

T.C.

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME
YÖNELİK TUTUMLARI İLE EPİSTEMOLOJİK
İNANÇLARI VE ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOKTORA TEZİ

SERDAN KERVAN

Temmuz 2017

T.C.

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME
YÖNELİK TUTUMLARI İLE EPİSTEMOLOJİK
İNANÇLARI VE ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOKTORA TEZİ

SERDAN KERVAN

TEZ DANIŞMANI: DOÇ. DR. ERDOĞAN TEZCİ

Temmuz 2017

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı 201212510008 numaralı Serdan KERVAN'ın hazırladığı "Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ile Epistemolojik İnançları ve Öğretim Yaklaşımları Arasındaki İlişki" konulu DOKTORA tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 18.08.2017 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/~~OY ÇOKLUĞU~~ ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet GÜROL
Başkan

Yrd. Doç. Dr. Bilal YILDIRIM
Üye

Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ
Üye (Danışman)

Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN
Üye

Yrd. Doç. Dr. Sadet MALTEPE
Üye

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylım.

05.08.2017

Doç. Dr. Hasan ŞAHAN

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI İLE EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI VE ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

KERVAN, Serdan

Doktora, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ

2017, XIV + 201 Sayfa

Bu çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelemesi amaçlanmıştır. Çalışma ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma deseninden yararlanılarak yürütülmüştür. Çalışmaya 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kosova'da ilköğretim alt ve orta seviyede en az iki dilde eğitimin yürütüldüğü okullarda görev yapan Türk (130), Arnavut (425) ve Boşnak (106) olmak üzere toplam 661 öğretmen katılmıştır. Verilerin toplanmasında Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği, Epistemolojik İnanç Ölçeği ve Öğretim Yaklaşımları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler Türkçe'den Arnavutça ve Boşnakça dillerine çevrilerek dilsel eşdeğerlikleri sağlanmıştır. Ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik analizi için 200 öğretmene pilot uygulama yapılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile ölçeklerin Kosova kültürüne uygunluğu denetlenmiştir. Güvenirlik analizi için iç tutarlık bağlamında Cronbach's Alpha analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde karşılaştırmalar için Bağımsız Gruplar t Testi, Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA), değişkenler arasında ilişkinin belirlenmesinde korelasyon analizi ve yol analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin epistemolojik inançlarının ve öğrenci odaklı öğretim yaklaşımlarının ortalaması daha yüksektir. Çokkültürlü eğitime yönelik tutum, epistemolojik inançlar ve öğretim yaklaşımlarında cinsiyet, etnik köken ve yaş değişkenlerinin önemli bir faktör olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine göre tutumlarda, epistemolojik inanç ve öğretim yaklaşımlarında farklılık belirlenmemiştir. Korelasyon analiz sonuçları değişkenler arasında düşük düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir. Yol analizi sonuçlarına dayalı olarak hem epistemolojik inançların öğretim yaklaşımını hem de çokkültürlü eğitime yönelik tutumları etkilediği belirlenmiştir. Tek Doğru Olduğuna İlişkin Epistemolojik İnançlar dışında diğer inançlar öğrenci merkezli öğretim yaklaşımının anlamlı yordayıcısıdır. Çokkültürlü eğitime yönelik tutumlar üzerinde öğretmen merkezli öğretim yaklaşımının negatif, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımının ise pozitif etkisi vardır. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarında öğretim anlayışlarının öğrenci merkezli ve çabaya dayalı bir epistemolojik anlayışın geliştirilmesini sağlayacak şekilde düzenlenmesi yararlı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlü Eğitim, Kosovada Çokkültürlü Eğitim, Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum, Epistemolojik İnanç, Öğretim Yaklaşımları, Öğretmen Eğitimi.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS MULTI-CULTURAL EDUCATION WITH THEIR EPISTEMOLOGICAL BELIEFS AND TEACHING APPROACHES

KERVAN, Serdan

PhD Dissertation, Department of Educational Sciences

Advisor: Associate Prof. Dr. Erdoğan TEZCI

2017, XIV+201 pages

In this study, it is aimed to investigate the relationship between teachers' attitudes towards multicultural education, epistemological beliefs and teaching approaches. It was conducted using relational search and causal comparison design. 661 Turkish (130), Albanian (425) and Bosnian (106) teachers, who worked in schools in Kosovo with at least two primary and lower secondary education levels in the 2015-2016 academic year, participated in the study. Multicultural Education Attitude Scale, Epistemological Belief Scale, and Teaching Approaches Scale were used to collect data. The scales were translated from Turkish into Albanian and Bosnian languages, providing linguistic equivalence. For the validity and reliability analysis of the scales, 200 teachers were piloted. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was used to check the appropriateness of scales in Kosovo culture. For reliability analysis, Cronbach's Alpha analysis was performed in the context of internal consistency. In the analysis of the data, Independent Groups t-Test, One Way Variance Analysis (ANOVA), Correlation Analysis and Path Analysis were done with the relationship between variables.

As a result of the research, teachers' attitudes towards multicultural education were observed to be high. Teachers have a higher average of epistemological beliefs and student-centered teaching approaches that the learners are connected to the effort. Attitudes towards multicultural education, epistemological beliefs, and gender, ethnicity and age variables were found to be an important factor in teaching approaches. According to the level of education teachers are working in, there is no difference in attitudes between epistemological beliefs and teaching approaches. Correlation analysis results show a low level of correlation between variables. Results based on path analysis were found to affect both the teaching approach of epistemological beliefs and the attitudes towards multicultural education. It is a significant predictor of the student-centered teaching approach of other beliefs apart from the Epistemological Beliefs that it is Single Correct. There is a negative effect of the teacher-centered teaching approach on attitudes toward multicultural education, and a positive effect of the student-centered teaching approach. It would be helpful to organize teachers' understanding of teaching in pre-service and in-service training programs so as to provide a student-centered and effort-based epistemological understanding.

Key Words: Multicultural Education, Multicultural Education in Kosovo, Attitudes Toward Multicultural Education, Epistemological Belief, Teaching Approaches, Teacher Education.

ÖNSÖZ

Bireylerde, farklı değer ve kültürlere sahip olmakla birlikte kültür farkının değerli olduğu inancı ile kültürel benliğini korumak bir o kadar önemli olmuştur. Kültürel açıdan farklı bireylerin bulunduğu toplumlarda çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü okullar o toplumun vazgeçilmezidir. Bu nedenle çalışmada çokkültürlü yapıya sahip Kosova'da görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda Kosova'da Çokkültürlü eğitim uygulamalarının başarısı açısından öğretmenlerin epistemolojik inançlarının ve öğretim anlayışlarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarla ilişkisinin incelenmesi bu alandaki reform çabalarına katkı sunacaktır. Ayrıca çokkültürlü program hazırlanmasında da çalışmanın katkı sunacağı öngörülmüştür.

Çalışmam boyunca desteklerini esirgemeyen, ders döneminden tez döneminin bütün süreci boyunca değerli bilgileriyle bana ışık tutan, araştırmanın her aşamasında en doğru yolu göstererek en doğru bir şekilde yönlendiren, zorlandığım konularda rehberlik eden, örnek bir akademisyen olarak bana yol gösteren ve danışmanlık süresince hiç düşünmeden çok değerli zamanını benimle paylaşan, çok değerli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ'ye çok teşekkür ederim. Tez izleme Komitesinde yer alan, araştırma sürecinde ve ders dönemim süresince bizi aydınlatıp desteğini her zaman hissettiğim değerli hocam Sayın Doç. Dr. Hasan H. ŞAHAN'a ve tez izleme komitesinde yer alan ve beni aydınlatan değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Sadet MALTEPE'ye; doktora başladığımızdan itibaren çok değerli bilgileri ve emeklerini esirgemeyen Prof. Dr. Nevin SAYLAN hocamıza; Doktora ders aşamasında derslerine katılıp, çok değerli bilgiler edindiğim tüm bölüm Hocalarımıza; Kosova ile ilgili literatür bulmamda bana yardım eden emektar hocamız Sayın Bedrettin KORO'ya, teşekkür ederken, Balkanları yakından tanıyıp, geniş bir bilgi birikimiyle ve motivasyon kaynağım olan değerli hocam

Sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa HATİPLER'e minnettarım. Kosova-Türkiye ile Prizren- Balıkesir Üniversitesi işbirliklerimizin başlamasında en büyük emeği olan ve bu anlaşmalar vesilesiyle eğitim görmemizde emeği geçen Sayın Yrd.Doç.Dr. Bilal YILDIRIM hocamıza teşekkürlerimi sunarım.

Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı'na araştırmalarımında verilere ulaşmamda katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarken öğretmenlerle iletişime geçmemde katkı sağlayan Kosova Türk Öğretmenler Derneği'nin çok değerli üyelerine teşekkür ederim. Ayrıca yayınlarıyla her zaman çokkültürlülüğün önemini vurgulayan Kosovahaber gazetesi ve sahibi Raif KIRKUL'a; Kosova'da okullar dışında, çokkültürlülüğün önemini sergileyen çalışmalarıyla başta Prizren Doğruyol Türk Kültür Sanat Derneği olmak üzere bütün sivil toplum kuruluşlarımıza ayrı ayrı teşekkür ederim.

Tüm bunların yanında, teşekkürlerin en büyüğü, doktora başladığım ilk günden bu yana bana büyük destek ve güç veren, gözlerime baktıklarında her anda: "Çok başarılı olacaksın, pes etme!" diyerek yüreğindeki kocaman enerjiyi yüreğime yansıtan çok sevdiğim anneme ve babama her zaman desteklerini esirgemeyen çok sevdiğim ağabeyime ve eşine teşekkürlerimi sunarken, benimle geçirmesi gereken zamanını çaldığım, zaman zaman en mutlu gününde bile yanında olamadığım ama: "Bir dahaki sefer beraber kutlarız, sen yeterki başarılı ol anne" diyen kızım Beyzanur'a teşekkürlerimin en büyüğünü sunuyorum.

Başarı tek kişinin çabalaması sonucunda elde edilen bir sonuç değildir. Başarı; görünmez buz dağı gibidir, başarı etrafımızdaki kişilerin size karşılık beklemeden sonsuz destek vermesiyle oluşur. "Ne olursa olsun yaparsın" demektir. Bazı insanlar görünmese de desteklerini bilmek, başarının en büyüğüdür. Bana başarıyı gösteren tüm hocalarıma, arkadaşlarıma ve dostlarıma ayrı ayrı teşekkür ederim.

Serdan KERVAN

Balıkesir, 2017

İÇİNDEKİLER

ÖZET	<i>iii</i>
ABSTRACT	<i>v</i>
ÖNSÖZ	<i>vii</i>
İÇİNDEKİLER	<i>ix</i>
TABLolar LİSTESİ	<i>xii</i>
ŞEKİLLER LİSTESİ	<i>xiv</i>
1. GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.3.Araştırmanın Problem Cümlesi.....	8
1.4.Araştırmanın Önemi.....	9
1.5. Araştırmanın Varsayımları (Sayılıları).....	12
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	12
1.7. Çalışmada Geçen Tanımlar.....	13
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	15
2.1.Kültür.....	15
2.1.1. Kültürlenme Süreci Olarak Eğitim.....	18
2.2.Çokkültürlülük.....	19
2.2.1. Çokkültürlülüğün Tarihsel Gelişimi.....	20
2.2.2. Eleştirel Olarak Çokkültürlülük.....	23
2.3.Çokkültürlü Eğitim.....	26
2.3.1.Çokkültürlü Eğitim Programları.....	28
2.3.2.Yaklaşım, İlke, Boyut ve Amaçlarıyla Çokkültürlü Eğitim.....	35
2.3.3.Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Eğitimi.....	40
2.4.Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlar.....	42
2.5.Öğretim Yaklaşımları.....	44
2.6. Epistemolojik İnanç.....	49
2.7.Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları, Epistemolojik İnanç ve Öğretim Yaklaşımları Arasındaki İlişki.....	51
2.8.Kosova Cumhuriyeti ve Kosova'da Çokkültürlü Eğitim.....	54

2.8.1.Kosova Cumhuriyeti	55
2.8.2.Kosova Cumhuriyeti'nde Çokkültürlü Eğitim	56
2.8.3. Kosova Eğitim Programları ve Çokkültürlülük	58
2.9.İlgili Araştırmalar.....	65
3. YÖNTEM.....	79
3.1. Araştırma Modeli.....	79
3.2. Evren.....	81
3.3. Örneklem	82
3.4. Veri Toplama Araçları	83
3.4.1. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği	86
3.4.2. Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Analizi	89
3.4.3. Epistemolojik İnanç Ölçeği.....	90
3.4.4. Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Güvenirlik Analizi	92
3.4.5.Öğretim Yaklaşımları Ölçeği	95
3.4.6. Öğretim Yaklaşımı Ölçeğinin Güvenirlik Analizi	97
3.4.7.Kişisel bilgi formu.....	99
3.5. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	101
4.BULGULAR VE YORUMLAR	104
4.1. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Düzeyi Nedir?	104
4.2. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları Nedir?.....	107
4.3. Öğretmenlerin Öğretim Yaklaşımları Nedir?	111
4.4. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum, Epistemolojik İnanç ve Öğretim Yaklaşımları Cinsiyet Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	113
4.5. Öğretmenlerin Epistemolojik İnanç, Öğretim Yaklaşımı ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları Görev Yaptığı Eğitim Kademesi Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	115
4.6. Öğretmenlerin Epistemolojik İnanç, Öğretim Yaklaşımı ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları Çokkültürlülükle İlgili Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Farklılık Göstermekte midir?	117
4.7. Öğretmenlerin Epistemolojik İnanç, Öğretim Yaklaşımı ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları Etnik Kökenleri Açısından Farklılık Göstermekte midir?	119

4.8 Öğretmenlerin Epistemolojik İnanç, Öğretim Yaklaşımı ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Yaş Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?	125
4.9. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları, Öğretim Yaklaşımları ve Epistemolojik İnançları Arasında İlişki Var mıdır?	132
4.10. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarını Epistemolojik İnançları ve Öğretim Yaklaşımlarını Yordamakta mıdır?.	134
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	139
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	139
5.1.1. Tutumla İlgili Sonuç ve Tartışma	140
5.1.2. Epistemolojik İnançlarla İlgili Sonuç ve Tartışma	147
5.1.3. Öğretim Yaklaşımlarıyla İlgili Sonuç ve Tartışma	151
5.1.4. Korelasyon ve Yol Analizine Dayalı Sonuç ve Tartışma	155
5.2. Öneriler	159
5.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler	159
5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	160
KAYNAKÇA	163
EKLER	198
EK-1 EPİSTEMOLOJİK İNANÇ ÖLÇEĞİ	198
EK 2: ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİMDE ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI ÖLÇEĞİ	200
EK-3 ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ	202

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Kosova Cumhuriyeti Üniversite Öncesi Eğitimi Temel Yeterlikler.....	59
Tablo 2. Epistemolojik İnançlar Test Modeli.....	80
Tablo 3: Evrende Yer Alan Öğretmenlerin Dil ve Cinsiyet Açısından Dağılımı.....	81
Tablo: 4. Örneklemede Yer Alan Öğretmenlerin Etnik Köken ve Cinsiyet Açısından Dağılımı.....	82
Tablo 5: Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri.....	89
Tablo 6. Tutum Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	89
Tablo 7: Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri.....	92
Tablo 8: Epistemolojik İnanç ölçeği Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	93
Tablo 9: Madde Toplam Korelasyonları ve Ortalamalarına İlişkin Analiz Sonuçları.....	94
Tablo 10: Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri.....	97
Tablo 11: Öğretim Yaklaşımı Ölçeği Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	98
Tablo 12: Madde Toplam Korelasyonları ve Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar.....	98
Tablo 13: Kişisel Bilgi Formu.....	100
Tablo 14: Ortalamanın Yorumlanmasında Kullanılan Puan Aralıkları.....	100
Tablo 15: Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumların Betimsel Analizi.....	105
Tablo 16: Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Betimsel Analiz Sonuçları.....	107
Tablo 17: Öğretim Yaklaşımlarının Betimsel Analiz Sonuçları.....	111
Tablo 18: Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum, Epistemolojik İnanç ve Öğretim Yaklaşımlarının Cinsiyet Açısından Analiz Sonuçları.....	114
Tablo 19: Öğretmenlerin Epistemolojik İnanç, Öğretim Yaklaşımı ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Görev Yaptıkları Eğitim Kademesi Açısından Analiz Sonuçları.....	116
Tablo 20: Öğretmenlerin Epistemolojik İnanç, Öğretim Yaklaşımı ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Çokkültürlülükle İlgili Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Analiz Sonuçları.....	117
Tablo 21: Öğretmenlerin Epistemolojik İnanç, Öğretim Yaklaşımı ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Etnik Kökenleri Açısından Betimsel Analiz Sonuçları.....	120

Tablo 22: Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	122
Tablo 23: Kruskal Wallis H Testi Analizi Sonuçları	124
Tablo 24: Öğretmenlerin Epistemolojik İnanç, Öğretim Yaklaşımı ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Yaş Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları.....	126
Tablo 25: Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum, Epistemolojik İnanç ve Öğretim Yaklaşımlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	128
Tablo 26: Yaş Değişkeni Açısından Krukal Wallis H Testi Analizi Sonuçları.....	130
Tablo 27: Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları, Öğretim Yaklaşımları ve Epistemolojik İnançları Arasında İlişki	132
Tablo 28: Dolaylı Etkilere İlişkin Analiz Sonuçları	136
Tablo 29: Toplam Etkilere İlişkin Analiz Sonuçları	137

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Çokkültürlü İçeriği Birleştirmenin Dört Basamağı -----	31
Şekil 2. Bir Okul Amacı Olarak Kültürel Etkileşim -----	33
Şekil 3. ÇokkültürlüEğitimin Boyutları-----	38
Şekil 4:Tutum Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Standartlaştırılmış Yol Diyagramı-----	88
Şekil 5: Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Standartlaştırılmış Yol Diyagramı -----	91
Şekil 6: Öğretim Yaklaşımları Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi 4 Faktör İki Alt Boyuta Dayalı Standardize Edilmiş Yol Diyagramı -----	96
Şekil 7: Standardize Edilmiş Yol Analizi Şeması -----	135

1. GİRİŞ

Çokkültürlülüğü; din, dil, etnik köken, mezhep, cinsiyet, yaş, cinsel yönelim ve daha da ileri giderek yaşam biçimlerinde farklılıklar olarak ele almak mümkündür (Malik, 2002). Bireylerin biricikliği ve değerliği tartışılmaz bir gerçekse, onların oluşturduğu kültürler de ayrı ayrı biriciktir ve değerlidir. Farklılıkların bir kıymet ifade ediyor olması ve korunması gerekliliğine yönelik inançlar çokkültürlülüğü dinamik bir yapı haline getirmektedir. Bu nedenle, çokkültürlülüğü, “çokkültürlü toplum algısından, çokkültürlü toplumu da çokkültürlü eğitim, çokkültürlü okul, çokkültürlü öğretmen unsurundan ayrı düşünmek mümkün değildir” (Çayır, 2016: 95).

Çokkültürlülük, farklılıkların sonucunda ortaya çıkmıştır. Çokkültürlü eğitim ise toplumda yer alan farklı kültürel geçmişe sahip bireylerin varlığının bir sonucu olarak gündeme gelmiştir. Bu çerçevede eğitimde reform hareketlerinin de temeli haline geldiği görülmektedir (Banks, 2001). Çünkü farklı kültürel geçmişe sahip bireylerin okullarda varlığı ve onların kendi kültürel yaşantılarına dayalı bir eğitim alma gerekliliği temel bir eğitim hakkı olarak görülmektedir (Bennet, 1986). Çokkültürlü eğitim hem sosyal boyutu hem de bireysel yönü olan bir kavramdır. Kültür, bir toplumun ürettiği bir değer olarak ele alındığında çokkültürlülüğün de bu anlamda sosyal boyutu olan bir kavram olma yönü vardır. Ama cinsiyet farklılıkları, öğrenme tercihleri, algısal faktörler gibi farklılıklar ele alındığında çokkültürlü eğitimin bireysel hakları sağlama yönü dikkat çekicidir. Bu bireysel ve sosyal yönünü dikkate alan farklı ülkelerde çokkültürlü eğitim programları geliştirilmeye başlanmıştır (Banks, 2001; Jansen, 1998; McCharthy, 1990). Çokkültürlü eğitim reform hareketlerinin temelinde ise, farklı etnik, dini, sosyal

sınıflardan gelen bireylerin eğitimden maksimum fayda elde etmelerini sağlamaya yönelik çabalar yer almaktadır. Eşitlikçi pedagojinin bir yansıması olarak görülen çokkültürlü eğitim, aynı zamanda farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin içinde yaşadıkları demokratik toplumun aktif üyesi olmalarını sağlamaya yönelik bir çabadır (Gillborn, 2005). Bu yolla da sosyal hareketliliğin sağlanması amaçlanmaktadır.

Çokkültürlü eğitim ile kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin sahip oldukları yeteneklerin geliştirilmesinin yanı sıra öğrencilerin bu yetenekleri kullanarak sosyal değişimin ve mobilizasyonun sağlanacağı inancı vardır (Banks, 1994). Eşitlikçi pedagojik anlayış temelinde geliştirilen çokkültürlü eğitim programlarının uygulamadaki başarısı, okul ve çevre değişkenlerinin yanı sıra en başta programın uygulayıcıları olan öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenlerin sözkonusu eğitim anlayışına yönelik inancı, bilgisi, çokkültürlülüğe yönelik tutumları, çokkültürlü eğitimi uygulamaya yönelik bir öğretim anlayışına sahip olmalarının önemi vardır (Barton, 2000; Sleeter, 1992). Bu nedenle de çokkültürlü eğitim programlarındaki reform çabalarının bir ayağını da öğretmen eğitim programları oluşturmaktadır. Öğretmenlerin çokkültürlülük ile yeterlilikleri ve bu eğitimi sağlamaya yönelik donanım düzeyleri programların başarısında önemli bir etkidir.

Bu çalışmanın yürütüldüğü Kosova çokkültürlülükle ilgili ırk, dil, din gibi farklılıkların her çeşidinin her şekilde neşv-u nema bulduğu bir yaşama sahiptir (Çomak, 2009). Ayrıca bu bölgede, kültürel ve dinsel etkileşim ve dönüşüm dünyanın her bölgesinde var olandan daha güçlüdür. Temel sorun da tam olarak burada yatmaktadır. Bu nedenle, öncelikle Kosova'da öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile öğretim yaklaşımları ve epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin araştırılması yararlı olacağı düşüncesinden hareketle bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma yeni kurulan Kosova Cumhuriyeti'nin sağlam temeller üzerinde kurulmasına fayda sağlayacağı gibi, sosyal ve kültürel hakların ihlallerinin de önüne geçilmesine katkı sunacaktır.

1.1.Problem Durumu

Çokkültürlülük; ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutları içeren çok yönlü bir kavramdır (APA, 2002'den Akt. Demir, 2012; Tiedt ve Tiedt, 2005). Bu boyutlardan hareketle çokkültürlülük felsefesinde farklılığın çok geniş bir çerçevede din, dil, etnik köken, mezhep, cinsiyet, yaş, cinsel yönelim ve hatta bu öğelerin dışındaki çok basit düzeydeki yaşam biçimleri olarak da ele alındığı görülmektedir. Çokkültürlülük anlayışında "her kültürün değerli olduğu ve kültürler arası kıyaslamaların yanlış olduğu" ayrıca "her kültürün kendi doğruları içinde değerlendirilmesi gerektiği" düşüncesi yer alır (Polat ve Kılıç, 2013: 352-372). Farklı kültürlerin var olduğu toplumlarda, hem her kültürün ayrı ayrı varlığını sürdürmesi hem de bir bütün olarak, barış içinde ve birlikte yaşaması için, başka bir ifadeyle kültürel farklılıkların bir sorun olmaktan çıkarılıp bir zenginlik olarak algılanması çokkültürlülük perspektifinin temelini oluşturur (Banks, 2013; Bennett, 1986; Nieto, 1994).

Çokkültürlülüğün temel dayanaklarından bir diğeri diğer toplumun sahip olduğu değerlerin bir başkası ile kıyaslanmadan bizzat kendi başına bir değer olarak kabul edilmesidir denebilir. Başka bir ifade ile çokkültürlülük, her toplumun kendi kültürünün bir değer olarak kabul edilmesidir. Çokkültürlülüğün bir değer olarak ele alınması kültürel çeşitliliğin kabul edilmesi ve toplumlara göre kültürün değişkenliğinin benimsenmesini gerektirir. Her topluluk içinde farklı değerler manzumesinin varlığı çokkültürlülük olarak ele alınmaktadır (Banks, 1993a, 1993b; Sleeter, 1992). Benzer şekilde Parekh (2002), iki veya daha fazla kültürel topluluğu barındıran toplumları çokkültürlü olarak ele almaktadır.

Çokkültürlülük kavramı, içinde farklılıkları barındırır (APA, 2002). Farklı kültürlerin bir araya gelerek oluşturduğu yapı, çokkültürlülük anlayışı içinde değerlendirilir (Başarı, 2012). Bu nedenle de çokkültürlülük, farklı kültürlerin bir arada yaşama azim ve kararlılığını göstermesidir. Çokkültürlü toplumların birlikte yaşama iradesi göstermesi bir yönüyle hoşgörü, farklı bakış açılarının geliştirilmesi, sosyal ve ekonomik açıdan daha nitelikli bir yaşam fırsatı,

farklılıklara saygı, açık görüşlülük gibi değerlerin gelişmesine fırsat aralamaktadır (Chipman; 1980; Çiftçi ve Aydın, 2014; Nieto, 1994). Bununla birlikte çokkültürlülük bazı durumlarda olumsuzluklara da neden olabilmektedir. Özellikle azınlık ve çoğunluk durumlarında baskının gelişmesi, “ırkçılık, terörizm, radikalleşme, kimlik karmaşası, aidiyet duyusundaki azalma, içinde yaşadığı ortama uyum sağlayamama” gibi olumsuzlukları da beraberinde getirebilmektedir (Avcioğlu, 2013: 55-66). Söz konusu olumsuzlukların ortadan kaldırılması ve yine çokkültürlü ortamlarda yaşamının sağlayacağı fayadaların artırılması açısından çokkültürlü eğitim kavramı gündeme gelmiştir.

Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin çokkültürlülükle ilgili farkındalığı artırmak, akademik yetenekleri geliştirmek, kültürel farklılıkları takdir etmelerini sağlamak ve sosyal barışı sağlamaya yönelik tutumlarını desteklemeyi amaçlar (Clark, 2010; Nelson ve Guerra, 2014; Sleeter, 2001). Çokkültürlü eğitim anlayışı tüm öğrencilerin başarılı olacağına ilişkin güçlü bir inanç ve bu yönde bir öğretim anlayışına sahip olmayı gerektirir (Arslan, 2009; Yıldırım ve Tezci, 2007). Farklı ırk, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen tüm öğrencilere eşit eğitim fırsatları sağlanmasını ve farklı öğrenci grupları arasında diyalog ve işbirliğinin gelişmesini hedefleyen çokkültürlü eğitimin başarıya ulaşmasının anahtarı olarak öğretmenleri görmek mümkündür (Banks ve Banks, 2009; Cırık, 2008; Gürsoy, 2016). Yapılan araştırmalarda da çokkültürlü eğitimin öğretmenden başlayarak, öğrenci, aile, okul yönetimini, öğretim programlarını, sınıf içi öğretim uygulamalarını, program geliştirme süreçlerini, öğrenci başarılarının değerlendirmesini ve okul atmosferini etkilediği konusunda (Banks, 2008; Banks ve Lynch, 1986; Gay, 1994) görüş birliği olduğu vurgulanmıştır. Bu nedenle çokkültürlü eğitim hedeflerine ulaşılmasında öğretmenler önemli bir role sahiptir.

Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçleri ile ilgili yapılan araştırmalarda (King, 1991; Middleton, 2001; Su, 1996; Valentiin, 2006), çokkültürlülükle ilgili eğitim alan öğretmenlerin meslek hayatlarında kültürel farklılıklara karşı tutum, inanç ve söylemlerinde olumlu düzeyde değişikliklerin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bazı araştırmalarda, gerekli altyapıya sahip olmayan öğretmenlerin farklı kültürlerden gelen öğrenciler için öğrenme ortamı hazırlama konusunda yeteri

kadar hazırlıklı olmadığı (Gay, 2002a) kültüre duyarlı eğitimi savunan programlar yalnızca sınıf ortamı veya alan uygulamalarıyla sınırlı kalan geleneksel öğretim yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir (Sleeter, 2001). Bu nedenle öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları onların, öğrenme-öğretme süreçlerindeki yaklaşımlarını etkilemektedir (Yıldırım, 2016). Çokkültürlü eğitime yönelik tutumlar üzerinde yapılan araştırmalar (Barry ve Lechner, 1995; Hsu ve Thomson, 2010; Martin ve Dagostino-Kalniz, 2015; Middleton, 2001) öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarındaki pozitif değişimin çokkültürlü eğitim uygulamaları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim uygulamaları gerçekleştirebilmesi, onların çokkültürlü eğitimin gerektirdiği öğretim yaklaşımına yönelik olumlu bir tutuma ve bunun için uygun bir öğretim yaklaşımı anlayışına sahip olmasını gerektirir. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili yaklaşımları onların çokkültürlü eğitimle ilgili uygulamalarını etkileyebilmektedir (Brown, 2007; Yıldırım, 2016). Öğrenmenin sosyo kültürel bağlam içinde ve öğrencilerin geçmiş yaşantılarına ve inançlarına dayalı olarak gerçekleştiği dikkate alındığında (Gergen, 1991; Konold, 1995) öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının da bunu destekleyici olması beklenir. Sleeter ve Grant (1987) çokkültürlü eğitimin, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına sahip olunmasını gerektiğine işaret etmiştir. Çünkü, çokkültürlü eğitim açısından öğretmen, öğrencilerin farklılıklarını dikkate alır ve onları gelecekteki yetişkin yaşamına hazırlar. Çokkültürlü eğitimde öğretmen, öğrencilerin kültürel geçmişlerine karşı duyarlı ve onların kültürel açıdan belli ihtiyaçlarına cevap verecek bir öğretim anlayışı sergiler (Forrest, Lean ve Dunn, 2016; Määttä, 2008; Middleton, 2001). Öğretmenin, sınıf içi uygulamalarda farklı kültürlerden kavram, ilke, teori ve örneklere yer vermesi, onun çokkültürlü eğitim ilkelerine uygun öğretim yaptığını ve olumlu tutum içinde olduğunu gösterir. Bu yaklaşım aynı zamanda öğrenci merkezli öğretim anlayışı ile paralellik arzeder.

Öğretmenlerin çokkültürlü öğretim uygulamalarına yönelik inanç ve tutumları onların benimsedikleri öğretim yaklaşımlarından etkilenebilmektedir (Henson, 2015). Çünkü çokkültürlü öğretim, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına

sahip olmayı gerektir (Banks, 1993a, 1993b; Barry ve Lechner, 1995; Gay, 2002). Öğretmenlerin benimseyeceği öğretim yaklaşımlarında ise epistemolojik inançların önemli etkisi olduğu söylenebilir (Hofer, 2004; Muller, Rebmann ve Liebsch, 2008; Pajare, 1992; Tezci, Erdener ve Atıcı, 2016). Ayrıca Banks (1993a), epistemolojik anlayışın ve bilgi oluşturma sürecinin çokkültürlü eğitim açısından önemine işaret etmiştir. Farklı etnik köken, dil, sosyal sınıflardan gelen öğrencilerin eşit imkan ve olanaklar tanındığında öğreneceğine ilişkin bir inanç ve anlayışın sergilenmesi gerekliliğine işaret eden eşitlikçi pedagojik anlayışın, öğrenmenin çaba ile gerçekleşeceğine ilişkin epistemolojik yaklaşım üzerine temellendirildiği söylenebilir (Henson, 2015). Çokkültürlülük tek bir doğru olduğuna ilişkin bir epistemolojik anlayış yerine, içeriğin çoklu bakış açılarına sahip olması gerekliliğine işaret eder. Çünkü bir sınıftaki öğrenciler farklı dil, din, milliyet, algılama, öğrenme stili gibi özelliklerle gelmektedirler. Her birey kendi geçmiş, deneyim ve inançlarına göre öğrenmektedir (Duffy ve Jonassen, 2013; Jonassen, 1999; Tezci ve Uysal, 2004). Bu nedenle her öğrenenin farklılıklarını dikkate alan bir öğretim yaklaşımını benimsemenin ve bilginin tekliği yerine çokluğunu, öğrenmenin doğuştan değil çaba ile gerçekleştiğine ilişkin inançlarına sahip olmanın çokkültürlü eğitime yönelik tutumları olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

Epistemolojik inançlar, öğrencilerin düşünme biçimlerine uygun bir öğretim için öğretmene rehberlik eder. Epistemolojik inanç bilginin doğası ile ilgili bir felsefe alanı olmakla birlikte, öğrenme, öğrenmenin hızı ve kontrolü ile ilgili inançları da kapsar (Henson, 2015). Pajers (1992) öğretmenlerin bilginin doğasına ilişkin epistemolojik inançlarının onların öğretim anlayışlarını desteklediğini belirlemiştir. Schoorman (2017), çokkültürlü program açısından öğretmenlerin epistemolojik anlayışlarının etkisine işaret etmiştir. Kincheloe ve Tobin (2015) ise epistemolojik inançların birşeyleri farklı perspektiflerden yapma üzerinde etkisini tartışmıştır. Schommer-Aikins (2002), epistemolojik inançların öğrenmenin kalitesi, eğitimin değeri, çalışma ve öğrenme stratejileri, yorumlama kalitesi ve problem çözme yaklaşımının kalitesi gibi özellikleri etkilediğini belirtmektedir.

Epistemolojik açıdan öğrenmenin çaba ile gerçekleşeceği ve çoklu bakış açıları gibi perspektifler ile bu anlayışa dayalı öğrenci merkezli yaklaşıma uygun uygulamalar çokkültürlü eğitim yaklaşımı ile paralellik arzeder (Henson, 2015). Kültürel farklılıklara duyarlı öğretmenler sosyo kültürel açıdan gerçekliğin çoklu anlatılarına dayalı olduğunu bilir ve kabul eder. Bilginin göreceliliğini, öğrenenlerin bilgi oluşturma sürecini anlar ve onları bu konuda destekler (Villegas ve Lucas, 2002). Bilgiyi, öğrenenlerin ona anlam verdiği şey (Tezci ve Gürol, 2001; 2003) olarak ele alan bir epistemolojik inanç, hem çokkültürlü eğitimi hem de öğretim anlayışını şekillendirir.

Öğretmenlerin sahip olduğu epistemolojik inançlar öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının yanı sıra çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını etkileyebilmektedir. Bu nedenle çokkültürlü eğitime yönelik hazırlanan programların başarısı onu uygulayacak olan öğretmenlerin epistemolojik inançlarına, çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutumlarına, buna uygun öğretim yaklaşımlarına sahip olmalarına bağlıdır. Öğrencilerin cinsiyet, etnik, dini ve dilsel gibi farklılıkları ve öğrenci anlatımlarındaki çeşitliliğin değerli ve anlamlı olduğu çokkültürlü eğitimde öğretmen niteliklerinin açığa çıkarılması bu alanda yapılan program geliştirme çabalarına katkı sağlama potansiyeline sahiptir. Özellikle çokkültürlülüğün yaygın olduğu toplumlarda öğretmenlerin öğretim yaklaşımları ve epistemolojik inançlarının, çokkültürlü eğitime yönelik tutumları üzerinde etkisinin belirlenmesi bu alandaki reform çabalarının başarısına katkı sunabilir. Bu araştırmanın yürütüldüğü Kosova kültürel açıdan farklılıkların yaygın olarak yaşadığı bir ülkedir. Farklı din, dil, etnisiteden bireylerin bir arada eğitim aldığı bir ülkedir (Constitution of the Republic of Kosovo, 1-5). Sosyal barışın temini açısından çokkültürlü eğitim programlarının hazırlandığı ve buna yönelik uygulamalara (MEST, 2002; Republic of Kosovo Assembly, 2008, Law No:03/L-047) yer verildiği görülmektedir. Kosova'daki çokkültürlü eğitim uygulamalarının başarısı açısından öğretmenlerin epistemolojik inançlarının ve öğretim anlayışlarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarla ilişkisinin incelenmesi bu alandaki reform çabalarına katkı sunacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, çokkültürlü yapıya sahip Kosova'da öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi

Çalışmanın problemi: "Kosova'da ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımları arasında ilişki var mıdır?" şeklindedir. Çalışmanın temel problemini çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Alt problemler:

1- Kosova'da ilköğretim öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının düzeyi nedir?

2- Kosova'da ilköğretim öğretmenlerinin epistemolojik inançları nedir?

3- Kosova'da ilköğretim öğretmenlerinin öğretim yaklaşımları nelerdir?

4- Kosova'da ilköğretim öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları, epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımları;

a- cinsiyete,

b- görev yaptıkları eğitim kademesi (alt 1-5, orta 6-9 seviye)

c- çokkültürlülükle ilgili eğitim alıp almama durumu

d- etnik köken

e- yaş değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?

5- Kosova'da ilköğretim öğretmenlerinin; çokkültürlü eğitime yönelik tutumları, epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımlarıyla ilişkili midir?

6- Kosova'da ilköğretim öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımları çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının anlamlı yordayıcısı mıdır?

1.4.Araştırmanın Önemi

Bilgisayar ve internet teknolojilerinin yaygınlaşması, ekonomik, sosyal, siyasal alanda olduğu kadar eğitim alanında da önemli değişim ve gelişmeleri beraberinde getirmiştir (Gürol, 2002; Tezci, 2015). Eğitim, geçmişin iskolastik tek tipçi insan yetiştirme olgusundan sıyrılarak, bireyin yetenek ve becerilerini olabildiğince geliştirmesi yönünde değişim geçirmiştir. Bu gelişme sonucunda, eğitimde bireysel değerler ön plana çıkmaya başlamış ve öğrenciler arasındaki farklılıklar (biyolojik, cinsel, ırksal, dinsel, ekonomik, vb.) bir zenginlik olarak kabul edilmeye başlanmıştır. İnsanı daha fazla önceleyen bu durumun, öğretim programlarına yansımaları için uzun bir süre beklemeye gerek kalmamıştır (Ergün, 2014; Fidan, 1986; Polat, 2009). Bu durum, çok geçmeden, eğitimde çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarını ortaya çıkarmıştır (Cırık, 2008).

Çokkültürlü eğitim ile kültürel farklılıklara sahip bireylerin içinde yaşadığı toplumun aktif bir üyesi olabilmeleri ve farklılıklardan kaynaklanan başarısızlıklarının giderilerek başarılarının artırılması amaçlanmaktadır. Bu nedenle de son yıllarda eğitim programları giderek artan bir öneme sahiptir (Chisholm, 1994; Marangoz, Aydın ve Adıgüzel, 2015). Ayrıca çokkültürlü eğitim, eğitimle ilgili sorunlara çözümler üretmenin de bir aracıdır (Cırık, 2008). Ayrıca eğitim kurumlarında farklı kültürlere mensup bireyler arasında eşitliği ve sosyal adaleti sağlamak çokkültürlü eğitimin esas amaçlarından biridir (Banks ve Ambrosio, 2002).

Çokkültürlü eğitim; hem eğitim kurumlarını hem de eğitim sistemini yeniden yapılandırmak potansiyeline sahiptir. Bu potansiyel, öğrencilere,

kendilerinden herhangi bir şekilde farklı olanlara nasıl davranılması gerektiği bilgi ve becerisini de kazandıracaktır (Gay, 2013). Böylece kültürel farklılıklara duyarlı, saygılı ve hoşgörülü bireylerin yetiştirilmesi sağlanacaktır. Nitekim eğitimde öğrencinin kişisel özellik ve farklılıklarının bir zenginlik olarak algılanması, çokkültürlü eğitimle birlikte yoluna devam etmiş ve öğrencinin kültürel farklılığına saygı duyulmasına ve bu saygıda duyarlı davranılmasına, bu duyarlılıkla eğitim fırsatı eşitliği sağlanmasına imkan tanımıştır (Gay, 1994). Bir başka boyutta ise çokkültürlü eğitim öğrencilerin akademik başarılarındaki artışa, demokratik yapının güçlenmesine ve kültürel yapının gelişmesine olan katkıları ile ön plana çıkmıştır. Bununla beraber, çokkültürlü eğitimin ön yargılarını kıran, eleştirel düşünce becerisini geliştiren, ayrımcılığı sonlandıran yanı da ön plana çıkmıştır (Keskin ve Yaman, 2014; Parekh, 2002; Polat ve Kılıç, 2013).

Çokkültürlü eğitimin sağladığı olanaklar çerçevesinde bir çok ülkede eğitim programları hazırlanarak çokkültürlülük bağlamında eğitim reform çabalarına girilmiştir (Gay, 1994; Polat, 2009; Yurdabakan, 2002). Eğitim reform çabalarından biri de bu araştırmanın yürütüldüğü Kosova'dır. Kosova, çokkültürlü eğitimin olmazsa olmaz olarak uygulanması gereken bir ülkedir. Çünkü Kosova; farklı ırk, kültür, din ve dil özelliklerine sahip insanların barış içinde bir arada yaşadığı ve çok dilli eğitimin uygulandığı bir ülkedir (Akgün, 2012; Yıldırım, 2013; Zengin ve Topsakal, 2008). Bu gerçek, bağımsızlık ilanı ile birlikte açıklanmıştır. Nitekim 2008 yılında bağımsızlık ilanı yapıldıktan sonra dönemin Başbakanı Hashim Thaqi: "Kosova demokratik, laik, çokkültürlü bir ülkedir" demek suretiyle bu gerçeği ifade etmiştir (Tikici, Karatepe ve Erdem, 2015: 153-154). Doğal olarak bu çokkültürlü yapı; eğitim-öğretimde kültürel ve bireysel farklılıkların önemszenmesini şart kılmaktadır (Koro ve Topsakal, 2007). Bu nedenle Kosova Cumhuriyeti, çokkültürlü ve farklı etnik yapıları bir demokrasi toplumu oluşturmak için çalışmalarına başlamış ve 2002 yılında yeni bir program uygulamaya konmuştur. Bu çerçevede yüksek öğretimde de Bolonya sistemine geçilmiştir (Safçı ve Koro, 2008; Zengin ve Topsakal, 2008).

Her ülkenin çokkültürlülük yapısı kendi koşulları içinde değerlendirilebileceğinden programlarda çokkültürlü eğitim reform çabasının

içinde bulunmasının da yine kendi koşulları içinde değerlendirilmesini gerektirmektedir (Polat ve Kılıç, 2013). Kosova'nın sosyo-kültürel yapısı nedeni ile de çokkültürlü eğitim bağlamındaki uygulamalarının kendi koşullar içinde değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu araştırma bu yönüyle Kosova'daki çokkültürlü eğitim uygulamalarına, bu yöndeki program geliştirme çalışmalarına ve politikalara katkı sunma potansiyeline sahiptir.

Çokkültürlü eğitime yönelik programlarda reform çabalarının başarısı önemli ölçüde bu programları uygulayan öğretmenlere aittir (Henson, 2015; Yıldırım ve Tezci, 2016). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları programların başarı ile uygulanmasında önemli unsurlardan biridir (Barry ve Lechner, 1995; Martin ve Dagostino, 2015). Öğretmenler, çokkültürlülüğe yönelik tutum ve davranışları hem öğrenmek hem benimsemek hem de bunları uygulayarak örnek olmak durumundadır. Öğretmenlerin, sınıf içi ve sınıf dışı uygulama ve durumlarda, öğrencilerin kişisel farklılıklarını bir zenginlik olarak algılamadığı bir ortamda, çokkültürlülüğün başarı şansı yoktur. Bu nedenle öğretmenlere hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim programlarında bu yönde bir eğitimin sağlanması reform çabalarının başarısına katkı sunabilir (Gorski, 2009; McAllister ve Irvine, 2000). Çünkü yapılan bazı araştırmalarda (Gay, 2002b; Van Hook, 2002) çokkültürlülükle ilgili eğitim alan öğretmenlerin almayanlara göre tutum ve davranışlarında önemli farklılıklar belirlenmiştir. Bu çerçevede bir çok ülkede öğretmen eğitiminde çokkültürlülükle ilgili dersler konulmuştur (Altaş, 2003; Banks, 1989, 2013; Güven, 2005; Keskin ve Yaman, 2014). Bu araştırmanın sonuçlarının hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Bu araştırmada Türk, Arnavut ve Boşnak öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları, öğretim yaklaşımları ve epistemolojik inançları arasında ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları çokkültürlü eğitimle ilgili literatüre de katkı sunacaktır. Araştırma Kosova'da görev yapan farklı etnik kökene sahip öğretmenlerle yürütülmüştür. Kosova'da çokkültürlülükle ilgili çalışmaların kısıtlı sayıda olması, ayrıca öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarıyla epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımlarının arasındaki ilişki ile ilgili

çalışmaların olmaması, bu araştırmayı farklı kılmakla beraber, bundan sonra yapılacak çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve epistemolojik inançlarla ilgili araştırmalara da yol haritası niteliğinde olacağı düşünülmektedir. Ayrıca Kosova'daki çokkültürlü eğitime ilişkin uygulamalarda, öğretmenlere ve eğitim yöneticilerine de katkı sunacaktır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltıları)

Bu araştırma aşağıdaki varsayımlar üzerine yürütülmüştür:

1. Araştırmaya katılan Türk, Arnavut ve Boşnak öğretmenlerin, ölçek sorularını tarafsız, samimi ve gerçek duygu ve düşüncelerini ifade ederek cevaplandıkları,
2. Araştırmada ele alınan değişkenler ve ilişkiler dışında bilinmeyen ya da çeşitli sebeplerle açıkça ifade edilemeyen değişkenler olabilir. Ancak bu değişkenlerin araştırmanın bütününe etkisinin çok sınırlı olduğu varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

1. Kosova'da ilk öğretim alt seviye (1-5 sınıflar) sınıf öğretmenleri ve ilköğretim orta seviye (6-9 sınıflar) branş öğretmenleriyle,
2. Konu olarak ele alınan çokkültürlü eğitime yönelik tutum, öğretim yaklaşımı ve epistemolojik inançlarla
3. 2015- 2016 öğretim yılıyla sınırlıdır.

1.7. Çalışmada Geçen Tanımlar

Kültür: Gökalp (1975: 25), kültürü “bir millete özgü dil,din, edebiyat, güzel sanatlar, hukuk, gelenek, görenek, ekonomi gibi kurumların toplamı” olarak tanımlamaktadır.

Çokkültürlülük: Sosyolojik bir ifade olan çokkültürlülük; farklı ırk, dil, örf, adet ve geleneklere sahip toplulukların durumunun ifadesidir (Özhan, 2006: 39). Çokkültürlülükte esas olan farklılıklar içinde bir arada yaşamaktır.

Çokkültürlü Eğitim: Banks (1993b: 6) çokkültürlü eğitimi “farklı kültürel, etnik ve ekonomik gruplar için eğitimsel eşitliği artırmak için tasarlanan okul reformudur” olarak tanımlamaktadır. Çokkültürlü toplumların yaşamında doğal olarak yaşanan eğitim sisteminin adı çokkültürlü eğitimidir. Çokkültürlü eğitimin esasını, okullarda eğitim gören öğrencilerin, sosyal sınıf, ırk, dil, din ve kültür gibi farklılıkların dikkate alınması oluşturmaktadır (Banks, 1979: 237).

Eğitim Programı: Eğitim başlığı altında pratik ve teorik bütün uygulamaların gösterildiği sistemin adıdır. Demirel’e (2003: 6) göre: Öğrenciler için okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir.

Tutum: Kağıtçıbaşı’na (1999: 84) göre tutum “bireyin olaylar karşısında ya da yaşamın içinde karşılaştığı durumlara karşı ortaya koyduğu davranışların tümüdür. Başka bir ifadeyle, bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim” olarak tanımlanmaktadır.

Epistemolojik İnanç: Schommer (1990: 493) epistemolojik inançları “bireylerin bilginin doğası ve bilginin öğrenilmesine ilişkin inançları” olarak tanımlamaktadır.

Öğretim Yaklaşımı: Chan ve Elliott (2004: 818) öğretme yaklaşımını “öğretmenlerin tercih ettikleri öğretme ve öğrenme yolları hakkındaki” inançları olarak tanımlamaktadır.

Etnik Köken: Bu araştırmada etnik köken kavramıyla Boşnak dilinde eğitim veren öğretmenler Boşnak Öğretmenler, Arnavut dilinde eğitim veren öğretmenler Arnavut Öğretmenler, Türk dilinde eğitim veren öğretmenler Türk Öğretmenler olarak tanımlanmıştır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum, öğretim yaklaşımı ve epistemolojik inançlarla ilgili kuramsal çalışmalara yer verilmiştir. Ayrıca literatürde yer alan söz konusu değişkenlerle ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.Kültür

Kültür, insanoğlunu diğer canlılardan ayıran bir özelliğidir. Çünkü, hem bireylerin hem de grupların davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle de kavram üzerinde literatürde çokça çalışmanın ve tanımlamaların olduğunu görülmektedir (Kroeber, Kluckhohn, Untereiner ve Meyer, 1963). Wallerstein (1990: 31) kültürü “birlikte yaşama iradesi beyan eden toplulukların ortak yaşam biçimini ifade ettiğini” belirtse de ortak yaşam biçimi iradesini gösteren bir topluluk içinde farklı kültürleri de barındırdığı söylenebilir. Gökalp (1975: 25), daha kapsayıcı bir tanımlama ile kültürü “bir millete özgü dil,din, edebiyat, güzel sanatlar, hukuk, gelenek, görenek, ekonomi gibi kurumların toplamı” olarak ifade etmektedir. Topçu'ya (1961: 196) göre kültür bir milletin tarihsel süreç içinde meydana getirdiği değer hükümlerinin bütünüdür. Tanımlarda da görüldüğü gibi kültür milletlere yada belli topluluklara özgü değerler manzumesidir.

Toplumların temel dinamiklerini ifade eden kültür aynı zamanda, davranış kalıpları ve tutumları, norm ve değerleri, iletişim biçimleri ve dili, inanç ve eylemleri gibi birçok öğeyi içinde barındırmaktadır (Doytcheva, 2005; Güvenç,

1994; San, 1983). Kültürün kapsama alanı bunlarla sınırlı değildir. Bunların yanısıra kültür; öğretme, problem  z me ve öğrenme sürecinin nasıl yapılandırılacağı ile de yakından ilgilidir (Steffen, Keisha, Debbie, Lena ve Amy, 2011). Daha bütünleyici bir tanım yapmak gerekirse, kültür, dilsel açıdan, tarihi, sosyal ve etnolojik yapının, aile ve akrabalık iliŐklerinin, gıda, beslenme ve sağlığın yanı sıra eğitim, mimari, ekonomi ve teknolojinin, bilim ve sanat anlayışının, din ve devlet kurumlarının ve doğal çevrenin oluşturduğu beŐeri bir sistem olarak tanımlanabilir.

Kültürü, bir ulusu diğer uluslardan belirli çizgilerle ayıran niteliklerin tamamı olarak tanımlamak mümkündür. Bu bütünlüğe Gökalp (1975: 37), "hars" adını vermiştir. Her ulusun "kendi" kabul ettiği  zel Şekiller olarak nitelendirilen kültür, doğası gereği ulusaldır. Tural (1988: 52) kültürü:

Tarih bakımından mevcudiyeti kesin olarak bilinen bir toplumun, sosyal etkileŐme yoluyla nesilden nesile aktardıkları manevi ve maddi yaŐayıŐ tarzlarının temsil ve tecelli bakımından yüksek bir seviyedeki bir bileŐięi olan, sebebi ve sonucu açısından ise ferde ve topluma mensubiyet Őuuru,  zel bir kimlik kazandırma, bütünleşmiş kılma, yaşanan  vreyi ve Şartları kendi hedefleri istikametinde deęiŐtirme arzu ve iradesi veren, değer, norm ve sosyal kontrol unsurlarının belirlediği bir sistem olarak tanımlamıştır.

İnsanoğlunun doğaya eklediği tüm maddi ve manevi varlıkların toplamını, yine insanoğlunun yarattığı, ürettiği, her mal, her ahlak kuralını, değer yargısını bir "kültür öğesi"olarak ifade etmek mümkündür (Kongar, 1996). Williams (1986: 26) kültürü, "bir toplumun ya da bir grubun içinde yaşadığı üyelerinden beklediği ve davranış biçimlerinin toplamı" olarak tanımlamaktadır. Bottomore (1984) kültürün kapsamını ele aldığı çalışmasında günlük yaŐamdaki ve üretimdeki araçlardan, tüketim mallarına, çeşitli toplumsal grupların kuruluşundan kurallara ve adetlere kadar geniş bir perspektif içinde ele almaktadır. Fay'e (2001: 315-318) göre kültür, "bir grubun yaşamını anlamlandırmasını sağlayan ve bu gruba yaşam tarzını ve yönünü sunan karmaşık bir müŐterek inançlar, değerler ve kavramlar kümesidir".

Kültürün oluşumu, sürdürülmesi ve değişmesi bir süreçtir. Bu süreçte, kültürün tanımları içinde yer alan olay ve konular farklı değişimler yaşayarak varlıklarını sürdürürler. Genellikle değerlerden, ideal kurallardan ve davranış biçimlerinden oluşan kültür; bu sürecin bir ürünüdür. Bu sürecin sonucunda yaşam tarzları, düşünüş biçimleri, alışkanlıklar, inançlar, gelenekler-görenekler, hukuk, töre, ahlaki değerler oluşur. Bu özellikler toplumların kültür bütünlüğünü oluşturur. Bu bütünlük sadece manevi değil aynı zamanda manevi usurlardan meydana gelir. Bu unsurlar karşılıklı etkileşim içindedir. Aynı zamanda süreklilik gösterir ve aktarımlara dayalıdır. Başka bir ifade ile kuşaktan kuşağa aktarıldığından süreklilik gösterdiği gibi de dinamiktir. Kültür, zamanla ve toplumdan topluma değişim gösterir (Alakuş, 2004; Kongar, 1989; Turan, 1990).

Kültür bir ülkeyle, bir bölgeyle sınırlı değildir. Bazen bir ülkeyle sınırlı kalıp o ülkede kültür bölgeleri ve alt kültürler şeklinde ortaya çıkarken bazen birçok sınırları içine dahil eder. Kültürün aşamalarını , yenilik, seçici ayıklama, toplumsal kabulleşme ve bütünleşme olarak saymak mümkündür (Güvenç, 1993). İki bağımsız kültürün birbirleriyle olan sürekli ilişkilerinin sonucunda kültürleşme, kültürlenme olgusu ortaya çıkar. Bu olgunun sonucu, ya taraflardan birinin erimesi ya da yeni bir birleşimin ortaya çıkması söz konusudur. Yeni bir sentez olarak ortaya çıkan kültürleşme bir ölçüde kültürün aktarımı ile mümkün olmaktadır. Bireylerin veya grupların etkileşiminde kültürel aktarımlar vardır.

Kültürün aktarımı hususu da doğrudan ülkelerin eğitim politikaları tarafından belirlenmektedir (San, 1983). Bu belirlenirken ve uygulanırken, belirli bir kültürün hegemonyası ya da toplum fertlerinin belirli bir kültürel değerleri kabul etmesi için yönlendirilmemesi gereklidir (Gutmann, 2005). Bu aktarımda en temel unsur eğitimidir. Eğitim, toplumların sahip olduğu ulusal ve evrensel değerlerin geliştirilerek genç kuşaklara aktarılması işlevini görür. Eğitimle kültür unsurlarının uyum içerisinde bütünleştirilmesinin, toplumsal farklılıkların ve çeşitliliğin saygıyla muhafaza edilmesinin ve bu farklılıklara saygılı bireyleri yetiştirilmesinin temel argümanıdır (Başbay, 2014). Eğitimin bu yanı aynı zamanda kültürün aktarılmasının ve kültürlenmenin en kilit noktasını ifade etmektedir.

2.1.1. Kùltùrlenme Süreci Olarak Eğitim

Bireyler eğitim yoluyla, hem toplumsal kùltür ve değerlerini öğrenmekte hem de bu değerleri gelecek nesillere aktarma görevlerini üstlenmektedirler. Bu bakımdan eğitim, gelecek kuşaklara kùltürel değerlerin aktarıldığı bir süreç olarak kabul edilebilir. Kùltürün değerleri ve normlarıyla, bireylerin toplum içinde birbirlerine benzer davranışta bulunmalarını sağladığı ve o toplumun bütünlüğünün korunmasına yardımcı olduğu bilinmektedir. Kùltür bu etkinliğini, bilgi birikimi ve eğitim sayesinde gerçekleştirmektedir. Eğitim; hem kùltürel mirasın yeni nesillere aktarılmasının görevini hem de mevcut kùltürel mirasın yaşanması görevini üstlenmektedir (Fidan ve Erden, 1993). Eğitim bu fonksiyonunu, okul, eğitim programları ve çeşitli ders konuları aracılığıyla yerine getirmekte ve böylece genç kuşaklara toplum kùltürünü ve yaşayışını tanıtmaktadır (Varış, 1988). Böylece eğitimi; hem kùltürel değerlerin aktarımı hem de toplumsal bütünlüğünün ve kaynaşmanın aracı olarak kabul etmek mümkündür (Özdemir, 2011). Kùltürü gelecek nesillere aktarmak, şüphesiz ki iyi bir anadili eğitimi ile sağlanabilir (Melanlıoğlu, 2008).

Ertürk (1984: 12) “eğitimi, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” şeklinde tanımlarken, planlı eğitim faaliyetlerinin davranışlarda olumlu yönde değişiklikleri ve geçerli öğrenmeyi sağlayan yaşantılardan oluşturulması gerektiğini belirtmektedir. Bunun yanında eğitimin, bireyin doğuştan sahip olduğu her türlü yeteneklerinin geliştirilmesi ve yeni beceriler kazanması için, ona yapılan, planlı çalışmaların tamamı olduğu gerçeğinin gözden uzak tutulmamasını önermektedir.

Program geliştirme alanında önemli katkıları olan Tyler (Fidan, 1986), eğitimin bireylerin davranış biçimlerini değiştirme süreci olduğunu ifade ederken Dewey (1996: 297) eğitimi: “Gereksinme ve amaçlanan değişikliklerden doğan pratik faaliyet yaşantı alanına ait bir etkinliktir. Bir şeyler üretmek ya da yapmak demek bir şeyleri değiştirmek demektir; bir şeyleri tüketmek demek de aynı

anlama gelir. Bu nedenle değişmeye ilişkin tüm şeyler ve çeşitlilikler, faaliyete dâhildir; bilme ise kendi konusu gibi değişmezdir.” şeklinde tanımlamıştır.

Yaşantıların yeniden inşa edilmesi, bireysel aynı zamanda kültürel ve sosyal farklılıkların dikkate alınmasını gerektirir. Eğitim kasıtlı bir kültürleme süreci olduğundan her toplumda farklı kültürel değerlerin yer aldığı dolayısı ile içeriğinin de farklılık göstereceği açıktır.

Dil, cinsiyet, etnik köken, yaş, sosyal sınıf farklılıklarını içeren kültürel unsurlar eğitim yoluyla toplum fertlerine aktarılır. Sözkonusu kültür unsurlarının farklılıklarına yönelik hoşgörü, tolerans gibi değerler de yine çokkültürlü eğitim yoluyla kazandırılır. Bireyler böylece kendi kültürel kimliklerini kaybetmeden farklı kültürleri tanımış olur ve sosyal barış temin edilmiş olur (APA, 2002; Gül ve Kolb, 2009). Sosyal barışın sağlanmasında bir diğer husus da bireylerin sahip olduğu kültürel değerlerin muhafaza edilmesi ve diğer kültürlerle eşit tutulması ile mümkündür (Özben, 1991). Başka bir ifade ile bir kültürün başat, diğer kültürlerin bu başat kültürün hegemonyasına terk edilmesiyle değil, ortak bir zemin içinde varlıklarını devam ettirmeleri ile mümkündür. Bu imkan toplumsal bir uzlaşma gibi yasal zemini de gerektirmektedir (Özodaşık, 2009). Bunun için, bir bütün olarak çokkültürlülüğün doğru algılanması gerekmektedir.

2.2.Çokkültürlülük

Kültürlerin ayırt edici ve belirleyici özellikleri, birlikte yaşayan uluslar ya da toplumlar için doğal olarak çokkültürlülük gerçeğini ortaya çıkarmıştır (Banks ve Banks, 2009). Çokkültürlülük aynı coğrafya üzerinde bulunan ortak yaşantı ve inanca sahip insanların çoksesli bir düşünce sistemine sahip olabilecekleri ve farklı değerleri savunabilecekleri düşüncesinin bir ürünüdür. Çoğulculuk bir yandan farklı kültürel değerleri ortaya çıkarırken diğer yandan ortak yaşantının farklı kültürel örüntülerle bezenmesini de sağlayan bir unsurdur. Farklı kültürel değerlerden oluşan çoğulcu kültürel yapılar ortak coğrafyada bulunan ve ortak

mirasın parçalarını oluşturanlar kültür kavramına zenginlik katmışlar ve bu vesile ile çokkültürlülük kavramının doğmasına neden olmuştur (Güvenç, 1984).

Çokkültürlülük kavramı farklı bakış açılarına göre tasnif edilen bir olgudur. Çokkültürlülüğü, bazı araştırmacılar ırk, etnik köken, sınıf, cinsel yönelimler, din, yaş ve benzeri ölçütlerle ifade ederken (Güvenç, 1984), bazıları da sadece ırk bağlamında ele almakta ve örneğin ABD'de; Afrikalı Amerikalılar, Hindistanlı Amerikalılar, Asyalı Amerikalılar ve Latin Amerikalılar olmak üzere dört temel ırk ile sınırlandırmaktadır (Sue, Arredondo ve McDavis, 1992).

XXI. yüzyılda çokkültürlülük; "kimlik politikası" (identity politics), "tanınma politikası" (politics of recognition) ya da "farklılık politikası" (politics of difference) kapsamında ve bu politikalara yönelik taleplerle bağlantılı bir şekilde ortaya çıkmıştır (Tambiah, 2001: Akt. Altınbaş 2006). Kavram olarak çokkültürlülüğün belirsizliği, ideolojik ve teorik olarak, toplumsal bir politika olarak, toplumsal yapının bir parçası olarak farklı anlamlar taşıyabilmesine neden olmuştur. Çokkültürlülüğü kısaca, kültürel farklılıkların kamusal alanda ifadesi, azınlıklara özel hakların verilmesi, azınlıkların farklı kültür ve kimliklerini koruması ve geliştirmesi, farklı kültürel yapıların gelişiminin teşvik edilmesi olarak tanımlamak mümkündür (Uygur, 1984).

2.2.1. Çokkültürlülüğün Tarihsel Gelişimi

Farklı kültür ve ırk yapılarına sahip toplumların nasıl bir arada yaşayacakları konusu, tarihin derinliklerinden günümüze uzanan önemli bir soru özelliğine sahiptir. Bu sorunun cevabının devletten devlete farklılık göstermiş olması aynı zamanda sorunun çetrefilliğinin bir başka boyutudur. Uygulamada bazı devletler farklı olanlardan birini ya da bir kaçını ötekileştirip yok etmeyi tercih ederken bazıları da farklılıkları birlikte yaşatmayı tercih etmiştir. Tarihsel geçmişi daha çok etnik temizlik eylemine dayanan batı devletlerinin genel tercihi birinci şık olmuştur (Şan, 2006). Yakın tarihimizde II. Dünya Savaşı ve sonrasında yaşanmış olan Yahudi soykırımı ve Gulag Takım adaları gibi olaylar bu

devletlerin çokkültürlülükle ilgili davranışlarının en net ifadesidir. Medeniyet kurmak, imparatorluk olmak farklılıklara tahammül etmeyi bilmekten başlar. Bunun çarpıcı örneklerini Selçuklu ve Osmanlı devletlerinde görmek mümkündür (Aktay, 2003).

Çokkültürlülüğün en güçlü labarutavurı Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'dir. ABD, yakın yüzyıl içinde çokkültürlü yapının yoğun olarak görüldüğü ülkelerden biridir. ABD'nin ardından Kanada, Avustralya ve Yeni Zelanda gibi ülkelerin yanı sıra Yugoslavya'nın parçalanmasından sonra ortaya çıkan Kosova, Bosna Hersek, Makedonya gibi ülkeler gelmektedir (Şan ve Haşlak, 2012). ABD'nin durumu büyük ölçüde göçmelerden oluşan bir yapı tarafından kurulmuş olmasından kaynaklanmaktadır. "Yeryüzünde çok az ulus Amerika kadar heterojenliğe sahiptir. Amerikalı Kızılderililer de dahil olmak üzere herkes göçmen kökenlidir" (Rose, 1964: 14).

ABD'nin bu çokkültürlü yapısına rağmen, çokkültürlülük kavramı "ilk olarak 1957'de İsviçre'de kullanılmıştır". Hemen ardından ABD'de ve Kanada'da gündeme gelmiştir. Kavram İsviçre'de kullanılmış olsa da hayat bulduğu topraklar daha çok ABD ve Kanada olmuştur. Bunda ABD'nin ve Kanada'nın çeşitli nedenlerle birçok farklı kültürden insanı barındırmış olması etkindir (Şan ve Haşlak, 2012: 32). Başbay ve Bektaş (2009: 33) bu durumu 1960'lı yıllarda ABD'de "toplumsal çeşitliliğin artmasına, insan hakları hareketlerinin ve etnik azınlıkların ayrıca kadınların eşit hak ve olanak taleplerinin yoğunlaşması ile bu gruplara yönelik ırkçılığın, cinsiyetçiliğin ve baskının farkına varılmasına bağlamakta" ve çokkültürlülük ve çeşitlilik kavramlarının 1970'lerde ortaya çıktığını belirtmektedir.

Çokkültürlülük kavramı, 1970'lerden hemen sonra hızlı bir şekilde İngilizce'yi kullanan diğer ülkelere de yayılarak bu ülkelerde de tartışılmaya başlamıştır (Sengstock, 2009). ABD ve Kanada'da farklı bir dili konuşan ve kendilerine ait olduğunu düşündükleri topraklarda yaşayan insanlar, kültürel kimliklerinin tanınmasını istemişlerdir. Çokkültürlülük kavramı bu tanınma isteğine bir yanıt olarak ortaya çıkmıştır. Bununla beraber çokkültürlülük kavramının

bilimsel çalışmalara konu olması ancak 1980 ve 1990'larda mümkün olmuştur (Munley, Duncan, McDonnell ve Sauer, 2004)

Çokkültürlülük; ortak kültürden çok her kültürün önemini ve yaşatılmasını ifade ederken, ulus devletler bünyesinde barındırdıkları farklı kültürleri bir arada tutarak ortak bir kültür oluşturma çabasındadır (Polat ve Kılıç, 2013). Ortak bir kültür oluşturma, okkltrlğn yok edilmesi anlamını taşımaktadır (Güvenç, 1984). Ortak bir kültür, farklılıkları belli bir anlayış çerçevesinde bir araya getirmedir. Oysaki okkltrllk her kültürün kendi değeri ile var olmasıdır.

İzlanda ve Kore'nin etnik bakımdan homojen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Bunların dışında okkltrllk etnik, dini, ahlaki, cinsiyet, sosyal sınıf, siyasi ideolojiler ve diğeri kültürel farklılıklar açısından düşünüldüğünde tüm ülkelerin çokkültürlü yapıya sahip olduğu bir gerçektir (Kymlicka, 1998). Esasen bir toplumun çokkültürlü olması, sadece o toplumun gelenekleri, adetleri, değeri vb. açısından bir farklılık olması demek değildir. Çokkültürlülük: "farklı kültürlerin kendilerini bağlı gördükleri, uymakla yükümlü hissettikleri etik değeri ve inandıkları bu değeriyle uyumlu olarak gerçekleşmesini arzuladıkları adalet anlayışları arasında bir farklılığın bulunduğu anlamına gelir" (Özensel, 2012: 57).

Çokkültürlülük birçok bakımdan ülkeler açısından bir zenginlik olarak görülse de eleştirel bakış açılarının seğilendiğini söylemekte mümkündür. Bunun nedeni, okkltrllğn toplumlara neden olduğu olumsuzluklarda yatmaktadır (Henson, 2015). Özellikle bir toplumda farklı kültürlerin varlığı, toplumdaki kültürleri ayırıtırmakta ve parçalanmaya neden olabilmektedir. Bunun en iyi örnekleri geçen yüzyılda imparatorlukların yıkılması ve son yüzyılda Yugoslavya'nın parçalanması olarak verilebilir.

2.2.2. Eleştirel Olarak Çokkültürlülük

Çokkültürlülük toplumlarda farklı kültürlerin bir arada yaşamasının sağlıklı bir toplumsal yapının anahtarıdır diyen Gay'ın (2012) aksine, günümüzde çokkültürlülüğü savunanların yanında, çokkültürlülüğe yönelik eleştiriler de yapıldığı görülmektedir. Eleştirilerin merkezini çokkültürlülüğün bir ötekileştirme politikası olduğu ve küresel kapitalizm tarafından ortaya atıldığı hususu oluşturmaktadır. Örneğin bunlardan biri olan Schlesinger (1991), çokkültürlülüğün, ülkeleri bölücü ve birliği bozucu, ulusal direnci zayıflatıcı bir karaktere sahip olduğunu iddia etmektedir. Schlesinger'in yanı sıra Nussbaum (2002), Önder (2009) ve Talas (2008) da çokkültürlülüğün ve bunu savunmanın etnik canlandırma, ulusun birlik ve güvenliğini tehdit ettiği unsurları taşıdığını ileri sürmektedir. Özellikle farklı kültürel kimlikleri belirginleştirme, derinleştirme ve ayırışma noktalarına kadar ulaşabilen çokkültürlülük persepektifi toplumsal bütünlüğün korunmasında bir tehdit olarak algılanmaktadır.

Eleştiriler elbette bununla sınırlı değildir. Glazer (1997), çokkültürlülüğün kültürel çatışmaya ve değişmeye neden olduğunu iddia ederken, kimileri (örnek (Bissoondath, 1994; Henson, 2015) de devletin azınlıkların kültürel haklarını sınırlandırılması, coğrafik açıdan gettolaştırılması, özgürlüklerini sınırlandırılması olarak ele almaktadır. Keza Kaya ve Kentel (2005) de çokkültürcülüğün bir etnik grup mensubunu ötekileştirdiğini ve kültürler arasındaki mesafeyi genişlettiğini ifade etmektedir. Bu eleştirel düşünce ve yaklaşımlar çokkültürcülüğün, kültürel uzlaşmayı gerçekleştirmediği, bunun aksine kültürel ayırışmayı derinleştirdiği noktasından herket etmektedir.

Çok kültürlülüğün olumlu yanlarının yanı sıra, beraberinde ortaya çıkan sorunların da göz ardı edilmemesi gerekir. Bu sorunların kaynağı ve aynı zamanda çatışmaların, tercihlerin, karmaşa ve karışıklıkların ortamı olarak ortaya çıkan kültürdür. Yani kültür ve çokkültürlülük bir bakıma hem sorunun kaynağı hem de çözümün kaynağı olmak gibi bir özelliğe sahiptir. Buradaki ayrıntı, çokkültürlülüğün tek başına farklılık ve kimlik olarak algılanmamasında bunun aksine kültürle kaynaşmış ve hatta kültürden beslenen farklılık ve kimliklerle

algılanmasında saklıdır. Çokkültürlülüğün yapısında; toplumun üyelerinin çoğunun ortak bir kültürü paylaşması ayrıca yaşamın belli alanlarında farklı inanç ve uygulamaları benimsemiş olması yatar. Toplumun bazı üyelerinin baskın kültürün değerlerine eleştirel bakması ve olumsuzlayarak bunları yeniden kurgulamaya çalışması ya da toplum içinde bir grubun kendi kültürel değerlerine ve uygulama sistemlerine göre yaşayıp belli ölçüde örgütlenmiş olması vardır (Parekh, 2002).

Çokkültürlülük, toplum olarak genel kabul görmüş yaklaşımdır. Bu açıdan bakıldığında çokkültürlülüğü ya da çokkültürlü toplumu, içinde iki veya ikiden çok farklı kültürel yapıya sahip toplulukların yaşadığı toplum olarak kabul edilebilir. Çokkültürlü toplumlarda sorun, toplumun bu çokkültürlü yapıyı kabullenip farklılıklara saygı duymasında yaşanmaz, sorun; toplumun farklılıklara tahammül etmeyip, tekkültürcü bir yaklaşım içinde hareket ederek farklı kültürlü toplulukları özel yöntem ve uygulamalarla baskın kültür etkisine alıp eritmeye başladığı noktada ortaya çıktığı söylenebilir (King, 1991; Sleeter, 1992). Çokkültürlülükle ilgili eleştirilerin kaynağı çokkültürlü yapının daha önceki yüzyıllara göre farklılıklar göstermesidir. Ayrıca hem çokkültürlü toplumlarda kültürel ve siyasal taleplerin bir şekilde birbirlerine eklemlenmiş olmasında, hem sosyal adalet kavramının ekonomik ve kültürel hakları kapsayıcı olmasından kaynaklanmaktadır. Diğer taraftan çokkültürlü toplumların küreselleşme nedeniyle birbirlerine bağlanmış olması çağdaş çokkültürlü toplumların ulus-devletlerden sonra ortaya çıkmış olmasının etkileri olduğu söylenebilir (Parekh, 2002).

Çokkültürlülükle ilgili eleştirilere yönelik atılabilir adımların başında çeşitlilik taleplerinin uzlaştırılması, asimilasyoncu değil kapsayıcı olunması yattığı söylenebilir. Ayrıca kültürel farklılıklara saygı duyacak bireylerin yetiştirilmesi, ortak bir aidiyet hissi yaratılması ve vatandaşlık kimliğini altında çoğulcu kültürel kimliklerin korunması önemli bir etken olacaktır. Bu durum "ortak potada eritme politikası" "(melting pot) değildir. Çünkü ortak potada eritme, heterojen bir toplumda farklı unsurları birbiri ile uyumlu hâle getirmek ve homojen bir hâle dönüştürmek için kullanılmaktadır (Başbay, 2014: 587). Ortak potada eritme politikası ABD'de uygulanmış ve uygulama farklılıklara saygı duymak yerine

onların hepsini tektipleştirmekle sonuçlanmışır. ABD'de çokkültürlülikle ilgili verilen mücadelenin başlangıç noktası da burası olmuştur denebilir. 1960'lı yıllarda Amerikan Yurttaşlık Hakları Hareketi bu duruma tepki göstermiş ve kültürel çoğulculuğun bu olmadığını ifade etmiştir. Hareket, ortak potada eritme politikası yerine toplumun bütününü oluşturan her bir parçanın farklı faydası ve etkisi olacağı düşüncesiyle 'salata kasesi (salad bowl) kavramını ortaya koymuştur (Pozzetta, 1991).

Çokkültürlülikle ilgili eleştirilerin ağırlık noktası, çokkültürlü eğitimidir. Bu noktada eleştirilerin odağında çokkültürlü eğitim etnik veya ırkçılıkla ilgili konuları kapsadığı, farklı kültürlere veya ülkelere yapılacak turistik gezilerle sınırlı olabileceği düşüncesi vardır. Ayrıca, çokkültürlü eğitimin, eğitimde ortak paydaları ortadan kaldırdığı, öğrencilerin çokkültürlü eğitimden olumsuz yönde etkilendiği noktasında da eleştiriler sıralanmaktadır. Bu yaklaşımın çokkültürlü eğitimle ilgili yeterince kaynak olmadığı düşüncesi ile destek gördüğü de söylenebilir (Balı, 2001).

Çokkültürlülüğün eleştirisinde, aynı milliyetten veya aynı coğrafi bölgeden olan veya aynı dili konuşan insanların ortak kültürü paylaştıkları düşüncesi baskın bir düşüncedir. Bu düşüncenin doğru olmadığı tartışılmaz gerçektir. Aynı milliyet, aynı coğrafya ve aynı dil ortak kültür için gerekli ama yeterli değildir. Bunun en canlı örneğini Meksika, Küba, Porto Rico ve Arjantin oluşturmaktadır. Bu ülkelerde yaşayanlar aynı dili konuşmaktalar ancak farklı kültürlere sahiptirler (Aldridge, Calhoun ve Aman, 2000). Bu durum aynı kültürden gelen ailelerin aynı değerleri paylaştığı iddiası için de geçerlidir. Çokkültürlük sadece etnisite ile ya da dini inanışlarla sınırlı olduğunda bu iddia geçerliğini koruyacaktır. Ancak çokkültürlülüğün farklılıklar üzerine inşa edildiği gözönüne alındığında bir toplumun içinde çokkültürlülüğün daha farklı özelliklerde ortaya çıktığı söylenebilir.

Çokkültürlülikle ilgili eleştirilerden biri de çokkültürlülüğün bölücülük olduğu, çokkültürlülüğe ait çocuk kitapların da otantik olduğu konusudur. Bunun yanında, insanlar kendi kimliğini bir kültürle özdeşleştirebileceği bunun da insanın

tarihi bağlarına bağlı olmadığı insanın kendi iradesine bağlı oldu düşüncesi de çokkültürlülükle ilgili eleştirilerin başında gelmektedir (Aldridge, Calhoun ve Aman, 2000).

Çokkültürlü eğitimle ilgili bu eleştirilere alternatif olarak çokkültürlü eğitimin farklı bir konu alanı olarak öğretilmesi gerektiği savunulmaktadır. Başka bir ifade ile okullarda bir ders olarak okutulması önerilmektedir. Çokkültürlü eğitimin, eğitim programı içerisine yerleştirilmesi gerektiği, çokkültürlü eğitimin, sadece eğitim programının bir parçası olarak kabul edilmesi gerektiği, çokkültürlülüğün toplumun her alanında her zaman var olan bir olgudan ibaret olduğu düşüncesinin kabul edilmesi savunulmaktadır (Cırık, 2008).

2.3.Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlü eğitim, farklı kültürlerden gelen öğrencilere etkili bir öğrenme ortamı oluşturma çabası olarak tanımlanabilir. Buradaki ince ayrıntı azınlık konumundaki toplumlara ait bireylerin kültürel değerlerinin en az çoğunluğa mensup bireylerin kültürel değerleri kadar korunmasıdır. Başka bir ifade ile çokkültürlü eğitimi, bir toplum içinde yaşayan bireylerin kendi kimlik, cinsiyet, etnik mensubiyet, dil, öğrenme tercihleri gibi özelliklerin dikkate alınarak eğitimin gerçekleştirilmesi olarak ifade etmek mümkündür.

Çokkültürlülüğün eğitim boyutu; eğitimde, farklı ırk, farklı etnik yapı ve sosyal gruplarda bulunan başta öğrenci olmak üzere tüm bireylerin, eşit eğitim fırsatlarına sahip olması durumunu ifade eder. Bu durum daha çok okulla ilgili olsa da okulla da sınırlı değildir. Kültürün, insanlar arasındaki tüm farklılıklarla ilgili olması doğal olarak çokkültürlü eğitime bütün farklılıkları içinde barındırmak ve bu farklılıkların varlığını devam ettirmesine izin vermek gibi bir misyon yüklemektedir. Çokkültürlü eğitim, farklı etnik gruba, farklı sosyal sınıfa ve farklı dine ait olan bireylerle birlikte farklı cinsiyete, farklı zekaya ve farklı yeteneklere mensup bireyleri de kapsamaktadır. Çokkültürlü eğitimin temelinde farklı kültüre mensup azınlık haklarının korunmasında değil, bununla birlikte ana kültüre

mensup bireylerin de kendi kültürlerine yabancılaşmamasının sağlanması yatmaktadır (Kaltsounis, 1997).

Çokkültürlü eğitim, her ne kadar günümüz toplumlarında ve eğitiminde gündeme gelen bir konu olsa da kökenleri eskiye dayanır. Kavramsal açıdan çokkültürlü eğitim alanında araştırmalar yeni olsa da eğitim uygulamalarında ve programlarda bir reform aracı olarak ele alınışı yeni değildir. Çokkültürlü eğitim kavramı doğrudan ifade edilmese de Osmanlı Devleti'nin çokkültürlü, çok etnikli toplumsal yapısını ve bu yapı içindeki farklı eğitim kurumlarının varlığından dolayı çokkültürlü bir eğitimden söz edilebilir. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili ilk ve önemli adımlar Osmanlı Devleti döneminde atılmış ve bu haklar "istimalet" başlığı altında düzenlenmiştir. Bunun yanında Osmanlı Devletinde, özellikle Tanzimat Fermanı'ndan sonra başlayan süreçte, İmparatorluk bünyesinde yaşayan azınlıkların hak ve özgürlüklerinin tanınması yönünde önemli adımlar atılmıştır. 1894 yılında Osmanlı İmparatorluğunda kurulmuş azınlık okulu sayısı 6.437'dir. 1863 yılında, İstanbul'daki 454 okuldan 174'ü gayrimüslim tebaya aittir. 33.005 öğrenciden 16.248'i bu okullarda eğitim görmektedir (Akyüz, 2008; Kaya, 2009; Kodaman, 1980).

Çokkültürlü eğitimin farklı bazı uygulamalarına 19.yy.da rastlanmış olsa da bilinçli ve ulusal bir hareket olarak 1950-1960'larda ortaya çıktığı söylenebilir (Kaltsounis, 1997:18). Burada temel etken, İkinci Dünya Savaşı sonrasında, İngiltere, Fransa, Almanya ve Hollanda gibi ülkelerin Asya, Afrika ve Hindistan'daki sömürgelerinden, daha çok işçi ihtiyacını karşılamak için göç almalarıdır. Bu göçler sonucunda, etnik yapıda ciddi oranda değişimler yaşanmıştır. ABD'de de benzer bir durum söz konusudur.

Kavramsal olarak çok eski bir tarihe sahip değildir. 1950'li yıllarda ve 1960'larda ABD'de insan hakları hareketlerinden doğmuştur (Banks, 2013). ABD'de insan hakları hareketlerinin siyah-beyaz kavgasından başladığını söylemek mümkündür. Hareketi başlatan uç eylem; 1960'larda ABD'de, belli bölgelerde okulların siyah ve beyaz öğrencilere ayrı ayrı bölünmüş olması ve siyah ırka mensup Afro-Amerikalıların beyaz ırka mensup ABD'lilerin okullarına

alınmaması olmuştur (Ramsey, 2008). Bu ayrılık ve ayrıcalık okullarda sınırlı kalmamış, otobüslerden kiliselere kadar sürdürülmüştür. Afro-Amerikalıların bu durumun insan haklarına aykırılığı konusundaki haklı talep ve mücadeleleri çokkültürlülüğün doğuşunu hazırlamıştır (Kahn, 2008; Resnik, 2009). ABD'deki bu ayrımcı tavır sadece Afro-Amerikalılarla sınırlı tutulmamış bütün göçmen nüfusu (Meksikalıları, Güney ve Orta Amerikalıları, Asyo-Amerikalıları vb.) da dahil etmiştir (Schlesinger, 1991). Bu tutuma karşı zorlu bir mücadele verilmiştir. ABD'de de bu mücadele; etnik grupların, okulların kendi güçlenmeleri ve özgürlükleri için önemli bir araç olduğuna inanmadıkları için eğitim sisteminde reform yapılması talebiyle önemli bir dönemeci geçmiş ve "1964 yılında İnsan Hakları Yasası" vasıtasıyla "ırk, renk, ulusal köken ya da din temelli ayrımcılığın yasaklanması"ni sağlamıştır (Banks, 1993c: 11). Yeni durum beraberinde çok kısa zaman içinde, "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 içeren gelişmeleri" getirmiştir (Lynch, 1986: 23).

Çokkültürlü eğitimde yaşanan gelişmeler ve değişimler doğal olarak eğitim programlarında da etkisini göstermiştir. Bu programlar özellikle "ABD, Kanada, Avustralya, Almanya, İngiltere'de okul öncesi sınıflardan başlayarak uygulamaya konulmuştur". Bunun yanında bu ülkelerdeki eğitimcilerin çoğu, farklı kültürlere ait konuları, eğitim programının içerisine yerleştirmektedir (Karakaya, Türk ve Aslan, 2015: 259).

2.3.1.Çokkültürlü Eğitim Programları

Çokkültürlü toplumlarda hazırlanan eğitim programları, çokkültürlü eğitimin yukarıda ifade edilmiş olan amaç, ilke ve boyutlarını dikkate almak zorundadır. Bunlar dikkate alınmadan yapılacak eğitim programları, bir yanıyla eksik bir eğitime diğer yanıyla da aynı sınırlar içinde yaşayan bir toplumun üyelerini ötekileştirmeye ve onların kültürlerinin kaybolmasına neden olabilmektedir (Gay, 2002).

Çokkültürlü toplumlarda eğitim programlarının çokkültürlü anlayışla ele alınması gerekli ancak yeterli değildir. Programların uygulanmasında temel role sahip olan öğretmenlerin nitelik ve tutumları programların başarısında önemlidir (Cardona, 2004; Gay, 2002).

Çokkültürlü eğitim programlarının kaynağı, çokkültürlü eğitimin geniş bir alana yayılması ve birbiriyle ilişkili birçok değişkenin ele alınış biçiminin farklılaşmasıdır. Eğitim programını, eğitimle ilgili olan her şeyin toplamı olarak yani “eğitim programı/müfredat, içerik, metodoloji/yöntem ve uygulama alanları” olarak tanımlamak mümkündür (Sizemore, 1979: 343). Çokkültürlü eğitimde, eğitim programlarının gerçekleştirilebilmesi için programın çok dilli, çokkültürlü, çok modelli ve çok boyutlu olması gereklidir. Programın farklı dil ve kültürlerin, farklı modeller kullanılarak çok boyutlu öğrenme araç ve gereçlerini kapsayacak şekilde yapılması esastır (Uyanık, 2014). Çokkültürlü eğitim programlarının başarısı da programların bu konular üzerine yoğunlaşmasına ve özellikle öğretmen yetiştirme programlarına bu tür yaklaşımların eklenmesine bağlıdır (Henson, 2015).

Çokkültürlü eğitim programlarının tamamı temel ilkeler bakımından birbirinden farklı değildir. Bunun yanında zaman zaman özelleştikleri alana göre uygulamaları farklılaşan çokkültürlü eğitim programı yaklaşımlarını da görmek mümkündür. Genel olarak çokkültürlü eğitim için beş yaklaşım söz konusudur. Bu yaklaşımları Grant ve Sleeter (2005: 62-66) aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

1-) İstisna ve kültürel açıdan farklı olanı öğretme: Bu yaklaşımın özünü bilişsel beceriler ve geleneksel bilimsel bilginin ön planda tutulması ve gelenekselleştirilmiş kavramların, bilgilerin, dil, değer ve bilişsel becerilerin öğrencilere aktarılması oluşturur. Bu programla öğrencilerin başarı seviyelerinin belirlenmesi, normal sınıf seviyesiyle onların başarılarının karşılaştırılması ve sınıfı yakalamakta gecikene özenle ve sebat ederek yardım edilmesi gerekmektedir.

2-) İnsan ilişkileri yaklaşımı: Bu yaklaşımın özü, insanlar arasında kabul, hoşgörü ve bütünlük algısı geliştirilmesi ve bunun desteklenmesidir. Bu yaklaşımla öğrenciler arasında olumlu algılar oluşturmak, grup kimliğinin korunması ve önyargıların azaltılması ya da ortadan kaldırılması hedeflenmektedir. Bu yaklaşımın ağırlık noktası öğrencilerin kendileri ve birbirlerine karşı olan tutum ve algılarının olumlanmasıdır.

3-) Tek grup çalışmaları yaklaşımı: Bu yaklaşımın özü, belli bir gruba (daha çok grubun gençlerine) tarihsel olarak nasıl baskılandıklarının anlatımı ile başarılarının ve sosyal konumlarının tecrübe edilerek yükseltilmesinin amaçlanmasıdır. Bu yaklaşımla tek bir defada bir gruba yoğunlaşmaktadır. Bu şekilde, bu grubun başarılı bir bakış açısı ve dünya görüşü geliştirmesi sağlanmak istenmektedir.

4-) Çokkültürlü eğitim yaklaşımı: Bu yaklaşımın özü; bütün gruplar için sosyal adalet ve eşit hakların savunulması, baskılanmış gruplara olan ayrımcılık ve önyargının azaltılması hedefidir. Bu yaklaşım hem okulun öğrencilerinin mensup oldukları değişik gruplara eşit olarak dikkat edilmesini hem de kültürel çeşitliliği olan bütün bir okul reformunu gerekli kılmaktadır.

5-) Sosyal yeniden yapılandırıcı ve çokkültürlü eğitim: Toplumu yeniden oluşturacak olan gelecek kuşakları yetiştirmek ve yeni-dünya ile bütünleşmiş kavram ve güç ilişkilerini sorgulamak amaçlanır. Bu yaklaşımı çokkültürlü eğitim yaklaşımından ayıran dört önemli farklılık vardır. Bu farklılıklar:

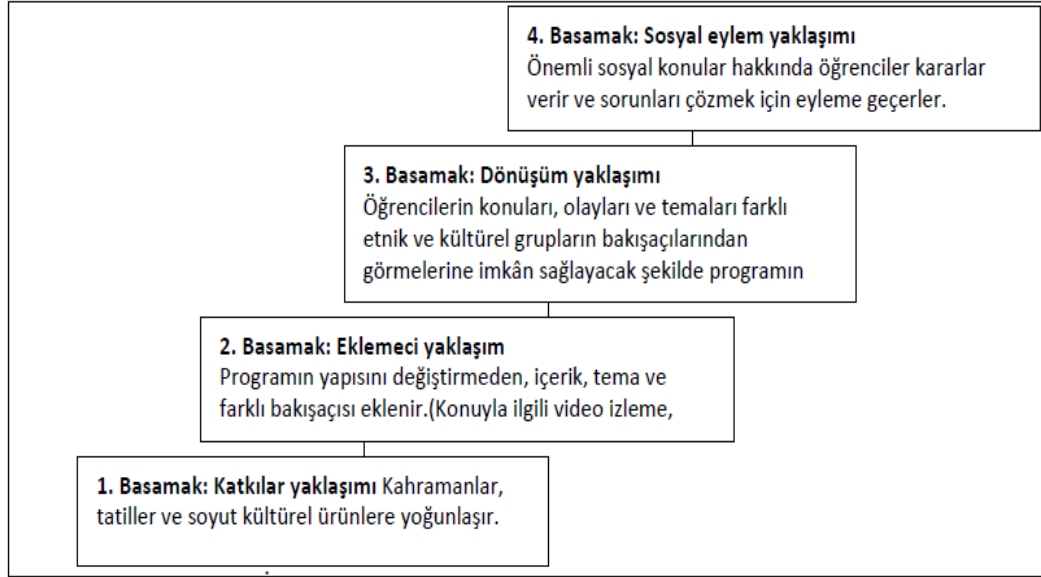
(a) demokrasi anlayışının okullarda aktif olarak pratik edilmesi,

(b) öğrencilerin bilinçlenerek eşitsizliği kendi yaşam koşullarında nasıl analiz edeceklerini öğrenmeleri,

(c) öğrencilerin sosyal davranış ve eylem becerilerini kullanmayı öğrenmeleri,

(d) baskılanmış gruplar arasında köprüler kurulması, ortak ilgilerinin geliştirmesi ve bu grupların birlikte çalışmayı öğrenmeleri, şeklinde özetlenebilir.

Konuyla ilgili olarak Banks'ın (2005b: 242-262) ortaya koyduğu fikirler son derece önemlidir. Banks çokkültürlü veya farklılığa ve çeşitliliğe önem veren toplumların Çokkültürlü Yapı'yla birleştirilerek hazırlanabilecek eğitim programları için izlenebilecek dört basamak ortaya koymuştur. Bu basamaklar Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1: Çokkültürlü İçeriği Birleştirmenin Dört Basamağı

Kaynak: Banks, J. A. (2005b). Approaches to multicultural curriculum reform. J. A. Banks ve C. A. McGee Banks (Editörler), Multicultural education, issues and perspectives (5th Edit.). USA: John Wiley & Sons, s.246

Banks'ın (2005b) önerdiği bu dört yaklaşımın gerektiğinde karıştırılıp harmanlanabileceğini de ifade etmiştir. Buradaki amaç; temel-merkezi bir programdan tekkültürlüden çokkültürlü içeriğe sahip bir programa geçmenin imkansızlığını ortadan kaldırmaktır. Bu basamaklar; Katkılar Yaklaşımı, Ekleme Yaklaşım, Dönüşüm Yaklaşımı ve Sosyal Eylem Yaklaşımı'dır. Bu yaklaşımların özellikleri aşağıdaki gibi açıklanabilir:

1-Katkılar yaklaşımı (Contributions approach): Bu yaklaşımın en temel özelliği temel-merkezi programın amaçlarını, çarpıcı özelliklerini ve temel yapısını değiştirmeden devam ettirmesidir. Bir diğer temel özelliği ise, etnik kahramanları

ve soyut kültürel ürünleri programa eklemesidir. Bu yaklaşım aynı zamanda çokkültürlü eğitimin sınıfa getirilmesinin en kolay yoludur.

2-Eklemeci yaklaşım (Additive approach): Bu yaklaşım programda değişiklik yapılmadan, bir kitap, ünite veya kurs ile programa kavramlar, temalar ve bakış açıları eklenmesi üzerine kuruludur.

3-Dönüşümcü yaklaşımı (Transformative approach): Bu yaklaşım programın amaçlarının, temel yapısının ve doğasının değiştirilerek, öğrencilerin tek bir bakış açısı yerine birkaç farklı etnik perspektiften bakabilmelerinin, görüşlerini belirleyebilmelerinin sağlanmasını hedeflemektedir.

4-Sosyal eylem yaklaşımı (Social action approach): Bu yaklaşım dönüşüm yaklaşımının amaçlarıyla aynı amaçlara sahiptir. Bunun yanında öğrencilerin çalışılan ünitedeki konuyla, problemle veya içerikle ilgili karar verme ve eyleme geçmeleri gerektiğini ileri sürmektedir.

Bu yaklaşımların temel amacı kullanılan “programların güncellenmesi ve çokkültürlü eğitimin gerektirdiği bir yapıya dönüştürülebilmesinin sağlanmasıdır” (Uyanık, 2014: 15-21). Bireysel farklılıkların eğitimde büyük yeri olması hususu, bu tipik farklılıkları eğitim programlarına ekleyerek ve geliştirilerek, hem kendinin ve yeteneklerinin farkında olan, hem ülkelerin kendi refahına hizmet eden hem de tüm dünya vatandaşlığı için çabalayan bireyler yetiştirilmesi daha kolay olacaktır. Bu nedenle de çokkültürlü eğitim programlarının bir bütün olarak ele alınması gerekmektedir.

Çokkültürlü eğitim yaklaşımlarında tek bir yaklaşımda ısrar etmek yerine Gay’in (1979), Grant ve Sleeter’in (2005) ve Banks’in (2005b) yaklaşımları temel alınarak, çokkültürlü eğitim ilkeleri ve içeriği, öğretmen, öğrenci ve okul kültüründeki etkili etkileşim ve iletişime yarar sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmelidir. Bu durum aşağıda yer alan Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Bir Okul Amacı Olarak Kültürel Etkileşim

Kaynak: Banks, J. A. (2006). Multiethnic education across cultures: United States, Mexico, Puerto Rico, France and Great Britain. J. Banks (Editor), Race, culture and education, the selected works of James A. Banks, New York, USA: Routledge, s.28

Şekil 2'de, eğitimde açık bir geri dönüşümsel mekanizma görülmektedir. Kültürel etkileşim öğrencinin dil, dünya bakış açıları, davranış biçimi gibi özellikleri ile öğretmenin dilsel özellikleri, davranış biçimleri ve kültürel tanımlama gibi özellikleri arasında karşılıklı etkileşim vardır. Okul kültürü ise hem öğrenci hem de öğretmenlerin davranışları ve bakış açıları üzerinde önemli etkiye sahiptir. Ayrıca öğretmen ve öğrenci davranış ve değerlerinin de okul kültürünü şekillendirmesi söz konusudur. Öğrenci ve öğretmenler kendi kişisel değerlerini koruyarak ve aynı zamanda birbirleriyle etkileşimde bulunarak okul kültürünü zenginleştirmeleri ve ilerleyen safhalarda kendi yaşamlarında bu öğrencilerin okulda edindikleri deneyimleri hayata pozitif yönde aktarmaları da etkilidir.

Bennett (2001: 173), çokkültürlü eğitimin sahip olması gereken ilkeleri aşağıdaki gibi açıklamaktadır. Bu ilkere göre de program geliştirme çalışmalarına yer verilmesi, yönlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Çokkültürlü eğitimin;

- 1-“Kültürel çoğulculuk teorisi,
- 2-Sosyal adalet idealleri ve ırkçılığın, cinsiyetçiliğin ve önyargı ve ayrımcılığın gibi çokkültürlüğe ilişkin ayrımcılıklarının sonlandırılması,
- 3-Öğretme ve öğrenme sürecinde kültürün doğrulanması,
- 4-) Eğitimsel tarafsızlığa bakış ve bütün çocuklar ve gençler için yüksek derecede akademik öğrenme için mükemmel derecede kılavuzluk” olarak açıklamaktadır

Bennett'in belirlemiş olduğu ilkelerin yanı sıra Castagno'nun (2009: 43-48) belirlediği altı ortak ilke de hem çokkültürlü eğitim uygulamalarında hem de çokkültürlü program geliştirme çalışmalarında önemlidir. Bütün ilke, amaç ve yaklaşımların harmanı olan bu altı ilkeyi aşağıdaki gibi belirtmektedir:

1-Asimilasyon için eğitim (education for assimilation): Farklılığın bir tehdit unsuru veya umursanmaması gereken bir unsur olduğu yaklaşım,

2-Birleşme/kaynaşma için eğitim (education for amalgamation): Kültürel farklılıklara karşı tarafsızlık durumunun olduğu yaklaşım,

3-Çoğulculuk için eğitim (education for pluralism): Kültürel farklılıkların saygı ve kutlama ile karşılandığı yaklaşım,

4-Kültürlerarası yeterlik/yeterlilik için eğitim (education for cross-cultural competence): Çeşitli ortamlardaki kültürlenme ve yeterliliğin desteklendiği yaklaşım,

5-Eleştirel farkındalık için eğitim (education for critical awareness): Statükonun, güç ilişkilerinin ve sosyal yapıların sorgulandığı ve kültürel farkındalığın başladığı yaklaşım,

6-Sosyal eylem için eğitim (educating for social action): Statükonun ve eşitsizliğin farkında olmanın yanında öğrencilerin yapısal eşitsizlikleri değiştirmek için çalıştığı ve sosyal değişimi sağladıkları yaklaşım, şeklinde saymak mümkündür.

Sonuç olarak, çokkültürlü eğitim bir bütünlük içinde ele alınmalı ve incelenmelidir. Çokkültürlülükle ilgili programların hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları öğelerinin birlikte ve bir bütün içinde ele alınması gerekir. Çokkültürlü eğitim programları bir bütün olarak ele alınsa da uygulamada çokkültürlü eğitimin sahip olması gereken ilkeler ve amaçların da göz önünde bulundurulması gerekir.

2.3.2.Yaklaşım, İlke, Boyut ve Amaçlarıyla Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlülükte en başat ayırım dil konusundadır. Dil, insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşmadır. Bir başka ifadeyle dil, düşünce ve duyguları bildirmeye yarayan herhangi bir anlatım aracıdır (TDK, 2011). Birçok ülkede büyük çoğunluğun konuştuğu dilin yanında küçük toplulukların konuştuğu birden fazla dil bulunmaktadır. Çoğunluğun anadili genelde o ülkenin resmi dili olarak kullanılmaktadır. Bununla birlikte İsviçre, Belçika, Hollanda ve Kosova gibi bazı ülkelerde birden fazla resmi dil kullanılabilir. Bazı ülkelerde çoğunluğun dili resmi dil olarak kullanılırken azınlıklara da uluslararası anlaşmalarla ya da anayasa ve yasalarındaki düzenlemelerle anadillerinde eğitim görme imkânı tanınmaktadır (Yıldırım, 2013).

Banks (2008) çokkültürlülüğü; yaş, cinsel yönelim, engelli olma, sosyal sınıf, etnik köken, din, dil ve kültürel özelliklerin bir arada yaşanması olarak tanımlarken, çokkültürlü eğitimi de, öğrencilerin din, dil, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, ekonomik düzey gibi farklılıklara bakılmadan eğitimden eşit bir şekilde yararlanmalarını sağlayan bir eğitim olarak ifade etmektedir. Gay (1994: 8) çokkültürlü eğitimin ve programın ilkelerini aşağıdaki gibi açıklamaktadır

“Çokkültürlü eğitim programları etnik nitelikleri içermelidir. Kültürel açıdan çokluk, kaynak ve fırsatların eşit ve eşsiz dağılımını içermelidir.... Etnik yaşam ve meşruiyet temelinde, öğrencileri başarıya götürmek için eşit akademik imkanlar sunmayı amaçlayan bir eğitim felsefesine dayalı olmalıdır. Eğitim programları, öğretim materyalleri ve

örgütsel yapıyı da içine alan, eğitim-öğretimin tüm öğelerinin ve eğitim politikalarını çoğulculuk esasına dayalı şekilde düzenlemeyi esas almalıdır. Kendine özgü değerleri ve kuralları olan bir eğitim politikasına sahip olmalıdır”

Çokkültürlü eğitim ve eğitim politikaları arasındaki derin ilişki doğal olarak çokkültürlü eğitimle ilgili olarak farklı yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Gezi (1981:1-14); çokkültürlü eğitime ilişkin beş ana yaklaşım olduğunu belirtmektedir. Bunları sırasıyla:

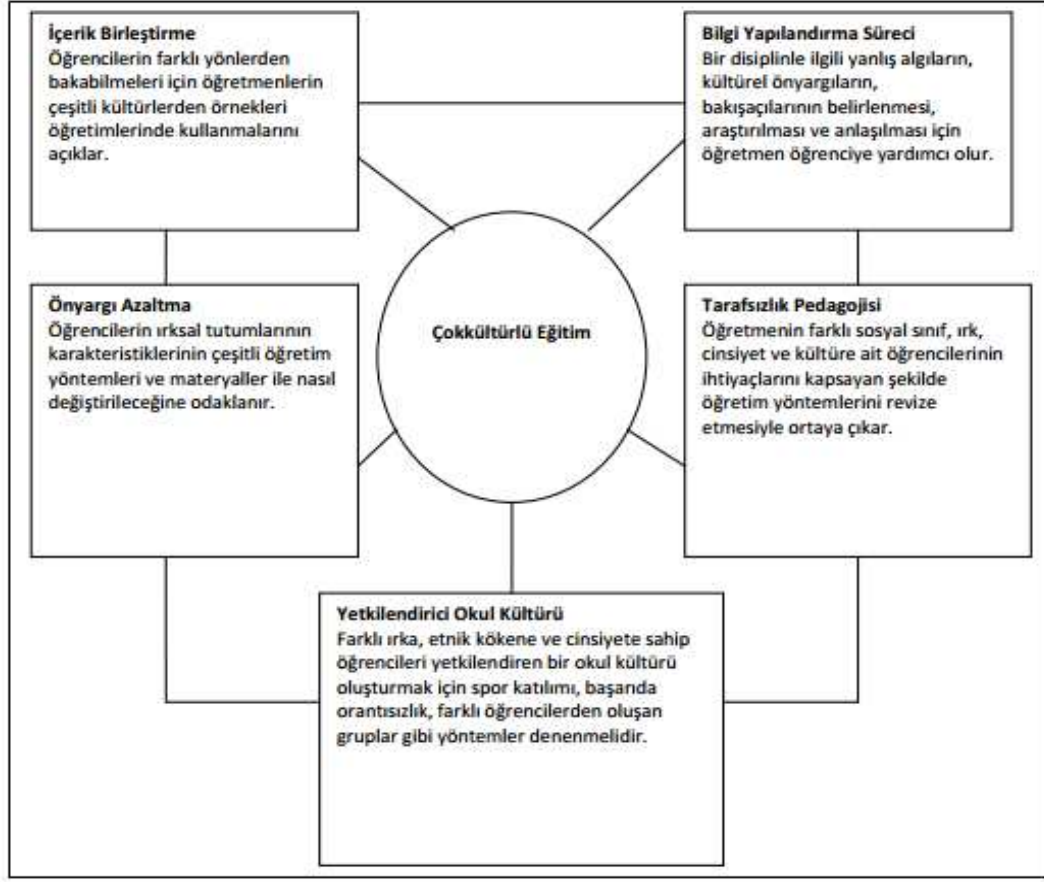
- 1-Kültürel olarak farklı öğrencilerin eğitim olanaklarının eşitlenmesine yardım etmeye odaklanan eğitim yaklaşımı,
- 2-Kültürel farklılıkları anlamayı amaç edinen eğitim yaklaşımı,
- 3-Kültürel çoğulculuğu korumayı amaç edinen eğitim yaklaşımı,
- 4-Öğrencilerin farklı kültürlerde iş görmeleri için yardım eden eğitim yaklaşımı,
- 5-Çoklu sistemlerde yeterliliği geliştirmek için eğitim yaklaşımı, şeklinde sıralamıştır.

Çokkültürlü eğitim savunucuları bütün öğrencilerin ırkları, etnik kökenleri, dilleri, dinleri, cinsiyetleri, kültürel geçmişleri, sosyal ekonomik statüleri hatta cinsel tercihleri dikkate alınmaksızın fırsat eşitliğine sahip bir okul ve eğitim ortamı sağlanması gerektiğini belirtmektedir (Özdemir, 2011). Literatürde yer alan ve çokkültürlülükle uygulamaların dayanacağı ilkelere olarak aşağıdakiler belirlenmiştir:

- a) Eğitimde fırsat eşitliği,
- b) Sosyal adalet,
- c) Eğitim ortamında kültürün önemini ve etkisini anlama,
- d) Diğer kültürleri tanıma ve anlama,
- e) Diğer kültürlere karşı önyargıları azaltma,
- f) Okul ve eğitim ortamını çokkültürlü ilkelere göre oluşturma,
- g) Fırsat eşitliğini ve kültürel öğeleri gözeterek öğretim yapma
- i) Irkçılık, ön yargı, cinsiyet ayrımı ve diğer ayrımcılıkların son bulması.
- j) Öğrenme ortamında farklı kültürlere yer verilmesi.

- k) Farklı kültürlerin miraslarının, deneyimlerinin, bakış açılarının birleştirilmesi; kültürel olarak farklı öğrenciler için okulda öğrenilenler ile gerçek yaşam deneyimleri arasında bağlantılar kurulması.
- l) Tüm bireyler için eğitim eşitliği sağlanması.
- m) Farklı kültürlerin birleşimi için bilimsel araştırmaların yapılması.
- n) Farklı kültürleri anlamak ve değer vermek için hürmanistik girişimlerde bulunulması.
- o) İçerik ve sürecin, yapı ve özün, eylem ve yansıtmanın, bilgi ve değerlerin, felsefe ve metodolojinin, eğitimsel anlamlar ve sonucun, birlikte ele alınması.
- ö) Sistematik değişimin, gelişimsel bir süreç olduğunun kabul edilmesi.
- p) Farklılıkların eğitimin içeriğini zenginleştirdiğinin farkında olunması.
- r) Öğretmenlerin, etnik grupların özelliklerinin, öğrencilerin davranışlarını nasıl etkilediğini anlamalarına yardım eden programların düzenlenmesi.
- s) Öğrencilerin, bilginin sosyal olarak yapılandırıldığını anlamalarına yardım eden eğitim programları geliştirilmesi.
- ş) Öğrencilerin, akademik başarılarını ve birbirleri ile ilişkilerini etkileyen bilgi, yetenek ve tutum gelişimine katkı sağlayan gizil programlara katılmalarının desteklenmesi.
- t) Öğrencilerin, ırk ve etnik ilişkiler üzerindeki ön yargıları öğrenmelerinin sağlanması.
- u) Öğrencilerin, ortak değerleri öğrenmelerinin sağlanması.
- ü) Eğitim yöneticilerinin, okulları ekonomik olarak eşit oranda desteklemesi.
- v) Öğretmenlerin karmaşık bilişsel ve sosyal becerileri değerlendirmek için çok yönlü, kültürel duyarlılığa sahip olan öğretim ve değerlendirme tekniklerini kullanmalarının sağlanması, şeklinde sıralamak mümkündür (Banks, 2004; Gay, 1994; Henson, 2015; Nieto, 1994).

Çokkültürlü eğitimin boyutları Banks ve Banks (2005) tarafından Şekil 3' te olduğu gibi gösterilmiştir.



Şekil 3. ÇokkültürlüEğitimin Boyutları

Kaynak: Banks, J. A. ve Banks, C. A. M. (2005). Multicultural education: Characteristics and goals, Editörler: J. A.Banks ve C. A. Mcgee Banks, Multicultural education, issues and perspectives, Beşinci baskı, USA: John Wiley&Sons.

Çokkültürlü eğitimin amacını kısa ve öz olarak bireyin, farklı olarak görülen kişiyi tanıma, anlama ve ona karşı saygılı olma gibi tutum ve davranışları bir bütün olarak özünde barındıran hoşgörü sahibi birey yetiştirmek olarak tanımlamak da mümkündür (Kosova, 2005). Bu anlamda çokkültürlü eğitimin amaçlarını aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

-Akademik başarıyı artırmak (Dunn, 1997),

- Bireylerde önyargılara ilişkin eleştirel düşünebilmeyi sağlamak (Hohensee, Bisson ve Derman-Sparks, 1992),
- Bireyleri kendine güvenen bir kimlik ile yapılandırmak (Hohensee ve ark., 1992),
- Farklı gruplar arasında iletişimi geliştirmek (Bohn ve Sleeter, 2000; Gay, 1994),
- Bireylerin farklılıkları olan başka bireylerle rahat, empatik bir etkileşim kurmalarını sağlamak, (Hohensee ve ark., 1992),
- Bireylerin kendi değer ve tutumlarını açıklamasına fırsat vererek, saygı ve hoşgörüyü artırmak; bireylerin, öz benlik ve özgüvenlerini geliştirerek bireylerin kendisiyle barışık olmasını sağlamak (Gay, 1994),
- Çokkültürlü bir ortamda uyum içinde yaşamayı öğretmek (Coşkun, 2006),
- Kültürel farkındalık sağlayarak, önyargıları kırmak (Dunn, 1997),
- Kültürel okuryazarlık becerisini geliştirmek (Gay, 1994),
- Okulda çoğulculuğu, eşitliği ve eleştirel düşünce ortamını sağlamak (Bohn ve Sleeter, 2000),
- Önyargıların, ayrımcılıkların olduğu yerlerde bireylere bunlarla mücadele etme kabiliyeti kazandırmak (Hohensee ve ark., 1992),
- Temel beceri ve yeteneklerin paylaşımında işbirliği sağlamak (Gay, 1994).

Programlarda çokkültürlü eğitime yer vermiş olmak ya da çokkültürlü programların hazırlanmış olması, çokkültürlülüğün yaygınlaştırılacağı ve çokkültürlü anlayışa dayalı öğretim süreçlerinin işlerlik kazanacağı anlamına gelmemektedir. Çokkültürlülük anlayışının uygulamada yer alması okul çalışanlarının ve özellikle de programı uygulayıcısı olan öğretmene bağlıdır. Her ne kadar çokkültürlülük sadece öğretmenin sınıfta yaptığı öğretim etkinliklerine bağlı olmasa da en önemli etkenlerden biri yine de öğretmenler olduğu söylenebilir. Bu nedenle çokkültür eğitimde öğretmenlerin ve öğretmenlerin nitelikleri önemlidir.

2.3.3.Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Eğitimi

Çokkültürlü eğitim, kültür, çokkültürlülük ve eğitim kavramlarını içeren bir alandır. Bu yapısıyla bilimsel anlamda başta eğitim olmak üzere hem sosyolojiyle hem siyaset bilimiyle, hem felsefeyle ilgilidir. Çokkültürlü eğitim, tüm öğrencilerin farklılıklarına (dil, din, ırk, yaş, cinsiyet, ekonomik düzey, sosyal sınıf) bakılmaksızın eğitimden eşit bir şekilde faydalanmalarını hedefler. Çokkültürlü eğitimi, sadece toplumun baskın kültüründen farklı kültürdeki öğrencilere verilen eğitimle sınırlı düşünmek doğru değildir. Bu nedenle tüm öğrencilere eşit eğitim olanağı sağlayan bir eğitim türüdür (Banks, 2013). Çokkültürlü eğitim, tüm kültürleri bir araya toplayarak, bireylerin toplum içerisinde uyumlu bir şekilde yaşamalarına imkan sağlayan kültürel bir kabullenıştır (Marangoz, Aydın ve Adıgüzel, 2015).

Çokkültürlü eğitimin hem bireysel hem de sosyal açıdan sağladığı imkanlar çokkültürlülüğün ilkeleri ile uygulanmaya konması ile mümkündür. Ancak çokkültürlülük anlayışının sadece program tasarılarında yer alması ile mümkün olmayacağı açıktır. Nasılkı çağdaş program anlayışı gereğince tasarlanan ve gerçekleşen program bir bütünsel (Perkmen ve Tezci, 2011; Tezci, 2015) çokkültürlü eğitim anlayışına dayalı tasarlanmış programın uygulamada aldığı şekil de o derecede önemlidir. Çokkültürlü eğitim programlarının dar olmaması ve öğretilme biçiminin, farklı kültürleri, farklı dinleri, içine alarak bunlar arasında verimli bir iletişim kurulmasını sağlayacak özelliklere sahip olması gerekir. Bunun için okul yöneticilerinden öğretmenlere ve okul çalışanlarına kadar herkesin ve her kesimin çokkültürlü eğitime ait farklı kültürel, farklı etnik ve farklı dil öğelerinin desteklenmesi yönünde faaliyet göstermesi gerekir. Bu anlamda çokkültürlü eğitim programlarının; ayrımcılığı, ırkçılığı, bağnazlığı, azaltmanın yanında aidiyet hissi oluşturmaları son derece önemlidir (Fox ve Gay, 1995; Gillborn, 2005).

Çokkültürlü eğitimin ikinci ve başat unsuru öğretmenler ve öğretmenlerin eğitimidir. Çokkültürlü eğitimde öğretmenlerin tekkültürlü eğitime göre daha

esnek, daha duyarlı, daha eşitlikçi ve daha destekçi olacak şekilde eğitilmesi esastır. Banks (2005a), çokkültürlü bir öğretmenin özelliklerini demokratik bir öğrenme ortamı oluşturabilmesi, öğrencilerin kültürel farklılıklarına saygı göstermesi, kendi önyargılarını ortadan kaldırabilmesi ve önyargı sahibi olanlarla mücadele edebilmesi, tüm öğrenciler için eğitimde eşitliğin gerektirdiği uygulamalar yapılabilmesi olarak sıralamaktadır.

Bu özelliklerinin yanında çokkültürlü öğretmenlerin sınıf içinde demorasi kültürünün uygulayıcısı olacak şekilde eğitilmeleri ve sınıflarda etnik ve kültürel gibi kişisel özelliklere dayalı ayrımcılıktan uzak duracak, farklı kültürleri zenginlik olarak kabul ederek, sınıf ortamına entegre edebilecek ve işbirlikli öğrenme teknikleri ile kültürler arası iletişimi sağlayarak farklı kültürleri ortak noktada buluşturacak özelliklere sahip bir eğitime tabi tutulmaları gerekmektedir (Bennett, 2001; Gay, 1994; Herring ve White, 1995). Bütün bu eğitimin amacı, öğretmenlerin, sınıf içinde birbirinden farklı nitelikte ve özellikte olan öğrencilere rahatlıkla ulaşabilmesi ve bununla ilgili uygun ortam hazırlayabilmesidir. Öğretmenler bu faaliyeti temel becerileri ile ve kültürün eğitim üzerindeki etkilerini, çokkültürlülüğü, öğrenme ve öğretme sürecinde eşitlik kavramını doğru anlayabilmeleri ile mümkündür (Başbay, 2014).

Çokkültürlülükte öğretmenlerin eğitiminde temel hedef; öğretmenlerin kültürel farklılıklara sahip olan öğrencileriyle ilgili olarak onların geçmişlerini ve deneyimlerini göz önünde bulundurmaları ve hem evrensel hem de çokkültürlü bir bakış açısına sahip olmalarıdır. Öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretmen adayı öğrencilerin, özellikle çokkültürlülüğü, kültürün eğitim üzerindeki etkilerini, eğitim ve öğretim süreci içerisindeki demokrasi ve eşitlik kavramlarını içine alan dersleri okumaları gereklidir (Barton, 2000; Kelm, McAllister ve Irvine, 2000; Warring ve Rau, 2001).

Çokkültürlü eğitimin temel amacı öğretmenlere; farklı etnik grupların kültürel değerleri, öğrenme stilleri, tarihsel mirasları, katkıları ve başarıları hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmak, okul başarısızlığı konusunda öğrencileri suçlamaktan vazgeçip mevcut eğitim sistemlerinde bir sorun olduğu

cesareti göstermek, eğitimde hala baskın olan sınırlayıcı kural ve anlayışlara karşı durabilmek, evrensel kültürel değerlere sahip olmak, öğrenme-öğretme sürecinde tarafsız olmak, bu tarafsızlıkla ilgili geleneksel varsayım ve yaklaşımları yeniden gözden geçirmek, sınıf ortamında bulunan farklı kültürel yapıya sahip bireylere uygun eğitim ortamları oluşturulabilmek, kültürel çeşitlilikle ilgili bilgi ve hassasiyeti sınıf içi etkinliklerine yansıtılabilmek, çokkültürlülüğü benimseyemeyen ve beklenenin altında başarı gösteren öğrencilerle çalışma azim ve iradesine sahip olmak gibi özellikler kazandırmak olarak özetlenebilir (Başbay, 2014; Gay, 2014).

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim programlarını etkili olarak uygulamaya koymaları buna ilişkin inanç ve tutumları ile ilişkilidir. Bu konuda yapılan araştırmalar (Barry ve Lechner, 1995; McAllister ve Irvine, 2000; Tran, Young ve Di Lella, 1994) öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin tutumlarının olumlu olması durumunda daha etkili uygulama yaptıklarını göstermektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi yararlı olacaktır.

2.4.Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlar

Bireylerin mesleki başarılarında o işi severek yapmalarının önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Bu durum onun mesleğine yönelik tutumu ile ilişkilidir. Öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenlerin de diğer meslek elemaları gibi başarısında mesleğine yönelik tutumlarının etkisi sözkonusudur. Bu nedenle de eğitim alanında başarı anahtarlarından biri mesleğini sevmek o mesleği yapma isteği noktasında heyecan duymak önemli olduğu söylenebilir. Öğretimin etkililiği ile yakından ilgili olduğu bilinen tutumlar, “her hangi bir obje ya da belli bir niteliğin belli bir ölçüde lehine ya da aleyhine yapılan değerlendirmeleri ifade eden psikolojik yönelimdir” (Eagly ve Chaiken, 1993: 1). Thurston (1946’dan Aktaran Edwards, 1957: 2) tutumu “psikolojik nesnelere ile ilgili negatif ya da pozitif etkinin derecesi” olarak tanımlamaktadır. Psikolojik nesne veya obje, bir

meslek olabileceği gibi belli bir yiyecek, belli bir kişi ve ya parti gibi özellikler de olabilirler.

Tutumlar kişilerin davranışlarına yön verir. Ayrıca davranışta bulunmaya iter. Belli bir şekildeki davranışın nedenidir. Bireyleri belli bir şekilde davranmaya motive eder. Ancak tutumlar motivasyondan farklıdır. Motivasyonlar tutumlara göre daha güçlü eğilim gösterir. Tutumlar belli bir şekilde davranışta bulunmanın da garantisi değildir (Baumeister ve Finkel, 2010). Terzi ve Tezci (2008), bireyin sahip olduğu tutumların onların duygu ve davranışlarını etkilediğine işaret etmektedirler. Tutumların olumlu olduğu durumda kişinin işini daha da istekle yaptığını belirtmişlerdir. Bu durumda da başarının artması daha da olasıdır.

Tutumlar doğuştan getirilmemekte, farklı kaynaklardan etkilenecek şekilde sonradan oluşmaktadır. Tutumların erken yaşta oluştuğunu, ancak yeni tecrübeler, yeni öğrenmelerle değişikliğe uğrayabileceğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Aiken, 1980; Guskey, 1989; Kağıtçıbaşı, 1985). Öğretmenlerin mesleğine karşı olan tutumları davranışlarına ve sınıf atmosferine yansıtılarak öğrencilerinin kişilik gelişmelerinde, öğretmen öğrenci ilişkilerinin niteliğinde ve öğrenmenin sağlanmasında belirgin bir rol oynamaktadır (Küçükahmet, 1986; Morgan, 1984). Bu durumda öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının da çok önemli olduğu görülmektedir (Polat, 2009). Sağlam (2008), öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının onların duygu, düşünce ve davranışlarını etkilediğine işaret etmektedir. Öğretmenlerle ilgili bu konuda yapılan araştırmalar (Avramidis ve Norwich, 2002; Çapri ve Çelikleli, 2008; Erdem, Gezer ve Çokadar, 2005; Guskey, 1989; Ogbu, 1992; Tanrıöğen, 1997) tutumların olumlu olduğu durumda hem iş doyumunu artırdığı hem de mesleki başarının arttığını göstermektedir. Öğretmenler çokkültürlü ortamlarda öğretmenlik yapması ve mesleğe karşı sergiledikleri tutumun yanı sıra çokkültürlü eğitime yönelik tutumları da o derece önemlidir denebilir.

Çokkültürlü eğitime yönelik tutumlar denildiğinde de öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin düşündükleri kastedilmektedir. Buna ilişkin olarak gerek öğrenci gerekse öğretmen tutumlarını inceleyen araştırmalara

bakıldığında, çokkültürlüğe yönelik tutumların cinsiyet, yaş, mesleki kıdem gibi faktörlerle ilişkili olduğu varsayılmaktadır (Demircioğlu ve Özdemir, 2014; Özdemir ve Dil, 2013). Bu nedenle öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenerek bunların olumlu ya da olumsuz olmaları durumlarına göre gerekli önlemlerin alınması ve çokkültürlü eğitim için uygun planlamaların yapılarak uygulanması gerekmektedir.

Bu noktadan hareketle öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi ve tutumlar ile öğretmenlerin epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımlarının ilişkisini incelemek, çokkültürlü ortamlarda bu ilişkilere uygun programların geliştirilmesi için önemlidir. Barry ve Lechner (1995), öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının onların çokkültürlü öğretim uygulamalarını etkilediğini belirtmektedir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutuma sahip olduklarında daha yenilikçi öğretim teknikleri uyguladıkları ve öğrenciyi merkeze alan uygulamalara yer verdikleri belirlenmiştir. Szabo ve Anderson (2009), öğretmenlerin çokkültürlü ortamda yetişmiş olmaları ve çokkültürlülükle ilgili aldıkları eğitimin onların tutumlarını etkilediğini belirlemiştir. Teicher (1997) yaptığı araştırmada öğretmenlerin öğretim anlayışlarının onların çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını etkilediğini belirlemiştir. Uygun öğretim metotlarının uygulandığı durumlarda öğretmenlerin tutumlarında değişim belirlemiştir.

2.5.Öğretim Yaklaşımları

Nitelikli bir öğretim, öğrencilerin öğrenme sonuçları ile ilişkilidir. Öğrencilerin öğrenmelerindeki nitelik ve niceliği yakalamalarına yardımcı olan öğretim nitelikli bir öğretim olarak ifade edilebilir (Ramsden, 2003). Öğrencilerin arzulanan öğrenme sonuçlarına ulaşmasına yardımcı olacak öğretmenlerin öğretim tercihleri en temel unsurlardan biridir. Chan ve Elliott (2004: 818), öğretmenlerin öğretme ve öğrenme anlayışı kavramını “öğretmenlerin tercih ettikleri öğretme ve öğrenme yolları hakkındaki inançlarına işaret ettiğini”

belirtmektedir. Bu inançların ise öğretme ve öğrenme ile ilgili kavrama yükledikleri anlamı ve öğretmen ve öğrencilerin rollerini kapsadığına işaret etmektedir. Öğretim anlayışı ya da yaklaşımı öğretmenin sınıfa taşıdığı ve öğretim etkinlikleri esnasında sergilediği öğrenmenin doğası ile ilgili fikirler, inançlar ve ilkelerdir (Aypay, 2011; Cheng, Chan, Pratt 1992; Tang ve Cheng, 2009). Öğretim yaklaşımı ile ilgili çeşitli sınıflamalar mevcuttur. Yapılan literatür analizinde en yaygın sınıflamaların öğretmen merkezli-öğrenci merkezli, konu merkezli-öğrenci merkezli, yüzeysel-derin, öğretmen yönelimli-interaktif, nesnelci-yapılandırmacı, disiplinler-bütünleşik, bireysel-işbirlikli, dolaylı/güdümlü-direk olduğu görülmektedir (Chan ve Ellitot, 2004; Gow ve Kember, 1993; Kember, 1997; Trigwell ve Prosser, 1996, 2004).

Bu araştırmanın temelini oluşturan yaklaşım ise Trigwell ve Prosser (2006) tarafından yapılan sınıflandırmadır. Bu sınıflamada bilgi iletimi-öğretmen odaklı yaklaşım ve kavramsal değişim- öğrenci odaklı yaklaşımdır. Bu anlayışın temelinde Trigwell, Prosser, ve Taylor (1994: 78) tarafından öğretime yönelik 5 farklı yaklaşımla ilgili geliştirdikleri teorik anlayış yattığı söylenebilir. Bunlar; (1) öğrencilere bilgi iletmeye niyetindeki öğretmen odaklı strateji, (2) öğrencilerin belli bir alandaki (disiplinle ilgili) kavramları kazanmalarını niyet eden öğretmen odaklı strateji, (3) öğrencilerin belli bir alandaki (disiplinle ilgili) kavramları kazanmalarını amaçlayan öğretmen-öğrenci etkileşimine dayalı odaklı strateji, (4) öğrencilerin kendi kavramlarını geliştirmeyi amaçlayan öğrenci odaklı strateji ve (5) öğrencilerin kavramsal anlayışlarını değiştirmeyi amaçlayan öğrenci odaklı strateji. Trigwell, Prosser ve Ginns (2005), öğrenci merkezli-kavramsal değişim stratejisinin öğretmen odaklı-bilgi iletim stratejini kapsadığı, başka bir ifade ile öğretmen merkezli-bilgi iletimi ile ilgili stratejilerin öğrenci merkezli-kavramsal değişim stratejileri içinde yer aldığını ama öğrenci merkezli-kavramsal değişim anlayışındaki stratejilerin öğretmen merkezli-bilgi iletim anlayışı içinde yer alamayacağını belirtmektedir. Bilgi iletim temelli-öğretmen odaklı strateji geleneksel nesnelci anlayışa dayanır. Öğrenci merkezli-kavramsal değişim odaklı strateji ise yapılandırmacı yaklaşıma dayandığı söylenebilir (Tezci, 2017).

Geleneksel öğretim yaklaşımı, öğrencilerin nasıl yönlendirileceğine ve değerlendirilmenin nasıl yapılacağına öğretmenin karar verdiği, öğretmen merkezli bir yaklaşımdır (Gök, 2006). Geleneksel sınıflarda öğrenci boş bir kutu olarak görülmekte, bu yüzden de bilginin etkili biçimde aktarılması esastır (Genç, 2004). Öğretmen tarafından bilginin aktarılması, boş kutunun doldurulması ve öğrencinin aktarılan bilgiyi benimsemesi anlayışı vardır. Johnson, Johnson ve Smith (1995) öğretmen merkezli öğretim yönteminin John Locke'ın, eğitilmemiş öğrenci zihni, öğretmenin üzerine bir şeyler yazmasını bekleyen boş bir kağıda benzer sanısına dayandığını ifade etmiştir. Dolayısı ile bilginin uzmanı olan öğretmen dışsal gerçekliği öğrencilere aktarır ve öğrencilerin bu dışsal gerekliliği yanı bilgiyi özümsemesi beklenir. İçerik öğretmen tarafından yapılandırılır. Öğrenci farklılıkları dikkate alınmaz. Her öğrenci doğuştan boş bir levhadır. Nasıl yazılırsa başa bir ifade ile öğrencilere ne aktarılsa onu öğrenecektir. Öğrencilerin ön öğrenmeleri, deneyimleri, değerleri, kültürleri, cinsiyetleri, öğrenme stilleri ve stratejileri ve algılama biçimleri öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınmaz. Çünkü vurgu daha çok öğrenciden ziyade içeriktedir (Gibbs ve Coffey, 2004; Jonassen, 1999; Tezci, 2017; Tezci ve Gürol, 2003).

Öğrenci merkezli yaklaşım ise temelde yapılandırmacı anlayışa dayanır. Yapılandırmacılık, “öğrencilerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlamış, daha sonra öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırıdıklarına ilişkin bir yaklaşıma dönüşmüştür” (Erdem ve Demirel, 2002: 82). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde “bilgiyi yapılandırma, öğrencilerin sahip oldukları bilgiyi oluşturma ve geliştirmelerinde daha etkin bir rol alması” olarak tanımlanan anahtar bir kavramdır (Erstad, 2002: 429). “Bilgiye ulaşmak bireyin yaşamını düzenleyen bir uyum sürecidir. Bilgi, bireysel ve toplumsal olarak yapılandırmaktadır” (Olssen, 1996: 276).

Sosyal yapılandırıcı yaklaşımıcılara göre bilgi, sosyal etkileşim yoluyla yaratılmaktadır. Onlara göre dil, insanların etkileşim kurmalarını sağlayan en önemli olgudur. Dildeki anlam, sosyal bağımlılığın yapısıyla ilişkilidir. Dil bireyler arasındaki ilişkinin devamlılığında çok önemli rol oynamaktadır. Yapılandırıcı yaklaşım temelde Piaget'in zihinsel psikoloji, Ausubel'in anlamlı öğrenme,

Bruner'in araştırma, Posner ve arkadaşlarının kavramsal değişim ve Johnson ve Johnson'un sosyal etkileşim teorilerine dayanmaktadır (Hand, Treagust ve Vance, 1997) Yapılandırıcı yaklaşımda öğrenci bilgiyi öğrenmede pasif değil aktif bir role sahiptir. Yani yapılandırıcı yaklaşım modeli öğrenci merkezli bir öğretim modelidir. Öğretmenin görevi araştırıcı olmalıdır.

Bilginin yapılandırıldığı ve öğretimin gerçekleştirildiği okullarda sınıf ortamının fiziksel özelliklerinin yapılandırmacı öğrenme açısından önemli bir değişken olmasına rağmen, öğretimin gerçekleşmesi için fiziksel özelliklerin kültürel çeşitlilik açısından da önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılandırmacılık açısından sınıfın fiziksel özellikleri, öğrenci merkezli ve esnek öğrenme ortamlarını kapsayacak biçimde olmalıdır. Çokkültürlü bir toplumdan gelen öğrenciler sınıfa "farklı öğrenme stil, inanç, değer ve sosyal tercihler gibi özelliklerle gelmektedir". Bu özellikler öğrencilerin bireysel bilgi yapılandırmalarını etkilemektedir (Özer, 2001: 164).

Bunun için gerektiğinde sınıfta farklı yerleşim düzenleri yapılabilir. Sınıf yerleşim düzenleri; bireysel yerleşim düzeni-U yerleşim düzeni, sıralı yerleşim düzeni, küme yerleşim düzeni ve yuvarlak masa yerleşim düzeni olarak sayılabilir (Bal, Keleş ve Erbil, 2002; Özden, 2002). Bu düzenlemeler ile farklı kültürlerden gelen öğrencilerin birbirleriyle paylaşımda bulunmaları, birbirleriyle etkileşimlerini etkilemektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen bir öğretmen, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, yol gösterici ya da kendisine gereksinim duyulduğunda yardım alınabilecek bir rehber konumundadır. Öğretmen, sınıfta işbirliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı tutum ve davranışlar sergiler. Öğrenilecek öğeleri, öğrenciler için anlamlı ve ilginç kılacak olanaklar ve ortamlar yaratır. Öğrenme sürecinin öğrenci merkezli olması yönünde çaba gösterir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar ve her öğrencinin kendi kararını kendisinin oluşturmasına yardımcı olur (Salvin, 1994'den Akt. Yaşar, 1998: 71-72). Yapılandırmacı bir öğretmen, öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine onlara kendi bilgilerini yapılandıracakları ortamlar hazırlar.

Yapılandırmacı kurama göre öğrenme, öğrenenlerin etkin rol aldıkları var olan bilgileri ezberlemedikleri bir eğitim sürecidir. Yapılandırmacılıkta geleneksel eğitim anlayışlarının, tek doğru, tek yönlü bilgilerin yerine, çok yönlü ve çok doğrulu bir eğitim anlayışı kabul görmektedir (VonGlaserfeld, 1995; Yanpar, 2006). Yapılandırmacı kuramın eğitimden beklentisi var olan bilgilerin öğrenciler tarafından bulunarak ezberlenmesi değil, bilginin “öğrenenlerin deneyimlerine, kendi organizasyonlarına dayanılarak keşfedilmesiyle oluşturulması”dır (Von Glaserfeld, 1996: 6).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, öğrencinin öğrenme ortamına uyum sağlamasıyla gerçekleşmektedir. Birey yaşadığı ortama uyum sağladığı sürece öğrenmeye hazır hale gelmektedir (Kauchak ve Eggen, 2003; Güzel ve Alkan, 2005). Öğrenme ortamına uyum sağlayan birey öğrenme faaliyetine hazır hale gelmektedir. Önceki bilgileriyle yeni öğrenme ortamında karşılaştığı bilgiler arasında köprü kurmaktadır. Böylece öğrenme için yeni bir süreç başlamış olur (Erdem ve Demirel, 2002; Yanpar, 2006).

Bireylerin yaşamda karşılaşacakları sorunları çözebilmeleri için “okul ve öğrenme- öğretme ortamları öğrencileri gerçek yaşama hazırlamalıdır” (Duckworth ve Julyan, 1996: 56). Bu nedenle öğrenme ortamları gerçek hayatın benzeri olacak şekilde düzenlenmelidir. Çokkültürlü bir toplumda yaşayan bireylerin toplumda kültürel farklılıklarla karşılaşacakları varsayılırsa, eğitimin temel amacı bireyleri gerçek hayata hazırlamak olduğundan okullarda kültürel farklılıklarla ilgili sorunların çözümüne yönelik etkinliklerin düzenlenmesi, farklı kültürlerin gelenek göreneklerinin tanıtılması ve farklı dil ve dinlere saygı duymanın sağlanması öğretmenlerin kullandıkları öğretim yaklaşımlarıyla mümkündür.

Öğrencilerin bireysel farklılıkları onların öğrenme biçimleri üzerinde etkili olduğu ve her öğrencinin öğrenme biçiminin kendi özgü olduğu dikkate alındığında öğretim biçimlerinin de buna uygun olması gerektiği açıktır. Öğrenme biçimlerinin farklılık göstermesi, etkili öğrenme için öğretim anlayışının da değişmesini gerektirir. Bunun için de çokkültürlü eğitim açısından öğrencilerin

öğrenme biçimlerindeki farklılıkları bilmek ve anlamak kadar öğretimi de buna göre yönlendirmek gerekmektedir (Tatar ve Horenczyk, 2003). Öğretim stratejilerinin seçiminden değerlendirme süreçlerine kadar geleneksel yaklaşımların dışına çıkılmasını gerektirir. Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme anlayışındaki değişim onların inaçları ve deneyimlerine göre şekillendiği söylenebilir (Tezci ve ark., 2016).

2.6. Epistemolojik İnanç

Epistemoloji ise yunanca episteme ve bilim anlamına gelen logos sözcüklerinin bir bileşiminden ortaya çıkan terimin ifade ettiği bir bilim alanıdır (Cevizci, 2003). Bilginin doğası, sınırları, güvenilirliği, geçerliliği ile elde edilme ve aktarıma biçimlerini inceleyen, araştıran ve sorgulayan epistemolojiyi bilginin ve öğrenmenin doğasına olan inanç olarak tanımlanan epistemolojik inançlardan ayrı düşünmek doğru değildir (Demir ve Acar, 1992; Schommer, 1998). Bunun yanında epistemolojinin felsefenin bilgi sorunu üzerinde durduğu, bilgi nedir ve kaynakları nelerdir, insanlar nasıl bilir gibi çeşitli soruları yanıtlamaya çalıştığı da bilinmektedir (Deryakulu, 2004). Ayrıca epistemoloji; bilgi-değer ilişkisi bağlamında ahlak felsefesinden siyaset felsefesine kadar uzanan bir çizgiye sahiptir (Özlem, 1996).

Epistemolojik inançlar; “Bilginin tanımı, bilginin yapılanması, bilginin değerlendirilmesi, bilginin pozisyonu ve bilginin oluşumu” hakkındaki inançların tamamını kapsar (Hofer, 2001: 355). Bir başka ifadeyle; bireylerin bilginin doğasına, kaynağına ve bilginin öğrenilip öğretilmesine ilişkin inançlarını epistemolojik inançlar olarak adlandırmak mümkündür.

Schommer’a (1994: 293-319) göre, kişisel epistemoloji, “bilginin örgütlenmesi, bilginin kesinliği, bilginin kaynağı, bilgi kazanımının kontrolü ve bilgi kazanımının hızı olmak üzere beş boyutlu bir inançlar sistemini ifade etmektedir”. Burada, bilginin kaynağı olarak; bir ucunda bilginin her şeyi bilen otoriteler tarafından aktarılmakta olduğu, diğer ucunda da bireylerin kendileri

tarafından nesnel yada öznel araçlar yoluyla çıkarsama yapılarak türetildiği inancı olduğu, bilginin kesinliği olarak; bir ucunda bilginin kesin ve mutlak olduğu, diğer ucunda da devamlı gelişen bir yapıya sahip olduğu inancı ifade eder. Bilginin örgütlenmesi açısından bir ucunda bilginin kalıplar halinde olduğu, diğer ucunda da bilginin oldukça bütünleştirilmiş ve birleştirilmiş karmaşık bir yapıya sahip olduğu inancı yatar. Öğrenmenin kontrolü olarak bir ucunda öğrenme yeteneğinin genetik olarak önceden belirlenmiş olduğu, diğer ucunda da deneyimler yoluyla kazanıldığı inancı ve öğrenmenin hızı olarak da bir ucunda öğrenmenin hızlı olduğu ya da hiç olmadığı, diğer ucunda da dereceli bir süreç olduğu inancı olduğu şeklinde bir boyutlanmadan söz etmek mümkündür. Bu inanç boyutlarının birbiri ile bir arada olduğu kadar birbirinden bağımsız olarak da düşünülebileceği ifade edilmektedir (Schommer, 1990).

Epistemolojik inançların birbiri ile bir arada olduğu kadar birbirinden bağımsız olarak da düşünülebilecek özellikte olması, bu inançların öğrenmeyi tek tek olduğu kadar farklı birleşimleri ile ve farklı biçimlerde etkileyebildiği anlamını taşımaktadır. Bir anlamda, epistemolojik inançlar kişilerin değişken bir yapıya sahip olduklarını da ortaya koymaktadır. Bunun anlamı, kişilerin bazı inanç boyutlarında bilgili ve deneyimli olabildiği halde diğer bazı inanç boyutlarında bilgili ve deneyimli olmayabileceği gerçeğidir. Öte yandan “epistemolojik inançların tecrübesiz ya da acemi inançlardan karmaşık ya da bilgili inançlara doğru zamanla değiştiğinin varsayıldığını da belirtmek gerekmektedir” (Kienhues, Bromme ve Stahl, 2008: 546). Bunun örneğini, kişilerin önce bilginin kesin ve değişmez olduğuna, doğru ya da yanlış olduğuna ve otoriteler tarafından aktarıldığına inanması ve zaman içinde aynı kişi bilginin karmaşık ve göreceli olduğuna, gerçeklerin kesin olmadığı ve değişebildiğine ve bilginin bireysel olarak yapılandırıldığına inanır hale gelmesi gösterilebilir (Deryakulu, 2004: 55-61).

Schommer (1994: 293-319), kişisel epistemolojik inançların “kişinin bilişsel ve biliş ötesi işlemleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu” ifade etmektedir. “Epistemolojik inançlar kişilerin öğrenmede ne kadar rol üstleneceklerini ve bu konudaki sınırlarını göstermektedir. Epistemolojik inançlar, deneyimlerle şekillenmektedir”. Bireylerin öğrendikleri epistemolojik

inançları etkilerken, epistemolojik inançlar da şekillenince bilgiye ve öğrenmeye yönelik bakış açısını etkilemektedir.

Epistemolojik inançların, öğrenme-öğretme süreçlerini etkileyen önemli bilişsel değişkenlerden olduğu, epistemolojik inançların öğrencilerin öğrenmesinin önemli bir ögesi olduğu kanıtlanmış bir gerçektir (Hofer, 2001: 355). Bir başka gerçek de epistemolojik inançların öğrencilerin akademik başarısını doğrudan doğruya ve onların öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkisi dolayısıyla dolaylı olarak etkilediği ve öğretmenlerin öğretimi kavramlaştırma biçimlerini de şekillendirdiği gerçeğidir (Cano, 2005; Chan ve Elliott, 2004a).

Çokkültürlü eğitimin başarısını yükselten faktör, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inanç ve öğretim yaklaşımları arasındaki sağlıklı bir ilişki kurmasıyla mümkündür. Bu ilişki aynı zamanda çokkültürlü eğitimin geleceğine dair ipuçları da taşımaktadır.

2.7.Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları, Epistemolojik İnanç ve Öğretim Yaklaşımları Arasındaki İlişki

Epistemoloji bir bilgi sürecini ifade eder. Bu süreç, belli bir bilgi türünü değil, bilen özne ile bilinen nesne arasındaki ilişki olarak görülen bilgi sürecidir. Bu süreç içinde bilgi bir yönden incelenmez. Bu süreçte bilgi; bilgi olması bakımından ele alınır ve bilmenin bütün öğeleri incelenir. Epistemoloji süreci içinde üç ana konu barındırır, bunlar bilginin kaynağı, bilginin doğruluğu ve bilginin sınırlarıdır. Bunlarla birlikte epistemolojik inançların oluşumunu ve gelişimini etkileyen değişkenler de son derece önemlidir. Bu değişkenler; zihinsel gelişim, yaş, aile yapısı, eğitim düzeyi ve içinde yaşanılan kültür olarak sayılabilir (Cevizci, 2010).

Bilgi ve onun doğasını ele alıp inceleyen epistemolojik inançlar deneyime, öğrenme süreçlerine, zihinsel gelişim gibi özelliklere dayalı olarak şekillenmektedir. Bireyin şekillenen epistemolojik inancı, olaylara bakış açısından

bir gözlük işlevi görür. Bireyin olaylara, kavramlara bakış açısına etki eder. Örneğin öğrenmenin çaba ile gerçekleştiğine olan inanç, her bireyin çaba ve uygun öğrenme fırsatları sağlayarak öğrenebileceğine ilişkin değer geliştirmesi olasıdır (Silverman, 2007). Chan ve Elliott (2004), öğretmenlerin epistemolojik inançlarının onların öğretimi kavramsallaştırma biçimini etkilediğini belirtmiştir. Öğrenmenin çaba ile gerçekleştiğine ilişkin epistemolojik anlayış yapılandırmacı anlayışla tutarlılık gösterirken, öğrenme doğuştan ve yetenekle ilişki olan epistemolojik anlayışın geleneksel yaklaşımla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Hong, Morris, Chiu ve Benet-Martinez (2000) yapılandırmacı yaklaşımın çokkültürlü çokkültürlü eğitim perspektifini desteklediğini belirtmektedir. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna yönelik bir epistemolojik anlayış geliştiren öğretmenin, öğrencilerin deneyimleri, öğrenmeleri ve çabalarının değerini takdir edecektir. Aypay (2011) yaptığı çalışmada öğrenmede çabanın önemli olduğu inancı yükseldikçe öğrenme ve öğretmede de yapılandırmacı yaklaşımı benimsedikleri belirlemiştir. Aynı araştırmada ise bilginin değişme ve öğrenmenin yeteğe bağlı olduğuna yönelik bir inanç geliştiren öğretmenlerin de daha geleneksel bir öğretim anlayışı sergilediklerini belirlemiştir. Benzer şekilde Tezci ve ark., (2016) da epistemolojik inançlarla öğretim yaklaşımları arasında ilişki belirlemişlerdir. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğu yönündeki epistemolojik inançla yapılandırmacı yaklaşım arasında ilişki belirlemişlerdir.

Öğretmenlerin bilginin doğasına olan inançları olarak özetlenebilecek olan epistemolojik inançlarının öğretim anlayış ve eğitime yönelik geliştirdikleri yaklaşımlar etkilediği yönünde önemli ölçüde araştırma mevcuttur (örnek. Chan ve Elliott, 2000, 2004; Lonka ve Ahola, 1995; Qian ve Alvermann, 2000). Epistemolojik inançlar öğretmelerin aldığı eğitimden etkilenebildiği gibi, aldıkları eğitim üzerinde de etkilidir (Chai, Teo ve Lee, 2009: 351-362). Kısaca, bireylerin bilginin ne olduğu, nasıl toplandığı, bilgi için belirledikleri sınır ve ölçütlerin neler olduğuna yönelik bireysel bakış açısı olarak ifade edilen epistemolojik inanç ya da inançların önemi ve etkinliği; bireylerin yeni karşılaştıkları bilgileri işleme ve yorumlama biçimleri, kullandıkları ders çalışma stratejileri, üst düzey düşünme ve

problem çözüme yaklaşımları, öğrenme için harcadıkları çaba ve zaman gibi değişkenler üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmasından kaynaklanmaktadır (Aksan, 2006; Tolhurst, 2007).

Epistemolojik inançlar öğrenme yaklaşımını etkilediği gibi, bireylerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını hem doğrudan hem de öğretilen anlayışı üzerinden dolaylı olarak etkilemesi muhtemeldir. Örneğin öğrenmenin çaba ile gerçekleştiği yönünde epistemolojik inanç geliştiren öğretmenler, kültürel, cinsel, dilsel, etnik, öğrenme tercihi gibi farklılıkların olduğu bir sınıfta her öğrenciye ulaşmaya dolayısı ile öğrenci merkezli bir anlayış sergileyecektir. Ayrıca farklılıkları zenginlik olarak algılayacaktır (Hong ve ark. 2000; Mathison ve Young, 1995).

Çokkültürlü eğitim farklılıklara karşı hoşgörü kültürünün geliştirilmesini destekler. Bunun için her bireyi değerli ve önemli kabul eder. Çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutum geliştiren öğretmenler, öğrencilerinde ayırım gözetmeksizin hepsinin öğrenmesi için çaba gösterir. Farklılıkları zenginlik ve fırsat olarak ele alır. Öğrencilerin sınıfa getirdikleri deneyimleri, inançları, yaşantılarını öğrenmede bir fırsat aracı olarak değerlendirir (Gay, 2002; Bissoondath, 1994). Söz konusu anlayışa sahip bir öğretmenin epistemolojik olarak öğrenmenin doğuştan yada yetenek yerine daha fazla çabaya bağlı olduğuna yönelik bir epistemolojik inanç sergilemesi ve öğretim anlayışında bu çerçevede yapılandırmacı bir perspektifi temele alan öğrenci merkezli anlayışa sahip olmasını gerektireceği söylenebilir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları, epistemolojik inanç ve öğretim yaklaşımları arasındaki ilişkide, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim bakış açısına sahip olabilmesi için iki temel noktayı, başka bir ifadeyle söylemek gerekirse epistemolojinin iki boyutunu içselleştirmiş olmaları gerekir. Bunların ilki, öğretmenlerin epistemolojik inanç bilgi alt boyutu olarak tanımlanabilen gerçeği algılamının farklı yollarının olduğunu bilmesidir. İkincisi de öğretmenlerin epistemolojik inancı öğrenme alt boyutu olarak tanımlanabilen, öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmalarına rehberlik edebilmesidir (Villegas ve Lucas, 2002). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları, epistemolojik inanç ve

öğretim yaklaşımları arasındaki ilişkide en önemli ayrıntı burada saklıdır. Çünkü bu noktada öğretmenlerin sahip oldukları çokkültürlü eğitim tutumları ile epistemolojik inanç kavramları birbirini etkileyebilmektedir.

Genel bir ifade ile; ırk, etnik kimlik, sosyal statü, cinsiyet, yaş, din tercihi ve cinsel yönelim gibi kültürel etkenlerin farkındalığının oluşması olarak tanımlanan çokkültürlülük kavramını, ırk, etnik kimlik, cinsel yönelim gibi etkenlerin farklılaşmasına göre eğitim kurumlarının yapısını değiştirip ona göre şekillenmesi olarak tanımlanan çokkültürlü eğitimden ayrı düşünmek mümkün değildir (Banks, 2013; Banks ve Banks, 2010; Kadioğlu, 2014). Bunun nedeni, çokkültürlüğün bir yanı sıra ırkçılığı ve asimilasyonu reddeden ve her türlü farklılığa saygı gösteren, demokratik değerler çerçevesinde kültürel çoğulculuğu sağlamak için eşit eğitim ve öğrenim fırsatları oluşturan yapısıdır. Bu nedenle, çokkültürlü eğitimin; farklı kültürlerin bakış açılarına sahip olan ve kültürel, dilsel ve etnik farklılıkları bir zenginlik olarak kabul eden bireyler yetiştirmek gibi büyük bir görevi vardır. Bu görevin ifası için çokkültürlü eğitimin ortamlarının öğrencilerin bilgiyi farklı yapılandırmasına imkân tanıyacak bir şekilde öğrenmelerini sağlayacak düzenlemelere ihtiyacı vardır. Bu ihtiyacı sağlamakta, yerine getirmekte en önemli rol öğretmenlerindir. Öğretmenlerin, çokkültürlü eğitim için eğitilmesinin yanında, onların geçmiş yaşantıları, dünya görüşleri ve değişime bakış açıları da etkindir (Kaya ve Aydın, 2014).

2.8.Kosova Cumhuriyeti ve Kosova’da Çokkültürlü Eğitim

Kosova Cumhuriyeti bu araştırmanın yürütüldüğü ve örneklemin elde edilip verilerin toplandığı ülkedir. Kosova ülkenin demografik yapısı nedeni ile çokkültürlülüğü içinde barındırmaktadır. Özellikle etnik, din ve dilsel farklılıkların yaygın olması nedeni ile çokkültürlülük açısından ayrı bir önem arz etmektedir. Bu çerçevede Kosova’nın demografik özellikleri ve eğitim programlarının incelenmesi çalışmanın kuramsal temeli için ayrı bir önem arz etmektedir.

2.8.1.Kosova Cumhuriyeti

Balkanların tarihine bakıldığında Kosova'da savaşların bol olduğu ve bu savaşlar sonucunda farklı kültürlerin önemli olaylara sahne olduğu bir ülkedir. 2008'de bağımsızlığını ilan eden Kosova Cumhuriyeti bugünkü sınırları içinde farklı kültürlerin bir arada yaşadığı önemli bir konuma sahiptir. Kosova, coğrafi bakımından Kosova ve Dukakin (Metohiya) ovalarından oluşmaktadır. Kosova, kelime olarak "Slav dillerinde Karatavuk anlamına gelen Kos'tan" türetilmiştir. "Dukacin ise Arnavut derebeyinin isminden gelir". Slavlar, bu coğrafi bölgeyi "Metohiya" ismiyle tanır. Metohiya kelimesi "kilisenin mülkü" anlamına gelmektedir (Safçı ve Koro, 2008: 12)

Kosova nüfusu, yüzde doksanı Arnavutlar, yüzde yedisi Sırp, yüzde üçü Karadağlılar, Boşnaklar, Türkler, Romlar, Aşkaliler ve diğer etnik gruplardan oluşmaktadır. Kosova'nın 2011 verilerine göre 1.739.825 nüfusu vardır (KEBTB, 2005; Pupovci, 2002).

Kosova'nın komşuları, Kuzeyde Sırbistan, güneydoğuda Makedonya, güneybatıda Arnavutluk, kuzeybatıda Karadağ'dır. 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 olarak kabul edilmiştir. Avrupa'nın 50. ülkesidir. Kosova Cumhuriyeti'nin bağımsızlık ilanının ardından denetim, Birleşmiş Milletler (BM)'den Avrupa Birliği (AB)'ne geçmiştir (Safçı ve Koro 2008).

Kosova farklı etnik, dini ve dil özelliklerini içinde barındıran bir ülkedir. Çokkültürlülüğün yoğun olduğu ülkelerden biridir. Bu nedenle çokkültürlü eğitim programlarının yer aldığı bir ülke özelliğine sahiptir. Ayrıca sınıflarda farklı din, dil, etnik özelliklere sahip öğrencilerin varlığı nedeni ile de çokkültürlü öğretim yapıldığı söylenebilir.

2.8.2.Kosova Cumhuriyeti'nde Çokkültürlü Eğitim

Kosova Cumhuriyeti, farklı kültürlerin 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 yaşamış ve bazı dönemler dışında kendi anadillerinde eğitim alma haklarını korumuşlardır. Dil, bir toplum için ve o toplumun kültürünü korumak için en önemli vasıta olduğunu düşünürsek, çokkültürlü toplumların kendi anadillerinde eğitim almaları bölge halkı için büyük önem arzettiği söylenebilir. Bu durumda 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, ilkökuleğitiminin 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 şekli 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 bilgileri ve araçsal becerilerle donatılmaları; kişisel kimliğin zenginleştirilmesine ve öğrencilere bu kimliğin yalnızca insanları farklılaşan 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 konusundayönlendirmesigerektiği açık bir şekilde ifade edilmiştir.

Kosova eğitim programının genel amacının çokkültürlü bir eğitimin sağlanmasıdır. Çünkü Kosova çokkültürlü bir toplumdur ve doğal olarak bu toplumda öğrencilerin çoğulcu ve demokratik bir eğitim alması ve bu yolla toplumun inşa edilmesi gerekmektedir. Amaçlarda da açıkça görüldüğü gibi diğer toplulukları taktir etme, ulusal ve evrensel değere sahip birey yetiştirme, farklı kimliklere ve topluluklara karşı hoş görü gibi değerler çokkültürlü eğitimle ilgilidir.

Kosova, 1999 yılında NATO müdahalesiyle o zamanki adıyla Yugoslavya'dan ayrılmış, Birleşmiş Milletler (BM) yönetiminde oluşturulan yeni yapıda daha önceden de olduğu gibi yeterli talep olan yerlerde, topluluklara kendi anadillerinde de eğitim görme fırsatı verilmiştir (Yıldırım, 2013: 69). Bu konuda 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 İlişkin Çerçeve Sözleşmesi, Kosova'daki topluluklara yönelik güçlü bir koruma sağlamaktadır. Bu sözleşme sayesinde Kosova'daki topluluk haklarına saygı ve hoşgörünün artarak gelişecektir. Sağlanan ve korunan bu haklar da Kosova Anayasası ile desteklenmiştir. Kosova Cumhuriyeti Anayasası'nın 59. Maddesinde toplulukların haklarına yönelik olarak düzenlemeleri şu şekildedir (K. C. Anayasası, 2008: 18):

Madde 59-Toplum mensupları bireysel veya topluluk olarak;

- 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 yasal ara ve ulusal 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 dilleri nde yayınlara erişime sahip olma;

11- Kendi dill erinde 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 dernekleri kurma ve kendi kimliklerini ifade etme hakkına sahiptirler”.

Kosova'nın çokkültürlü yapısı anayasal ve yasal çerçevede çizilmiştir. Yasal mevzuata göre her topluluğun kendi anadillerinde eğitim almaları güvence altına alınmıştır. Ayrıca çokkültürlü özelliklerinin yaşatılması da anayasada açıkça belirtilmiştir. Bununla birlikte uygulamanın ne olduğu konusu da önemlidir. Çünkü yasalarda yer alan ifadeler idealleri yansıtsa da bu ideallerin uygulamadaki yansımaları farklılık gösterebilmektedir.

2.8.3. Kosova Eğitim Programları ve Çokkültürlülük

Çokkültürlü bir toplum olan Kosova'nın Avrupa Birliğine entegrasyon süreci ve aktif olarak katılma isteği göz önünde bulundurularak, birlikte yaşamayı öğrenmek Kosova için bir zorluk ve önceliktir (MASHT, 2015). Toplumun çokkültürlü yapısı, demokratik hayat ve insan hakları ile ilgili değerlerinin tanıtılması amacıyla Kosova'da eğitim programları geliştirme çalışmaları yapılmaya başlanmıştır. Diğer yandan teknolojinin ilerlemesi, küreselleşme, bilgili toplum yetiştirme ihtiyacı bu program geliştirmenin önemini daha da arttırmıştır. Üniversite öncesi eğitim reformundaki ilk adım programların çerçevesinin

hazırlanmasıdır. Öğrenciler için eğitim kalitesinin yükselmesi, eğitim sisteminin geliştirilmesindeki hedef, eğitim reformun temelini oluşturmaktadır.

Kosova'da üniversite öncesi eğitimin hedefi, demokratik bir toplumun gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerleri geliştirmektir. Yapıcı farklılıklarla ve zorluklarla yüzleşmek ve kendi haklarını ve başkalarının haklarına saygı duymak, aktif ve sorumlu genç yurttaşlar olmak bu hedefin en başında gelmektedir. Bu bağlamda, eğitim hedefleri şunlardır:

- kişisel kimlik, ulusal, eyalet ve kültürel bağlarının yetiştirilmesi
- genel kültür ve sivil değerlerin tanıtımı
- kendimize, başkalarına, topluma ve çevreye karşı sorumluluk gelişimi
- yaşam için,ve farklı kültürel ve sosyal bağlamlarda iş için gelişme
- teknoloji kullanma ve girişimciliğin geliştirilmesi
- yaşam boyu öğrenme için eğitim (MASHT, 2015)

Bu hedeflere ulaşmak için eğitimin birtakım yeterlikleri vardır. Kosova eğitim hedefleri doğrultusunda, Kosova Cumhuriyeti üniversite öncesi eğitimi için sağlanan temel yeterlikler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Kosova Cumhuriyeti Üniversite Öncesi Eğitimi Temel Yeterlikler

Ana Yeterlikler	Nihai Sonuç
1. İletişim ve ifade yeterlikleri: <ul style="list-style-type: none">• Anadili aracılığıyla iletişim• Yabancı dil yoluyla iletişim• Semboller, işaretler ve diğer sanatsal ifadeler ile kültürel ifade• Bilgi teknolojisi aracılığıyla iletişim• Üretken diyaloga katkı ve taahhüt• İletişim kurallarına saygı duymak• Yapıcı bir şekilde geri bildirim alınması ve verilmesi• İletişimde hoşgörü ve aynı duyguların ifade edilmesi	Etkili bir iletişimci

Tablo 1 devamı

<ul style="list-style-type: none"> • Yapıcı eylemleri başlatmak 	
<p>2. Düşünme Yeterlikleri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bilim ve teknolojide matematik yeterlikler ve temel yeterlikler • Dijital Yeterlikler • Anlamak, analiz etmek, yargılamak, sentezlemek • Soyut düşünce gelişimi • Doğrulanmış bilgilere dayanarak kararlar almak • Sonuçlarıyla bağlayıcı kararlar • Değerlendirme ve öz-değerlendirme • Sorun Giderme 	Yaratıcı düşünür
<p>3. Öğrenme yeterlikleri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğrenmeyi öğrenme • Öğrenme yöntemlerini ve araçlarını tanımak, bulmak ve kullanmak • Doğru okuma, yazma, matematik, fen, bilgi ve iletişim teknoloji iyeliğine sahip olma • Bağımsız, etkin ve sorumlu bir şekilde bilginin tanımlanması ve işlenmesi • Ekip öğrenme ve olumlu deneyimleri paylaşmak 	Başarılı öğrenci
<p>4. İş, yaşam ve çevre ile ilgili yeterlik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sahip olduğun becerileri belirterek, kendini en iyi düzen içinde sunmak • Bağımsız ve çalışan ekiplerin bir parçası olarak çalışmak • Akademik ve sosyal aktiviteler organizasyonu ve yönetimi • Girişimci becerilerini, iş planlama bilgilerini ve rasyonel zaman kullanımını göstermek • Çatışma ve risk değerlendirmesinde yönetim becerilerine sahip olmak • Bağımsız ve sorumlu eylemlerin alınması • Çevre koruma ve geliştirme taahhüdü 	Üretken katılımcı
<p>5. Kişisel yeterlikleri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kendisinin ve başkalarının bilgilerini gösterme • Özgüven göstermek • Duygu ve stres yönetimi • Başkalarına aynı duygu göstermek • Sağlıklı bir hayat kurmak için yeteneklerinizi göstermek 	Sağlıklı birey

Tablo 1 Devamı

<ul style="list-style-type: none">• Kişisel sağlık hakkında sorumlu seçimler yapma	
6. Vatandaş yeterlikleri <ul style="list-style-type: none">• Kişilerarası,kültürlerarası ve sosyal raporların yeterlikleri• İnsanlar arasındaki farklılıklara saygı ve anlayış• Diğerleri için hoşgörü ve saygı• Genel sorunlar ve kamu çıkarları için ve genel sivil katılımı için sorumluluk• Kişisel hayat,tüm toplum ve çevre için yararlı değişimleri başlatmak ve desteklemek	Sorumlu vatandaş

Kaynak: MASHT (2015). Korniza e Kurrikules (Erişim Tarihi: 03.03.2016, <http://masht.rks.gov.net/korniza-e-kurrikules-se-re>)

Tabloda da görüldüğü gibi Kosova Eğitim Programlarında altı farklı yeterlilik belirlenmiştir. Yeterlikler incelendiğinde çokkültürlü eğitim bağlamında başkaları için hoşgörü ve saygı, başkaları içinde kendisine gösterdiği gibi aynı duyguyu beslemek, kendi anadili ile iletişim kurmasını sağlamak, semboller, işaretler, sanatsal anlatımlarla kendi kültürünü ifade etme değerleri yer aldığı görülmektedir. Söz konusu yeterlilikler çokkültürlü eğitim bağlamında değerlendirilebilir. Hem anayasa da hem de anaya çerçevesinde öğrencilerin kendi anadilleri ile kendilerini ifade etmesi kendi ana dili ile eğitim almasına imkan sağlamaktadır. Bu durum Kososva'daki her etnik grubun kendi anadilinde eğitim anlayışına katkı sağlamka ve programlar bunu desteklemektedir.

Çokkültürlü yapı içinde bulunan 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, (Yıldırım, 2016) bu ülkede yaşayan diğer toplulukların var olan haklarını Kosova Anayasası'nda maddeler hâlinde yayımlamıştır:

Yeni Program çerçevesi de dikkate alındığında diller ve iletişim alt başlığı altında dil çeşitleri de çokkültürlülüğü yansıtmaktadır. Dil ve iletişim alanlarında öğrencilerin, gündelik yaşamda, meslek hayatında ve kamusal yaşamda bir iletişim aracı olarak dilin kullanımını geliştirmek amaçlanmaktadır. Bu alan ana dilleri, ilk yabancı dili (İngilizce dili), çevre dilleri ve diğer yabancı diller içermektedir. Bu alanda her öğretim dersi (dili) o dilin edebiyatını da içerir. Ana dili, okul öncesinden XII sınıfa kadar tüm aşamalarda öğretilirken, İngilizce dili birinci dereceden başlar ve lise son sınıfa kadar devam eder. Arnavut olmayan öğrenci toplulukları, Arnavutça dilini 3. sınıfta öğrenilmeye başlarken, Arnavut öğrenciler için çevre dillerinden biri (Sırpça, Boşnakça, Türkçe) öğrencilerin serbest tercihi ve/yada Almanca, Fransızca, İtalyanca ve diğerleri öğretilir.

Avrupa Konseyi tarafından kurulan Ulusal Azınlıkların Korunmasına ilişkin sözleşme; eğitim , ekonomi, sosyal ve kültürel hayatın her alanına katkı yaparak, Kosova'daki topluluklara yönelik güçlü bir koruma sağlamaktadır. Bu sözleşme vesilesiyle Kosova'daki topluluk haklarına saygı ve hoşgörünün artarak gelişeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda Kosova Cumhuriyeti Anayasası'nın III. Kısımındaki 57. 58. ve 59. Maddesinde Topluluklar ve Topluluk Mensuplarının Haklarına yer verilmiştir. Bu yasalara göre:

(57. yasa)1. Herhangi bir ulusal veya etnik, dilsel veya dini gruba (topluluk) mensup olup Kosova Cumhuriyetinde geleneksel olarak bulunan mukimler, bu Anayasanın II. Kısımında belirlenen temel hak ve özgürlüklerin yanı sıra, bu Anayasa ile belirlenen özel haklara da sahip olacaklardır.

2. Her topluluk mensubu, tercihine göre topluluk mensubu olarak muamele görme veya görmeme hakkına sahip olup, bu tercihe bağlı olarak herhangi bir haktan yararlanma konusunda ayrımcılığa neden olmayacaktır.

3. Topluluk mensupları, kimliklerini ve özniteliklerini ifade etme, besleme ve geliştirme hakkına sahip olacaklardır.

4. Bu hakların uygulanması, Kosova Cumhuriyeti yasalarına uygun şekilde davranma ve başkalarının haklarına tecavüz etmeme sorumluluklarını de beraberinde getirmektedir.

Madde 58: Devletin Sorumluluklar:

1. Kosova Cumhuriyeti, toplulukların ve topluluk mensuplarının kendi kimliklerini koruma, güvenceye bağlama ve geliştirme için gerekli koşulları sağlar. Hükümet, mali yardımlar dâhil, topluluk ve topluluk mensuplarının kültürel girişimlerini ayrıca destekleyecektir.

2. Kosova Cumhuriyeti, hoşgörü ve diyalog havasını teşvik edecek, topluluklar arasında barışmayı destekleyecek ve Avrupa Konseyi Ulusal Topluluklar Çerçeve Sözleşmesi ile Avrupa Bölgesel Diller ve Azınlık Dilleri Bildirgesi ile belirlenen standartlara saygı gösterecektir.

3. Kosova Cumhuriyeti, milli, etnik, kültürel, dilsel veya dinsel kimliklerinden dolayı tehdit veya ayrımcılık, düşmanlık veya şiddete maruz kalabilecek kişilerin korunması için, tüm gerekleri önlemleri alacaktır.

4. Kosova Cumhuriyeti, topluluk mensupları arasında ekonomik, toplumsal, siyasi ve kültürel yaşamın tüm alanlarında tam ve etkin bir eşitliği teşvik etmek için, gerekli olması durumunda uygun önlemleri onaylayacaktır.

5. Kosova Cumhuriyeti, tüm toplulukların dini ve kültürel mirasının, Kosova mirasının yapısal kısmı olarak korunmasını teşvik edecektir. Kosova Cumhuriyetinin, toplulukların kültürü ve dini açısından önemli olan yapı ve anıtların bütünlüğünü etkin bir şekilde korunmasını sağlamak için, ayrı bir görevi olacaktır.

Madde 59: Topluluk ve Topluluk Mensuplarının Hakları

Topluluk mensupları bireysel veya topluluk olarak:

1. Kültürlerini beyan etme ve geliştirme ve kimliklerinin özneliklerini yani din, dil, gelenek ve kültürlerini koruma;

2. Kendi tercihlerine göre Kosova Cumhuriyeti resmi dillerinden birinde, devlet okullarının her seviyesinde öğrenim görme;

3. Yasalarla belirlendiği ölçüde kendi dillerinde ilk ve ortaöğretim seviyesinde öğrenim görme. Bu amaca yönelik kurulacak sınıf şubeleri veya ayrı okullar için gerekli sayı sınırı, sıradan eğitim kurumları için belirlenenden daha düşük olacaktır;
4. Kamusal finansman desteği verilebilecek olan, yaslara ve uluslararası hukuka uygun özel eğitim ve öğretim kurumları kurma ve işletme;
5. Özel ve kamusal yaşamda dillerini ve yazılarını özgürce kullanma;
6. İlgili alanlarda nüfusun yeterli bir kısmını temsil ettikleri yerlerde, yaslara uygun şekilde belediye otoriteleri veya merkezi yönetimin yerel ofisleriyle olan ilişkilerinde dillerini ve yazılarını kullanma;
7. Yasalara ve uluslararası standartlara uygun şekilde topluluk simgelerini kullanma ve sergileme;
8. Kişi isimlerini, kendi dillerinde yazıldığı asıl şekliyle kayıt ettirme ve zorla değiştirilmiş isimleri asıl şekline dönüştürme;
9. İlgili bölgenin çok etnikli ve çok dilli yapısını yansıttığı ve duyarlı oldukları yerel isimler, cadde isimleri ve diğer topografya göstergelerine sahip olma;
10. Yasa ve uluslararası standartlara uygun şekilde kamusal yayım araçlarına ve kendi dillerinde yayımlara erişim ve bu araçlarda temsil edilme güvencesine sahip olma;
11. Yasa ve uluslararası standartlara uygun şekilde kendi dillerinde bilgi sunan basım yayım araçlarını kurma, günlük gazete, kablolu yayım ve elektronik haberleşme için ayrılacak bir frekans bandından yararlanma; Sırpça yayım yapan lisanslı ve tüm Kosova'yı kapsayacak bir televizyon kanalına Kosova'daki Sırp topluluğunun tamamının erişimini sağlamak amacıyla Kosova Cumhuriyeti, bir uluslararası frekans planının sağlanması için tüm gerekli önlemleri alacak.
12. Kosova Cumhuriyeti içerisinde engellenmeden aralarında ilişki kurma ve özellikle ortak etnik, kültürel, dilsel ve dini kimliğe sahip herhangi bir ülkedeki kişilerle, yasayla uluslararası standartlara uygun şekilde özgürce ilişki kurup, mevcut ilişkileri koruma;
13. Engellenmeden ilişki kurma ve ayırım yapılmadan yerel, bölgesel ve uluslararası hükümet dışı kuruluşların etkinliklerine katılma;
14. Kültür, sanat, bilim ve eğitim dernekleri kurma ve araştırma veya kendi kimliklerini ifade etme, besleme ve geliştirme dernekleri kurma hakkına sahiptirler.

Kosova Cümhuriyetinin yukarıda verilen anayasa maddelerinde de görüldüğü gibi Kosova'da yaşayan tüm toplulukların kendi kültürlerini koruma ve geliştirmesi anayasal güvence altındadır. Farklı kültürlerin korunmasını ve geliştirilmesini desteklemektedir. Kosova'da yaşayan tüm topluluklar kendi dil, din, ırk, kültür ve diğer haklarını koruyarak, diğer kültürlerin de haklarına yasal yollarla saygı göstermek mecburiyetinde olmaları belirtilmiştir. Anayasa metni çokkültürlü bir toplumu benimsemiş ve bunun geliştirilmesini güvence altına almıştır. Bununla birlikte bu yazılı metinlerin uygulamaya dönüşmesi bireylerin ona uygun yaşam tarzı göstermesi ile bunun içinde bu anlayışa uygun eğitim süreçlerine gereksinim olduğu söylenebilir. Kısaca kültürel farklılıkları önemsemenin en önemli yolunun eğitimden geçtiği görülmektedir. Bu durumda eğitim programlarında yer alan konu ve içerikler ve sonrasında öğretmenlerin bu konuda görev ve sorumluluklarının oldukça büyük olduğu söylenebilir.

2.9.İlgili Araştırmalar

Kültür, üzerinde çok çalışılan ve farklı bakış açılarıyla ele alınan bir kavramdır. Çünkü insanoğlunun var olduğu günden bugüne kadar geçen süreçte bu olgu hep var olmuştur. Kültürü, insanın doğaya eklediği tüm maddi ve manevi varlıkların toplamı olarak tanımlamak mümkündür. Bu anlamda, insanoğlunun ürettiği, her mal, her ahlak kuralı bir "kültür ögesi"dir (Kongar, 1996).

20. yüzyıl çokkültürlülüğün hem kavramsal olarak ortaya çıktığı hem de yaşamsal olarak hayatın tam olarak içiinde yer aldığı bir zaman dilimidir. Hal böyle olunca çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, çokkültürlü eğitimde öğretim yaklaşımları, öğretmenlerin tutumları ve bu tutumların belirlenmesinde epistemolojik inançlar daha etkin olmuştur. Bütün bunların ölçülmesi için de değişik amaçlı ölçekler meydana getirilmiştir. Bu konuda, alinyazın olarak, Kosova'da sınırlı olmakla beraber Türkiye'de ve Dünya'da gelişmiş bir literatürden söz etmek mümkündür.

Çokkültürlük iki yönlü bir kavram olup, hem tanımlayıcı hem de değer verici anlamlarda kullanılmakta ve tanımlayıcı anlamı bir toplum içinde yer alan çok sayıdaki etnik ve kültürel grupların varlığına işaret etmektedir. Çokkültürlülüğün değer verici anlamı da nüfusun farklı etnik kökenlerden gelen kişilerden oluşması değil, bu kişiler arasındaki toplumsal ilişkilerin belirli bir özgün çerçevede düzenlenmesi olarak ifade edilmektedir (Başbay ve Bektaş, 2009; Özhan, 2006;).

Çokkültürlülükle ilgili en kapsamlı çalışma Parekh'in (2002) "Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek (rethinking multiculturalism)" başlıklı çalışmasıdır. Bu çalışmada Parekh (2002), çokkültürlü toplumların kültürel ve sosyo-ekonomik yapısını ve bu toplumlarda uygulanan siyaseti anlatmıştır. Çalışmasında, kültürel çeşitliliğe mensup bir toplumun, içinde barındırdığı farklı kültürlerle ait bireylere eşit haklar sağlamalarının gerektiğini belirtmiş ve çokkültürlü eğitim programlarının ve öğrenme ortamlarında uygulanacak sınıf içi etkinliklerinin, öğrencilerin farklı kültürlerle ilişkin hoşgörü ve olumlu bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Çokkültürlülükle ilgili alanyazın son yıllarda gelişmiştir. Türkiye'de çokkültürlülük ile ilgili olarak bir yandan; Başbay ve Kağnıcı (2011), Yazıcı, Başol ve Toprak (2009), Gunay (2014), Toprak (2008), Yavuz ve Anıl (2010) ölçek geliştirme çalışmaları gerçekleştirirken, Başarır (2012), Başarır, Sarı ve Çetin (2014), Bozkurt, Ekşi ve Alcı (2013), Cırık (2008) ve Özdemir ve Dil (2013), çokkültürlü eğitim algısı, yeterliği, tutumu, becerisi ve görüşü çalışmaları yapmıştır. Bu durum çokkültürlü eğitime ilginin giderek arttığını göstermektedir.

Çokkültürlülüğün kültürel zenginlik olduğu savıyla çalışma yapanların başında Başbay ve Bektaş, (2009) ve Çoban, Karaman ve Dogan (2010) gelmektedir. Çoban ve ark. (2010), öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelemişlerdir. Araştırma grubu tezsiz yüksek lisans öğrencilerinden oluşan toplam 261 kişilik bir gruptur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına siyasi görüşü, dinî görüş, cinsiyet rolleri, cinsel yönelim, sosyo-ekonomik durum ve engellilik boyutlarından oluşan

“İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşler Anketi” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının olumlu olduğu belirlenmiştir.

Bunun yanında çokkültürlü eğitim, müfredat ve öğrenme ortamlarının düzenlenişi açısından öğrencilerin diğer kültürlere yönelik entelektüel merakını uyandıran bir eğitim olarak görülmesi gerektiğini ortaya koyan ve bu yönde yapılan çalışmalar da Parekh (2002), Geel ve Vedder (2011) ve Swick, Boutte ve Scoy (1994) tarafından yapılmıştır.

Çokkültürlülükle ilgili bir başka önemli çalışma Çınar (2010) tarafından yüksek lisans tezi olarak yapılmıştır. “Çokkültürlülük ve Kültürlerarasılığın Tarih Eğitimi Yansımaları” başlıklı bu çalışma; Dünya’da ve Türkiye’de gittikçe karmaşık bir hâl alan kimlik meselelerinin tarih ve öğretimi nasıl yönlendirdiği ve ne kadar etkilediği üzerinedir. Araştırmada, çoğulculuk, liberalizm, asimilasyon, ulus, milliyetçilik, küreselleşme, kültür ve çokkültürcülük gibi kavramlar özetlenmiş ve Avrupa Birliği yolunda olan Türkiye’de tarih öğretim programlarının içeriklerinin çokkültürcülüğe ne kadar meyilli olduğu ortaya konmuştur. Araştırmanın sonucunda, çokkültürcülüğün Türkiye’nin tarih öğretiminde nasıl uygulanabileceğine dair alternatif bir yaklaşım sunulmuştur.

Birçok araştırmacı (Banks, 1994; Cırık, 2008; Mwonga, 2005), çokkültürlü eğitimi, farklı etnik, kültürel gruplardan gelen öğrencilerin yaşantılarını ve kültürlerini içeren eğitim olarak tanımlamakta ve bu yönde çalışmalar yapmaktadır. Bunlardan ayrı olarak eğitim tartışmalarını çokkültürlülük bağlamında sürdürenler de vardır (Parekh, 2002).

Çokkültürlülüğün içinde, farklı yaşam şekillerine hoşgörü, tolerans, esneklik, yurttaşların eşit haklara sahip olmasına saygılı olma, ayrımcılığa karşı güçlü bir duruş, yasalara uyma, sorunların çözümünde istekli olma, oy kullanma, çoğunluğun kararlarını kabul etme ve ideolojik iddialarını kişiselleştirmeden kamu yararını savunma gibi demokratik tutumlara sahip olma bulunduğu savıyla araştırma yapanlar (Spiecker ve Steutel, 2001) olduğu gibi çokkültürlülükle,

demokrasi ve eğitim arasında doğal, sağlıklı ve tamamlayıcı bir ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmalar (Gay, 1997; akt. Marri, 2005) yapıldığı gözlenmektedir.

Türkiye’de çokkültürlü eğitim ile ilgili araştırmaların yeterli düzeyde olmadığı ve daha yeni çokkültürlü eğitimin fark edildiği ve giderek artan bir araştırma ilgisinin olduğu anlaşılmaktadır. Yine de çokkültürlü eğitimin farklı boyutlarıyla ilgili çalışmalar Bulut ve Başbay (2014), Cırık (2008), Yazıcı ve ark., (2009) tarafından yapılmıştır.

Konuyla ilgili kapsamlı bir çalışma Türkiye ve İsveç örnekleri üzerinde durularak yapılmıştır. Bu çalışma İsveçli eğitimciler ile Fatma Gök’ün derlediği ‘Çokkültürlü Topumlarda Eğitim: Türkiye ve İsveç’ten Örnekler’ adıyla kitaplaştırılmıştır. Kitapta;“İsveç’te Öğretmen Eğitimini Yeniden Düzenlemek: ‘Çeşitlilik’ Paradoksları”; “Küçük Askerleri ve Küçük Ayşeleri Eğitmek: Ders Kitaplarında Askerleştirilmiş ve Cinsiyetlendirilmiş Vatandaşlık”; “Çokdilli Eğitim: İsveç’ten Bir Perspektif”; “Türkiye Cumhuriyeti’nin Erken Dönemlerinde Kız Enstitüleri”, Türkiye’de Kadınlar, Eğitim ve Gelişme”; “Ders Kitaplarında ve Pratikte İmgeler ve Değerler: İsveç’te Göçmenler İçin Dil Kursları”; “İsveç’te Öğrencilerin Din Üzerine Konuşmaları Hakkında Düşünceler”; “Devlet Eğitimi Yoluyla İyi Bir Yurttaş ve Bilinçli Bir Müslüman Yaratmak: İmam-Hatip Liseleri Örneği”; “Sınırları Aşmak? Cinsiyet Temelli Başarı Hikâyelerinde Engeller ve Güçlükler”; “İMECE: İstanbul’un Bir Gecekondu Mahallesinde Kadınların Kendilerini Güçlendirme Pratiği”; “(Gayri) Resmi Kurumlar, Kültür ve Göçmen Kızları Eğitmek: Berlin Örneği” ve “Mikrofon Peygamberleri ve Okul Dışında Eğitim: ‘Yeni İsveç’te Küresel Hiphop Cemaati ve Göçmen Gençlik” başlıkları yer almaktadır (Carlson, Rabo ve Gök, 2011).

Türkiye’de çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan akademik çalışmalarda Cırık’ın (2008) çokkültürlü eğitimin gelişim sürecini ve öğrenme ortamlarına yansımalarını irdeleyen araştırması dikkat çekmektedir. Bunun yanında Demir’in (2012) öğretim elemanlarının, çokkültürlü eğitimi çok önemsedikleri sonucuna ulaştığı çalışması, Polat ve Kılıç’ın (2013) AB müktesebatı çerçevesinde, çokkültürlü eğitim üzerine yapılan düzenlemeleri ele aldığı çalışması, Ünlü ve

Örten'in (2012: 300) olumlu tutuma sahip öğretmen adaylarının çokkültürlülüğü ve çokkültürlü eğitimi bir hak olarak gördüğüne, olumsuz tutuma sahip öğretmen adaylarının da endişe ve korku yaşadığına ve bu sebeple de çokkültürlülüğü ve çokkültürlü eğitimi ayrıştırıcı ve parçalayıcı bir unsur olarak gördüğüne dair bulguları olan araştırması da önemlidir. Polat ve Kılıç'ın (2013) çalışması Türkiye'deki çokkültürlü eğitim alanında öğretmen yeterliliklerine yönelik bir alanyazın taraması yapmış olması bakımından önemlidir. Çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitim alanında bilgi sahibi olmalarının önemine vurgu yapılmış, okul öncesi kurumlarından yükseköğretim kurumlarına kadar çokkültürlü öğretime, eğitim programlarında yer verilmesi gerektiğinin ifade edilmiştir. Keza, Demir ve Başarır'ın (2013), öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime dair herhangi bir eğitim almamış olmalarına rağmen çokkültürlü eğitime ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğunu fakat bu sonucun ilgili alan yazın çalışmalarının bazılarıyla benzerlik gösterirken bazılarıyla çelişmekte olduğunu belirlenmiştir. Başarır ve ark., (2014) "Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Algılarının İncelenmesi"ne yönelik yaptıkları araştırma alanyazınında önemli bir yere sahiptir.

Çokkültürlü eğitimle ilgili çalışmalarda öne çıkan Yazıcı ve ark. (2009), Yavuz ve Anıl (2010), Başbay ve Bektaş (2009), Demircioğlu ve Özdemir (2014) ve Başbay'ın (2014) çalışmalarının ağırlık noktası öğretmen adayları ve öğretmenlerdir. Çokkültür eğitimle ilgili olarak, Gay'in (1994) ve Banks'ın (2013) 'Çokkültürlü Eğitime Giriş' isimli eseri ile, Kaya ve Aydın'ın (2014) "Çoğulculuk Çokkültürlü ve Çokdilli Eğitim" isimli eserleri konuyla ilgili seri başı olma özelliğindedir. Tarman ve Tarman (2011), aynı konuyla ilgili olarak ABD'de bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı pozitif tutum geliştirdikleri ve çokkültürlü eğitime ön yargısız yaklaşmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, ABD'de çokkültürlü bir yapının olması ve diğer nedenlerle açıklamışlardır.

Kosova'da da çokkültürlü eğitim üzerine çalışmalar yapılmıştır. Pupovci'nin (2002) "Kosova'da Eğitim Sistemi" başlıklı çalışması en önemli çalışmalardan biridir. Çalışmada savaş sonrası dönemde, Kosova'nın

çokkültürlülüğüne, çokkültürlü eğitimine ve zorunlu eğitim sistemine değinilmiştir. Kosova'da eğitim sisteminin Arnavut ve Sırp eğitim sistemlerinden oluştuğunu, eğitim sisteminde yapılan reform sayesinde ilköğretimin dokuz yıla çıktığını ifade eden Pupuvci (2002), Kosova Eğitim Yasasıyla, toplulukların kendi anadillerinde okul öncesinden üniversiteye kadar eğitim almalarının yasal hakları olduğunu ve bu yasa ile çokkültürlü bir toplum geliştirmeyi amaçladıklarını belirtmiştir.

Çokkültürlü eğitimde okul öncesinin ayrı bir önemi vardır. Türkiye'de bu konuda yapılan araştırmaların sayısı oldukça fazladır. Bu çalışmalar sonuçları bakımından değerlendirildiğinde; Polat'ın (2007) "Çin'i Ülke ve Kültür Olarak 5-6 Yaş Çocuklarına Tanıtan Eğitim Programının Etkisi", ayrıca Polat ve Önder (2006)'in "Çokkültürlü Eğitime Bir Örnek: Hindistan"ı 5-6 Yaş Çocuklarına Ülke ve Kültür Olarak Tanıtan Bir Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi" ve Önder ve Unutkan Polat (2007) tarafından gerçekleştirilen "Mısır'ı Ülke ve Kültür Olarak 5-6 Yaş Çocuklarına Tanıtan Eğitim Programının Etkisi" başlıklı araştırmaların önemli bir yere sahip olduğu görülür. Bu araştırmaların bulguları; genel olarak okul öncesinde çokkültürlülük ile ilgili olarak geliştirilen ve uygulanan programların olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur. Konuyla ilgili bir başka araştırma da Şentuna (2011) tarafından yapılmıştır. Şentuna; "Farklı Kültürleri Tanıma Paket Programı" başlıklı araştırmada, 48-60 aylık çocukların farklı kültürleri tanıma ve bilinç geliştirmeleri üzerine anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ekmişoğlu (2007) ise yaptığı çalışmada; çokkültürlü öğrenme ortamına yönelik olarak, öğretmenlerin sınıflarında farklı ten renklerine sahip oyuncak bebekleri bulundurmasının ve çocukların bu bebeklerle oynayarak vakit geçirmesinin onlarda farklı ten renklerine ilişkin olumsuz tutumların oluşmasının önüne geçilebileceğini ortaya koymak suretiyle önemli bir gelişmeye imza atmıştır. Benzer bir çalışmayı da Turaşlı (2012) yapmıştır. Turaşlı, araştırmasında okul öncesi dönemde farklı kültürlerin yaşam tarzını öğretmenin, çocuklarda evrensel bir bakış açısı ve insani bir duyarlılık oluşturmak için gerekli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Parker'ı (2002a, 2002b, 2002c) çokkültürlü eğitimin önde gelen kuramcılarından biri olarak kabul etmek mümkündür. Parker farklılık ve birliğin birlikte sürdürülmesinin önemi üzerinde durmuş ve: "Farklılık olmaksızın birlik, kültürel baskı ve hegemonyayla sonuçlanır. Birlik olmaksızın farklılık ise Balkanlaşmaya ve ulus devletin çatlamasına yol açar. Çokkültürlü demokratik bir ulus devletinde farklılık ve birlik, nazik bir dengede birlikte var olmalıdır" sonucuna ulaşmıştır. Hidalgo, Chávez ve Ramage, (1996) da çokkültürlü eğitimin, çoğulculuk ve farklılık esaslı olarak demokrasi, eşitlik ve adalet ilkelerine dayandığı tezini savunmuştur. Gezi (1981); çokkültürlü eğitime ilişkin temel yaklaşımlar üzerinde dururken Gay (1997, 2002) ve Banks (1994) etkili bir çokkültürlü eğitimin boyutları üzerinde durmuştur.

Bu çalışmalardan ayrı olarak çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime dair Polonya'da yapılmış büyük bir çalışma vardır. Polonya'daki çalışma Wieczorek ve Mitrega (2009) tarafından yapılmıştır. Başlığı "Polonya'dan Çokkültürlü Bir Çevrede Öğretim Problemlerine İlişkin Bazı İşaretler" olan bu çalışmada yükseköğretim düzeyinde kültürel farklılıkların öğretimine ilişkin öğrenme-öğretme ortamlarında çıkan bazı sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, çokkültürlü eğitim-öğretim ortamında ortaya çıkan sorunların başında iletişim sorunları gelmektedir.

Çokkültürlülükte öğretmenlerle ilgili bir başka çalışma Kenneth (1993) tarafından yapılmıştır. Çalışmada, "Kültürel Çeşitlilik İçin Öğretmen Yetiştirmek" (educating teachers for cultural diversity) başlıklı çalışmada, 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 vurgulanmıştır. Aynı şekilde Barry ve Lechner (1995) de "Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitim, Öğrenme Farkındalığı ve Tutumu" konulu bir çalışma yapmıştır. ABD'de yapılan bu çalışma 73 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda çokkültürlü eğitimle ilgili farkındalıkların yüksek olduğunu

belirlenmiştir. Çalışmada öğretmen adayları, kendi sınıflarında kültürel olarak farklı öğrencilerle karşılaşacaklarını bildiklerini belirtmişlerdir.

Çokkültürlü eğitim üzerinde özellikle öğretmen adayları ile ilgili araştırmalar göze çarpmaktadır. McIntyre (2002; akt. Kitsantas ve Talletrand 2005) tarafından yapılmış olan ve sınırlı durumda olan bu araştırmalarda; ortaya çıkan en önemli bulgu olarak, gerekli altyapıya sahip olmayan birçok öğretmenin farklı kültürlerden olan öğrenciler için öğrenme ortamını kurgulama konusunda yeteri kadar hazırlıklı olmadığıdır. Bazı araştırmacılar, iki farklı okulda çokkültürlü eğitim programı hazırlamış ve bu programda etkin olarak yer alan bireyleri gözlemlerken McNeal (2005) da çokkültürlü eğitimin önemli olduğu, üzerinde titizlikle durulması gerektiğini dile getirmiştir.

Valentiin (2006) ve Middleton (2001) tarafından yapılan öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarına ilişkin araştırmalarda öğretmen adaylarının kültürel farklılıklar karşısındaki söylemleri, tutum ve inançlarındaki değişiklikler ele alınmıştır. Ayrıca üniversitedeki eğitim programlarının çok kültürlü eğitim terimlerinin verdikleri anlamlar, öğretmen adayların algılarını daha iyi anlaşılması amacıyla (Gasbarro ve Matthews, 1994) ve üniversitede alınan çok kültürlülük eğitimi ile uygulama esnasındaki öğretmenlerin eğitim arasındaki ilişkiyi araştırmak düşüncesiyle (Grant ve Koskela, 1986) çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca, okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları (Polat, 2012) ve gerekli alt yapıya sahip olmayan birçok öğretmenin farklı kültürlerden olan öğrenciler için öğrenme ortamını kurgulama konusunda yeteri kadar hazır olup olmadıkları konusunda (Başbay ve Bektaş, 2009) çalışmalar yapılmıştır. Konuyla ilgili olarak Hasırcı ve Gözük'ün (2012) sınıf öğretmenlerinin çok kültürlülük tutumları ile düşünme stilleri arasındaki ilişki üzerinde yaptığı çalışma sonuçları bakımından önemlidir.

Konuyla ilgili literatürde çokkültürlü demokrasi eğitimi kuramsal anlamda incelenen konuların başında yer almaktadır. Konuyla ilgili olarak, çokkültürlü demokrasi eğitimini, demokrasi ve çokkültürlü eğitimle ilgili bilgi, tutum ve sınıf içinde başlayan kültürler arası etkileşimler ve kişisel, sosyal, toplumsal hareketle

ilgili gerekli becerilerin birleşimi olarak tanımlayan bir çalışma Marri (2005) tarafından yapılmıştır. Mwonga (2005) da, çokkültürlü demokrasi eğitimini, topluma çoğulluk tanıyan ve tarihsel olarak yalnız bırakılan grupların genel eğitimini ön plana getirmeyi amaçlayan ve aynı zamanda etkin demokratik vatandaşları daha da geliştirmeye çalışarak, gerekli bilgileri, tutumları ve becerileri elde etmelerine yardımcı olan demokratik vatandaşlık eğitiminin bir çeşidi olarak kabul eden farklı bir çalışma yapmıştır.

Ayrıca çokkültürlü vatandaşlık eğitiminin temel amacının, öğrencilerin kültürel, ulusal ve küresel kimliklerini hassas bir denge ile elde etmelerine yardımcı olmak olduğu savıyla da yazan Banks, Banks ve ark. (2005) göz ardı edilemez. Ayrıca Novak (1994, akt; Gömleksiz ve Kan, 2008) tarafından, konuyla ilgili çalışmalarda öğrencilerin özgür ortamda, tartışarak, paylaşarak, işbirliği içerisinde etkili eğitim almalarının, demokrasi bilincini geliştirmede ve çokkültürlü toplama uyum sağlamada büyük öneme sahip olduğunu düşünen ve bu nedenle öğretmenlere büyük bir sorumluluk düştüğünü ortaya koyan çalışmalar da yapılmıştır.

Gözütok (1995), çokkültürlü eğitimde öğretmenlerin rolünün eğitim sisteminin bir parçası olmaktan çok daha fazla olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin kişisel gelişiminin de çok büyük payı olduğu ve bu nedenle öğretmenin duruşu, felsefi görüşü ve bilgisi gelecek nesilleri etkilediği sonucuna ulaştığı araştırmasının ayrı bir önemi vardır. Day (2002), Cogan ve Pederson (2001), Reiter ve Davis'in (2011) çalışmalarında ise öğretmenlik mesleğinin temelde bir "Değerler Öğretisi" olduğunu vurgulanmıştır. Konuyla ilgili olarak çalışan, Weinstein, Tomlinson-Clarke ve Curran'ın (2004, akt. Başbay ve Kağnıcı, 2011) çalışmalarının ağırlık noktasını da çokkültürlü öğretmen yeterliği, bireyin kendini tanıması, öğrencilerin kültürel geçmişini bilmesi, sosyal, ekonomik ve politik çevrenin anlaşılması, kültüre duyarlı yönetim stratejilerinin kullanımı konusunda yeteneğe ve isteğe sahip olması ve duyarlı bir sınıf ortamı oluşturmada kararlı olması konusu oluşturmaktadır.

Parekh'in (2002) çalışmalarında çokkültürlü bir toplumu bir arada tutan bağları kuvvetlendirmeye çalışırken bir yandan da farklılıkları tanıyan bir politik yapı geliştirmek zorunda olduğunu ileri sürmüş ayrıca çokkültürlülüğün normatif boyutu ve onun değer yargısı üzerinde durmuştur. Kymlicka (1998, 2004) ve Taylor'ın (2005) çalışmaları da çokkültürlülüğün siyasal ve felsefi yönüne ilişkindir.

Çokkültürlü eğitim konusunda yapılan çalışmalardan farklı olarak öğretmenler ve öğretmen adayları ile ilgili olarak ölçek çalışmaları yapılmıştır. Ölçek çalışmalarından amaç; öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim konusunda bilgi, deneyim, tutum ve davranışlarını ölçmektir. Bu çalışmalar arasında "Çokkültürlü İnanç Ölçeği" (Reiff ve Cannella, 1992), Çokkültürlü Görüş Ölçeği (Ohio Devlet Üniversitesi, 1988), "Çokkültürlü Öğretim Duyarlılık Ölçeği" (Marshall, 1992), en fazla dikkat çeken çalışmalardır. Guyton ve Wesche'un (2005) geliştirmiş olduğu "Çokkültürlü Yeterlilik Ölçeği" de çokkültürlülüğün bilgi, deneyim, tutum ve davranış boyutlarını ölçmeye yaramaktadır.

Konuyla ilgili olarak yapılan kapsamlı çalışmalardan biri Yazıcı ve ark. (2009) tarafında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma "Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Dair Tutumları: Bir Güvenlilik ve Geçerlik Çalışması" başlığı altında gerçekleştirilmiş ve araştırmada ölçek uyarlanarak öğretmenlerin tutumları incelenmiştir. Aynı konuyla ilgili bir başka çalışma, bir grup araştırmacıyla yapılmış olan ve Ponterotto (1998) tarafından yönetilen çalışmadır. Bu çalışma "Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği" (ÖÇTÖ) adıyla geliştirilmiş ve Türkçe'ye uyarlanmıştır. Çalışmayla ÖÇTÖ'nün geçerlik ve güvenilirliği ortaya konmuştur. Araştırmanın Türkçe'ye uyarlanmasından ölçek, tesadüfi örneklemeyle seçilmiş farklı branşlardaki toplam 415 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ölçeğin çeviri ve dil geçerliği sağlanmıştır. Adı geçen ölçeğin Cronbach Alpha güvenlilik katsayısı .74 olarak bulunmuştur. Araştırmada adaptasyon ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarında çeşitli değişkenler açısından bir farklılık gösterip göstermediği üzerinde durulmuş ve cinsiyet değişkenine göre çokkültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumlarında farklılaşma olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonucun yanında öğretmenlerin

mezun oldukları fakülte, mesleki kıdem, çalıştıkları ilköğretim kademeleri ve çalıştıkları okulun şehir merkezi ya da ilçede olmasının da çokkültürlülük eğitimine bakışlarında farklılıklar ortaya çıkardığı sonucuna varılmıştır.

Günay ve Aydın (2015), “Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim ile İlgili Yapılan Araştırmalarda Eğilim: Bir İçerik Analizi Çalışması” başlıklı araştırması alanyazının en önemli araştırmalarından biridir. Araştırmada; Türkiye’de çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim alanında yapılan çalışmalara dayalı bir içerik analiz çalışması yapılmış ve 32 çalışma ve 7 kitap içerik açısından incelenmiş, kodlama yöntemi kullanılarak veriler betimsel olarak sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre; 2005’li yıllardan sonra çalışmalar yapılmış olsa bile çalışmaların genellikle 2009 yılından sonra yoğunluk kazandığı belirlenmiştir.

Tutum ölçeği ile ilgili en önemli çalışma Munroe ve Pearson (2006) tarafında yapılmış olan çalışmadır. “Munroe Çokkültürlü Tutum Ölçeği: Çokkültürlü Çalışmalar İçin Yeni Bir Araç” başlığını taşıyan çalışmalarda çokkültürlülüğe yönelik tutumlar belirlenmiş ve ölçek geliştirilmiştir. Bu çalışma için, 3 faktörlü ve 18 maddeden oluşan bir ölçekle 422 lisans öğrencisinden veri toplanmıştır. Cinsiyet, yaş ve kurs alıp alma durumuna göre anlamlı farklılıklar ortaya koyan ölçeğin alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif korelasyon belirlenmiş olan ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .80, bilme boyutu .70; ilgi boyutu .70 ve eylem boyutu .58’dir.

Öğretim yaklaşımları konusunda yapılan teorik çalışmalar oldukça sınırlıdır. En kapsamlı olanı Oral’ın (2014) editörlüğünü yaptığı kitap çalışmasıdır. Bu çalışma teoriktir. Çalışma farklı bölümlerden oluşmakta ve çok yazarlıdır. Konuyla ilgili bir diğer kapsamlı çalışma da yine editörlüğünü Ekici’nin (2014) yaptığı “Etkinlik Örnekleriyle Güncel Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları I” isimli çalışmadır. Bu çalışmada, etkili öğrenme-öğretme sürecinin niteliğini artırma üzerinde durulmuş ve öğrenme- öğretim yaklaşımları konusu işlenmiştir. Bu incelemeler ise teorik bir perspektife sahiptir. Alanda yapılan çalışmalardan biri Tezci’nin (2007), öğretim yaklaşımı ölçeğinin uyarlanması ile ilgili çalışmasıdır. Bu ölçeğin uyarlandığı çalışma Trigwell ve Prosser (1993, 1996, 2004) tarafından

geliştirilmiştir. Bu çalışmalardan bazıları nitel, bazıları ise araştırmaya dayalıdır. Bir diğer çalışma Trigwell (2005) tarafından yapılan nitel bir araştırmadır. Bu araştırmalarda öğretim yaklaşımlarının disiplin alanlarına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Belo, Van Driel, Van Veen, ve Verloop, (2014), Ng, Nicholas ve Williams (2010) araştırmalarında cinsiyet açısından farklılıklar belirlemişlerdir.

Epistemolojik inanç ya da inançlarla ilgili literatürde birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmaların bazıları öğretmenler (Bolden ve Newton, 2008) bazıları öğretmen adayları ve üniversite öğrencileri (Aldrich ve Thomas, 2005; Chai ve ark., 2009; Teo, Chai, Hung ve Lee, 2008) ve bazıları da öğrenciler (Lodewyk, 2007; Schommer-Aikins, Mau, Brookhart ve Hutter, 2000) ile ilgilidir. Bu çalışmalarda bu grupların yaş ve branş gibi değişkenlere göre durumları incelenmiştir.

Epistemolojik inançlar, öğretmen adaylarının sınıf içi öğretim uygulamaları üzerinde etkilidir. Richardson, Anders, Tidwell ve Lloyd (1991), Pajares (1992), Renne (1992), Shaver (1992), Brownlee (2003) ve Kıncal, Kartal ve Şahin (2010), epistemolojik inançların sınıf içi uygulamaları üzerinde durmuştur. İlgili literatür çalışmaları incelendiğinde epistemolojik inançların; hem bilgi (Schommer ve Dunnell, 1997) hem öğrenme (Chai, Theo ve Lee, 2009) hem de öğretim (Chan ve Elliott, 2004) alanlarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Bu alan çalışmalarında, epistemolojik inançların bilgi boyutu, bilginin nasıl oluşturulduğu konusuyla (Hofer, 2001); öğrenme boyutu öğrenmenin çabaya, yeteneğe ve sürece göre değişip değişmediği, değişirse nasıl ve ne kadar değiştiği konusuyla (Chai ve ark., 2009); öğretim boyutu da öğretimin geleneksel yöntemlerle veya yapılandırmacı yöntemlerle gerçekleşip gerçekleşmediği konusuyla (Chai ve ark., 2009) ilgilidir.

Literatürde yapılan araştırmaların büyük bir bölümü üniversite öğrencilerinin bilginin doğasına ilişkin inançlarının birçok kez incelenmesine ayrılmış durumdadır (Bolden ve Newton, 2009; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005; Eroğlu ve Güven 2006; Güven ve Belet, 2010; Meral ve Çolak, 2009; Perry, 1968; Rodriguez ve Cano, 2007). Burada bir başka ağırlık merkezi öğretmen

adaylarıdır. Meral ve Çolak (2009) teknik eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarını incelemiş ve adayların çoğunluğunun geleneksel bilim anlayışı içinde olduğu sonucuna varmıştır. Keza Işıksal, Kurt, Doğan ve Çakıroğlu (2007) da ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğe yönelik epistemolojik kavramlamalarının düzeyini belirlemeyi amaçlayan bir başka çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın da bulguları, adayların matematiğe yönelik epistemolojik kavramlama puanlarının yüksek olduğu ve öğrenim gördükleri üniversite ile sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği şeklindedir.

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarıyla ilgili bir başka çalışma da Özşaker, Çanpolat ve Yıldız (2011) tarafından ve beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bütün bunların yanında, sınıf öğretmenlerinin matematiği öğrenme ve öğretmeye ilişkin epistemolojik inançlarının incelenmesi için gözlem ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerden oluşan bir çalışmayı Bolden ve Newton (2009) yapmıştır. Bolden ve Newton'un (2009) araştırmasının sonucunda öğretmenlerin araştırmacı yaklaşımı benimsemek istemelerine rağmen; bunun İngiltere'de uygulanmakta olan ilköğretim programının bazı şartları ile uyuşmadığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Güven ve Belet (2010) de nitel araştırma yöntemi kullanarak sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ve biliş bilgilerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmalarında, sınıf öğretmeni adaylarının bilginin genelde yaşantı ve çaba ile edinildiğini ve bir gereksinim olduğunu düşündükleri sonucuna varmışlardır. Bu konudaki çalışmalar geniş bir yelpazeye sahiptir. Chan ve Elliott (2004) yapılan araştırmaların çoğunun öğretmenlerin inançları ve sınıf içindeki davranışları ile öğrenme ortamı arasında güçlü bir bağın bulunduğunu gösterdiğini ifade ederken Fisher ve Rush (2008) da yapılan bir çok araştırmanın epistemolojik inançlar ile öğrenme arasındaki ilişki üzerinde olduğunu ifade etmiştir. Meral ve Çolak (2009) araştırmalarının sonucu olarak, bilimsel epistemolojik inanç düzeyi ile öğrenme yaklaşımları ve stratejileri gibi boyutların birbiri ile ilişkili olduğunu ortaya koyarken aynı şekilde Önder ve Beşoluk (2010) da öğretmenlerin derin öğrenme

yaklaşımına sahip olmalarının yetiştirdiği öğrencilerin öğrenme çıktılarının niteliğini etkileyeceğini belirtmiştir. Epistemolojik inançlar ile öğrenme arasındaki ilişkiyle ilgili olarak uluslararası alanyazında önemli çalışmalar yapılmıştır (Chan, 2003; Chan ve Elliott, 2004b, Rodriguez ve Cano, 2007).

Türkiye’de de yapılan çalışmalarda epistemolojik inançların düzeyi, ölçek geliştirme ve ölçek uyarlama; epistemolojik inancın cinsiyet, medeni durum, yaş gibi değişkenlere göre değişme durumu, ya da epistemolojik inanç ile motivasyon, akademik başarı, öğrenme yaklaşımları gibi değişkenler arasındaki ilişkinin tespit edilmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Aksan, 2006; Aypay, 2011a; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005; Kıncal, Şahin ve Kartal, 2010; Kızılgüneş, Tekkaya ve Sungur, 2009; Oguz, 2008).

Bunun yanında epistemolojik inançların farklı değişkenler ile olan ilişkileri ile ilgili olarak denetim odağı bakımından (Terzi, Çetin ve Eser, 2012; Bedel, 2012), akademik başarı bakımından (Mohamed ve Habba, 2013), problem çözme becerisi bakımından (Aksan ve Sözer, 2007), öğretim stilleri bakımından (Kaleci, 2013); cinsiyet ve sınıf düzeyi bakımından (Aypay, 2011b; Boz, Aydemir ve Aydemir, 2011; Önen, 2011); sınıf, cinsiyet ve alan bakımından (Delice, Ertekin, Aydın ve Dilmaç, 2009); yaş ve cinsiyet bakımından (Chan, 2004); aile yapısı bakımından (Schommer, 1990; Bozaslan, 2012) benimsenen eğitim felsefesi bakımından (Biçer, Er ve Özel, 2013); öz-yeterlilik bakımından (Gürol, Altunbaş ve Karaarslan, 2010; Köse ve Dinç, 2012); sınıf otoritesi bakımından (Trakulphadetkraia, 2012); öğrenme yaklaşımları bakımından (Rodriguez ve Cano, 2007) ve öğretme öğrenme süreçleri bakımından (Demir ve Akınoğlu, 2010) ele alan çalışmalar da yapılmıştır. Bu araştırmalarda epistemolojik inanç ve ilgili değişkenler arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem ve alt problemlerinin yanıtlanması için izlenen yöntem belirlenmiştir. Bu çerçevede ilk olarak araştırma modeli ve modelin seçiliş nedeni açıklanmıştır. Araştırma ve verilerinin toplandığı grup ve özellikleri, verilerin toplanmasında kullanılan araçlar ve toplanan verilerin analizi betimlenmiştir.

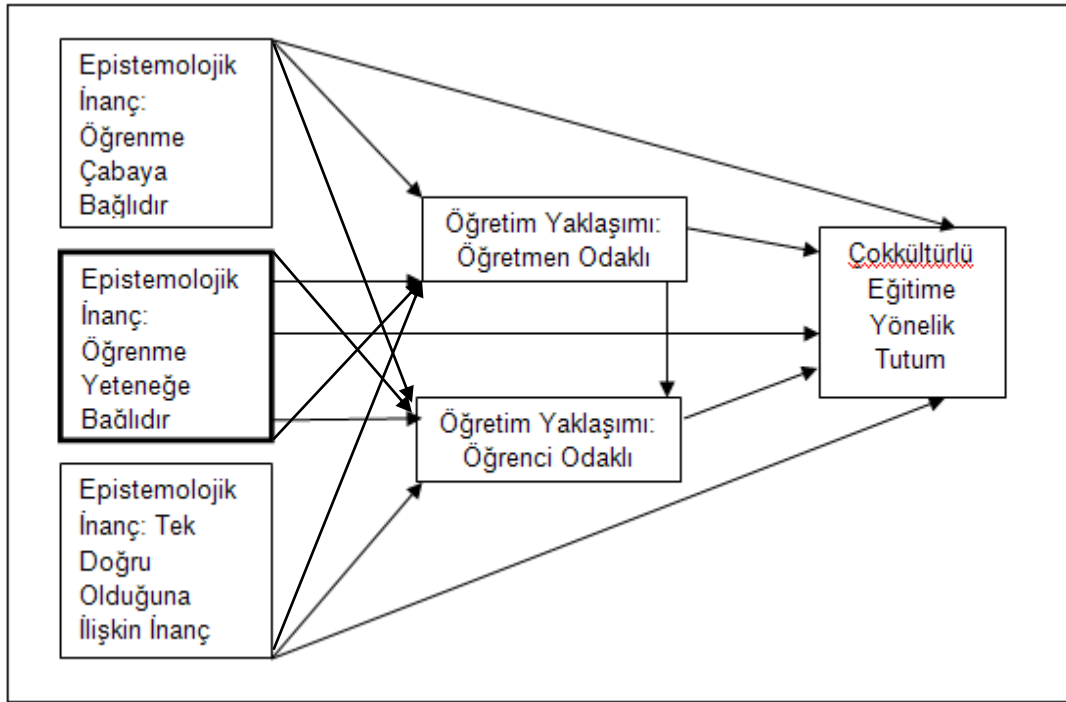
3.1. Araştırma Modeli

Kosova'da ilköğretim alt ve orta seviyede (eğitim kademesinde) görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları, öğretim yaklaşımları ve epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan bu çalışma ilişkisel tarama modellerinden korelasyonel ve nedensel karşılaştırma deseninden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Korelasyonel araştırmalarda bir ya da daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığı, ilişki varsa bunun nasıl olduğu ve bu ilişkinin miktarı ve yönü belirlenmeye çalışılır (Karasar, 1984: 86). Bu çalışmada epistemolojik inanç, öğretim yaklaşımı ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum olmak üzere üç değişkenin birlikte değişim gösterip göstermediği belirlenmiştir. Korelasyonel araştırma deseninde neden sonuç ilişkisi yoktur. Değişkenlerden birindeki artış bir başka değişkenin ne nedeni ne de sonucunu göstermez (Balcı, 2013).

Ayrıca öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğretim yaklaşımını ve bu değişkenlerin de çokkültürlü eğitimi yordama gücü incelenmiştir. Bu yönüyle çalışma korelasyonel araştırma modellerinden yordayıcı korelasyonel araştırma deseni içinde de yer alır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel,

2008; Gay ve Airasian, 2003). Yordayıcı korelasyonel desenlerde yordayan ve yordanan (ölçüt) değişkenler vardır. Yordayan değişken epistemolojik inanç, ölçüt değişkenler ise öğretim yaklaşımı ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum olarak belirlenmiştir. Değişkenler arasında ilişkinin gücü yüksek ise yordama gücü de bu ilişki gücüne bağlı olarak o derecede yüksek olacaktır. Bu çerçevede aşağıda yer alan Tablo 1’de yazılı olan model test edilmiştir.

Tablo 2. Epistemolojik İnançlar Test Modeli



Modelde epistemolojik inançlar (öğrenme çabaya bağlıdır, öğrenme doğuştan getirilen yetenektir ve tek doğru vardır) dışsal değişkenleri dolayısı ile yordayan değişkenleri temsil etmektedir. Öğretim yaklaşımı ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlar ise içsel değişkenlerdir (Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2010; Yılmaz ve Köseoğlu, 2009).

Araştırmada öğretmenlerin epistemolojik inanç, öğretim yaklaşımı ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumların cinsiyet, etnik köken, branş, yaş ve çokkültürlülükle ilgili eğitim alıp almama durumuna göre farklılık gösterip

göstermediği incelenmiştir. Bu çerçevede çalışma nedensel karşılaştırma araştırması olarak da desenlenmiştir. Nedensel karşılaştırma desenlerinde bir bağımlı değişken ve bu bağımlı değişkeni etkilemesi muhtemel en az bir bağımsız değişken vardır. Bağımsız değişkenin ise en az iki düzeyi vardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008; Gay ve Airasian, 2003). Bu çalışmada epistemolojik inanç, öğretim yaklaşımı ve tutum bağımlı değişken; cinsiyet (kadın-erkek), etnik köken (Türk, Boşnak ve Arnavut), yaş (25-35, 36-45, 46-55 ve 56-65), görev yapılan eğitim kademesi (1-5 ve 6-9. Sınıf öğretmenleri) ve çokkültürlülikle ilgili eğitim alma (evet-hayır) ise bağımsız değişkenlerdir.

3.2. Evren

Bu araştırma Kosova'da görev yapan ilköğretim alt ve orta seviye öğretmenlerini kapsamaktadır. Araştırmanın genel evreninde ilköğretim alt ve orta seviyede toplam 17594 öğretmen görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin 8455'i (%48.06) erkek, 9139'u (%51.94) kadındır (MASHT, 2015). Araştırmanın çalışma evreni ise, bu çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları üzerinde öğretim yaklaşımı ve epistemolojik inançların etkisini test etmek amaçlandığından, en az iki dilde (Türkçe-Arnavutça; Türkçe-Boşnakça; Arnavutça-Boşnakça) eğitim veren okullardaki öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma evreninde yer alan öğretmenlerin etnik kökenleri açısından cinsiyetlerine ilişkin dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Evrende Yer Alan Öğretmenlerin Dil ve Cinsiyet Açısından Dağılımı

	Türk	Boşnak	Arnavut	Toplam
	Sayı (%)	Sayı (%)	Sayı (%)	
Kadın	111 (%57.51)	79 (%26.51)	3016 (%69.21)	3206
Erkek	82 (%42.49)	219 (%73.49)	1342 (%30.79)	1643
Toplam	193 (%3.98)	298 (%6.15)	4358 (%89.87)	4849

Çalışma evreninde Türk öğretmenlerin sayısı 193 (%3.98), Boşnak öğretmenlerin sayısı 298 (%6.15) ve Arnavut öğretmenlerin sayısı ise 4358'dir (%89.87). Çalışma evreninde Arnavutların sayısı en yüksektir. En az ise Türk öğretmenlerdir. Cinsiyet açısından ise dağılım incelendiğinde kadınlar (f=3206) erkeklerden (f=1643) daha çoktur.

3.3. Örneklem

Araştırma Kosova'da ilköğretim alt ve orta seviyede (eğitim kademesinde) görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Araştırma verileri, araştırmanın çalışma evrenini oluşturan en az iki dilde eğitimin yürütüldüğü okullarda görev yapan ve araştırmaya gönüllü katılan öğretmenlerden toplanmıştır. Ancak çalışma evreninde Türkçe eğitimin yapıldığı okul sayısı sınırlı olduğundan Türk dilinde eğitimin olduğu tüm okullar araştırma örneklemine dahil edilmiştir. Bu okullardaki Türk, Boşnak ve Arnavut öğretmenler örnekleme alınmıştır. Bu okulların dışında Boşnakça ve Arnavutça eğitim yapılan kolay ulaşılabilir okullardaki gönüllü öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Araştırmanın verileri 2015-2016 eğitim-öğretim yılı 2. yarıyılında Nisan-Mayıs aylarında ziyaret edilen okulda, ziyaretin yapıldığı gün okulda bulunan ve gönüllü katılım gösteren öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Anketlerin dağıtıldığı ve eksiksiz doldurulup işleme alınanların cinsiyet ve etnik kökenlere göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo: 4. Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Etnik Köken ve Cinsiyet Açısından Dağılımı

	Türk	Boşnak	Arnavut	Toplam
Kadın	99 (%76.15)	62 (%58.49)	269 (%63.29)	430 (%65.05)
Erkek	31 (%23.85)	44 (%41.51)	156 (%36.71)	231 (%34.95)
Toplam	130	106	425	661

Araştırmaya gönüllü katılım gösteren öğretmenlerin 430'u kadın 231'i erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 130(%19.67) Türk, 106 (%16.04) Boşnak ve 425'i (%64.30) Arnavut'tur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 265 (%40.09)'i alt seviye (1-5 sınıfları okutan öğretmenler), 396'sı (%59.91) orta seviyede (6-9.sınıfları okutan öğretmenler) görev yapmaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında araştırma problemleri bağlamında Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği, Epistemolojik İnanç Ölçeği ve Öğretim Yaklaşımları Ölçeği kullanılmıştır. Tutum Ölçeği Yıldırım (2016) tarafından geliştirilmiştir. Epistemolojik İnanç Ölçeği Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) ve Öğretim Yaklaşımı Ölçeği'nin Tezci (2017) tarafından Türk Kültürüne uygunluğu belirlenmiştir. Bu araştırmada bu ölçeklerin faktör yükleri tekrar belirlenmek yerine Kosova örneklemine uygunluğu belirleme yoluna gidilmiştir.

Ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlikleri Türk Kültüründe yapıldığından dolayı ve bu araştırma Kosova'da yürütüldüğünden dolayı öncelikle dilsel eşdeğerliğin sağlanması oluna gidilmiştir. Araştırma Türklerin dışında Arnavut ve Boşnak öğretmenleri de kapsamından dolayı ölçeğin Türkçe-Boşnakça ve Türkçe-Arnavutça versiyonlarının dilsel açıdan eşdeğerliği incelenmiştir. Türkçe hazırlanan ölçek formları Boşnakça ve Arnavutça diline uzmanlar yardımı ile çevrilmiştir. Boşnakça ve Arnavutça dil uzmanlarının görüşü alındıktan sonra Türkçe-Arnavutça, Türkçe-Boşnakça, Boşnakça-Arnavutça konuşup yazan 10'ar öğretmene Türkçe formun yanında diğer dillerdeki formu 1'er hafta ara ile uygulanmıştır. Uygulama her bir öğretmene tek tek yüz yüze yapılarak anlaşılmayan husus olup olmadığı ve ölçeği sesli okuyup işaretlemeleri istenmiştir. Türkçe-Arnavutça formundan elde edilen korelasyon .90, Türkçe Boşnakça versiyonundan elde edilen korelasyon .92 ve Arnavutça-Boşnakça versiyonlarından elde edilen korelasyon ise .91 düzeyindedir. Ayrıca uyum yüzdesi %90 ve üzerinde bulunmuştur. Bu çalışmada her hangi bir maddede

düzeltilme yoluna gidilmemiş ve ölçeklerin dilsel eşdeğerliğinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Dilsel eşdeğerlik sağlandıktan sonra ölçeklerin faktör yapılarının doğruluğunun test edilmesi amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmasına karar verilmiştir. Bunun için 200 öğretmene pilot uygulama yapılmıştır. Öğretmenlerin 60'ı Türk, 50'si Boşnak ve 90'ı Arnavut'tur. Ön uygulama dan elde edilen verilere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA'nın, yapı geçerliliğinin belirlenmesi için kullanılan bir analiz olduğu söylenebilir. Bu analiz daha önceden faktörleri belirlenmiş bir ölçeğin örtük değişkenlerinin gözlenen değişkenlerle açıklanıp açıklanamayacağını belirlenmesinde kullanılabilir (Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2014). DFA sonucunda bir dizi uyum indeksi elde edilmektedir. Bu indeksler yardımı ile ortaya konulan yapının uygunluğu hakkında karar verilebilir. Bu indeksler ve kritik değerler aşağıda sırası ile açıklanmıştır (Bayram, 2010; Jöreskog ve Sörbom, 1996; Tabachnick ve Fidell, 2007):

- *Ki-Kare İyilik Uyumu (Chi-Square Goodness of Fit)*: Ki kare İyilik Uyum analizi Belo ikivaryans arasındaki uyum değerinin, kullanılan örneklem sayısının eksi bir ile çarpımının sonucunda elde edilen değerdir. Bu sonuç χ^2 dağılımını belirler. Veriler ile önerilen model arasında uyum yeterli ise değerin 0'a yakın olması ve anlamlı olmaması gerekir. Ayrıca söz konusu analiz örneklem sayısının yeterliliği ile elde edilen verilerin çok değişkenli istatistiğin temel varsayımlarını test etme konusunda da bilgi verir. χ^2 testinden elde edilen değerin değerlendirilmesinde ölçü olarak serbestlik derecesi (sd) kullanılmaktadır. Serbestlik derecesinin χ^2 'ye oranı da ölçümlerin yeterliliğini göstermektedir. Küçük örneklemelerde χ^2 /sd oranı 3 ve daha düşük oranlar iyi düzeyde, 5'e kadar olan oranlar da yeterli olarak kabul edilebilir. Büyük örneklemelerde ise χ^2 /sd oranının 3'ün altında olması mükemmel uyumu; 5'in altında olması orta düzeyde uyuma, 5-10 arasında olması kötü uyumu gösterir (Kline, 1994).

- *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 geliştirilmiş uyum indeksidir. Çünkü χ^2 örneklem büyüklüğünden etkilenmektedir. GFI ve AGFI, örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak model uyumunu ele alabilmektedir. GFI ve AGFI 0 ile 1 arasında değer alır. GFI ve AGFI değerlerinin 1'e yaklaşması uyumun mükemmelliğine işaret eder. GFI ve AGFI değerlerinin 0.95'in üzerinde olması iyi uyuma, 0.95 - 0.85 arasında olması ise kabul edilebilir uyuma işaret eder (Yılmaz ve Köseoğlu, 2009).

- *Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA)*: RMSEA, örneklem kovaryanslarını kestirmek amacıyla kullanılan bir diğer indekstir. Gözlenen değişkenlerde yer alan kovaryans ile önerilen model modeldeki kovaryans matrisi arasındaki farkı incelemede kullanılır. RMSEA değerinin .05 altında olması mükemmel, .05-.08 arasında olması kabul edilebilir düzeyde uyum indeksine sahip olduğunu gösterir.

- *Artık Ortalamaların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR) ve Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (Standardized Root Mean Square Residuals, SRMR)*: Bu değerler evren popülasyonuna ait kovaryans ile örneklem popülasyonuna ait kovaryans matrisleri arasındaki artık kovaryans ortalamalarını açıklar. İyi veya yeterli bir uyumdan söz edebilmek için bu değerlerin sifıra yakın olması gerekir. .05'den küçük olması mükemmel, .05-.10 arasında olması kabul edilebilir uyum olduğunu gösterir.

- *Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI)*: Modelin uyumu ve yeterliliğinin belirlenmesinde kullanılan bir diğer indekstir. Karşılaştırmalı uyum indeksi olarak ifade edilen bu model genellikle yokluk modeli olarak da ifade edilir. CFI, örneklem büyüklüklerinden etkilenmektedir. Özellikle de küçük örneklemelerde iyi sonuç veren bir indekstir. CFI değeri 0.97-1.00 arasında olması mükemmel, 0.90-0.97 arasında olması kabul edilebilir uyuma işaret eder.

- *Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI) ve Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-normed Fit Index, NNFI)*: CFI'ya alternatif bir uyum indeksidir. Bu indeks de örneklem sayısından etkilenmez ve önerilen modelin null hipotezi ile uygunluğunu belirlemede kullanılır. χ^2 dağılımının gerektirdiği varsayımlar

dikkate alınmaksızın karşılaştırma yapılmaktadır. .90 ve üzerinde uyum indeksi ve hata indekslerinin 0.05 den küçük olması önerilir. 0.97–1.00 aralığı mükemmel uyuma, 0.95-0.97 iyi uyuma işaret eder.

- *Basitlik Uyum İndeksi (Parsimony Goodness of Fit Index, PGFI)*: PGFI indeksi modelin yalınlığı hakkında ilgi veren bir diğer önemli indekstir. Çıkan değer 1'e yaklaşması modelin sade ve yalın olduğunu gösterir. Bu indeksler genellikle önerilen alternatif modeller arasından daha iyi olanını belirlemede kullanılır (Yılmaz ve Köseoğlu, 2009).

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ile ilgili hazırlanan çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeğinin AFA ile belirlenen faktör yapılarının uygunluğuna ilişkin DFA ile analiz yapılmıştır. Her bir ölçeğin özellikleri ve geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları sırası ile aşağıda açıklanmıştır.

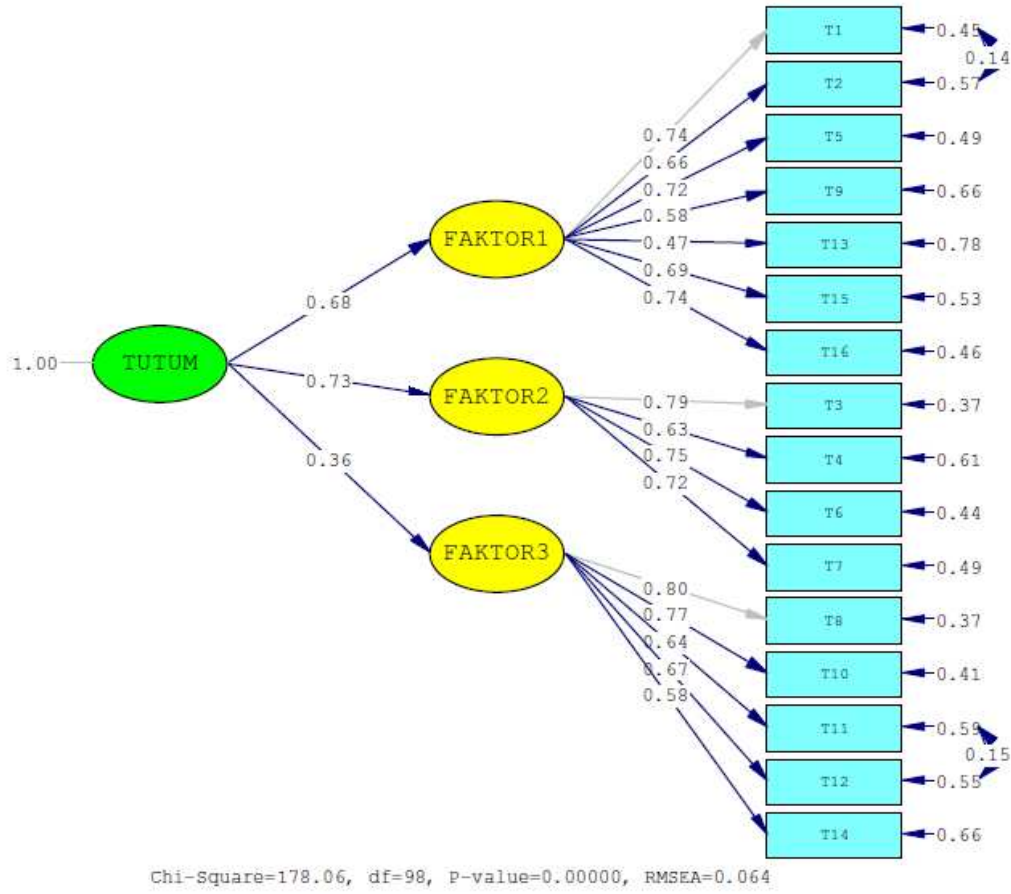
3.4.1. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını belirlemek üzere kullanılan Tutum Ölçeği, Yıldırım (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, "5=Kesinlikle Katılıyorum", "4=Katılıyorum", "3=Kararsızım", "2=Katılmıyorum" ve "1=Kesinlikle Katılmıyorum" olmak üzere 5'li likert tipinde derecelendirilmiş 16 maddeden oluşmaktadır. Yıldırım (2016) tarafından yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda ölçeğin 3 faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Birinci faktör "Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı"dır. Bu faktörde tüm maddeler olumsuz ve 7 maddeden oluşmaktadır. Birinci faktörün açıkladığı varyans %20.871'dir. İkinci faktör "Kültürel Farklılıkları Benimseme"den oluşmaktadır. Bu faktörde 5 maddeden oluşmakta ve tüm maddeler olumludur. İkinci faktörün toplam açıkladığı varyans %15.024'dür. Üçüncü faktör "Kültürel Farklılıkları Önemseme" isminden oluşmaktadır. Bu faktörde toplam 4 madde yer almaktadır. Bir madde olumsuz diğerleri ise olumludur. Bu faktörün açıkladığı varyans %14.935'dir. Ölçeğin toplam açıkladığı varyans %51.831'dir. Ölçeğin yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizinde (DFA) de iyi düzeyde uyum indeksleri elde

edilmiştir. Faktörlerin alfa güvenilirlik katsayıları sırası ile “Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı” boyutunda 0.78, “Kültürel Farklılıkları Benimseme” boyutunda 0.70 ve “Kültürel Farklılıkları Önemseme” boyutunda 0.70 olarak bulunmuştur. Ölçeğin genelinin güvenilirliği ise 0.73 olarak rapor edilmiştir.

Ölçek, Kosova örnekleminde geliştirilmiş ve Türkçe anadiline sahip ve Türkçe eğitim-öğretim yapan öğretmenlere Türkçe, Boşnak anadiline sahip ve Boşnakça eğitim-öğretim yapan öğretmenlere Boşnakça, Arnavut anadiline sahip ve bu dilde eğitim-öğretim yapan öğretmenlere ise Arnavutça versiyonları geliştirilmiştir. Bu araştırma da Kosova’da yapıldığından ölçeğin her üç dildeki versiyonu kullanılmıştır. Bu araştırmadaki verilerin her bir boyutunun güvenilirliği bu araştırma için tekrar yapılmış ve elde edilen sonuçlarla araştırmanın asıl uygulanması yapılmıştır. Ölçeğin bu araştırma için DFA ile analizi yapılmıştır.

DFA analizi sonucunda bazı uyum indekslerinin düşük olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle 1. Faktörde (Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı) 1 ile 2 arasında ve 3. Faktörde (Kültürel Farklılıkları Önemseme) 11 ile 12 madde arasında modifikasyon yapılmıştır. Yapılan modifikasyon sonucundan bazılarında nispi bir iyileşme bazılarında yüksek düzeyde iyilik uyum indeksi elde edilmiştir. Analiz sonucunda modifikasyonlar ve standardize edilmiş yol katsayılarını gösteren yol diyagramı Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4:Tutum Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Standartlaştırılmış Yol Diyagramı

Tutum ölçeğinin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı faktöründe yer alan 1. ve 16. Madde .74 ile en yüksek faktör yüküne sahipken, en düşük faktör yükü .58 ile 9. Maddede görülmektedir. Kültürel Farklılıkları Benimseme faktöründe ise .79 değerini alan 3. Madde en yüksek faktör yüküne sahip madde olurken, bu faktör altında yer alan en düşük faktör yükü .63 ile 4. Maddede bulunmaktadır. Kültürel Farklılıkları Önemseme faktöründe yer alan 8. Madde .80 değeri ile en yüksek faktör yüküne sahiptir. Üçüncü faktördeki en düşük faktör yükü .58 ile 14. Maddededir. Analiz sonucunda elde edilen uyum indeksleri Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

χ^2	Sd	RMSEA	NFI	NNFI	CFI	IFI	SRMR	GFI	AGFI
178.63	98	.049	.92	.95	.96	.96	.068	.90	.86
Mükemmel	$\chi^2/sd=1.82$	Mükemmel	İyi	İyi	İyi	İyi	Kabul	Kabul	Düşük

Yapılan modifikasyonlar sonucunda $\chi^2/Sd= 1.82$ ile mükemmel düzeyde uyum indeksi elde edilmiştir. RMSEA, NFI, NNFI, CFI, IFI indekslerinde iyi düzeyde diğer indekslerde ise kabul edilebilir düzeyde uyum indeksi elde edilmiştir. Önerilen modifikasyonlar iyileşme sağlasa da bütün indekslerde aynı düzeyde artış yapmamıştır. Bu durumun farklı ana dillerinde verilerin toplanması ve kültürel farklılıkların olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bununla birlikte ölçeğin gözlenen değişkenlerden yola çıkarak örtük değişkenlerin yeterli düzeyde açıklandığı söylenebilir. Bu çalışmada elde edilen uyum indeksleri Yıldırım'ın (2016) çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

3.4.2. Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumlarının belirlenmesi amacıyla hazırlanan ölçeğin güvenilirlik çalışması için 200 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 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Tutum Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçeğin Boyutları	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı	7	.85
Kültürel Farklılıkları Benimseme	4	.82
Kültürel Farklılıkları Önemseme	5	.84
Ölçeğin Geneli	16	.84

Güvenirlilik analizi sonuçlarına göre Kültürel Farklılıklara ilişkin Olumsuz Yargı boyutunda bulunan 7 maddenin Alpha güvenirlilik katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin, Kültürel Farklılıkları Benimseme boyutunda toplam 4 maddenin Alpha güvenirlilik katsayısı ise .82 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin, Kültürel Farklılıkları Önemseme boyutunda 5 maddenin güvenirlilik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. 16 maddeden oluşan ölçeğin geneline yönelik olarak hesaplanan Alpha güvenirlilik katsayısı ise .84'tür. Gerek alt boyutlar gerekse ölçeğin geneline ilişkin elde edilen güvenirlilik katsayıları güvenirlilik açısından yeterli ve iyi bir düzeyi yansıtmaktadır.

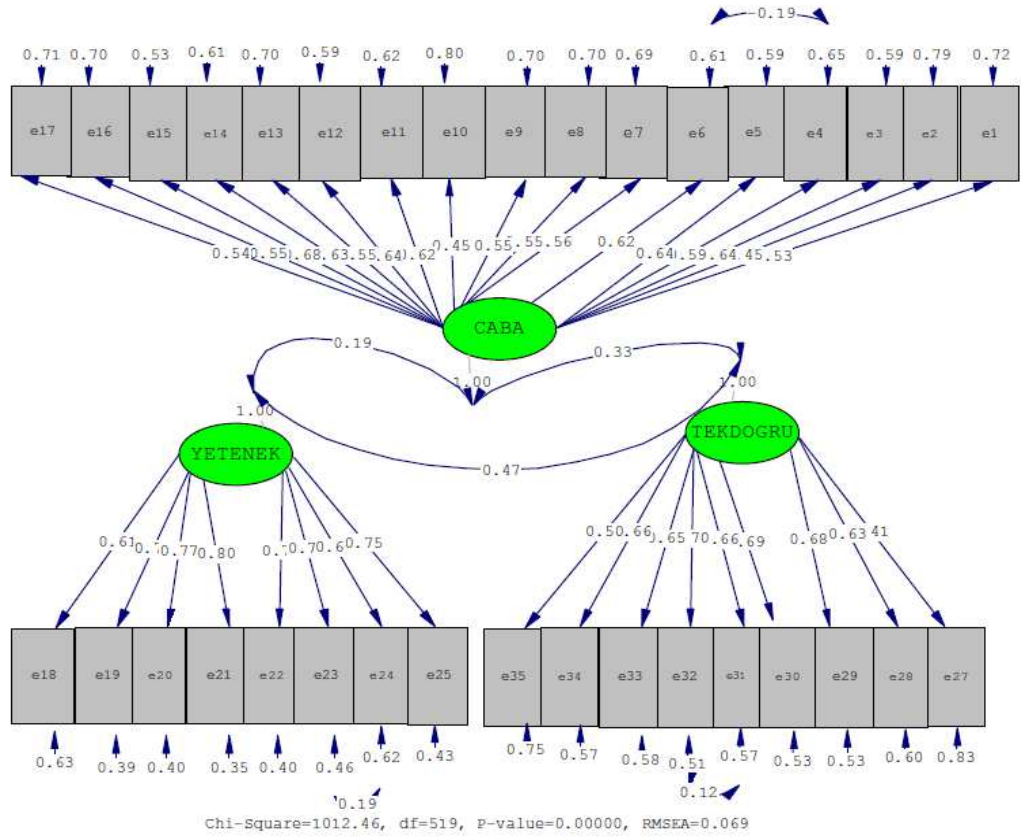
3.4.3. Epistemolojik İnanç Ölçeği

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek ise öğrencilerin epistemolojik inançlarının belirlenmesinde kullanılan Schommer (1990) tarafından geliştirilen ölçektir. Ölçek orijinal olarak 63 madde ve dört faktörden oluşmaktadır. Ölçek "5= Kesinlikle Katılıyorum", 4=Katılıyorum", "3=Kararsızım", 2=Katılmıyorum" ve "1=Kesinlikle Katılmıyorum" olarak düzenlemiş 5'li Likert yapıdadır. Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından yapılan Türk kültürüne uyarlama çalışmasında 28.madde faktör yüklerinin düşük çıkmasından dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) tarafından tekrarlanan adaptasyon sürecinde 24. Maddenin faktör yükünün düşük olması nedeni ile de bu madde ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçeğin 34 madde ve üç faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin 1. Faktörü "Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç"tır ve 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ikinci faktörü 9 maddeden oluşan "Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı olduğuna İlişkin İnanç"tır. "Tek Doğru Olduğuna İlişkin İnanç" olarak isimlendirilen üçüncü faktör 8 madden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puan (her bir alt boyuttan elde edilen yüksek toplam puanlar) gelişmiş/olgunlaşmış epistemolojik inancı yansıtmaktadır. Ölçeğin 63 maddelik orijinalinin güvenirlilik katsayısı 0.74, alt boyutlarının ise 0.63 ile 0.85 arasında

değiştigi belirlenmiştir (Schommer, 1993). Türk kültürüne uyarlanan çalışmada 34 maddelik ölçeğin güvenilirliğinin 0.81 olduğu, birinci alt boyutun 0.84, ikinci alt boyutun 0.69 ve üçüncü alt boyutun 0.64 olduğu belirlenmiştir (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005). Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Türk Kültürüne adapte edilen versiyonu çeşitli araştırmalarda kullanılmış (Can ve Arabacıoğlu, 2009; Oğuz, 2008, Tezci ve ark., 2016) ve benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma Kosova'da yürütüldüğünden ölçeğin bu araştırma için doğrulayıcı faktör analizi ile analiz yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi yol diyagramı ile gösterilmiştir. Bu diyagram Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5: Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Standartlaştırılmış Yol Diyagramı

Epistemolojik inanç ölçeğinin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç faktöründe yer alan 14. Madde .68 ile en yüksek faktör yüküne sahipken, en düşük faktör yükü .45 ile 10 ve 12. Maddelerde görülmektedir. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç faktöründe ise .63 değerini alan 18. Madde en yüksek faktör yüküne sahip madde olurken, bu faktör altında yer alan en düşük faktör yükü .35 ile 21. maddede bulunmaktadır. Öğrenmenin Tek Doğruya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç faktöründe yer alan 27. Madde .83 değeri ile en yüksek faktör yüküne sahiptir. Üçüncü faktördeki en düşük faktör yükü .51 ile 32. Maddededir. Analiz sonucunda bazı indekslerde düşük uyum indeksleri elde edilmiştir. Bu indeksleri iyileştirmek için 6-4, 23-24 ve 31-32 maddeleri arasında modifikasyon yapılmıştır. Çok yüksek olmasa da belli bir düzeyde iyileşme olmuştur. Analiz sonucunda elde edilen uyum indeksleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

χ^2	sd	RMSEA	NFI	NNFI	CFI	IFI	SRMR	GFI	AGFI
1012.46	519	.069	.87	.92	.93	.93	.08	.77	.74
Mükemmel	$\chi^2/sd=1.95$	Mükemmel	İyi	İyi	İyi	İyi	Kabul	Düşük	Düşük

Analiz sonucunda $\chi^2/Sd= 1.79$ ile mükemmel düzeyde uyum indeksi elde edilmiştir. RMSEA, NFI, NNFI, CFI, IFI indekslerinde iyi düzeyde uyum indeksi elde edilmiştir. SRMR için kabul edilebilir düzeyde ve GFI ile AGFI indekslerinde ise düşük düzeyde uyum indeksi gözlenmiştir. Önerilen modifikasyonlar herhangi bir uyum indeksinde iyileşme sağlamamıştır. Uyum indekslerinin bazılarında düşük düzeyde katsayı elde edilmesinin örneklemin farklı bir kültürden oluşmasından kaynaklandığı söylenebilir.

3.4.4. Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Güvenirlilik Analizi

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimde epistemolojik inançların belirlenmesi amacıyla hazırlanan ölçeğin güvenilirlik çalışması için 200 kişilik pilot

uygulamanın yapıldığı gruptan elde edilen ölçümler üzerinden belirlenmiştir. Güvenilirlik analizinde ölçek likert türünde olduğundan Cronbach's Alpha Katsayısı kullanılmıştır. Epistemolojik İnanç Ölçeği'nden elde edilen ölçümlere ait analiz sonuçları, Tablo 8.'de verilmiştir.

Tablo 8: Epistemolojik İnanç Ölçeği Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçeğin Boyutları	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna bağlı İnanç	17	.90
Öğrenmenin Yeteneğe bağlı olduğuna inanç	9	.91
Öğrenmenin tek doğru olduğuna bağlı inanç	8	.88
Ölçeğin Geneli	34	.91

Tablo 8.'deki analiz sonuçları incelendiğinde Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunda bulunan 17 maddenin Alpha güvenirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunda toplam 9 maddenin Alpha güvenirlik katsayısı ise .91 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Öğrenmenin Tek Doğru Olduğuna İnanç alt boyutunda 8 maddenin güvenirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. 34 maddeden oluşan ölçeğin geneline yönelik olarak hesaplanan Alpha güvenirlik katsayısı ise .91 'dir. Gerek alt boyutlar gerekse ölçeğin geneline ilişkin elde edilen katsayılar, ölçeğin güvenirlik açısından mükemmel olduğunu yansıtmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen güvenirlik katsayılarının aynı ölçeğe ait Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) tarafından yapılan araştırmada elde edilen güvenirlik katsayılarından daha büyük olduğu belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin madde toplam korelasyonları ve ortalamalarına ilişkin sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9: Madde Toplam Korelasyonları ve Ortalamalarına İlişkin Analiz Sonuçlar

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Ölçek Güvenirliği
e1	30.9600	87.697	.573	.901
e2	30.7750	88.326	.461	.905
e3	31.1900	86.496	.657	.899
e4	30.8850	86.243	.565	.902
e5	31.0250	85.783	.633	.900
e6	30.9200	85.692	.594	.901
e7	30.8050	86.721	.556	.902
e8	30.6000	87.618	.553	.902
e9	31.0400	87.003	.555	.902
e10	30.7200	87.911	.452	.906
e11	31.0750	87.256	.595	.901
e12	30.9350	86.453	.587	.901
e13	30.7750	86.658	.583	.901
e14	30.7250	85.949	.638	.899
e15	30.8750	85.728	.657	.899
e16	30.5650	86.930	.545	.902
e17	30.9300	87.382	.572	.901
e18	22.1400	57.840	.582	.912
e19	21.8550	55.260	.712	.904
e20	21.9750	55.241	.712	.904
e21	21.7600	52.806	.778	.899
e22	21.8650	54.791	.733	.902
e23	21.8650	55.886	.738	.902
e24	21.9800	57.065	.631	.909
e25	21.7750	55.070	.718	.903
e26	21.8650	55.997	.698	.905
e27	17.9450	44.303	.603	.872
e28	18.0950	44.297	.686	.866
e29	18.0650	44.182	.622	.871
e30	18.3100	42.657	.696	.864
e31	18.1450	42.738	.702	.863
e32	18.0950	44.619	.605	.872
e33	17.7950	44.174	.603	.872
e34	18.5400	46.702	.540	.877
e35	18.1700	44.725	.615	.871

Güvenirlilik analiz sonucunda ölçek maddelerinin korelasyonlarına ilişkin analiz sonucunda en yüksek korelasyon .778 ile 21. Madde olduğu, en düşük ise .452 ile 10. Madde olduğu gözlenmiştir. Diğer maddelerin korelasyonları ise bu değerler arasında yer almaktadır. Çoğu madde toplam korelasyonları orta düzeyde ilişkiyi göstermektedir.

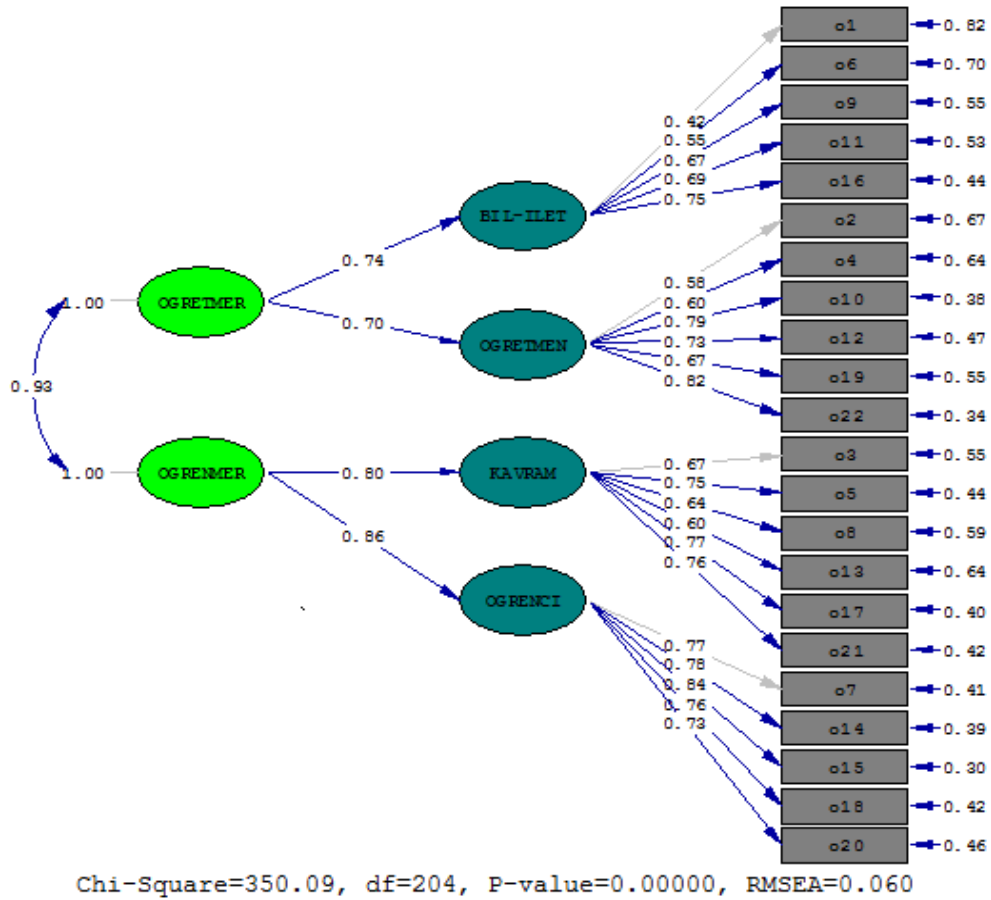
3.4.5.Öğretim Yaklaşımları Ölçeği

Öğretim Yaklaşımları Ölçeği ilk olarak 1996 yılında Trigwell ve Prosser tarafından geliştirilmiştir (Trigwell, Prosser ve Waterhouse, 1999). Ölçek daha sonra yeni maddeler eklenerek 22 maddeden oluşan yenilenmiş versiyonu geliştirilmiştir (Prosser ve Trigwell, 2006). Ölçek, farklı alanlarda öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının ölçülmesinde kullanılmıştır (Postareff, Lindblom-Ylänne, 2008; Stes, Coertjens ve Van Petegem, 2010). Tezci (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Michael Prosser ve Keith Trigwell (2006) tarafından geliştirilen Öğretim Yaklaşımları Ölçeği öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarını belirlemek için kullanılmıştır. Ölçek 1= Asla, 2=Bazen, 3=Ara sıra, 4=Sıklıkla, 5= Her zaman olmak üzere 5'li likert yapıdadır.

Farklı ülkelerde yapılan uyarlama çalışmasında farklı faktör yapıları belirlenmiştir. Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan ölçeğin önce dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin Türk Örnekleme için Dilsel eşdeğerliği ve güvenirlik geçerlik analizleri Tezci (2017) tarafından yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda iki boyutlu (öğretmen ve öğrenci odaklı öğretim yaklaşımı) ve her iki boyutun iki alt boyutu (ikişer faktör) olmak üzere toplam 4 alt boyuttan oluşan bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Ölçek, "Öğretmen Odaklı/Bilgi İletim Stratejisi" ve "Öğrenci Odaklı/Kavramsal Değişim Stratejisi" olmak üzere iki boyutta ve her bir boyut 11 maddeye sahiptir. Öğretmen Odaklı/Bilgi İletim Stratejisinde beş maddeden oluşan "Öğretmen Odaklı Strateji" ve altı maddeden oluşan "Bilgi İletim Stratejisi" olmak üzere iki faktör yapısına sahiptir. "Öğrenci Odaklı/Kavramsal Değişim" boyutunda altı maddeden oluşan "kavramsal

değişim” ve 5 maddeden oluşan “Öğrenci Odaklı Strateji” olmak üzere iki faktör yapısı vardır. Ölçeğin dört faktör yapısına dayalı olarak yapılan Cronbach’s Alpha güvenirlik analizi sonucuna göre Öğretmen Odaklı Strateji’nin .84; Bilgi İletim Odaklı Yaklaşımın .89; Öğrenci Odaklı Stratejinin .93 ve Kavramsal Değişim Odaklı Stratejinin .93 olduğu belirlenmiştir. Ölçek, varyansın %49.911’ini açıkladığı belirlenmiştir.

Bu araştırma için 200 öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Verilere Tezci (2017) tarafından yapılan faktör analizi sonucundaki faktör yapıları ve ölçek boyutları dikkate alınarak DFA yapılmıştır. DFA sonucunda elde edilen standartlaştırılmış yol analizi diyagramı Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6: Öğretim Yaklaşımları Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi 4 Faktör İki Alt Boyuta Dayalı Standardize Edilmiş Yol Diyagramı

Öğretim Yaklaşımları Ölçeğinin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre öğretmen odaklı yaklaşım boyutunun Bil-İlet (Bilgi İletimi) faktöründe yer alan 16. Madde .75 ile en yüksek faktör yüküne sahipken, en düşük faktör yükü .42 ile 1. Maddede görülmektedir. Öğretmen Odaklı Yaklaşımın Öğretmen faktöründe ise, .82 değerini alan 22. Madde en yüksek faktör yüküne sahip madde olurken, bu faktör altında yer alan en düşük faktör yükü .58 ile 2. maddede bulunmaktadır. Öğrenci Odaklı Yaklaşımın Kavramsal Değişim faktöründe yer alan 17. Madde .77 değeri ile en yüksek faktör yüküne sahiptir. Üçüncü faktördeki en düşük faktör yükü .60 ile 13. Maddededir. Öğrenci Odaklı Yaklaşımın Öğrenci Merkezli faktöründe yer alan 15. Madde .84 değeri ile en yüksek faktör yüküne sahiptir. Üçüncü faktördeki en düşük faktör yükü .73 ile 20. Maddededir.

Tablo 10: Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

χ^2	sd	RMSEA	NFI	NNFI	CFI	IFI	SRMR	GFI	AGFI
350.09	204	.060	.93	.97	.97	.97	.052	.86	.83
Mükemmel	$\chi^2/sd=1.71$	Mükemmel	İyi	İyi	İyi	İyi	İyi	Düşük	Düşük

Analiz sonucunda $\chi^2/Sd= 1.71$ ile mükemmel düzeyde uyum indeksi elde edilmiştir. RMSEA, NFI, NNFI, CFI, IFI, IFI, SRMR indekslerinde iyi düzeyde uyum indeksi elde edilmiştir. GFI ile AGFI indekslerinde ise düşük düzeyde uyum indeksi gözlenmiştir. Önerilen modifikasyonlar herhangi bir uyum indeksinde iyileşme sağlamamıştır. Uyum indekslerinin bazılarında düşük düzeyde katsayı elde edilmesinin örneklemin farklı bir kültürden oluşmasından kaynaklandığı söylenebilir.

3.4.6. Öğretim Yaklaşımı Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimde öğretim yaklaşımları ölçeğinin uygulanması amacıyla hazırlanan ölçeğin güvenilirlik çalışması için 200 kişilik pilot uygulamanın yapıldığı gruptan elde edilen ölçümler üzerinden belirlenmiştir.

Güvenilirlik analizinde ölçek likert türünde olduğundan Cronbach Alpha Katsayısı kullanılmıştır. Öğretim yaklaşımları ölçeğinden elde edilen ölçümlere ait analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Öğretim Yaklaşımı Ölçeği Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Madde sayısı	CronbachAlpha
Öğretmen odaklı yaklaşım	11	.84
Öğrenci odaklı yaklaşım	11	.90
Ölçeğin Geneli	35	.90

Tablo 11’deki analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin Öğretmen Merkezli Yaklaşım alt boyutunda bulunan 11 maddenin Alpha güvenirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Öğrenci Merkezli Yaklaşımı alt boyutunda toplam 11 maddenin Alpha güvenirlik katsayısı ise .90 olarak belirlenmiştir. 22 maddeden oluşan ölçeğin geneline yönelik olarak hesaplanan Alpha güvenirlik katsayısı ise .90 ‘dir. Gerek alt boyutlar gerekse ölçeğin geneline ilişkin elde edilen katsayılar ile ölçeğin güvenirlik açısından mükemmel olduğu yansıtılmıştır. Ölçeğin yapılan analiz sonucunda madde toplam korelasyonları ve ortalamalarına ilişkin sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12: Madde Toplam Korelasyonları ve Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar

	Madde silindiğinde ölçek ortalaması	Madde silindiğinde ölçek varyansı	Madde toplam korelasyonu	Madde silindiğinde ölçek güvenirliliği
o1	7.2350	6.794	.382	.760
o6	7.1300	6.727	.464	.728
o9	7.2750	6.170	.579	.687
o11	7.4750	6.080	.588	.683
o16	7.3450	6.368	.600	.682
o2	9.5300	15.356	.587	.877
o4	9.6450	15.466	.645	.866
o10	9.8350	15.274	.752	.849
o12	9.7500	15.394	.707	.856

Tablo 12: Devamı

o19	9.6400	15.036	.657	.864
o22	10.0000	14.593	.802	.840
o3	9.6800	13.545	.634	.838
o5	9.8250	13.482	.714	.825
o8	9.4000	13.437	.593	.847
o13	9.4850	13.457	.558	.855
o17	9.7550	13.432	.723	.823
o21	9.7550	13.563	.712	.825
o7	8.0100	13.337	.776	.891
o14	8.0600	13.876	.755	.895
o15	8.1200	13.322	.814	.882
o18	8.0250	13.713	.770	.892
o20	8.0850	13.807	.754	.895

Güvenirlilik analiz sonucunda ölçek maddelerinin korelasyonlarına ilişkin analiz sonucunda en yüksek korelasyon .814 ile 15. Madde olduğu, en düşük ise .382 ile 1. Madde olduğu gözlenmiştir. Diğer maddelerin korelasyonları ise bu değerler arasında yer almaktadır. Çoğu madde toplam korelasyonları orta düzeyde ilişkiyi göstermektedir.

3.4.7. Kişisel bilgi formu

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları, epistemolojik inançlarını ve öğretim yaklaşımlarını incelemektir. Kişisel Bilgi Formu, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları, epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımları çalışmalarını üzerine 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 mesleki deneyim (çalışma süreleri) sorulmuştur. Öğretmenlerin mesleki deneyim “**(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 3. sorusunda öğretmenlerin branşları sorulmuştur. Öğretmenlerin branşları **“(1) Sınıf Öğretmenliği** (1-5. sınıfları okutan öğretmenler), **(2) Diğer Branş Öğretmenleri** (6-9. Sınıfları okutan öğretmenler)” uygun bir şekilde kodlanmıştır.

Kişisel bilgi formunun 4. sorusunda öğretmenlerin öğrenim durumları sorulmuştur. Öğretmenlerin öğrenim durumları, **“(1) ön lisans, (2) lisans, (3) lisans üstü”** olarak uygun bir şekilde kodlanmıştır.

Kişisel bilgi formunun 5. Sorusunda öğretmenlerin yaşları sorulmuştur. Öğretmenlerin yaşları **“(1) 25-35 yaş, (2) 35-45 yaş, (3) 45-55 yaş, (4) 55-65 yaş”** olarak sınıflandırılmıştır.

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

Kişisel bilgi formunun 7. Sorusunda **“Çok kültürlülük ile ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı?”** sorusu sorulmuş ve **“(1) evet, (2) hayır** olarak kodlanmıştır. Araştırmada kullanılan *Kişisel Bilgi Formu Tablo 13*'te sunulmuştur.

Tablo 13: Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyet:	<input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek
2. Mesleki deneyim:	<input type="checkbox"/> 1-5 yıl <input type="checkbox"/> 6-10yıl <input type="checkbox"/> 11-15 yıl <input type="checkbox"/> 16 yıl ve üstü
3. Branşınız:	<input type="checkbox"/> sınıf öğretmenliği <input type="checkbox"/> diğer branş
4. Öğrenim durumu:	<input type="checkbox"/> Ön lisans <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Lisansüstü
5. Yaşınız:	<input type="checkbox"/> 25-35 yaş <input type="checkbox"/> 35-45 yaş <input type="checkbox"/> 45-55 yaş <input type="checkbox"/> 55-65 yaş
6. Etnik kökeni:	<input type="checkbox"/> Türk <input type="checkbox"/> Arnavut <input type="checkbox"/> Boşnak <input type="checkbox"/> Diğer
7. Çok kültürlülük ile ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır

3.5. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler basılı formlar aracılığı ile öğretmenlerden yüzyüze araştırmacı tarafından toplanmıştır. Veri toplama araçları öğretmenlere okullar gezilerek dağıtılmış, vakti uygun öğretmenler anında cevaplamışlardır. Zamanı uygun olmayanlara ise veri toplama araçları verilerek evde doldurmaları sağlanmış ve bir gün sonra araştırmacı tarafından okullar gezilerek toplanmıştır.

Ölçeklerden toplanan verilerin analizinde her bir araştırma sorusu için; betimsel analiz, bağımsız Gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), çoklu karşılaştırmalar için Kruskal Wallis-H ve Mann Whitney U testi, korelasyon analizi ve yol analizi yapılmıştır.

-Betimsel analiz: Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının, öğretim yaklaşımları ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının düzeylerinin belirlenmesinde ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Ayrıca verilerin normal dağılım özelliği gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık ve basıklık, değerleri incelenmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları 5'li likert türünde olduğundan ortalamaların yorumlanmasında Tablo 14'te yazılı aralıklar dikkate alınmıştır:

Tablo 14: Ortalamanın Yorumlanmasında Kullanılan Puan Aralıkları

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

-Bağımsız Gruplar t Testi: Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının, öğretim yaklaşımları ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet, branş ve çokkültürlü eğitime yönelik eğitim alıp almama durumu açısından karşılaştırma

Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Varyansların homojenliği için Levene İstatistiği incelenmiş ve varyanslar eşit olmadığında t Testi analizinde varyansların homojen olmadığı değer dikkate alınmıştır.

-Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA): Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının, öğretim yaklaşımları ve çökkültürlü eğitime yönelik tutumlarının etnik köken ve yaş değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde varyanslar homojen ise Tek Yönlü Varyans Analizi, homojen olmadığı durumda ise Kruskal Wallis H testi ile analiz yapılmıştır. Varyansların Homojenliği Levene İstatistiği ile analiz edilmiştir. Tek Yönlü Varyans Analizinde farklılık olduğu durumda farkın kaynağını belirlemek için Tukey analiz yapılmıştır. Krukal Wallis H testinde farklılık olduğu durumda farkın kaynağını belirlemek için Mann Whitney U testi ile analiz yapılmıştır.

-Çoklu Karşılaştırmalar İçin Kruskal Wallis-H ve Mann Whitney U Testi: 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.

-Korelasyon Analizi: Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının, öğretim yaklaşımları ve çökkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesinde Pearson Momentler Korelasyon analizi ile analiz yapılmıştır.

-Yol Analizi: Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının, öğretim yaklaşımları ve çökkültürlü eğitime yönelik tutumlarını yordama gücünün belirlenmesinde yol analizinden yararlanarak analiz yapılmıştır. Önerilen model çoklu ilişkilerin olduğu kompleks değişkenlere sahiptir. Yol analizi gözlenen değişkenlere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizi yerine yol analizi yapılmasındaki amaç ölçmeden kaynaklanan hataları elimine etmektir. Ayrıca dolaylı ve dolaysız etkiler karşılaştırılıp toplam etki belirlenebilmektedir (Lleras, 2005; Şimşek, 2007; Tatlıdil, 1992). Yol analizinin önemli varsayımlarından biri

modelde yer alan değişkenler arasındaki ilişkidir. Modelde yer alan değişkenler arasında ilişki doğrusal olup olmadığı incelenmiştir. Negatif hata varyansı için ve mutlak değeri 1'den büyük standart regresyon katsayılarının gözlenmemesi için modelin doğruluğu teorik olarak incelenmiştir. Ayrıca uç değerler olup olmadığı incelenmiş, ampirik olarak serbestlik derecesinin sıfırdan küçük olmaması için inceleme yapılmıştır. Bununla beraber kayıp veri olup olmadığı da incelenmiştir. İnceleme sonucunda analize engel teşkil edecek ve düzeltme yapacak her hangi bir bulguya rastlanmamıştır. Model için uyum indeksleri olarak X^2 , X^2/sd , RMSEA, CFI, NFI, NNFI, SRMR, AIC (Kline, 2005) indeksleri incelenmiştir.

4.BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde Kosovada görev yapan öğretmenlerden elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve tablolar açıklanmıştır. Araştırmanın alt problemleri çerçevesinde elde edilen bulgular sırasıyla;

- 1- Çokkültürlü eğitime yönelik tutumları,
- 2- Epistemolojik inançları ve
- 3- Öğretim yaklaşımları;
- 4- Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum, epistemolojik inanç ve öğretim yaklaşımlarının cinsiyet, eğitim kademesi, eğitim alıp almama durumu, etnik köken ve yaş değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediği,
- 5- Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları, öğretim yaklaşımları ve epistemolojik inançları arasında ilişki,
- 6- Çokkültürlü eğitime yönelik tutumlar, öğretim yaklaşımları ve epistemolojik inançları arasında korelasyon ve yol analizi üzerinde durulmuş ve bunlara ait bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Düzeyi Nedir?

Öğretmenlerin tutum düzeyini belirlemek için uygulanan “Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği”nden elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15: Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumların Betimsel Analizi

	Min.	Mak.	\bar{X}	SS	Basıklık	Sivrilik
1. Farklı kültürlere has davranış, değer ve tutumları yadırgarım	1.00	5.00	3.27	1.32	-.368	-1.046
2. Farklı kültürlere mensup öğrencilerle iletişim halinde olmanın rahatsızlık verdiğini düşünürüm.	1.00	5.00	3.59	1.27	-.764	-.598
3. Sınıf ortamında yürütülen tartışmalarda kültürel farklılıkların ortaya çıkmasını engellerim.	1.00	5.00	2.62	1.28	.401	-.961
4. Farklı cinsel tercihlere hoşgörülü davranılması gerektiğini düşünürüm.	1.00	5.00	3.50	1.37	-.640	-.875
5. Benzer kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerden oluşan bir sınıf ortamında ders vermeyi tercih ederim.	1.00	5.00	2.50	1.44	.580	-1.057
6. Kendi kültürel geçmişimi sorgularım.	1.00	5.00	3.16	1.39	-.110	-1.290
7. Öğrencilerimin kültürel açıdan birbirlerinden üstün ya da zayıf olmadıklarını düşünürüm.	1.00	5.00	3.44	1.40	-.476	-1.125
8. İçinde bulunduğum grubun kültürel dinamiklerini öğrenmeye özen gösteririm.	1.00	5.00	3.07	1.43	-.046	-1.404
9. Sınıf ortamında kendi kültürel kimliğimi öğrencilerimle paylaşmaktan kaçınırım.	1.00	5.00	3.54	1.26	-.634	-.669
10. Sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin kültürel özellikleri dikkate alınmasını önemserim	1.00	5.00	3.14	1.37	-.177	-1.281
11. Öğrencilerimin kendi kültürel değer yargılarını rahatça açıklamalarını önemserim	1.00	5.00	3.53	1.28	-.509	-.898
12. Farklı cinsiyet, inanç, etnisite, dil gibi değer yargılarının sınıfında olması zenginlik olarak düşünürüm	1.00	5.00	3.88	1.10	-.957	.245
13. Kültürel farklılıkların önemsenmesi gerektiğine katılmam	1.00	5.00	3.95	1.10	-1.149	.665
14. Çok kültürlü sınıfta öğretimden zevk alırım	1.00	5.00	4.14	.99	-1.265	1.169
15. Kültürü benimle aynı öğrencilere öğretim yapmak isterim	1.00	5.00	4.19	.97	-1.152	.696
16. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim hakkında bilgilerinin olması gerekmez	1.00	5.00	3.98	1.24	-1.090	.115
Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı	1.43	5.00	3.15	.69	-.067	-.055
Kültürel Farklılıkları Benimseme	1.25	5.00	3.32	.77	.274	.087
Kültürel Farklılıkları Önemseme	2.00	5.00	4.03	.68	-.576	.093
Tutum Genel Ortalama	2.49	4.67	3.50	.44	.408	.017

Öğretmenlerin tutum düzeyini belirlemek için uygulanan “Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği”nden elde edilen puanların dağılımına göre, ölçeğin genelinin ortalaması 3.50, $SS=0.44$ olarak elde edilmiştir. Uygulanan ölçek “Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı”, “Kültürel Farklılıkları Benimseme” ve “Kültürel Farklılıkları Önemseme” olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. “Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı” boyutunun ortalaması 3.15, ikinci faktör olan “Kültürel Farklılıkları Benimseme” boyutunun ortalaması 3.32 ve üçüncü boyut olan “Kültürel Farklılıkları Önemseme”nin ortalaması 4.03’dür. “Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı” alt boyutunda “Benzer kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerden oluşan bir sınıf ortamında ders vermeyi tercih ederim” olarak ifade edilen 5. Maddenin ortalaması ($\bar{X}=2.50$, $SS=1.44$) en düşük değere sahipken, bu maddeyi “Farklı kültürle has davranış, değer ve tutumları yadırgarım” olarak ifade edilen 1. Madde ($\bar{X}=3.27$, $SS=1.32$) izlemektedir. Bu alt boyutta da en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.19$, $SS=.97$) “Kültürü benimle aynı öğrencilere öğretim yapmak isterim” olarak ifade edilen 15. Maddeye aitken bunu “Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim hakkında bilgilerinin olması gerekmez” olarak ifade edilen 16. Madde izlemektedir ($\bar{X}=3.98$, $SS=1.24$).

“Kültürel Farklılıkları Benimseme” alt boyutunda “Sınıf ortamında yürütülen tartışmalarda kültürel farklılıkların ortaya çıkmasını engellerim” olarak ifade edilen 3. Maddenin ortalaması ($\bar{X}=2.62$, $SS=1.28$) en düşük değere sahipken, bu maddeyi “Kendi kültürel geçmişimi sorgularım” olarak ifade edilen 6. Madde ($\bar{X}=3.16$, $SS=1.69$) izlemektedir. Bu boyutta en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.50$, $SS=1.37$) “Farklı cinsel tercihlere hoşgörülü davranılması gerektiğini düşünürüm” olarak ifade edilen 4. Maddeye aitken bunu “Öğrencilerimin kültürel açıdan birbirlerinden üstün ya da zayıf olmadıklarını düşünürüm” olarak ifade edilen 7. Madde izlemektedir ($\bar{X}=3.44$, $SS=1.40$).

“Kültürel Farklılıkları Önemseme” alt boyutunda “İçinde bulunduğum grubun kültürel dinamiklerini öğrenmeye özen gösteririm” olarak ifade edilen 8. Maddenin ortalaması ($\bar{X}=3.07$, $SS=1.43$) en düşük değere sahipken, bu maddeyi “Sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin kültürel özellikleri dikkate alınmasını

önemserim” olarak ifade edilen 10. Madde ($\bar{X}=3.14$, $SS=1.37$) izlemektedir. En yüksek ortalama ise ($\bar{X}=4.14$, $SS=.99$) “Çok kültürlü sınıfta öğretimden zevk alırım” olarak ifade edilen 14. Maddedir. Bunu “Farklı cinsiyet, inanç, etnisite, dil gibi değer yargılarının sınıfında olması zenginlik olarak düşünürüm” şeklinde ifade edilen 12. Madde ($\bar{X}=3.88$, $SS=1.10$) izlemektedir.

4.2. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları Nedir?

Öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeyini belirlemek için uygulanan “Epistemolojik İnanç Ölçeği”nden elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16: Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Betimsel Analiz Sonuçları

	N	Min.	Max.	Ortalama	S.S.	Basıklık	Sivrilik
1.Okullarda öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ayrı bir ders verilmesi yararlı olabilir.	661	2.00	5.00	4.39	.68	-.896	.485
2.Çoğu zaman öğretmenlerimin gerçekte ne kadar bilgili olduklarını merak ederim.	661	1.00	5.00	4.25	.82	-1.130	1.135
3.En başarılı insanlar, kendi öğrenme yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerini keşfetmiş insanlardır.	661	2.00	5.00	4.47	.69	-1.188	.946
4.Bana göre ders çalışmak, ders kitabındaki ayrıntıları değil ana düşünceleri öğrenmek demektir.	661	1.00	5.00	4.31	.83	-1.250	1.374
5.Bilimsel çalışmaların en önemli kısmı özgün (orijinal) düşünmedir.	661	1.00	5.00	4.36	.72	-1.094	1.426
6.Ders kitabındaki bir bölümü ikinci kez okuduğumda, ilk okuyuşumda öğrenmediğim birçok şeyi öğrenirim.	661	1.00	5.00	4.31	.79	-1.307	1.852
7.Bir ders kitabından ne kadar çok şey öğrenebilecekleri öğrencilerin kendi elindedir.	661	1.00	5.00	4.12	.86	-1.003	.916

Tablo 16: Devamı

8.Otoritelerin görüş birliği içinde olmadıkları konular üzerinde düşünmek bence zihni çalıştırıcı bir etkinliktir.	661	1.00	5.00	3.98	.82	-.615	.228
9.Herkes, nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar.	661	1.00	5.00	4.21	1.04	-1.388	1.206
11.Akıllı olmak, soruların yanıtlarını bilmek değil, yanıtları nasıl bulabileceğini bilmektir.	661	1.00	5.00	3.57	1.25	-.692	-.604
13.Öğrenciler, bir ders kitabındaki bilgilerin doğru olup olmadığını araştırmalıdır.	661	1.00	5.00	4.29	.83	-1.420	2.524
14.Uzmanların önerilerini bile çoğu zaman sorgulamak gerekir.	661	1.00	5.00	4.02	.85	-.902	.797
15.Çevredeki dikkat dağıtıcı şeyleri ortadan kaldırır ve gerçekten üzerinde yoğunlaşırsam zor kavramları anlayabilirim.	661	1.00	5.00	3.96	.84	-.955	1.344
16.Bir ders kitabını anlamanın gerçekte en iyi yolu, içindeki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemektir.	661	1.00	5.00	3.73	1.17	-.917	.097
17.Öğrenme, bilginin zihinde yavaş yavaş birikmesiyle gerçekleşir.	661	1.00	5.00	3.87	.85	-.771	.390
26. Ders kitabındaki yeni bilgileri, daha önce öğrenmiş olduklarımla bütünleştirmeyi denediğimde kafam karışır.	661	1.00	5.00	4.22	.73	-1.025	1.882
18.Bugün doğru olan, yarın yanlış olabilir.	661	1.00	5.00	3.97	1.04	-.930	.252
19.Öğretmenlerin anlattıklarını bazen anlamasanız bile, onları doğru olarak kabul etmek zorundasınızdır.	661	1.00	5.00	3.02	1.35	-.090	-1.263
20.Bazıları iyi öğrenci olarak doğar ve başarılı olur, diğerleri yaşam boyu sınırlı bir yetenekle kalır.	661	1.00	5.00	3.23	1.24	-.132	-1.174
21.Gerçekten zeki olan öğrencilerin okulda başarılı olmak için çok çalışmalarına gerek yoktur.	661	1.00	5.00	3.05	1.38	-.052	-1.338
22.Zor bir problem üzerinde uzun zaman harcayarak çok çalışmak, ancak zeki öğrencilere bir yarar sağlar.	661	1.00	5.00	3.22	1.17	.009	-.951

Tablo 16: Devamı

23.Biri zor bir problemi anlamak için çok fazla çaba harcarsa, büyük olasılıkla sonuçta kafası karışır.	661	1.00	5.00	3.17	1.07	-.067	-.685
24.Bir ders kitabından öğrenebileceğim bilgilerin neredeyse tamamını onu ilk okuyuşumda öğrenirim.	661	1.00	5.00	3.30	1.11	-.345	-.919
25.Okulda orta düzeyde başarılı olan öğrenciler, okul sonrası yaşamlarında da orta düzeyde başarılı olurlar.	661	1.00	5.00	2.97	1.20	.118	-1.129
27.İyi bir öğretmenin görevi, farklı düşüncelere sahip öğrencileri "tek bir doğru düşünceye" sevk etmektir.	661	1.00	5.00	3.32	1.35	-.421	-1.068
28.Bilim insanları yeterince çaba harcarsa, hemen her konuda gerçeği (doğruyu) bulabilirler.	661	1.00	5.00	3.77	1.04	-.896	.423
29.Çoğu sözcüğün açık (anlaşılır) tek bir anlamı vardır.	661	1.00	5.00	3.70	1.05	-.824	.068
30.Doğru (gerçek) değişmezdir.	661	1.00	5.00	3.70	1.36	-.794	-.655
31.Yaşamda ne zaman zor bir sorunla karşılaşsam anneme ve babama danışırım.	661	1.00	5.00	3.93	1.03	-.992	.394
32.Bitiminde belirli bir sonuca ulaşmayan sinema filmlerinden hoşlanmam.	661	1.00	5.00	3.84	1.02	-.751	-.109
33.Açık-seçik ve kesin bir yanıtının bulunma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmak zaman kaybıdır.	661	1.00	5.00	3.34	1.16	-.154	-.972
34.Dersini titizlikle planlayan ve bu planına bağlı kalan hocaları takdir ederim.	661	1.00	5.00	3.93	1.23	-1.211	.517
35.Fen bilgisi derslerinin en iyi tarafı, çoğu problemin tek bir doğru yanıtının olmasıdır.	661	1.00	5.00	3.86	.95	-.742	.148
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	661	2.88	5.00	4.14	.33	-.483	.439
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	661	1.25	5.00	3.24	.80	.028	-.779
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	661	1.44	5.00	3.71	.64	-.424	-.107
Genel Ortalama	661	2.47	5.00	3.70	.48	.010	-.444

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarını belirlemek için uygulanan "Epistemolojik İnanç Ölçeği"nden elde edilen puanların dağılımına göre, genel ortalama 3.70, SS=.48 olarak elde edilmiştir. Uygulanan ölçeğin 3 alt boyutu olup,

“Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” alt boyutunun ortalaması 4.14, ikincisi “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” alt boyutunun ortalaması 3.24, üçüncüsü ise “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğunun İnanç” alt boyutunun ortalaması 3.71 olarak elde edilmiştir. Hem ölçeğin genelinde hem alt boyutlarında öğretmenlerin epistemolojik inançlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç”ları diğer alt boyutlardan daha yüksektir.

Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunda en düşük ortalama ($\bar{X}=3.57$, $SS=1.25$) “Akıllı olmak, soruların yanıtlarını bilmek değil, yanıtları nasıl bulabileceğini bilmektir” olarak ifade edilen 11. Maddeye aittir. Bunu “Öğrenme, bilginin zihinde yavaş yavaş birikmesiyle gerçekleşir” olarak ifade edilen 17. Madde ($\bar{X}=3.87$, $SS=.85$) izlemektedir. Bu alt boyutta de en yüksek ortalama “En başarılı insanlar, kendi öğrenme yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerini keşfetmiş insanlardır” olarak ifade edilen 3. Madde ($\bar{X}=4.47$, $SS=.69$) iken bunu “Okullarda öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ayrı bir ders verilmesi yararlı olabilir” ($\bar{X}=4.39$, $SS=.68$) olarak ifade edilen 1. Madde izlemektedir.

Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç alt boyutunda “Okulda orta düzeyde başarılı olan öğrenciler, okul sonrası yaşamlarında da orta düzeyde başarılı olurlar” olarak ifade edilen 25. Maddenin ortalaması ($\bar{X}=2.97$, $SS=1.20$) en düşük değere sahipken, bu maddeyi “Öğretmenlerin anlattıklarını bazen anlamasanız bile, onları doğru olarak kabul etmek zorundasınızdır” olarak ifade edilen 19. Madde ($\bar{X}=3.02$, $SS=1.35$) izlemektedir. Bu alt boyutta de en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.97$, $SS=1.04$) “Bugün doğru olan, yarın yanlış olabilir” olarak ifade edilen 18. Maddeye aitken bunu “Bir ders kitabından öğrenebileceğim bilgilerin neredeyse tamamını onu ilk okuyuşumda öğrenirim” olarak ifade edilen 24. Madde izlemektedir ($\bar{X}=3.30$, $SS=1.11$).

Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunda, “İyi bir öğretmenin görevi, farklı düşüncelere sahip öğrencileri tek bir doğru düşünceye sevk etmektir” olarak ifade edilen 27. Maddenin ortalaması ($\bar{X}=3.32$, $SS=1.35$) ile

en düşük değere sahipken bu maddeyi “Açık-seçik ve kesin bir yanıtının bulunma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmak zaman kaybıdır” olarak ifade edilen 33. Madde ($\bar{X}=3.34$, $SS=1.16$) ile izlemektedir. “Yaşamda ne zaman zor bir sorunla karşılaşırsam anneme ve babama danışırım” olarak ifade edilen 31. Madde ($\bar{X}= 3.93$, $SS=1.03$) ve “Dersini titizlikle planlayan ve bu planına bağlı kalan hocaları takdir ederim” olarak ifade edilen 34. Madde ($\bar{X}=3.93$, $SS=1.23$), en yüksek değerlere sahiptir.

4.3. Öğretmenlerin Öğretim Yaklaşımları Nedir?

Öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının düzeyini belirlemek için uygulanan “Öğretim Yaklaşımı Ölçeği”nden elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17: Öğretim Yaklaşımlarının Betimsel Analiz Sonuçları

	Min.	Mak.	Ortalama	SS	Basıklık	Sivrilik
1- Öğrenciler derste sunulanlara odaklanmalıdır.	1.00	5.00	3.79	1.11	-.662	-.736
6. Derste, önemli metinlerdeki bilgiler üzerinde yoğunlaşırım.	1.00	5.00	4.09	.95	-1.052	.711
9. Öğretimi öğrencilerin sınav sorularını cevaplayabilmelerine yardımcı olacak şekilde düzenlerim.	1.00	5.00	4.13	.82	-1.009	.981
11. Öğrencilere sınavı geçmelerine yardımcı olacak bilgiler sunarım.	1.00	5.00	4.39	.80	-1.362	1.854
16. Konuların öğretiminde, bilgilerin öğrencilere iyi bir şekilde sunulmasına odaklanırım.	1.00	5.00	3.93	.83	-.826	.573
2. Konuların dersin sınavına göre belirlenmesi çok önemlidir.	1.00	5.00	4.06	.89	-1.185	1.491
4. Öğrenciler, derste ne öğrenmeleri gerektiğini bilebilmeleri için birçok olguyu öğrencilere sunmak önemlidir	1.00	5.00	4.23	.81	-.977	.939
10. Bence derslerde öğretimi yürütmenin önemli bir yolu öğrencilere iyi hazırlanmış notlar vermektir.	1.00	5.00	4.37	.73	-1.266	2.090

Tablo 17: Devamı

12. Ders esnasında öğrencilerin bana sorabileceği herhangi bir sorunun cevabını bilmeliyim.	1.00	5.00	4.38	.72	-1.172	1.614
19. Öğretimde bilgilerimi öğrencilerime nasıl aktaracağıma odaklanırım.	1.00	5.00	4.21	.78	-.984	1.035
22. Öğrencilere ders ile ilgili bilgilerini artıracak materyaller sunarım.	1.00	5.00	4.47	.73	-1.917	2.371
7. Öğrencilerimi bir konu hakkındaki mevcut bilgilerini geliştirerek yeniden yapılandırmaları ve bu noktada yeni yöntemler öğrenmeleri için cesaretlendiririm.	1.00	5.00	4.04	.97	-.740	-.437
14. Öğrencilerin dersle ilgili kendi notlarını oluşturmaları benimkileri kopyalamalarından iyidir.	1.00	5.00	4.33	.80	-1.577	1.453
15. Dersin önemli bir kısmı öğrencilerin düşüncelerine yönelik sorulara ayrılmalıdır.	1.00	5.00	4.12	.95	-.990	.161
18. Öğretim, öğrencilerin yeni düşünme yollarını geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.	1.00	5.00	3.83	1.06	-.806	.097
20. Öğretim, öğrencilerin konularla ilgili kendi düşüncelerini sorgulamalarına imkân sağlamalıdır.	1.00	5.00	4.17	.86	-1.052	.965
3. Öğrencilerle olan etkileşimimde. konular hakkında onlarla diyalog kurmaya çalışırım.	2.00	5.00	4.34	.69	-.839	.544
5. Dersin bir kısmını, öğrencilerin kendi aralarında dersle ilgili önemli fikirleri ve anahtar kavramları tartışabilmeleri için ayırırım.	2.00	5.00	4.46	.67	-1.306	2.052
8. Derslerde konuyla ilgili tartışma ve münazaraları bilerek kızıtırırım.	2.00	5.00	4.44	.65	-.947	.605
13. Öğrencilerin konu hakkındaki farklı düşüncelerini tartışmak için onlara fırsat veririm.	1.00	5.00	4.39	.70	-1.332	1.054
17. Öğretimde önemli olan. konuları öğrencilerin farklı anlama düzeylerine uygun şekilde düzenleyerek rehberlik etmektir.	1.00	5.00	4.37	.70	-1.209	1.285
21. Öğretim, öğrencilere kendi öğrenme kaynaklarını bulmalarına yardımcı olmalıdır.	2.00	5.00	4.43	.65	-.965	.943
Öğretmen odaklı Yaklaşım	2.55	5.00	4.19	.40	-.576	.577
Öğrenci Odaklı Yaklaşım	2.64	5.00	4.27	.40	-.478	.619
Genel Ortalama	2.59	5.00	4.23	.38	-.513	.537

Öğretmenlerin öğretim yaklaşımları düzeyini belirlemek için “Öğretim Yaklaşımı Ölçeği”nden elde edilen puanların dağılımına göre genel ortalama $\bar{X}=4.23$, $SS=.38$ olarak elde edilmiştir. Ölçek iki alt boyuta sahiptir. Birinci boyut “Öğretmen Odaklı Yaklaşım”ın ortalaması ($\bar{X}=4.19$, $SS=.40$) ile ikinci boyut olan “Öğrenci Odaklı Yaklaşım”ın ortalaması ($\bar{X}=4.27$, $SS=.40$) yüksektir.

Öğretmen Odaklı Yaklaşım boyutunda “Öğrenciler derste sunulanlara odaklanmalıdır” olarak ifade edilen 1. Maddenin ortalaması ($\bar{X}=3.79$, $SS=1.11$) en düşük değere sahipken, bu maddeyi “Konuların öğretiminde, bilgilerin öğrencilere iyi bir şekilde sunulmasına odaklanırım” olarak ifade edilen 16. Madde ($\bar{X}=3.93$, $SS=.83$) izlemektedir. Bu boyutta de en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.47$, $SS=.73$) “Öğrencilere ders ile ilgili bilgilerini artıracak materyaller sunarım” olarak ifade edilen 22. Maddeye aitken bunu “Öğrencilere sınavı geçmelerine yardımcı olacak bilgiler sunarım” olarak ifade edilen 11. Madde izlemektedir ($\bar{X}=3.39$, $SS=.80$).

Öğrenci Odaklı Yaklaşım boyutunda “Öğretim, öğrencilerin yeni düşünme yollarını geliştirmelerine yardımcı olmalıdır” olarak ifade edilen 18. Maddenin ortalaması ($\bar{X}=3.83$, $SS=1.06$) en düşük değere sahipken, bu maddeyi “Öğrencilerimi bir konu hakkındaki mevcut bilgilerini geliştirerek yeniden yapılandırmaları ve bu noktada yeni yöntemler öğrenmeleri için cesaretlendiririm” olarak ifade edilen 7. Madde ($\bar{X}=4.04$, $SS=.97$) izlemektedir. Bu boyutta de en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.46$, $SS=.67$) “Dersin bir kısmını, öğrencilerin kendi aralarında dersle ilgili önemli fikirleri ve anahtar kavramları tartışabilmeleri için ayırırım” olarak ifade edilen 5. Maddeye aitken bunu “Derslerde konuyla ilgili tartışma ve münazaraları bilerek kızıştırırım” olarak ifade edilen 8. Madde izlemektedir ($\bar{X}=4.44$, $SS=.65$).

4.4. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum, Epistemolojik İnanç ve Öğretim Yaklaşımları Cinsiyet Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum, epistemolojik inanç ve öğretim yaklaşımlarının cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum, Epistemolojik İnanç ve Öğretim Yaklaşımlarının Cinsiyet Açısından Analiz Sonuçları

Ölçek	Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Levene Testi		t	Sd	p
						F	p			
Tutum	Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı	Kadın	430	3.26	.67	1.290	.256	5.445	559	.000*
		Erkek	231	2.96	.69					
	Kültürel Farklılıkları Benimseme	Kadın	430	3.29	.83	18.397	.000*	-1.701	588.973	.089
		Erkek	231	3.38	.62					
	Kültürel Farklılıkları Önemseme	Kadın	430	4.03	.70	1.195	.275	.262	659	.793
		Erkek	231	4.02	.65					
	Tutum Genel Ortalama	Kadın	430	3.53	.46	7.944	.005*	2.142	532.439	.033*
	Erkek	231	3.45	.39						
Öğretim Yaklaşımı	Öğretmen odaklı yaklaşım	Kadın	430	4.22	.40	.296	.586	3.078	659	.002*
		Erkek	231	4.12	.41					
	Öğrenci Odaklı Yaklaşım	Kadın	430	4.29	.39	2.253	.134	2.537	659	.011*
		Erkek	231	4.21	.43					
	Öğretim Yaklaşımı Genel Ortalama	Kadın	430	4.26	.37	.777	.378	3.161	659	.002*
	Erkek	231	4.16	.39						
Epistemolojik İnanç	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	Kadın	430	4.15	.32	5.360	.021*	.223	427.512	.824
		Erkek	231	4.14	.36					
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	Kadın	430	3.20	.82	.984	.322	-2.171	659	.030*
		Erkek	231	3.34	.76					
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	Kadın	430	3.68	.68	15.917	.000*	-1.868	543.537	.062
		Erkek	231	3.77	.57					
	Epistemolojik inanç genel	Kadın	430	3.68	.50	3.140	.077	-1.774	659	.077
	Erkek	231	3.75	.45						

*p<.05

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına göre Tutum Ölçeği'nin sadece "Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı" boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=5.445$, $p<.05$). Kadınların ortalaması ($\bar{X}=3.26$, $SS=.67$) erkeklerin ortalamasından ($\bar{X}=2.96$, $SS=.69$) daha yüksektir. Ölçeğin "Kültürel Farklılıkları Benimseme" ve "Kültürel Farklılıkları Önemseme" alt

boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık yoktur ($p>.05$). Ölçeğin genelinden elde edilen puanlar arasında anlamlı fark belirlenmiştir ($t=2.142$, $p<.05$). Kadınların ortalaması ($\bar{X}=3.53$, $SS=.46$) erkeklerin ortalamasından ($\bar{X}=3.45$, $SS=.39$) daha yüksektir.

Öğretmenlerin benimsedikleri öğretim yaklaşımlarının cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına göre “Öğretmen Odaklı Yaklaşım” alt boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=3.078$, $p<.05$). Kadınların ortalaması ($\bar{X}=4.22$, $SS=.40$) erkeklerin ortalamasından ($\bar{X}=4.12$, $SS=.41$) daha yüksektir. Öğretim Yaklaşımı Ölçeğinin “Öğrenci Odaklı Yaklaşım” alt boyutunda da anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=2.537$, $p<.05$). Kadınların ortalaması ($\bar{X}=4.29$, $SS=.39$) erkeklerin ortalamasından ($\bar{X}=4.21$, $SS=.43$) daha yüksektir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanlar arasında da anlamlı fark belirlenmiştir ($t=3.161$, $p<.05$). Kadınların ortalaması ($\bar{X}=4.26$, $SS=.37$) erkeklerin ortalamasından ($\bar{X}=4.16$, $SS=.39$) daha yüksektir.

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına göre Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin sadece “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” alt boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=-2.171$, $p<.05$). Kadınların ortalaması ($\bar{X}=3.20$, $SS=.82$) erkeklerin ortalamasından ($\bar{X}=3.34$, $SS=.76$) daha düşüktür. Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin diğer alt boyutları olan “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” ve “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” ve ölçeğin genel ortalamasından elde edilen puanlarda anlamlı farklılık yoktur ($p>.05$).

4.5. Öğretmenlerin Epistemolojik İnanç, Öğretim Yaklaşımı ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları Görev Yaptığı Eğitim Kademesi Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin epistemolojik inanç, çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve öğretim yaklaşımlarının eğitim kademesi değişkeni açısından farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar t Testi ile analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19: Öğretmenlerin Epistemolojik İnanç, Öğretim Yaklaşımı ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Görev Yaptıkları Eğitim Kademesi Açısından Analiz Sonuçları

Ölçek	Değişken	Eğitim Kademesi	N	\bar{X}	SS	Levene Testi				
						F	P	t	Sd	p
Tutum	Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı	1-5. sınıf	265	3.18	.67	2.339	.127	.864	659	.388
		6-9. sınıf	396	3.13	.71					
	Kültürel Farklılıkları Benimseme	1-5. sınıf	265	3.34	.86	9.675	.002*	.512	481.789	.609
		6-9. sınıf	396	3.31	.69					
	Kültürel Farklılıkları Önemseme	1-5. sınıf	265	4.06	.72	6.082	.014*	.944	532.372	.346
		6-9. sınıf	396	4.01	.66					
Tutum Genel Ortalama	1-5. sınıf	265	3.53	.47	2.947	.087	1.267	659	.205	
	6-9. sınıf	396	3.48	.41						
Öğretim Yaklaşımı	Öğretmen odaklı yaklaşım	1-5. sınıf	265	4.20	.43	2.479	.116	.723	659	.470
		6-9. sınıf	396	4.18	.39					
	Öğrenci Odaklı Yaklaşım	1-5. sınıf	265	4.28	.41	.657	.418	.854	659	.393
		6-9. sınıf	396	4.25	.40					
	Öğretim Yaklaşımı Genel Ortalama	1-5. sınıf	265	4.24	.40	2.505	.114	.966	.659	.335
	6-9. sınıf	396	4.21	.37						
Epistemolojik İnanç	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	1-5. sınıf	265	4.17	.32	2.029	.155	1.541	659	.124
		6-9. sınıf	396	4.13	.35					
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	1-5. sınıf	265	3.22	.77	3.545	.060	-.720	659	.472
		6-9. sınıf	396	3.26	.83					
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	1-5. sınıf	265	3.72	.65	.127	.722	.127	659	.899
		6-9. sınıf	396	3.71	.65					
	Epistemolojik inanç genel	1-5. sınıf	265	3.71	.46	6.025	.014*	.210	601.304	.834
	6-9. sınıf	396	3.70	.50						

*p<.05

Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının, görev yaptıkları eğitim kademesi açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına göre Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum ($t=1.267$; $p>.05$), Öğretim Yaklaşımı ($t=.966$; $p>.05$) ve Epistemolojik İnanç ($t=.210$; $p>.05$) ölçeklerinin hem genel hem de alt boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Analiz sonuçları 6-9. ve 1-5. sınıf öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum, Öğretim Yaklaşımı ve Epistemolojik İnançlar açısından farklılık olmadığı göstermektedir.

4.6. Öğretmenlerin Epistemolojik İnanç, Öğretim Yaklaşımı ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları Çokkültürlülükle İlgili Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum, öğretim yaklaşımı ve epistemolojik inançlarının öğretmenlerin çokkültürlülükle ilgili eğitim alıp almama durumu açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20: Öğretmenlerin Epistemolojik İnanç, Öğretim Yaklaşımı ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Çokkültürlülükle İlgili Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Analiz Sonuçları

Ölçek	Değişken	Çokkültürlülükle İlgili Eğitim Alıp Almama	N	\bar{X}	SS	Levene Testi		t	sd	p
						F	P			
Tutum	Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı	Evet	385	3.16	.73	3.497	.062	.152	659	.879
		Hayır	276	3.15	.64					
	Kültürel Farklılıkları Benimseme	Evet	385	3.42	.79	4.605	.032*	4.011	627.257	.000*
		Hayır	276	3.18	.71					
	Kültürel Farklılıkları Önemseme	Evet	385	4.10	.68	1.144	.285	3.119	659	.002*
		Hayır	276	3.93	.67					
Tutum Genel Ortalama	Evet	385	3.56	.45	2.966	.085	4.005	659	.000*	
	Hayır	276	3.42	.40						
Öğretim Yaklaşımı	Öğretmen Odaklı Yaklaşım	Evet	385	4.22	.40	.018	.895	2.411	659	.016*
		Hayır	276	4.14	.41					
	Öğrenci Odaklı Yaklaşım	Evet	385	4.30	.37	8.210	.004*	2.569	532.560	.010*
		Hayır	276	4.21	.44					
	Öğretim Yaklaşımı Genel Ortalama	Evet	385	4.26	.36	2.594	.108	2.703	659	.007*
		Hayır	276	4.18	.40					
Epistemolojik İnanç	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	Evet	385	4.19	.33	.721	.396	4.431	659	.000*
		Hayır	276	4.08	.33					
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	Evet	385	3.38	.83	9.475	.002*	5.228	632.231	.000*
		Hayır	276	3.06	.73					
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	Evet	385	3.76	.66	1.702	.192	2.202	659	.028*
		Hayır	276	3.65	.62					
Epistemolojik İnanç Genel	Evet	385	3.78	.50	7.798	.005*	4.710	629.912	.000*	
	Hayır	276	3.60	.44						

*p<.05

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının çokkültürlülükle ilgili eğitim alıp almama durumları açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına göre Tutum Ölçeği’nin “Kültürel

Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı” alt boyutunda elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık yoktur ($t=.152$, $p>.05$). “Kültürel Farklılıkları Benimseme” alt boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=4.011$, $p<.05$). Evet olarak cevap veren öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.42$, $SS=.79$) hayır cevabını veren öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=3.18$, $SS=.71$) daha yüksektir. “Kültürel Farklılıkları Önemseme” alt boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=3.119$, $p<.05$). Evet olarak cevap veren öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=4.19$, $SS=.68$) hayır cevabını veren öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=3.93$, $SS=.67$) daha yüksektir. Tutum Ölçeği'nin genel ortalama puanlarında da anlamlı fark belirlenmiştir ($t=4.005$, $p<.05$). Evet olarak cevap veren öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.56$, $SS=.45$) hayır cevabını veren öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=3.42$, $SS=.40$) daha yüksektir.

Öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının çokkültürlülükle ilgili eğitim alıp almama durumları açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına göre “Öğretim Yaklaşımları Ölçeği'nin “Öğretmen Odaklı Yaklaşımı” alt boyutundan elde edilen puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=2.411$, $p<.05$). Evet olarak cevap veren öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=4.22$, $SS=.40$) hayır cevabını veren öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=4.14$, $SS=.41$) daha yüksektir. “Öğrenci Odaklı Yaklaşım”ın alt boyutunda da anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=2.569$, $p<.05$). Evet olarak cevap veren öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=4.30$, $SS=.37$) hayır cevabını veren öğretmenlerinin ortalamasından ($\bar{X}=4.21$, $SS=.44$) daha yüksektir. Öğretim Yaklaşımları Ölçeği'nin genel ortalama puanlarında da anlamlı fark belirlenmiştir ($t=2.703$, $p<.05$). Evet olarak cevap veren öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=4.26$, $SS=.36$) hayır cevabını veren öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=4.18$, $SS=.40$) daha yüksektir.

Epistemolojik inançlarının çokkültürlülükle ilgili eğitim alıp almama durumları açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına göre Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” alt boyutundan elde edilen puanlardan anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=4.431$, $p<.05$). Evet olarak cevap veren öğretmenlerin ortalaması

(\bar{X} =4.19, SS=.33) hayır cevabını veren öğretmenlerin ortalamasından (\bar{X} =4.08, SS=.33) daha yüksektir. “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” alt boyutunda da anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=5.228$, $p<.05$). Evet olarak cevap veren öğretmenlerin ortalaması (\bar{X} =3.38, SS=.83) hayır cevabını veren öğretmenlerin ortalamasından (\bar{X} =3.06, SS=.73) daha yüksektir. “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutu puanlarında da anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=2.202$, $p<.05$). Evet olarak cevap veren öğretmenlerin ortalaması (\bar{X} =3.76, SS=.66) hayır cevabını veren öğretmenlerin ortalamasından (\bar{X} =3.65, SS=.62) daha yüksektir. Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin genel ortalama puanlarında da anlamlı fark belirlenmiştir ($t=4.710$, $p<.05$). Evet olarak cevap veren öğretmenlerin ortalaması (\bar{X} =3.78, SS=.50) hayır cevabını veren öğretmenlerin ortalamasından (\bar{X} =3.60, SS=.44) daha yüksektir. Çokkültürlülükle ilgili eğitim alanının öğretmenlerin tutum, öğretim yaklaşımları ve epistemolojik inançlar üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir. Çokkültürlülükle ilgili eğitim alanlarının tutumları daha yüksektir. Ayrıca hem öğretmen merkezli hem de öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı açısından çokkültürlülükle ilgili eğitim alanlarının ortalamalarının almayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Epistemolojik inanların tüm boyutlarında da farklılık çokkültürlü eğitim alanları lehinedir.

4.7. Öğretmenlerin Epistemolojik İnanç, Öğretim Yaklaşımı ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları Etnik Kökenleri Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin sınıfta çokkültürlü eğitime yönelik tutumları, öğretim yaklaşımları ve epistemolojik inançlarının etnik kökenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Varyansların Homojen olduğu durumda Tek Yönlü Varyans Analizi, olmadığı durumda ise Kruskal Wallis H Testi ile analiz yapılmıştır. Etnik köken açısından betimsel analiz ve varyansların homojenliği testi analiz sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21: Öğretmenlerin Epistemolojik İnanç, Öğretim Yaklaşımı ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Etnik Kökenleri Açısından Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçek		N	\bar{X}	SS	Levene İstatistiği		
					F	P	
Tutum	Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı	1- Türk	130	3.17	.65	,489	,613
		2- Arnavut	425	3.20	.71		
		3- Boşnak	106	2.92	.66		
		Toplam	661	3.15	.69		
	Kültürel Farklılıkları Benimseme	1- Türk	130	3.22	.78	14,426	,000*
		2- Arnavut	425	3.33	.82		
		3- Boşnak	106	3.43	.49		
		Toplam	661	3.32	.77		
	Kültürel Farklılıkları Önemseme	1- Türk	130	3.86	.70	1,770	,171
		2- Arnavut	425	4.11	.69		
		3- Boşnak	106	3.90	.59		
		Toplam	661	4.03	.68		
Tutum Genel Ortalama	1- Türk	130	3.42	.43	5,464	,004*	
	2- Arnavut	425	3.55	.45			
	3- Boşnak	106	3.42	.34			
	Toplam	661	3.50	.44			
Öğretim Yaklaşımı	Öğretmen Odaklı Yaklaşım	1- Türk	130	4.09	.46	2,095	,124
		2- Arnavut	425	4.23	.39		
		3- Boşnak	106	4.15	.39		
		Toplam	661	4.19	.41		
	Öğrenci Odaklı Yaklaşım	1- Türk	130	4.17	.46	3,542	,030*
		2- Arnavut	425	4.31	.38		
		3- Boşnak	106	4.16	.40		
		Toplam	661	4.26	.41		
	Öğretim Yaklaşımı Genel Ortalama	1- Türk	130	4.13	.44	3,542	,040*
		2- Arnavut	425	4.27	.36		
		3- Boşnak	106	4.16	.38		
		Toplam	661	4.22	.38		
Epistemolojik İnanç	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	1- Türk	130	4.06	.36	3,243	,051
		2- Arnavut	425	4.17	.31		
		3- Boşnak	106	4.12	.37		
		Toplam	661	4.14	.33		
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	1- Türk	130	3.04	.74	2,997	,107
		2- Arnavut	425	3.25	.81		
		3- Boşnak	106	3.48	.77		
		Toplam	661	3.25	.80		
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	1- Türk	130	3.53	.74	2,245	,000*
		2- Arnavut	425	3.73	.64		
		3- Boşnak	106	3.87	.49		
		Toplam	661	3.71	.65		
Epistemolojik İnanç Genel	1- Türk	130	3.54	.50	11,487	,535	
	2- Arnavut	425	3.72	.48			
	3- Boşnak	106	3.82	.44			
	Toplam	661	3.70	.48			

*p<.05

Çokkültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumlarının Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı alt boyutunda en yüksek ortalama (\bar{X} =3.20, SS=.71) Arnavut öğretmenlere aittir. En düşük ortalama ise (\bar{X} =2.92, SS=.66) Boşnak öğretmenlerine aittir. Kültürel Farklılıkları Benimseme alt boyutunda en yüksek ortalama (\bar{X} =3.43, SS=.49) Boşnak öğretmenlere ait iken en düşük ortalama (\bar{X} =3.22, SS= .78) Türk öğretmenlerine aittir. Kültürel Farklılıkları Önemseme alt boyutunda ise en yüksek ortalama (\bar{X} =4.11, SS=.69) Arnavut öğretmenlerine aitken, en düşük ortalama (\bar{X} =3.85, SS=.70) Türk öğretmenlerine aittir. Tutum ölçeğinin genel puanlarında en yüksek ortalama (\bar{X} =3.55, SS=45) Arnavut öğretmenlerine aitken, Türk (\bar{X} =3.42, SS=.43) ve Boşnak (\bar{X} =3.42, SS=.34) öğretmenlerin eşit ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğretim Yaklaşım Ölçeği'nin Öğretmen Odaklı Yaklaşım alt boyutunda en yüksek ortalama (\bar{X} =4.23, SS=.39) Arnavut öğretmenlerine aitken, en düşük ortalama ise (\bar{X} =4.09, SS=.46) Türk öğretmenlerine aittir. Öğrenci Odaklı Yaklaşımı alt boyutunda en yüksek ortalama (\bar{X} =4.31, SS=.38) Arnavut öğretmenlere ait iken en düşük ortalama (\bar{X} =4.16, SS=.40) Boşnak öğretmenlerine aittir. Öğretim yaklaşımları ölçeğinin genelinde ise en yüksek ortalama (\bar{X} =4.27, SS=.36) Arnavut öğretmenlerine aitken, en düşük ortalama (\bar{X} =4.13, SS=.44) Türk öğretmenlerine aittir.

Epistemolojik İnanç Ölçeği'nde Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunda en yüksek ortalama (\bar{X} =4.17, SS=.31) Arnavut öğretmenlerine aitken, en düşük ortalama ise (\bar{X} =4.06, SS=.36) Türk öğretmenlerine aittir. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunda Arnavut öğretmenlerin ortalaması (\bar{X} =3.48, SS=.77) en yüksektir. Türk (\bar{X} =3.25, SS=.81) ve Boşnak (\bar{X} =3.25, SS=.80) öğretmenlerin ortalaması ise aynı düzeydedir. Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç alt boyutunda ise en yüksek ortalama (\bar{X} =3.87, SS=.49) Boşnak öğretmenlerine aitken, en düşük ortalama (\bar{X} =3.53, SS=.74) Türk öğretmenlerine aittir. Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin genel puanlarında en yüksek ortalama (\bar{X} =3.82, SS=44) Boşnak öğretmenlerine aitken, en düşük ortalama (\bar{X} =3.54, SS=.50) Türk öğretmenlerine aittir.

Varyansların homojen olduğu Çokkültürlü Eğitime Yönelik Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı ve Kültürel Farklılıkları Önemsene alt boyutunda, Öğretim Yaklaşımı Ölçeği'nin Öğretmen Odaklı Yaklaşım alt boyutuna ve Epistemolojik İnanç genel Ortalama ile Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç ve Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutlarında varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle bu boyutlarda Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır. Farklılığın olduğu durumda farkın kaynağını belirlemek için Tukey Analizi yapılmıştır. Analiz Sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22: Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Tutum: Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı	Gruplar Arası	6.710	2	3.355	6.975	.001*	1,2>3
	Gruplar İçi	316.502	658	.481			
	Toplam	323.212	660				
Tutum: Kültürel Farklılıkları Önemsene	Gruplar Arası	7.958	2	3.979	8.633	.000*	2>1,3
	Gruplar İçi	303.275	658	.461			
	Toplam	311.232	660				
Öğretim Yaklaşımı: Öğretmen Odaklı Yaklaşım	Gruplar Arası	1.932	2	.966	5.809	.003*	2>1,3
	Gruplar İçi	109.437	658	.166			
	Toplam	111.369	660				
Epistemolojik İnanç: Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	Gruplar Arası	1.250	2	.625	5.496	.004*	2>1
	Gruplar İçi	74.855	658	.114			
	Toplam	76.105	660				
Epistemolojik İnanç: Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	Gruplar Arası	11.151	2	5.575	8.761	.000*	3>2>1
	Gruplar İçi	418.730	658	.636			
	Toplam	429.880	660				
Epistemolojik İnanç Genel	Gruplar Arası	4.810	2	2.405	10.346	.000*	2,3>1
	Gruplar İçi	152.967	658	.232			
	Toplam	157.777	660				

*p<.05

Tek Yönlü Varyans analizi sonuçlarına göre Tutum Ölçeği'nin Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı alt boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir (F=6.975, p<.05). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey Analizi sonucunda Türk (\bar{X} =3.17) ve Arnavut (\bar{X} =3.20) öğretmenlerin puan ortalamaları

Boşnak öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=2.92$) daha yüksektir. Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı alt boyutunda Türk ve Arnavut öğretmenler lehine anlamlı farklılık vardır. Tutum Ölçeği'nin Kültürel Farklılıkları Önemseme alt boyutunda da anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F=8.633$, $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey Analizi sonucunda Arnavut ($\bar{X}=4.11$) öğretmenlerin puan ortalamaları Türk ($\bar{X}=3.86$) ve Boşnak öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=3.90$) daha yüksektir. Kültürel Farklılıkları Önemseme alt boyutunda Arnavut öğretmenler lehine anlamlı farklılık vardır.

Öğretim Yaklaşımı Ölçeği'nin "Öğretmen Odaklı Yaklaşım" alt boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F=5.809$, $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey Analizi sonucunda Arnavut ($\bar{X}=4.23$) öğretmenlerin puan ortalamaları Türk ($\bar{X}=4.09$) ve Boşnak öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=4.15$) daha yüksektir. Öğretmen Odaklı Yaklaşım alt boyutunda Arnavut öğretmenler lehine anlamlı farklılık vardır.

Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunda Arnavut ve Türk Öğretmenleri arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F=5.496$, $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey Analizi sonucunda Arnavut ($\bar{X}=4.17$) öğretmenlerin puan ortalamaları Türk ($\bar{X}=4.06$) öğretmenlerin ortalamasından daha yüksektir. Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunda Arnavut öğretmenler lehine anlamlı farklılık vardır. Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F=8.761$, $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey Analizi sonucunda Boşnak ($\bar{X}=3.48$) öğretmenlerin puan ortalamaları Arnavut ($\bar{X}=3.25$) öğretmenlerin ortalamasından daha yüksektir. Arnavut ($\bar{X}=3.25$) öğretmenlerin de Türk ($\bar{X}=3.04$) öğretmenlerden daha yüksek olarak belirlenmiştir. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutunda Boşnak öğretmenler, Arnavut ve Türk öğretmenlerden daha yüksek ortalamaya sahiptir. Arnavut öğretmenlerin ortalaması da Türk öğretmenlerin ortalamasından daha yüksektir. Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin genel ortalama puanlarında anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F= 10.346$, $p<.05$). Farkın kaynağını

belirlemek için yapılan Tukey Analizi sonucunda Arnavut ($\bar{X}=3.72$) ve Boşnak ($\bar{X}=3.82$) öğretmenlerin puan ortalamaları Türk öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=3.54$) daha yüksektir. Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin genel ortalamasında Arnavut ve Boşnak öğretmenler lehine anlamlı farklılık vardır.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını belirlemek için uygulanan Tutum Ölçeği'nin genel ortalaması ile Kültürel Farklılıkları Benimseme alt boyutunda, öğrenme-öğretme yaklaşımlarını belirlemek için uygulanan Öğretim Yaklaşımı Ölçeği'nin Öğrenci Odaklı Yaklaşım alt boyutunda ve Epistemolojik inançlarını belirlemek için uygulanan Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Tek Doğru Olduğuna İlişkin alt boyutunda varyanslar homojen olmadığından Kruskal-Wallis H Testi ile analiz yapılmıştır. Farkın olduğu durumda Mann Whitney U testi ile analiz yapılmıştır. Analiz Sonuçları Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 23: Kruskal Wallis H Testi Analizi Sonuçları

	Etnik Köken	N	Sıra Ortalama	X ²	sd	p	Farkın Kaynağı
Tutum:Kültürel Farklılıkları Benimseme	1-Türk	130	308.97	6.828	2	.033*	3>1,2
	2-Arnavut	425	327.53				
	3-Boşnak	106	371.93				
	Toplam	661					
Tutum Genel Ortalama	1-Türk	130	298.50	11.096	2	.004*	2>1,3
	2-Arnavut	425	349.43				
	3-Boşnak	106	296.95				
	Toplam	661					
Öğretim Yaklaşımı: Öğrenci Odaklı Yaklaşım	1-Türk	130	290.99	18.068	2	.000*	2>1,3
	2-Arnavut	425	354.43				
	3-Boşnak	106	286.14				
	Toplam	661					
Epistemolojik İnanç: Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	1-Türk	130	285.95	11.660	2	.003*	2,3>1
	2-Arnavut	425	335.33				
	3-Boşnak	106	368.87				
	Toplam	661					

*p<.05

Kruskal-Wallis H testi analizi sonuçlarına göre çokkültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumlarının Kültürel Farklılıkları Benimseme alt boyutunda etnik köken açısından farklılık belirlenmiştir ($X^2=6.828$, $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi analizi sonucunda Boşnak öğretmenlerin sıra ortalaması (sıra ortalama=371.93) Türk (sıra ortalama=308.97) ve Arnavut (sıra ortalama=327.53) öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksektir.

Çokkültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumlarının genel ortalamasında etnik köken açısından farklılık belirlenmiştir ($X^2=11.096$, $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi analizi sonucunda Arnavut öğretmenlerin sıra ortalaması (sıra ortalama=349.43) Türk (sıra ortalama=298.50) ve Boşnak (sıra ortalama=296.95) öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksektir.

Öğretim Yaklaşımı Ölçeği'nde, Öğrenci Odaklı Yaklaşım alt boyutunda etnik köken açısından farklılık belirlenmiştir ($X^2=18.068$, $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi analizi sonucunda Arnavut öğretmenlerin sıra ortalaması (sıra ortalama=354,43), Türk (sıra ortalama=290,99) ve Boşnak (sıra ortalama=286.14) öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksektir.

Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç alt boyutunda etnik köken açısından farklılık belirlenmiştir ($X^2=11.660$, $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi analizi sonucunda Arnavut (sıra ortalama=335.33) ve Boşnak (sıra ortalama=368,87) öğretmenlerinin sıra ortalaması Türk (sıra ortalama=285.95) öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksektir.

4.8 Öğretmenlerin Epistemolojik İnanç, Öğretim Yaklaşımı ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Yaş Değişkeni Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin epistemolojik inanç, öğretim yaklaşımı ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının öğretmenlerin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Varyansların Homojen olduğu durumda Tek Yönlü Varyans Analizi, Varyansların Homojen olmadığı durumda ise Kruskal Wallis H Testi ile analiz yapılmıştır. Yaş değişkeni açısından betimsel analiz ve varyansların homojenliği testi analiz sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24: Öğretmenlerin Epistemolojik İnanç, Öğretim Yaklaşımı ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Yaş Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

		N	\bar{X}	SS	Levene İstatistiği	
					F	P
Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı	1- 25-35	206	3,27	,69	2,265	,080
	2- 35-45	164	3,26	,65		
	3- 45-55	178	3,01	,68		
	4- 55-65	113	3,02	,74		
	Toplam	661	3,15	,69		
Kültürel Farklılıkları Benimseme	1- 25-35	206	3,49	,89	6,801	,000*
	2- 35-45	164	3,38	,77		
	3- 45-55	178	3,17	,62		
	4- 55-65	113	3,18	,65		
	Toplam	661	3,32	,77		
Kültürel Farklılıkları Önemseme	1- 25-35	206	4,14	,75	5,716	,001*
	2- 35-45	164	4,04	,67		
	3- 45-55	178	3,93	,62		
	4- 55-65	113	3,95	,63		
	Toplam	661	4,03	,68		
Tutum Genel Ortalama	1- 25-35	206	3,63	,51	21,147	,000*
	2- 35-45	164	3,56	,44		
	3- 45-55	178	3,37	,36		
	4- 55-65	113	3,38	,27		
	Toplam	661	3,50	,44		
Öğretmen Odaklı yaklaşım	1- 25-35	206	4,18	,37	1,242	,294
	2- 35-45	164	4,15	,41		
	3- 45-55	178	4,26	,39		
	4- 55-65	113	4,15	,46		
	Toplam	661	4,19	,41		
Öğrenci Odaklı Yaklaşım	1- 25-35	206	4,29	,37	1,943	,121
	2- 35-45	164	4,23	,40		
	3- 45-55	178	4,28	,42		
	4- 55-65	113	4,21	,43		
	Toplam	661	4,26	,41		
Öğretim Yaklaşımı Genel Ortalama	1- 25-35	206	4,24	,35	1,373	,250
	2- 35-45	164	4,19	,39		
	3- 45-55	178	4,27	,38		
	4- 55-65	113	4,19	,42		
	Toplam	661	4,22	,38		
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	1- 25-35	206	4,17	,33	,409	,747
	2- 35-45	164	4,11	,33		
	3- 45-55	178	4,14	,35		
	4- 55-65	113	4,15	,33		
	Toplam	661	4,14	,33		
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	1- 25-35	206	3,06	,80	,614	,606
	2- 35-45	164	3,16	,76		
	3- 45-55	178	3,49	,82		
	4- 55-65	113	3,32	,73		
	Toplam	661	3,25	,80		

Tablo 24 Devamı

Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	1- 25-35	206	3,55	,71	9,103	.000*
	2- 35-45	164	3,62	,65		
	3- 45-55	178	3,86	,57		
	4- 55-65	113	3,90	,52		
	Toplam	661	3,71	,65		
Epistemolojik İnanç Genel	1- 25-35	206	3,59	,49	1,349	,257
	2- 35-45	164	3,63	,49		
	3- 45-55	178	3,84	,46		
	4- 55-65	113	3,79	,43		
	Toplam	661	3,70	,48		

Çokkültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumlarının Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı alt boyutunda en yüksek ortalama (\bar{X} =3.27, SS=.69) 25-35 yaş öğretmenlerine aittir. En düşük ortalama ise (\bar{X} =3.01, SS=.68) 45-55 yaş öğretmenlerine aittir. Ölçeğin Kültürel Farklılıkları Benimseme alt boyutunda en yüksek ortalama (\bar{X} =3.49, SS=.89) 25-35 yaş öğretmenlere ait iken en düşük ortalama (\bar{X} =3.17, SS=.62) 45-55 yaş öğretmenlerine aittir. Ölçeğin Kültürel Farklılıkları Önemseme alt boyutunda ise en yüksek ortalama (\bar{X} =4.14, SS=.75) 25-35 yaş öğretmenlerine aitken, en düşük ortalama (\bar{X} =3.93, SS=.62) 45-55 yaş öğretmenlerine aittir. Tutum ölçeğinin genel puanlarında en yüksek ortalama (\bar{X} =3.63, SS=.51) 25-35 yaş öğretmenlerine aitken, 45-55 yaş (\bar{X} =3.37, SS=.36) öğretmenlerin en düşük ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğretim Yaklaşımlarının Öğretmen Odaklı Yaklaşım alt boyutunda en yüksek ortalama (\bar{X} =4.26, SS=.39) 45-55 yaş öğretmenlerine aitken, en düşük ortalama ise (\bar{X} =4.15, SS=.41) 35-45 yaş ve aynı ortalama ile (\bar{X} =4.15, SS=.46) 55-65 yaş öğretmenlerine aittir. Öğrenci Odaklı Yaklaşım alt boyutunda en yüksek ortalama (\bar{X} =4.29, SS=.37) 25-35 yaş öğretmenlere ait iken en düşük ortalama (\bar{X} =4.21, SS=.43) 55-65 yaş öğretmenlerine aittir. Öğretim Yaklaşımları Ölçeği'nin genel puanlarında en yüksek ortalama (\bar{X} =4.27, SS=.38) 45-55 yaş öğretmenlerine aitken, en düşük ortalama (\bar{X} =4.19, SS=.39) 35-45 yaş ve (\bar{X} =4.19, SS=.42) 55-65 yaş öğretmenlerine aittir.

Epistemolojik İnanç Ölçeği'nde Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.17$, $SS=.33$) 25-35 yaş öğretmenlerine aitken en düşük ortalama ise ($\bar{X}=4.11$, $SS=.33$) 35-45 yaş öğretmenlerine aittir. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.49$, $SS=.82$) 45-55 yaş öğretmenlerine aitken, 25-30 yaş ($\bar{X}=3.06$, $SS=.80$) öğretmenlerin ise en düşük ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç boyutunda ise en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.90$, $SS=.52$) 55-65 yaş öğretmenlerine aitken, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.55$, $SS=.71$) 25-35 yaş öğretmenlerine aittir. Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin genel puanlarında en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.84$, $SS=.46$) 45-55 yaş öğretmenlerine aitken en düşük ortalama ($\bar{X}=3.59$, $SS=.49$) 25-35 yaş öğretmenlerine aittir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını belirlemek için uygulanan Tutum Ölçeğinin Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı alt boyutu, Öğretim Yaklaşımları Ölçeği'nin geneli ve alt boyutları, Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin geneli ile Öğrenme Yeteneğe ve Çabaya Bağlıdır alt boyutlarında varyanslar homojen olduğundan Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Farklılık olduğu durumda farkın kaynağını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Analiz Sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25: Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum, Epistemolojik İnanç ve Öğretim Yaklaşımlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Tutum: Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı	Gruplar Arası	10.596	3	3.532	7.423	.000*	1,2>3,4
	Gruplar İçi	312.616	657	.476			
	Toplam	323.212	660				
Öğretim Yaklaşımı: Öğretmen Odaklı Yaklaşım	Gruplar Arası	1.414	3	.471	2.815	.038*	3>2
	Gruplar İçi	109.956	657	.167			
	Toplam	111.369	660				
Öğretim Yaklaşımı: Öğrenci Odaklı Yaklaşım	Gruplar Arası	.773	3	.258	1.533	.205	
	Gruplar İçi	110.416	657	.168			
	Toplam	111.189	660				

Tablo 25 Devamı

Öğretim Yaklaşımı Genel Ortalama	Gruplar Arası	.697	3	.232	1.550	.200	
	Gruplar İçi	98.483	657	.150			
	Toplam	99.180	660				
Epistemolojik İnanç: Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	Gruplar Arası	.353	3	.118	1.021	.383	
	Gruplar İçi	75.752	657	.115			
	Toplam	76.105	660				
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	Gruplar Arası	19.350	3	6.450	10.322	.000*	4,3>2,1
	Gruplar İçi	410.530	657	.625			
	Toplam	429.880	660				
Epistemolojik İnanç Genel	Gruplar Arası	7.342	3	2.447	10.688	.000*	4,3>2,1
	Gruplar İçi	150.435	657	.229			
	Toplam	157.777	660				

*p<.05

Tek Yönlü Varyans analizi sonuçlarına göre Tutum Ölçeği'nin Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı alt boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir (F=7.423, p<.05). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey Analizi sonucunda 25-35 (\bar{X} =3.27) ve 35-45 (\bar{X} =3.26) yaş öğretmenlerin puan ortalamaları 45-55 yaş (\bar{X} =3.01) ve 55-65 yaş (\bar{X} =3.02) öğretmenlerin ortalamasından daha yüksektir. Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı alt boyutunda 25-35 ile 35-45 yaş öğretmenler lehine anlamlı farklılık vardır.

Öğretim Yaklaşımı Ölçeği'nin Öğretmen Odaklı Yaklaşım boyutunda, anlamlı farklılık belirlenmiştir (F=2.815, p<.05). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey Analizi sonucunda 35-45 yaş (\bar{X} =4.15) öğretmenlerin puan ortalamaları 45-55 yaş (\bar{X} =4.26) öğretmenlerin ortalamasından daha düşüktür. Öğretmen Odaklı Yaklaşım alt boyutunda 35-45 öğretmenler lehine anlamlı farklılık vardır.

Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir (F=10.322, p<.05). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey Analizi sonucunda 55-65 yaş (\bar{X} =3.32) ile 45-55 yaş (\bar{X} =3.49) öğretmenlerin puan ortalamaları 35-45 yaş (\bar{X} = 3.16) ile 25-35 yaş (\bar{X} =3.06) öğretmenlerin ortalamasından daha yüksektir. Öğrenmenin

Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunda 55-65 ile 45-55 yaş öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık vardır.

Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin genel ortalama puanlarında anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F=10.688$, $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey Analizi sonucunda 55-65 yaş ($\bar{X}=3.79$) ile 45-55 yaş ($\bar{X}=3.84$) öğretmenlerin puan ortalamaları 35-45 yaş ($\bar{X}=3.63$) ile 25-35 yaş ($\bar{X}=3.59$) öğretmenlerin ortalamasından daha yüksektir.

Öğretmenlerin epistemolojik inanç, öğretim yaklaşımı ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının öğretmenlerin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Varyansların Homojen olmadığı durumda Kruskal Wallis H Testi ile analiz yapılmıştır ve analizler Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26: Yaş Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Analizi Sonuçları

	Öğretmelerin Yaşı	N	Sıra Ortalama	X^2	sd	p	Farkın Kaynağı
Tutum: Kültürel Farklılıkları Benimseme	1-25-35	206	362.02	14.821	3	.002*	1,2>3,4
	2-35-45	164	346.58				
	3-45-55	178	293.57				
	4- 55-65	113	310.81				
	Toplam	661					
Tutum: Kültürel Farklılıkları Önemseme	1-25-35	206	366.06	13.770	3	.003*	1>3,4
	2-35-45	164	337.35				
	3-45-55	178	300.09				
	4- 55-65	113	306.57				
	Toplam	661					
Tutum Genel Ortalama	1-25-35	206	378.73	33.262	3	.000*	1,2>3,4
	2-35-45	164	354.90				
	3-45-55	178	283.10				
	4- 55-65	113	284.77				
	Toplam	661					
Epistemolojik İnanç: Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	1-25-35	206	286.38	33.033	3	.000*	1,2<3,4
	2-35-45	164	302.74				
	3-45-55	178	376.10				
	4- 55-65	113	382.32				
	Toplam	661					

* $p<.05$

Kruskal-Wallis H testi analizi sonuçlarına göre çokkültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumlarının Kültürel Farklılıkları Benimseme alt boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir ($X^2=14.821$, $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis H testi analizi sonucunda 25-35 yaş öğretmenlerin sıra ortalaması (sıra ortalama=362.02) ve 35-45 yaş öğretmenlerin sıra ortalaması (sıra ortalama=346.58), 45-55 yaş (sıra ortalaması=293.57) ile 55-65 yaş (sıra ortalama=310.81) öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksektir. 25-35 ile 35-45 yaş öğretmenlerin lehine anlamlı fark belirlenmiştir.

Çokkültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumlarının Kültürel Farklılıkları Önemseme alt boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir ($X^2=13.770$, $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis H testi analizi sonucunda 25-35 yaş öğretmenlerin sıra ortalaması (sıra ortalama=366.06), 45-55 yaş (sıra ortalama=300.09) ile 55-65 yaş (sıra ortalaması=306.57) öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksektir. 25-35 yaş öğretmenlerin lehine anlamlı fark belirlenmiştir.

Çokkültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumlarının genel ortalamasında farklılık belirlenmiştir ($X^2=33.262$, $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis H testi analizi sonucunda 25-35 yaş (sıra ortalama=378.73) ve 35-45 yaş öğretmenlerin sıra ortalamasının (sıra ortalama=354.90), 45-55 yaş (sıra ortalama=283.10) ile 55-65 yaş (sıra ortalama=284.77) öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksektir. 25-35 yaş ile 35-45 yaş öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunduğu belirlenmiştir.

Çokkültürlü eğitime yönelik Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç alt boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir ($X^2=33.033$, $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis H testi analizi sonucunda 25-35 yaş (sıra ortalama=286.38) ve 35-45 yaş öğretmenlerin sıra ortalamasının (sıra ortalama=302.74), 45-55 yaş (sıra ortalama=376.10) ile 55-65 yaş (sıra ortalama=382.32) öğretmenlerin sıra ortalamasından daha düşüktür. 45-55 yaş ile 55-65 yaş öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunduğu belirlenmiştir.

4.9. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları, Öğretim Yaklaşımları ve Epistemolojik İnançları Arasında İlişki Var mıdır?

Bu başlık içerisinde öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum, epistemolojik inanç ve öğretim yaklaşımlarının genel puanları dikkate alınarak, aralarında ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27: Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları, Öğretim Yaklaşımları ve Epistemolojik İnançları Arasında İlişki

	Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı	Kültürel Farklılıkları Benimseme	Kültürel Farklılıkları Önemseme	Tutum Genel Ortalama	Öğretmen Odaklı Yaklaşım	Öğrenci Odaklı Yaklaşım	Öğretim Yaklaşımı Genel	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç
Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı	1									
Kültürel Farklılıkları Benimseme	-.170**	1								
Kültürel Farklılıkları Önemseme	.080*	.284**	1							
Tutum Genel Ortalama	.472**	.640**	.727**	1						
Öğretmen odaklı yaklaşım	-.015	-.128**	.194**	.018	1					
Öğrenci odaklı yaklaşım	.091*	-.091*	.271**	.136**	.738**	1				
Öğretim yaklaşımı genel ortalama	.029	-.118**	.247**	.075	.920**	.930**	1			
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	.112**	.183**	.163**	.250**	.279**	.299**	.305**	1		
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	-.305**	.087*	-.036	-.129**	.152**	.073	.123**	.367**	1	
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	-.158**	-.163**	-.064	-.212**	.348**	.251**	.317**	.399**	.544**	1
Epistemoloji İnanç Genel Ortalama	-.218**	.009	-.016	-.119**	.304**	.231**	.291**	.587**	.874**	.834**

*p<.05; **p<.001

Korelasyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum genel puanları ile Öğretmen Odaklı Yaklaşımı puanları arasında ($r=.018$, $p>.05$) ilişki belirlenmemiştir. Tutum genel puanları ile Öğrenci Odaklı Yaklaşımı arasında düşük de olsa pozitif anlamlı ilişki vardır ($r=.14$, $p<.05$). Tutum genel puanlar ile Öğretim Yaklaşımı genel puanları arasında ($r=.08$, $p>.05$) ise ilişki belirlenmemiştir. Tutum genel puanlar ile Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç ($r=.25$, $p<.05$), Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç ($r=-.13$, $p<.05$) ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç puanları ($r=-.21$, $p<.05$) arasında anlamlı ilişki vardır. Ancak Tutum ile Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç puanları arasında ilişki negatiftir. Tutum genel puanlar ile Epistemolojik İnanç genel puanları arasında negatif ancak düşük düzeyde ilişki vardır ($r=-.12$, $p<.05$).

Öğretmen Odaklı Öğretim Yaklaşımı ile Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç puanları arasında pozitif anlamlı ilişki vardır ($r=.28$, $p<.05$). Öğretmen Odaklı Yaklaşım ile Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç puanları arasında pozitif anlamlı ilişki vardır ($r=.15$, $p<.05$). Öğretmen Odaklı Yaklaşım ile Tek Doğrunun Var Olduğuna İnanç puanları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki vardır ($r=.35$, $p<.05$). Öğretmen Odaklı Yaklaşım ile Epistemolojik İnanç genel puanları arasında orta düzeyde pozitif ilişki vardır ($r=.30$, $p<.05$).

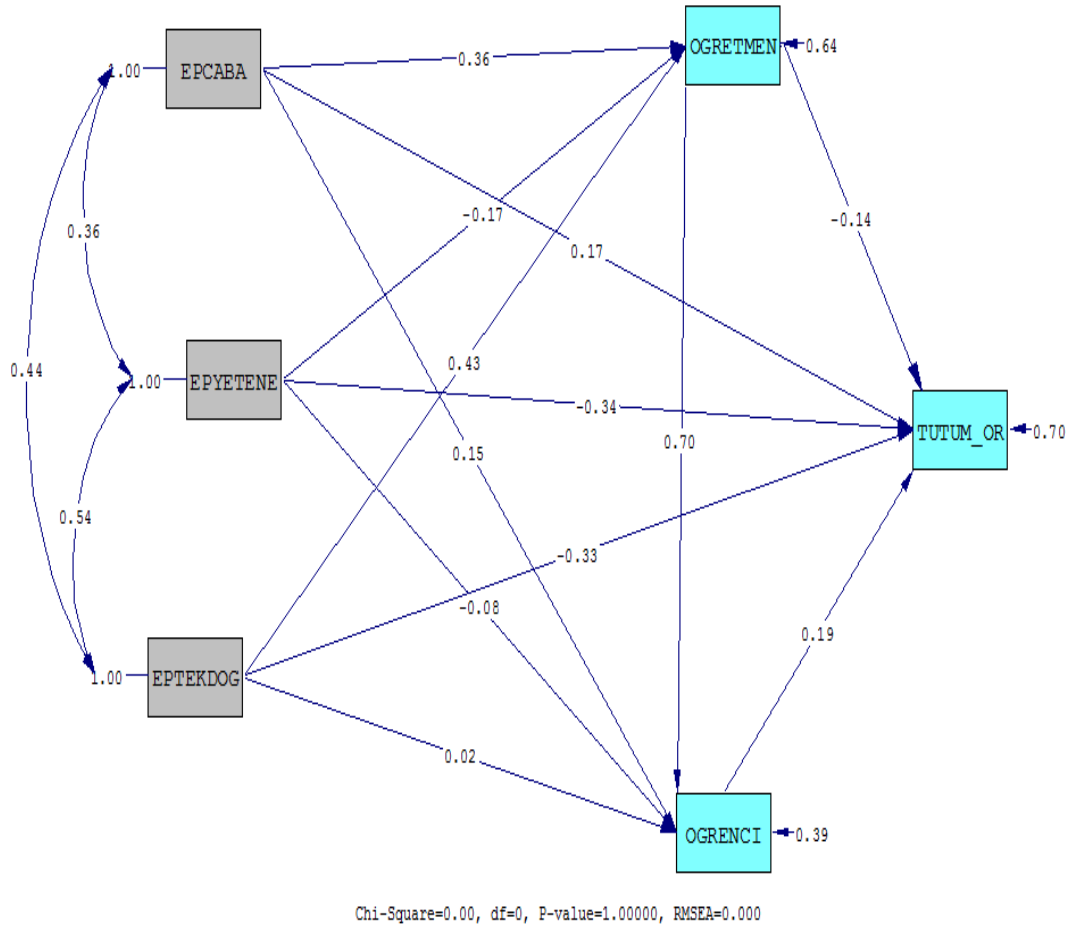
Öğrenci Odaklı Yaklaşım ile Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç puanları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki vardır ($r=.30$, $p<.05$). Öğrenci Odaklı Yaklaşım ile Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç puanları arasında anlamlı ilişki belirlenmemiştir ($r=.07$, $p>.05$). Öğrenci Odaklı Yaklaşım ile Tek Doğrunun Var Olduğuna ilişkin inanç ($r=.25$, $p<.05$) ve Epistemolojik İnanç genel puanları arasında pozitif anlamlı ilişki vardır ($r=.23$, $p<.05$).

Öğretim Yaklaşımı genel ortalama puanları ile Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç ($r=.31$, $p<.05$) ve Tek Doğrunun Var Olduğuna İnanç ($r=.32$, $p<.05$) puanları arasında orta düzeyde pozitif ilişki vardır. Öğretim Yaklaşımı genel ile Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç puanları arasında pozitif

anlamli iliŖki vardir ($r=.12$, $p<.05$). Öğretim yaklaŖımı genel puanları ile Epistemolojik İnanç genel puanları arasında pozitif anlamli iliŖki vardir ($r=.29$, $p<.05$).

4.10. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarını Epistemolojik İnançları ve Öğretim Yaklaşımlarını Yordamakta mıdır?

Öğretmenlerin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna, öğrenme yeteneğe bağlı olduğuna ve tek doğru olduğuna iliŖkin epistemolojik inançlardan hangilerinin öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli öğretim yaklaŖımı ve bu deėiŖkenlerin hangilerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını yordadığını belirlemek için Yol Analizi ile analiz yapılmıŖtır. Yol analizi, “regresyon problemlerinin çözümlü için iki veya daha fazla regresyon denklemini ihtiva edebilmekte ve karmaŖık regresyon problemlerini basit bir Ŗemayla tasvir” etmede kullanılabilir (Stevens ve Turner, 1959: 236-258). Yol analizinde iki farklı deėiŖken vardir. Bunlar içsel ve dışsal deėiŖkenlerdir. Dışsal deėiŖken bir yol analizi modelinde başka hiçbir deėiŖken tarafından açıklanmayan deėiŖkendir. İçsel deėiŖken ise modelde dışsal deėiŖken ya da deėiŖkenlerce ya da başka bir içsel deėiŖken ya da deėiŖkenlerce açıklanan deėiŖken ya da deėiŖkenlerdir (Chin, 1998; ŖimŖek, 2007). Bu çalışmada epistemolojik inancın boyutları dışsal deėiŖkenlerdir. Öğretim yaklaŖımları ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum ise içsel deėiŖkenlerdir. Analiz sonucunda önerilen modele iliŖkin elde edilen uyum indeksleri mükemmel bulunmuŖtur. Modele iliŖkin standardize edilmiŖ yol katsayılarını gösteren yol Ŗeması Ŗekil 7’de verilmiŖtir.



Şekil 7: Standardize Edilmiş Yol Analizi Şeması

Shur (2008: 4), yol katsayısının değerlerinin 0.10'dan küçük ise zayıf, 0.10-0.50 arasındaysa orta ve 0.50'den büyük ise güçlü bir etkinin varlığını gösterdiğini belirtmiştir. Buna göre doğrudan etkiler incelendiğinde; Öğrenmenin Çabaya Bağlı olduğuna ilişkin İnanç (Denklemden "EPCABA" olarak yer almıştır), Öğretmen Merkezli Öğretim Yaklaşımı'nı (Denklemden "OGRETMEN" olarak yer almıştır) orta düzeyde ($\beta=0.36$, $t=9.99$), Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşımı'nı (Denklemden "OGRENCI" olarak yer almıştır) orta düzeyde ($\beta=0.15$, $t=5.12$) ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum'u (Denklemden "TUTUM_OR" olarak yer almıştır) da orta düzeyde ($\beta=0.17$, $t=4.28$) etkilemektedir. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı olduğuna ilişkin İnanç (Denklemden "EPYETENE" olarak yer almıştır),

Öğretmen Merkezli Öğretim Yaklaşımı'nı orta düzeyde ($\beta = -0.17$, $t = -4.50$), etkilerken Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşımı'nı düşük düzeyde ($\beta = -0.08$, $t = -2.60$) ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumu da orta düzeyde ($\beta = -0.34$, $t = -8.44$) etkilemektedir. Tek Doğru Olduğuna Yönelik Epistemolojik İnanç (Denklemden "EPTEKDOG" olarak yer almıştır) Öğretmen Merkezli Öğretim Yaklaşımı'nı orta düzeyde ($\beta = 0.43$, $t = 11.09$), etkilerken Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşımı'nı etkilemediği belirlenmiştir ($\beta = -0.02$, $t = -0.62$). Bununla birlikte Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum'u da orta düzeyde ($\beta = -0.34$, $t = -8.44$) etkilemektedir.

Denkleme içsel değişken olarak alınan Öğretmen Merkezli Öğretim Yaklaşımı, Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumu orta düzeyde etkilemekte iken ($\beta = -0.14$, $t = -2.46$), Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşımını Güçlü düzeyde etkilediği ($\beta = 0.70$, $t = 23.14$) belirlenmiştir. Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşımı ise ($\beta = 0.19$, $t = 3.57$) Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumu orta düzeyde etkilemektedir.

Modelde epistemolojik inançların (çaba-yetenek-tekdoğru) öğretim yaklaşımları (öğretmen ve öğrenci odaklı yaklaşım) ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumları üzerinde dolaylı etkilerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28: Dolaylı Etkilere İlişkin Analiz Sonuçları

	EPCABA	EPYETENE	EPTEKDOG
OGRETMEN	--	--	--
OGRENCI	0.30 (0.03) 9.17	-0.06 (0.01) -4.42	0.20 (0.02) 10.00
TUTUM_OR	0.06 (0.04) 1.58	-0.01 (0.01) -1.43	0.00 (0.02) 0.13
	OGRETMEN	ÖGRENCI	TUTUM_OR
OGRETMEN	--	--	--
OGRENCI	--	--	--
TUTUM_OR	0.25 (0.07) 3.53	--	--

Dolaylı etkilere ilişkin analiz sonuçlarına göre Öğrenmenin Çabaya bağlı olduğuna ilişkin inanç, Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşımını orta düzeyde yordarken, Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumu düşük düzeyde yordamaktadır. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşımını düşük düzeyde ve negatif yordayıcı iken Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumu etkilememektedir. Tek Doğru Olduğuna İlişkin Epistemolojik İnanç, Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşımı üzerindeki dolaylı etkisi orta düzeyde iken Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum üzerinde dolaylı etkisi olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen Merkezli Öğretim Yaklaşımının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum üzerinde dolaylı etkisi orta düzeydedir.

Epistemolojik inanç ve öğretim yaklaşımlarının çokkültürlü eğitim üzerindeki toplam etkilerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 29 da verilmiştir.

Tablo 29: Toplam Etkilere İlişkin Analiz Sonuçları

	EPCABA	EPYETENE	EPTEKDOG
OGRETMEN	0.43 (0.04) 9.99	-0.09 (0.029) -4.50	0.28 (0.03) 11.09
OGRENCI	0.48 (0.04) 10.79	-0.10 (0.02) 4.97	0.21 (0.03) 7.95
TUTUM_OR	0.45 (0.08) 5.37	-0.35 (0.04) -8.89	-0.40 (0.05) -7.95
	OGRETMEN	ÖGRENCI	TUTUM_OR
OGRETMEN	--	--	--
OGRENCI	0.70 (0.03) 23.13	--	--
TUTUM_OR	-0.01 (0.08) -0.08	0.35 (0.10) 3.57	--

Toplam etkilere ilişkin analiz sonuçlarına göre Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç Öğretmen Merkezli Öğretim Yaklaşımını, Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşımını ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum'u orta düzeyde etkilemektedir. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç Öğretmen

Merkezli Öğretim Yaklaşımını düşük ve negatif yönde etkilerken, Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşımını ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarını orta düzeyde ve negatif etki ettiği belirlenmiştir. Tek Doğru Olduğuna İlişkin Epistemolojik İnanç, Öğretmen Merkezli ve Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşımı üzerinde pozitif orta düzeyde etkiye sahipken Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum üzerinde etkisi negatif orta düzeydedir. Öğretmen Merkezli Öğretim Yaklaşımı'nın, Öğrenci Merkezli Öğretim üzerinde toplam etkisi yüksek ve pozitiftir. Ancak Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum üzerinde etkisi yoktur. Öğrenci Merkezli Öğretim Yaklaşımı'nın Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum üzerinde toplam etkisi pozitif orta düzeydedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeyleri, öğretim yaklaşımları ve epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları verilmiş ve sonuçlara dayalı uygun önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada, Kosova'da 1-5 ve 6-9. sınıfları okutan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile öğretim yaklaşımları ve epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Kosova'da görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları üzerinde öğretim yaklaşımları ve epistemolojik inançların yordama gücü ile söz konusu değişkenlerin bazı demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, etnik köken, görev yapılan eğitim kademesi ve çokkültürlü eğitim alıp almama durumu) açısından farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmada çokkültürlü eğitime yönelik tutum, epistemolojik inanç ve öğretim yaklaşımlarının belirlenmesi için farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçekler kullanılmıştır. Ölçekler 5'li Likert yapıdadır. Çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ölçmek için Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği, epistemolojik inançları belirlemek için Epistemolojik İnanç Ölçeği ve öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarını belirlemek için Öğretim Yaklaşımları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler, Türkçe geliştirilmiş veya Türk kültürüne uyarlama çalışması yapılmış olmakla birlikte araştırma Arnavutça ve

Boşnakça dillerinde eğitim veren öğretmenleri de kapsadığından ve Kosova kültüründe uygulanacağından öncelikle dilsel eşdeğerlik ve Doğrulayıcı Faktör Analizi ile analiz yapılmasına karar verilmiştir. Bu amaçla 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılı başında 200 öğretmene ön uygulama yapıldıktan sonra DFA analizi yapılmıştır. Dilsel eşdeğerlik ve DFA sonucunda ölçeklerin benzer faktör yapılarına sahip olduğu ve her hangi bir maddenin çıkarılmasına gerek olmadığı belirlenmiştir. Ölçeklerde hata varyanslarına dayalı düzeltme yapılmıştır. Bunun sonucunda bazı uyum indekslerinde daha iyi değere ulaşıldığı gözlenmiştir. Ölçeklerin güvenilirlik analizi ve test madde korelasyonları da iyi düzeyde sonuç vermiştir. Söz konusu ölçeklerin Kosova kültüründe Boşnakça, Türkçe ve Arnavutça dillerinde de kullanılabilir olduğunu göstermiştir.

Ölçeklerin güvenilirlik ve geçerlik analizi tamamlandıktan sonra araştırmada cevabı aranan sorular için asıl uygulama yapılmıştır. Araştırmanın verileri, 2015-2016 eğitim öğretim yılı Nisan-Mayıs ayları içinde gönüllü öğretmenlerden ve en az iki dilde eğitim veren okullardaki öğretmenlerden toplanmıştır. Kosova'nın Prizren, Priştine, Reçana, Dragaş ve Mamuşa il ve ilçelerinden toplam 661 Türk, Arnavut ve Boşnak öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin 430'u (%65.05) kadın, 231'i (%34.95) ise erkektir. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, Bağımsız Gruplar t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Korelasyon analizi ve araştırmada test edilecek model için yol analizi ile analiz yapılmıştır.

Araştırmada ölçeklerin Kosova'da uygulanabilirliğine ilişkin geçerlik ve güvenilirlik sağlandıktan sonra bu ölçeklerden toplanan veriler analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular ve yorumlar değişkenlere ait alt başlık halinde sunulmuştur.

5.1.1. Tutumla İlgili Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının düzeyi yüksek bulunmuştur ($\bar{X}=3.50$, $SS=.44$). Tutum Ölçeği'nin Kültürel Farklılıklara

İlişkin Olumsuz Yargı ($\bar{X}=3.15$, $SS=.69$) ve Kültürel Farklılıkları Benimseme alt boyutunda ($\bar{X}=3.32$, $SS=.77$) ortalama düşüktür. Kültürel Farklılıkları Önemsene alt boyutunda ise ortalama ($\bar{X}=4.03$, $SS=.68$) yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının genel anlamda olumlu olduğu söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin çokkültürlü eğitimle ilgili olumsuz yargıya sahip olmadıklarını ve çokkültürlü eğitimi önemsediklerini göstermektedir. Sonuçlar öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik farklılıkları benimsemedikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin tutum düzeylerinin yüksek olması şaşırtıcı değildir. Kosova'nın mevcut demografik yapısı, çokkültürlülüğün yaşamın bir parçası olması sonuçlar üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (K.C. Anayasası, 2008; Koro, 2011; Pupovci, 2002). Kültürel farklılıkları benimseme boyutunun düşük olması kendi kültürel değerlerine bağlılığı gösterdiği söylenebilir. Ancak öğretmenler kendi kültürel değerlerine sahip çıkmakla birlikte çokkültürlü eğitimi önemsedikleri ve olumsuz yargı taşımadıkları görülmektedir. Araştırma sonuçları Yıldırım (2016) tarafından Kosova'da yapılan araştırmanın sonuçları ile kısmen benzerlik göstermektedir. Yıldırım çalışmasında çokkültürlü eğitime yönelik tutumların hem genel ortalaması hem de alt boyutları yüksek olduğunu belirlemiştir. Her iki araştırma da Kosova'da yapılmış olmasına rağmen sonuçlar arasında kısmen de olsa farklılığın olması, örnekleme alınan öğretmen özelliklerinden kaynaklandığı ile açıklanabilir. Ayrıca son yıllarda medyada çokkültürlülükle ilgili tartışmaların da bu sonuçlar üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir. Farklı ülkelerde yapılan çokkültürlü eğitime yönelik tutum ile ilgili çalışmalarda (Cho ve DeCastro, 2005; Danacı, Eran, Çetin, Pınarcık, Bahtiyar, 2016; Koçak ve Özdemir, 2015; Olson, 2003; Özdemir ve Dil, 2013; Yazıcı ve ark., 2009; Yavuz ve Anıl, 2010) benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Farklı kültürlerde yapılan çalışma sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları benzerlik göstermesi, çokkültürlü eğitime yönelik tutumun olumlu olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına göre Tutum Ölçeği'nin "Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı" boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir. Kadınların ortalaması ($\bar{X}=3.26$, $SS=.67$) erkeklerin

ortalamasından ($\bar{X}=2.96$, $SS=.69$) daha yüksektir. Buradan hareketle kadınların kültürel farklılıklara erkeklerden daha olumsuz baktıkları söylenebilir. Diğer alt boyutlar arasında anlamlı bir farkın olmaması, çokkültürlü toplumlarda cinsiyetin bir etken olmadığını göstermektedir. Farklı ülkelerde yapılan araştırmalarda (Özdemir ve Dil, 2013; Yazıcı ve ark., 2009; Yıldırım, 2016) çokkültürlü eğitime yönelik tutumun cinsiyet açısından farklılık göstermediği belirlenmiştir. Literatürdeki çalışmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları arasında kısmen de olsa paralellik olduğu söylenebilir. Tutum boyutları olan Kültürel Farklılıkları Benimseme ve Kültürel Farklılıkları Önemseme boyutlarında cinsiyet açısından farkın olmaması sonucuna dayalı olarak kadın ve erkeklerin cinsiyet ayrımı yapmaksızın çokkültürlülüğü önemsedikleri söylenebilir. Kadınların kültürel farklılıklara yönelik olumsuz yargı boyutunda daha fazla olumsuz tutuma sahip olmaları daha fazla koruma güdüsü ile açıklanabilir. Olson (2003) yaptığı araştırmada kadınlarla erkekler arasında çokkültürlü eğitim konusunda farklılık belirlemiştir. Kadınların çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının daha az negatif olduğu ve daha fazla eğitim gereksiniminde olduklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının, görev yaptıkları eğitim kademesine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonuçları, Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin hem genel hem de alt boyutlarında farklılık olmadığını göstermektedir. 1-5. sınıf öğretmenleri ile 6-9. sınıf öğretmenlerinin temel eğitimin verildiği ilköğretim okullarında görev yapmasının ve öğrencilerle yakından ilgilenmesinin, velilerin okulu ve öğretmeni daha sık ziyaret etmelerinin, bu kademelerde görev yapan öğretmenlerin farklılıkları önemseme dolayısı ile de tutumlarının daha çok pozitif eğilim göstermesinde etkili olduğu söylenebilir. Yıldırım (2016) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim 1-9. sınıflarda görev yapan öğretmenler arasında anlamlı fark olmadığı ve lise ile ilköğretim öğretmenlerinin arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Bu farklılık ise ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilerle daha çok zaman geçirmelerinden kaynaklanması ile açıklanmıştır. Bu araştırmanın sonuçları da Yıldırım'ın çalışmasının sonuçlarını teyit etmektedir. Yazıcı ve ark. (2009) tarafından Türkiye'de yapılan araştırmada ilköğretim kademeleri arasında

çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarda farklılık belirlenmiştir. İlköğretim 1. Kademe öğretmenlerinin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Farklı kültürlerde yapılan araştırmalarda farklı sonuçların belirlenmesinde araştırma yapılan kültürün ve okulların özelliklerinin etkisi olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının çokkültürlülükle ilgili eğitim alıp almama durumları açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına göre Tutum Ölçeği'nin "Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı" alt boyutunda elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık yoktur. Bunun sonucunda öğretmenlerin eğitim alıp almamasının, çokkültürlülüğe ilişkin olumsuz yargılarında bir değişime neden olmadığını göstermektedir. Bu durumda öğretmenlere verilen eğitimlerin onların kendi kültür ve benliklerini koruma açısından önemli olduğu söylenebilir.

"Kültürel Farklılıkları Benimseme" ve "Kültürel Farklılıkları Önemseme" alt boyutunda çokkültürlü eğitim alma değişkenine göre farklılık belirlenmiştir. Kültürel farklılığı benimseme ve önemseme davranışı çokkültürlülükle ilgili eğitim alanların almayanlara göre daha olumludur. Hem alt boyutlarda hem de ölçeğin genelinde anlamlı farklılığın olması çokkültürlülükle ilgili eğitimin tutumların değişiminde önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Nitekim bu alanda yapılan bazı çalışmalar tutumların eğitimle değişebildiğini göstermektedir (Bodur, 2006; Tezci ve Terzi, 2010; Veznedaroğlu, 2005). Kağıtçıbaşı'nın (1985) da belirttiği gibi tutumlar zaman içinde değişip gelişen özelliklerdir. Bireylerin deneyimlerine dayalı olarak şekillenmektedir. Kosova'da öğretmenlerin hem tutumlarının yüksek olması hem de eğitim alanların tutumlarının almayanlara göre istatistiksel açıdan farklılık göstermesi kuramsal dayanakları desteklemektedir. Cho ve DeCastro-Ambrosetti (2005), Amerika Birleşik Devletleri'nde yapmış olduğu çalışmada, verilmiş eğitimle öğretmenlerin tutumlarında olumlu yönde bir farkın olduğu ve eğitim sonucunda çokkültürlü eğitimi daha çok benimsedikleri vurgulanmıştır. Tan, Morris ve Romero (1996) ve Cicchelli, ve Cho (2007) da yaptıkları araştırmalarda farklılıklar ve çokkültürlülükle ilgili eğitimin çokkültürlülükle ilgili tutumları etkilediğini belirlemişlerdir. Benzer şekilde Grace ve Debra (2005) da öğretmenlerin hizmet öncesi çokkültürlülükle ilgili aldıkları eğitimin onların

çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde önemli bir etken olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmada da çokkültürlükle ilgili eğitim almış olma, çokkültürlü eğitime yönelik tutumları olumlu yönde değiştirdiği gözlenmiştir. Bu durum, gerek literatürdeki kuramsal yaklaşımları gerekse alandaki araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Çokkültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumları etnik köken açısından değerlendirildiğinde Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı alt boyutunda Türk ve Arnavut öğretmenlerin ortalamasının Boşnak öğretmenlerin ortalamasından istatistiksel açıdan daha yüksek olduğu görölmüştür. Türk ve Arnavut öğretmenlerin olumsuz yargıları daha yüksektir. Bununla birlikte her üç etnik grubun Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı boyutunda tutumlarının olumsuz olması, çokkültürlü eğitime ilişkin tutumların etnik köken açısından olumlu olduğunu göstermektedir. Başka bir ifade ile çokkültürlü eğitime öğretmenler olumsuz olarak bakmamaktadırlar. Kültürel Farklılıkları Benimseme boyutunda Boşnak öğretmenlerin ortalaması daha yüksektir. Kültürel Farklılıkları Önemseme ve ölçeğin genelinde Arnavut öğretmenler Türk ve Boşnak öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahiptir. Arnavut kökene sahip öğretmenlerin, diğer kökenlere sahip öğretmenlere nazaran çokkültürlülüğe ilişkin olumsuz yargı ve önemseme boyutlarında yüksek ortalamaya sahip olması, ölkede çoğunluk bir toplum olmasından dolayı haklarının ve yetkilerinin daha fazla olması ile açıklanabilir. Sadece Türk öğretmenlerin Kültürel Farklılıkların Benimsenmesine yönelik tutum düzeyleri olumsuzdur. Bu durum, Türk öğretmenlerin kültürel farklılıkları daha az benimsediklerini göstermektedir. Ancak her üç etnik grubun genel tutum düzeylerinin yüksek olması, çokkültürlü eğitim uygulamaları ve çokkültürlü eğitim programlarının başarısı açısından önemlidir. Arnavut öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek olması baskın grubun kendi dışındaki grupların kültürünü önemsemediğini göstermektedir. Bu durum toplumsal özgüvenin (Crocker ve Major, 1989) yüksek olması ile açıklanabilir. İktidarda olan ya da sayısal çoğunluğu olan bir toplumun kendi kültürünü koruduğu ve diğer halkların da kültürlerine önemseyerek saygı duyduğu görölmektedir. Yapılan benzer çalışmalarda (Türkan, Aydın ve Üner,

2016) da ülkelerde iktidarda olan toplumların daha yüksek tutuma sahip olduğu bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçlarının etnik azlık-çokluk ilişkisine dayalı olarak ortaya atılan çokluğun azınlıklara egemen olma fikrini (Saunders ve Hill, 2007) desteklemediği görülmektedir. Nüfus çoğunluğunu temsil eden Arnavutların çokkültürlü eğitime yönelik tutumları nüfus bakımından azınlık konumunda olan Türk ve Boşnak öğretmenlerden daha yüksek tutuma sahip olmaları, etnik ayrımcılık ve ön yargıların daha az olduğunu göstermektedir. Cho ve DeCastro-Ambrosetti (2005), araştırmalarında sınıflarında farklı kültürden öğrencileri olan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında olumlu bir eğilim gösterdiğine işaret etmiştir. Kosova'da görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının yüksek olmasında bu deneyimin önemli bir etken olduğu söylenebilir. Nüfus bakımından fazla olduğundan doğal olarak öğretmen sayısının da fazla olduğu Boşnak kökenli öğretmenlerin daha yüksek tutumları olmalarında daha fazla çokkültürlü bir eğitim-öğretim tecrübesinde bulunmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Örneğin bu araştırmanın yürütüldüğü Kosova'nın belli bazı bölgelerinde ve sınırlı okullarda Türk öğretmenler vardır. Bu öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüttüğü okullarda ve sınıflarda daha az çokkültürlülük tecrübesinde bulunmasına neden olmaktadır. Bu durumun sonuçlar üzerinde etkili olabileceği söylenebilir. Olson (2003) farklı etnik kökene sahip öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık olmadığını belirlemiştir. Gay (2003) öğretmenlerin sınıflarında etnik farklılıklara dayalı deneyimlerinin olmasının onların farklı kültürlere ve kültürel farklılıklara dayalı eğitimde etkili olmasında önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerle öğrenme-öğretme süreci içinde yer almış olması çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve uygulamalarda daha etkili olabileceğini göstermektedir.

Çokkültürlü eğitime yönelik öğretmenlerin tutumları yaşlarına göre farklılık göstermektedir. Kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı boyutunda yaşı düşük olanlar (25-45 aralığında) yaşı yüksek olanlara (46 ve üstü) göre daha olumsuz yargıya sahiptirler. Kültürel farklılıkları benimseme ve kültürel farklılıkları önemseme boyutlarında ise yine yaşları düşük olanlar, yaşları yüksek olan

öğretmenlere göre daha olumlu bakış açısına sahiptir. Öğretmenlerin yaş değişkeni bakımından daha genç olanların daha olumlu bakış açısına sahip olmaları aldıkları eğitim ve Yugoslavya'nın parçalanması sonrasında daha demokratik bir ortamda yetişmiş ve yaşamış olmalarından kaynaklanabilir. Yaşları ileri düzeyde olan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının daha düşük olmasında farklı etnik gruplar arasında Yugoslavya'nın parçalanması sonrasındaki yaşanan savaşın olumsuzlarını yaşamış olmalarının etkileri olduğu söylenebilir. Tutumlar, yaşantı ve deneyimlere dayalı olarak şekil alır. Uzun surede değişimi (Krech ve Crutchfield, 1980; Tavşancıl, 2002) mümkün olduğu dikkate alındığında yaşları daha ileri düzeyde olanların daha düşük tutuma sahip olmalarında bir etken olabilir. Kağıtçıbaşı (1985) tutumların deneyim (yaşantı), eğitim, gibi süreçlerle değişebildiğine işaret etmiştir. Bireylerin yeni bir deneyimde bulunması onun tutumunun değişmesinde etkili olabilmektedir. Yazıcı ve ark., (2009) yaptıkları çalışmada yaş değişkenini dikkate almasalar da kıdem değişkenine göre farklılık belirlemişlerdir. Ayrıca Özdemir ve Dil (2013) tarafından yapılan araştırmada kıdem değişkeninin farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Sözkonusu araştırmaların yapıldığı kültürde yaşa bağlı olarak kıdem düzeyi arttığı dikkate alındığında yaş değişkeninin kültürlere göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Yazıcı ve ark., (2009) yaptıkları araştırmada mesleki kıdem değişkeninin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Mesleki kıdem arttıkça tutum düzeyi daha azaldığı belirlenmiştir. Mesleki kıdem ya da yaş arttıkça tutumlarda daha da azalma olduğu bu farklılaşmada öğrenme ve deneyimlerin etkisi olduğu söylenebilir. Diğer taraftan Danacı, Nuray, Çetin, Pınarcık ve Bahtiyar (2016) araştırmalarında okulöncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının değiştiği belirlenmiştir. Benzer şekilde Olson (2003) da yaş değişkeninin çokkültürlükte önemli bir etken olduğunu belirlemiştir. Dyno (2010) ise yaptığı araştırmada çokkültürlülikle yaş arasında pozitif ilişki belirlemiştir. Literatürdeki bu araştırmalar yaş değişkeninin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarda farklılık gösterdiği görülmektedir.

5.1.2.Epistemolojik İnançlarla İlgili Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarını belirlemek için uygulanan ölçekten elde edilen puanların betimsel analizi sonucunda en çok “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna” ilişkin inançlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerden bazıları ise öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inanca sahiptirler. Tek doğru olduğuna ilişkin epistemolojik inanç en düşüktür. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının olgunlaşmış inançlar olduğu söylenebilir.

Kosova'daki öğretmenlerin epistemolojik inançlarının daha ziyade öğrenmenin çaba ile ilgili olduğuna yönelik inançla ilgilidir. Tek Doğrunun Var Olduğuna İlişkin İnançla ilgili olumsuz bir düşünce olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalarda öğrenmenin çabaya bağlı olarak gerçekleştiğine inanan öğretmen adaylarının kendi yetenek ve becerilerinin çaba ile gerçekleşeceğine inandıkları gözlenmiştir (Aypay, 2011; Belet ve Güven, 2011; Güven, 2009; İçen, İlğan ve Göker, 2013; İlhan, Demir ve Arslan, 2013; Kaleci, 2013; Sapancı, 2012; Terzi, Şahan, Çelik ve Zöğ, 2015). Erdem, Yılmaz ve Akkoyunlu'nun (2008) öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını belirledikleri araştırmanın sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları farklılık göstermektedir. Onlar Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğu İnanç alt boyutunun en gelişmemiş inanç alt boyutu olduğunu belirlemişlerdir. Erdem ve arkadaşlarının yaptıkları çalışma ile paralellik gösteren bir diğer araştırmada (Köse ve Dinç, 2012) öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna yönelik epistemolojik inancın diğer epistemolojik inançlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kazu ve Erten (2015) de yine öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının en çok tek doğrunun varlığına inandıklarını belirlemişlerdir. Bu araştırmada öğrenmenin çaba ile gerçekleşeceğine ilişkin inancın en düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenmenin çabaya bağlı olduğu yönündeki inançlarının yüksek olması özellikle son yıllarda yapılandırmacı yaklaşıma dayalı programların hazırlanıp uygulamalarının istenmesinin bir etkisi olabileceğini düşündürmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulamalar, öğrencilerin kendi çaba ve deneyimleri ile öğrenebilecekleri anlayışına dayanır (Jonassen, 1999; Tezci ve Uysal, 2004). Yapılan çalışmalarda da (Demir ve Akınoğlu, 2010; Tezci ve ark., 2016) öğretmen ve öğretmen

adaylarının epistemolojik inançlar incelenmiştir. Bu araştırmalarda eğitim-öğretim süreçlerinde uygulanan yöntem, teknik, stratejiler, öğrenme ortamlarının etkileri de tartışılmıştır. Yapılandırmacı ya da geleneksel öğretim uygulamalarının epistemolojik inançların gelişimi üzerinde etkileri üzerinde durulmuştur.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik epistemolojik inançlarının cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına göre Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin sadece "Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç" alt boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir. Erkekler, kadınlara göre öğrenmenin yeteneğe dayalı olduğuna daha fazla inanmaktadırlar. Çaba ve tek doğru olduğu yönündeki inançlar açısından ise farklılık yoktur. İçen ve ark., (2013) de yaptıkları araştırmada erkeklerin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inançları kadınlardan daha yüksek bulmuşlardır. Kuzu ve Erten (2015) yaptıkları çalışmada bu araştırmanın sonuçlarıyla kısmen paralellik gösteren bulgulara ulaşmışlardır. Literatürde yer alan bazı araştırmaların sonuçları ile bu araştırmaların sonuçlarından farklılık gösterebilmektedir. Terzi ve ark., (2015) epistemolojik inançların cinsiyet açısından farklılık göstermediğini belirlemişlerdir. Chan (2003) da yaptığı çalışmada cinsiyet açısından epistemolojik inançlarda anlamlı farklılık belirlememiştir. Gürol ve ark. (2010) öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmada cinsiyetin tüm boyutlarında kızların erkeklere göre ortalamalarını daha yüksek bulmuşlardır. Deryakulu ve Büyüköztürk, (2005) yaptıkları araştırmada cinsiyetin epistemolojik inançlar üzerinde etkili olduğunu belirlemişlerdir. Kadınların daha çok öğrenmenin çabaya dayalı olduğuna yönelik inanç benimsedikleri belirlenmiştir. Cinsiyetin epistemolojik inançlar üzerinde etkisini ele alan araştırmalar ve bu araştırmanın sonuçları farklılıklar göstermektedir. Çalışmanın yapıldığı kültüre ve gruba göre farklı sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının görev yaptıkları eğitim kademesine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları kademenin ilköğretim birinci ya da ikinci olması epistemolojik inançlarda önemli bir etken değildir. İzgar ve Dilmaç (2008) öğretmenlerle yaptığı araştırmada ilköğretim, ortaöğretim ve mesleki eğitimde görev yapan

öğretmenlerin epistemolojik inançlarının sadece Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç boyutunda farklılık belirlemişlerdir. Eroğlu ve Güven (2006) yaptıkları araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre epistemolojik inançlarının sadece Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç boyutunda farklılık belirlemişlerdir. Deryakulu ve Büyüköztürk, (2005) ise fen ve sosyal bilimler alanlarında öğrenim gören öğrencilerin epistemolojik inançlarında farklılık belirlemişlerdir. Karhan (2007) yaptığı çalışmada öğretmenlerin branşlarına göre epistemolojik inançlarının farklılık göstermediğini belirlemişlerdir. Öğretmenlerin epistemolojik inançları onların kademedan daha ziyade öğrenme-öğretme faaliyetlerini yürüttükleri disiplin alanlarına göre farklılık gösterme durumlarının daha olası olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının çokkültürlülükle ilgili eğitim alıp almama durumları açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına göre Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin hem alt boyutlarında hem de genelinde anlamlı farklılık belirlenmiştir. Epistemolojik İnanç ölçeğinin genelinde evet olarak cevap veren öğretmenlerin ortalaması hayır cevabını veren öğretmenlerin ortalamasından daha yüksektir. Bu durumda çokkültürlülükle ilgili eğitim almak, diğer kültürleri önemsemek ve benimsemek açısından önemli olduğu söylenebilir. Çokkültürlü bir ortamda bulunmak ve buna göre bir eğitim sürecinden geçmek, farklılıkların farkında olunmasını, tek doğru yerine farklı kültürel gruplardan gelen bireylerin farklı bakış açıları olduğu görüşünün gelişmesine katkı sunar (Yıldırım, 2006). Bu bakış açısı yapılandırmacı bir perspektifi desteklemektedir. Yapılandırmacı perspektifin olgunlaşmış epistemolojik inançla ilişkili olduğu (Eren, 2006; Schommer-Aikins, 2002) gözüne alındığında çokkültürlü eğitim alanlar ile almayanlar arasında farklılığın olması bu görüşü destekler niteliktedir. Özellikle epistemolojik inanç sisteminin gelişiminde bu yaşantıların etkisi (Hofer ve Pintrich, 1997) göz önüne alındığında sonuçların bu yönde olması şaşırtıcı değildir. Yapılan araştırmalarda (Başbay ve Bektaş, 2009) öğretmenlerin farklı kültürlere yönelik farkındalıklarını geliştirebilmeleri için çeşitli eğitim faaliyetlerinin içinde yer almalarının uygun

olacağı ve öğretmenlik görevini yürütmekte olanlara hizmetiçi eğitim yoluyla, öğretmen adaylarına ise öğretim sürecinde çokkültürlü farkındalık, bilgi ve becerilerinin kazandırılması gerekliliği vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin epistemolojik inançları mensup olduğu etnik köken açısından farklılık göstermektedir. Arnavut öğretmenlerin, Türk öğretmenlere göre daha fazla Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç taşıdıkları belirlenmiştir. Boşnak öğretmenler Arnavut ve Arnavut öğretmenler de Türk öğretmenlere göre daha fazla Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnanca sahiptirler. Çokkültürlü eğitime yönelik Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna ilişkin İnanç alt boyutunda etnik köken açısından farklılık belirlenmiştir. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi analizi sonucunda Arnavut ve Boşnak öğretmenlerinin sıra ortalaması Türk öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksektir. Her üç etnik kökendeki öğretmenlerin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç daha yüksektir. Epistemolojik inançlarda bu farklılıkların temelinde öğretmenlerin deneyimlerinin ve öğrenme yaşantılarının etkili olabileceği düşünülmektedir. Çünkü epistemolojik inançların bilme ve öğrenme ile ilgili öznel inançlardan oluştuğu (Eroğlu ve Güven, 2006) ve deneyimlere göre şekillendiği (Chai ve ark., 2009) dikkate alındığında etnik köken açısından farklılıkların olması öğretmenlerin öğrenme ve öğretme deneyimlerinin farklılığı ile açıklanabilir. Bununla birlikte epistemolojik inançlar öğrenme-öğretme sürecini de şekillendiren bir yapı özelliğine sahiptir (Schommer, 1990; Schraw ve Olafson, 2003). Literatürde yapılan bazı araştırmalar (Conley, Pintrich, Vekiri ve Harrison, 2004; Steiner, 2007) etnisitenin epistemolojik inanç üzerinde etkisi olmadığını gösterirken bazı araştırmalar da (Chen ve Pajares, 2010; Kurt, 2009) etkili olduğu göstermektedir. Kuhn, Cheney ve Weinstock (2000) epistemolojik inançların gelişiminde yaş etkisinin önemli olduğuna bunun öğrenme deneyimlerini geliştirdiğine dikkat çekmiştir. Bireylerin öğrenme deneyimlerine bağlı olarak epistemolojik inançlar şekillenmektedir. Bu durum farklı deneyimlerde bulunan etnik grupların farklı epistemolojik inançlar geliştirmesinde inançların etkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu araştırmada da epistemolojik inançların yaşa bağlı olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Belli

bir oranda yaş artıkça epistemolojik inançlarda da farklılıklar olmaktadır. Yaşları 55-65 ile 45-55 olan öğretmenlerin Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç ve Tek Doğru Olduğuna İlişkin inançlarının puan ortalamaları 35-45 yaş ile 25-35 yaş öğretmenlerin ortalamasından daha yüksektir. Araştırmanın bu sonucu yukarıda işaret edilen teorik perspektifle tutarlıdır. Ayrıca Paulsen ve Wells (1998), Kahn (2000) Schommer (1998) yaş ve eğitim gibi faktörlerin epistemolojik inançlar üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde yaş değişkenini ele alan Chan ve Elliott (2000) ile Hofer (2000) de yaş değişkeninin epistemolojik inançlarda etkili olduğunu belirlemişlerdir. Bunun deneyimlere dayalı geliştiğini belirtmektedirler. Bireylerin epistemolojik inançları, deneyimlere başka bir ifade ile yaşantılarına göre şekillenmektedir. Bu araştırmanın sonuçları literatürdeki araştırmaları destekler niteliktedir. Genç öğretmenlerin daha yaşça büyük öğretmenlere göre daha az olgunlaşmamış inanç geliştirdikleri söylenebilir. Bununla birlikte Öğrenmenin Çabaya Dayalı Olduğuna İlişkin İnanç boyutunda farklılık belirlenmemiştir. Kosova'da öğretmenlerin yaşla birlikte daha az olgunlaşmış epistemolojik inanç geliştirmelerinde özellikle Yugoslavya'nın parçalanması sonrasında yaşanan savaşa bu savaşların etkisiyle gelişen öğrenme deneyimlerinin etkili olabileceği söylenebilir.

5.1.3.Öğretim Yaklaşımlarıyla İlgili Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin öğretim yaklaşımları düzeyini belirlemek için "Öğretim Yaklaşımı Ölçeği"nden elde edilen puanların dağılımına göre genel ortalama $\bar{X}=4.23$ olarak elde edilmiştir. Ölçek iki alt boyuta sahiptir. Birinci boyut olan "Öğretmen Odaklı Yaklaşım"ın ortalaması, ikinci boyut olan "Öğrenci Odaklı Yaklaşım"ın ortalamasından düşüktür. Araştırmanın sonucu Kosova'daki öğretmenlerin daha fazla öğrenci odaklı bir öğretim yaklaşımına sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmanın sonucu Tezci (2016) ve Tezci ve ark., (2016) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile farklılık göstermektedir. Bu araştırmalar Türkiye'de yürütülmüştür. Türkiye'de 2005 yılından itibaren yapılandırmacı anlayışa dayalı öğrenme-öğretme anlayışı temelinde programların

geliştirildiği (MEB, 2005) ve bu yönde hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerin sağlanmaya çalışıldığı dikkate alındığında sonuçların farklılık göstermesinde bu eğitimlerin etkisinin olabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin benimsedikleri öğretim yaklaşımlarının cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına göre ölçeğin hem genelinden elde edilen puanlar arasında hem de alt boyutlarında elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Genel ortalama ve alt boyutlarındaki puanlar arasında kadınların ortalaması erkeklerin ortalamasından daha yüksektir. Ölçeğin genelinde ve her iki alt boyutunda da farklılığın belirlenmesi, kadınların öğrenci merkezli öğretimi erkeklere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. Literatürde yapılan bazı araştırmalarda (Belo ve ark., 2014; Ng ve ark., 2010) da öğretim yaklaşımlarında cinsiyet açısından farklılık belirlenmiştir. Bununla birlikte Chan ve Elliott (2014) araştırmalarında öğretim yaklaşımları üzerinde cinsiyet etkisi olmadığını belirlemişlerdir. Schommer (1990), cinsiyet etkisinin belli bir kültürde farklılık göstermesinin eğitim çevrelerinin ve akademik uygulamaların etkisi olacağını belirtmektedir. Benzer şekilde Postareff, Lindblom-Ylänne ve Nevgi (2007) de araştırmalarında cinsiyet etkisini belirlememişlerdir. Berberoglu ve Hei (2003) erkekler lehine anlamlı farklılık belirlerken Cantwell ve Grayson (2002) ile Hayes ve Richardson (1995) kadınlar lehine anlamlı farklılık belirlemişlerdir. Öğretmenlerin öğretim anlayışlarının cinsiyet açısından farklılık göstermesi öğrenme-öğretme süreçlerinde fırsat eşitliği açısından olumsuzluk oluşturacağı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca yenilenen Kosova programlarının etkili olarak uygulanmasında da sorunlara yol açabileceği verimli bir öğretim gerçekleşmesini zorlaştıracağı da söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının görev yapılan eğitim kademesine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmen ister ilk kademe (1-5. Sınıflar) isterse ikinci kademe (6-9. Sınıflar) olsun hem öğretmen odaklı hem öğrenci odaklı öğretim yaklaşımları farklılık göstermemektedir. Literatürde öğretmenlerin öğretim kademelerine göre yapılmış bir analize rastlanmamıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrenim-öğretim faaliyetlerinde bulunduğu disiplin alanlarına

(sosyal bilimler ve fen bilimleri) dayalı analiz sonuçları yer almaktadır (Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi ve Ashwin, 2004, 2006; Tezci, 2017; Trigwell, 2002). Bu araştırmalarda sosyal bilim alanların daha fazla öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı sergiledikleri belirlenmiştir. Bu araştırmada sosyal veya fen bilimi gibi bir disiplin ayırımına gidilememiştir. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. İkinci kademe öğretmenleri farklı branşlara dayalı bir dağılım gösterebilmektedir. Ancak yeterli örneklem sayısı olmadığından bu karşılaştırma yapılamamıştır. Öğretmenlerin öğretim anlayışlarında görev yapılan kademe değişkenine göre farklılık göstermemesi öğrencilere ilköğretim 1. sınıftan itibaren verilecek eğitimin aynı anlayışa dayalı olarak ilerlediğini göstermektedir. Bu, öğrenci merkezli eğitim sergileyen öğretmenlerde öğrenim gören öğrenciler için bir avantaj ama öğretmen merkezli bir eğitim ergileyen öğretmenlerin öğrencileri için dezavantajdır. Ayrıca bu durum farklı öğretim anlayışına sahip öğretmenlerin öğrencileri için gittikçe artan bir bölünme meydana da getirebilir.

Araştırmada incelenen bir diğer değişken olan çokkültürlülikle ilgili eğitim alıp almamanın öğretmenlerin öğretim yaklaşımları üzerindeki etkisidir. Çokkültürlülikle ilgili eğitim alıp almama durumunun öğretmenlerin öğretim yaklaşımları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Hem öğretmen merkezli hem de öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı çokkültürlülikle ilgili eğitim alanların ortalamalarının almayanlara göre daha yüksek olduğu göstermektedir. Çokkültürlü eğitim daha öğrenci merkezli, öğrenci farklılıklarını dikkate alan bir eğitim anlayışı öngörür (Bank ve Banks, 2009; Gay, 2002). Çokkültürlü eğitim perspektifinden bakılınca öğrenci odaklı bir öğretim anlayışının çokkültürlü eğitimi desteklediği dolayısı ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları olumlu yönde geliştirmesi beklenir. Bununla birlikte çokkültürlü eğitim alanların almayanlara göre öğretmen merkezli bir eğitim anlayışını daha da geliştirmesi kalıp yargılarla ilgili olabileceğini düşündürmektedir (Kağıtçıbaşı, 1999). Bu durumda çokkültürlü eğitim alıp almama, öğretmenlerin öğretim anlayışlarını daha da pekiştirmektedir. Öğretmen merkezli anlayışa sahip olanlar daha da öğretmen merkezliliğe doğru kayarken öğrenci merkezli anlayışa sahip olanlar da daha öğrenci merkezli bir

anlayışı geliştirmektedir. Bu durumda da Kosova'daki çokkkültürlü eğitim program ve uygulamalarının incelenmesi ve sorgulanmasının yararlı olacağı söylenebilir.

Öğretim Yaklaşımı Ölçeği'nin etnik köken açısından "Öğretmen Odaklı Yaklaşım" alt boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey Analizi sonucunda Arnavut öğretmenlerin puan ortalamaları Türk ve Boşnak öğretmenlerin ortalamasından daha yüksektir. Başka bir ifade ile Arnavut öğretmenler, Türk ve Boşnak öğretmenlere göre daha fazla öğretmen odaklı bir yaklaşım sergilemektedirler. Öğrenci odaklı yaklaşım boyutunda da aynı şekilde Arnavut öğretmenler, Türk ve Boşnak öğretmenlere göre daha fazla öğrenci odaklı yaklaşım sergilmektedirler. Arnavut öğretmenlerin hem öğrenci hem de öğretmen odaklı bir yaklaşıma sahip olmaları, örneklem sayısından kaynaklanabileceği gibi ölçeğin öğretmenleri sınıflandırmadaki yetersizliğinden de kaynaklanabilir. Trigwell ve Prosser (2004, 2005), Öğretim Yaklaşımları Ölçeği'nin öğretmenleri sınıflandırmada kullanılamayacağına işaret etmektedir. Ölçek genel itibariyle öğretmenlerin anlayışlarının belirlenmesinde kullanılabilir olmakla birlikte öğretmenlerin öğretim anlayışlarındaki değişimi belirlemede kullanılabilir olduğuna işaret etmektedir. Bu araştırmada etnik köken başka bir ifade ile kültürel farklılıkların öğretim anlayışları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Stes, Coertjens ve Van Petegem (2010), Meyer ve Eley (2006) ve Tezci (2017), farklı kültürlerde yaptıkları araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşmışlardır. Kültürel farklılıkların, öğretim anlayışlarında farklılıklara neden olduğu söylenebilir. Her ülkenin öğretmen yetiştirme programlarının farklılık göstermesi öğretim anlayışlarında da farklılıklara neden olabilmektedir. Bunun yanı sıra aynı ülke içinde de öğretmenler arasında farklılıklar görülebilmektedir. Nitekim farklı disiplin alanlarında yapılan araştırmalarda (Gibbs ve Coffey, 2004; Lindblom-Ylänne ve ark., 2004; Lueddeke, 2003; Postareff ve ark., 2007; Tezci, 2007) öğretmenlerin öğretim anlayışlarında farklı sonuçlara ulaşıldığı belirlenmiştir. Hem öğretmen hem öğrenci merkezli yaklaşımlarda Arnavut öğretmenlerin ortalamasının yüksek olmasında bu öğretmenlerin diğerlerine göre daha fazlasıyla farklı disiplin alanlarına sahip olmasının bir etkisi de olabileceğini

düşündürmektedir. Ancak bu araştırmada bir sınırlılık olarak öğretmenlerin çalıştıkları disiplin alanları inceleme dışındadır.

Öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonucunda sadece öğretmen odaklı yaklaşım boyutunda farklılık gözlenmiştir. Analiz sonuçları, 35-45 yaş öğretmenlerin puan ortalamalarının 45-55 yaş öğretmenlerin puan ortalamalarından daha düşük olduğunu göstermektedir. Orta yaş denebilecek gruptaki öğretmenler yaşça daha büyük öğretmenlere göre daha fazla öğretmen odaklı bir yaklaşım sergilemektedirler. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yanı sıra bilimsel alandaki gelişmeler neticesinde eğitim anlayışlarındaki değişim genç yaştaki öğretmenleri daha öğrenci merkezli bir anlayışa doğru ittiği söylenebilir (Dyno, 2010; Konold, 1995; Olson, 2003; Tezci, 2002). Bu nedenle orta yaş öğretmenlerin daha fazla öğretmen merkezli bir eğitim sisteminden geçmiş olmaları bu farklılıkta bir etken olabilir. İleri yaştaki öğretmenlerin daha fazla öğretmen odaklı yaklaşım sergilemelerinde “dede” rolleri ile daha esnek davranmalarının bir etkisi olabilceği söylenebilir. Ayrıca belli bazı disiplin alanlarında orta yaş dönemindeki öğretmenlerin sayılarının fazla olmasının sonuçlar üzerinde etkili olabilceğini düşündürmektedir. Bu araştırmada yukarıda da belirtildiği gibi disiplin alanlarına dayalı analiz yapılmamış olması bir sınırlılık oluşturmaktadır.

5.1.4.Korelasyon ve Yol Analizine Dayalı Sonuç ve Tartışma

Korelasyon analizi sonuçlarına göre kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı ile öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin epistemolojik inanç arasında negatif orta düzeyde bir ilişki vardır. Kültürel farklılıkları benimseme ve önemseme ile en yüksek korelasyon düşük de olsa öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin inanç arasındadır. Öğretmen odaklı öğretim yaklaşımı ile tek doğru olduğuna ilişkin epistemolojik inanç, öğrenci odaklı yaklaşım ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin epistemolojik inanç arasında pozitif orta düzeyde ilişki vardır.

Hem öğretmen hem de öğrenci odaklı yaklaşım Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum'un Kültürel Farklılıkları Önemseme boyutu ile ilişkilidir. Araştırmanın en önemli bir diğer bulgusu da öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını hem epistemolojik inançların hem de öğretim yaklaşımının etkilemiş olmasıdır. Çokkültürlü eğitime yönelik tutumu, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna yönelik inanç pozitif yordayıcı bir özelliğe sahiptir. Öğretmenlerin öğrenmenin çaba ile gerçekleştiğini düşündüklerinde çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının daha da arttığı söylenebilir. Gelişmiş/olgunlaşmış epistemolojik inançlar, doğruların tekdüze olmadığı, mutlak bilgi yerine göreceliği, öğrenmenin bireyin gözlem, deneyim ve çabaları sonucunda elde edildiği anlayışını yansıtır. Gelişmiş olgunlaşmış inanç, yapılandırmacı anlayışı yansıtır (Schommer, 1990, 1993). Bilginin göreceliğine, tek doğru olmadığına, bilginin duruma göre doğru ya da yanlış olabileceğine ilişkin bir inanca sahip bireyler (Cevizci, 2010; Hofer, 2001; Jonassen, 1990; Tezci ve Uysal, 2004) yaşamın göreceli olduğuna dolayısı ile bireylerin öğrenmelerinin kendi geçmiş yaşantılarına kısacası edindiği kültüre göre şekilleneceğini de düşünürler. Post pozitivist temele sahip bu anlayıştaki bireyler, kültürü ve bireyi önemser (Duffy, Lowyck ve Jonassen, 2012; Tezci, 2002). Dolayısı ile çokkültürlü eğitime yönelik bakış açılarında daha olumlu olmaları beklenir. Bu çalışmada sonuçların bu yönde olmasında literatürü destekler niteliktedir. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ve tekdoğru olduğuna yönelik epistemolojik inançlar da çokkültürlü eğitime yönelik inançları yordamamaktadır. Bununla birlikte söz konusu değişkenler negatif yordayıcıdır. Başka bir ifade ile öğrenmenin yeteneğe ve tek doğru olduğuna ilişkin inançlar azaldıkça, çokkültürlü eğitime yönelik tutumlar artmaktadır. Öğrenmenin doğuştan gelen bir yetenek olduğuna ilişkin inanç ve tek doğrunun varlığı pozitivist felsefi bir bakış açısını, olgunlaşmamış epistemolojik inancı yansıtır (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002; Tezci ve Uysal, 2004; White, 2000; Wilson, 1990). Bu bakış açısındaki bireylerin daha dogmatik bir inanca sahip oldukları ve farklılıklar yerine tek düzeliğe inandıkları dikkate alındığında çokkültürlü eğitimin negatif yordayıcısı olması teoriyi destekler niteliktedir. Çünkü çokkültürlülük, farklılıklara dayanan bir anlayıştır. Farklılıklara dayalı bir anlayış, tek düzeliğe yerine çokluğa ve renkliliğe, değişmezlik ve mutlaklık yerine göreceliğe vurgu

yapar (Banks, 2001). Bu çerçevede denilebilir ki, öğretmenlerin olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip olma düzeyi arttıkça ve olgunlaşmamış epistemolojik düzeyleri azaldıkça çokkültürlü eğitime yönelik tutumları daha da artacaktır.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları üzerinde bir diğer yordayıcı değişken ise öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarıdır. Yol analizi sonuçları öğretmen merkezli öğretim yaklaşımının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları negatif yordarken, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı pozitif yordayıcıdır. Bir başka ifade ile öğretmen merkezli öğretim yaklaşımına sahip öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları düşükken, öğrenci merkezli öğretim anlayışına sahip öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları yüksektir. Öğretmen merkezli öğretim yaklaşımına sahip öğretmenler, geleneksel öğretim yöntem ve yaklaşımlarını sergilerler. Sınıfta daha ziyade öğretmen otoritesine dayalı demokratik olmayan bir yaklaşım sergilerler (Chan, 2003; Tezci, 2002). Bu öğretmenler, sınıfta farklılıklara dayalı bir öğretim yerine daha çok anlatım yöntemi gibi doğrudan öğretim uygulamasına yer verilerler. Oysa öğrenci merkezli bir öğretim anlayışına sahip öğretmenler, öğrenci niteliklerine uygun, öğrenciyi merkeze alan, bireysel farklılıklara dayalı bir öğretim anlayışını sergilerler. Öğrenci odaklı öğretim yaklaşımına sahip öğretim özellikleri göz önüne alınırsa bunun çokkültürlü eğitimin doğasına uygun olduğu söylenebilir. Literatürde çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili hem kuramsal çalışmalar (Banks, 1997, Bennet, 1986; Nieto, 1992), hem de araştırmalar (Barry ve Lechner, 1995; Gorski, 2009) öğrenci merkezli öğretim yaklaşımları ile pozitif ilişkili olduğunu başka bir ifade ile öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının çokkültürlü eğitimi desteklediğini göstermektedir. Bu yönüyle araştırma sonuçlarının literatürdeki kuramlar ve ampirik çalışmaları desteklediği söylenebilir.

Öğretmenlerin epistemolojik inançları hem dolaylı hem de doğrudan çokkültürlü eğitime yönelik tutumları etkilerken aynı zamanda öğretim yaklaşımları üzerinde de anlamlı etkiye sahiptir. Benzer bulgulara literatürde de rastlamak mümkündür (Schraw ve Olafson, 2003; Tezci ve ark., 2016).

Öğretmenlerin öğretim yaklaşımları başka bir ifade ile öğrenmeye yönelik geliştirdikleri anlayış, bilgi ile de ilişkilidir. Bilginin doğası hakkındaki bakış açısı bunun nasıl öğrenildiği ve dolayısı ile nasıl öğretileceği ile ilgili anlayışı da etkileyecektir. Bilginin bilenden bağımsız olarak var olduğuna ilişkin nesnelci bir anlayışa sahip öğretmenler, epistemolojik olarak tek doğrunun var olduğuna ve bu doğruların bir kişiden diğerine aktarılacağına ilişkin bir anlayış geliştirirler (Tezci, 2002). Dolayısı ile tek bir doğrunun varlığına ilişkin epistemolojik anlayışın öğretmen merkezli, öğrenmenin çabaya dayalı olduğuna ilişkin epistemolojik inancın ise öğrenci merkezli öğretim anlayışı ile ilişkili olması beklenir. Bu çalışmanın sonuçları bu yöndeki teoriyi destekler niteliktedir. Tek doğru olduğuna ilişkin inanç öğretmen merkezli yaklaşımı etkilerken, öğrenci merkezli öğretim anlayışı ile ilişkisi olmadığı gözlenmiştir. Öğrenmenin Yeteneğe Dayalı Olduğuna İlişkin Epistemolojik İnanç ise hem öğretmen hem de öğrenci merkezli öğretim anlayışının negatif yordayıcısıdır. Öğrenme Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin Epistemolojik İnanç hem öğrenci hem de öğretmen merkezli yaklaşımı etkilemektedir. Çalışmanın bu bulguları literatürdeki birçok araştırmanın sonuçlarını (Chan ve Elliott, 2004; Cheng, Chan, Tang ve Cheng, 2009; Ozkal, Tekkaya, Cakıroğlu ve Sungur, 2009; Schomer, 1990; Tezci ve ark., 2016) destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları üzerinde epistemolojik inançlar ve öğretim yaklaşımları önemli bir etkiye sahiptir. Çokkültürlü eğitime yönelik tutum, çoklu perspektif ve tek bir bakış açısına dayalı olmayan bir anlayışla gerektirdiğinden olgunlaşmış epistemolojik inançların bunu desteklediği gözlenmiştir. Ayrıca çoklu perspektif, farklılıkların öğretimde dikkate alındığı bir öğretim öğrenci merkezli anlayışı gerektirir. Bu noktada olgunlaşmış epistemolojik inançların öğretim anlayışını ve bu anlayışın çokkültürlü eğitimi etkilediği belirlenmiştir. Epistemolojik inanç, öğretim yaklaşımları ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarda, Kosova kültüründen, öğretmenlerin deneyimleri ve demografik özelliklerinden kaynaklanan etkenlerin sözkonusu olduğu belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçları doğrultusunda verilen öneriler iki alt başlık altında verilmiştir. Birinci alt başlıkta araştırmanın sonuçlarına yönelik geliştirilen öneriler verilirken, ikinci alt başlıkta ise yapılabilecek çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler

1- Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin epistemolojik inançları öğretim yaklaşımlarını, öğretim yaklaşımları da çokkültürlü eğitime yönelik tutumları etkilemektedir. Bu durum, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının hazırlanmasında dikkate alınabilir. Özellikle öğrenmenin çabaya dayalı olduğuna ilişkin epistemolojik inançların öğrenci merkezli öğretim yaklaşımını ve bunların da çokkültürü eğitime yönelik tutumları pozitif ve anlamlı düzeyde yordadığı dikkate alındığında, öğretmen yetiştirme programlarının bu anlayışa dayalı olarak geliştirilmesi yararlı olacaktır.

2- Yapılandırmacı anlayışa dayanan öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin inançlar arasında daha güçlü pozitif bir ilişki vardır. Bu çerçevede öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına sahip olmalarında epistemolojik inançların bu yönde şekillenmesine katkı sunacak eğitim süreçlerinin düzenlenmesi yararlı olacaktır.

3- Çokkültürlülükle ilgili eğitim alıp almama değişkenine göre öğretmenlerin çokkültürlülükle ilgili tutum, epistemolojik inanç ve öğretim yaklaşımlarının anlamlı farklılık göstermesi, öğretmenlere çokkültürlülükle ilgili hizmetiçi eğitim verilmesi ve bu gibi eğitim seminerlerinin yapılmasını gerekli kılmaktadır.

4- Çokkültürlü eğitime yönelik tutumun yanı sıra, epistemolojik inanç ve öğretim yaklaşımlarında cinsiyet, etnik köken ve yaş gibi değişkenlerin etkili olabilceğini göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi

eğitim programlarında bu durumun gözönüne alınması verimlilik açısından yararlı olabilir.

5- Çokkültürlü eğitimin temel eğitimden başlayarak, yüksek öğretime kadar bir anlayış olarak programlara yerleştirilmesi yararlı olacaktır.

6- Araştırmada farklı etnik kökenden öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim yaptığı sınıflarda farklı etnik kökenden öğrencilerin bulunması çokkültürlülük deneyimini kazandırdığı söylenebilir. Bu bağlamda sınıflarda farklılıklara sahip öğrencilerin yer alması çokkültürlü eğitim anlayışının gelişmesine katkı sağlayabilir.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1- Çokkültürlü eğitim üzerinde etkili olabilecek diğer değişkenler (özyeterlik, program adaptasyonu gibi) göz önüne alınarak araştırmaların yapılması çokkültürlü eğitimin doğasını açıklamaya katkı sunacaktır.

2- Bu araştırmada epistemolojik inançların öğretim yaklaşımı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğretmenlerin öğretim anlayışlarının hangi değişkenlere göre şekillendiğini ele alan araştırmaların yapılması yararlı olacaktır.

3- Çokkültürlü eğitimle ilgili öğretmenlerin yaklaşımlarının öğrenci davranışları üzerindeki etkisini ele alan çalışmalar yapılabilir.

4- Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin epistemolojik inanç, öğretim yaklaşımı ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlar incelenmiştir. Aynı değişkenleri ele alan farklı eğitim kurumlarında çalışan öğretmen davranışlarının incelenmesini gerektiren araştırmalar da yapılabilir..

5- Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları hem bu araştırmada hem de diğer araştırmalarda yüksektir. Ancak tutum düzeyi ile sınıfta çokkültürlü eğitim uygulamalarının düzeyine etkisinin araştırılması yararlı olacaktır.

6- Öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretim elemanlarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ve çokkültürlü eğitim uygulamalarının yanı sıra epistemolojik inançlar ve öğretim anlayışlarını ele alan çalışmaların yapılması yararlı olacaktır. Aynı çerçevede öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının karşılaştırmalı analizinin yapılması öğretmen eğitim programlarının geliştirilmesine ve literatüre katkı sağlayacaktır.

7- Çokkültürlü eğitime yönelik öğretmenlerin tutumları, epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımlarını nitel veriler sağlayacak şekilde gözlem ve görüşme yoluyla çokkültürlü eğitimin farklı boyutlarını ele alan çalışmalar yapılabilir.

8- Bu çalışma, öğretmenlerle yapılmış olduğundan, araştırmacılara yapılan değişkenlerle öğretmen adaylarına yapılarak, mesleğe başlamadan önce çokkültürlülükle ilişkin tutum, epistemolojik inanç ve öğretim yaklaşımları araştırılarak, karşılaştırma yapılması yararlı olabilir.

9- Araştırmanın yapıldığı okullar dikkate alınarak, aynı okullarda velilerin çokkültürlülükle ilgili tutumları çalışılıp, okul-aile arasındaki tutumların karşılaştırması yapılabilir.

10- Çokkültürlü eğitime yönelik düzenlenecek eğitim programlarının ve bu programlara dayalı öğretim uygulamalarının öğretmenlerin epistemolojik inanç, öğretim yaklaşımı ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlar üzerinde etkisini ele alan araştırmaların yapılması, hangi disiplin alanlarına, cinsiyet farklılıklarına ve yaşa değişimler meydana geldiğinin belirlenmesi yararlı olacaktır. Çünkü eğitim programlarının buna dayalı öğrenme-öğretme süreçlerinin etkilerinin neye göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi çokkültürlü eğitim uygulamalarının başarısına katkı sağlayacaktır.

11- Bu araştırmada öğretmenlerin çalıştıkları disiplin alanları bir inceleme konusu olarak ele alınmamıştır. Ancak araştırmanın bazı sonuçlarının bununla ilgili olabilceğini düşündürmüştür. Bu nedenle farklı kültürlerde öğretmenlerin çalıştıkları disiplin alanları ve branşlar açısından hem epistemolojik inanaç, hem

öğretim yaklaşımı hem de çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesinde fayda vardır.

12- Çokkültürlülüğe yönelik tutumların farklı değişkenlerden etkilendiği göz önüne alındığında, bu tür bir çalışmanın farklı kültürlerle yaşamış olma, dil bilme, yurt dışında eğitim görmüş olma, gibi değişkenlerle tekrar edilmesi alana katkı sağlayabilir.

13- Bu araştırmada öğretmenlerin epistemolojik inanç, öğretim yaklaşımı ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumları incelenmiştir. Aynı değişkenlerin ele alındığı çalışmaların okul yöneticileri için de yapılmasında fayda vardır.

14- Öğretmenlerin öğretim anlayışı, çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının öğrencilerin öğrenme anlayışlarına ve çokkültürlülüğe yönelik tutumlarına etkisini ele alan araştırmaların yapılması alana katkı sağlayacaktır.

15- Bu çalışma en az iki dilde eğitim veren okullarda, farklı kültürlerin aynı okulda eğitim verilen ve çokkültürlülüğü yaşayan öğretmenlerle yapılmıştır. Tek bir dilde eğitim verilen okullar dikkatte alınarak, çokkültürlülüğe karşı öğretmen tutumlarının ve diğer değişkenlerin araştırılması, genel Kosova'da öğretmenlerin çokkültürlülüğe karşı tutumlarının belirlenmesinde yararlı olacaktır.

16- Aynı çalışmanın üniversitelerde görev yapan öğretim üyeleriyle ve öğretmen yetiştiren kurumlarda çalışanlarla yapılarak, alanın zenginleşmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, M. (2010). New approaches for teaching social studies: Multicultural and global education. *Elementary Education Online*, 9(3), 1226-1237.
- Aiken, L. R. (1980). Attitude measurement and research. *New Directions for Testing and Measurement*, 7, 1-24.
- Akgün, S. (2012). Kosova'da yeniden yapılandırma çalışmaları kapsamında bugünkü durum. *Gazi Akademik Bakış*, 10, 249-268.
- Aksan, N. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale*.
- Aksan, N. & Sözer, M. A. (2007). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 31-50.
- Aktay, Y. (2003). Küreselleşme ve Çokkültürlülük. *Tezkire Dergisi*, 1, 54-82
- Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Alakuş, A. O. (2004). Kültür kavramı tanımlamalarına ilişkin bir analiz. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 60-70.
- Aldrich, J. E. & Thomas, K. R. (2005). Evaluating constructivist beliefs of teacher candidates. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(4), 339-347.
- Aldridge, J., Calhoun, C., & Aman, R. (2000). 15 misconceptions about multicultural education. *Focus on Elementary*, 12(3). <http://www.acei.org/misconceptions.htm>, Erişim tarihi: 15/01/2017
- Altaş, N. (2003). *Çokkültürlülük ve Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Altınbaş, D. (2006). Avrupa ve çokkültürlülük: Fransa örneği, Stratejik analiz, 78 www.asam.org.tr/tr/yazidosyagoster.asp?ID=152, erişim tarihi: 10/11/2015'de alınmıştır.
- APA (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx>, erişim tarihi: 15 Mart 2017'de alınmıştır.

- Arslan, H. (2009). Educational Policy vs. Culturally Sensitive Programs in Turkish Educational System. *International Journal of Progressive Education*, 5(2), Erişim Tarihi 10 Mayıs 2006: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506192.pdf>
- Avcıoğlu, G.Ş. (2013). Türkiye’de Yaşayan Kafkas Toplulukların Sosyo-Kültürel Özellikleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 30, 55-66.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Aydın, A. (2014). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aypay, A. (2011a). Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği'nin Türkiye Uyarlaması ve Epistemolojik İnançlar ile Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29.
- Aypay, A. (2011b). Epistemolojik inançlar ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 1-15.
- Babadoğan, C., (1996). Modern Öğretim Stratejilerinin Öğretim- Öğrenim Süreçlerine Yansımaları. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bal, H., Keleş, M. ve Erbil, O. (2002). *Eğitim teknolojisi kılavuzu. Düzeltilmiş 2. Basım*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. 4. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balı, A. Ş. (2001). Çokkültürlülük ve Sosyal Adalet “Öteki” ile Barış İçinde Yaşamak. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Banks, J. A. (1979). Shaping the future of multicultural education. *Journal of Negro Education*, 48(3), 237-252.
- Banks, J. A. (1993a). Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. *Review of the Research in Education*, 19, 3-49.
- Banks, J. A. (1993b). Multicultural education: Development, dimensions, and challenges. *The Phi Delta Kappan*, 75(1), 22-28.

- Banks, J. A. (1993c). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19(1), 3-49.
- Banks, J. A. (1994). Transforming the mainstream curriculum. *Educational Leadership*, 51 (8), 4-8.
- Banks, J. A. (1997). *Educating Citizens in a Multicultural Society. Multicultural Education Series*. Amsterdam Avenue, New York: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (2001). Approaches to multicultural curriculum reform. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, 4, 225-246.
- Banks, J. A. (2004). Teaching for Social Justice, Diversity, and Citizenship in a Global World. *The Educational Forum*, 68, 289-298. Erişim Tarihi: 23 Ekim 2015 /EBSCO host veri tabanından alınmıştır.
- Banks, J. A. (2005a). *Improving Multicultural Education: Lessons From The Intergroup Education Movement*. New York: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (2005b). Approaches to multicultural curriculum reform. J. A. Banks ve C. A. Mcgee Banks (Editörler). *Multicultural Education, Issues And Perspectives (Beşinci baskı)*, (233-258). USA: John Wiley & Sons.
- Banks, J. A. (2006). Multiethnic education across cultures: United States, Mexico, Puerto Rico, France and Great Britain. J. Banks (Editor). *Race, Culture and Education, The Selected Works of James*, (3-29). New York, USA: Routledge
- Banks, J. A. (2013). For Freedom's Sake. *Transforming curriculum for a culturally diverse society*, In E. R. Hollins (Editor). *Transforming Curriculum For A Culturally Diverse Society (75–82)*. New York, USA: Routledge
- Banks J. A. & Ambrosio, J. (2002). *Encyclopedia of Education: Multicultural Education*. New York: Macmillan
- Banks, J. A & Banks, C. M. (1989). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Boston: Allyn.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2005). *Multicultural Education: Characteristics and Goals*, Editörler: J. A.Banks ve C. A. Mcgee Banks, *Multicultural Education, Issues and Perspectives*, (Beşinci baskı). USA: John Wiley&Sons.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2009). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. John Wiley & Sons.

- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (Eds.). (2010). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: John Wiley & Sons.
- Banks, J., Banks, C., Cortés, C. E., Hahn, L. C., Merrifield, M. M., Moodley, A. K., Murphy- Shigemitsu, S., Osler, A., Park, C. & Parker, C. W. (2005). *Democracy and Diversity: Principles and Concepts for Educating Citizens in a Global Age*. Seattle: University of Washington.
- Barry, N. H. & Lechner, J. V. (1995). Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 149-161.
- Barton, A. C. (2000). Crafting multicultural science education with preservice teachers through service-learning. *Journal of Curriculum Studies*, 32(6), 797-820.
- Başarır, F. (2012). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin ve Öz-Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi, Erciyes Üniversitesi Örneği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Başarır, F., Sarı, M. Ve Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Algılarının İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.
- Başbay, A. (2014). Çokkültürlü Eğitim Kapsamındaki Derslerinin İncelenmesi: Georgia State Üniversitesi Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2). 1-24.
- Başbay, A. & Kağnıcı, Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36, 199-212.
- Başbay, A., Bektaş, Y. (2009). Çok kültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 30-43.
- Baumeister, R. F. & Finkel, E. J. (2010). *Advanced social psychology: The state of the science*. OUP USA.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Bedel, E. F. (2012). An examination of locus of control, epistemological beliefs and metacognitive awareness in preservice early childhood teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice, Special Issue*, 3051-3060.
- Belo, N. A., Van Driel, J. H., Van Veen, K. & Verloop, N. (2014). Beyond the dichotomy of teacher-versus student-focused education: A survey study on physics teachers' beliefs about the goals and pedagogy of physics education. *Teaching and teacher education*, 39, 89-101.

- Benett, C. M. (2001). Genres of Researc in Multicultural Education. *Review of Educational Research*, 7(2), 171-217.
- Bennett, C. I. (1986). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Berberoglu, G. & Hei, L. (2003). A comparison of university students' approaches to learning across Taiwan and Turkey. *International Journal of Testing*, 3(2), 173-187.
- Biçer, B., Er, H. & Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Bissoondath, N. (1994). *Selling Illusions: The Cult of Multiculturalism in Canada*. Penguin.
- Bodur, M., (2006). Eğitim Fakültesi Programlarının Farklı Lise Çıkmış Öğrencilerin Öğretmenlik Tutumlarına Etkisi. [The Effect of the Programs at Faculties of Education on the Attitudes towards Teaching Profession of Different High-School Graduates]. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa*.
- Bohn, A.P. & Sleeter, C.E. (2000). Multicultural education and the standards movement: A report from the field. *Phi Delta Kappan*, 82(2), 156-161.
- Bolden, D. S. & Newton, L. D. (2009). Primary Teachers' Epistemological Beliefs: Some Perceived Barriers to Investigative Teaching in Primary Mathematics. *Educational Studies*, 345, 419-432.
- Bottomore, T. B. (1984). *Toplumbilim*, (İkinci Baskı) (Çev. Oskay). İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- Boz, Y., Aydemir, M. & Aydemir, N. (2011). Türkiye'deki 4, 6 ve 8. Sınıf ilköğretim öğrencilerinin epistemolojik inançları. *İlköğretim Online*, 10(3), 1191-1201.
- Bozaslan, H. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının anne baba tutumlarının epistemolojik inanç ve alternatif bilişsel özellikler açısından incelenmesi. *Journal of European Education*, 2(1), 28-40.
- Bozkurt, A., Eksi, G., & Alcı, B. (2013). Multicultural competence level of university instructors: A perspective from a turkish context. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(14), 415.
- Bozkurt, G. (1974). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Remzi Yayınları.

- Brown, M. N. (2007). Educating all students: Creating culturally responsive teachers, classrooms, and schools. *Intervention in School and Clinique*, 43(1), 57-62.
- Brownlee, J. (2003). Changes in primary school teachers' beliefs about knowing: A longitudinal study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(1), 87-98.
- Bulut, C. & Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 203-221.
- Cantwell, R. & Grayson, R. (2002). Individual differences among enabling students: A comparison across three enabling programmes. *Journal of Further and Higher Education*, 26(4), 293-306.
- Cardona, O. D. (2004). Curriculum Adaptation and Disaster Prevention in Colombia. Lidstone, J., Dechano, L. M. & Stolman, J. S. (ed.) .In International Perspectives on Naturaldisasters: Occurrence, Mitigation, and Consequences (397-408). Netherlands: Springer.
- Carlson, M., Rabo, A. & Gök, F. (2011). *Çokkültürlü Toplumlarda Eğitim: Türkiye ve İsveç'ten Örnekler*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Castagno, A. E. (2009). Making sense of multicultural education: A synthesis of the various typologies found in the literature. *Multicultural Perspectives*, 11(1), 43-48.
- Cevizci, A. (2003). *Felsefe Sözlüğü*. (2.Baskı). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2010). *Felsefeye Giriş*. (3.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Chan, K. C. (2002). The visible and invisible in cross-cultural movement experiences: Bringing in our bodies to multicultural teacher education. *Intercultural Education*, 13(3), 245-257.
- Chan, K. W. (2003). Hong Kong Teacher Education Students' Epistemological Beliefs and Approaches to Learning. *Research in Education*, 69(1), 36-50.
- Chan, K. (2004). Preservice teachers' epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning: Cultural implications for research in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 29(1),1-13.

- Chan, K.W. & Elliott, R.G. (2000). Exploratory study of epistemological beliefs of Hong Kong teacher education students: Resolving conceptual and empirical issues. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 28(3), 225-234.
- Chan, K. W. & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Chan K. W. & Elliott, R.G. (2004a). Epistemological Beliefs Across Cultures: Critique and Analysis of Beliefs Structure Studies. *Educational Psychology*, 24(2), 123–142.
- Chan, K. W. & Elliott, R. G. (2004b). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831.
- Chen, J. A. & Pajares, F. (2010). Implicit theories of ability of Grade 6 science students: Relation to epistemological beliefs and academic motivation and achievement in science. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 75-87.
- Cheng, M. M., Chan, K. W., Tang, S. Y. & Cheng, A. Y. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327.
- Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. *Modern Methods For Business Research*, 295(2), 295-336.
- Chipman, L. (1980). The menace of multiculturalism. *Quadrant*, 24, 3-6.
- Chisholm, I. M. (1994). Preparing teachers for multicultural classrooms. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 14, 43-68.
- Cho, G. & DeCastro-Ambrosetti, D. (2005). Is ignorance bliss? Pre-service teachers' attitudes toward multicultural education. *The High School Journal*, 89(2), 24-28.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27- 40.
- Cicchelli, T. & Cho, S. J. (2007). Teacher multicultural attitudes: Intern/teaching fellows in New York City. *Education and urban society*, 39(3), 370-381.

- Clark, L. (2010). Productive dissonance: A musical-analytical exploration of teacher educator perceptions in a multicultural education program. *International Journal of Multicultural Education*, 12(1), 1-15.
- Cogan, J. J. & Pederson, P, V. (2001). The development of civic values: case study of the United States of America. *International Journal of Educational Research*, 35, 61-76.
- Conley, A. M., Pintrich, P. R., Vekiri, I., & Harrison, D. (2004). Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 186-204.
- Coşkun, H. (2006). *Türkiye’de kültürlerarası eğitim*. M. Hesapçioğlu & A. Durmuş (Eds.), *Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilânço Denemesi*, (276-296). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Crocker, J. & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96(4), 608-630.
- Çapri, B. & Çelikalı, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çayır, K., (2016). Türkiye’de Ulusal Kimliği Yeniden Tanımlama Yolunda Özcülük, Çokkültürlülük ve Kültürlerarası Eğitim. *Eğitim Bilim Toplum* 14(55), 77-101.
- Çınar, Z. (2010). Çokkültürlülük ve Kültürlerarasıcılığın Tarih Eğitimine Yansımaları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul*.
- Çiftçi, Y. A. & Aydın, H. (2014). Türkiye’de çok kültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir çalışma. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 197-218.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G. & 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.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyükoztürk, Ş. (2010). *Multivariate statistics for the social sciences: SPSS and LISREL applications*. Ankara: Pegem Akademi
- Çomak, H., (2009). Balkanlar ve Bosna - Hersek’in Jeopolitiği, Erişim Tarihi: 10.2.2017, <http://www.tasam.org>.

- Danacı, M. Ö., Nuray, E. R. A. N., Çetin, Z., Pınarcık, Ö., & Bahtiyar, M. (2016). Okulöncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 3(2), 73-86.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 35, 677-692.
- Delice, A., Ertekin, E., Aydın, E. & Dilmaç, B. (2009). Öğretmen adaylarının matematik kaygısı ile bilgibilimsel inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 361-375.
- Demir, Ö. & Acar, M. (1992). *Sosyal Bilimler Sözlüğü*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Demir, S. (2012). Çokkültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (4), 1453-1475.
- Demir, S. & Akınoğlu, O. (2010). Epistemolojik İnanışlar ve Öğretme Öğrenme Süreçleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 32, 75 – 93.
- Demir, S. & Başarır, F. (2013). Çokkültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 609-641.
- Demircioğlu, E. & Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 211-232.
- Demirel, Ö. (2003). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Deryakulu, D. (2002). Denetim odağı ve epistemolojik inançların öğretim materyalini kavramayı denetleme türü ve düzeyi ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 55-61.
- Deryakulu, D. (2004). Epistemolojik inançlar. Y. Kuzgun & D. Deryakulu (Eds.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, (259-287). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Deryakulu, D. & Büyüköztürk, S. (2002). Epistemolojik inanç ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(8), 111-125.
- Deryakulu, D. & Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: Cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(18), 57-70.

- Deryakulu, D. & Büyüköztürk, Ş. (2005). The re-examination of the epistemological beliefs questionnaire's factor structure: comparing epistemological beliefs in terms of gender and program type. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18, 57-70.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim* (Çev. Salih Otaran). İstanbul: Başarı Yayınları
- Doytcheva, M. (2005). *Çokkültürlülük*. İstanbul: İletişim Yayınları
- Duckworth, E. & Julyan, C. (1996). A constructivist perspective on teaching and learning science. C.T. Fosnot (Eds.), *Constructivism theory, perspectives and practice* (55- 72). New York: Teacher College Press.
- Duffy, T. M. & Jonassen, D. H. (Eds.). (2013). *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. Routledge.
- Duffy, T. M., Lowyck, J., & Jonassen, D. H. (2012). *Designing Environments For Constructive Learning*. Springer Publishing Company.
- Dunn, R. (1997). The goals and track record of multicultural education. *Educational Leadership*, 54(7), 74-77.
- Dyno, N. (2010). The relationship of teacher attitudes toward multicultural education to student achievement. *Unpublished doctoral dissertation, Dowling College, Oakdale, New York*.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Edwards, A. L. (1957). *Techniques of Scale Construction*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Ekici, E. (2014). *Etkinlik Örnekleriyle Güncel Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları I*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ekmişoğlu, M. (2007). Erken Çocukluk Döneminde Farklılıklara Saygı Kavramı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi ve Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale*.
- Erdem, A.R., Gezer, K. & Çokadar, H. 2005. Ortaöğretim Fen-Matematik ve Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. 14. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*, 471-477, Denizli.

- Erdem, E. & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırıcılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Eren, A. (2006). Üniversite öğrencilerinin genel ve alan-odaklı epistemolojik inanışlarının incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu*.
- Ergün, M. (2014). *Eğitim Felsefesi. 4. Baskı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erođlu, S. E., & Güven, K. (2006). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler ačíısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 295-312.
- Erstad, O. (2002). Norwegian students using digital artifacts in project-based learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(4), 427-437.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Gelistirme*. Ankara: Meteksan A.ř.
- Esen, H. (2009). An analysis of public primary school teachers' dealing with difference in the absence of a multicultural education policy in Turkey. *Unpublished master's thesis, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul*.
- Fay, B. (2001). *Çağdaş Sosyal Bilimler Felsefesi Çokkültürlü Bir Yaklaşım*. İstanbul: Mart Matbaacılık.
- Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme. 3. Baskı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fidan, N. & Erden, M. (1993). *Eğitime Giriş*. Ankara: Meteksan A.ř.
- Fisher, A. & Rush, L. (2008). Conceptions of learning and pedagogy: Developing Trainee teachers' epistemological understandings. *Curriculum Journal*, 19(3), 227-238.
- Forrest, J., Lean, G., & Dunn, K. (2016). Challenging racism through schools: teacher attitudes to cultural diversity and multicultural education in Sydney, Australia. *Race Ethnicity and Education*, 19(3), 618-638.
- Fox, W., & Gay, G. (1995). Integrating multicultural and curriculum principles in teacher education. *Peabody Journal of Education*, 70(3), 64-82.
- Gasbarro, S. L. & Matthews, D. (1994). New teachers' perceptions of the meaning of the term 'multiculturalism' in preservice education. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, LA: New Orleans.

- Gasbarro, S. L., & Matthews, D. (1994). *New Teachers' Perceptions of the Meaning of the Term "Multiculturalism" in Preservice Education*. ERIC Clearing House, ED375137.
- Gay, G. (1977). Curriculum for multicultural teacher education. In F. H. Klassen & D. M. Gollnick (Eds.), *Pluralism And The Amerim Teacher: Issues And Case Studies* (pp. 31-62). Washington, DC: American Association of Colleges or Teacher Education, Ethnic Heritage Center for Teacher Education
- Gay, G. (1979). On behalf of children: A curriculum design for multicultural education in the elementary school. *The Journal of Negro Education*, 48(3), 324-340.
- 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, G. (2002a). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 106-116.
- Gay, G. (2002b). *Culturally Responsive Teaching*. New York: Teachers College Press.
- 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. (2014). *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim: Teori, Araştırma ve Uygulama*. (H. Aydın, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Geel, M.V., Vedder, P. (2011). The role of family obligations and school adjustment in explaining the immigrant paradox. *J Youth Adolescence*, 40, 187–196.
- Genç, E. (2004). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fiziksel ve Kimyasal Değişmeler Konusunu Anlamalarında İşbirlikli Öğrenmenin Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gergen, K. J. (1991). *The Saturated Self: Dilemmas Of Identity In Contemporary Life*. New York: Basic Books.
- Gergen, K.J. (1995). Social construction and the educational process. In L.P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in Education*, (17-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Gezi, K. (1981). Issues in multicultural education. *ERO: Educaitonal Research Quarterly*, 6, 1-14.
- Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87-100. <http://dx.doi.org/10.1177/1469787404040463>
- Gijbels, D., Segers, M. & Struyf, E. (2008). Constructivist learning environments and the (im)possibility to change students' perceptions of assessment demands and approaches to learning. *Instructional Science*, 36, 431-443.
- Gillborn, D. (2005). Education policy as an act of white supremacy: Whiteness, critical race theory and education reform. *Journal of Education Policy*, 20(4), 485-505.
- Glaserfeld, E. V. (1989). Constructivism in education. *The International Encyclopedia of Education, Supplement*, 1, 162-163.
- Glazer, N. (1997). *We Are All Multicultural Now*. MA: Harvard University Press.
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 309-318.
- Gow, L., & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 20-23.
- Gök, Ö. (2006). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Basınç Konusunu Anlamalarında İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara*.
- Gökalp, Z. (1975). *Türkçülüğün Esasları*. İstanbul:Türk Kültür Yayınları.
- Gömleksiz, M. N & Kan, A. Ü. (2008). Eğitim fakültesi ve tezsiz yüksek lisans programlarına kayıtlı öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının değerlendirilmesi. Fırat Üniversitesi örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 43-64.
- Gözütok, D. (1995). *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.

- Grant, C. & Koskela, R. (1986). Education that is multicultural and the relationship between preservice campus learning and field experiences. *The Journal of Educational Research*, 79(4), 197-204.
- Grant, C. A. & Sleeter C.E. (2005). *Race, class, gender and disability in the classroom*. J. A. Banks ve C. A. Mcgee Banks (Editörler), *Multicultural Education, Issues and Perspectives* (Beşinci baskı). John Wiley & Sons.
- Guskey, T. R. (1989). Attitude and perceptual change in teachers. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 439-453.
- Gutmann, A. (2005). *Çokkültürcülük Tanıma Politikası*. İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayınları.
- Gül, V. & Kolb, S. (2009). Almanya'da yaşayan genç Türk hastalarda kültürel uyum, iki kültürlülük ve psikiyatrik bozukluklar. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(2),138-143.
- Günay, R. (2014). Affirming Diversity: The sociopolitical context of multicultural education (book review). *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 1(1), 43-44.
- Günay, R.& 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, A., Altunbaş, S. & Karaarslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. E-Journal of New World Sciences Academy. *Education Sciences*, 5(3), 1395-1404.
- Gürol, M. (2002). Eğitim teknolojisinde yeni paradigma: Oluşturmacılık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 159-183.
- Gürsoy, A. (2016). Teacher's attitudes toward multicultural education according to some variables: Native or foreign. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 7(2), 60-72.
- Güven, E. D. (2005). Eğitim üzerine yinelenen eleştiriler, alternatif öneriler. *PİVOLKA*, 4(17), 6-8.
- Güven, M. & Belet, Ş. D. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Bilişbilgilerine İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(1), 361–378.
- Güvenç, B. (1994). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Remzi Yayınevi

- Güzel, E. & Alkan, H. (2005). Yeniden yapılandırılan ilköğretim programı pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 410- 420.
- Hand, B., Treagust, D. F. & Vance, K. (1997). Student perceptions of the social constructivist classroom. *Science Education*, 81(5), 561-575.
- Hasırcı, Ö. K. & Gözük, Ö. (2012). Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlülük tutumları ile düşünme stilleri arasındaki ilişki. 2. *Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Bolu*.
- Hayes, K. & Richardson, J. T. E. (1995). Gender, subject and context as determinants of approaches to studying in higher education. *Studies in Higher Education*, 20(2), 215–222.
- Henson, K. T. (2015). *Curriculum planning: Integrating multiculturalism, constructivism, and education reform*. Long Grove: Waveland Press.
- Herring, R. D. & White, L. M. (1995). School counselors, teacher and teh culturally compatible classroom: partnerships in multicultural education. *Journal of Humanistic Education and Development*, 34(2), 52-65.
- Hidalgo, F., Chávez R.& Ramage, J. (1996). *Multicultural Education: Landscape For Reform In The Twenty-First Century*. *Handbook Of Teacher Education*, John Sikula (senior ed.). New York: Macmillan.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 378-405.
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Educational Psychology Review*, 13(4), 353-383.
- Hofer, B. K. (2004). Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching. *Educational Psychologist*, 39, 43–55.
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Hofer B.K. & Pintrich, P. R. (1997). *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hohensee, B. J. & Derman-Sparks. L. (1992). Implementing an anti-bias curriculum in early childhood classrooms. *ERIC Digest, ED351146 1992-00-00*.

- Hong, Y. Y., Morris, M. W., Chiu, C. Y. & Benet-Martinez, V. (2000). Multicultural minds: A dynamic constructivist approach to culture and cognition. *American psychologist*, 55 (7), 709-720.
- Hsu, S. H. T. & Thomson, R. C. (2010). Multiculturalism in secondary school physical education textbooks. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 199-220.
- Işıksal, M., Kurt, G., Doğan, O. & Çakıroğlu, E. (2007). ilköğretim matematik öğretmen adaylarının epistemolojik kavramlamaları: Üniversite ve sınıf düzeyinin etkisi. *İlköğretim Online*, 6(2), 313–321.
- Izgar, H. & Dilmaç, B. (2008). Yönetici adayı öğretmenlerin özyeterlik algıları ve epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 437-446.
- Jansen, J. D. (1998). Curriculum reform in South Africa: A critical analysis of outcomes-based education. *Cambridge Journal of Education*, 28(3), 321-331.
- Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K. (1991). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Maximizing instruction through cooperative learning. *ASEE Prism*, 7(6), 24-29
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. Edit: Reigeluth, C. M. *Instructional Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*, Vol:2, (215-239). NY: Routledge.
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: User's Reference Guide*. Chicago, IL: Scientific Software International Inc.
- Kadioğlu, S. (2014). Pluralism, multicultural and multilingual education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 1(1), 35-37.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1985). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., Matbaası
- 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.

- Kahn, J. O. (2000). College Students' Epistemological Beliefs: Differences by Domain and Educational Level. *Unpublished doctoral dissertation submitted to the Graduate Faculty of the University of New Orleans, USA, Orleans.*
- Karhan, İ. (2007). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi. *Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.*
- Kaleci, F. (2013). Matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching, 2(4),23-32.*
- Kaltsounis, T. (1997). Multicultural education and citizenship education at a crossroads: Searching for common ground. *Social Studies, 88(1), 18-23.*
- Karakaya, M., Türk, Z. & Aslan, Y. (2015). Okul öncesi dönemde farklı kültürlerin öğretimine yönelik uygulamalı bir çalışma. *Uluslar Arası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Nisan, 258-277, Erişim Tarihi: 07.08. 2016, http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37423789/Inovasyon_2023_Sempozyum_Kitapçığı_Firat_Üniversitesi.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1500383006&Signature=T%2BRel8DXCYCnDSqq4KVZ6%2FdAbZmo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DInovasyon_2023_AR-GE_ve_Inovasyon_Sempoz.pdf.*
- Karasar, N. (1984). Türk üniversitelerinde araştırma eğitimi. *Yayınlanmamış Araştırma (TÜBİTAK SAYG-E-4 9 Projesi).*
- Kauchak, D. P. & Egen, P. D., (2003). *Learning and Teaching.* Allyn and Bacon.
- Kaya, A. & Kentel, F. (2005). *Euro-Türkler: Türkiye ile Avrupa Birliği Arasında Köprü mü Engel mi?* İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kaya, İ. & Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk Çokkültürlü ve Çokdilli Eğitim.* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, N. (2009). Unutmak mı Asimilasyon mu? Türkiye'nin Eğitim Sisteminde Azınlıklar. Mart 2009, Uluslararası Azınlık Hakları Grubu, www.minorityrights.org/download.php?id=953, erişim tarihi: 01.02.2016
- Kazu, İ. Y. & Erten, P. (2015). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 57-75.*

- KEBTB, (2005). *Öğretim Plan ve Programı 3*, Priştine.
- Kelm, J., Warring, D. R. & Rau, R. (2001). Impact of Multicultural Training on School Psycholog and Education Student. *Journal of Instructional Psycholog*, 2(4), 249-252.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275.
- Kenneth Z. M. (1993). Educating Teachers for Cultural Diversity. NCRTL Special Report. Erişim tarihi :10/01/2017, <http://eric.ed.gov/?id=ED359167>,
- Keskin, Y. & 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.
- Kılıç, R. (2009). Osmanlı Türkiye'sinde Azınlık Okulları (19. Yüzyıl). Erişim Tarihi: 15.03.2017, <http://host.nigde.edu.tr/remzikilic/makale/index.php>.
- Kıncal, R., Şahin, Ç. & Kartal, O.Y. (2010). Determining the change of pre-service teachers' epistemological beliefs and beliefs on teaching and learning. *I. Curriculum and Instruction Congress. 13-15 May 2010, 180-186, Balıkesir*.
- Kızılgüneş, B., Tekkaya, C. & Sungur, S. (2009). Modeling the relations among students' epistemological beliefs, motivation, learning approach, and achievement. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 243-255.
- Kienhues, D., Bromme, R. & Stahl, E. (2008). Changing epistemological beliefs: The un expected impact of a short-termintervention. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 545-565
- Kıncal, R. Y. (1996). *Eğitim Bilimine Giriş*. Erzurum: Nobel Yay.
- Kincheloe, J. L., & Tobin, K. (2015). The much exaggerated death of positivism. In Kenneth Tobin and Shirley R. Steinberg (eds.), *Doing Educational Research: A Handbook* (15-32). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- King, J. E. (1991). Dysconscious racism: Ideology, identity, and the miseducation of teachers. *Journal of Negro Education*, 60(2), 133-146.
- Kitsantas, A. & Talleyrand, R. M. (2005). The use of online resources to promote multicultural competencies among K-12 preservices teachers: A model for self-regulatory learning. *Education*, 125, 627-637.

- Kline, P. (1994). *An Easy Guide To Factor Analysis*. New York, NY: Routledge.
- Kodaman, B. (1980). *Abdülhamid devri eğitim sistemi* (Vol. 22). Ankara: Ötüken.
- Kongar, E. (1989). *Kültür üzerine*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kongar, E. (1996). Kültür ve bilim insanının sorumluluğu, Yıldız Teknik Üniversitesi açılış dersi. Erişim tarihi: 20/11/2015, http://www.kongar.org/makaleler/mak_kulb,
- Kongar, E. (1996). Kültür ve bilim insanının sorumluluğu. Yıldız Teknik Üniversitesi açılış dersi. Erişim Tarihi 20.01.2016, http://www.kongar.org/makaleler/mak_kulb.php.
- Konold, C. (1995). Social and cultural dimensions of knowledge and classroom teaching. In L.P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 175-184). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Koro, B. & Topsakal, C. (2007). *Kosova'da Yaşayan Türkçe Eğitim*. Prizren: Bay Yayınları.
- Kosova Cumhuriyeti Anayasası, (2008). Erişim tarihi: 23.04.2016, <http://www.kushtetutakosoves.info/repository/docs/Kosova.Cumhuriyeti.Anayasasi.pdf>.
- Kostova, S. Ç. (2005). *Çokkültürlü Eğitim: Bulgaristan Örneği, İnter kulturno Vazpitanie*. Editör: Prof. Dr. Lyuben Dimitrov, Teoriyana Vazpitaniето, Izdatelstvo "Veda Slovena - JG", Sofiya.
- Köse, S. & Dinç, S. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının biyoloji özyeterlilik algıları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 121-141.
- Krech, D. & Crutchfield, R. S. (1980). *Sosyal Psikoloji. Çeviren: Erol Güngör*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Kroeber, A. L., Kluckhohn, C., Untereiner, W. & Meyer, A. G. (1963). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. New York: Vintage books.
- Kuhn, D., Cheney, R. & Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive Development*, 15(3), 309-328.
- Kurt, F. A. T. M. A. (2009). Investigating students' epistemological beliefs through gender, grade level, and fields of the study. *Unpublished master's thesis. The Middle East Technical University, Ankara*.
- Küçükahmet, L. (1986). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara Üniversitesi (A.Ü.) Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 152, Ankara: A.Ü. Basımevi.

- Kymlicka, W. (2004). *Çağdaş Siyaset Felsefesine Giriş*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü Yurttaşlık: Azınlık Haklarının Liberal Teorisi*. (Çev: Abdullah Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Lantschner, E. (2008). Protection of minority communities in Kosovo: Legally ahead of European standards—Practically still a long way to go. *Review of Central and East European Law*, 33(4), 451-490.
- Ladson-Guyton, E. M. & Wesche, M. V. (2005): The Multicultural efficacy scale: Development, item selection, and reliability. *Multicultural Perspectives*, 7(4), 21-29.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. & Ashwin, P. (2004). Variation in approaches to teaching: The role of discipline and teaching context. *Paper presented at the EARLI SIG Higher Education conference, June 18-21*.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31, 285-298. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070600680539>.
- Lodewyk, K. R. (2007). Relations among epistemological beliefs, academic achievement, and task performance in secondary school students. *Educational Psychology*, 27(3), 307-327.
- Lonka, K. & Ahola, K. (1995). Activating instruction: How to foster study and thinking skills in higher education. *European journal of psychology of education*, 10(4), 351-368.
- Lueddeke, G. R. (2003). Professionalising teaching practice in higher education: A study of disciplinary variation and teaching-scholarship. *Studies in Higher Education*, 28, 213-228. <http://dx.doi.org/10.1080/0307507032000058082>
- Lynch, J. (1986). *Multicultural Education: Principles And Practice*. Routledge.
- Määttä, S. (2008). Teachers' perceptions of multicultural education and their competence to teach children from different cultural backgrounds. *Unpublished Pro Gradu -Thesis. University of Jyväskylä, Israel*.
- Mathison, C. & Young, R. (1995). Constructivism and multicultural education: a mighty pedagogical merger. *Multicultural education*, 2(4), 7-10.

- Malik, Kenan, (2002). Against Multiculturalism. Erişim tarihi: 10 Aralık 2016, http://www.kenanmalik.com/essays/against_mc.html
- Marangoz, G., Aydın, H. & Adıgüzel, T. (2015). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı algısı. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 709-720.
- Marri, A. R. (2005). Building a framework for classroom-based multicultural democratic education: *Learning from three skilled teachers*. *Teachers College Record*, 107(5), 1036-1059.
- Marshall, L. L. (1992). Development of the severity of violence against women scale. *Journal of Family Violence*, 7, 103–121
- Martin, R. J. & Dagostino-Kalniz, V. (2015). Living outside their heads: assessing the efficacy of a multicultural course on the attitudes of graduate students in teacher education. *Journal of Cultural Diversity*, 22(2), 43-49.
- MASHT, (2010). Statistika e Arsimit, Enti i Statistikes se Kosoves, Prishtina. Erişim tarihi: 11.12.2016: www.ks.gov.net,.
- MASHT, (2015). Korniza e Kurrikules, Erişim Tarihi: 03.03.2016, <http://masht.rks-gov.net/korniza-e-kurrikules-se-re>
- McAllister, G. & Irvine, J. J. (2000). Cross cultural competency and multicultural teacher education. *Review of Educational Research*, 70(1), 3-24.
- McCarthy, C. (1990). Multicultural education, minority identities, textbooks, and the challenge of curriculum reform. *The Journal of Education*, 172(2), 118-129.
- McNeal, K. (2005). The influence of a multicultural teacher education program on teachers' multicultural practices. *Intercultural Education*, 16(4), 405-419.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2005). İlköğretim programları. Erişim Tarihi: 12.07.2010, www.meb.gov.tr.
- Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 64-73.
- Meral, M. & Çolak, E. (2009). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 129–146.
- MEST, (2002). On The Promulgation Of A Law Adopted By The Assembly Of Kosovo On Primary And Secondary Education In Kosovo, *Official Gazette of the Republic of Kosovo UNMIK/REG/2002/19, Kosovo*.

- Meyer, J. H. F. & Eley, M. G. (2006). The Approaches to Teaching Inventory: A critique of its development and applicability. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 633-649. <http://dx.doi.org/10.1348/000709905X49908>.
- Middleton, V. A. (2001). Increasing preservice teachers' diversity beliefs and commitment. *The Urban Review*, 33(4), 343-361.
- Mohamed, M. T. & Habba, M. E. (2013). The relationship between epistemic beliefs and academic performance: are better students always more mature? *Canadian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(1), 158-172.
- Morgan, C. T. (1984). *Psikolojiye Giriş Ders Kitabı*. Ankara: Meteksan Limited Şirketi.
- Muller, S., Rebmann, K. & Liebsch, E. (2008). Trainers' beliefs about knowledge and learning: A Pilot Study. *European Journal of Vocational Training*, 45(3), 90-108.
- Munley, P. H., Duncan, L. E., McDonnell, K. A. & Sauer, E. M. (2004). Counseling psychology in the United States of America. *Counselling Psychology Quarterly*, 17(3), 247-271.
- Munroe, A. & 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, reenvisioning. *Education and Democracy*, 15, 1-16.
- Naylor, L. L. (1996). *Cultura and Change*. Wesport, Connecticut, London: Bergin ve Garvey.
- Naylor, L. L. (1996). *Culture and Change: An Introduction*. Greenwood Publishing Group.
- Nelson, S. W. & Guerra, P. L. (2014). Educator belief and cultural knowledge: Implications for school improvement efforts. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 67-95. doi: 10.1177/0013161X13488595.
- Ng, W., Nicholas, H. & Williams, A. (2010). School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 278-289.
- Nieto, S. (1992). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. NY: Longman.

- Nieto, S. (2009). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives*. (2. Baskı) NY: Taylor and Francis e-Library.
- Nussbaum, M. C. (2002). *Patriotism and Cosmopolitanism*. (Ed: J. Cohen). *For Love of Country*, (3-20). Boston, MA: Beacon Press.
- Ogbu, J. U. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21(8), 5-14.
- Oğuz, A. (2008). Investigation of Turkish trainee teachers' epistemological beliefs. *Social Behavior and Personality*, 36(3), 709-720.
- Ohio State University, (1988). Results from a survey of multicultural attitudes and competencies among student completing student teaching form the College of Education at the Ohio State University (Tech. No. 143), Ohio State
- Olson, B. (2003). Attitudes toward multiculturalism and cultural diversity: The effects of multicultural training. *Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin-Stout, USA*.
- Olssen, M. (1996). Radical constructivism and its failing: Anti realism and individualism. *British Journal of Educational Studies*, 44(3), 275-295.
- Oral, B., (Editör) (2014). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Önder, A. T. (2009). *Türkiye'nin Etnik Yapısı*. Ankara: Kripto Yayınevi.
- Önder, A., Unutkan Polat, Ö. (2007). Mısır'ı Ülke ve Kültür Olarak 5-6 Yaş Çocuklarına Tanıtan Eğitim Programının Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 27-35.
- Önder, İ. & Beşoluk, Ş. (2010). Düzenlenmiş iki faktörlü çalışma süreci ölçeği'nin (R-SPQ-2F) Türkçeye Uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 55-67.
- Önen, A. S. (2011). Öğrencilerin epistemolojik inançları ile ders çalışmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 300-309.
- Özben, Ş. (1991). Yurt Dışından Dönen İşçi Çocuklarının Uyum Problemlerinin Okul Başarılarına Etkisi ve Türkiye'de Yetişen Öğrencilerle Karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir*.
- Özdemir, S.M., (2011) . Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.

- Özdemir, M. & Dil, K. (2013). Teachers' attitudes toward multicultural education: Case of Çankiri province. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 215-232.
- Özden, Y. (2002). Sınıf içinde öğrenme öğretme ortamının düzenlenmesi. Ed. E. Karip. *Sınıf yönetimi*, (38-73). 1. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özensel, E.(2012). Çokkültürlülük uygulaması olarak kanada çokkültürlülüğü *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1), 55-69.
- Özer, B. (2001). Öğrenmeyi öğretme. Ed. M. Gültekin. *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. 1. Baskı. *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları*, Erişim tarihi: 21.12.2015. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/ic_erik/makaleler/611-published.pdf,
- Özhan, G. (2006). Farklılaşmanın Özel Görünümleri Olarak Çokkültürlülük ve Çokkültürcülük. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.
- Ozkal, K., Tekkaya, C., Cakiroglu, J. & Sungur, S. (2009). A conceptual model of relationships among constructivist learning environment perceptions, epistemological beliefs, and learning approaches. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 71-79.
- Özlem, D. (1996). *Felsefe ve Doğa Bilimleri*, (2.Baskı). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Özodaşık, M. (2009). *Kişilerarası İletişim Sürecinde Algı, İkna ve Empatik İlişkiler* (1. Baskı), Konya: Tablet Yayınları.
- Özşaker, M., Canpolat, A. M. & Yıldız, L. (2011). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Benlik Saygıları Arasındaki İlişki. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 155–164.
- Pajares, M.F. (1992) Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Paulsen, M. B. & Wells, C. T. (1998). Domain differences in the epistemological beliefs of college students. *Research in Higher Education*, 39(4), 365-384.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek kültürel çeşitlilik ve siyasi teori*. Bilge Tanrıseven (Çev.). Ankara: Phonix.
- Parker, C. W. (2002a). *Education For Democracy*. Connecticut: Information Age Publishing.

- Parker, C. W. (2002b). *Teaching Democracy*. New York: Teachers College Pres.
- Parker, C. W. (2002c). *Teaching for diversity and unity in a democratic multicultural society. Education for democracy* (Ed. W. C. Parker). Connecticut: Information Age Publishing.
- Perkmen, S. & Tezci, E. (2011). *Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu: Materyal geliştirme ve Çoklu Ortam Tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Perry Jr, W. G. (1968). Patterns of Development in Thought and Values of Students in a Liberal Arts College: A Validation of a Scheme. Final Report. *Eric*, ED024315.
- Pintrich, P. R. (1990). Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In W.R. Houston(Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (826-857). New York: Macmillan.
- Polat, İ. & KILIÇ, E. (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*, 10(1), 352-372.
- Polat, Ö. (2007). Çin’i ülke ve kültür olarak 5-6 yaş çocuklarına tanıtan eğitim programının etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26, 155-162.
- Polat, Ö. & Önder, A. (2006). Çokkültürlü eğitime bir örnek: hindistan’ı 5-6 yaş çocuklarına ülke ve kültür olarak tanıtan bir eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. *Çanakkale 18 Mart Üniversitesi III.Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, MEB.-ÇÖMÜ-IPABO, Çanakkale*.
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çokkültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 42, 334-343.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Ponterotto, J. G., Baluch, S., Greig T. & Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural attitude survey. *Educational and Psychological Measurement*, 58(6), 1002-1016.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557-571.

- Qian, G. & Alvermann, D. (2000). Relationship between epistemological beliefs and conceptual change learning. *Reading Writing Quarterly*, 16(1), 59–74.
- Pozzetta, G. E. (Ed.). (1991). *Assimilation, Acculturation, And Social Mobility*. New York: Garland.
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly* 42(4), 203-220.
- Pupovci, D. (2002). *Teacher Education in Kosova*. Prishtina: University of Prishtina.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education (2nd ed.)*. London and New York: Routledge Falmer.
- Ramsey, P. G. (2008). History and trends of multicultural education. *NHSA DIALOG*, 11(4), 206-214.
- Reiff, J. C. & Cannella, G. S. (1992). Multicultural beliefs and conceptual level of early childhood preservice teachers. *Eric*, ED344882,
- Reiter, A. & Davis, S. N. (2011). Factors influencing pre-service teachers' beliefs about student achievement: Evaluation of a pre-service teacher diversity awareness program. *Multicultural Education*, 18(3), 41-46
- Renne, C.G. (1992) Elementary school teachers' views of knowledge pertaining to mathematics. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Research Association, San Francisco*.
- Republic of Kosovo Assembly, (2008). On Education in The Municipalities of The Republic of Kosovo, Law No. 03/L-52, Official Gazette of The Republic of Kosovo.
- 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.
- 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.
- Republic of Kosovo Assembly, (2008). Constitution of the Republic of Kosovo, 15.06.2008, Kosovo.
- 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., Anders, P., Tidwell, D. & Lloyd, C. (1991) The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28(3), 559–586.
- Rodriguez, L. & Cano, F. (2007). The learning approaches and epistemological beliefs of university students: a cross-sectional and longitudinal study. *Society for Research Into Higher Education*, 32(5) 647-667.
- Rose, P. I. (1964). *They and We: Racial and Ethnic Relation in the United States*. New York: Random House.
- Safçı, N. ve Koro, B. (2008). *Kosova'da Türkçe Eğitimde Öğretmen Kadrosu*. Prizren: Kosova Türk Öğretmenler Derneği Yayınları.
- Sağlam, A. Ç. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59-69.
- San, İ. (1983). Kültür aktarımı ve çağdaş kültür sorunu içinde sanat eğitiminin yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(16), 137-145.
- Saunders, S. E. R. & Hill, S. M. (2007). Native education and in-classroom coalition-building: Factors and models in delivering an equitable authentic education. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De L'éducation*, 30(4), 1015-1045.
- Schlesinger, A. (1991). *The Disuniting of America: Reflections on a Multicultural Society*. Knoxville, TN: Whittle Direct Books.
- Schoorman, D. (2017). Reconceptualizing the role of an educational researcher: a critical multicultural educator's perspective. *Critical Questions in Education (Special Issue)*, 8(2), 116-136.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 493-504.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understanding and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6 (4), 293-319.
- Schommer, M. (1998). The influence of age and education on epistemological beliefs. *British Journal of Educational Psychology*, 68(4), 551-562.
- Schommer-Aikins, M. (2002). An evolving theoretical framework for an epistemological belief system. (Editör: Hofer, K. B & Pintrich, P. R.)

Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing, (105-108). NY: Routledge.

- Schommer-Aikins, M., Mau, W. C., Brookhart, S. & Hutter, R. (2000). Understanding middle students' beliefs about knowledge and learning using a multidimensional paradigm. *The Journal of Educational Research*, 94(2), 120-127
- Schommer, M. & Dunnell, P. A. (1997). Epistemological beliefs of gifted high school students. *Roepers Review*, 19(3), 153-156.
- Schraw, G. & Olafson, L. (2003). Teachers' epistemological world views and educational practices. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 3(2), 178-235.
- Senemoğlu, N. (2001). Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmen Yeterlikleri, Eğitimde Yansımalar: 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi. *Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, Ankara*. Erişim Tarihi: 02.03.2016, http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/ogretmen_yeterli.htm
- Sengstock, M. C. (2009). *Voices of Diversity Multi-Culturalism in America*. Springer, Network.
- Shaver, J. P. (1992) Epistemology and the education of social science teachers. *Paper presented at the International Conference on Subject-specific Teaching Methods and Teacher Education, Santiago de Compostela, Spain*.
- Sizemore, B. A. (1979). The four M curriculum: A way to shape the future. *The Journal of Negro Education*, 48(3), 341-356.
- Silverman, J. C. (2007). Epistemological beliefs and attitudes toward inclusion in pre-service teachers. *Teacher Education and Special Education*, 30(1), 42-51.
- Sing-Chai, C., Teo, T. & Beng Lee, C. (2009). The change in epistemological beliefs and beliefs about teaching and learning: A study among pre-service teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(4), 351-362..
- Sleeter, C. E. (1992). Restructuring schools for multicultural education. *Journal of Teacher Education*, 43(2), 141-148.
- Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94-106.

- Sleeter, C. & Grant, C. (1987): An analysis of multicultural research in the United States. *Harvard Educational Review*, 57(4), 421-445.
- Spiecker, B. & Steutel, J. (2001). Multiculturalism, pillarization and liberal civic education in the Netherlands. *International Journal of Educational Research*, 35, 293-304.
- Steffen, S., Keisha, E., Debbie, E., Lena, K., & Amy, S. (2011). *Culturally Responsive Standards-Based Teaching Classroom to Community and Back*. California: Corwin Press.
- Sthevens, C. D. & Turner, M. E. (1959). The regression analysis of causal paths. *International Biometric Society*, 15(2), 236-258.
- Steiner, L. A. (2007). The effect of personal and epistemological beliefs on performance in a college developmental mathematics class *Unpublished Doctoral Dissertation, Kansas State University, USA, Kansas*.
- Stes, A. Coertjens, L., & Van Petegem, P. (2010). Instructional development for teachers in higher education: Impact on teaching approach. *Higher Education*, 60, 187-204. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-009-9294-x>.
- Su, Z. (1996). Why teach: Profiles and entry perspectives of minority students as becoming teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 29(3), 117-133.
- Sue, D. W., Arrendondo, P. & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencie sandstandards: A call to professionals. Erişim tarihi: 10.12.2015, www.aca.org.
- Swick, K.J., Boutte, G. & Scoy, I. (1994). Multicultural learning through family involvement. *Dimensions*. 22(4), 17-21.
- Szabo, S. & Anderson, G. (2009). Helping teacher candidates examine their multicultural attitudes. *Educational Horizons*, 87(3), 190-197.
- şan, M. K. (2006) Küreselleşme ağında Farklılık ve okkltrllk Siyaseti, *Avrupa Günlüğü*, 8.
- şan, M.K. ve H, İrfan (2012). Asimilasyon ile okkltrllk Arasında Amerikan Ana akımını Yeniden Düşünmek. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1), 29-53.
- şentuna, A. B. (2011). Okul ncesi Eğitim Alan 48-60 Aylık ocukların Farklı Kültürleri Tanımalarının, Dünyadaki Farklı Kültürlere Karşı Bakış Aırlarında Yaratacağı Farkların İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstabul*.

- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics (5th ed.)*. New York: Allyn and Bacon.
- Takaki, R. (1993). *A Different Mirror: A History of Multicultural America*, Little, Brown and Company. Boston, New York, London.
- Talas, M. (2008). *Çokkültürlülük Kısacasında Ulus Devlet ve Türkiye*. İstanbul: Doğu Kütüphanesi.
- Tan, D. L., Morris, L. & Romero, J. (1996). Changes in attitude after diversity training. *Training & Development*, 50(9), 54-56.
- Tanrıöğen, A. (1997). Buca Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3, 55-67.
- Tarman, B., Tarman, I. (2011). Developing effective multicultural practices: a case study of exploring a teacher's understanding and practices. *The Journal of International Social Research*, 4(17), 573-593.
- Tatar, M. & Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19, 397-408.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taylor, C. (2005). *Çokkültürcülük*. İstanbul: YKY.
- TDK,(2011). TDK- Büyük Türkçe Sözlük-Tek Cilt, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara
- Teicher, J. M. (1997). Effect of multicultural music experience on preservice elementary teachers' attitudes. *Journal of Research in Music Education*, 45(3), 415-427.
- Teo, T., Chai, C. S., Hung, D. & Lee, C. B. (2008). Beliefs about teaching and uses of technology among preservice teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 163-174.
- Terzi, A. R., Çetin, G. & Eser, H. (2012). The relationship between under graduate students' locus of control and epistemological beliefs. *Educational Research*, 3(1), 030-039.
- Terzi, A. R., Şahan, H. H., Çelik, H., & Zöğ, H. (2015). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile eleştirel pedagoji ilkeleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 344-356.

- Tezci, E. (2002). Oluşturmacı öğretim tasarım uygulamasının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılıklarına ve başarılarına etkisi. *Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.*
- Tezci, E. (2015). *Türkiye’de ilköğretim Politikaları*. (Editör: Arife Gümüş), *Türkiye’de Eğitim Politikaları*, (237-272). Ankara: Nobel Akademi.
- Tezci, E. (2017). Adaptation of ATI-R Scale to Turkish Samples: Validity and Reliability Analyses. *International Education Studies*, 10(1), 67-81.
- Tezci, E., Erdener, M. A. & Atıcı, S. (2016). The Effect of Pre-service Teachers' Epistemological Beliefs on Teaching Approaches. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 205-215, DOI: 10.13189/ujer.2016.041326
- Tezci, E. & Gürol, A. (2001). Oluşturmacı öğretim tasarımında teknolojinin rolü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 151-156.
- Tezci, E. & Gürol, A., (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık (Constructivist instructional design and creativity). *The Turkish Online Journal Of Educational Technology–TOJET*, 2(1), 50-55.
- Tezci, E. & Terzi, A. R. (2010). An examination on the attitudes towards teaching profession of the students of secondary school branch teacher training programs. *NEWSA-Education Science*, 5(2), 367-388
- Tezci, E. & Uysal, A. (2004). Eğitim teknolojisinin gelişimine epistemolojik yaklaşımların etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2), 158-164.
- Tiedt, P. L.& Tiedt, I. M. (2005). *Multicultural Teaching: A Handbook of Activities, Information and Resources*. (2nd ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Tikici, M., Karatepe, S. & 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: 1.05.2015.<http://www.sbekongre.sakarya.edu.tr/kongre1/Bildiri/147-162.pdf>.
- Tolhurst, D. (2007). The influence of learning environments on students' epistemological beliefs and learning outcomes. *Teaching in Higher Education*, 12(2), 219-233.
- Topçu, N. (1961). *Yarıncı Türkiye*. İstanbul: Yagmur Yay.

- Toprak, G. (2008). Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeğinin (Teacher multicultural attitude survey) Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Trakulphadetkraia, N. V. (2012). Relationship between classroom authority and epistemological beliefs. *Journal of International and Comparative Education*, 1(2), 71-89.
- Tran, M. T., Young, R. L. & Di Lella, J. D. (1994). Multicultural education courses and the student teacher: Eliminating stereotypical attitudes in our ethnically diverse classroom. *Journal of Teacher Education*, 45(3), 183-189.
- Trigwell, K. (2002). Approaches to teaching design subjects: A quantitative analysis. *Art, Design and Communication in Higher Education*, 1, 69-80. <http://dx.doi.org/10.1386/adch.1.2.69>.
- Trigwell, K, Prosser, M. & Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised approaches to teaching inventory. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 349-360. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360500284730>.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1993). Approaches adopted by teachers of first year university science courses. *Research and Development in Higher Education*, 14, 223–228.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32, 77–87. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00139219>.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (2004). Development and use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409–424. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-004-0007-9>.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27, 75-84. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01383761>
- Tural, S. (1988). *Kültürel Kimlik Üzerine Düşünceler*. Ankara: Ecdat Yayınları.
- Turan, Ş. (1990). *Türk Kültür Tarihi: Türk kültüründen Türkiye kültürüne ve evrenselliğe*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Turaşlı, N. K. (2012). Intercultural approach in early childhood education. *Journal of Education and Future*, 1, 37- 47.

- Türkan, A., Aydın, H. & Üner, S. S. (2016). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 148-159
- Usal, A. & Aslan, Z., (1995) *Davranış Bilimleri, Sosyal Psikoloji*. İzmir: Barış Yayınları.
- Uyanık, H. (2014). Türkiye'deki Devlet Okulları İle Uluslararası Özel Okulların Çokkültürlü Eğitim İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Antalya*.
- Uygur, N. (1984). *Kültür Kuramı*. İstanbul: Remzi Yayınları.
- Ünlü, İ & Örtten, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302
- Valentiin, S.(2006). Addressing diversity in teacher education programs. *Education*, 127(2),196-202.
- Van Hook, C. (2002). Preservice teacher's perceived barriers to the implementation of a multicultural curriculum. *Journal of Instructional Psychology*, 29(4), 254-264
- Von Glassersfeld, E. (1995). A Constructivist approach to teaching. (Ed. L. P. Steffe & E. J. Gale). *Constructivism in Education*, (3-15). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Ins.
- Von Glasersfeld, Ernst (1996). Introduction: Aspects of Constructivism. (Ed. C. T. Fosnot). *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*, (3-7). Amsterdam Avenue, New York: Teacher College Press.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Veznedaroğlu, M., (2005). Senaryo Temelli Öğrenmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ve Öz Yeterlik Algısına Etkisi. [The Effect of Scenario-Based Learning on the Attitudes towards Teaching Profession and Self-Efficacy Perceptions of Prospective Teachers] (*Unpublished Masters Thesis*). *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Williams, M. (1986). Culture. In *Society Today* (pp. 26-31). UK: Macmillan Education.

- Villegas, A. M. & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers rethinking the curriculum. *Journal of teacher education*, 53(1), 20-32.
- Wallerstein, I, (1990). Culture As the Ideological Battleground of the Modern World-System. Ed: Featherstone, M. *Global Culture. Nationalism, Globalisation and Modernity* (16-31). London: Sage
- Wallerstein, I, (1990). Culture As the Ideological Battleground of the Modern World-System. Ed: Featherstone M. *Global Culture. Nationalism, Globalisation and Modernity* (63-66). London: Sage
- White, B. C. (2000). Pre-service teachers'epistemology viewed through perspectives on problematic classroom situations. *Journal of Education for Teaching*, 26, 279-305.
- Wieczorek, A & Mitrega, M (2009) Problems of Teaching in a Multi Cultural Environment: Some insights from Poland. *EMUNI Conference on Higher Education and Research (1-10). Slovenia*
- Wilson, S. M. (1990). The secret garden of teacher education. *Phi Delta Kappan*, 72, 204-209.
- Yanpar, T. (2006). Etkili ve anlamlı öğrenme için kuramsal yaklaşımlar ve yapılandırmacılık. (Editör: Öztürk, C.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (86-107). Ankara: Pegem Yay.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 1-2, 68-75.
- Yavuz, G. & Anıl, D. (2010). Öğretmen adayları için çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 Novenber, Antalya, 1056-1062. Erişim Tarihi: 13.04.2016.
- Yazıcı, S., Başol, G., ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242
- Yıldırım, B. (2013). Kosova'da anadilinde eğitime ilişkin lise öğrencilerinin görüşleri. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 65-87.
- Yıldırım, S. (2016). Kosova'daki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi, inanç, tutum ve özyeterliliklerinin sınıf içi uygulamalarıyla ilişkisinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.*

- Yılmaz, V. & Köseoğlu, H. E. (2009). *Lisrel ile Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, S., & Tezci, E. (2016). Teachers' attitudes, beliefs and self-efficacy about multicultural education: A scale development. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 196-204.
- 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 EPİSTEMOLOJİK İNANÇ ÖLÇEĞİ

No	Maddeler	5= Tamamen Katılıyorum	4= Katılıyorum	3= Kararsızım	2= Katılmıyorum	1= Hiç Katılmıyorum
1	Okullarda öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ayrı bir ders verilmesi yararlı olabilir.					
2	Çoğu zaman öğretmenlerimin gerçekte ne kadar bilgili olduklarını merak ederim.					
3	En başarılı insanlar, kendi öğrenme yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerini keşfetmiş insanlardır.					
4	Bana göre ders çalışmak, ders kitabındaki ayrıntıları değil ana düşünceleri öğrenmek demektir.					
5	Bilimsel çalışmaların en önemli kısmı özgün (orijinal) düşünmedir.					
6	Ders kitabındaki bir bölümü ikinci kez okuduğumda, ilk okuyuşumda öğrenmediğim birçok şeyi öğrenirim.					
7	Bir ders kitabından ne kadar çok şey öğrenebilecekleri öğrencilerin kendi elindedir.					
8	Otoritelerin görüş birliği içinde olmadıkları konular üzerinde düşünmek bence zihni çalıştırıcı bir etkinliktir.					
9	Herkes, nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar.					
10	İyi bir öğrenci olmak, genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir.					
11	Akıllı olmak, soruların yanıtlarını bilmek değil, yanıtları nasıl bulabileceğini bilmektir.					
12	Eğer biri bir şeyi kısa sürede anlayamıyorsa, anlamak için çaba sarf etmeyi sürdürmelidir.					
13	Öğrenciler, bir ders kitabındaki bilgilerin doğru olup olmadığını araştırmalıdır.					
14	Uzmanların önerilerini bile çoğu zaman sorgulamak gerekir.					
15	Çevredeki dikkat dağıtıcı şeyleri ortadan kaldırır ve gerçekten üzerinde yoğunlaşırsam zor kavramları anlayabilirim.					
16	Bir ders kitabını anlamanın gerçekte en iyi yolu, içindeki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemektir.					
17	Öğrenme, bilginin zihinde yavaş yavaş birikmesiyle gerçekleşir.					

18	Bugün doğru olan, yarın yanlış olabilir.					
19	Öğretmenlerin anlattıklarını bazen anlamasanız bile, onları doğru olarak kabul etmek zorundasınızdır.					
20	Bazıları iyi öğrenci olarak doğar ve başarılı olur, diğerleri yaşam boyu sınırlı bir yetenekle kalır.					
21	Gerçekten zeki olan öğrencilerin okulda başarılı olmak için çok çalışmalarına gerek yoktur.					
22	Zor bir problem üzerinde uzun zaman harcayarak çok çalışmak, ancak zeki öğrencilere bir yarar sağlar.					
23	Biri zor bir problemi anlamak için çok fazla çaba harcarsa, büyük olasılıkla sonuçta kafası karışır.					
24	Bir ders kitabından öğrenebileceğim bilgilerin neredeyse tamamını onu ilk okuyuşumda öğrenirim.					
25	Okulda orta düzeyde başarılı olan öğrenciler, okul sonrası yaşamlarında da orta düzeyde başarılı olurlar.					
27	İyi bir öğretmenin görevi, farklı düşüncelere sahip öğrencileri “tek bir doğru düşünceye” sevk etmektir.					
28	Bilim insanları yeterince çaba harcarsa, hemen her konuda gerçeği (doğruyu) bulabilirler.					
29	Çoğu sözcüğün açık (anlaşılır) tek bir anlamı vardır.					
30	Doğru (gerçek) değişmezdir.					
31	Yaşamda ne zaman zor bir sorunla karşılaşsam anneme ve babama danışırım.					
32	Bitiminde belirli bir sonuca ulaşmayan sinema filmlerinden hoşlanmam.					
33	Açık-seçik ve kesin bir yanıtının bulunma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmak zaman kaybıdır.					
34	Dersini titizlikle planlayan ve bu planına bağlı kalan hocaları takdir ederim.					
35	Fen bilgisi derslerinin en iyi tarafı, çoğu problemin tek bir doğru yanıtının olmasıdır.					

EK 2: ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİMDE ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI ÖLÇEĞİ

ÖĞRETMEN ODAKLI/İNFORMASYON İLETİM	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Öğrenciler derste sunulanlara odaklanmalıdır.	5	4	3	2	1
2. Derste, önemli metinlerdeki bilgiler üzerinde yoğunlaşırım.	5	4	3	2	1
3. Öğretimi, öğrencilerin sınav sorularını cevaplayabilmelerine yardımcı olacak şekilde düzenlerim.	5	4	3	2	1
4. Öğrencilere sınavı geçmelerine yardımcı olacak bilgiler	5	4	3	2	1
5. Konuların öğretiminde, bilgilerin öğrencilere iyi bir şekilde sunulmasına odaklanırım.	5	4	3	2	1
6. Konuların dersin sınavına göre belirlenmesi çok önemlidir.	5	4	3	2	1
7. Öğrenciler, derste ne öğrenmeleri gerektiğini bilebilmeleri için birçok olguyu öğrencilere sunmak önemlidir	5	4	3	2	1
8. Bence derslerde öğretimi yürütmenin önemli bir yolu öğrencilere iyi hazırlanmış notlar vermektir.	5	4	3	2	1
9. Ders esnasında öğrencilerin bana sorabileceği herhangi bir sorunun cevabını bilmeliyim.	5	4	3	2	1
10. Öğretimde bilgilerimi öğrencilerime nasıl aktaracağıma odaklanırım.	5	4	3	2	1
11. Öğrencilere ders ile ilgili bilgilerini artıracak materyaller sunarım.	5	4	3	2	1
ÖĞRENCİ OAKLI/ KAVRAMSAL DEĞİŞİM					
1. Öğrencilerimi bir konu hakkındaki mevcut bilgilerini geliştirerek yeniden yapılandırmaları ve bu noktada yeni yöntemler öğrenmeleri için cesaretlendiririm.	5	4	3	2	1
2. Öğrencilerin dersle ilgili kendi notlarını oluşturmaları benimkileri kopyalamalarından iyidir.	5	4	3	2	1
3. Dersin önemli bir kısmı öğrencilerin düşüncelerine yönelik sorulara ayrılmalıdır.	5	4	3	2	1
4. Öğretim, öğrencilerin yeni düşünme yollarını geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.	5	4	3	2	1

5. Öğretim, öğrencilerin konularla ilgili kendi düşüncelerini sorgulamalarına imkân sağlamalıdır.	5	4	3	2	1
6. Öğrencilerle olan etkileşimimde, konular hakkında onlarla diyalog kurmaya çalışırım.	5	4	3	2	1
7. Dersin bir kısmını, öğrencilerin kendi aralarında dersle ilgili önemli fikirleri ve anahtar kavramları tartışabilmeleri için ayırırım.	5	4	3	2	1
8. Derslerde konuyla ilgili tartışma ve münazaraları bilerek kızıştırırım.	5	4	3	2	1
9. Öğrencilerin konu hakkındaki farklı düşüncelerini tartışmak için onlara fırsat veririm.	5	4	3	2	1
10. Öğretimde önemli olan, konuları öğrencilerin farklı anlama düzeylerine uygun şekilde düzenleyerek rehberlik etmektir.	5	4	3	2	1
11. Öğretim, öğrencilere kendi öğrenme kaynaklarını bulmalarına yardımcı olmalıdır.	5	4	3	2	1

EK-3 ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

	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	()	()	()	()	()

