ve olumlu tutumlarını meslektaşlarıyla paylaşması, uygulanacak sınıf içi etkinlikler açısından önemli olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin okkltrl eğitim uygulamalarında "Etkinlik Tasarımı" ve "Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma" boyutlarında anadil değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir. Anadili Türkçe olan ğretmenlerin "Etkinlik Tasarımında", Arnavutça anadiline sahip öğretmenlere göre daha düşük olması, bu konuda daha fazla eğitime gereksinim duydıklarını göstermektedir. Kaya ve Aydın' a (2014) göre öğretmenlerin etkili birer çokkültürlü eğitmcileri olabilmeleri için öncelikle kendilerinin gelişmeye, araştırmaya ve kendini değiştirmeye devam etmeleri gerektiğini belirtmektedir. Ladson-Billings (2000) ise çokkültürlü eğitim bağlamında sınıf içinde etkili uygulamalar yapan bir ğretmen olabilmek için ğrencilerinin bireysel farklılıklarını, öğrenme stillerini, kültürlerini dikkate alarak ve aynı zamanda ğrencilerinin kendisine güven duymalarını sağlayarak olabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda araştırmacılar, çokkültürlü içerik ve etnik, kültürel, sosyal ve ırksal çeşitliliğe sahip ğrenci toplulukları ile çalışmak için gereken bilgi ve becerileri kazandırmanın önemini vurgulamışlardır (Banks, 2007; Gay, 2000; Takaki, 1993). Diğer yandan "Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma"ya yönelik ğretim uygulamalara anadili Türkçe ve Arnavutça olan ğretmenlerin, Boşnakça anadiline sahip öğretmenlere göre daha fazla dikkate aldıkları belirlenmiştir. Boşnakça anadiline sahip öğretmenlerin, fazlasıyla kırsal kesimde görev yapıyor olmaları ve daha az sayıda farklı kültürden öğrencilerle karşılaşmalarından dolayı daha az deneyim sahibi olmalarının bu farklılıkta etkisi olabilir. Heidari ve ark., (2012) alışmalarında kültürel zenginliğe mensup toplumlarda varolan kurumlarında görev yaparak, çokkültürlü eğitime ilişkin elde edilen deneyimin sayesinde sınıf ortamında uygulanacak etkinlikler üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Okul kademeleri değişkeninin öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin sınıf içi uygulamalarını etkileyen bir faktör olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre Temel Eğitimde (1-5 sınıf) görev yapan öğretmenler ile Alt Ortaöğretimde (6-9 sınıf) görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik sınıf içi uygulamaları, Üst Ortaöğretimde (lise) çalışan öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik uygulamalarında farklılık olması, özellikle temel eğitimde ve kısmen de olsa alt ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin öğrencileriyle daha fazla zaman geçirmeleri, bireysel ve öğrenme farklılıklarını göz önünde bulundurmaları aynı zamanda kültürel farklılıkları daha çok gözlemlenmelerinin etkisi ile açıklanabilir. İlköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin din, dil, cinsel sınıf ve kültürleri çokkültürlü eğitime dair etkinlik tasarımı, yöntem-teknik bilgisi, mesleki kıdemi, sınıf içi uygulamaları çabalarını etkileyecek potansiyele sahip bir durumdur (Brown, 2007; Polat, 2009). Yapılan çalışmalar (Banks, 2007; Gay, 1994; Neuharth-Pritchett ve ark., 2001) programı uygulayacak, çokkültürlü eğitime yönelik uygun yöntem ve teknikleri, araç-gereçleri seçerek ve çeşitlendirerek öğrenme ortamını oluşturan ve öğrenmeyi ölçüp değerlendiren kişinin, bu alanda eğitim alan öğretmenler olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre branş değişkeninin, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin sınıf içi uygulamalarını etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Analiz sonuçlarına göre Okulöncesi ve Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin uygulamaları, Matematik ve Fen Bilgisi öğretmenlerine göre daha yüksektir. Alt boyutlar açısından da Sınıf öğretmenlerinin ortalamasının Okulöncesi ve Türkçe öğretmenleri dışındaki branşlardan daha yüksektir. Bulgulardan hareket ederek bu farklılığın Okulöncesi ve Sınıf öğretmenlerinin eğitim fakültesi mezunu olmalarının etkisi ile açıklanabilir. Eğer öğretmenler kültürel farklılıklara yönelik ve etkili bir öğretim yapmak istiyorlarsa, dilsel, dinsel, etnik ve kültürel çeşitliliğe sahip öğrencilerin nasıl öğrendiklerini anlamaları gerekir (Gay, 2014). Çünkü gerekli eğitimi almayan çoğu öğretmenin farklı kültürlerden olan öğrenciler için etkili bir öğrenme-öğretme ortamını kurgulama ve sınıf içi uygulamaları planlama konusunda yeterli bilgiye ve özgüvene sahip olmadıklarını göstermiştir (Gay, 2002). Bu bağlamda yapılan çalışmalar (Middleton, 2002; Valentiin, 2006) çokkültürlü eğitime ilişkin olumlu tutuma, inança ve özyeterliğe sahip ve buna göre yetişen öğretmen adaylarının, meslek yaşamlarında çokkültürlü eğitime yönelik sınıf içi etkinliklerinde olumlu düzeyde değişikliklerin olduğu bulunmuştur. Ayrıca Okulöncesi ve Sınıf öğretmenleri kültürel farklılıkların daha fazla hissedildiği sınıflarda görev yapıyor

olmaları ve bu farklılığı daha fazla dikkate almak zorunda hissettikleri de söylenebilir.

F- Kosova eğitim kurumlarında çalışan Türk, Arnavut ve Boşnak öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi düzeyleri, kavramsal bilgileri, tutumları, özyeterlik algıları, inançları ve sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar

Yapılan korelasyon analiz sonucunda kültürel farklılıklara ilişkin “Kavramsal Bilgi” ile çokkültürlü eğitime ilişkin “Bilgi Düzeyi” arasında orta düzeyinde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin kavramsal bilgilerinin yüksek olmasına karşın öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi düzeyleri ile korelasyonu çok yüksek değildir. Bununla birlikte orta düzeyde bir ilişkinin varlığı, kavramsal bilgi ile çokkültürlü eğitime yönelik uygulama bilgisinin birbirini desteklediği söylenebilir. Çokkültürlü eğitimin başarıya ulaşması ve istenen verimin sağlanmasında öğretmenlerin kavram ve uygulama bilgisinin önemli olduğu görülmektedir (Brown ve Kysilka, 2002). Araştırmada kullanılan kavramsal bilgi ile çokkültürlü eğitime yönelik öğretim bilgisi ölçekleri birbirinden farklı ancak aynı alanla özellikleri ölçmektedir. Sonuçlar kavramsal bilgi ile öğretim bilgisinin birbiri ile ilişkili ve birbirini etkileyen değişkenler olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin “Kavramsal Bilgi düzeyleri ve çokkültürlü eğitime ilişkin “Bilgi Düzeyleri ile “Tutumlar”ı arasında düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Kültürel farklılıklara ilişkin “Kavramsal Bilgi” ile “Çokkültürlü Öğretim Bilgisi” alt boyutları ile kültürel farklılıklara ilişkin “Tutum” alt boyutları arasında da düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin “Kavramsal Bilgi” ve “Öğretim Bilgi”lerinin Tutumlarını yordama gücü anlamlı olsa da düşüktür. Tutum üzerinde doğrudan etkisi düşük olsa da dolaylı etkisi her iki değişkenin de yüksektir. Hem özyeterlik hem de inanç, kavramsal bilginin öğretim uygulamalarında aracılık rolüne sahip olduğunu göstermektedir. Babacan (1999), öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi, tutum ve inanç düzeylerinin düşük olması, bir eğitim ortamında fırsat eşitliğinin sağlanmasında, her kültüre özgü öğrenme yaşantılarının oluşmasında ve öğretme etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde önemli ölçüde güçlüklerle karşılaşacağına dikkat çekmektedir. Davis (1995), çokkültürlü eğitim konusunda öğretmen tutumlarının, çokkültürlü eğitim uygulamalarını olumlu yönde etkilediğine işaret etmektedir. Cockrell, Placier,

Cockrell ve Middleton (1999), eleştiri yada düşünme olmaksızın tek başına olan deneyiminin, tutumlar üzerinde etkisinin az olduğunu belirtmektedir. Nitekim, Ünlü ve Örtten (2013) yaptıkları araştırmada, çokkültürlülükle ilgili yanlış kavramsal bilgiye sahip olan öğretmen adaylarının tutumlarının olumsuz, kavramsal yanlılığı olmayanların ise tutumlarının olumlu olduğunu belirlemişlerdir. Acquah ve Commins (2013), çokkültürlü eğitimle ilgili kursların tutumlar üzerinde her zaman değişimle sonuçlanmadığına işaret etmektedir. Tutumlar üzerinde kültürel farklılık konusundaki bilginin önemli bir etken olduğuna işaret etmektedir. Literatürde yer alan araştırma sonuçları bilginin, tutumların oluşması için gerekli ancak yeterli olmadığını göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir. Pohan (1996) yaptığı araştırmada, bilginin tek başına olumlu yüksek tutum oluşumunda yeterli olmadığını belirlemiştir.

Kültürel farklılıklara ilişkin “Kavramsal Bilgi” ve uygulamaya yönelik “Bilgi Düzeyleri” ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin “İnanç”ları arasında düşük düzeyde bir korelasyon olsa da yordama gücünün orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kültürel farklılıklara ilişkin “Kavramsal Bilgi” ve uygulamaya yönelik “Bilgi Düzeylerinin” alt boyutları ile çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin “İnanç” alt boyutları arasında da düşük düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. Pajares’e (1992) göre bütün öğretmenlerin mensup oldukları etnik köken ve kültürleri, öğrencilerine öğrettikleri konu, rolleri ve sorumluluklarıyla ilgili değişik inançlara sahiptirler. Araştırmalar (Middleton, 2002; Pajares, 1992; Phillips, 2009; Valentiin, 2006), öğretmen inançlarının şekillenmesinde, eğitim alınan okul, eğitimle ilgili kültürel görüşler ve ailenin etkisi önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Kagan (1992) yaptığı araştırmada, bilgi ile inançlar arasında ilişki olduğunu belirlemiştir. Cockrell ve ark. (1999), Acquah ve Commins (2013), Causey, Thomas ve Armento (2000), salt bilginin tek başına inançların değişimi üzerinde etkili olamayacağına işaret etmektedirler. Yaşanan deneyimlerin yanı sıra ön bilgi, aile, sosyal çevre, okuldaki deneyimlere de dikkat çekmişlerdir. Bununla beraber inanç ve tutumların değişim üzerinde etkisinin önemli olduğuna işaret etmişlerdir. Bu araştırmada da bilginin inançları çok yüksek olmayan yordama gücü olduğu aynı zamanda tutumları ve sınıf içi öğretim uygulamalarını anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Davis (1995), inançların öğretim uygulamaları üzerindeki etkisine dikkat çekmiştir. Tatar ve Horenczyk (2003) de farklılıklarla ilgili deneyimlerin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin inançların gelişmesine katkı sağladığını ve bunun öğretim uygulamalarını etkilediğini belirtmektedir. Pajares (1992), öğretmen inançlarının sınıf içinde öğretmenin yapacağı uygulamalar üzerinde önemli bir etkiye

sahip olduğuna dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Cuban (1984) da öğretmenlerin sınıfta yaptıkları, onun inançlarını yansıtır ve inançlarda, sınıfta yapacaklarını etkilediğini belirterek karşılıklı etkileşime dikkat çekmektedir. Richardson (2003), öğretmen inançlarının davranışların güçlü bir yordayıcısı olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada da öğretmen inançlarının bilgidan etkilendiği ve sınıf içi çokkültürlü öğretim uygulamalarını hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilediği belirlenmiştir. Sonuçlar literatürdeki araştırmaları destekler niteliktedir. Bu araştırmanın sonuçları, inançların oluşmasında bilginin önemli bir etken olduğunu aynı zamanda inançlarında tutumları yordamada aracılık rolünün olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin “Kavramsal Bilgi” ve uygulamaya yönelik “Bilgi Düzeyleri” ile çokkültürlü eğitime dayalı “Özyeterlik algıları” arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Kültürel farklılıklara ilişkin “Kavramsal Bilgi” ve uygulamaya yönelik “Bilgi Düzeyleri” alt boyutları ile çokkültürlü eğitime yönelik “Özyeterlik algıları” alt boyutları arasında da orta düzeyde korelasyon vardır. Ayrıca yol analizi sonuçları hem kavramsal bilgi hemde uygulamaya yönelik bilginin, öğretmenlerin özyeterlik algılarını etkilediği belirlenmiştir. Özyeterlik, öğretmenlerin öğrenme ortamlarında karşılaşılabileceği sorunların çözümünde ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendi yeterlilikleri hakkındaki değerlendirmeleridir (Aşkar ve Umay, 2002; Bandura, 1997). Aynı zamanda çokkültürlü eğitime ilişkin bilgisi ve özyeterlik algısı yüksek öğretmenler, olumlu bir sınıf ortamı oluşturarak farklı kültürlere mensup öğrencilere çeşitli öğretim, yöntem ve tekniklerinden yararlanarak uygun öğrenme yaşantıları düzenleyebilirler (Fidan ve Erden, 1994; Saban, 2000; Yılmaz ve ark., 2004b). Parajes (2002) çalışmasında, bir konu hakkında sahip olunan bilgiler ve olumlu tutumlar o konuyu ya da o beceriyi kazandırma konusunda etkili bir faktör olmadığına işaret etmektedir. Yordayıcı olan temel değişkenlerden birinin öğretmenin o alanla ilgili özyeterliği olduğunu belirtmektedir. İki değişken arasında varolan ilişkinin, çokkültürlü eğitime yönelik etkili ve olumlu bir öğrenme ortamının oluşmasına etki edeceği söylenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin kavramsal ve uygulamaya yönelik bilgisinin yanında olumlu bir tutuma ve özyeterliğe sahip olması önemlidir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim açısından öğrencilerine uygun öğrenme çevresini tasarlayabilmelerinde özyeterliğin önemli bir etken olduğu birçok çalışma ile belirlenmiştir (Gorski, Davis ve Reiter, 2012; Lin, Gorrell ve Taylor, 2002). Öğretmen özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerinden kendilerini sorumlu tutarlar. Farklı kültürel özelliklere sahip öğrenciler için öğretmenlerin uygun öğrenme çevrelerini ve etkinliklerini tasarlamada kendilerine rol ve görev addederler. Bu durum, çokkültürlü

öğretim uygulamalarının başarısına katkı sunabilmektedir (Hammond, Chung ve Frelow, 2002). Gorski ve ark. (2012) yaptıkları araştırmada, özyeterliği yüksek öğretmenlerin öğrencilerine çeşitli destek ve fırsatlar sunduklarını belirlemişlerdir. Perkins (2012) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının bilgi, tutum ve yetenekleri arasında güçlü ilişki olduğunu belirlemiştir. Bununla beraber görüşme kayıtları bu sonucu doğrulamamıştır.

Öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin “Kavramsal Bilgi” ve çokkültürlü eğitime yönelik “Bilgi Düzeyleri” ile “Sınıf İçi Uygulamaları” arasında orta düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. Kültürel farklılıklara ilişkin kavramsal bilginin, sınıf içi çokkültürlü öğretim uygulamalarını yordama gücünün düşük, bununla beraber çokkültürlü öğretim bilgisinin ise yüksek olduğu belirlenmiştir. Çokkültürlü “Öğretim Bilgisi” ölçeğinin alt boyutları ile çokkültürlü eğitime ilişkin “Sınıf İçi Uygulamalar” ölçeğinin alt boyutları arasında da orta düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin farklı ırk, etnik köken, sınıf, cinsiyet, dil, inanç sistemi ve cinsel yönelime sahip olabileceklerini düşünmek, kabul etmek, öğretim ortamını düzenlerken bunları dikkate almak ve bu farklılıkları tartışmaya açık olmak kültürel zenginliği sınıf ortamına taşımanın önemli bir göstergesidir (Sinagatullin, 2003). Bu bağlamda öğretmenlerin bu yönde bir anlayışa sahip olabilmesi için öncelikle çokkültürlü bir öğretim ortamının tasarlanması konusunda bilgi sahibi olması gerektiğine inanılmaktadır. Aynı zamanda çokkültürlü eğitim hakkında var olan bilginin sınıf ortamına yansması, farklı kültürel gruplara ait öğrenciler arasında fırsat eşitliğinin sağlanması açısından önemlidir. Kavramsal bilginin öğretim uygulamalarını yordama gücünün düşük olması, öğretim bilgisinin yüksek olmasından kaynaklanabilir. Çünkü kavramsal bilginin doğrudan eğitime yansması ancak öğretim bilgisi ile mümkün olabileceğini düşündürmektedir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim uygulamaları için kültürel bağlamları, öğrenci değerlerini, tutumlarını, kültürel deneyimlerini anlayacak bilgi derinliğine sahip olmalıdır (McGee Banks ve Banks, 1989). Banks (1991, 2008), çokkültürlü öğretim uygulamaları için içerik bilgisi, pedagojik bilgi ve çokkültürlü eğitim bilgisinin gerekliliğine işaret etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin çokkültürlülikle ilgili temel kavramları (kültür, etnik grup, göç... gibi) bilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Çokkültürlü eğitime yönelik öğretmen “Tutumları” ile çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin öğretmen “İnanç”ları arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. “Tutum” ölçeğinin alt boyutları ile “İnanç” ölçeğinin alt boyutları arasında da orta düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin inanç ve

tutumları sınıfta çokkültürlü eğitim uygulamalarının başarısını etkileme potansiyeline sahip özellikler arasındadır. Eisenhart, Shrum, Harding ve Cuthbert (1988: 53) inanç; “bir görev, bir eylem, bir olay ya da bir başka kişi ile, bir kişinin o göreve, eyleme, olaya yada diğer kişiye yönelik bir tutumu arasındaki bir ilişkiyi tarif etmenin bir yoludur”, diye ifade ederek tutum ile inanç arasındaki ilişkiye vurgu yapmışlardır. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim bağlamında inanç ve tutumları arasındaki orta düzeyde ilişkinin belirlenmesi, programları uygulamasındaki başarısına etki edeceği düşünülmektedir. Çokkültürlü eğitim programının olmadığı ve uygulanmadığı bir toplumda, farklı etnik gruplardan oluşan ve farklılıkları tolere etmeyen bireylerin bir arada yaşadığı bir ortamda, barışın ve huzurun sağlanması zor olacaktır. Pajares (1992) ve Phillips (2009) çalışmalarında, öğrencilerin kültürel farklılıklarının ön plana çıktığı ve çeşitliliğin fazla olduğu öğrenme ortamlarında öğretmenlerin her kültürün korunması, geliştirilmesi ve desteklenmesi gerekliliğine olan inancı, bunun yanında çokkültürlü eğitime yönelik olumlu bir öğrenme ortamı oluşmasında, fırsat eşitliğinin sağlanmasında tutumlarının çok büyük önem taşıdığını ifade etmektedirler. Alexander, Schallert ve Hare (1991), öğretmenlerin bilgi, inanç ve tutumları arasında ilişki olduğunu belirtmektedir. Nieto (2000) da yaptığı araştırmada tutum ile inançlar arasında ilişki belirlemiştir.

Öğretmen tutumları ile özyeterlik algıları arasında orta düzeyde ilişki vardır. Tutum ölçeğinin alt boyutları ile özyeterlik ölçeğinin alt boyutları arasında da orta düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. Benzer bulguya, Bulut ve Başbay (2015) de yaptığı çalışmada ulaşmıştır. Öğretmen özyeterlikleri ile tutumları arasında pozitif ilişki belirlemiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik algısının, tutumların anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin farklı kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerin geçmişlerini ve deneyimlerini göz önünde bulundurarak çokkültürlü ve evrensel bakış açısına sahip olmaları önemli bir kazanım olduğu söylenebilir (Başbay ve ark., 2013). Bu nedenle öğretmenlerin çokkültürlü öğretime yönelik olumlu tutuma sahip olması etkili bir öğrenme ortamı oluşturulması açısından önemlidir. Aynı zamanda kendine güvenen ve özyeterlik algısı yüksek öğretmenler, olumlu bir sınıf ortamı oluşturarak farklı kültüre, dile, dine ve etnik mensubiyete sahip öğrencilere çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak uygun öğrenme yaşantıları düzenleyebilirler (Fidan ve Erden, 1994; Saban, 2000; Yılmaz ve ark., 2004b). Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları ile özyeterlikleri arasında var olan ilişki, farklı kültürlere sahip öğrencilere yönelik etkili ve olumlu bir öğrenme ortamının hazırlanması, bunlara yönelik etkili yöntem–teknikler ile uygun öğrenme yaşantılar

düzenleme imkânı sunacaktır. Rimm-Kaufman ve Sawyer (2004) yaptıkları araştırmada, özyeterlik algısı ile tutumlar arasında ilişki olduğunu belirlemiştir. Gao ve Mager (2011) de sosyo-kültürel farklılıklara dayalı yaptığı araştırmada öğretmenlerin özyeterlikleri ile tutumları arasında ilişki belirlemiştir. Bu araştırmanın sonuçları, literatürde yer alan araştırmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmen “Tutum”ları ile çokkültürlü eğitime ilişkin “Sınıf İçi Uygulamalar” arasında düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. “Tutum” ölçeğinin alt boyutları ile “Sınıf İçi Uygulamalar” ölçeğinin alt boyutları arasında da düşük düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. Sütçü (1997), araştırmasında öğretmen tutumlarının; yaşadıkları toplum yapısına göre, okul kademelerine, öğretim alanlarına ve öğretmenlerin bitirdikleri kurumlara göre farklılık gösterdiği belirlemiştir. Kosova, çokkültürlü yapıya sahip (Koro, 2008) bir ülke olmasına rağmen, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu eğitimlerini köylerde ve tekkültürlü okullarda vermektedirler. Bu faktörler tutum ile uygulamalar arasındaki ilişkinin düşük olmasına etki etmektedir. Öğretmenin bireysel farklılıkları, çokkültürlü eğitim öğretime ilişkin tutum, inanç, özyeterlik ve uygulamaları arasında farklılığa yol açtığı bilinen bir gerçektir (Çelik, 2011). Diğer bir ifadeyle öğretmenin çokkültürlü eğitime karşı olumsuz tutumlarının temelinde, tekkültürlü bir ortamda bulunması, sahip olduğu kişilik özellikleri ve aldığı eğitim yaşantıları gelmektedir. Alt boyutlar arasındaki korelasyonlar incelendiğinde sadece “Kültürel Farklılıkları Benimseme” alt boyutunun, “Yöntem-Teknik Kullanımı” alt boyutuyla ilişki düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Tutum bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla davranışın önemli bir yordayıcısı olarak görülen psikolojik bir değişkendir. (Anderson, 1988; Keeves, 1988). Diğer bir ifadeyle, kültürel farklılıklara olumlu yönde yaklaşmak, onları benimsemek, farklı tercihlere hoşgörülü yaklaşmak, çokkültürlü ve küresel bakış açısını genişletmeye çalışmak şeklinde betimlenmektedir (Sinagatullin, 2003). Bu bağlamda, öğretmenlerin olumlu tutuma sahip olması ile var olan mesleki bilgisi sayesinde çokkültürlü eğitime yönelik olumlu bir öğrenme ortamı oluşmasında, her kültüre özgü öğrenme yaşantılarının oluşmasında ve öğretme etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin sınıf içinde çokkültürlü eğitim uygulamalarının düzeyinin yüksek olmasına karşın öğretmen tutumlarının yordama gücünün düşük olması, çokkültürlü öğretim uygulamalarında diğer değişkenlerin etkisini ve tutumun tek başına etkili olmadığını göstermektedir. Olson (2001), yaptığı araştırmada çokkültürlülük konusunda verilen eğitimin öğretmenlerin tutumlarını arttırdığını ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda kendilerini

yeterli hissettiklerini belirlemiştir. Leutwyler ve Mantel (2015), çokkültürlü eğitim konusunda yapılan çalışmalara dayalı analizinde çokkültürlü eğitim üzerinde tutumun etkisinin farklılık gösterdiğini ancak genel olarak tutumun öğretim uygulamalarında anlamlı etkilerinden söz etmektedir. Literatürde yer alan araştırmalar (Akkari, Loomis ve Bauer, 2011; Banks, 1995; Gay, 2002) yüksek düzeyde olumlu tutumun çokkültürlü eğitim üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirlemiştir. Garmon (2004) da öğretmenlerin tutumlarında inançların önemli bir etkisi olduğu belirterek çokkültürlü eğitim açısından tutum ve inancın önemli bir etken olduğunu belirtmektedir. Tutumun öğretim uygulamaları ile ilişkisini ele alan bu araştırmanın bulguları ile literatürdeki araştırmalarla farklılık göstermektedir. Tutumların doğrudan etkisi yerine dolaylı etkisinin daha yüksek olması, tutuma aracılık eden diğer değişkenlerin sonuçlar üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Her ne kadar bu araştırmada da tutumun öğretim uygulamalarını yordadığına belirlenmiş olsa da tutumun etkisi güçlü değildir.

Yapılan korelasyon analiz sonucunda çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin öğretmen “İnanç”ları ile “Özyeterlik Algıları” arasında orta düzeyinde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin kültürel farklılıklarının ön plana çıktığı ve çeşitliliğin fazla olduğu öğrenme ortamlarında öğretmenlerin her kültürün korunması, geliştirilmesi, desteklenmesi (Pajares, 1992) aynı zamanda bu farklılıkların getirdiği zenginlik ve çeşitliliğe saygı duyulan bir hava yaratılması gerekliliğine olan inancı yanında (Coddling ve Bergen, 2004), olumlu bir sınıf ortamı oluşturarak farklı kültüre, dile, dine ve etnik mensubiyete sahip öğrencilere uygun öğrenme yaşantıları düzenlemek açısından öğretmen özyeterlik algısı da önemlidir (Fidan ve Erden, 1994; Saban, 2000; Yılmaz ve ark., 2004a). Wade (1995) inançların öğretim uygulamaları üzerinde etkisini vurgulayarak, deneyimlerin de özyeterlik algısı üzerinde etkili olduğunu ve özyeterlik algısının da öğretim uygulamalarını yönlendirdiğine işaret etmektedir. Bu araştırmada söz konusu iki değişken arasındaki ilişkinin orta düzeyde olması, Kosova’da çokkültürlü eğitime ilişkin uygulanacak etkinliklere, sağlanacak öğrenme yaşantılarına ve öğrencilere sunulacak eşit fırsatlara etki edeceği söylenebilir. Öğretmen inançları çokkültürlü eğitime ilişkin özyeterlik algıları üzerinde yordayıcı bir etkiye sahiptir.

Öğretmen “İnanç”ları ile “Sınıf İçi Uygulamalar” arasında orta düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. Çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin öğretmen inançları alt boyutları ile çokkültürlü eğitime ilişkin sınıf içi uygulamalar ölçeğinin alt boyutları arasında da orta düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. İnançların

çokkültürlü eğitim uygulamalarını yordadığı belirlenmiştir. Genel olarak inançlar içinde bulunan kültürün davranış biçimlerinin benimsenmesiyle ve sosyal yapılanmayla ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda yaşanan, istenmeyen bir deneyim veya olaylar, inançların oluşmasında etkili olmaktadır (Pajares, 1992). Öğretmenlerin daha önce hayatında geçirmiş olduğu yaşantılar ileriki dönemde yaşayacağı deneyimlere etki etmektedir. Öğretmenin dili, dini, etnik mensubiyeti ve kültürü çokkültürlü eğitim öğretime ilişkin tutum, inanç, özyeterlik ve uygulamaları arasında farklılığa yol açtığı bilinen bir gerçektir (Çelik, 2011; Garmon, 2004). Diğer bir ifadeyle öğretmenin çokkültürlü eğitime yönelik yapılacak uygulamalara ve bunun sonucunda oluşacak saygın ve hoşgörülü bir sınıf ortamına karşı var olan düşük inançlarının temelinde tekkültürlü bir ortamda doğup büyümesi, sahip olduğu kişilik özellikleri ve aldığı eğitim gelmektedir. Öğretmen inançları, onların öğretime yönelik uygulamalarını etkileyen önemli bir faktördür (Cone, 2012; Enochs ve Riggs, 1990). Cardona (2005), Kendall (1996) ve Pajares (1992), öğretmen inançlarının çokkültürlü eğitim uygulamaları üzerinde etkili olduğunu belirlemişlerdir. Çokkültürlü eğitimin gerekliliğine olan güçlü bir inancın öğretmenlerin bu konuda farklı öğretim tasarımları yapmaya motive edeceği söylenebilir. McClanahan ve Buly (2009), çokkültürlülük konusunda güçlü bir inanca sahip öğretmenlerin öğrencileri için ders kitaplarının öğretiminin ötesinde bir öğretim etkinliği sergileyeceğine vurgu yapmaktadır. Sleeter (2001) ve Brown (2004) öğretmen inançları ile öğretim uygulamaları arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu belirterek, öğretmenlerin çokkültürlülüğe yönelik inançları, öğrencilerin kültürel farklılıklara dayalı eğitim almasında ve farklılıkları hoşgörü ile kabul etmesine katkı sağladığını vurgulamaktadır.

Çokkültürlü eğitime yönelik öğretmen “Özyeterlik algıları” ile çokkültürlü eğitime ilişkin “Sınıf İçi Uygulamalar” arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Çokkültürlü eğitime yönelik özyeterlik ölçeğinin alt boyutları ile çokkültürlü eğitime yönelik sınıf içi uygulamalar ölçeğinin alt boyutları arasında da orta düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar (Gülebağlan, 2003; Yılmaz ve ark., 2004b) özyeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında çokkültürlü eğitime ilişkin oluşturulacak öğrenme ortamı, yöntem ve teknik kullanımı, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütler gibi konularda, davranış farklılıklarının olduğu ve bu farklılıkların öğrenci başarısını etkilediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri arttıkça, çokkültürlü eğitime yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamalar ya da etkinliklerde artmaktadır. Bu durum, bireyin bir işi yapmaya dair motivasyon kaynağının temelinde özyeterlik olduğunu göstermektedir

(Tebbs, 2000). Bu çalışmada çokkültürlü eğitime yönelik öğretmen özyeterlilik algılarının, sınıf içinde çokkültürlü eğitim uygulamalarının güçlü bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Herrera (2010), yaptığı araştırmada öğretmen inanç, tutum ve özyeterlilik arasında güçlü bir ilişki olduğunu ve bu değişkenlerin öğretim uygulamalarını etkilediğini belirlemiştir. Gay (2013), öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin bilgi, olumlu tutum ve inançların, öğretim uygulamalarındaki davranışlarını etkilediğini ve öğrencilerin davranışları üzerinde pozitif etkileri olduğunu belirtmektedir.

Araştırma sonuçları çokkültürlü eğitime yönelik sınıf içi uygulamaların düzeyinin artırılmasında kavramsal bilgi, bilgi, inanç, tutum ve özyeterliliğin önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. En önemli etki, özyeterlilik ve inancın olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin özyeterlilik inançları üzerinde en önemli etkinin inanç, bunu sırası ile bilgi ve kavramsal bilgi izlemektedir. Tutum üzerinde bilgi ve kavramsal bilginin etkisi düşük iken, inanç ve özyeterliliğin etkisinin büyük olduğu bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin kavramsal bilgisi ile öğretim bilgisi arasında pozitif orta düzeyde ilişki vardır. Öğretmenlerin kavramsal bilgisi arttıkça öğretim bilgisi de veya öğretim bilgisi arttıkça kavramsal bilgisi de arttığı söylenebilir. Öğretmenlerin hem kavramsal bilgisi hem de öğretim bilgisi öğretmenlerin inançlarını ve tutumlarını yordamaktadır. Kavramsal ve öğretim bilgisi hem doğrudan hem de dolaylı olarak tutumların yordayıcısıdır. Acquah ve Commins (2013) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının çokkültürlülük konusundaki bilgisi, tutumu ve inançları arasında ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Ancak öğretmen adaylarının programlara çokkültürlü eğitimi nasıl entegre edeceklerinden emin olmadıklarını belirlemiştir. Bu araştırmada ise bilgi düzeyi, inanç ve tutumların, sınıf içi öğretim uygulamalarının yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıfta çokkültürlü eğitim uygulamalarına yer verdikleri ve bu uygulamalarında da özellikle öğretim bilgisi, inanç ve tutumların hem doğrudan hem de dolaylı etkileri olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları literatürdeki araştırmaları (Acquah ve Commins, 2013; Herrera, 2010; Olson, 2001; Rimm-Kaufman ve Sawyer, 2004) destekler niteliktedir. Öğretmenlerin bilgi düzeyleri ve çokkültürlülük konusunda deneyimleri arttıkça, özgüven düzeylerinin arttığı ve sınıfta çokkültürlü öğretim uygulamalarına yer verdikleri söylenebilir. Kavramsal bilgi düzeyinin çokkültürlü eğitim uygulamalarını yordama gücünün düşük ancak anlamlı olduğu, bununla beraber negatif bir etkiye bulunduğu belirlenmiştir. Bu durum, araştırmada ele alınan kavramların ayrıştırıcı özellikteki kavramlardan kaynaklanabileceği düşünülmüştür. Çokkültürlü eğitimin temelde birleştirici ve öğrenme ortamını zenginleştireceği,

olumlu yönlerinin yanı sıra ayrışmayı derinleştirici olumsuzlukları olduğu da (Balı, 2001; Cırık, 2008; Çüçen, 2005; Furman ve Shields, 2005) dikkate alındığında öğretmenlerin genellikle çokkültürlü eğitime ilişkin birleştirici ve öğrenci gelişimine olan olumlu katkıları açısından baktıkları söylenebilir.

Araştırmanın genel değerlendirmesi yapıldığında Kosova'da, çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin öğretmenlerin inançlarının, bu konuda bilgi ve özyeterlik algıları yüksektir. Öğretmenlerin sınıfta çokkültürlü eğitime yönelik uygulamalara yer verdikleri, sınıf içinde çokkültürlü eğitim uygulamalarında inanç, tutum, bilgi ve özyeterliğin önemli etkenler olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğretim davranışlarında inanç ve özyeterlik algısının önemli etkenler olduğu söylenebilir. Çokkültürlü eğitime öğretmenlerin olumlu baktıkları anlaşılmaktadır. Çokkültürlü eğitime yöneltilen eleştiriler göz ardı edilmeden, ayrıştırıcılık yerine bütünleştirme ve demokratik bir toplumsal yapı açısından farklılıkların yönetimi ve buna dayalı program anlayışın daha çok benimsendiği söylenebilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçları doğrultusunda yapılan öneriler iki kısımda sunulmuştur. Birinci kısımda araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler verilirken, ikinci kısımda ise yapılabilecek çalışmalara yönelik öneriler ele alınmıştır.

5.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler

1- Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinde çokkültürlü eğitime yönelik bilgi, inanç, tutum ve özyeterlik algılarının artırılması sınıf içi öğretim uygulamalarını daha artmasına katkı sağlayacaktır.

2- Çokkültürlü eğitim konusundaki bilgi ve inancın sınıf içi uygulamalarının önemli bir yordayıcısı olduğu dikkate alındığında bu konuda bilgi eksikliği ve olumsuz inançlara sahip olan öğretmenlere eğitim verilmesi çokkültürlü eğitim programlarının başarısına daha da katkı sağlayacaktır.

3- Kosova'nın çokkültürlü yapısı dikkate alındığında çokkültürlüğe dayalı eğitimin sadece temel eğitim kademesinde değil, tüm eğitim kademeleri açısından önemlidir. Bu bağlamda orta öğretimde görev yapan öğretmenlerin de bilgi düzeyleri ve

özyeterlik algıları daha da artırılarak sınıf içi çokkültürlü eğitim uygulamalarının düzeyinde artışın sağlanması bu yöndeki politikaların başarısına katkı sağlayacaktır.

4- Gerek Kosova'da gerekse farklı kültürlerde çokkültürlü eğitime dayalı öğretmen yetiştirme programları düzenlenirken veya hazırlanırken öğretmenlerin/öğretmen adaylarının bilgi, inanç ve özyeterliklerinin artırılmasının programların uygulamadaki başarısı açısından önemli olduğu gözardı edilmemelidir.

5- Çokkültürlü eğitim programları hazırlanırken program kapsamının bilgi düzeyinden inanca, tutumdan özyeterliğe kadar geniş kapsamlı olarak ele alınması çokkültürlü eğitim uygulamalarının başarısı açısından yararlı olacaktır.

6- Çokkültürlü eğitimin faydaları dikkate alındığında çokkültürlülüğün sadece ilköğretimde değil, ortaöğretim ve üniversiteye kadar tüm eğitim kademelerinde dikkate alınması, toplumsal barış ve birlikte yaşama kültürünün geliştirilmesi açısından yararlı olacaktır.

7- Çokkültürlü öğretim uygulamalarında öğretmenlerin bilgi, tutum, inanç, özyeterliklerinin önemli değişkenler olduğu belirlenmiştir. Eğitim programlarının tasarlanmasında ve uygulanmasında bu değişkenlerin ve etkisi araştırılacak diğer değişkenlerin birlikte kapsamlı olarak ele alınması çokkültürlü eğitimin başarısı açısından önemlidir.

5.2.2. Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1- Bu araştırma, Prizren, Priştine, Mamuşa, Reçane ve Restelitsa il ve ilçelerinde görev yapan Türk, Arnavut ve Boşnak öğretmenlerden elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanmıştır. Aynı zamanda tüm Kosova çapında farklı etnik kökene sahip öğretmenleri de (Mitrovitsa bölgesinde çalışan Sırp öğretmenler) çalışma içine katarak tekrarlanması, Kosova'daki çokkültürlü eğitime kapsamlı bakış açısı sağlayabilecektir.

2- Çokkültürlü eğitime yönelik öğretmenlerin bilgi düzeyleri, inançları, tutumları, özyeterlik algıları ve sınıf içi etkinlik düzeyleri gözlem yoluyla incelenerek nitel veriler aracılığı ile de çokkültürlü eğitimin farklı boyutlarını ortaya çıkaran araştırmalar yapılabilir.

3- Araştırma sonuçlarının çokkültürlü eğitim bağlamında kültürlerarası karşılaştırmalara, alanda yapılacak farklı çalışmalar için araştırmacılara rehberlik edebilir. Çokkültürlü eğitim bağlamında farklı ülkelerde öğretmen davranışlarını karşılaştıran araştırmaların sayısının sınırlı olduğu dikkate alındığında, bu kapsamda yapılacak araştırmalar hem program geliştirme çalışmalarına katkı sunacak hem de öğretmen davranışlarına açıklık getirecektir.

4- Öğretmenlere hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim verilerek çokkültürlü eğitime yönelik farkındalık, bilgi, beceri ve tecrübeler kazandıracak programlar hazırlayıp uygulayarak bu programların etkisinin araştırılması yararlı olabilir.

5- Çalışma, çokkültürlü eğitime yönelik öğretmenlerin bilgi, inanç, tutum ve özyeterlik algısı değişkenleri açısından ele alınmıştır. Sınıftaki öğretim uygulamaları çok önemli olsa da sınıftaki uygulamaların başarısı ailelerin, çevrenin ve okul yöneticilerinin ve okul kültürünün destekleyici olmasına da bağlıdır. Bu çerçevede ailelerin ve okul yöneticilerinin çokkültürlü eğitime ilişkin bakış açılarının incelenmesi, çokkültürlü öğretim uygulamalarına katkı sağlayabilecektir.

6- Kültürel farklılıkların öğretiminin daha etkili uygulanması için okulların çevresel faktörleri, mevcut fiziksel yapıları ve araç-gereç desteğiyle ilgili sorunlar araştırılabilir.

7- Bu çalışma öğretmenlerle yapılmıştır. Öğretmen adaylarını yetiştiren eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının çokkültürlü eğitim ve kültürel farklılıkların öğretimine yönelik bilgi, inanç, tutum ve özyeterlik algılarını inceleyen araştırmalar yapılabilir.

8- Çokkültürlü eğitim bağlamında örtük programın ele alınarak incelenmesi, çokkültürlü eğitim uygulamalarının etkililiğinin belirlenmesine katkı sağlayacaktır.

9- Bu çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü sınıf içi öğretim uygulamalarını etkileyen inanç, tutum ve özyeterlikleri incelenmiştir. Bu değişkenlerin dışında (epistemolojik inanç, öğretim yaklaşımı vb) değişkenler ele alınarak incelenmesi, çokkültürlü öğretimin doğasına ve uygulamalarının başarısına katkı sunabilir.

10- Bu araştırma öğretmenlerin öz anlatımlarına dayanmaktadır. Öğretmenlerin sınıf içinde davranışları gözlemlenerek farklılıkları ne düzeyde önemsedikleri ve öğretimde ne düzeyde dikkate aldıklarının incelenmesi çokkültürlü eğitim uygulamalarının başarısı açısından yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Abbasi, S. M. ve Hollman, K. W. (1991). Managing cultural diversity: The Challenge of the 90's. *ARMA Records Management Quarterly*, 25(3), 24-32.
- Acquah, E. O. ve Commins, N. L. (2013). Pre-service teacher's beliefs and knowledge about multiculturalism. *European Journal of Teacher Education*, 36(4), 445-463.
- AGİT, (2012). Topluluk Haklarını Değerlendirme Raporu, (3. Baskı). *İnsan Hakları ve Topluluklar Departmanı Raporu*, Kosova. Erişim Tarihi: 12.05. 2014: <http://www.osce.org/tr/kosovo/92549?download=true>
- Akar, Ö. (2011). İlköğretim Okullarının Başarı Durumlarına Göre Yöneticilerin Duygusal Zekaları İle Öğretmenlerin Özyeterlilikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi (Ankara İli Örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdeniz, S. (1982). *Toplumumuz ve Eğitimimiz*. İstanbul: İktisadi Yayın ve Danışma Ltd. Şti.
- Akgün, S. (2012). Kosova'da yeniden yapılandırma çalışmaları kapsamında bugünkü durum. *Gazi Akademik Bakış*, 10, 249-268.
- Akkari, A., Loomis, C. ve Bauer, S. (2011). From accommodating to using diversity by teachers in Switzerland. *Journal of Multiculturalism in Education*, 7(1), 1-11.
- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11), 105-109.
- Akman, H. (2006). *Paylaşılamayan Balkanlar*. İstanbul: IQ Kültür-Sanat Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (1999). 17. Yüzyıldan Günümüze Türk Eğitiminde Başlıca Düzenleme ve Geliştirme Çabaları (Genel Özellikler ve Doğrultular). Erişim Tarihi: 12.05. 2015: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/144/akyuz.htm
- Akyüz, Y. (1993). *Türk eğitim tarihi (Başlangıçtan 1993'e)*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Alba, R. ve Nee, N. (2003). Rethinking assimilation theory for a new era of immigration. *International Migration Review*, 31, 826-874.
- Albayrak, A. S. (2005). "Kanonik Korelasyon Analizi", *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. (Editör: Ş. Kalaycı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Aldridge, J., Calhoun, C. ve Aman, R. (2000). 15 misconceptions about multicultural education. *Focus on Elementary*, 12(3). Erişim tarihi: 9.7.2015: <http://billhowe.org/MCE/15-misconceptions-about-multicultural-education/>

- Alexander, P. A. ve Dochy, F. J. R. C. (1995). Conceptions of knowledge and beliefs: A Comparison across varying cultural and educational communities. *American Educational Research Journal*, 32(2), 413-442.
- Alexander, P. A., Schallert, D. L. ve Hare, V. C. (1991). Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research*, 61(3), 265-286.
- Alkan, C. (2000). Meslek ve Öğretmenlik Mesleği. (Editör: Sönmez, V.). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, (191-230). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altaş, N. (2003). *Çokkültürlülük ve Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ameny-Dixon, G. M. (2004). Why multicultural education is more important in higher education now than ever: A global perspective. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 8(1), 1-9.
- Anderson, L. W. (1988). Attitude measurement: Attitudes and their measurement, (Edit: Keeves, J. P.). *Educational Research Methodology and Measurement: An International Handbook*, (421- 426). New York: Pergamon Press.
- APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. Erişim Tarihi: 08. 08. 2015: <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guideline.pdf>
- Arı, R. ve Saban, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Konya: Mikro Dizgi.
- Asante, M. K. (1992). African American studies: The future of the discipline. *The Black Scholar*, 22(3), 20-29.
- Ashton, P. T. ve Webb, R. B. (1986). *Making a Difference: Teacher's Sense of Efficacy and Student Achievement*. New York: Longman.
- Aslan, A. K. (2001). Eğitimin toplumsal temelleri. *Balkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 16-30.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2002). İlköğretim Matematik bölümü öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-8.
- Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı [AGİT], (2009). İlkokul ve Ortaokul Eğitim Sistemleri İçinde Kosova'da Çoğunluk Toplumuna Ait Olmayan Toplulukların Konumu. *İnsan Hakları ve Topluluklar Departmanı Raporu*, Kosova. Erişim Tarihi: 12.05. 2014: <http://www.osce.org/tr/kosovo/36981?download=true>
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Aydın, H. (2012). Multicultural Education Curriculum Development in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Science*, 3(3), 277-287
- Aydın, H. (2006). Eleştirel aklın ışığında postmodernizm, temel dayanakları ve eğitim felsefesi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 277-286.
- Ayhan, H. (2010). Arnavut ve Sırp savları bağlamında Kosova'nın sahipliği sorunu. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 73-86.
- Aytaç, K. (2009). *Avrupa Eğitim Tarihi*. Ankara: Doğu-Batı Yay.
- Babacan, D. (1999). Öğretmenlerin Öğrencilerine Yönelik Tutumları ve Güdülleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bağlı, M. ve Özensel, E. (2013). *Çokkültürlü Vatandaşlık*. Konya: Çizgi Yayınevi.
- Baker, G. C. (1978). The role of the school in transmitting the culture of all learners in a free and democratic society. *Educational Leadership*, 36(2), 135-139.
- Baker-Martinez, D. (2012). Preparing Principals For Social Justice Leadership. Unpublished PhD Thesis, Graduate Faculty of the University of Texas at San Antonio.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balı, A. Ş. (2001). *Çokkültürlülük ve Sosyal Adalet: Öteki İle Barış İçinde Yaşamak*. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Balla, S. (2008). *Yeni Bir Kosova'nın Doğuşu*. İzmir: Zeus Kitabevi.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy; The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. ve Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş*. (Çev. Aydın, H.). Ankara: Anı Yayınları.
- Banks, J. A. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education*, 22(4), 243-251.

- Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. (Editör: J. A. Banks ve J. A. M Banks), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, (1-32). Rosewood Drive, Denver: Willey.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to Multicultural Education*. Boston, MA: Pearson Education.
- Banks, J. A. (2007). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. 10475 Crosspoint Blvd, Indianapolis, IN 46256.
- Banks, J. A. (2006). *Race, culture, and education: The selected works of James A. Banks* (pp. 181-190). New York: Routledge.
- Banks, J. A. (2001). Citizenship education and diversity: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 5-16.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions and practice, *Review of the Research in Education*, 19, 3-49.
- Banks, J. A. (1991). *Teaching Strategies for Ethnic Studies (5th ed.)*. Boston: Allyn ve Bacon.
- Banks, J. A. (1989). Approaches to multicultural curriculum reform. *Trotter Review*, 3(3), 5.
- Banks, J. A. (1979). Shaping the future of multicultural education. *Journal of Negro Education*, 48(3), 237-252.
- Banks J. A. ve Ambrosio, J. (2002). *Encyclopedia of Education: Multicultural Education*. New York: Macmillan.
- Banks, J. A ve Banks, C. M. (1989). *Multicultural education: Issues and Perspectives*. Boston: Allyn.
- Banks, J. A. ve Cherry, A. M.G. (2007). *Multicultural Education: Issues and Perspectives (6th ed.)*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Banks, J. A. ve Lynch, J. (1986). *Multicultural Education in Western Societies*. London: Praeger Publishers, A Division of Greenwood Press.
- Barry, N. H. ve Lechner, J. V. (1995). Preservice teacher's attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 149-161.
- Bassett-Jones, N. (2005). The paradox of diversity management, creativity and innovation. *Creativity and innovation management*, 14(2), 169-175.

- Baş, N. (2009). Kosova Sorunun Ortaya Çıkışı ve Balkanlar Üzerine Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Başarır, F. (2012). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin ve Özyeterlilik Algılarının Değerlendirilmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Başbay, A. (2014). Çokkültürlü eğitim kapsamındaki derslerinin incelenmesi. Georgia State Üniversitesi Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 585-608.
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30-43.
- Başbay, A. Kağnıcı, Y. D. ve Sarsar, F. (2013). Eğitim Fakültelerinde Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının Çokkültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 8(3), 47-60.
- Batelaan, P. (1995). The implications of international documents on intercultural education. *The International Basis for Intercultural Education Including Anti-Racist and Human Rights Education, Hiversum-Nedherlands*, (16-26), UNESCO: International Bureau of Education (IBE) and the Council of Europe.
- Bauman, Z. (1998). *Sosyolojik Düşünmek*. (Çev. Yılmaz, A.). İstanbul: Açılım Kitap.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Bennett, C. I. (1999). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Berberoğlu, G. (1990). Örgüt kültürü ve yönetsel etkinliğe katkısı. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fak. Dergisi*, 8, 1-2.
- Bıkmaz, F. (2006). Fen öğretiminde öz-yeterlilik inançları ve etkili fen dersine ilişkin görüşler. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 25, 34-44.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Özyeterlilik İnançları. *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. (Editörler: Y. Kuzgun ve D. Deryakulu). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bjorklund, D. F. (2000). *Children's Thinking: Developmental Function and Individual Differences*. Belmont, CA, US: Wadsworth/Thomson Learning.
- Block, J. H. ve Hazelip, K. (1995). Teacher Beliefs and Belief Systems. *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, 2, 25-28.
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D. ve Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 83-97.

- Brown, S. C. ve Kysilka, M. (2002). *Applying Multicultural and Global Concepts in the Classroom and Beyond*. Boston, MA: Allyn ve Bacon.
- Brown, E. (2004). The relationship of self-concepts to changes in cultural diversity awareness: Implications for Urban Teacher Educators. *The Urban Review*, 36(2), 119-145.
- Brown, M. N. (2007). Educating all students: Creating culturally responsive teachers, classrooms, and schools. *Intervention in School and Clinique*, 43(1), 57-62.
- Bulut, C. ve Başbay, A. (2015). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, E., A., Karadeniz, Ş., Demirel, Ş. ve Kılıç, E. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2011). *Sosyal Bilimler için İstatistik*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Şekercioğlu, G. ve Çokluk, O. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Can, A. (2013). SPSS ile Nicel Veri Analizi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Canatan, K. (2009). Avrupa toplumlarında çokkültürcülük: Sosyolojik bir yaklaşım. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 80-96.
- Cardona, M. C. (2005). *Assessing teachers' beliefs about diversity in personal and professional contexts*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada. Erişim Tarihi: 02.03.2015, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490699.pdf>.
- Causey, V. E., Thomas, C. D. ve Armento, B. J. (2000). Cultural diversity is basically a foreign term to me: The challenges of diversity for preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education* 16, 33-45.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Chisholm, I. M. (1994). Preparing teachers for multicultural classrooms. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 14, 43-68.
- Cho, G. ve DeCastro-Ambrosetti, D. (2005). Is ignorance bliss? Pre-service teacher's attitudes toward multicultural education. *The High School Journal*, 89(2), 24-28.

- Clark, C. M. ve Peterson, P. (1986). Teacher's thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.), (455-498). New York: Macmillan.
- Code, L. (1991). *What Can She Know?: Feminist Theory and The Construction of Knowledge*. NY: Cornell University Press.
- Codding, R. ve Bergen, K. (2004). Multicultural education: An Extensive Literature Review, Erişim Tarihi: 13.05.2014, http://www2.humboldt.edu/sociology/downloads/senior_projects/2004CoddingleveBergen.pdf
- Cockrell, K. S., Placier, P. L., Cockrell, D. H. ve Middleton, J. N. (1999). Coming to terms with "diversity" and "multiculturalism" in teacher education: Learning about our students, changing our practice. *Teaching and Teacher Education* 15, 351—366.
- Collins, P. H. (2002). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. NY: Routledge.
- Cone, N. (2012). The effects of community-based service learning on preservice teachers' beliefs about the characteristics of effective science teachers of diverse students. *Journal of Science Teacher Education*, 23(8), 889-907.
- Coomans, F. (1995). The legal character of international documents on intercultural education. (Chapter 1) *The International Basis for Intercultural Education Including Anti-Racist and Human Rights Education*, (5-14), UNESCO: International Bureau of Education and the Council of Europe, ERIC: ED 402 400.
- Cortes, C. E. (1995). Knowledge Construction and Popular Culture: The Media as Multicultural Educator. (Editörler: J. A. Banks ve C. A. M. Banks). *Handbook of research on multicultural education* (s.169-183). New York: Macmillan.
- Coşkun, M. K. (2012). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları (İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 33-42
- Cuban, L. (1984). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms: 1890-1980*. New York: Longman.
- Cummins, J. (1991). Language development and academic learning. (Eds: L. Malve and G. Duquete), *Language, Culture and Cognition*, (161-75), Clevedon: Multilingual Matters.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve Davranışı* (12. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69–73.

- Çiftçi, Y. A. (2014). Çokkültürlü Eğitim Bağlamında Öğretmenlerin Kültürel Yeterliklerine İlişkin Algıları. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiftçi, Y. ve Aydın, H. (2014). Türkiye’de çokkültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir çalışma. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 197-218.
- Çelik, H. (2008). Çokkültürlülük ve Türkiye'deki görünümü. *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(15), 319-332.
- Çelik, S. (2011). Öğretmen Tutumları İle İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çetin, S. (2004). Değişen değerler ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 5-16.
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (geçerlik ve güvenirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28–37.
- Çevlik, E. (2015). Öğretmenlerin Öğrencilerin Bireysel Farklılıklarına İlişkin İnançları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Çınar, Z. (2010). Çokkültürlülük ve Kültürlerarasıcılığın Tarih Eğitimine Yansımaları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(1), 125-131.
- Çöllü, E. F. ve Öztürk, Y. E. (2006). Örgütlerde inançlar-tutumlar, tutumların ölçüm yöntemleri ve uygulama örnekleri, bu yöntemlerin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler MYO Dergisi*, 9(1-2), 373-404.
- Çüçen, A. K. (2005). Kültür, uygarlık, evrensellik ve çokkültürlülük. *Kaygı Dergisi*, 4, 111-115.
- D’Andrade, R. (1984). Cultural meaning systems. (Editörler: R. Shweder ve R. LeVine). *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion* (s. 88-119). England: Cambridge University Press.
- Damgacı, F. ve Aydın, F. (2013). Akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(45), 325-341.
- Davis, K. A. (1995). Multicultural classrooms and cultural communities of teachers. *Teaching ve Teacher Education*, 11(6), 553-563.

- Davis, O. L. (2003). Editorial does democracy in education still live. *Journal of Curriculum an Supervision*, 19, 1- 4.
- De La Torre, W. (1996). Multiculturalism A Redefinition of Citizenship and Community. *Urban Education*, 31(3), 314-345.
- Delpit, L. ve Dowdy, J. K. (Eds.). (2008). *The Skin That We Speak: Thoughts on Language and Culture in the Classroom*. New York: New Press.
- Demir, S. (2012). Çokkültürlü eğitimin Erciyes üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 7(4), 1453-1475.
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yay.
- Derman-Sparks, L. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. National Association for the Education of Young Children. NW: Washington.
- Dooley, C. J. (1997). Examining Congruence Between Beginning Teachers' Practice and Beliefs. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Iowa.
- Dönmezer, S. (1994). *Toplumbilim*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı [EBTB], (2001). *Yeni Kosova Müfredat Çerçevesi*. Priştine: Grafika Rezniqi Yayınevi.
- EBTB (2005). Education Management Information System. Prishtina: Review on Statistic of Education in Kosovo.
- EBTB (2011). *Kosova Cumhuriyeti Üniversite Öncesi Eğitim Müfredat Çerçevesi*. Priştine: Grafika Rezniqi Yayınevi.
- Eccles, J. ve Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eisenhart, M. A., Schrum, J. L., Harding, J. R. ve Cuthbert, A. M. (1988). Teacher beliefs: Definitions, findings and directions. *Educational Policy*, 2(1), 51-70.
- Eliot, T. (1962). *Notes Towards the Definition of Culture*. London: Faber.
- Emin, N. (2014). *Kosova Siyasetini Anlama Kılavuzu*. İstanbul: SETA yayınları.
- Engin, G. ve Genç, S. Z. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları. Route (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği) *Educational and Social Science Journal*, 2(2), 30-39.
- Enochs, L. G. ve Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90(8), 694-706.

- Erdem, A. R., Gezer, K. ve Çokadar, H. (2005). Ortaöğretim Fen-Matematik ve Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 471-477.
- Ergül, H. F. (2009). Kosova'da Türkçe eğitim ve sınıf öğretmeni yetiştirme ihtiyacı. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 9-51.
- Ergün, M. (2014). *Eğitim Felsefesi*. 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 1042–1629.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde Program Geliştirme*. 2. Baskı. Ankara: Cihan Matbaası.
- Esen, H. (2009). An Analysis of Public Primary School Teachers Dealing With Difference In The Absence of A Multicultural Education Policy In Turkey. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eskicumalı, A. (2003). Eğitim ve Toplumsal Değişme: Türkiye'nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü, 1923-1946. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(2), 15-29.
- Felder, R. M. ve Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 57-72.
- Ferguson, L. (2008). *Çokkültürlülüğe Giriş*. (Editör: Yiannis Laouris), Nicoisa, Cyprus: Future Worlds Center. Erişim Tarihi: 5 Ekim 2015, <http://docplayer.biz.tr/3950917-Cok-kulturluluge-giris.html>
- Fındıkçı, İ. (1991). *Öğretmenlerin Disiplin Konusundaki Tutumları*. Eğitimde Nitelik Geliştirme, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri. İstanbul: Kültür Yayınları.
- Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1994). *Eğitime Giriş*. 5. Baskı. Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Field, A. (2009). *Discovering Statics Using SPSS*. London: SAGE Publications Ltd.
- Fillmore, L. W. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6(3), 323-346.
- Foner, E. (1998). *The story of American freedom*. New York, NY: Norton.
- Foster, M. (1995). African American teachers and culturally relevant pedagogy. (Editörler: J. A. Banks ve C.A.M. Banks), *Handbook of research on multicultural education* (570-581). New York: Macmillan.

- Fox, W. ve Gay, G. (1995). Integrating multicultural and curriculum principles in teacher education. *Peabody Journal of Education*, 70(3), 64 – 82.
- Friedman, L. M. (2005). *A history of American Law*. New York: Simon and Schuster.
- Furman, G. C. ve Shields, C. M. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools. (Editörler: W. A. Firestone ve C. Riehl) *A new agenda for research in educational leadership*, (119-137). New York: Teacher College Press.
- Galley, C. C. (2001). Cultural policy, cultural heritage and regional development. Unpublished Master Thesis. The State University of New Jersey, New Jersey.
- Galpin, V. C., Senders, I., Turner, H. ve Venter, B. (2003). Gender and educational background and their effect on computer self- efficacy and perceptions. Technical Report, School of Computer Science, University of the Witwatersrand. Erişim tarihi: 05.06.2015: <http://homepages.inf.ed.ac.uk/vgalpin1/pubs/GSTV03a.html>
- Gao, W. ve Mager, G. (2011). Enhancing Preservice Teachers' Sense of Efficacy and Attitudes toward School Diversity through Preparation: A Case of One US Inclusive Teacher Education Program. *International Journal of Special Education*, 26(2), 92-107.
- Garmon, M. A. (2004). Changing preservice teacher's attitudes-beliefs about diversity. *Journal of Teacher Education*, 55(3), 201-213.
- Gay, G. (2014). *Culturally Responsive Teaching Theory, Research and Practice*. (Çeviri: Aydın, H.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70.
- Gay, G. (2012). Multicultural education, purposes and goals. (Ed: J. A. Banks), *Encyclopedia of Diversity and Education* (1547-1552). Los Angeles, CA: SAGE Pub.
- Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 106-116.
- Gay, G. (1995). Bridging multicultural theory and practice. *Multicultural Education*, 3(1), 4-9.
- Gay, G. (1994). *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*. Urban Monograph Series. Office of Educational Research and Improvement. North Central Regional Educational Lab., Oak Brook, IL. ERIC, ED 378 287.
- Gay, L. R. ve Airasian, P. (2003). Education research. *Competencies for Analysis and Applications*, New Jersey.

- Gay, G. ve Howard, T. C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36(1), 1-16.
- Geertz, C. (1995). *After the Fact: Four Decades, Two Countries, One Anthropologist*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gibson, S. ve Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gillborn, D. (2008). *Racism and Education: Coincidence or Conspiracy?* New York: Routledge.
- Glazer, N. (1997). *We Are All Multicultural Now*. MA: Harvard University Press.
- Gollnick, D. M. ve Chinn, P. C. (1986). *Multicultural education in a pluralistic society*. Charles E. Merrill Publishing Co., 1300 Alum Creek Dr., Columbus, OH 43216.
- Gorham, R. G. (2001). Multicultural teaching competence as perceived by elementary school teachers submitted by ephraim gorham. Phd Thesis. Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Gorski, P. (2000). The challenge of defining a single "multicultural education. *Multicultural education*. Erişim tarihi:01.11.2015: http://www.issa.nl/members/member_docs/ESJ_files/at_docs/add_pdfs/Defining_multicultural_education.pdf
- Gorski, P. C., Davis, S. N. ve Reiter, A. (2012). Self-efficacy and multicultural teacher education in the United States: The factors that influence who feels qualified to be a multicultural teacher educator. *Multicultural Perspectives*, 14(4), 220-228.
- Gökalp, Z. (1997). *Türkçülüğün Esasları* (5. Baskı). İstanbul: İnkîlap Kitabevi.
- Gökalp, Z. (1976). *Türk Medeniyeti Tarihi*. İstanbul: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Grant, C. A. ve Portera, A. (2011). *Intercultural and Multicultural Education Enhancing Global Interconnectedness*. New York: Routledge.
- Gray, C. (2004). Joining-Up or Tagging on? The arts, cultural planning and the view from the below. *Public Policy and Administration*, 19(2), 38-49.
- Guiso, L., Sapienza, P. ve Zingales, L. (2006). Does Culture Affect Economic Outcomes?. *National Bureau of Economic Research Working Paper Series*. Erişim tarihi: 21.07.2015: <http://www.nber.org/papers/w11999>
- Gülebağlan, C. (2003). Öğretmenlerin İşleri Son Ana Erteleme Eğilimlerinin Mesleki Yeterlilik Algıları, Mesleki Deneyimleri ve Branşları Bakımından Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Günay, R. ve Aydın, H. (2015). Inclinations in Studies into Multicultural Education in Turkey: A Content Analysis Study. *Education ve Science/Eğitim ve Bilim*, 40(178), 1-22
- Gürol, M. (2002). Eğitim teknolojisinde yeni paradigma: Oluşturmacılık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 159-183.
- Güven, E. D. (2005). Eğitim üzerine yinelenen eleştiriler, alternatif öneriler. *PİVOLKA*, 4(17), 6-8.
- Güvenç, B. (2004). *Kültürün ABC'si*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Güvenç, B. (1994). *İnsan ve Kültür*. 6. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in Teacher Preparation How Well Do Different Pathways Prepare Teachers to Teach?. *Journal of teacher education*, 53(4), 286-302.
- Harding, S. G. (1991). *Whose Science? Whose Knowledge?: Thinking From Women's Lives*. Ny: Cornell University Press.
- Hatala, R. L. (2002). Understanding the Relationship Between Undergraduate College of Education Professors' Beliefs About Student Learning and Teaching and Their Classroom Practices. Unpublished Doctoral Dissertation. The Ohio State University.
- Heidari, F., Nourmohammadi, E. ve Nowrouzi, H. (2012). On the Relationship between Iranian EFL Teachers' Self-efficacy Beliefs and Their Teaching Styles. *International Journal of Linguistics*, 4(3), 536-550.
- Heilman, E. (1998). The Democracy of the Imagination, the Culture and the School: A study of Teachers' Beliefs. Unpublished Doctoral Dissertation. Indiana University.
- Herrera Sr, J. C. (2010). Teacher beliefs and practices: their effects on student achievement in the urban school setting. Unpublished Doctoral dissertation, Kansas State University, Kansas, USA.
- Hidalgo, F., Chávez, C. R. ve Ramage, J. (1996). *Multicultural Education: Landscape for Reform in the Twenty-First Century*. Handbook of Teacher Education. New York: Macmillan.
- Hinton, P. R. (2005). *Statistics Explained*. London: Routledge.
- Hinton, S. (2011). Ethnic diversity, national unity and multicultural education in China. *US-China Education Review*, A5, 726-739, Erişim Tarihi: 18.10. 2015; <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527667.pdf>.

- Hirasawa, Y. (2009). Multicultural education in Japan. *The Routledge international companion to multicultural education*, 159-169. New York and London. Routledge.
- Hornberger, N. H. (1991). Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy. *Bilingual Education*, 1, 215-234.
- Hummelke, H. L. (1981). The Relationship Between Teachers' Belief Systems and Perceptions of Organizational Climate in High and Low Change Oriented Elementary Schools. Unpublished doctoral dissertation. Oklahoma State University.
- Inglis, C. (1996). Multiculturalism: New policy responses to diversity. *Management of Social Transformations (MOST)*–UNESCO Policy Paper-No. 4. Erişim Tarihi: 04.06.2015; <http://www.unesco.org/most/pp4.htm>
- Işık, İ. (2001). Öz yeterlik inancı: yönetici rolleri açısından bir inceleme. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İşçi, M. (2000). *Kültür Sömürgeciliği ve Eğitim*. İstanbul: Der Yayınları.
- Jackson, P. W. (1992). *Untaught Lessons*. New York, NY: Teachers College Press.
- Jekayinfa, A. A. (2001). Effects of Culture-Contact on the Contemporary Nigerian Life. *Leading Issues in General Studies: Humanities ve Social Sciences, (Book of Reading for General Studies)*: Erişim tarihi: 22. 07. 2015: <http://www.unilorin.edu.ng/publications/jekayinoluwa/BOOK%202.pdf>
- Johnson, C. (2008). Meeting challenges in US education: Striving for success in a diverse society. *In The Education of Diverse Student Populations* (pp. 79-95). Springer Netherlands
- Jöreskog, K. ve Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: User's Reference Guide*. Chicago, IL: Scientific Software International Inc.
- Kadriaj, Sh. (2008). Kosova Sorunu. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kadrihavan, S. ve Balasubramanian, N. (1999). Computer Anxiety and Attitude Towards Computers in Relation to Achievement in Computer Science. Paper Presented at the Annual Meeting of the International Conference on Collaborative and Networked Learning, New Delhi. India.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologists*, 27(1), 65-90.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

- Kahn, M. (2008). Multicultural education in the United States: Reflection. *Intercultural Education*, 19(6), 527-536.
- Kaltsounis, T. (1997). Multicultural education and citizenship education at a crossroads: Searching for common ground. *Social Studies*, 88(1), 18-23. Erişim tarihi: 05.04.2014: <http://library.iyte.edu.tr/>
- Kan, A. ve Akbaş, A. (2006). Affective factors that influence chemistry achievement (attitude and self efficacy) and the power of these factors to predict chemistry achievement- I. *Journal of Turkish Science Education*, 3(1): 76-85.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). İşbirliğine Dayalı Fen Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeylerine Etkisi. IV. *Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı (206-210)*, Ankara: ME Basımevi.
- Karahan, E. (2003). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Tutumları Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. 18. Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. 5. Basım. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Karatay, O. (1998). *Kosova Kanlı Ova*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Kauchak, D. P. ve Egen, P. D. (1998). *Learning and Teaching: Research Based Methods*, (Third Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Kaya, İ. (2007). Azınlıklar, çokkültürlülük ve Mardin. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 44-55.
- Kaya, Y. (2013). Öğretmenlerin Çokkültürlülük Ve Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi (Diyarbakır İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Kaya, İ. ve Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk, Çokkültürlü ve Çokdilli Eğitim*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Kaya, A. ve Kentel, F. (2005). *Euro-Türkler: Türkiye ile Avrupa Birliği Arasında Köprü mü Engel mi?*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Keeves, J.P. (1988). *Educational research methodology, and measurement: An international handbook*. New York: Pergamon Press.
- Kendall, F. E. (1996). *Diversity in the classroom: New approaches to the education of young children (2nd ed.)*. New York: Teachers College Press.

- Kenneth Z. M. (1993). Educating Teachers for Cultural Diversity. NCRTL Special Report. Erişim tarihi: 01.08.2015. <http://eric.ed.gov/?id=ED359167>
- Keskin, Y. ve Yaman, E. (2014). İlköğretim Sosyal Bilgiler programı ve ders kitaplarında yeni bir paradigma: Çokkültürlü eğitim. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 933-960.
- King, J. (1994). The purpose of schooling for African American children: Including cultural knowledge. (Editörler: E. R. Hollins, J. E. King, ve W. C. Hayman), *Teaching Diverse populations: Formulating a Knowledge Base* (pp. 25–66). Albany: State University of New York Press.
- Kinzie, M. B., Delcourt, M. A. B. ve Powers, S. M. (1993). Computer technologies: Attitudes and self-efficacy across undergraduate disciplines. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.
- Kiremit, H. (2006). Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji ile İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide To Factor Analysis*. New York, NY: Routledge.
- Koçer, H. A. (1992). *Türkiye’de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi (1773-1923)*. İstanbul: MEB Yay.
- Kongar, E. (2014). *Küreselleşme, Mikro Milliyetçilik Çokkültürlülük, Anayasal Vatandaşlık*. Erişim tarihi: 12.03.2014: http://www.kongar.org/makaleler/mak_kum.php.
- “Kosova Cumhuriyeti Anayasası”, (2008). http://www.kushtetutakosoves.info/repository/docs/Kosova_Cumhuriyeti_Anayasasi.pdf. Erişim tarihi, (20. 09. 2015).
- Koro, B. (2011). *Kosova Türkçe Eğitiminde Gelişmeler*. Prizren: Kosova Türk Öğretmenler Derneği Yayınları.
- Koro, B. (2008). *Tarih 9*. Priştine: Libri Shkollor Yayınevi.
- Koro, B. ve Topsakal, C. (2007). *Kosova’da Yaşayan Türkçe Eğitim*. Prizren: Bay Yayınları.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97.
- Kostova, S. Ç. (2009). Çokkültürlü Eğitim: Bulgaristan Örneği. *Kaygı Dergisi*, 12, 217-230.
- Köktürk, M. (2006). *Kültürün dünyası*. Ankara: Hece Yayınları.

- Kula, O. B. (1992). *Demokratikleşme Süreci ve Eleştirel Kültür Bilinci*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Özyeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2),137-152.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Kurt, T. (2009). Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Kolektif Yeterliği ve Öz Yeterliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçükahmet, L. (1976). *Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretmenlerin Tutumları*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bil. Fak. Yayınları, No:55.
- Küçükyılmaz, A. ve Duban, N. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlilik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 1-23.
- Kymlicka, W. (2004). *Culturally Responsive Policies*. United Nations Development Programme Human Development Report Office, Occasional Paper Background Paper for HDR. Erişim tarihi: 12.01.2015: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2004_will_kymlicka.pdf
- Kymlicka, W. (2004). Marketing Canadian Pluralism in the International Arena. *International Journal*, 59(4), 829–52.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Clarendon Press.
- La Belle, T. J. ve Ward, C. R. (1994). *Multiculturalism and education: Diversity and its impact on schools and society*. SUNY Press.
- Ladson-Billings, G. (2000). Fighting for our lives preparing teachers to teach African American students. *Journal of teacher education*, 51(3), 206-214.
- Larke, P. J. (1990). Cultural diversity awareness inventory: Assessing the sensitivity of preservice teachers. *Action in Teacher Education*, 12(3), 23-30.
- Lee, C. D. ve Slaughter-Defoe, D. T. (1995). *Historical and Sociocultural Influences on African American Education*. New York: Handbook of Research on Multicultural Education.
- Lee, H.-H. (1987). A Study of Effective Teachers' Belief Systems in Relation to Their Classroom Practices. Unpublished doctoral dissertation. Kansas State University.
- Lee, W. S. (2005). *Encyclopedia of School Psychology*. London: Sage Publication.

- Leutwyler, B. ve Mantel, C. (2015). Teacher's beliefs and intercultural sensitivity. (Editör: György Mészáros ve Franciska Körtvélyesi). *Social justice and diversity in teacher education*, Brussels, Belgium: Association for Teacher Education in Europe (145-156) Proceedings of the ATEE Winter Conference 15-17 Budapest, Hungary. Erişim Tarihi: 15. 08. 2015. https://www.researchgate.net/profile/Petr_Svojanovsky3/publication/276417999_What_Is_the_Goal_of_Reflective_Practice_in_Teacher_Education_Social_Justice_or_Personal_Development/links/5559b06c08ae980ca6107a8e.pdf#page=145.
- Lin, H. L., Gorrell, J. ve Taylor, J. (2002). Influence of culture and education on US and Taiwan preservice teachers' efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 37-46.
- Lynch, J. (1986). *Multicultural education: Principles and practice*. Routledge.
- Määttä, S. (2008). Experience Matters: Teachers' Perceptions of Multicultural Education and Their Competence to Teach Children From Different Cultural Backgrounds. Pro Gradu–Thesis Department of Educational Sciences/Special Education Department of Communication / Intercultural Communication University of Jyväskylä.
- Malcolm, N. (1999). *Kosova, Balkanları Anlamak İçin*. (Çev. A. Özden). İstanbul: Sabah Yayınları.
- Malik, H. (2002). Lebanon as an Experiment in Multicultural Interdependence. *Lebanon's Second Republic: prospects for the twenty-first century*.
- Malinowski, B. (1992). *Bilimsel Bir Kültür Teorisi*. (Çev. S. Özkal). İstanbul: Kabalıcı.
- Manning, M. ve Baruth, L. (2009). *Multicultural education of children and adolescents (5th Ed.)*. New York, NY: Pearson Education Inc.
- Marangoz, G., Aydın, H. ve Adıgüzel, T. (2015). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı algısı. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 709-720.
- McClanahan, L. ve Buly, M. R. (2009). Purposeful partnerships: Linking preservice teachers with diverse K-12 students. *Multicultural Education*, 16(3), 55-59.
- McCray, C. R. ve Beachum, F. D. (2010). An analysis of how the gender and race of school principals influences their perceptions of multicultural education. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 5(4), 1-10.
- McFadden, J., Merryfield, M. ve Barron, K. R. (1997). *Multicultural and global international education: Guidelines for programs in teacher education*. NW, Washington: AACTE Publications.
- McGee Banks, C. A. ve Banks, J. A. (1995). Equity pedagogy: An essential component of multicultural education. *Theory into practice*, 34(3), 152-158.

- Mejuyev, V. (1987). *Kültür ve Tarih*. (Çev. S. H. Yokova). Ankara: Başak Yayınları.
- Meriläinen, M. ve Pietarinen, J. (2003). "Contextual Related Professional Activity – Primary Teacher's Career Stages in the Rural School". Erişim tarihi: 09.09.2015: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003369.htm>
- Middleton, V. A. (2001). Increasing preservice teachers' diversity beliefs and commitment. *The Urban Review*, 33(4), 343-361.
- Miksch, K. L., Bruch, P. L., Higbee, J. L., Jehangir, R. R. ve Lundell, D. B. (2003). The centrality of multiculturalism in developmental education: Piloting the Multicultural Awareness Project for Institutional Transformation. (Editörler: J. L. Higbee, D. B. Lundell, ve I. M. Duranczyk), *Multiculturalism in Developmental Education* (pp. 5-13). Minneapolis, MN: Center for Research on Developmental Education General Erişim Tarihi: 12.8.2015: www.gen.umn.edu/research/crdeul
- Moon, S. (2012). Korea, multicultural education in. *Encyclopedia of diversity in education*, 2, 1307-1312.
- Moore, T. L. ve Reeves-Kazelskis, C. (1992). Effects of formal instruction on preservice teachers' beliefs about multicultural education. *Paper presented at the twenty-first annual conference of the Mid-South Educational Research Association, Knoxville, TN. ERIC ED354231.*
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62- 72.
- Munroe, A. ve Pearson, C. (2006). The Munroe Multicultural Attitude Scale Questionnaire A New Instrument for Multicultural Studies. *Educational and Psychological Measurement*, 66(5), 819-834.
- Mwonga, C. (2005). Multicultural Education: New Path Toward Democracy. 15, 1-17. Erişim tarihi: 01.04.2014:<http://www.macalester.edu/educationreform/publicintellecualessay/CarolineM.pdf>
- Nakip, M. (2003). Pazarlama Araştırmaları Teknikler ve (SPSS Destekli) Uygulamalar. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- National Association for Multicultural Education [NAME]. (2003). Multicultural education definition. Erişim tarihi: 10.03.2014: http://www.nameorg.org/definitions_of_multicultural_e.php
- Naylor, L. L. (1996). *Cultura and Change*. Wesport, Connecticut, London: Bergin ve Garvey.
- Nejadmehr, R. (2009). *Education, Science and Truth*. New York, NY: Routledge.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.

- Neuharth-Pritchett, S., Reiff, J. C. ve Pearson, C. A. (2001). Through the eyes of preservice teachers: Implications for the multicultural . *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 256-269.
- Nieto, S. (2012). United States, multicultural education (Ed: J. A. Banks). *Encyclopedia of Diversity in Education*, 4, 2248-2253. Thousand Oaks, CA: Sage Pub. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781452218533.n709>
- Nieto, S. (2002). *Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives For a New Century*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nieto, S. (1994). Moving beyond tolerance in multicultural education. *Multicultural Education*, 1(4), 35-38.
- Nussbaum, M. C. (2002). Patriotism and Cosmopolitanism. (Ed: J. Cohen). *For Love of Country*, (3-20). Boston, MA: Beacon Press.
- Oakes, J. ve Lipton, M. (2007). *Teaching to change the world (3rd Ed.)*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Oğuz, E. S. (2011). Toplum Bilimlerinde Kültür Kavramı. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(2), 123-139.
- Okut, L. (2009). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitime İlişkin İnançlarına Göre Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarına Sahip Olma Dereceleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Olson, B. (2001). The Effect of Multicultural Training on Preservice Teacher's Attitudes Toward Multiculturalism and Cultural Diversity. Unpublished Doctoral dissertation, University of Wisconsin–Stout, USA.
- Ortiz, M. (2012). Culturally Responsive Multicultural Education. Education Masters. St. John Fisher College Fisher Digital Pub. Erişim Tarihi: 12.08.2014: http://fisherpub.sjfc.edu/education_ETD_masters/289
- Oskay, Ü. (1990). *Sosyolojik Düşünceler Tarihi*. İzmir: Ege Üniv. Edebiyat Fak. Yayını.
- Osler, A. (2012). Citizenship education in Europe. *Encyclopedia of diversity in education*, 1, 375-378.
- Önder, A. T. (2009). *Türkiye'nin Etnik Yapısı*. Ankara: Kripto Yayınevi.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, M. ve Dil, K. (2013). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı ili örneği. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 46(2), 215-232.

- Özdemir, S. ve Yalın, H. İ. (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özden, Y. ve Şimşek, H. (1998). Davranışçılıktan oluşturmaçılığa: "Öğrenme" paradigmasının dönüşümü ve Türk eğitimi. *Bilgi ve Toplum Dergisi*, 1, 71-82.
- Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük Uygulaması Olarak Kanada Çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1), 55-70.
- Özgen, B. (2012). Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Mesleki İnançları Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özhan, İ. (2006). Farklılaşmanın Özel Görünümleri Olarak Çokkültürlülük ve Çokkültürcülük. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özodaşık, M. (2009). *Kişilerarası İletişim Sürecinde Algı, İkna ve Empatik İlişkiler*. Konya: Tablet Yayınları.
- Özyurt, S. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pajares, F. ve Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 124-139.
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual: A Step by Step guide to Data Analysis Using SPSS for Windows*. Australia: Australian Copyright.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek* (Çev: Bilge Tanrıseven). Ankara: Phoenix Yayınları.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. New York: Palgrave.
- Pehlivan, H. (1994). Eğitim Bilimleri öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüme yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 15-18.
- Peker, M. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Lise 2. sınıf öğrencilerinin Matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 157-166.
- Perkins, R. M. (2012). The Multicultural Awareness, Knowledge, Skills and Attitudes of Prospective Teachers: A Quantitative and Heuristic Phenomenological Study. Unpublished Doctoral dissertation, University of Missouri--Kansas City.

- Perkmen, S. ve Tezci, E. (2011). *Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu: Materyal geliştirme ve Çoklu Ortam Tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Peterson, P. B. (1991). Multiculturalism as a generic approach to counseling. *Journal of Counseling and Development*, 70, 6-12.
- Phillips, M. S. (2009). Beginning Teacher Beliefs And Wise Practices: A Case Study of A High School Social Studies Teacher. Unpublished Dissertation, University of Florida, Florida, USA.
- Pohan, C. A. (1996). Preservice teacher's beliefs about diversity: Uncovering factors leading to multicultural responsiveness. *Equity and Excellence in Education*, 29(3), 62-69.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences* 1(1), 154-164.
- Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-271.
- Ponterotto, J. G., Baluch, S., Greig T. ve Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural attitude survey. *Educational and Psychological Measurement*, 58(6), 1002-1016.
- Porter, A. C. ve Freeman, D. J. (1986). Professional orientations: An essential domain for teacher testing. *The Journal of Negro Education*, 55(3), 284-292.
- Pupovci, D. (2002). *Teacher Education in Kosova*. Prishtina: University of Prishtina.
- Ramirez, L. ve Gallardo, O. (2001). *Settings: A Critical Literacy Approach. Portraits of Teachers in Multicultural Settings*. Needham Heights, MA. Allyn and Bacon.
- Ramsey, P. G. (2008). History and trends of multicultural education. *NHSA DIALOG*, 11(4), 206-214.
- Reitz, J. G. (2009). Assessing multiculturalism as a behavioural theory. *Multiculturalism and Social Cohesion* (1-47), DOI: 10.1007/978-1-4020-9958-8_1 Netherlands: Springer.
- Republic of Kosovo Assembly (2008). *On the Protection And Promotion of The Rights of Communities and Their Members In Kosovo*, Law No. 03/L-047, Official Gazette of the Republic of Kosovo. 15.05. 2008.
- Republic of Kosovo Assembly (2008). *On Education In The Municipalities of The Republic of Kosovo*, Law No. 03/L-068, Official Gazette of The Republic of Kosovo. 15.06.2008.
- Republic of Kosovo Assembly (2007). *On The Use Languages*, Law No. 02/L-37, Official Gazette of The Republic of Kosovo, 01.03.2007.

- Resnik, J. (2009). Multicultural education—good for business but not for the state? The IB curriculum and global capitalism. *British Journal of Educational Studies*, 57(3), 217-244.
- Richardson, V. (2003). Preservice teacher's beliefs. *Advances in Teacher Education*, 6(1), 1-22.
- Rimm-Kaufman, S. E. ve Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teacher's self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the "responsive classroom" approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), 321-341.
- Rokeach, M. (1975). *Beliefs, Attitudes and Values*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Russell, M. ve Russell, J. A. (2014). Preservice Science Teachers and Cultural Diversity Awareness. *Electronic Journal of Science Education*, 18(3). Erişim Tarihi: 04.04.2014: <http://ejse.southwestern.edu>
- Saban, A. (2005). *Öğrenme-Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Safçı, N. ve Koro, B. (2008). *Kosova'da Türkçe Eğitimde Öğretmen Kadrosu*. Prizren: Kosova Türk Öğretmenler Derneği Yayınları.
- Sağlam, F. (2007). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Derslerinde Bilgi Teknolojisi Kaynaklarından Yararlanma Öz-Yeterlikleri ve Etki Algılarının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sakin, A. (2007). Okulöncesi Öğretmenlerin Mesleki Etik Davranışlar Hakkındaki Görüşleri ile Ahlaki Yargı Düzeyleri ve Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Say, M. (2005). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik İnanışları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Schunk, D. H. (1996). Self-Efficacy for learning and performance. *American Educational Research Association*, Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association (New York, NY, April 8-12, 1996), ED394663.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71-86. Erişim tarihi: 10.04.2014: http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Goal_1990.pdf
- Schlesinger, A. (1991). *The Disuniting of America: Reflections on a Multicultural Society*. Knoxville, TN: Whittle Direct Books.

- Schmitz, B. (1999). Transforming a Course. *CIDR Teaching and Learning Bulletin*, 2(4), 1-2. Erişim tarihi: 04.04.2014: <http://depts.washington.edu/ctcenter/CIDR%20Bulletin.pdf>
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumları. *XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri (Cilt I)*. Ankara, 413-425, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sharma, S. (2011). Multicultural education: Teacher's perceptions and preparation. *Journal of College Teaching ve Learning*, 2(5), 53-64.
- Shields, C. M. (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 109-132.
- Sinagatullin, I. M. (2003). *Constructing Multicultural Education in a Diverse Society*. London: Scarecrow Press.
- Sipahioğlu, B. (2009). *Tarihi ve Siyasi Yönüyle Kosova*. Prizren: Bay Yayınları.
- Sleeter, C. E. (2001). Epistemological diversity in research on preservice teacher preparation for historically underserved children. *Review of Research in Education*, 25, 209-250.
- Sleeter, C. E. (1995). An analysis of multicultural education. (Eds: J. A. Banks ve C. A. McGee Banks) *Handbook of research on multicultural education*, (81-94), NY: Macmillan.
- Sleeter, C. E. ve Grant, C. A. (1988). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*. Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
- Smith, G. P. (1998). *Common Sense About Common Knowledge: The Knowledge Bases for Diversity*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Smith, P. (2001). *Cultural Theory: An Introduction*. Blackwell: Oxford University Press.
- Sözer, E. (1996). Üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 7-21.
- Spindler, G. D. (1987). *Education and cultural process (2nd eds.)*. Waveland, IL: Prospect Heights.

- Spring, J. (2010). *Deculturalization and the struggle for equality: A brief history of the education of dominated cultures in the United States*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Sütçü, M. A. (1997). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahnazarov, B. (1996). Özbekistan Anayasasında ve Özbekistan Uygulamasında Kültürel Çoğulculuk. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şan, M. K. (2005). Farklılık ve çokkültürlülük siyasetleri üstüne bir deneme. *Milel ve Nihal*, 3(1-2), 69-117.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2006). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics (5th ed.)*. New York: Allyn and Bacon.
- Takaki, R. (1993). *A Different Mirror: A Multicultural History of America*. Boston, MA: Little, Brown.
- Talas, M. (2008). *Çokkültürlülük Kısacasında Uus Devlet ve Türkiye*. İstanbul: Doğu Kütüphanesi.
- Tatar, M. ve Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19, 397-408.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Tebbs, T. J. (2000). Assessing teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Connecticut.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (14. Baskı). Ankara: Yargı Yayın.
- Tekinalp, Ş. (2005). Küreselleşen Dünyanın Bunalımı: Çokkültürlülük. Erişim tarihi: 24.11.2015, <http://acikerisim.iku.edu.tr:8080/xmlui/handle/11413/249>
- Tezci, E. (2015). Türkiye'de ilköğretim Politikaları. (Editör: Arife Gümüş), *Türkiye'de Eğitim Politikaları*, (237-272). Ankara: Nobel Akademi.
- Tezci, E. (2011). Factors that influence pre-service teacher's ICT usage in education. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 483-499.
- Tikici, M., Karatepe, S. ve Erdem, O. (2015). Balkanlarda Türk kültürü: Osmanlı sonrası Kosova'da yaşayan Türklerin kültürel özellikleri ve Türkiye ile ilişkileri üzerine bir değerlendirme. 1. Uluslararası Balkanlarda Tarih ve Kültür Kongresi.

Erişim

tarihi:

11.05.2015:

<http://www.sbekongre.sakarya.edu.tr/kongre1/Bildiri/147-162.pdf>

- Tolan, B., İsen, G. ve Sönmez, V. (2002). *Ben ve Toplum (Sosyal Psikoloji)*. Ankara: Teori Yayınları.
- Toprak, G. (2008). Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği'nin (Teacher Multicultural Attitude Survey) Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Topuz, H. (1998). *Dünyada ve Türkiye'de Kültür Politikaları*. İstanbul: Adam.
- Turhan, M. (1969). *Kültür Değişmeleri*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Türk Dil Kurumu [TDK], (2009). Büyük Türkçe Sözlük. Erişim tarihi: 12.02.2014: <http://tdkterim.gov.tr/bts/>
- Türkdoğan, O. (1999). *Etnik Sosyoloji*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Ukpokodu, N. (1999). Multiculturalism vs globalism. *Social Education*, 63(5), 298-300.
- UNESCO (2006). *Guidelines on Intercultural Education*, Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector France.
- Uysal, A. ve Tezci, E. (2004). Küreselleşen dünyada eğitimin yeni önceliği: Düşünmeyi öğrenme. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 167-173.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi: Birey ve Öğrenme*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Ünlü, İ. ve Örtten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Van Hook, C. W. (2002). Preservice teacher's perceived barriers to the implementation of a multicultural curriculum. *Journal of Instructional Psychology*, 29(4), 254.
- Valentiin, S. (2006). Addressing diversity in teacher education programs. *Education*, 127(2), 196-202.
- Variş, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme: Teoriler-Teknikler*. Ankara: Alkım Kitapçılık ve Yayıncılık.
- Vassallo, B. (2012). Am I culturally competent? A study on multicultural teaching competencies among school teachers in Malta. *The Journal Multiculturalism in Education*, 8.

- Villages, A. M. ve Lucas, T. (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53, 20-32.
- Wade, R. C. (1995). Developing active citizens: Community service learning in social studies teacher education. *Social Studies*, 86(3), 122-128.
- Wallerstein, I. (1990). Culture as the ideological battleground of the modern world-system. *Theory, culture and society*, 7(2-3), 31-55.
- Wang, L. H. (2004). Kindergarten Teacher's Attitudes Toward Multicultural Education in Taiwan. Unpublished Doctoral Disertation. The Pennsylvania State University, USA.
- Wieczorek, A ve Mitrega, M (2009) Problems of Teaching in a Multi Cultural Environment. Conference on Higher Education and Research.
- Williams, R. (1977). *Culture and Society: 1780-1950*. Middlesex: Penguin Books.
- Woolfolk, H. (2000). *Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching*. New Orleans, LA: American Educational Research Association.
- Yalçın, C. (2002). Çokkültürcülük bağlamında Türkiye'den batı avrupa ülkelerine göç. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 45-60.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimi'ne Genel Bir Bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19(19), 499.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yıldırım, B. (2013). Kosova'da anadilinde eğitime ilişkin lise öğrencilerinin görüşleri. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 65-87.
- Yıldırım, S. (2011). Kosova'da Öğretmen Yetiştirme Politikası (1990-2010) İle Kosova'da ve Türkiye'de Sınıf Öğretmenliği Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Yıldırım, B. ve Yıldırım, S. (2012). Kosova'da öğretmen yetiştirme politikası (1990-2010). *NWSA: Education Sciences*, 7(4), 1054-1062.
- Yılmaz, B. (2009). *Türkiye'de Kültür Politikası ve Kütüphane*. Ankara: Türk Kütüphaneciler Derneği.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.

- Yılmaz, K. ve Bökeoğlu, Ç. Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- Yılmaz, V. ve Köseoğlu, H. E. (2009). *Lisrel ile Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004a). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 260-267.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004b). Öğretmen özyeterlilik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 50-54.
- Yılmaz, K. ve Tosun, M. F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(4), 205-218.
- Youngdan, C. ve Hi-Won, Y. (2010). *Korea's Initiatives in Multicultural Education: Suggesting Reflective Socialization* Erişim tarihi: 12.07.2015: <http://website.education.wisc.edu/inei/wp-content/uploads/Documents/NP-KO.pdf>
- Yüksel, S. (2007). Örtük programın öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek derslerine yönelik düşüncelerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(2), 321-345.
- Yurdabakan, İ. (2002). Küreselleşme Konusundaki Yaklaşımlar ve Eğitim. *Eğitim Araştırmaları*, 6, 61-64.
- Zengin, M. ve Topsakal, C. (2008). Kosova eğitim sistemi ve Türkiye eğitim sistemi ile karşılaştırılması. *Karadeniz Araştırmaları*, 18, 107-126.

EKLER

EK.1. Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bilgi Düzeyi Ölçeği

BİLGİ DÜZEYLERİ					
Kültürel özelliklerle ilgili aşağıdaki durumlarla ilgili bilgi düzeyim	5- Çok iyi	4- İyi	3-Biraz	2- Az	1- Hiç
5=Çok iyi 4=iyi 3=Biraz 2= Az 1=Hiç					
1. Öğrencilerimin kültürel özellikleri hakkında bilgi düzeyim	()	()	()	()	()
2. Farklı cinsel yönelimler konusunda bilgi düzeyim	()	()	()	()	()
3.Ulkemdeki etnik kökenler hakkında bilgi düzeyim	()	()	()	()	()
4. Farklı kültürlere mensup öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğine ilişkin bilgim	()	()	()	()	()
5. Farklı dini inançlar hakkında bilgim	()	()	()	()	()
6. Öğrencilerimin düşüncelerindeki farklılıkların altında yatan nedenlerle ilgili bilgim	()	()	()	()	()
7. Farklı kültürleri tanımak için araştırmalar yapacak bilgi düzeyim	()	()	()	()	()
8. Öğrencilerimin düşüncelerindeki farklılıkların altında yatan nedenleri bilme düzeyim	()	()	()	()	()
9. Program materyallerini kültürel farklılıklar açısından analiz edebilme konusundaki bilgim	()	()	()	()	()
10. Kültürel farklılıklara dayalı olarak program materyalleri geliştirebilecek bilgim	()	()	()	()	()
11. Sınıfımda farklı kültürden gelen öğrencilerin değerleri ve dini inançlarını ile ilgili bilgim	()	()	()	()	()
12. Farklı 275lisane275 sahip öğrencilerin söyleyiş, dil, ağız, lehçe gibi dilsel farklılıkları hakkında bilgim	()	()	()	()	()
13. Farklı kültüre sahip öğrencilerimin sanatsal, estetik farklılıkları ile ilgili bilgim	()	()	()	()	()
14. Sınıfımda farklı kültürden öğrencilerimle etkileşimde kültürel bilgilerle ilgili bilinç düzeyim	()	()	()	()	()
15. Sınıfımda farklı kültürden öğrencilerle nasıl iletişim kuracağım konusunda bilgim	()	()	()	()	()
16. Farklı kültürlere ilişkin (inançlar, değerler, uygulamalar, ürünler) bilgim	()	()	()	()	()
17. Öğrencilerin kültürel farklılıklarından kaynaklanan pozitif veya negatif davranışlarını ayırma konusunda bilgim	()	()	()	()	()
18. Kültürel farklılıkların bireylerin davranışını nasıl etkilediği konusunda bilgim	()	()	()	()	()
19. Farklı kültürden öğrencilerle iletişim engelleri ile ilgili bilgim	()	()	()	()	()

EK.2. Çokkültürlülükle İlgili Kavramsal Bilgi Ölçeği

AŞAĞIDAKİ KAVRAMLARLA İLGİLİ BİLGİ DÜZEYİM	5- Çok iyi	4- İyi	3-Biraz	2- Az	1- Hiç
1-Kültür	()	()	()	()	()
2-Etnisite	()	()	()	()	()
3-Irkçılık	()	()	()	()	()
4-Kaynaştırma	()	()	()	()	()
5- Çoğulculuk	()	()	()	()	()
6-Ben merkezilik	()	()	()	()	()
7-Çok kültürlü eğitim	()	()	()	()	()
8- Kültürel aktarım	()	()	()	()	()
9- Kültürel yıkım	()	()	()	()	()
10-Bireysel farklılık	()	()	()	()	()
11-Dilsel farklılık (ağız şive)	()	()	()	()	()

EK.3. Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliğine İlişkin İnanç Ölçeği

İNANÇLAR	5-Kesinlikle Katılıyorum	4-Katılıyorum	3-Kararsızım	2-Katılmıyorum	1-Kesinlikle Katılmıyorum
1. Her kültürün, korunması gereken bir saygınlığı olduğuna inanırım	()	()	()	()	()
2. Farklı kültürleri tanımanın, farklı seçenekleri görmeye yardımcı olduğuna inanırım.	()	()	()	()	()
3. Değer, inanç veya yaşam biçimindeki çeşitliliğin, insani olmanın ayrılmaz bir parçası olduğuna inanırım.	()	()	()	()	()
4. Bireylerin inançlarını seçme konusunda özgür olması gerektiğine inanırım.	()	()	()	()	()
5. Her kültürün kendi değer ve normlarına göre değerlendirilmesi gerektiğine inanırım.	()	()	()	()	()
6. Her kültürün kendini geliştirebilmesi için desteklenmesi gerekliliğine inanırım.	()	()	()	()	()
7. Kültürel farklılıkları anlarım ama hepimiz insane olduğumuzdan benzerlikler üzerine odaklanmak gerektiğine inanıyorum.	()	()	()	()	()
8. Okullarda çokkültürlülüğü destekleyecek bir iklim olması gerektiğine inanıyorum.	()	()	()	()	()
9. Öğretim etkinliklerinde farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin dikkate alınması gerektiğine inanırım.	()	()	()	()	()

EK.4. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği

ÖZYETERLİLİK ALGILARI	5-Kesinlikle Katılıyorum	4-Katılıyorum	3-Kararsızım	2-Katılmıyorum	1-Kesinlikle Katılmıyorum
1. Kültürel farklılıkları dikkate alarak materyal tasarlayabilirim	()	()	()	()	()
2. Sınıfımda farklı kültürden öğrencilerimle etkili iletişime geçebilirim	()	()	()	()	()
3. Farklı kültürlere karşı duyarlılık gösterebilirim	()	()	()	()	()
4. Okulumda/ya da sınıfımda kültürel farklılıkları ele alan bir çalışma yürütebilirim	()	()	()	()	()
5. Farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin eğitimsel gereksinimlerini/ihtiyaçlarını karşılayabilirim	()	()	()	()	()
6. Tutum, inanç ve davranışlarım üzerinde kültürün etkisinin farkındayım	()	()	()	()	()
7. Öğrencilerimin tutum, inanç ve davranışları üzerinde kültürün etkisini anlayabiliyorum/ayırabiliyorum	()	()	()	()	()
8. Öğretim etkinliklerinde öğrencilerimin kültürel özelliklerini dikkate alarak tasarlayabiliyorum	()	()	()	()	()
9. Bilgi ve deneyimlerimle farklı öğrenme stillerine dayalı metotlar seçebilirim	()	()	()	()	()
10. Bilgi ve deneyimlerimle farklı öğrenme stillerine dayalı metotlar uygulayabilirim	()	()	()	()	()
11. Öğrencilerimin kültürel deneyimleri, değerleri ve yaşam biçiminden kaynaklanan problemleri anlayabilirim	()	()	()	()	()
12. Öğrencilerimin kültürel deneyimleri, değerleri ve yaşam biçiminden kaynaklanan problemleri çözümleyebilirim	()	()	()	()	()
13. Farklı kültürden öğrencilerimin yeni bir kültürel ortama (sınıfa-okula) adaptasyonlarına yardımcı olabilirim	()	()	()	()	()

EK.5. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği

TUTUM	5-Kesinlikle Katılıyorum	4-Katılıyorum	3-Kararsızım	2-Katılmıyorum	1-Kesinlikle Katılmıyorum
1. Farklı kültürlere has davranış, değer ve tutumları yadırgarım	()	()	()	()	()
2. Farklı kültürlere mensup öğrencilerle iletişim halinde olmanın rahatsızlık verdiğini düşünürüm.	()	()	()	()	()
3. Sınıf ortamında yürütülen tartışmalarda kültürel farklılıkların ortaya çıkmasını engellerim.	()	()	()	()	()
4. Farklı cinsel tercihlere hoşgörülü davranılması gerektiğini düşünürüm.	()	()	()	()	()
5. Benzer kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerden oluşan bir sınıf ortamında ders vermeyi tercih ederim.	()	()	()	()	()
6. Kendi kültürel geçmişimi sorgularım.	()	()	()	()	()
7. Öğrencilerimin kültürel açıdan birbirlerinden üstün ya da zayıf olmadıklarını düşünürüm.	()	()	()	()	()
8. İçinde bulunduğum grubun kültürel dinamiklerini öğrenmeye özen gösteririm.	()	()	()	()	()
9. Sınıf ortamında kendi kültürel kimliğimi öğrencilerimle paylaşmaktan kaçınırım.	()	()	()	()	()
10. Sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin kültürel özellikleri dikkate alınmasını önemserim	()	()	()	()	()
11. Öğrencilerimin kendi kültürel değer yargılarını rahatça açıklamalarını önemserim	()	()	()	()	()
12. Farklı cinsiyet, inanç, etnisite, dil gibi değer yargılarının sınıfında olması zenginlik olarak düşünürüm	()	()	()	()	()
13. Kültürel farklılıkların önemsenmesi gerektiğine katılmam	()	()	()	()	()
14. Çok kültürlü sınıfta öğretimden zevk alırım	()	()	()	()	()
15. Kültürü benimle aynı öğrencilere öğretim yapmak isterim	()	()	()	()	()
16. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim hakkında bilgilerinin olması gerekmez	()	()	()	()	()

EK.6. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği

SINIF İÇİ UYGULAMALAR	5-Kesinlikle Katılıyorum	4-Katılıyorum	3-Kararsızım	2-Katılmıyorum	1-Kesinlikle Katılmıyorum
1. Öğrencilerimi derste kendi kültürlerinden örnekler vermeleri için cesaretlendiririm.	()	()	()	()	()
2. Ders işlerken örneklerimi farklı kültürlere yönelik vermeye özen gösteririm.	()	()	()	()	()
3. Farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerimin düşüncelerini ifade etmeleri için tartışma, soru cevap gibi yöntem ve tekniklerle ders işlerim	()	()	()	()	()
4. Çokkültürlü bir eğitim ortamı tasarlarım (farklı renkler, şekiller, oturma düzeni vb)	()	()	()	()	()
5. Derslerimde öğrencilerimin değer yargılarını dikkate aldığımı gösterir örnekler veririm	()	()	()	()	()
6. Öğrencilerin kendi kültürel değerlerini sınıf ortamına taşımalarını sağlayacak kendi kültürlerinden örnekler veriririm	()	()	()	()	()
7. Öğrenme ve öğretme sürecini farklı kültürleri içerecek yapıda oluşturmaya özen gösteririm.	()	()	()	()	()
8. Sınıfta çokkültürlü öğretime dayalı öğrenme etkinlikleri tasarlıyorum	()	()	()	()	()
9. Sınıfta çokkültürlü eğitime dayalı değerlendirme süreçleri uyguluyorum	()	()	()	()	()
10. Farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerini sağlayacak imkân sağlıyorum	()	()	()	()	()
11. Farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerimin kendilerini rahatça ifade edecekleri (alay edilmeden, korkmadan, çekinmeden, utanmadan) sınıf atmosferi oluşturuyorum	()	()	()	()	()
12. Öğrencilerime farklı cinsiyet, etnik kimlik, dini inançlarına gibi özelliklerine dayalı renk, şekil, resim, fotoğraf, metinlerin seçiminde bu özellikleri dikkate alıyorum	()	()	()	()	()
13. Sınıf içi iletişimde farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilere hitap eden beden diline, jest ve mimiklere yer veriyorum	()	()	()	()	()
14. Öğrencilerimin bilgilerini farklı kültürel niteliklerden bağımsız ölçüyorum	()	()	()	()	()
15. Dersleri öğrencilerin kültürel özelliklerine göre düzenliyorum/adapte ediyorum	()	()	()	()	()
16. Öğrencilerime kültürel farklılıkların neden olduğu olumsuzluklarla (ırksal şiddet, cinsiyet ayrımcılık gibi) baş edebilecek aktiviteler düzenliyorum	()	()	()	()	()
17. Kültürel farklılıkları dikkate alarak tüm öğrencilerimin özgüven düzeylerini artıracak etkinlikler tasarlıyorum	()	()	()	()	()
18. Çok kültürlü sınıfların ihtiyaçlarını karşılayacak metotlar kullanıyorum	()	()	()	()	()

EK.7. Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz

- Kadın
 Erkek

Anadiliniz

- Türkçe
 Arnavutça
 Sırpça
 Boşnakça
 Romca
 Diğer _____

Mesleki Kıdem (Çalışma Süresi)

- 1-5 Yıl
 6-10 Yıl
 11-15 Yıl
 16-20 Yıl
 20 Yıl ve Üstü

Bölümünüz

- Okulöncesi Öğretmenliği
 Sınıf Öğretmenliği
 Türkçe Öğretmenliği
 Matematik Öğretmenliği
 İngilizce Öğretmenliği
 Fen Bilgisi Öğretmenliği
 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
 Diğer _____

Çalıştığınız Okuldaki Kademeniz

- İlköğretim I. Kademe (1-5 sınıf)
 Alt Orta Öğretim II.Kademe (6-9 sınıf)
 Üst Orta Öğretim (Lise)
 Üniversite
 Diğer _____