

The Journal of Academic Social Science Studies



International Journal of Social Science

Volume 6 Issue 1, p. 609-641, February 2013

**ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM ÇERÇEVESİNDE ÖĞRETMEN
ADAYLARININ ÖZ-YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ***
*AN ANALYSIS OF PRESERVICE TEACHERS' SELF-EFFICACY PERCEPTIONS
IN ACCORDANCE WITH MULTICULTURAL EDUCATION**

Yrd. Doç. Dr. Semra DEMİR

Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Okt. Fatma BAŞARIR

Neşehir Üniversitesi Neşehir Meslek Yüksekokulu

Abstract

Self-efficacy perceptions of pre-service teachers may be an indicator of their performance. However, it is known that perceived self-efficacy improve personal goals, reactions and the performance of using analytical strategies and affect individual's motivation. This study aims to determine pre-service teachers' self-efficacy perceptions about multicultural education in terms of variables such as gender, mother tongue, income level of parents, department, educational background of parents, place of settlement and geographical region of the birth record province. This study is in the category of descriptive researches according to its objective. This study is a survey model when it's dealt with in terms of types of descriptive studies. The study group of the

* Bu çalışma, ikinci yazarın yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

*This study was generated from the second author's master thesis.

research consists of the fourth-grade students studying at Erciyes University Faculty of Education in 2011-2012 academic year. In order to collect the data, personal information Form and Multicultural Self Efficiency Scale are used. As a result of the explanatory factor analysis, the scale has 41 items and three factors, namely *Awareness*, *Knowledge* and *Skill*. The internal consistency coefficient obtained for the whole scale was 0.95. The overall reliability of the scale was found to be $\alpha=0.939$. Data was analyzed by using SPSS 17.00 for Windows. Multicultural self-efficacy perceptions of pre-service teachers were determined to be high. It was found that gender, department and living in a metropolis were important factors affecting the efficacy perceptions and self-efficacy perceptions of female pre-service teachers were higher than the perceptions of male pre-service teachers. While the students from *Social Sciences Teaching* department have the highest *Awareness* and *Skill* score means, the highest *Knowledge* score means belong to the students who study in *Turkish Language Teaching* department.

Key Words: Multi-cultural education, pre-service teachers, self-efficacy perceptions.

Öz

Öğretmen adaylarının, öz yeterlik algıları, onların performanslarının bir göstergesi olabilir. Bununla beraber, algılanan öz-yeterliğin, kişisel hedefler, tepkiler ve analitik stratejileri kullanma performansını arttırdığı ve bireyin motivasyonunu etkilediği bilinmektedir. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının, çok kültürlü eğitime ilişkin öz-yeterlik algılarını, cinsiyetlerine, ana dillerine, aile gelir düzeylerine, bölümlerine, annelerinin eğitim durumuna, babalarının eğitim durumuna, yerleşim yerlerine, nüfusa kayıtlı oldukları ilin bulunduğu coğrafi bölgeye, göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırma amacına göre bu çalışma betimleyici araştırmalar kategorisinde yer almaktadır. Betimleyici araştırmaların çeşitleri açısından ele alındığı zaman bu çalışmanın modeli tarama (survey) modelidir. Araştırmanın çalışma evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde birinci ve ikinci öğretim programlarında öğrenim görmekte olan dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Verilerinin toplanmasında Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ölçek, açıklayıcı faktör analizleri sonucu *Farkındalık*, *Bilgi ve Beceri* olmak üzere üç boyutlu ve toplam 41 maddelidir. Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlık katsayısı 0.95'tir. Ölçeğin genel güvenilirliği, $\alpha=0.939$ olarak bulunmuştur. Veriler SPSS Windows 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının, çok kültürlü öz-yeterlik algılarının *Yüksek* olduğu belirlenmiştir. Cinsiyetin, öğrenim görülen bölümün, büyükşehirlerde yaşıyor olmanın yeterlik algısını etkileyen önemli faktörler olduğu bulunmuş, kadın adayların, öz-yeterlik algılarının, erkeklerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Farkındalık ve Beceri boyutunda Sosyal Bilgiler Öğretmenliği'nde öğrenim gören öğretmen adayları en yüksek

puan ortalamasına sahipken, Bilgi boyutunda Türkçe Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adayları en yüksek puan ortalamasına sahip bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çok kültürlü eğitim, öğretmen adayları, öz-yeterlik algısı.

1. GİRİŞ

Günümüzde, insanlar ötekiyle her an burun buruna gelme risk ve imkânı ile bağlaşıklık bir hayat sürmekte, geçmişte hiç olmadığı kadar birbirleri ile iç içe yaşamaktadırlar. Çok kültürlülük tartışması, bu zemin üzerinde yeşermeye başlamış, postmodern ortamın da sağladığı kolaylıklarla, tüm dünyada tartışılan bir olgu konumuna yükselmiştir. Farklılıkların kabul görmesinin doğal bir sonucu olarak, farklı etnik ve kültürel unsurların bir arada yaşadıkları bir toplum tasarımı şeklinde, çok kültürlülük politikaları gündeme gelmiştir (Şan, 2005, 69-70). Çok kültürlülük, yaş, cinsel yönelim, engelli olma, sosyal sınıf, etnik köken, din, dil ve kültürel özelliklerin bir arada yaşamasıdır (APA, 2002).

Dil, din, ırk vs. bakımından çok kültürlü kimliklere bürünen ve farklılaşan birçok ülkede kültürel ve toplumsal çatışmalar meydana gelmektedir. Toplumların ayrılmaz bir parçası olan çocukların da bu kültürel çatışmalardan etkilenmeleri, bu sosyal sorunu bir eğitim sorununa dönüştürmektedir. Bununla beraber, günümüzdeki küreselleşme eğiliminin etkilerinden biri de sınıf ve okul ortamında çocukların arkadaşları tarafından etnik veya dinsel köken, hatta farklı görünümünden dolayı “farklı çocuklar” olarak algılanmalarıdır. Bunlara benzer sorunlar öğretmenleri hiç bilmedikleri ve beklemedikleri eğitim güçlükleriyle yüz yüze getirmekte, onları çözüm aramak zorunda bırakmaktadırlar (Kostova, 2009, 217-219). Gelişmiş ülkeler eğitimle ilgili sorunlarını belirleyip çözümler üretirken, çok kültürlü eğitim çalışmalarına da yer vermektedirler (Cırık, 2008, 27).

Çok kültürlü eğitim, çok kültürlülük politikalarının eğitimde yer almasını savunan düşünce ve yaklaşımları ifade eder (Yazıcı, Başol & Toprak, 2009, 230). Mwonga (2005)'ya göre, çok kültürlü eğitim, toplumun çoğunluğu tanıyan ve marjinal grupların kamu eğitimini ön plana çıkarmaya çalışan, demokratik vatandaşlık eğitimidir. Çok kültürlü eğitim; din, dil, ırk, kimlik, sosyal sınıf ve cinsiyet farklılıklarından kaynaklanan unsurları dikkate alarak, tüm öğrenciler için eğitimde eşit fırsatlar sunmayı, öğrencileri bu farklılıkların bilincinde olan demokratik ve hoşgörülü bireyler olarak yetiştirmeyi, böylece eğitimi ve öğretimi zenginleştirici etkinliklere dönüştürerek gerçekleştirmeyi hedefler (Toprak, 2008, 6).

Banks ve arkadaşları (2001)'na göre, çok kültürlü eğitim ve öğretimin gerçekleşmesi için temel ilkeler; (1) Öğretmen yetiştiren programlar ve hizmet-içi

eğitimler aracılığıyla öğretmenlerin, toplumdaki etnik grupların karmaşık özelliklerini ve ırk, etnik köken, dil ve sosyal sınıf etkileşiminin öğrenci davranışına etkisini anlamalarına yardımcı olmak. (2) Okullarda, tüm öğrencilerin öğrenme ve yüksek standartları karşılamada eşit fırsatlara sahip olmalarını sağlamak. (3) Öğretim programları aracılığı ile bilginin toplumsal olarak yapılandırılmasında öğrencilere yardımcı olmak. (4) Okullarda, tüm öğrencilere, akademik başarılarını artıracak ve farklılıklar arası pozitif ilişkileri güçlendirecek, bilgi, beceri ve tutumlarını geliştiren program dışı etkinlikler sunmak ve katılmaları için onları teşvik etmek. (5) Okullarda, farklılıklar arası ilişkileri geliştirmek için, ortak ilgi alanı, grup üyelikleri oluşturmak. (6) Öğrencilere, ırksal ve etnik ilişkiler üzerinde olumsuz etkileri olan klişeleri ve diğer önyargıları öğretmek. (7) Öğrencilere, hemen hemen tüm kültürel gruplar tarafından paylaşılan değerleri öğretmek (örneğin, adalet, eşitlik, özgürlük, barış, merhamet ve hayırseverlik). (8) Öğrencilerin, farklı öğrencilerle etkin etkileşim kurmaları için gerekli olan sosyal becerileri edinmelerini sağlamak. (9) Okullarda, korku ve gerilimi azaltmak için tasarlanmış koşullar altında- farklı etnik, ırksal, kültürel ve dil gruplarından olan öğrencilere, sosyal etkileşim kurmaları için fırsat tanımak. (10) Karar verme sürecinde, katılım sağlamak. (11) Konumları ne olursa olsun, tüm kamu okullarının, adil bir şekilde finanse edilmesini sağlayacak stratejiler geliştirmek. (12) Karmaşık bilişsel ve sosyal becerileri değerlendirmek için çok kültürlülüğe duyarlı teknikler (gözlemler, performans davranışları, yazılı ödevler, sözlü sınavlar vs.) kullanmak olarak belirlenmiştir.

Gay (1994) ise çok kültürlü eğitimin temel amaçlarını; kültürel ve etnik okuryazarlığı geliştirme, kişisel gelişim, değerleri ve tutumları açıklama, çok kültürlü sosyal yeterlik, temel yetenek kazanımı, eğitimde eşitlik ve mükemmellik, sosyal reform için kişisel güçlendirme olarak açıklamaktadır. Etkili bir çok kültürlü eğitimin beş farklı boyutu vardır. Bunlar; (1) *İçerik entegrasyonu*, (öğretmenlerin kendi konu alanı ve disiplinlerinde, anahtar kavramlar, ilkeler, genellemeler ve teorileri göstermek için, farklı kültür ve gruplardan örnekler ve içerik kullanma dereceleri). (2) *Bilginin yapılandırılması süreci*, (öğretmenlerin, öğrencilerin bilginin nasıl yapılandırıldığını ve çeşitli kültürel ve sosyal gruplar tarafından nasıl etkilediğini anlamalarına yardımcı olma dereceleri). (3) *Önyargıyı azaltma*, (öğrencilerin farklı etnik, dini ve kültürel gruplara karşı olumlu ve demokratik bir ırksal tutum geliştirmelerine yardım etme ve öğrencilerin, etnik kimliğin, okullaşma bağlamı ve egemen toplumsal grupların tutum ve inançlarından nasıl etkilediğini anlamalarına yardımcı olma). (4) *Eşitlikçi Pedagoji*, (çok kültürlü eğitim yoluyla farklı etnik, dini, kültürel ve cinsiyet gruplarının akademik başarılarını eşit biçimde etkileyen bir öğretim sağlama). (5) *Güç Kazandırma* (çok kültürlü eğitimle okulda ve sosyal yapıda cinsiyet, etnik ve sosyal sınıflar arasında eşitliği destekleme)'dır (Banks, 1993).

Kültürel çeşitlilikten oluşan farklılıklar, öğrenme-öğretme ortamlarının tasarlanmasında, dikkate alınması gereken değişkenlerdir. Yapılan araştırmalar, farklı etnik kökenlere sahip öğrencilere, kendi kültür ve deneyimlerine uygun öğretim yapıldığında, bu öğrencilerin akademik başarılarını artırdıklarını göstermektedir

(Kleinfeld, 1975; Au & Kawakami, 1994; Ladson-Billings, 1994, 1995; Foster, 1995; Hollins, 1996; Gay, 2000; Ware, 2006). Diğer taraftan, öğrenme-öğretme sürecinde, farklılıkları görmezden gelinen öğrencilerin, akademik başarılarının diğerlerinden düşük olduğu bulgusuna da rastlanılmıştır (Irvine, 1990; Irvine & Armento, 2001). Gay (1994), çok kültürlü eğitime uygun materyallerin, empati yoluyla yaşanan deneyimlerin, rol oynamanın, simülasyonun ve bunlar gibi etkinliklerin, öğrencilerin etnik yapılarla ilgili pozitif tutumlar ve algılar geliştirmelerine yardımcı olacağını ifade etmiş, farklı dil ve kültürel geçmişleri olan ailelerin, benzersiz hikâye ve deneyimleri olduğuna işaret etmiştir. Bu deneyimlerin, sınıfta tüm çocukların diğer kültürleri anlamaya başlamalarına yardımcı olmak için kullanılabileceğini belirterek, öğretmenlerin sınıfta var olan doğal kaynakların avantajlarından yararlanabileceğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin çok kültürlü bakış açılarına göre yetiştirilmesinin AB'ne girme sürecinde olan Türkiye'ye önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Avrupa Birliğine uyum sürecinde önemli bir adım olarak Türkiye' de uygulamaya konulan ilköğretim programlarında çok kültürlü eğitime önem verildiği görülmektedir. Ancak programı uygulayacak olan kişiler, öğretmenler olduğu için öğretmenlerin çok kültürlü eğitim yeterliklerinin olması gerekmektedir (Polat, 2009, 154). Türkiye'de, öğretmenlik mesleğinin statüsünü ve kalitesini yükseltmek amacıyla belirlenen öğretmen yeterlikleri arasında, öğrencilerin birey olarak görülüp sosyal ve kültürel farklılıklarına, ilgilerine, ihtiyaçlarına, gelişim özelliklerine, deneyimlerine, bireysel farklılıklarına göre, öğretimi çeşitlendirmek için çaba harcama vurgusu öne çıkmaktadır (MEB, 2005).

Çok kültürlü öğretmen yeterlikleri, farklı kuramcılar tarafından, çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Temel yaklaşımlardan biri olan "Öğretmenler İçin Çok Kültürlü ve Akademik Yeterlikler"e göre öğretmenlerin üç temel yeterliğe sahip olması gerekmektedir. Bunlar 1- Kendini anlama, 2- Diğerlerinin kültürünü anlama, ve 3- Akademik çok kültürlü yeterlikler'dir (Washington, 2003). Banks (2001) ise çok kültürlü öğretmen yeterliklerini, 1- kişisel düzey, 2, sınıf düzeyi, 3 okul düzeyi olmak üzere 3 düzeyde tanımlamıştır.

Öğretmen yeterliği üzerine yapılan araştırmalar, davranışsal işleyişin, belirli durumlarla başa çıkma yeterliğine olan inançlar tarafından belirlendiğini ve yetenekli öğretmenlerin güçlü bir öğretmen yeterlik algısına sahip olduklarını göstermektedir (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008). Özellikle, yeterliği daha fazla olan öğretmenler, öğrencilerine daha başarılı bir şekilde öğretim verirler, öğretim konusunda daha fazla çaba harcarlar, gayretli olan öğrencilere yardım etmede ve öğrencilere verdikleri etkinliklerde daha kararlı davranırlar (Schunk & arkadaşları, 2008). Ayrıca, yetenekli öğretmenler kendi öğretimleri konusunda daha olumlu ve yeni öğretim uygulamalarına karşı daha açık olma eğilimindedirler (Gusky, 1988; Friedman &

Kass, 2002). Aslında, öğretmen yeterliği kavramı, öğretmen adayı (öğrenci) öz-yeterliği kavramıyla yakından ilişkilidir (Bandura, 1997).

Öz-yeterlik, öğrenme veya etkin bir performans gerçekleştirilmede kişinin kendi yeteneği ile ilgili inançlarını ifade eder (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy's, 1998, s; 117). Bu inanç, insanların istenilen sonucu elde etmek için çaba gösterme ve zorluklara rağmen devam etme derecelerini belirlemektedir (Bandura, 1977; 1997). Öz-yeterlik bireylerin hayatlarındaki olaylar üzerinde denetim elde etmek için gereken hareket, motivasyon ve bilişsel kaynakların harekete geçirilmesinde gerekli olan yeteneklere olan inançlarıyla ilgilidir. Sağlam (2007)'a göre, öz-yeterlik inancı, insanların düşünce biçimlerini ve duygusal tepkilerini de etkilemektedir. Yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip bireyler, zorluk düzeyi yüksek olan çalışmalarla karşı karşıya kaldıklarında daha rahat ve verimli olabilirler. Öğretmenlerin inançlarını inceleyen çeşitli çalışmalara göre öz-yeterlik inançları, öğretmenin öğrenci başarısını olumlu bir şekilde etkileme kapasitesine sahip olduklarına inanma ölçüsünü gösterir ve öğretmen etkinliğindeki bireysel farklılıkların açıklaması olabilir (Riggs & Enochs, 1990; Enochs & Riggs,1990).

Literatürde çok sayıda öğretmen-öğretmen adayı öz-yeterlik ölçekleri mevcuttur. Ashton, Buhr & Crocker, 1984; Gibson & Dembo 1984; Pajares, 1996; Bandura, 1998; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Labone, 2004; Morgil, Seçken & Yücel, 2004; Yılmaz, Gerçek, Köseoğlu, Soran, 2006; Özdemir, 2008; Çapri & Çelikkaleli, 2008; Yapıcı, Hevedanlı & Akbayın 2010'un çalışmaları bunlardan sadece bazılarıdır. Ancak, bu araştırmaların pek çoğu, öğretmen adaylarının, öz-yeterliklerini bir dersin programının uygulanması, bir problem durumla başa çıkmadaki başarı, kişisel öğretim yeterlikleri, değişimi etkileyebilme, ölçme ya da değerlendirme, olumlu okul ortamı oluşturma gibi konularda belirlemeyi amaçlayan çalışmalar olarak tasarlanmıştır. Sınırlı sayıda araştırma ise, sınıfta kültürel farklılıkları dikkate alan uygulamalar açısından, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin kendi yeteneklerine olan inançlarını belirlemeye odaklanmıştır (Siwatu & Starker, 2010).

İlgili literatürde, öğretmenlerin/öğretmen adaylarının, öz yeterlik algılarının, onların performanslarının bir göstergesi olabileceği belirtilmektedir (Siwatu, 2007, 2011; Knoblauch & Woolfolk-Hoy, 2008). Bununla beraber, algılanan öz-yeterliğin, kişisel hedefler, tepkiler ve analitik stratejileri kullanma performansını arttırdığı ve bireyin motivasyonunu etkilediği bilinmektedir (Siwatu, 2007, 2011). Buradan hareketle, öğretmen adaylarının, öz-yeterlik algısının belirlenmesinin, onların gelecekteki performanslarına ilişkin bir gösterge olabilir. Bu nedenle, araştırılması önemli bulunmuştur. Araştırma sorularının belirlenmesinde, öğretmen adaylarının, çok kültürlü eğitime ilişkin öz-yeterlik algılarını irdeleyen araştırmaların sayısının az olması ve öz-yeterlik algısının, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim yeterliklerinin önemli bir belirleyicisi olabileceği düşüncesi etkili olmuştur.

Çok kültürlü eğitim konusunda, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının belirlenmesi, onlara, konuyla ilgili eğitimlerin, kursların veya seminerlerin

verilmesini sağlaması ve çok kültürlü eğitim ve öğretmen yeterlik araştırmalarına katkıda bulunması bakımından önemli görülebilir. Ayrıca, bu çalışmanın bulguları, öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmen adaylarını, farklı öğrencilere etkili bir öğretim yapma konusunda, yeterince hazırlayıp hazırlamadığını belirleme ve bu doğrultuda program geliştirme çalışmalarına katkı yapması açısından önemli olabilir.

Bu çerçevede, bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının, çok kültürlü eğitime ilişkin öz-yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirmektir. Araştırma soruları; (1) Öğretmen adaylarının, çok kültürlü eğitime ilişkin öz-yeterlik algıları nedir? (2) Öğretmen adaylarının, çok kültürlü eğitime ilişkin öz-yeterlik algıları cinsiyetlerine, ana dillerine, aile gelir düzeylerine, bölümlerine, annelerinin eğitim durumuna, babalarının eğitim durumuna, yerleşim yerlerine, nüfusa kayıtlı oldukları ilin bulunduğu coğrafi bölgeye, göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde belirlenmiştir.

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma amacına göre bu çalışma betimleyici araştırmalar kategorisinde yer almaktadır. Betimsel araştırmalar “Nedir?” ve “Ne oluyor?” sorularına cevap arayan, durum saptayıcı, tanımlayıcı araştırmalardır (Ural & Kılıç, 2006: 19). Betimsel araştırma ilk ve temel araştırma eylemidir ve bilginin anlaşılması ile artırılmasında büyük önemi vardır. Betimleyici araştırmaların çeşitleri açısından ele alındığı zaman bu çalışmanın modeli tarama (survey) modelidir (Ekiz, 2003: 20).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreninin, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde birinci ve ikinci öğretim programlarında öğrenim görmekte olan dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş, katılımcılar, çalışma evreninden gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Çalışmanın yapıldığı dönem, Eğitim Fakültesinde, son sınıfa kayıtlı, 729 öğrenci olduğu belirlenmiştir. Çalışma evreninin dördüncü sınıf öğrencilerinden tercih edilmesinin nedeni, onların, öğretmen olmaya en yakın ve buldukları fakültede de en deneyimli bireyler olmalarıdır. Ölçme aracının gönüllü katılım esasına göre cevaplanmış olmasının, katılım oranını düşürdüğü ancak veri kalitesini arttırdığı düşünülmektedir. Araştırmacılar, ölçme aracından 500 kopya dağıtmış bunlardan 354 tanesi kritik değişkenlerde ya da ölçeğin büyük bir kısmında kayıp veri olmadan geri dönmüştür. Dönen ölçek sayısı, öğrenci toplamının % 48,5’ini oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik değişkenlere göre dağılımı, aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur.

a. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları: Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı, Tablo 1’de incelenmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 226’sı (% 63,8) kadın, 128’i (% 36,2) erkektir. Başka bir ifade ile katılımcıların (öğretmen adaylarının) yarısından fazlası kadındır. Araştırmaya katılımın gönüllük esasına göre olduğu dikkate alındığında, bu durumun nedeni, kadın öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına göre, konuya daha duyarlı olmaları ya da eğitim fakültesinde okuyan kadın öğretmen adaylarının sayısının erkek adayların sayısından fazla olması olabilir.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekan s	Yüzde (%)
Kadın	226	63,8
Erkek	128	36,2

b. Katılımcıların anadillerine göre dağılımı: Katılımcıların anadillerine göre dağılımı Tablo 2’de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 331’inin (% 93,5) anadilinin Türkçe, 23’ünün (% 6,5) anadilinin diğer diller (Kürtçe, Arapça, Çerkezce, Lazca, Zazaca, Arnavutça, Türk Dilleri, balkan Dilleri) olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan anlaşılacağı gibi, öğretmen adaylarının, çoğunluğunun ana dili Türkçe’dir.

Tablo 2. Katılımcıların Anadillerine Göre Dağılımı

Ana Dil	Freka ns	Yüzd e (%)
Türkçe	331	93,5
Diğer	23	6,5

c. Katılımcıların aile gelir durumlarına göre dağılımı: Katılımcıların ailenin gelir durumlarına göre dağılımı

Tablo 3’te incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 20’sinin (% 5,6) 0-499 TL, 56’sının (% 15,8) 500-999 TL, 82’sinin (% 23,2) 1000-1499 TL, 82’sinin (% 23,2) 1500-1999 TL, 49’unun (% 13,8) 2000-2499 TL, 22’sinin (% 6,2) 2500-2999 TL, 43’ünün (% 12,1) 3000 TL ve üzeri gelir düzeyi olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Aile Gelir Durumlarına Göre Dağılımı

Gelir Durumu TL	Frekans	Yüzde (%)
0-499	20	5,6
500-999	56	15,8
1000-1499	82	23,2
1500-1999	82	23,2
2000-2499	49	13,8
2500-2999	22	6,2
3000 TL ve üzeri	43	12,1

d. Katılımcıların öğrenim gördüğü bölümlere göre dağılımı: Katılımcıların öğrenim gördüğü bölümlere göre dağılımı Tablo 4'te incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 54'ü (% 15,3) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, 55'i (% 15,5) Fen Bilgisi Öğretmenliği, 27'si (% 7,6) İngilizce Öğretmenliği, 59'u (% 16,7) Matematik Öğretmenliği, 84'ü (% 23,7) Sınıf Öğretmenliği, 42'si (% 11,9) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 33'ü (% 9,3) Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmektedir. Buna göre, en yüksek katılım oranı Sınıf Öğretmenliğine aitken, en düşük oran, İngilizce Öğretmenliği bölümü olarak belirlenmiştir. Katılım oranının sınıf öğretmenliği bölümünde fazla olması, bu bölümün fakülte genelinde diğer bölümlere oranla daha fazla sayıda öğrenciyle temsil ediliyor olması olabileceği gibi, sınıf öğretmeni adaylarının, konuya ilgi duyuyor olmaları da olabilir (Herron, Green, Russell & Southard, 1995) İngilizce öğretmenliği bölümünün, öğrenci kontenjanının az olması, onların katılımını etkileyen bir faktör olabilir.

Tablo 4. Katılımcıların Öğrenim Gördüğü Bölümlere Göre Dağılımı

Bölüm	Frekans	Yüzde (%)
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	54	15,3
Fen Bilgisi Öğretmenliği	55	15,5

İngilizce Öğretmenliği	27	7,6
Matematik Öğretmenliği	59	16,7
Sınıf Öğretmenliği	84	23,7
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	42	11,9
Türkçe Öğretmenliği	33	9,3

e- Katılımcıların anne eğitim durumlarına göre dağılımı: Çalışma grubunun, anne eğitim durumlarına göre dağılımı 5'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 25'inin (% 7,1) annesinin okur yazar olmadığı, 21'inin (% 5,9) annesinin okur yazar olduğu, 182'sinin (% 51,4) annesinin ilkokul, 40'ının (% 11,3) annesinin ortaokul, 51'inin (% 14,4) annesinin lise, 35'inin (% 9,9) annesinin üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların Anne Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Anne Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde (%)
Okur yazar değil	25	7,1
Okur yazar	21	5,9
İlkokul	182	51,4
Ortaokul	40	11,3
Lise	51	14,4
Üniversite	35	9,9

f. Katılımcıların baba eğitim durumlarına göre dağılımı: Katılımcıların baba eğitim durumlarına göre dağılımı Tablo 6'da incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 11'inin (% 3,1) babasının okur yazar olduğu, 114'ünün (% 32,2) babasının ilkokul, 42'sinin (% 11,9) babasının ortaokul, 80'inin (% 22,6) babasının lise, 107'sinin (% 30,2) babasının üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Katılımcıların Baba Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Baba Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde (%)
Okur yazar	11	3,1
İlkokul	114	32,2

Ortaokul	42	11,9
Lise	80	22,6
Üniversite	107	30,2

g. Katılımcıların yerleşim yerlerine göre dağılımı: Katılımcıların, yerleşim yerlerine göre dağılımı,

Tablo 7'de incelenmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 47'sinin (% 13,3) köy-kasabada, 64'ünün (% 18,1) ilçede, 126'sının (% 35,6) ilde, 117'sinin (% 33,1) büyükşehirde yaşadığı görülmektedir.

Tablo 7. Katılımcıların Yerleşim Yerlerine Göre Dağılımı

Yerleşim Yeri	Frekans	Yüzde (%)
Köy kasaba	47	13,3
İlçe	64	18,1
İl	126	35,6
Büyükşehir	117	33,1

h. Katılımcıların nüfusa bağlı olduğu coğrafi bölgelere göre dağılımı: Katılımcıların nüfusa bağlı olduğu coğrafi bölgelere göre dağılımı Tablo 8'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 14'ünün (% 4,0) Marmara, 6'sının (% 1,7) Ege, 53'ünün (% 15,0) Akdeniz, 233'ünün (% 65,8) İç Anadolu, 19'unun (% 5,4) Karadeniz, 17'sinin (% 4,8) Doğu Anadolu, 12'sinin (% 3,4) Güneydoğu Anadolu bölgesi doğumlu olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının en çok İç Anadolu bölgesinden olması, çalışma yapılan üniversitenin bu bölgede bulunması ve bu bölge insanının bu üniversiteyi tercih etmesi olarak yorumlanabilir.

Tablo 8. Katılımcıların Nüfusa Bağlı Olduğu Coğrafi Bölgelere Göre Dağılımı

Coğrafi Bölgeler	Frekans	Yüzde (%)
------------------	---------	-----------

Marmara	14	4,0
Ege	6	1,7
Akdeniz	53	15,0
İç Anadolu	233	65,8
Karadeniz	19	5,4
Doğu Anadolu	17	4,8
Güneydoğu Anadolu	12	3,4

Veri Toplama Araçları

Verilerinin toplanmasında Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

1.Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Adı geçen ölçek, Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, açıklayıcı faktör analizleri sonucu *Farkındalık, Bilgi ve Beceri* olmak üzere üç boyutlu ve toplam 41 maddelidir. Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlık katsayısı .95'tir. Ölçeğin genel güvenilirliği, $\alpha=0,939$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin *Farkındalık* boyutunda yer alan maddeler arasında; Farklı kültürlere has davranış, değer ve tutumları yadırgarım, farklı kültürleri tanımanın, farklı seçenekleri görmeye yardımcı olduğuna inanırım; *Beceri* boyutundaki maddeler arasında, öğrenme ve öğretme sürecini farklı kültürleri içerecek yapıda oluşturmaya özen gösteririm, sınıf ortamında yürütülen tartışmalarda kültürel farklılıkların ortaya çıkmasını engellerim; *Bilgi* boyutundaki maddeler arasında ise, öğrencilerimin kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibiyim, farklı cinsel yönelimler konusunda bilgi sahibiyim gibi ifadeler yer almaktadır. Aşağıda sunulan Tablo 9'da ölçeğin boyutlarını oluşturan maddeler ve her boyutun güvenilirlik katsayısı yer almaktadır.

Tablo 9. Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeğini Oluşturan Maddeler ve Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Boyutu Oluşturan Maddeler	Cronbach's Alpha
Farkındalık	1, 2, 4, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16,18, 20, 21,24, 27	0,862
Beceri	3, 5, 6, 7, 11, 17, 19, 22, 23, 25, 26, 28, 31, 33, 34, 38	0,884
Bilgi	29, 30, 32, 35, 36, 37, 39, 40, 41	0,846

Araştırmada kullanılan likert ölçek için, kişilerin verilen önermelerle ilgili görüşlerini, çok olumludan çok olumsuzu kadar sıralanan seçeneklerden belirtmeleri istenmiştir. Buna göre; (5) kesinlikle katılıyorum, (4) katılıyorum, (3) kararsızım, (2) katılmıyorum, (1) kesinlikle katılmıyorum şeklindedir. Ölçek sonuçları 5.00-1.00=4.00 puanlık bir genişliğe dağılmışlardır. Bu genişlik beşe bölünerek ölçeğin kesim noktalarını belirleyen düzeyler belirlenmiştir. Ölçek ifadelerinin değerlendirilmesinde Tablo 10'da yer alan kriterler esas alınmıştır.

Tablo. 10. Ölçek Değerlendirme Kriterleri

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,00 - 1,79	Çok düşük
	2	1,80 - 2,59	Düşük
	3	2,60 - 3,39	Orta
	4	3,40 - 4,19	Yüksek
Kesinlikle Katılıyorum	5	4,20 - 5,00	Çok yüksek

2. Kişisel Bilgi Formu: Demografik bilgilerin elde edilmesinde kullanılan *Kişisel Bilgi Formu*, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik öz-yeterlik algıları üzerinde etkili olabilecek çeşitli etkenlerin dikkate alınmasıyla hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda katılımcılara cinsiyetleri, anadilleri, ailelerinin gelir durumu, okudukları bölüm, anne ve babalarının eğitim durumu, yerleşim yerleri ve nüfusa kayıtlı oldukları coğrafi bölge sorulmuştur.

Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlar (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart Sapma) kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenleri için, Kormogrov Smirnov-Normal Dağılım testi uygulanmıştır. Değişkenlerin normal dağılmadıkları tespit edilmiştir. Verilerin analizleri yapılırken parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı Mann Whitney U testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplararası karşılaştırmalarında Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin, çok kültürlü öz-yeterlik algı düzeylerinin ve bu düzeylerin, cinsiyet, anadil, aile gelir düzeyi, öğrenim gördükleri bölüm, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, yerleşim yeri ve nüfusa bağlı olunan coğrafi bölge değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada, toplanan verilerin istatistiki olarak çözümlenmesiyle elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulguların verilmesinde, araştırmanın amacı doğrultusunda yanıtı aranan soruların sırası izlenmiştir.

3.1. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri'ne İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının, öz-yeterlik algıları, *Farkındalık*, *Beceri*, *Bilgi* boyutları açısından incelenmiştir. Elde edilen verilerin aritmetik ortalamalara göre yorumlanmasında, yöntem bölümünde belirtilen sınırlardan yararlanılmıştır.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Ortalamaları

Boyutlar	N	Ort.	S.s	Min.	Max.
Farkındalık	354	3,781	0,612	1,000	5,000
Beceri	354	3,715	0,606	1,375	5,000
Bilgi	354	3,630	0,602	1,000	5,000

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeylerinin, *Farkındalık* boyutu ortalaması $\bar{X} = 3,781 \pm 0,612$; *Beceri* boyutu ortalaması $\bar{X} = 3,715 \pm 0,606$; *Bilgi* boyutu ortalaması $\bar{X} = 3,630 \pm 0,602$ olarak bulunmuştur. Bu değerler, öğretmen adaylarının, çok kültürlü öz-yeterlik algılarının *Yüksek* düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Başka bir ifade ile öğretmen adaylarının, ders işlerken farklı kültürlerden örnekler kullanma, grup çalışmalarında farklı kültürlerden gelen bireylerin birlikte çalışmalarını destekleme, farklı etnik kökene sahip öğrencilerin düşüncelerini ifade etmeleri için ortam yaratma, gibi yeterlikler bakımından kendilerini yeterli algıladıkları bulunmuştur.

3.2. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-yeterlik Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular

3.2.1. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması

Boyutlar	Gruplar	N	Ort	Ss	MW	p
Farkındalık	Kadın	226	3,896	0,510	10297,000	0,000
	Erkek	128	3,579	0,717		
Beceri	Kadın	226	3,828	0,517	10821,500	0,000
	Erkek	128	3,515	0,694		
Bilgi	Kadın	226	3,677	0,533	13241,000	0,185
	Erkek	128	3,547	0,702		

Öğretmen adaylarının, yeterlik algılarının, cinsiyet değişkenine göre, farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Testin sonucunda, ilk iki boyutta, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($U=10297,00$; $p=0,000<0,05$). Kadın öğretmen adaylarının *Farkındalık* puanları ($\bar{X}=3,896$), erkek öğretmen adaylarının farkındalık puanlarından ($\bar{X}=3,579$) yüksek bulunmuştur. Kadın öğretmen adayları, erkek adaylardan kendi farkındalıklarını daha yüksek görmektedirler. *Beceri* alt boyutu açısından da yeterlik algıları, cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. ($U=10821,50$; $p=0,000<0,05$). Kadın öğretmen adaylarının *Beceri* puanları ($\bar{X}=3,828$), erkek öğretmen adaylarının *Beceri* puanlarından ($\bar{X}=3,515$) yüksek bulunmuştur. *Beceri* bağlamında da kadın adaylar erkek adaylardan daha yüksek beceri düzeyinde bulunmuştur. Kadın katılımcıların, öğretim ortamlarında, çeşitlilik ve çok kültürlülüğe yer vermede, erkek katılımcılardan daha fazla istekli olmaları (Capella-Santana 1995) bu sonucun bir nedeni olabilir. *Bilgi* boyutu açısından, gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($U=13241,000$; $p=0,185>0,05$).

3.2.2. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-yeterlik Algılarının Ana Dil'e Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Anadil Değişkenine Göre Farklılaşması

Boyutlar	Gruplar	N	Ort	Ss	MW	p
Farkındalık	Türkçe	331	3,773	0,570	2887,500	0,053
	Diğer	23	3,897	1,054		
Beceri	Türkçe	331	3,707	0,588	3174,500	0,183
	Diğer	23	3,832	0,826		
Bilgi	Türkçe	331	3,633	0,598	3498,500	0,515
	Diğer	23	3,589	0,667		

Öğretmen adaylarının, Çok Kültürlü Öz-Yeterlik ölçeği, Farkındalık, Beceri ve Bilgi alt boyutlarındaki algılarının, anadil değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları, her üç boyutta da yeterlik algılarının anlamlı olarak farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Başka bir ifade ile, anadil, öğretmen adaylarının görüşlerini etkileyen önemli bir değişken değildir. Ancak, katılımcıların çoğunluğunun anadilin Türkçe olması, bu sonucun ortaya çıkmasında rol oynamış olabilir.

3.2.3. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-yeterlik Algılarının Aile Gelir Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Aile Gelir Durumu Değişkenine Göre Farklılaşması

Boyutlar	Gruplar (TL)	N	Ort	Ss	KW	p
Farkındalık	0-499	20	3,531	0,510	14,575	0,024
	500-999	56	3,722	0,673		
	1000-1499	82	3,864	0,542		
	1500-1999	82	3,732	0,671		
	2000-2499	49	3,829	0,531		
	2500-2999	22	4,116	0,440		
	3000 ve üzeri	43	3,685	0,674		
Beceri	0-499	20	3,591	0,440	6,670	0,352
	500-999	56	3,667	0,613		

	1000-1499	82	3,782	0,543		
	1500-1999	82	3,689	0,597		
	2000-2499	49	3,765	0,607		
	2500-2999	22	3,886	0,448		
	3000 ve üzeri	43	3,609	0,821		
Bilgi	0-499	20	3,506	0,657	9,917	0,128
	500-999	56	3,512	0,429		
	1000-1499	82	3,680	0,552		
	1500-1999	82	3,688	0,590		
	2000-2499	49	3,601	0,610		
	2500-2999	22	3,798	0,402		
	3000 ve üzeri	43	3,584	0,888		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının *Farkındalık*, *Beceri ve Bilgi* puanı ortalamalarının ailesinin gelir durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 14’te sunulmuştur. Buna göre, *Farkındalık* boyutu açısından grup ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır (KW=14,575; p=0,024<0,05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; ailesinin gelir durumu 1000-1499 TL (U=536,000; p<0,05), 1500-1999 TL (U=579,500; p<0,05), 2000-2499 TL (U=302,000; p<0,05) ve 2500-2999 (U=81,000; p<0,05) TL olan öğretmen adaylarının farkındalık puanı, ailesinin gelir durumu 0-499 TL olan öğretmen adaylarının farkındalık puanından yüksek bulunmuştur. Ölçme aracının, *Beceri ve Bilgi* boyutlarındaki maddelere verilen cevaplar ise, ailenin gelir durumu değişkeninden etkilenmemişlerdir. Başka bir anlatımla, farklı gelir düzeylerindeki ailelerden gelen katılımcıların *Beceri* (KW=6,670; p=0,352>0,05) ve *Bilgi* (KW=9,917; p=0,128>0,05) boyutlarındaki öz-yeterlik algıları benzer bulunmuştur.

3.2.4. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-yeterlik Algılarının Öğrenim Görülen Bölüme Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 15. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Öğrenim Gördüğü Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşması

Boyutlar	Gruplar	N	Ort	Ss	KW	p
Farkındalık	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği	54	3,788	0,490	104,542	0,000
	Fen Bilgisi öğretmenliği	55	3,248	0,357		
	İngilizce öğretmenliği	27	4,030	0,742		
	Matematik öğretmenliği	59	3,682	0,670		
	Sınıf öğretmenliği	84	3,872	0,605		
	Sosyal Bilgiler öğretmenliği	42	4,220	0,532		
	Türkçe Öğretmenliği	33	3,839	0,321		
Beceri	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği	54	3,750	0,495	76,012	0,000
	Fen Bilgisi öğretmenliği	55	3,174	0,539		
	İngilizce öğretmenliği	27	3,981	0,668		
	Matematik öğretmenliği	59	3,653	0,598		
	Sınıf öğretmenliği	84	3,827	0,601		
	Sosyal Bilgiler öğretmenliği	42	4,007	0,440		
	Türkçe öğretmenliği	33	3,792	0,480		
Bilgi	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği	54	3,743	0,542	28,725	0,000
	Fen Bilgisi öğretmenliği	55	3,232	0,727		
	İngilizce öğretmenliği	27	3,700	0,622		
	Matematik öğretmenliği	59	3,655	0,594		
	Sınıf öğretmenliği	84	3,643	0,500		
	Sosyal Bilgiler öğretmenliği	42	3,762	0,501		
	Türkçe öğretmenliği	33	3,808	0,583		

Tablo 15'e göre, *Farkındalık* ve *Beceri* boyutlarında en yüksek puan ortalaması Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarına aitken, en düşük puan ortalaması Fen Bilgisi

Öğretmen adaylarına aittir. Bilgi boyutundaki puanlar açısından ise, en yüksek puan ortalaması Türkçe Öğretmen adaylarına aitken, en düşük puan ortalaması Fen Bilgisi Öğretmen adaylarına aittir. Ayrıca, Tablo 15'te, öğretmen adaylarının, ölçeğe verdikleri yanıtların, öğrenim gördükleri bölüm değişkeni açısından anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular da yer almaktadır.

Tablo 15'e göre, *Farkındalık* puanı ortalamaları bölüm değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmaktadır (KW=104,542; $p=0,000<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre, İngilizce öğretmen adaylarının puanları, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (U=415,500; $p=0,002<0,05$), Fen Bilgisi (U=117,000; $p=0,000<0,05$), Matematik (U=474,000; $p=0,003<0,05$), Sınıf (U=841,500; $p=0,044<0,05$) ve Türkçe (U=251,000; $p=0,004<0,05$) öğretmen adaylarının puanından yüksek bulunmuştur. Sosyal Bilgiler Dersi öğretmen adaylarının puanları, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (U=489,500; $p=0,000<0,05$), Fen Bilgisi (U=99,000; $p=0,000<0,05$), Matematik (U=534,500; $p=0,000<0,05$), Sınıf (U=1050,000; $p=0,000<0,05$) ve Türkçe (U=252,500; $p=0,000<0,05$) öğretmen adaylarının puanlarından yüksek bulunmuştur.

Ölçeğin *Beceri* boyutundaki maddelere verilen yanıtların analizi sonucu ise, farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının, yeterlik algılarının yine anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur (KW=76,012; $p=0,000<0,05$). Farklılıkların hangi gruplarda olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ileri analizlerde, İngilizce öğretmenliğinde okuyanların puanlarının, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (U=436,500; $p=0,003<0,05$); Fen Bilgisi (U=157,000; $p=0,000<0,05$); Matematik (U=475,500; $p=0,003<0,05$) ve Türkçe öğretmenliğinde okuyarlardan yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenliğinde okuyanlar ise, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (U=611,000; $p=0,000<0,05$); Fen Bilgisi (U=190,500; $p=0,000<0,05$); Matematik (U=665,500; $p=0,000<0,05$); Sınıf (U=1318,000; $p=0,021<0,05$); ve Türkçe (U=471,000; $p=0,018<0,05$) öğretmenliği bölümünde okuyarlardan yüksek puan almışlardır.

Ölçeğin *Bilgi* boyutu açısından yapılan analizler incelendiğinde, farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin, öz-yeterlik algılarının ilk iki boyutta olduğu gibi bu boyutta da anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir (KW=28,725; $p=0,000<0,05$). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analizlerde ise İngilizce (U=372,000; $p=0,000<0,05$) ve Sosyal Bilgiler (U=624,500; $p=0,000<0,05$) öğretmen adaylarının puanlarının, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının puanlarından, yüksek olduğu bulunmuştur.

İngilizce öğretmen adaylarına ait verilerin, ölçeğin her boyutunda diğerlerinden anlamlı biçimde farklılaşması, onların dili bilme ve kullanma yeteneklerinin diğerlerinden önde olması, bunun bir sonucu olarak yurt dışı öğrenci programlarına katılmada diğerlerinden avantajlı olmaları ve farklı kültürlerle

karşılaşma olasılıklarının fazla olmasıyla açıklanabilir. Programlarında farklı kültürlere yönelik derslerin olması da bu sonucun belirleyicisi olabilir.

3.2.5. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-yeterlik Algılarının Anne Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 16. Öğretmen Adaylarının Çok kültürlü Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşması

Boyutlar	Gruplar	N	Ort	Ss	KW	p
Farkındalık	Okur yazar değil	25	3,738	0,913	11,838	0,037
	Okur yazar	21	3,568	0,531		
	İlkokul	182	3,839	0,544		
	Ortaokul	40	3,939	0,517		
	Lise	51	3,717	0,657		
	Üniversite	35	3,550	0,690		
Beceri	Okur yazar değil	25	3,660	0,761	15,262	0,009
	Okur yazar	21	3,470	0,575		
	İlkokul	182	3,809	0,585		
	Ortaokul	40	3,791	0,442		
	Lise	51	3,605	0,583		
	Üniversite	35	3,480	0,699		
Bilgi	Okur yazar değil	25	3,649	0,674	7,418	0,191
	Okur yazar	21	3,365	0,485		
	İlkokul	182	3,651	0,581		
	Ortaokul	40	3,619	0,500		
	Lise	51	3,669	0,629		
	Üniversite	35	3,625	0,769		

Tablo 16'da verilen, öğretmen adaylarının *Farkındalık* puanı ortalamalarının, anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır (KW=11,838; p=0,037<0,05). Uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda, annesi ilkokul mezunu olan adayların farkındalık puanı, annesi okur yazar olan (U=1293,500; p=0,015<0,05) ve annesi üniversite mezunu olan (U=2350,000; p=0,014<0,05) adayların farkındalık puanından yüksektir. Annesi

ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının farkındalık puanı ise annesi okur yazar olan ($U=285,000$; $p=0,040<0,05$) ve annesi üniversite mezunu olan ($U=487,500$; $p=0,024<0,05$) öğretmen adaylarının farkındalık puanından yüksektir

Tablo 16'da yer alan analiz sonuçları, anne eğitim durumu değişkeninin, ölçme aracının *Beceri* boyutundaki maddelere verilen yanıtları, anlamlı bir biçimde etkilediğini göstermektedir ($KW=15,262$; $p=0,009<0,05$). Farklılığın kaynağını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre; annesi ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının *Beceri* puanı, annesi okur yazar ($U=1362,500$; $p=0,031<0,05$), lise ($U=3788,500$; $p=0,045<0,05$) ve üniversite ($U=2161,000$; $p=0,003<0,05$). mezunu olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Katılımcılar arasında annesi ilk okul mezunu olanların sayısının fazla olması da bu durumu ortaya çıkaran bir etken olarak değerlendirilebilir. Ölçeğin *Bilgi* boyutunda alınan puanların ortalamalarının ise, anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. ($KW=7,418$; $p=0,191>0,05$). Bir anlamda, annesinin eğitim düzeyi farklı olan adayların, *Bilgi* boyutuyla ilgili yeterli algıları benzer bulunmuştur.

3.2.6. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-yeterlik Algılarının Baba Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşması

Boyutlar	Gruplar	N	Ort	Ss	KW	p
Farkındalık	Okur yazar	11	3,733	1,090	3,532	0,473
	İlkokul	114	3,775	0,594		
	Ortaokul	42	3,735	0,513		
	Lise	80	3,887	0,535		
	Üniversite	107	3,731	0,656		
Beceri	Okur yazar	11	3,494	0,968	7,604	0,107
	İlkokul	114	3,809	0,577		
	Ortaokul	42	3,655	0,446		
	Lise	80	3,760	0,613		
	Üniversite	107	3,626	0,629		

Bilgi		N	Ort	Ss	KW	p
Bilgi	Okur yazar	11	3,424	0,676	5,371	0,251
	İlkokul	114	3,658	0,538		
	Ortaokul	42	3,606	0,479		
	Lise	80	3,694	0,694		
	Üniversite	107	3,584	0,630		

Tablo 17’de sunulan bilgilere göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının *Farkındalık* (KW=3,532; $p=0,473>0,05$), *Beceri* (KW=7,604; $p=0,107>0,05$).ve *Bilgi* (KW=5,371; $p=0,251>0,05$) puanı ortalamalarının baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Başka bir anlatımla, babalarının eğitim düzeyi farklılaşan, öğretmen adaylarının, çok kültürlü öz- yeterlik algıları birbirine benzer bulunmuştur.

3.2.7. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-yeterlik Algılarının Yerleşim Yeri’ne Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Çok kültürlü Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılaşması

Boyutlar	Gruplar	N	Ort	Ss	KW	p
Farkındalık	Köy kasaba	47	3,617	0,774	5,830	0,120
	İlçe	64	3,759	0,591		
	İl	126	3,759	0,606		
	Büyükşehir	117	3,882	0,541		
Beceri	Köy kasaba	47	3,507	0,650	9,174	0,027
	İlçe	64	3,765	0,564		
	İl	126	3,703	0,572		
	Büyükşehir	117	3,783	0,632		
Bilgi	Köy kasaba	47	3,577	0,593	1,992	0,574
	İlçe	64	3,700	0,621		
	İl	126	3,608	0,587		
	Büyükşehir	117	3,638	0,615		

Tablo 18’e göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının *Farkındalık* puanı ortalamalarının yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=5,830; $p=0,120>0,05$). Tablo 18'e göre, Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının *Beceri* puanı ortalamalarının yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=9,174; $p=0,027<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; yerleşim yeri ilçe olan öğretmen adaylarının *Beceri* puanı, yerleşim yeri köy kasaba olan öğretmen adaylarının *beceri* puanından yüksek bulunmuştur (U=1098,500; $p=0,015<0,05$). Yerleşim yeri büyükşehir olan öğretmen adaylarının *beceri* puanı ise, yerleşim yeri köy kasaba olan öğretmen adaylarının *beceri* puanından yüksek bulunmuştur (U=1981,000; $p=0,005<0,05$). Farklı kültürlerle etkileşimde bulunmanın, kişisel yaşam deneyimlerinin, hayata bakış açısının, görüşleri etkileyen önemli göstergeler olduğu düşünülmektedir. Çoban, Karaman & Doğan (2010) ve Valentin (2006) yaptıkları çalışmada büyükşehirde yetişen bireylerin daha küçük yerlerde yetişen bireylere göre çok kültürlülük konusunda daha anlayışlı olduklarını belirtmişlerdir. Bilgi boyutu açısından ise, yerleşim yeri değişkeninin, gruplar arasında anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir (KW=1,992; $p=0,574>0,05$).

3.2.8. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-yeterlik Algılarının Coğrafi Bölgeye Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Nüfusa Bağlı Olduğu İlin Bulunduğu Coğrafi Bölge Değişkenine Göre Farklılaşması

Boyutlar	Gruplar	N	Ort	Ss	KW	p
Farkındalık	Marmara	14	3,308	0,916	11,897	0,064
	Ege	6	3,708	0,180		
	Akdeniz	53	3,717	0,653		
	İç Anadolu	233	3,796	0,583		
	Karadeniz	19	4,010	0,383		
	Doğu Anadolu	17	4,055	0,579		
	Güneydoğu Anadolu	12	3,615	0,733		
Beceri	Marmara	14	3,375	0,754	12,450	0,053
	Ege	6	3,896	0,252		
	Akdeniz	53	3,653	0,526		

	İç Anadolu	233	3,719	0,622		
	Karadeniz	19	3,964	0,527		
	Doğu Anadolu	17	3,930	0,528		
	Güneydoğu Anadolu	12	3,516	0,575		
Bilgi	Marmara	14	3,452	0,684	1,227	0,976
	Ege	6	3,593	0,349		
	Akdeniz	53	3,662	0,494		
	İç Anadolu	233	3,623	0,648		
	Karadeniz	19	3,702	0,466		
	Doğu Anadolu	17	3,758	0,475		
	Güneydoğu Anadolu	12	3,565	0,491		

Tablo, 19’da öğretmen adaylarının, öz-yeterlik algıları, onların nüfusa kayıtlı oldukları ilin bulunduğu coğrafi bölge değişkeni açısından incelenmiştir. Buna göre, ölçeğin tüm boyutlarında öz-yeterlik algılarının anlamlı olarak farklılaşmadığı, belirlenmiştir. *Farkındalık* boyutunda $KW=11,897$; $p=0,064>0,05$, *Beceri* boyutunda, $KW=12,450$; $p=0,053>0,05$ ve *Bilgi* boyutunda ise, $KW=1,227$; $p=0,976>0,05$ bulunmuştur. Ancak puan ortalamaları izlendiğinde, özellikle Karadeniz ve Doğu Anadolu bölgelerinde kayıtlı olan adayların, ölçeğin tüm boyutlarında diğerlerinden daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik öz-yeterlik algıları Erciyes Üniversitesi örneğinde analiz edilmiştir. Araştırmanın genel sonuçları, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin öz-yeterlik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime dair herhangi bir eğitim almamış olmalarına rağmen çok kültürlü eğitime ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, ilgili alan yazın çalışmalarının bazılarıyla benzerlik gösterirken bazılarıyla çelişmektedir.

Literatürdeki bazı araştırma bulguları, - Sultana (1994; Neutrach-Pritchett, Reiff & Pearson 2001; Ladson- Billings, 2001 gibi- üniversite öğrencilerinin bir çoğunun, çeşitli ırksal, etnik ve sosyo-ekonomik ortamlarda çalışmayı istediklerini ancak bu okullarda karşılaşacakları kültürel çeşitliliğe hazırlıksız olduklarını çünkü onun hakkında çok az şey bildiklerini ya da hiçbir şey bilmediklerini tartışmışlardır. Temelde, bu çalışmanın bulguları anılan çalışmalarda sunulan iddiaların aksine, katılımcıların çok kültürlü eğitimi kabul ettiklerini ve öğrencilerin sınıf içi kültürel farklılıklarını eşitlemek için onları, gerekli bilgi ve beceriyle donatmada kendilerini

yeterli hissettiklerini göstermektedir. Bu çalışmanın bulgularının, yukarıda sayılan araştırma bulgularından farklılık göstermesinin çeşitli sebepleri olabilir. Katılımcıların daha önce çeşitlilik içeren bir öğretim ortamında bulunmamış olmaları, onların durum hakkındaki algılarını olumlu etkilemiş olabilir. Bu yorum, Keengwe (2010)'nin sonuçlarına uygundur. Nitekim, Keengwe (2010) çalışmasında, bazı öğretmen adaylarının, çeşitlilik içeren ortama girmeden önce fakına varamadıkları ancak ortama dahil olduktan sonra, farklı kültürlerin beklemedikleri sorunları olabileceği gerçeğini fark ettiklerini bildirmiştir. Bununla beraber, anılan çalışmaların, farklı kültürel çevrelerde gerçekleştirilmiş olmaları, araştırma sonuçlarının farklı olmasında etkili olmuş olabilir. Yavuz ve Anıl (2010) ile Toprak (2008)'in çalışması bu çalışmanın sonuçlarını desteklemekte, Türkiye'de öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim konusunda olumlu tutuma sahip olduklarını belirtmektedir. Çoban, Karaman & Doğan (2010) ile Polat (2009) ise, öğretmen adaylarının yüksek düzeyde çok kültürlü eğitime yatkın olduğunu vurgulamaktadırlar. Ancak Türkiye de bu konu ile ilgili yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bununla beraber, öğretmen adaylarının çok kültürlü öğrenme ortamlarının hazırlanmasına yönelik bir eğitim almadıkları görülmektedir. Oysa Amerika'da Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Komisyonu (NCATE, 2008) öğretmen adaylarının gelişiminde kültüre duyarlı olarak yetiştirilmeleri gerektiğinin altını çizerken, Ngai (2004), ilköğretim ve ortaöğretimde çok kültürlü eğitim konusunda başarıya ulaşmak için öğretmen eğitiminden itibaren etkili bir, çok kültürlü öğretme-öğrenmenin gerçekleşmesini savunmaktadır.

Konu ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Adams ve Hall (2002), İşletme ve Pazarlama branşlarında ders veren öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarını inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin olumlu tutum sergilediklerini tespit etmişlerdir. Barry & Lechner (1995), çalışmalarında, öğretmen adaylarının çok kültürlü öğretim ve öğrenme konusundaki tutum ve farkındalıklarını ölçmüş ve çoğunun çok kültürlü eğitime ilişkin konular hakkında farkındalık, bilgi sahibi olduklarını ve kültürel çeşitliliğe karşı hazırlıklı olduklarını belirlemişlerdir. Okojie-Boulder (2010), ise çalışmasında, eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanları ve öğrencilerin çok kültürlü eğitime ilişkin algılarını incelemiş ve gerek öğretim üyelerinin gerekse de öğrencilerin çok kültürlü eğitime ilişkin olumlu algılara sahip olduklarını tespit etmiştir.

Ayrıca bu çalışmada, kadın öğretmen adaylarının çok kültürlü öz-yeterlik algılarına ilişkin *farkındalık* ve *beceri* puanları, erkek öğretmen adaylarının *farkındalık* ve *beceri* puanlarından yüksek bulunmuştur. Araştırma bulgularına dayalı olarak, kadınların, çok kültürlü bakış açılarını öğretim tekniklerine entegre etmede, kültüre duyarlı örnekler kullanmada, grup çalışmalarında farklı kültürlerden gelen bireylerin birlikte çalışmalarını desteklemede kendilerini daha yeterli algıladıkları

belirlenmiştir. Bu sonuçlar, çeşitliliği sınıflara taşımada kadın eğitimcilerin erkek eğitimcilerden daha fazla ilgili olduğunu bulan Endress ve Lueck (1998) tarafından desteklenmektedir. Ayrıca, Çoban, Karaman ve Doğan (2010), kadınları erkeklere göre “siyasi görüş” farklılıklarına karşı daha toleranslı bulmuşlardır. Benzer şekilde, Ford ve Quinn (2010), çalışmalarında, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaya göre çok kültürlü eğitim düzenlemelerine katılma puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Whatley, Lee, Toms ve Wang (2012), üniversite öğrencilerinin kampüs içindeki farklılıklara ilişkin algılarını araştırdıkları çalışmalarında, kız öğrencilerin “çeşitliliğin önemi” boyundaki tutumlarında erkek öğrencilerden daha yüksek puan aldıklarını tespit etmişlerdir. Asada, Swank ve Goldey (2003), üniversite öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik algılarını araştırdıkları çalışmalarında, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki kadınların çok kültürlü eğitime yönelik algılarının, erkek akranlarına göre daha olumlu olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmada yanıtı aranan bir başka soru, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin öz-yeterlik algılarının okudukları bölümler açısından farklılaşp farklılaşmadığı idi. Sonuçlar, okudukları bölümler açısından, görüşlerin anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Sosyal bilgiler öğretmenliğinde okuyan adayların puanları, diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının farkındalık ve beceri puan ortalamalarının yüksek çıkması, Sosyal Bilgiler dersinin genel karakteriyle açıklanabilir. Şöyle ki; Polat (2009), Sosyal Bilgiler dersinde çok kültürlü eğitimle ilgili kazanımların Hayat Bilgisi dersinden sonra ikinci sırada yoğunlukta bulunduğunu belirlemiş ve Sosyal Bilgiler dersinin, Hayat Bilgisi dersinin devamı olduğunu belirtmiştir. Gerek Hayat Bilgisi Dersi gerekse Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programında hem doğrudan ders kazanımları, hem de ara disiplin kazanımları içerisinde çok kültürlü eğitimi gerektirecek kazanımlar bulunmaktadır. Hayat Bilgisi Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Sosyoloji, Vatandaşlık Bilgisi, İnsan Hakları ve Demokrasi gibi çok kültürlü eğitimle ilişkili olan dersleri alan öğretmen adayları kendilerini daha yeterli algılamış olabilirler. Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları ise, ölçeğin tüm boyutlarında en düşük puan ortalamasına sahiptirler. Bu sonuç, Toprak (2008) tarafından desteklenmektedir. Ona göre, çok kültürlü eğitim konusunda, Fen Bilgisi öğretmen adayları, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından daha olumsuz tutum içerisindedirler. Toprak, bunun sebebinin öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi öğrettikleri konuyla ilgili görmemelerinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Nitekim araştırma sonuçlarına göre ölçekteki “Çok kültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir.” maddesine Fen Bilgisi öğretmenlerinden 56 kişi kuvvetle katılırken 16 kişi kararsız kalmıştır. Bu maddeye katılmayan öğretmen sayısı ise sadece 27’dir. Bu sonuç, söz konusu bölümde okuyan öğretmen adaylarının çok kültürlü bir bakış açısına sahip olmada destek almaya ihtiyaçları olabileceğini göstermektedir. Benzer bir sonuç Okojie-Boulder (2010)’in çalışmasında ortaya çıkmıştır. Söz konusu çalışmada, eğitim

fakültesi öğrencilerinin çok kültürlü eğitime ilişkin algılarında okudukları bölüme göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, Kinesiyoloji bölümünde okuyan öğrenciler çok kültürlü eğitime ilişkin en olumlu algılara sahipken, Danışmanlık ve Eğitim Psikolojisi bölümünde okuyan öğrencilerin çok kültürlü eğitim kavramıyla ilgili algıları daha olumsuzdur. Banks vd. (2001) yaptıkları çalışmada, öğretmenler için yalnızca akademik bilgi ve becerinin yeterli olmadığını, aynı zamanda çok kültürlülüğe duyarlı olmanın da, öğrencinin akademik başarısında zorunlu olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, üniversitelerin eğitim fakültelerinin tüm bölümlerinde öğretmen adaylarının çok kültürlü bakış açısına uygun eğitim almalarının, tüm branşlardaki öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik olumlu görüş ve tutum geliştirmelerine ve öz-yeterlik inançlarını yükseltmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Yerleşim yeri değişkeninin, çok kültürlü yeterlik algılarını etkileyen bir faktör olduğu sonucuna ulaşılan bu çalışmada, özellikle büyükşehirlerden gelen adayların kendilerini, çok kültürlü eğitim açısından daha yeterli buldukları belirlenmiştir. Büyük şehirlerin köy ve kasabalara oranla daha heterojen yapıda olduğu düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının yetiştikleri yerin ve önceki deneyimlerinin öz-yeterlik algıları üzerinde etkili olduğu sonucuna varılabilir. Elde edilen sonuçlar, alanyazındaki kimi araştırma sonuçlarıyla tutarlı bulunmuştur. Zira, Yazıcı, Başol ve Toprak (2009), önceki eğitimlerini heterojen bir yerleşim yerinde geçiren öğretmenlerin, homojen bir yerde geçirenlere göre çok kültürlü eğitim bağlamında, daha olumlu bir tutuma sahip olduklarını belirlemişlerdir. Çoban, Karaman ve Doğan (2010) ise, büyük şehirde yetişen bireylerin ilçede yetişen bireylere göre "*cinsel yönelimler*" konusunda daha hoşgörülü olduklarını bulmuşlardır. Asada ve arkadaşlarının (2003) çalışması da göstermiştir ki kırsal bölgelerde yaşayan bireyler, çok kültürlü eğitime yönelik daha az olumlu görüşe sahip olma eğilimindedirler.

Araştırmada öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin öz-yeterlik algılarında *farkındalık*, *bilgi* ve *beceri* puan ortalamaları arasında nüfusa bağlı oldukları ilin bulunduğu coğrafi bölge değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemişken, en yüksek puan ortalamasına Doğu Anadolu ve Karadeniz bölgesinde kayıtlı olan adaylar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gay (1994), eğitimde eşitlik ve mükemmelliğe ulaşabilmek için, toplumdaki tüm grupların, mümkün olan en yüksek kalitede eğitime ulaşma olanağına sahip olmaları gerektiğinin altını çizmektedir. O'na göre; tüm öğrencilere nasıl öğrenecekleri konusunda daha fazla seçenek (kendi kültürel stilleri ile uyumlu) sunulduğunda, hiçbirisi öğrenme sürecinde gereksiz yere avantajlı ya da dezavantajlı duruma düşmeyecektir.

Araştırmada çok kültürlü öz-yeterlik algılarına ilişkin *farkındalık*, *bilgi* ve *beceri* puan ortalamaları arasında anadil değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunun

anadilinin Türkçe (Türkçe % 93.5, Diğer % 6.5) olması ile açıklanabilir. Gerek ülkemizde gerekse de yurtdışında yapılan çalışmalar öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çok kültürlü eğitime olan bakış açılarının olumlu olduğunu göstermektedir. Ancak, önemli olan çok kültürlü eğitimle ilgili olumlu görüş veya tutumlara sahip olmaktan ziyade, çok kültürlü farkındalık, bilgi ve becerileri davranışa dönüştürmektir. Nitekim, Ezer, Millet ve Patkins (2006), tarafından yapılan bir araştırmada, eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarının, eğitim fakültelerinde çok kültürlü eğitimi önemli gördüklerini fakat bunu uygulamaya geçirme konusunda yeterince çaba sarf etmediklerini belirlemiştir. Öğretmen adaylarının etkili öğretmenlik niteliklerine sahip olmasını sağlama konusunda öğretmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakültelerine büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlerin çok kültürlü bakış açılarına göre yetiştirilmesinin AB'ne girme sürecinde olan Türkiye'ye büyük katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- ADAMS, H. ve HALL H.C. (2002). Assessing Business and Marketing Teachers' Attitudes Toward Cultural Pluralism and Diversity, *Journal of Career and Technical Education*, 18(2), 17-29.
- 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>, sitesinden Erişim Tarihi: 17. 10. 2012.
- ASADA, H., SWANK, E., ve GOLDEY, G. T. (2003). The Acceptance of a Multicultural Education Among Appalachian College Students, *Research in Higher Education*, 44, 99-120.
- ASHTON, P., BUHR, D. ve CROCKER, L. (1984). Teachers' Sense of Efficacy: A Self- or Norm Referenced Construct? *Florida Journal of Educational Research*, 26 (1), 29-41.
- AU, K. H. ve KAWAKAMI, A. J. (1994). Cultural Congruence in Instruction. In E. R. Hollins, J. E. King, ve W. C. Hayman (Eds.), *Teaching diverse populations* (pp. 5-24). Albany: State University of New York Press.
- BANDURA, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2) 191-215.
- BANDURA, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- BANDURA, A. (1998). *Teacher self-efficacy scale*. <http://www.coe.ohiostate.edu/ahoy/researchinstruments.htm#Ban> 02-12-2012'de edinilmiştir.

- BANKS, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice, *Review of the Research in Education*, 19, 3-49.
- BANKS, J. A., COOKSON, P., GAY, G., HAWLEY, W. D., IRVINE, J. J., NIETO, S., SCHOFIELD, J. W., ve STEPHAN, W. G. (2001). *Diversity within Unity: Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society*. Washington: Center for Multicultural Education, University of Washington.
- BARRY, N. H. ve LECHNER J. V. (1995). Preservice Teachers' Attitudes about and Awareness of Multicultural Teaching and Learning, *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 149-161.
- BAŞBAY, A. ve KAĞNİCI, Y. (2011). Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması *Eğitim ve Bilim*, Cilt:36 Sayı:161
- CAPELLA-Santana, N. (1995). Changes In Prospective Teachers' Multicultural Attitudes And Knowledge, Illinois University, Doktora Tezi.
- CIRIK, İ. (2008). Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- ÇAPRI, B.ve ÇELİKKALELİ, Ö.(2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: 9 Sayı: 15 Bahar 2008 s:33-53
- ÇOBAN, A. E., KARAMAN, N. G. ve DOĞAN T. (2010). Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*,10 (1), 125-131.
- EKİZ, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş-Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri*. Ankara: Anı.
- EZER, H., MİLLET, S. ve PATKINS, D. (2006). Multicultural Perspectives in the Curricula of Two Colleges of Education in Israel: The Curriculum is a Cruel Mirror of Our Society, *Teachers and Teaching*, 12(4), 391-406.
- FORD, T. N. ve QUINN, L. (2010). First Year Teacher Education Candidates: What Are Their Perceptions About Multicultural Education?, *Multicultural Education*, 17(4), 18-24.
- FOSTER, M. (1995). African American Teachers and Culturally Relevant Pedagogy. In J.A. Banks, & C.A.M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 570-581). New York: Macmillan.

- FRİEDMAN, I.A. ve KASS, E. (2002). Teacher Self-Efficacy: A Classroom-Organization Conceptualization. *Teaching & Teacher Education*, 18, 675-686.
- GAY, G. (1994). A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education, NCREL's Urban Education Program, <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrsrp/le0gay.htm> Erişim Tarihi: 12. 10. 2011.
- GAY, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York: Teachers College Press.
- GIBSON, S., ve DEMBO M.H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- GUSKY, T.R. (1988). Teacher Efficacy, Self-Concept, and Attitudes Toward The Implementation of Instructional Innovation. *Teaching & Teacher Education*, 4, 63-69.
- HERRON, K., GREEN, J., RUSSELL, F.A. ve SOUTHARD, M. (1995). Evaluation of Multicultural Education in Schools From the Teachers' Perspective. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. ERIC Digest ED 384635.
- HOLLINS, E.R. (1996). *Culture in School Learning: Revealing the Deep Meaning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- IRVINE, J. (1990). *Black Students and School Failure*, Greenwood Press, New York.
- IRVINE, J. J. ve ARMENTO B. J. (2001). *Culturally Responsive Teaching: Lesson Planning for Elementary and Middle Grades*, Mc Graw Hill, New York.
- KENGWEE, J. (2010). Fostering Cross Cultural Competence in Preservice Teachers Through Multicultural Education Experiences, *Early Childhood Education J* 38:197-204 DOI 10.1007/s10643-010-0401-5
- KLEINFELD, J. (1975). Effective Teachers of Eskimo and Indian Students. *School Review*, 83, 301-344.
- KNOBLAUCH, D., ve WOOLFOLK H., A. (2008). Maybe I Can Teach Those Kids. The Influence of Contextual Factors on Student Teachers' Efficacy Beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24, 166-179.
- KOSTOVA, S. Ç. (2009). Çok Kültürlü Eğitim: Bulgaristan Örneği, *Kaygı Dergisi*, 12, 217-230.
- LABONE E. (2004). Teacher Efficacy: Maturing The Construct Through Research in Alternative Paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20 (4), pp. 341-359
- LADSON-BILLINGS, G. (1994). *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.

- LADSON-BILLINGS, G.(1995).But That's Just Good Teaching! The Case For Culturally Relevant Pedagogy, *Theory Into Practice*, 34 (3), pp. 159–165
- LADSON-BILLINGS, G. (2001). *Crossing Over to Canaan: The Journey of New Teachers in Diverse Classrooms*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- MEB. (2005). <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html> adresinden, 10-12-2012'de erişildi.
- MWONGA, C. (2005). Multicultural Education: New Path Toward Democracy, 15, 1-17.
- National Council for Accreditation for Teacher Education (NCATE) (2008). Professional Standards for The Accreditation of Teacher Preparation Institutions. [Online] 10/09/2009, <http://www.ncate.org/documents/standards>
- NEUHARTH-PRITCHETT, S., REIFF, J.C.ve PEARSON, C.A. (2001). Through The Eyes Of Preservice Teachers: Implications For The Multicultural, *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 256-269. 05 Aralık 2012 tarihinde EBSCO host veritabanından edinilmiştir.
- NGAI, P. B. (2004). A Reinforcing Curriculum and Program Reform Proposal for 21st Century Teacher Education: Vital First Steps for Advancing K-12 Multicultural Education, *Equity & Excellence in Education*, 37(4), 321 – 331.
- MORGİL, İ, SEÇKEN, N. ve YÜCEL A. S. (2004). Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *BAÜ Fen Bilimleri. Enstitüsü, Dergisi* 6.1
- OKOJIE-BOULDER, T. (2010). *Faculty Members' and Graduate Students' Perceptions of Multicultural Education in the College of Education*, Mississippi State University, Department of Instructional Systems and Workforce Development, Doktora Tezi, Mississippi.
- ÖZDEMİR, M. S.(2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Bahar, S. 54, 277-306.
- POLAT, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri, *International Online Journal of Educational Sciences*. 1 (1), 154-164.
- PAJARES, F. (1996). Self- efficacy Beliefs in Academic Settings, *Review of Educational Research*, 66 (4), pp. 543–578
- RIGGS, I. M. ve ENOCHS L. G., (1990). Toward The Development of an Elementary Teacher's *Science Teaching Efficacy Belief Instrument*, *Science Education*, 74 (6), 625-637

- SAĞLAM, F. (2007). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Derslerinde Bilgi Teknolojisi Kaynaklarından Yararlanma Öz-Yeterlikleri ve Etki Algılarının Değerlendirilmesi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- SCHUNK, D. H. ; PINTRICH, P. R. ve MEECE, J. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*, 3/E, Pearson.
- SIWATU, K.O.ve. STARKER, T.V. (2010). Predicting Preservice Teachers Self efficacy to Resolve a Cultural Conflict Involving an African American Student, *Multicultural Perspectives*, 12 (1), pp. 10–17
- SIWATU, K. O. (2007). Preservice Teachers' Culturally Responsive Teaching Self-efficacy and Outcome Expectancy Beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1086-1101.
- SIWATU, K. O. (2011). Preservice Teachers' Sense of Preparedness and Self-efficacy to Teach in America's Urban and Suburban Schools: Does Context Matter? *Teaching and Teacher Education* (27), 357-365 doi:10.1016/j.
- SULTANA, Q. (1994). Evaluation of Multicultural Education's Understanding and Knowledge in Freshman Level Preservice. *Annual Meeting of The Mid-South Educational Research Association*. ERIC Digest ED 1174138131262.
- ŞAN, M. K. (2005). Farklılık ve Çok Kültürlülük Siyasetleri Üstüne Bir Deneme, *Milel ve Nihal*, 3 (1-2), 69-117.
- TOPRAK, G. (2008). *Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği'nin (Teacher Multicultural Attitude Survey) Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Tokat.
- TSCHANNEN-MORAN, M. ve Hoy, A.W. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- URAL, A., ve KILIÇ, İ. (2006). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi* (2. baskı). Ankara: Detay Yayıncılık
- VALENTIIN, S. (2006). Addressing Diversity in Teacher Education Programs. *Education*, 127(2), 196-202.
- WARE, F.(2006). Warm Demander Pedagogy: Culturally Responsive Teaching That Supports a Culture of Achievement for African American Students, *Urban Education Education*, 41 (4), 427–456
- WASHINGTON, E.D (2003). *The Multicultural Competence of Teachers and Challenge of Academic Achievement*. *Handbook of Multicultural Competencies in Counseling & Psychology*. Donald B. Pope-Davis & Hardin L. K. Coleman & William Liu & Rebecca L. Toporek kitabının içinde, SAGE Publications, Inc.

- WHATLEY, G. C., LEE, J. A., TOMS, O., ve WANG, C. (2012). Student Perceptions of Diversity and Campus Climate: When Students Speak”, *Educational Research & Development*, 15(1), 3-22.
- YAPICI, Ü. Hevedanlı, M. ve AKBAYIN, H. (2010). *Biyoloji Öğretmen Adaylarının, İnternet Öz-yeterlik İnançlarının İncelenmesi (Dicle Üniversitesi Örneği)*. IECT 26-28 Nisan’da İstanbul’da Sunulan Bildiri.
- YAVUZ, G. ve ANIL, D. (2010). *Öğretmen Adayları İçin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması*, ICONTE; 11-13 Aralık Antalya’da sunulan bildiri.
- YAZICI, S., BAŞOL, G., TOPRAK, G. (2009). “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- YILMAZ, M., KÖSEĞLU, P. GERÇEK, C. ve SORAN, H.(2004). *Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeğinin Türkçe” ye Uyarlanması*, VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, 9-11 EylülNeedham Heights, MA: Allyn&Bacon.