



Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 12/18, p. 719-736

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12182>
ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Article Info/Makale Bilgisi

Referees/Hakemler: Doç. Dr. Fahri SEZER – Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif ERDENER – Yrd. Doç. Dr. Sümer AKTAN

This article was checked by iThenticate.

ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK KAVRAMSAL BİLGİLERİ, BİLGİ DÜZEYLERİ VE SINIF İÇİ UYGULAMALARI: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME*

Soner YILDIRIM** - Erdoğan TEZCİ***

ÖZET

Bu araştırmada çokkültürlü eğitim bağlamında yapılacak çalışmalarda kullanılabilecek öğretmenlerin kavramsal bilgilerini, uygulamaya yönelik bilgi düzeylerini ve sınıf içi uygulamalarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu 5'li likert olarak düzenlenmiştir. Ölçeklerin kapsam ve görünüşü açısından uzmanlarca incelenmiştir. Çalışma çokkültürlüğün yaygın olduğu Kosova'da yürütülmüştür. Türkçe hazırlanan ölçekler Boşnakça ve Arnavutça dillerine çevrilerek dilsel eşdeğerlik sağlanmıştır. Bunun için en az iki dili bilen öğretmene birer hafta ara ile uygulama yapılmış ve uygulamadan elde edilen veriler korelasyon analizi ile analiz edilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik analizleri için 80 Türkçe, 230 Arnavutça ve 180 Boşnakça anadiline sahip olmak üzere 490 öğretmenden elde edilen veriler analize tabi tutulmuştur. Öncelikle toplanan verilerin analizi uygunluğu belirlenmiş daha sonra ise güvenilirlik ve geçerlik analizi yapılmıştır. Ölçeklerin önce açımlayıcı faktör analizi ile faktör yapıları daha sonra ise doğrulayıcı faktör analizi söz konusu yapının doğruluğunun test edilmesi amacı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen faktör yapılarının doğrulayıcı faktör analizi ile de desteklendiği belirlenmiştir. Analiz sonuçları ölçeklerin yapı geçerliği açısından iyi düzeyde olduğunu göstermiştir. İç tutarlık bağlamında ele alınan Cronbach Alfa analizi sonuçları ve madde ayırt edicilik indeksleri ölçeklerin güvenilir olduğunu göstermiştir. Analiz sonuçları, ölçeklerin çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin kavramsal bilgi, uygulamaya yönelik bilgi ve sınıf içi uygulamalarını belirlemede kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Kavramsal Bilgi Ölçeği, Bilgi Düzeyleri Ölçeği, Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği, Geçerlik ve Güvenirlik

* Bu çalışma Dr. Soner Yıldırımın Doktora Tezinden üretilmiştir

** Yrd. Doç. Dr. Prizren "Ukshin Hoti" Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kosova, El-mek: soner.yildirim@uni-prizren.com

*** Doç. Dr. Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, El-mek: erdogan.tezci@hotmail.com

TEACHERS' CONCEPTUAL KNOWLEDGE, LEVELS OF KNOWLEDGE AND CLASSROOM PRACTICES FOR MULTICULTURAL EDUCATION: DEVELOPING A SCALE

ABSTRACT

In this research, it was aimed to develop a scale to determine the conceptual knowledge of teachers, application levels of knowledge and the classroom practices that can be used in the context of multicultural education. The scales were prepared in a 5-point Likert scale. The study was conducted in Kosovo, where multiculturalism is prevalent. The scales prepared in Turkish were translated into Bosnian and Albanian languages and linguistic equivalence was provided. For the reliability and validity analysis of the scale, the data obtained from 490 teachers, including 80 Turkish, 230 Albanian and 180 Bosnian native speakers, were analyzed. Scales were first subjected to factorial analysis by exploratory factor analysis followed by confirmatory factor analysis and by factor validation with the purpose of testing the validity of factors. The results of the analysis show that the scales are in good condition in terms of construction validity. Cronbach's Alpha analysis results and substance discrimination indices, which were considered in the context of internal consistency, showed that scales were reliable. The results of the analysis show that scales can be used to determine conceptual knowledge, practical knowledge and in-class practices of teachers in the context of multicultural education.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Multiculturalism is a concept built on differences such as language, religion, ethnicity, and gender (Banks, 2010; Ercins & Görüşük, 2016; Sleeter & Grant 2009). Although discrimination on the frame of the concept is discussed for reasons such as identity blurring, decrease in feelings of belonging, it is seen as an instrument of equality of opportunity and social peace in education. For this reason, multicultural programs are being developed. Teachers are the ones who will apply these programs to the class. The implementation of these programs in the classroom environment by teachers is based on their knowledge and competence (Çoban, Karaman, & Doğan, 2010; Gay, 2002; Nieto, 2012; Yildirim & Tezci, 2016). There are limited studies in the literature based on the conceptual knowledge, knowledge levels and design and implementation of teaching processes in the classroom for multicultural education. For this reason, in this research, the development of a reliable and valid scale for teachers' conceptual knowledge about multiculturalism, knowledge about multicultural education and the application of multicultural education in the classroom will contribute to the determination of multicultural education and training practices.

The aim of researcher: It was aimed to develop a reliable and valid scale for teachers' conceptual knowledge about multiculturalism,

Turkish Studies

information about multicultural education and the identification of multicultural education practices in the classroom.

Method: The study was conducted in Kosovo, where multiculturalism is prevalent. The scales prepared in Turkish were translated into Bosnian and Albanian languages and linguistic equivalence was provided. For the reliability and validity analysis of the scale, the data obtained from 490 teachers, including 80 Turkish, 230 Albanian and 180 Bosnian native speakers, were analyzed. The scales were first tested by exploratory factor analysis followed by confirmatory factor analysis and then tested for validity of these factors.

Findings: The adequacy of the measurements obtained from the 490 teachers' practice and the appropriateness of the analysis were examined. First, the values of Kaiser Meyer Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) and Bartlett's Test of Sphericity were examined. KMO value of the Conceptual Knowledge scale .865; The Knowledge Scale was .919 and the Classroom Practice Scale was .894. The Bartlett's Test of Sphericity values of the Conceptual Knowledge, Knowledge, and Classroom Applications scales Approx. Chi-Square = 1763.924 ($p < .05$), 3355.803 ($p < .05$) and 3097.889 ($p < .05$) are respectively high. In this study, the Cronbach Alpha reliability for the overall scale was .88 for the Conceptual Knowledge Scale, .90 for the Knowledge Scale, and .87 for the Classroom Practice Scale. Both KMO and Bartlett's Test of Sphericity values show that the reliability analysis results are suitable for factor analysis of the measurements.

Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed to reveal the factor structures of the scales. As a result of the analysis some items have been subtracted from the scale because they have a low factor load. As a result of principal components analysis with varimax rotation, it was determined that the conceptual knowledge scale had two factor structure, Cultural Difference (9 items) and General Culture Concepts (3 items), and accounted for 52.041% of the variation. It was determined that the Knowledge Scale had 3 factors, namely Cultural Feature (9 items), Understanding Cultural Differences (5 items) and Cultural Differences Separation (5 items), and accounted for 50.858% of the variation. The Classroom Practice Scale had three factorial structure: Method-Technical Use (7 items), Activity Design (5 items) and Individual Differences Consideration (6 items) and accounted for 52.864% of the variation. Confirmatory Factor Analysis (DFA) was performed as an exploratory factor analysis. The AFA was conducted with the aim of testing the accuracy of the scales and the accuracy of the scale set in EFA.

As a result of analysis; It was determined that the lowest factor load on the conceptual knowledge scale was .504 on the "Multicultural education" and the highest factor load belong to "Culture" items with .780. The lowest factor load on the knowledge level scale is 462 and the highest knowledge load on the cultural characteristics of my students is 772 "The knowledge of analyzing the program materials in terms of cultural differences" and the lowest factor load 501 in the classroom application scale are the items that "While I am taking lessons, I pay attention to give examples from different cultures" and the highest factor load is with .757 "I measure the knowledge of students' independently

Turkish Studies

from their cultural qualities" are some items that belong to the study. As a result of DFA, the Conceptual Information Scale $\chi^2 / sd = 2.974$ ($\chi^2 = 110.05$, $df = 37$); The Knowledge Scale $\chi^2 / sd = 3.845$ ($\chi^2 = 538.34$, $df = 140$) and the Classroom Practice Scale $\chi^2 / sd = 2.750$ ($\chi^2 = 393.26$, $df = 143$). RMSEA and AGFI indicated a doubtful fit for three scale. Modifications were made to obtain the perfect fit indices. Fit indices indicated almost perfect fit after the modification is made.

Conclusion and Suggestions: It shows that the scales have a reliable and moderate positive correlation with each other. The factor structures identified by EFA for each scale show that the fit indices for CFA produce good results. Item analysis results show that the all items in three scale is discriminant. Correlation analysis of each of the three scales show moderately positive. It shows that scales can be used in defining multicultural education teachers' conceptual knowledge, practical knowledge and classroom practices. However, it is beneficial to test the scales in different cultures. This will contribute to the international use of scales. In multicultural classes, it is useful to examine the teachers' approach to multicultural teaching and to organize the programs for teachers' pre-service and in-service training. Scales produce results based on self-narrative teachers (self-reported data). It would be useful to look into how teachers reflect on their performance and compare them to the results from the scales.

Discussion: The item total correlations and the factor loadings of the measurements obtained from the scale were determined to be high. The item total correlation values of the measurements obtained in scale adaptation studies are important so that the scale can be used in different studies where the factor loadings are acceptable. These results indicates that many studies in terms of the high level of conceptual knowledge, practical knowledge and classroom practices for multicultural education in the field influenced activities positively (Aldridge et al., 2000; Banks, 2013; 2013; Gay, 2013; Ortiz, 2012; Perkins, 2012; Vassallo, 2012). This study deals with the multicultural teaching practices of teachers who have linguistic and cultural differences. The results of this study support the literature on multicultural teacher education based on cultural differences (Gallego, 2001; Taylor & Sobel, 2001). Diversity of scales was found high. There is a positive moderate relationship between teachers' conceptual knowledge of multiculturalism, general knowledge of multiculturalism and the scale of practices within the classroom. This supports theoretical approaches in the literature. In terms of implementation it is important for teachers to understand a concept and its framework. One of the limitations of this study is that there is no analysis for criterion validity. Another limitation is the analysis of both EFA and CFA which are based on the same data.

Keywords: Conceptual Knowledge Scale, Knowledge Level Scale, Classroom Practice Scale, Validity and Reliability

1. Giriş

Kültür, küreselleşme ile birlikte farklılık, çokkültürlük gibi yeni kavramlarla birlikte tartışılmaya başlanmıştır (Galley, 2001; Güvenç, 1994; Mejuyev, 1987; Sleeter ve Grant 2009; Williams, 1977). Kültürel farklılık ve çokkültürlü eğitim üzerinde son yıllarda gittikçe artan bir

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 12/18

ilginin temelinde programlarda etnik unsurlar, eğitim üzerindeki sosyal baskı, etnik çalışmaların teorileştirilmesinin yanı sıra (Ercins ve Görüşük, 2016; Sleeter, 2009; 2011, 2015), bireysel farklılıklar, öğrenci niteliklerindeki ve toplumsal yapıdaki değişimler yattığı söylenebilir (Blum, 1997). Özellikle bilgisayar ve internet teknolojilerinin gelişmesi ile birlikte bir yandan kültürler arası deneyimleri desteklenirken bir yandan da kültürel farklılıkları daha da belirgin hale getirmeye başlamıştır (Chan ve Nyback, 2015; Gay ve Howard, 2000; Geertz, 1995; Tezci, 2003; Wallerstein, 1990). Bu çerçevede de çokkültürlü eğitim, eğitimdeki reform hareketi olarak ele alınmaya başlanmıştır (Banks, 2008; Brown ve Kysilka, 2002; Gay, 2002; Nieto, 2002).

Çokkültürlü eğitim, “farklı etnik, ırksal sosyal gruplardan gelen tüm öğrenciler için eşit eğitim imkânları yaratmaya çalışmaktır. Çokkültürlü eğitim, toplumdaki ve uluslar içindeki farklı kültürler ve grupları yansıtabilecek okul çevresini değiştirerek tüm öğrenciler için eşit eğitim imkânları yaratmaya çalışmak” olarak ifade edilebilir (Banks, 2010: 2). Etnik ve kültürel çeşitlilik, kültürel farklılıklar, cinsiyet ve ırk ayrımcılığı gibi kavramları da içinde barındıran çokkültürlü eğitimin temel amaçları arasında farklı ırksal, etnik, dinî ve sosyal sınıf gruplarından gelen öğrencilerin bakış açılarını, kültürlerini, tarihlerini, yaşantılarını eğitim programlarına yansıtabilmek yatar. Eğitim-öğretim süreçlerine ise bunu yansıtabilmek için eğitim kurumlarında dönüşümü dolayısı ile eğitim programlarında reformu gerektirir. Çokkültürlü eğitim, benzerlik üzerine çeşitliliği kuvvetlendirmeyi ve bütün öğrencilerin yaşadıkları toplum içerisine adil bir şekilde etkin katılım sağlamak, içinde yaşadıkları toplumun kültürünü tanıyıp benimsemelerine yardımcı olunması amaçlanır (Çırık, 2008; Esen, 2009; Reitz, 2009).

Çokkültürlük, farklılık kavramı ile birlikte ele alınmaktadır (APA, 2002). Çokkültürlülük, doğası gereği dil, din, ırk, sosyal statü, tarih ve coğrafya açısından farklı kültürlerden gelen bireylerin bir arada yaşama becerisine ve bilincine sahip olamaması, yabancılaşma ve kimlik karmaşası gibi sorunlara yol açabilmektedir (Kymlicka, 2004; Tekinalp, 2005). Bu bağlamda farklı kültürel gruplardan oluşan toplumlarda hoşgörü ve toplumsal barış için çokkültürlülük bakış açısı önemli görülmektedir. Çünkü bir yaşam tecrübesi olarak çokkültürlülük insanlara yeni fırsatlar da sunabilmektedir (Marangoz, Aydın ve Adıgüzel, 2015). Çokkültürlü eğitim bu anlamda farklılıklardan kaynaklanan sorunlara bir çözüm olarak görüldüğü söylenebilir. Ayrıca çokkültürlü eğitimin bireylere sağlayacağı kültürel farklılıklara ilişkin deneyimlerle eğitimden maksimum fayda temin etmelerine de olanak sağlayacağı düşüncesi vardır (Aydın, 2012; Banks, 2013; Bennett, 1999; Çiftçi ve Aydın, 2014; Nieto, 1994). Nitekim çokkültürlülikle ilgili yapılan araştırmalar (Asante, 1992; Banks, 1993, 2013; Gay, 2002, 2014; Kaya ve Aydın, 2014) bu yönde eğitim alan öğrencilerin kültürel çeşitlilik ve farklılıklara karşı hoş görülme ve öğrenciler arasında işbirliğini artırdığı belirlenmiştir.

Çokkültürlü eğitimin bu faydalarından dolayı çokkültürlü eğitim için çokkültürlüğü temele alan program geliştirme çalışmaları eğitimde reform hareketlerinin odak noktasını oluşturmaya başlamıştır (Banks, 2011; Gillborn, 2008; Nieto, 2012). Okullardaki reform hareketlerinin odak noktasını program geliştirme çalışmaları oluşturduğu göz önüne alındığında çokkültürlü eğitimle ilgili reform çabaları da bu programlardan başlatılmıştır. Çokkültürlü eğitim programını Sleeter ve Grant (2003: 195) “farklı kültürel grupların ilgilerini yansıtacak şekilde düzenlenen çokkültürlüğün işaret ettiği program” olarak tanımlamışlardır. Çokkültürlü eğitim programları, kültürel anlamda çoğulculuk, yapısal eşitlik, farklı öğrenme stilleri ve becerilerine odaklanır (Bennett, 1999; Brown, 2007). Başka bir ifade ile öğrencilerin cinsiyeti, etnik kökeni, öğrenme stilleri, yetenekleri, ilgileri gibi özelliklerinin öğrenme fırsatlarını engellemeyecek aksine bir daha da geliştirmelerine katkı sunacak bir program ve öğrenme çevresinin tasarlanmasını öngörür. Çokkültürlüğün etkili olarak programlara entegre edilmesi, öğrencilere ve öğretmenlere, eşitsizlik ve farklılıkların üstesinden gelmelerinde yaratıcı fikirler geliştirmelerine katkı sağlar. Öğretmenlerin öğrencilerini tanıma ve

olası bir dizi problemlerin önlenmesine ve öğrencilerin niteliklerine uygun bir zengin çevre tasarlamasına imkân sunar (Gonsalves, 2002).

Programlara çokkültürlüğün etkili olarak entegre edilmesi önemli olmakla birlikte programın uygulamada aldığı şekilde o kadar önemlidir (Posner, 1995). Programlara etkili olarak çokkültürlülüğün adapte edilmesi kadar onu uygulamaya koyacak ve öğretim süreçlerini bu anlayış temelinde tasarlayacak olan öğretmen nitelikleri de o denli önemlidir denebilir (Başarı, 2012; 1996). Nitekim çokkültürlüğe ilgili yapılan araştırmalar öğretmen niteliklerinin (tutum, farkındalık, bilgi ve beceri gibi) çokkültürlü eğitim açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Gonsalves, 2002; Miksch, Bruch, Higbee, Jehangir ve Lundell, 2003).

Öğretmenlerin rol ve davranışları, bilgi düzeyleri ve sınıf içi uygulamaları çokkültürlü eğitime dair reform çabalarını etkileyecek potansiyele sahip bir durumdur (Aydın, 2012; Brown, 2007; Polat, 2009). Çünkü programı uygulayacak, kültürel farklılıkların öğretimine yönelik uygun yöntem ve teknikleri, araç-gereçleri seçerek ve çeşitlendirerek öğrenme ortamını oluşturacak ve öğrenmeyi ölçüp değerlendirecek kişi öğretmendir (Banks, 2007; Gay, 1994; Neuharth-Pritchett, Reiff ve Pearson, 2001). Bundan dolayı kültürel farklılıkların öğretimine yönelik uygulanacak programın başarıya ulaşması ve istenen yararın sağlanmasında, öğrenme ortamlarında programın uygulayıcısı olan öğretmenlere büyük görevler düşmektedir (Brown ve Kysilka, 2002). Bilhassa çokkültürlü ve çok dilli öğretimin eleştirildiği ülkelerde öğretmenler bu kritik görevi üstlenmek zorunda kalmaktadır. Nitekim Gay (2002: 108), çokkültürlü eğitime ilişkin reform çabaları açısından “öğretmenlerin etnik ve kültürel çeşitlilik konusunda bilgi edinmelerinin yanı sıra, bu bilgileri çokkültürlü öğretim uygulamalarına nasıl dönüştüreceklerini de öğrenmeleri gerektiği” hususunu vurgulamaktadır. Wiczorek ve Mitreğa (2009), çokkültürlü eğitimle ilgili yaptıkları çalışmada çokkültürlü eğitimde öğretmen davranışlarının hayati rolü olduğunu belirlemişlerdir.

Öğretmenlerin gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimlerinde çokkültürlü eğitime yönelik hoşgörü ve saygı göstererek fırsat eşitliğini sağlayacak bir öğrenme ortamı oluşturabilmelerinde çokkültürlüğe ilgili bilgi ve beceriye sahip olmaları önemlidir (Başarı, 2012; Gay, 2002; Ünlü ve Örtüm, 2013). Ladson-Billings (2000) öğretmenlerin kültürel farklılıklara yönelik sağlanacak öğretim sürecinde etkili olabilmeleri için öğrencilerinin kültürlerini, dinlerini, dillerini tanıyıp anlayan ve öğrencilerinin kendisine güven duymalarını sağlamalarının önemini vurgulamıştır. Başbay, Kağnıcı ve Sarsar (2013: 50) öğretmenlerin “etnik, ulusal ve küresel değerler, farklılığın görünümü ve etrafındaki konular hakkındaki bilgisinin yanı sıra, öğrencilerin öğrenme stilleri, sosyal, dinsel, akademik, psikolojik özellikleri ve geleneksel halk eğitimi bilgisi”nin çokkültürlü eğitim açısından önemine dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin kendi sınıflarındaki etnik, dini, dilsel, kültürel farklılıklara sahip öğrencileri tanıması ve tanımlayabilmesinin yanı sıra bu öğrencilere uygun zengin bir öğrenme etkinlikleri tasarlayıp uygulayabilmesi çokkültürlüğe dayalı reform çabalarının başarısına katkı sağlayacaktır. Farklılıklara sahip öğrenciler arasında köprü kurulması çokkültürlü bir öğrenme-öğretim sürecinin tasarımına ve uygulamasına ile mümkün olacaktır (Banks, 2007; Çoban, Karaman ve Doğan, 2010; Gay ve Howard, 2000; Takaki, 1993). Bu açıdan öğretmenlerin bilgi düzeyinin ve sınıf içi öğretim süreçlerini nasıl tasarladıklarının belirlenmesi reform çabalarının başarısına ışık tutacaktır. Bununla birlikte literatürde öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi düzeyleri ve sınıf içi öğretim süreçleri ile ilgili tasarım ve uygulamalarına dayalı sınırlı çalışma vardır. Bu nedenle bu çalışmada öğretmenlerin Çokkültürlüğe ilgili kavramsal bilgisi, çokkültürlü eğitimle ilgili bilgi ve sınıf içi çokkültürlü eğitim uygulamalarının belirlenmesine yönelik bir güvenilir ve geçerli ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, alandaki yapılacak araştırmalara, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi programlarının düzenlenmesine ve halihazırda çokkültürlü eğitim öğretim uygulamalarının belirlenmesine katkı sunacaktır.

Turkish Studies

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma grubu:

Bu çalışmada iki farklı örneklemden elde edilen verilere dayalı analiz yapılmıştır. İlk grup 10 öğretmenden (en az iki dili; Türkçe-Arnavutça, Arnavutça-Boşnakça ve Türkçe-Boşnakça bir arada bilen, konuşan ve yazan) oluşmaktadır. Bu grup dilsel eşdeğerliğin sağlanması için kullanılmıştır. İkinci grup Kosova'da ilköğretim okullarında görev yapan 294'ü (%60) kadın ve 196'sı (%40) erkek olmak üzere toplam 490 öğretmendir. Bu öğretmenlerin 80'i (%16.32) Türk, 230'u (%46.94) Arnavut ve 180'i (36.74%) Boşnak'tır. Bu öğretmenlerden elde edilen veriler, güvenilirlik, geçerlik ve madde analizleri için kullanılmıştır.

2.2 Ölçme Araçları

Öğretmenlerin Çokkültürlülikle ilgili bilgi düzeyleri için "Kavramsal Bilgi", çokkültürlü eğitime yönelik "Bilgi Ölçeği" ve sınıf içi çokkültürlü eğitim-öğretim süreçlerinin belirlenmesine yönelik "Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği" geliştirilmiştir. Öğretmenlerin öznel anlatımlarına dayalı olarak kavramsal bilgi ve öğretim bilgi düzeyi ölçekleri 5=Çok iyi, 4=İyi, 3=Biraz, 2=Az ve 1=Hiç olmak üzere derecelendirilmiştir. SIU Ölçeği de 5=Kesinlikle katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Katılmıyorum ve 1=Kesinlikle Katılmıyorum olmak üzere 5'li Likert olarak düzenlenmiştir.

2.3. Madde Havuzunun Hazırlanması

Çokkültürlü ile ilgili bilgi ve sınıf içi uygulamalar konusunda literatür (Örnek; Akar, 2011; Banks, 2001; Brown, 2007; Fergeson, 2008; Gay, 1995, 2002; Güvenç, 2004; Kymlicka, 2004) incelenerek ve alanda çalışma yapan uzmanların deneyimlerinden yararlanarak çokkültürlük kavramsal bilgi ile ilgili 13, çokkültürlü eğitim bilgisi ile ilgili 25 ve sınıf içi öğretim ile ilgili 29 maddelik havuz hazırlanmıştır. Ölçek maddeleri Türkçe hazırlanmıştır. Madde havuzu Türkçe alanından üç ve çokkültürlü eğitim alanında çalışma yapan beş uzmanın görüşüne sunularak yüzey ve içerik geçerliği belirlenmiştir. Maddeler ile ilgili yazım imla noktalama, anlatım, anlaşılabilirlik gibi incelemeler tamamlandıktan sonra madde havuzundaki ifadeler 5'li Likert olarak düzenlenmiştir.

2.4. Ölçeklerin Uygulanması ve Analiz Süreci

Ölçekler araştırmacı tarafından Kosova'da dilsel eşdeğerlik ve anlaşılabilirlik için 10 öğretmene yüz yüze uygulanmıştır. Bu öğretmenlerden 6'sının ana dili Türkçe, ikisinin Boşnak ve ikisinin de Arnavutçadır. Öğretmenlerin dördü Türkçe ve Arnavutça, üçü ise Türkçe ve Boşnakça konuşup yazabilen öğretmenlerdir. Üç öğretmen ise Boşnakça, Arnavutça ve Türkçe yazılmış metni okuyabilen, konuşabilen ve bu dillerden her birinde yazabilmektedir. Bu çalışmada öğretmenlere ölçekler (Türkçe-Arnavutça; Türkçe-Boşnakça) bir hafta ara ile uygulanmış ve uygulama esnasında sesli okuma yapıp cevaplamaları istenerek dilsel eşdeğerlik sağlama yoluna gidilmiştir. Ölçekler demografik bilgileri içeren (yaş, cinsiyet ve branş) bir anketle 490 öğretmene faktör yapısını belirlemek için Açıklayıcı ve bu faktör yapılarının doğruluk ve uygunluğunu belirlemek Doğrulayıcı Faktör Analizi ve iç tutarlılık bağlamında güvenilirlik için Cronbach Alpha analizi yapılmıştır. Ölçekler araştırmacı tarafında tarafından yüz yüze uygulanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Madde Havuzunun Oluşturulması ve Dilsel Eşdeğerliğin Sağlanması

Ölçekler hazırlandıktan sonra uzmanlardan yardım alarak hem kapsam hem de görünüş geçerliği için incelenmeleri istenmiştir. Bu amaçla çokkültürlü eğitim alanında çalışma yapan 5 öğretim üyesinden yardım alınmıştır. Uzmanlar, bilgi düzeyi ölçeğinden 1, sınıf içi ölçeğinde 2

madde üzerinde düzeltme yapmışlardır. Ölçek maddeleri ve ölçeklerin kompozisyonuna son şekli verildikten sonra Türkçe hazırlanan maddeler, Arnavutça ve Boşnakçaya çevrilmiştir.

Farklı dillere çevrilen ölçeklerin dilsel açıdan birbiri ile uyumlu olup olmadığını belirlemek için Türkçe-Boşnakça, Türkçe-Arnavutça, Türkçe-Arnavutça-Boşnakça dillerini bilen öğretmenlere farklı dillere ait ölçek formu 1'er hafta arayla yüzyüze uygulanmıştır. Her bir formda maddelerin yerleri değiştirilmiştir. Uygulama sonrasında Türkçe ile Boşnakça ve Türkçe ile Arnavutça formlar arasında yüksek bir korelasyon ($r=.85$) belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlere ön uygulama esnasında dilsel açıdan ifadelerin aynı olup olmadığı, her bir dil formundan ne anladıkları sorularak farklı dillerde yazılan ifadelerin aynı anlam ifade edip etmedikleri denetlenmiştir. Dilsel eşdeğerliğin denetlendiği çalışmada farklı dillerdeki ölçek formlarında her hangi bir değişikliğe gidilmemiştir.

3.2. Ölçümlerin Analize Uygunluğunun Belirlenmesi ve Güvenirliği

Ölçeğin 490 öğretmene uygulanmasından elde edilen ölçümlerin yeterli olup olmadığı ve analizi uygunluğu incelenmiştir. İlk olarak Kaiser Meyer Oklin Measure of Sampling Adequacy (KMO) değeri ve Bartlett's Test of Sphericity değerleri incelenmiştir. KMO değeri 1 ile 0 arasında değer almaktadır ve .60'ın üstünde 1'e yaklaştıkça ölçümlerin faktör analizi için uygun ve güvenilir faktörler üreteceğinin göstergesidir (Büyüköztürk, 2003; Kline, 1994). Kavramsal Bilgi ölçeğinin KMO değeri .865; Bilgi Düzeyi ölçeğinin .919 ve Sınıf İçi Uygulamalar ölçeğinin de .894 bulunmuştur. Bartlett's Test of Sphericity değeri gözlenen korelasyon matrisi ile özdeşlik matrisini karşılaştırır. Başka bir ifade ile belli bir sayıda örneklemin varyanslarının eşitliğini test etmede kullanılır. Bu değerinin anlamlı olması maddelere dayalı korelasyon matrisinin faktörleştirilebileceğini destekler (Kline, 1994). Kavramsal Bilgi, Bilgi ve Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeklerinin Bartlett's Test of Sphericity değerleri sırası ile Approx. Chi-Square = 1763.924 ($p<.05$), 3355.803 ($p<.05$), 3097.889 ($p<.05$) yüksek bulunmuştur.

Ölçme aracının önemli teknik özelliklerinden olan güvenilirlik, "ölçme aracının ölçtüğü özellikleri her zaman aynı şekilde ölçüp ölçmediğinin" önemli bir göstergesidir (Tekin, 2000: 57). Geçerlik için ön koşul olan güvenilirlik Likert türü ölçeklerin bir gruba bir defa uygulandığı durumda Cronbach Alpha güvenilirliği incelenir (Tavşancıl, 2010). Bu çalışmada ölçeklerinin geneline ilişkin Cronbach Alpha güvenilirliği Kavramsal Bilgi ölçeği .88, Bilgi Düzeyi ölçeğinin .90 ve Sınıf İçi Uygulamalar ölçeğinin .87 olarak belirlenmiştir. Gerek KMO ve Bartlett's Test of Sphericity değerleri gerekse güvenilirlik analizi sonuçları ölçümlerin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermektedir.

3.3. Açıklayıcı Faktör Analizi

Ölçeklerin faktör yapılarını ortaya çıkarmak amacı ile öncelikle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA, ölçme aracının ölçtüğü faktörlerin sayısı hakkında bir bilgiye sahip olunmadığı zaman, belli bir hipotezi sınamak yerine, ölçme aracıyla ölçülen faktörlerin doğası hakkında bir bilgi edinilmeye çalışıldığı durumlarda yararlanılan bir inceleme türüdür (Kline, 1994; Tabachnick ve Fidell, 2007; Tavşancıl, 2010). Bu amaçla Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) ile analiz yapılmıştır. Ayrıca, "bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık" sağlamak amacıyla elde edilen veriler, Dik Döndürme (Varimax Rotation) işlemine de tabi tutulmuştur. Sosyal bilim alanlarında yapılan çalışmalarda .40 ve üstü faktör yük değerine sahip maddeler seçilmiştir (Velicer ve Fava, 1998).

Kavramsal Bilgi ölçeği için hazırlanan 13 maddenin analiz sonucunda 1 maddenin faktör yük değerlerinin .35'in altında olduğundan ve 1 maddenin de öz değeri .100'ün altında, iki faktör altında yer aldığından başka bir ifade ile binişiklik gösterdiğinden ölçekten çıkarılmıştır. Kavramsal Bilgi ölçeğinin 12 maddenin iki faktör altında yer aldığı belirlenmiştir. Bilgi Düzeyi ölçeği için hazırlanan

25 maddeden analiz sonucunda 6 maddenin faktör yük değerlerinin .40'in altında yer aldığından ölçekten çıkarılmıştır. Geri kalan 19 madde için tekrar dik döndürme tekniği ile yapılan analiz sonucunda ölçeğin üç faktör yapısında sahip olduğu belirlenmiştir. Sınıf İçi Uygulamalar ölçeği için hazırlanan 29 maddenin analiz sonucunda 4 maddenin faktör yük değerlerinin .40'in altında olduğu, 4 maddenin hiçbir faktör altında yer almadığı ve 3 maddenin birden fazla faktör altında yer aldığı başka bir ifade ile binişiklik gösterdiği için ölçekten çıkarılmıştır. İşlerlik göstermeyen maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra tekrar dik döndürme tekniğine dayalı yapılan analiz 18 maddelik ölçeğin üç faktör yapısında sahip olduğu belirlenmiştir. Kavramsal Bilgi ölçeğinde iki alt boyut belirlenmiştir Boyutlardan biri dokuz maddeden oluşan "Kültürel Farklılık" diğeri de üç maddeden oluşan "Genel Kültürel Kavram"dır. Bilgi Düzeyi ölçeğinin "Kültürel Özellik Bilgisi" boyutunun dokuz, "Kültürel Farklılıkları Anlama" boyutunun beş madde ve "Bireysel Farklılıkları Ayırma" boyutunun beş madde olmak üzere üç alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Sınıf İçi Uygulamalar ölçeğinin de "Yöntem-Teknik Kullanımı" boyutunun yedi madde, "Etkinlik Tasarımı"ne ilişkin boyutun beş madde ve "Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma" boyutunun altı madde olmak üzere toplam üç alt boyuttan meydana geldiği belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan alt boyutlar ve açıklanan varyans oranları Tablo 1'de verilmiştir.

Table 1: Ölçekler ve alt boyutlarının toplam açıklanan varyansları

Ölçek	Alt Boyut	Madde Sayısı	% of Variance	Cronbach Alpha
Kavramsal Bilgi	Kültürel Farklılık	9	32.603%	.87
	Genel Kültürel Kavram	3	19.438%	.68
Kavramsal Bilgi Ölçek Geneli		12	52.041%	.88
Bilgi Düzeyi	Kültürel Özellik Bilgisi	9	23.080%	.88
	Kültürel Farklılıkları Anlama	5	16.100%	.80
	Bireysel Farklılıkları Ayırma	5	11.678%	.66
Bilgi Düzeyi Ölçek Geneli		19	50.858%	.90
Sınıf İçi Uygulamalar	Yöntem-Teknik Kullanımı	7	18.401%	.81
	Etkinlik Tasarımı	5	18.031%	.81
	Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	6	16.433%	.80
Sınıf İçi Uygulamalar Ölçek Geneli		18	52.864%	.87

Faktör analiz sonucunda Kavramsal bilgi ölçeğinde en düşük faktör yükü .504 ile "Çokkültürlü eğitim" en yüksek faktör yükü ise .780 ile "Kültür", Bilgi düzeyi ölçeğinde en düşük faktör yükü .462 ile "Öğrencilerimin kültürel özellikleri hakkında bilgi düzeyim" en yüksek faktör yükü ise .772 ile "Program materyallerini kültürel farklılıklar açısından analiz edebilme konusundaki bilgim" ve Sınıf içi uygulamalar ölçeğinde en düşük faktör yükü .501 ile "Ders işlerken örneklerimi farklı kültürlere yönelik vermeye özen gösteririm" en yüksek faktör yükü ise .757 ile "Öğrencilerimin bilgilerini farklı kültürel niteliklerden bağımsız ölçüyorum" maddelerindedir. Ölçekler maddeleri ve faktör yükleri EK 1'de verilmiştir. Kavramsal bilgi ölçeklerin boyutları arasında korelasyon ($r=.57$, $p<.01$) pozitif ve orta düzeydedir. Bilgi düzeyi ölçeğinin "Kültürel Özellik" ile "Kültürel Farklılıkları Anlama" ($r= -.64$, $p<.05$) ve Bireysel Farklılıkları Ayırma arasında ($r= .61$, $p<.05$) arasında orta düzeyde ve pozitif korelasyon vardır. Sınıf içi uygulamalar ölçeğinin "Yöntem-Teknik Kullanımı" ile "Etkinlik Tasarımı" ($r=.68$, $p<.05$), "Yöntem-Teknik Kullanımı" ile "Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma" arasında ($r=.50$, $p<.05$) pozitif anlamlı ilişki belirlenmiştir. Ölçeklerin faktörlere dağılımı ve madde toplam korelasyonları EK 1'de verilmiştir.

3.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), önceden belirlenen bir model aracılığı ile gözlenen değişkenlerden yola çıkarak gizil değişken (faktör) oluşturmaya yönelik bir işlemdir (Bayram, 2010;

Turkish Studies

Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010). DFA'nın belirlenen ölçütler çerçevesinde AFA'nın iddia ettiği modeli sınamak ve uygunluğu test edilmesi amaçlanmıştır. AFA ile belirlenen bu faktörler arasında yeterli düzeyde ilişkinin olup olmadığını, hangi değişkenlerin hangi faktörlerle ilişkili olduğunu, faktörlerin birbirlerinden bağımsız olup olmadığını, faktörlerin modeli açıklamakta yeterli olup olmadığını sınamak için kullanılır (Bentler ve Bonett, 1980; Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu çalışmada AFA ile belirlenen yapının doğruluğunun test edilmesinde ve modelin uygunluğu ve yerindeliliğinin belirlenmesi başka bir ifade ile teorik yapı ile belirlenen gözlenen değişkenlerle ilişkinin anlamlılığı test etmek için DFA kullanılmıştır. Analiz sonucunda Kavramsal Bilgi ölçeğinin $\chi^2/sd=2.974$ ($\chi^2=110.05$, $df=37$); Bilgi Düzeyi ölçeğinin $\chi^2/sd=3.845$ ($\chi^2=538.34$, $df=140$) ve Sınıf İçi Uygulamalar ölçeğinin $\chi^2/sd=2.750$ ($\chi^2=393.26$, $df=143$) olarak belirlenmiştir. Ancak bu değer örneklem sayısından etkilendiğinden (Çokluk ve ark., 2010; Tabachnick ve Fidell, 2007) diğer indekslerle birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Uyum iyiliği indeksleri (Jöreskog ve Sörbom, 1996; Tabachnick ve Fidell, 2007) ve analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 2'de verilmiştir.

Table 2: DFA Goodness of fit indices for CFA for measurement models

İndeks	Kavramsal Bilgi Ölçeği		Bilgi Ölçeği		Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği	
	2 Faktör Modeli	2 Faktör Modeline Dayalı 5 Modifikasyon	3 Faktör Modeli	3 Faktör Modeline Dayalı 6 Modifikasyon	3 Faktör Modeli	3 Faktör Modeline Dayalı 4 Modifikasyon
X ²	116.48	110.05	583.34	583.34	466.88	393.26
df	40	37	140	140	154	143
p	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001
GFI	0.94	0.96	0.95	0.95	0.90	0.92
AGFI	0.90	0.93	0.93	0.93	0.90	0.90
CFI	0.96	0.98	0.98	0.98	0.97	0.97
RMSEA	0.089	0.064	0.054	0.054	0.079	0.060
NFI	0.96	0.97	0.97	0.97	0.94	0.95
NNFI	0.97	0.97	0.97	0.97	0.95	0.96
RMR	.056	.036	0.029	0.029	0.065	0.062

Analiz sonucunda Çokkültürlükle ilgili Kavramsal Bilgi ölçeğinin 1. Faktöründe 3 ile 4, 7 ile 9, 9 ile 11 ve 10 ile 11. Maddeler arasında 2. Faktörde ise 1 ile 2. Madde arasında modifikasyon yapılmıştır. Yapılan düzeltme sonucunda uyum indekslerinde daha iyi yönde gelişme kaydedilmiştir. Çokkültürlü eğitimle ilgili Bilgi Düzeyi ölçeğinin 1. Faktöründe 12 ile 13, 14 ile 19 ve 17 ile 18. Maddeler arasında, 2. Faktörde 6 ile 8 ve 9 ile 10. Maddeler arasında, 3. Faktörde ise 1 ile 5. Maddeler arasında modifikasyon yapılmıştır. Sınıf İçi Uygulamalar ölçeğinin 2. Faktöründe 8 ile 10, 10 ile 11 ve 12 ile 13, 3. Faktöründe ise 17 ile 18. Maddeler arasında yapılan modifikasyon sonucunda uyum indekslerinde yükselme meydana gelmiştir. Tüm ölçeklerin örtük değişkenleri ile gözlenen değişkenleri arasında standardize edilmiş korelasyonların anlamlı ve yol diyagramında çizilen tüm standardize edilmiş değerlerin 1'in üstünde olmadığı belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Tüm gözlenen değişkenlerden örtük değişkenlere çizilen yolların anlamlı olduğu ($p<.05$), ölçeklerin alt boyutları arasında standardize edilmiş korelasyonların anlamlı olduğu gözlenmiştir. Buna göre Çokkültürlükle ilgili kavramsal bilgi, çokkültürlü eğitimle ilgili bilgi ve sınıf içi çokkültürlü eğitim uygulamaları ölçeğinin alt boyutlarınca belirlenen gizil değişkenlerce modellendiği belirlenmiştir.

Ölçek maddelerinin ve her bir alt boyutun ayırt ediciliğini belirlemek için üst grup alt grup %27 tekniği ile analiz yapılmıştır. Analiz sonucunda her bir maddenin ve her bir alt boyutun ayırt ediciliğinin yüksek olduğu gözlenmiştir. En düşük $t=5.791$ ($p<.05$) ve en yüksek $t=22.312$ ($p<.05$) olduğu gözlenmiştir.

Turkish Studies

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğretmenlerin çokkültürlülikle ilgili kavramsal bilgi, çokkültürlü eğitime yönelik bilgi ve çokkültürlü eğitimle ilgili sınıf içi öğretim uygulamalarının belirlenmesine yönelik geçerli ve güvenilir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Literatürde farklı bağlamlarda geliştirilmiş olan ölçekler bulunmaktadır (Marangoz ve ark., 2015; Ponterotito, Baluch, ve Rivera, 1988; Spanierman, 2010). Ancak bu çalışmalar sınıflarda çokkültürlü eğitim uygulamalarından çok çokkültürlülük ve farklılıklar ile ilgilidir. Çokkültürlü eğitime ilişkin kavramsal bilgi ile uygulamaya yönelik bilgi ve sınıf içinde çokkültürlü eğitimin uygulanmasına yönelik ölçek geliştirme çalışmaları ise sınırlıdır (Başbay ve ark., 2013; Määttä, 2008; Perkins, 2012). Bu çalışmada kapsamlı bir çokkültürlü eğitime ilişkin öğretmen bilgilerine dayalı bir ölçek geliştirerek çokkültürlü eğitim çalışmalarına katkı sunmak amaçlanmıştır. Özellikle son yıllarda çokkültürlü eğitimin programlardaki reform çabalarının odak noktasını oluşturduğu dikkate alındığında çokkültürlüğün uygulamaya ne yönde yansıtıldığı önemli bir husustur. Ayrıca çokkültürlüğe dayalı programların uygulamaya yansımaları, öğretmenlerin çokkültürlüğü nasıl anladıkları ile de ilişkili olduğu söylenebilir (Banks, 2010, 2011; Çoban ve ark., 2010).

Ölçek geliştirme sürecinde veriler Kosovada görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Çalışmanın yürütüldüğü gruptaki öğretmenler Türkçe, Arnavutça ve Boşnakça anadillerinde eğitim yapan öğretmenlerdir. Bu nedenle Türkçe hazırlanan ölçek Boşnakça ve Arnavutçaya çevrildikten sonra dilsel eşdeğerlik için az iki dili bilen 10 öğretmene farklı dillerdeki formları birer hafta ara ile uygulanmış ve elde edilen ölçümler arasında yüksek korelasyon belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlere yüz yüze yapılan uygulama ile her iki form bir arada verilerek her bir ölçekteki madde okutulmuş ve diğer dilde yazılan aynı maddenin hangisi olduğu da sorularak dilsel eşdeğerlik sağlanmıştır. Dilsel eşdeğerlik sağlandıktan sonra ölçekler 490 öğretmene uygulanmıştır. İlk olarak Açıklayıcı Faktör Analizi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonucunda kavramsal bilgi ölçeğinin iki, bilgi düzeyi ölçeğinin üç ve sınıf içi uygulamalar ölçeğinin üç alt boyuttan meydana geldiği ve elde edilen ölçümlerle farklılaştığı gözlemlenmiştir. Kavramsal Bilgi ölçeğinde iki, Bilgi Düzeyi ölçeğinde altı ve Sınıf İçi Uygulamalar ölçeğinde 11 madde ölçekten çıkarıldıktan sonra daha yüksek özdeğer ve varyans oranına ulaşılmıştır. Ayrıca ölçeklerin güvenilirlikleri de artmıştır. Ölçeklerin Cronbach Alpha güvenilirlik analizi katsayıları sırası ile Kavramsal Bilgi Ölçeği genelinin .88; Bilgi Düzeyi Ölçeği genelinin .90 ve Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği genelinin .87'dir. Çokkültürlülikle ilgili Kavramsal Bilgi, çokkültürlü eğitime Bilgi Düzeyi ve Sınıf İçi Uygulamalar Ölçekleri arasında pozitif anlamlı ilişki belirlenmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin yapısında yer alan örtük faktörler ile bu faktörler arasındaki bağımlı etkiler test edilmiştir. İlk analizde bazı uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu ancak daha iyi hale getirmek için hata varyanslarına dayalı düzeltmeye gidilmiştir. Çokkültürlülikle ilgili Kavramsal Bilgi ölçeğinde 5, çokkültürlü eğitime ilişkin Bilgi Düzeyi ölçeğinde 6 ve Sınıf İçi Uygulamalar ölçeğinde 4 modifikasyon yapılmıştır. Modifikasyonlar sonucunda bazı uyum indekslerinin mükemmel düzeyde veya bu düzeye yaklaştığı gözlemlenmiştir. Ayrıca her bir örtük değişken ve onların gözlenen değişkenlerinin standardize edilmiş faktör yüklerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Her bir faktörün de istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir. AFA ile belirlenen değerlerin DFA ile benzer sonuçlar ürettiği belirlenmiştir. Kavramsal Bilgi, uygulamaya yönelik Bilgi ve Sınıf İçi Uygulamalar ölçeklerinde yer alan faktörler arasında ilişki anlamlı ($p < .01$) bulunmuştur. Analiz edilen örtük değişkenleri arasında standardize edilmiş değerlerin 1'in üstünde olmadığı belirlenmiştir (Tabachnik ve Fidell, 2007).

Ölçekten elde edilen ölçümlerin madde toplam korelasyon değerleri ve faktör yüklerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçek uyarlama çalışmalarında elde edilen ölçümlerin madde toplam korelasyon değerleri, faktör yük değerleri kabul edilebilir düzeyde olması ölçeğin farklı

araştırmalarda kullanabileceğini göstermesi açısından önem taşımaktadır. Bu sonuçlar, alan yazında çokkültürlü eğitime yönelik kavramsal bilgiler, uygulamaya yönelik bilgiler ve sınıf içi uygulamalar düzeyinin yüksek olmasının bu alana yönelik faaliyetleri olumlu yönde etkilediğini gösteren pek çok araştırmacının bulgularını (Aldridge ve ark., 2000; Banks, 2013; Başbay ve ark., 2013; Gay, 2013; Ortiz, 2012; Perkins, 2012) desteklemektedir. Bu çalışma dilsel ve kültürel farklılıklar taşıyan öğretmenlerin çokkültürlü öğretim uygulamaları bağlamında ele alınmıştır. Bu yönüyle çalışmanın sonuçları literatürde kültürel farklılıklara dayalı çokkültürlü öğretmen eğitimi ile ilgili çalışmaları (Çekin, 2013; Gallego, 2001; Taylor ve Sobel, 2001) desteklemektedir.

Araştırmacılar, çokkültürlülük ve farklılıklar konusunda yüksek bilgiye sahip öğretmenlerin etnik, dinsel, dil, sosyo ekonomik gibi farklılıklara sahip sınıflarda daha etkili uygulamalar sergilediklerini belirlemiştir. Çokkültürlü eğitim konusunda bilgileri yüksek olan öğretmenlerin sınıflarda çokkültürlü eğitime ilişkin kendilerini daha yeterli gördükleri ve öğrencilere bu yönde öğretim sağladıklarına ilişkin literatürdeki (Acquah ve Commins, 2013, Banks, 2010; Bennett, 1999; Ladson-Billings, 2000; Perkins, 2012) çalışmalarla paralellik göstermektedirler. Bu çalışmada Çokkültürlüğe İlgili Kavramsal Bilgi, çokkültürlü eğitime ilişkin Bilgi Düzeyi ve Sınıf İçi Öğretim Uygulamaları ölçekleri arasında anlamlı pozitif ilişki belirlenmiştir. Yıldırım ve Tezci (2016) tarafından Kosova’da yapılan araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum, inanç ve özyeterlik algılarına arasında da pozitif ilişki belirlenmiştir. Bu yönüyle çalışma, çokkültürlü uygulamalarda öğretmen eğitiminin ve niteliklerinin önemli olduğunu ve bir bütün içinde ele alınması gerektiği göstermektedir.

Özetle araştırmada elde edilen sonuçlar, ölçeklerin güvenilir ve birbiri ile orta düzeyde korelasyona sahip olduğunu göstermektedir. Her bir ölçeğe ilişkin EFA ile belirlenen faktör yapılarının CFA ilişkin uyum indekslerinin iyi düzeyde sonuçlar ürettiğini göstermektedir. Ölçeklerin çokkültürlü eğitime ilişkin öğretmenlerin kavramsal bilgi, uygulamaya yönelik bilgi ve sınıf içi uygulamalarının belirlenmesinde kullanılabilirliğini göstermektedir. Bununla birlikte ölçeklerin farklı kültürlerde de test edilmesinde fayda vardır. Bu sayede ölçeklerin uluslararası düzeyde kullanılmasına katkı sağlayacaktır. Çokkültürlü sınıflarda öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin yaklaşımları incelenerek öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerine ilişkin programların düzenlenmesi yararlı olacaktır. Ayrıca ölçeklerin çokkültürlü eğitim uygulamalarıyla ilişkisinin araştırılması yararlı olacaktır. Bu çalışmanın sınırlılıklarından biri benzer kültürel ortamdaki öğretmenlerden elde edilen verilere dayalı analiz yapılmış olmasıdır. Her ne kadar Boşnak, Arnavut ve Türk öğretmenlerden veriler toplanmış olsa da bu öğretmenler aynı ortamlarda ve aynı eğitim kurumlarında eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmektedirler. Bu nedenle bu araştırmada ele alınmayan kriter geçerliği incelenememiştir. Gelecek çalışmalarda farklı kültürler-ülkeler arasında karşılaştırmaların yapılması ölçeklerin kullanımına katkı sağlayacaktır. Ölçekler öğretmenleri öz-anlatımlarına dayalı sonuçlar üretmektedir. Bu durum, öğretmenlerin performanslarına nasıl yansıtıldığının araştırılması ve ölçeklerden elde edilen sonuçlarla karşılaştırılması yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Acquah, E. O., & Commins, N. L. (2013). Pre-service teachers' beliefs and knowledge about multiculturalism. *European Journal of Teacher Education*, 36(4), 445-463.
- Aldridge, J., Calhoun, C. & Aman, R. (2000). 15 misconceptions about multicultural education. *Focus on Elementary*, 12(3). Erişim tarihi: 9.10.2016: <http://billhowe.org/MCE/15-misconceptions-about-multicultural-education/>
- APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. Erişim Tarihi: 08. 08. 2016: <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guideline.pdf>

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 12/18

- Aydın, H. (2012). Multicultural education curriculum development in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Science*, 3(3), 277-287.
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aytaç, K. (2009). *Avrupa Eğitim Tarihi*. Ankara: Doğu-Batı Yay.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş*. (Çev. Aydın, H.). Ankara: Anı Yayınları.
- Banks, J. A. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education*, 22(4), 243-251.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. (Eds: J. A. Banks & J. A. M Banks), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, (1-32). Rosewood Drive, Denver: Willey.
- Banks, J. A. (2007). *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley.
- Banks, J. A. (2001). Citizenship education and diversity: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 5-16.
- Başarır, F. (2012). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve özyeterlilik algılarının değerlendirilmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Kayseri.
- Başbay, A., Kağnıcı, D. Y., & Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 47-60.
- Bennett, C. I. (1999). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bentler, P. M. & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Blum, L. (1997). Multicultural education as values education. *Working paper: Harvard project on schooling and children*. Erişim tarihi: 10 Mayıs 2013, from: <http://law.scu.edu/wg-content/uploads/socialjustice/BlumMVE.pdf>.
- Brown, S. C. & Kysilka, M. (2002). *Applying Multicultural and Global Concepts in the Classroom and Beyond*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Brown, M. N. (2007). Educating all students: Creating culturally responsive teachers, classrooms, and schools. *Intervention in School and Clinique*, 43(1), 57-62.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*: Ankara: Pegem Yay.
- Çekin, A. (2013). Çokkültürlülük ve din öğretimi: Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları çerçevesinde bir analiz. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 241-248.
- Chan, E. A. & Nyback, M. H. (2015). A virtual caravan-A metaphor for home-internationalization through social media: A qualitative content analysis. *Nurse Education Today*, 35(6), 828-832.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Çiftçi, Y. & Aydın, H. (2014). Türkiye’de çokkültürlü 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. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- D'Andrade, R. (1984). Cultural meaning systems. (Editörler: Shweder, R. & LeVine, R.). *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion* (s. 88-119). England: Cambridge University Press.
- Ercins, G. & Görüşük, L. (2016). Türkiye'de ve batı'da çokkültürlülük gerçeği. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(2), 383-401.
- Gallego, M. A. (2001). Is experience the best teacher? The potential of coupling classroom experience and community based field experiences. *Journal of Teacher Education*, 52(4), 312-325.
- Galley, C. C. (2001). Cultural policy, cultural heritage and regional development. *Unpublished Master Thesis. The State University of New Jersey, New Jersey*.
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 106-116.
- 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. & Howard, T. C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36(1), 1-16.
- Güvenç, B. (1994). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Geertz, C. (1995). *After the Fact: Four Decades, Two Countries, One Anthropologist*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gillborn, D. (2008). *Racism and Education: Coincidence or Conspiracy?* New York: Routledge.
- Gonsalves, L. M. (2002). Making connections: Addressing the pitfalls of White faculty/Black male student communication. *Journal of the Conference on College Composition and Communication*, 53, 435-465.
- Gray, C. (2004). Joining-Up or Tagging on? The arts, cultural planning and the view from the below. *Public Policy and Administration*, 19(2), 38-49.
- Hollins, E. (1996). *Culture in School Learning: Revealing the Deep Meaning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jupp, J. C. (2016). Weaving cultural past into the present in multicultural education. *Multicultural Perspectives*, 18(1), 51-54. <http://dx.doi.org/10.1080/15210960.2016.1125744>
- 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.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide To Factor Analysis*. New York, NY: Routledge.
- Kymlicka, W. (2004). Marketing Canadian pluralism in the international arena. *International Journal*, 59(4), 829-52.

- Ladson-Billings, G. (2000). Fighting for our lives preparing teachers to teach African American students. *Journal of teacher education*, 51(3), 206-214.
- 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.
- Määttä, S. (2008). Experience matters: Teachers' perceptions of multicultural education and their competence to teach children from different cultural backgrounds. *Pro Gradu-Thesis Department of Educational Sciences/Special Education Department of Communication / Intercultural Communication University of Jyväskylä*.
- Mejuyev, V. (1987). *Kültür ve Tarih*. (Çev. S. H. Yokova). Ankara: Başak Yayınları.
- Miksch, K. L., Bruch, P. L., Higbee, J. L., Jehangir, R. R., & Lundell, D. B. (2003). The centrality of multiculturalism in developmental education: Piloting the Multicultural Awareness Project for Institutional Transformation (MAP IT). (Edit: Higbee, J. L. Lundell, D. B. & Duranczyk, I. M.), *Multiculturalism in developmental education*, (pp. 5-13). MN, Minneapolis: General College, University of Minnesota.
- Neuharth-Pritchett, S., Reiff, J. C. & Pearson, C. A. (2001). Through the eyes of preservice teachers: Implications for the multicultural. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 256-269.
- Nieto, S. (2012). United States, multicultural education (Ed: J. A. Banks). *Encyclopedia of Diversity in Education*, 4, 2248-2253. Thousand Oaks, CA: Sage Pub. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781452218533.n709>
- Nieto, S. (1994). Moving beyond tolerance in multicultural education. *Multicultural Education*, 1(4), 35-38.
- Oğuz, E. S. (2011). Toplum bilimlerinde kültür kavramı. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(2), 123-139.
- Ortiz, M. (2012). Culturally responsive multicultural education. *Education Masters. St. John Fisher College Fisher Digital Pub.* Erişim Tarihi: 05.09.2016: http://fisherpub.sjfc.edu/education_ETD_masters/289
- Perkins, R. M. (2012). The Multicultural awareness, knowledge, skills and attitudes of prospective teachers: A quantitative and heuristic phenomenological study. *Unpublished Doctoral dissertation, University of Missouri, Kansas City*.
- Peterson, P. B. (1991). Multiculturalism as a generic approach to counseling. *Journal of Counseling and Development*, 70, 6-12.
- Ponterotito, J. G., Baluch, S., Greig, T., & Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural altitude survey. *Educational and Psychological Measurement*, 58(6), 1002-1016.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. NY:Mc Graw-Hill Inc.
- Spanierman, L. B., Oh, E., Heppner, P. P., Neville, H. A., Mobley, M., Wright, C. V., Dillon, F. R. & Navarro, R. (2010). The multicultural teaching competency scale: Development and initial validation. *Urban Education*, 46, 440-464. DOI: 10.1177/0042085910377442.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2003). *Making Choices For Multicultural Education: Five Approaches To Race, Class, And Gender*. New York: John Wiley & Sons.
- Sleeter, C. E. (2011). *The Academic And Social Value Of Ethnic Studies: A Research Review*. Washington, DC: National Education Association.

- Sleeter, C. E. (2015). *White Bread: Weaving Cultural Past into the Present*. Rotterdam, Netherlands: Sense.
- Sleeter, C. E & Grant, C. A. (2009). *Making Choices For Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class and Gender*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics (5th ed.)*. New York: Allyn and Bacon.
- Takaki, R. (1993). *A Different Mirror: A Multicultural History of America*. Boston, MA: Little, Brown.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Taylor, S. V., & Sobel, D. M. (2001). Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: A preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills. *Teaching and Teacher Education*, 17, 487–503.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, (14. Baskı). Ankara: Yargı.
- Tekinalp, Ş. (2005). Küreselleşen dünyanın bunalımı: Çokkültürlülük. *Journal of istanbul Kültür University*, 1, 75-87.
- Tezci, E. (2003). Dijital bölünme ve ortaya çıkardığı sonuçlar. 1. *Polis Bilişim Sempozyumu Bildiri Metinleri (ss. 55-59)*. Ankara: Emniyet Genel Müdürlüğü Yayınları, (280).
- Ünlü, İ. & Örtten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Velicer, W. F., & Fava, J. L. (1998). Effects of variable and subject sampling on factor pattern recovery. *Psychological Methods*, 3(2), 231-251.
- Wallerstein, I. (1990). Culture as the ideological battleground of the modern world-system. *Theory, Culture and Society*, 7(2-3), 31-55.
- Wieczorek, A., & Mitreğa, M. (2009). Problems of teaching in a multicultural environment—some insights from Poland. *Internationalisation and the Role of University Networks*, 9(9), 1-10.
- Williams, R. (1977). *Culture and Society: 1780-1950*. Middlesex: Penguin Books.
- Yildirim, S., & Tezci, E. (2016). Teachers' attitudes, beliefs and self-efficacy about multicultural education: a scale development. *Universal Journal of Educational Research*, 4(n12A), 196-204.

EK 1: Ölçek Maddeleri ve Faktör Yükleri**Kavramsal Bilgi Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı ve Faktör Yükleri**

Boyut	Madde	Faktör Yüğü
Kültürel Farklılık	İrkçılık	.622
	Kaynaştırma	.671
	Çoğulculuk	.679
	Ben merkezçilik	.736
	Çokkültürlü eğitim	.504
	Kültürel yıkım	.691
	Bireysel farklılık	.726
	Dilsel farklılık (ağız, şive)	.584
Genel Kültürel Kavram	Kültür	.780
	Etnisite	.769
	Kültürel aktarım	.679

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

Boyut	Madde	Faktör Yüğü
Kültürel Özellik Bilgisi (KÖB)	Sınıfta farklı kültürlerden gelen öğrencilerin değerleri ve dini inançları ile ilgili bilgim	.512
	Farklı lisana sahip öğrencilerin söyleyiş, dil, ağız, lehçe gibi dilsel farklılıkları hakkında bilgim	.573
	Farklı kültüre sahip öğrencilerimin sanatsal, estetik farklılıkları ile ilgili bilgim	.567
	Sınıfta farklı kültürden öğrencilerimle etkileşimde kültürel bilgilerle ilgili bilinç düzeyim	.695
	Sınıfta farklı kültürden öğrencilerle nasıl iletişim kuracağım konusunda bilgim	.735
	Farklı kültürlerle ilişkin (inançlar, değerler, uygulamalar, ürünler) bilgim	.719
	Öğrencilerin kültürel farklılıklarından kaynaklanan pozitif veya negatif davranışlarını ayırma konusunda bilgim	.770
	Kültürel farklılıkların bireylerin davranışını nasıl etkilediği konusunda bilgim	.665
	Farklı kültürden öğrencilerle iletişim engelleri ile ilgili bilgim	.648
	Öğrencilerimin düşüncelerindeki farklılıkların altında yatan nedenlerle ilgili bilgim	.595
Kültürel Farklılıkları Anlama (KFA)	Farklı kültürleri tanımak için araştırmalar yapacak bilgi düzeyim	.656
	Öğrencilerimin düşüncelerindeki farklılıkların altında yatan nedenleri bilme düzeyim	.730
	Program materyallerini kültürel farklılıklar açısından analiz edebilme konusundaki bilgim	.772
	Kültürel farklılıklara dayalı olarak program materyalleri geliştirebilecek bilgim	.656
	Öğrencilerimin kültürel özellikleri hakkında bilgi düzeyim	.462
Bireysel Farklılıkları Ayırma (BFA)	Farklı cinsel yönelimler konusunda bilgi düzeyim	.586
	Ülkemdeki etnik kökenler hakkında bilgi düzeyim	.735
	Farklı kültürlerle mensup öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğine ilişkin bilgim	.468
	Farklı dini inançlar hakkında bilgim	.638

Turkish Studies

Sınıf İçi Uygulamalar leğinde Yer Alan Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı ve Faktör Yükleri

Boyut	Madde	Faktör Yükü
Yöntem-Teknik Kullanımı	ğrencilerimi derste kendi kültürlerinden örnekler vermeleri için cesaretlendiririm	.553
	Ders işlerken rneklerimi farklı kültürlere yönelik vermeye zen gösteririm	.501
	Farklı kültürel özelliklere sahip ğrencilerimin düşüncelerini ifade etmeleri için tartışma, soru cevap gibi yöntem ve tekniklerle ders işlerim	.691
	çokkültürlü bir eğitim ortamı tasarlarım (farklı renkler, şekiller, oturma düzeni vb)	.631
	Derslerimde ğrencilerimin değer yargılarını dikkate aldığımı gösterir örnekler veririm	.687
	öğrencilerin kendi kültürel değerlerini sınıf ortamına taşımalarını sağlayacak kendi kültürlerinden örnekler veriririm	.741
	öğrenme ve öğretme sürecini farklı kültürleri içerecek yapıda oluşturmaya zen gösteririm	.583
Etkinlik Tasarımı	Sınıfta okkltrl öğretime dayalı öğrenme etkinlikleri tasarlıyorum	.694
	Sınıfta okkltrl eğitime dayalı değerlendirme süreçleri uyguluyorum	.654
	Farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerini sağlayacak imkân sağlıyorum	.703
	Farklı kültürel özelliklere sahip ğrencilerimin kendilerini rahatça ifade edecekleri (alay edilmeden, korkmadan, çekinmeden, utanmadan) sınıf atmosferi oluşturuyorum	.604
	çokkültürlü sınıfların ihtiyaçlarını karşılayacak metotlar kullanıyorum	.700
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	ğrencilerime farklı cinsiyet, etnik kimlik, dini inançlarına gibi özelliklerine dayalı renk, şekil, resim, fotoğraf, metinlerin seçiminde bu özellikleri dikkate alıyorum	.706
	Sınıf içi iletişimde farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilere hitap eden beden diline, jest ve mimiklere yer veriyorum	.675
	ğrencilerimin bilgilerini farklı kültürel niteliklerden bağımsız lyorum	.757
	Dersleri ğrencilerin kültürel özelliklerine göre düzenliyorum/adapte ediyorum	.730
	öğrencilerime kültürel farklılıkların neden olduğu olumsuzluklarla (ırksal şiddet, cinsiyet ayrımcılık gibi) baş edebilecek aktiviteler düzenliyorum	.605
	Kültürel farklılıkları dikkate alarak tüm ğrencilerimin zgven düzeylerini artıracak etkinlikler tasarlıyorum	.596

Turkish Studies