



ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOKKÜLTÜRLÜLÜĞE İLİŞKİN TUTUMLARI

TEACHER CANDIDATES' ATTITUDES TOWARDS MULTICULTURALISM

Sabri GÜNGÖR¹ - Halil BUYRUK² - Yalçın ÖZDEMİR³

Öz

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 bahar yarıyılında Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesinde birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar öğrencisi bulunan Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik programlarından oluşmaktadır. Araştırma, ilgili programların tüm sınıflarındaki öğretmen adayları arasından araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyenlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 292 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Munroe ve Pearson'un (2006) "Çokkültürlülük Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmaya katılanların demografik özellikleri yüzde ve frekans ile yaş, bölge, program ve sınıf grupları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı tek yönlü ANOVA Testi ile analiz edilmiş, anlamlı farklılıklar LSD analizleri ile yapılmıştır. Katılımcıların cinsiyetleri ve anadilleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı bağımsız t-Testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlülük konusunda "yüksek" düzeyde olumlu tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının çokkültürlülük tutumları, yaşlarına ve öğrenim gördükleri sınıflara göre anlamlı farklılık göstermezken, cinsiyetlerine, geldikleri bölgeye, programa ve anadillerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Çokkültürlülük, eğitimde çokkültürlülük, öğretmen adayı

Abstract

This study aims to examine the attitudes of the teacher candidates towards multiculturalism according to some variables. The survey model was used in this study. The study group consists of Preschool Teacher Education, Primary School Teacher Education, Science Teacher Education, Social Studies Teacher Education and Psychological Counselling and Guidance Programs, which have students from the first grade to the fourth grade in the Faculty of Education, University of Kafkas in spring semester 2015-2016. The study was carried out with the volunteers who wanted to participate in the research among the teacher candidates in all grades of the related programs. 292 teacher candidates participated in the study. The data was gathered through Munroe and Pearson's (2006) "Multicultural Attitude Scale". The demographic characteristics of the participants were analyzed by percentage and frequency values. The one-way ANOVA test was used to determine whether there was a significant difference between age, region, program, and grade variables, and significant differences were analyzed by the LSD test. Whether or not there was a significant difference between the participants' gender and mother tongue variables was analyzed by independent t-test. As a result of the research, it was determined that prospective teachers had a high level of positive attitude towards multiculturalism. While the teacher candidates' attitudes towards multiculturalism did not show any significant difference according to their age and grades, it showed significant difference according to gender, region, program and mother tongue variables.

Keywords : Multiculturalism, multiculturalism in education, teacher candidate

¹ Dr.Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sabrigungor@hotmail.com

² Arş. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, halilbuyruk@yahoo.com

³ Dr.Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yalosdemir@gmail.com

1. GİRİŞ

Çokkültürlülük kavramı, özellikle batı toplumlarında (ABD, Kanada, İngiltere vb.) 1970'lerden itibaren etnik kimlikler, cinsiyet eşitliği gibi konular etrafında tartışılmaya başlamıştır. Daha önce etnik ve kültürel gruplar kimliklerini ön plana çıkar(a)mazken, son yıllarda farklı kimliklerin kamusal alanda tanınmasına yönelik talepler artmıştır. Talep artışına paralel farklı etnik ve kültürel grupların bu taleplerini homojen bir yurttaş tanımı üzerinden örgütlenen ulus devlet modelinin nasıl karşılayacağı temel tartışma konularından biri olmuştur (Doytcheva, 2009). Çokkültürlülük başlığı altında toplanan bu tartışmalarda, yaşanan dönüşümün nedenlerine ilişkin farklı yönelimlerden bahsetmek mümkünse de küreselleşmenin önemli bir rol oynadığına dair ortak bir yaklaşımdan söz edilebilir. Küreselleşme bir yandan ulus devletin sınırlarını aşındırmış, piyasanın genişlemesine yol açmış ve enformasyon akışını küresel boyuta ulaştırmış, diğer yandan bir mekân sabitleme sürecinin işlemesiyle yerel olanın, kültürel özgüllüklerin ön plana çıkmasına vesile olmuştur (Bauman, 2012).

Diğer pek çok kavram gibi çokkültürlülüğün de üzerinde uzlaşılmış bir tanımından bahsetmek zor görünmektedir. Ancak farklı kültürel, etnik, dilsel, dinsel, cinsel aidiyetleri ifade eden grupların kamusal alanda tanınma mücadeleleri ekseninde bir tanımlama yapmak olasıdır. Çokkültürlülük en genel anlamda toplumdaki farklı aidiyetlere sahip grupların kültürel, toplumsal ve siyasal taleplerini karşılamaya yönelik mevcut toplumsal sistemde farklılıklarla bir arada yaşama temelinde bir çözüm arayışı olarak tanımlanabilir. Kymlicka'ya (1998) göre çokkültürlülük, elde edilmiş siyasi haklar ve vatandaşlık haklarını koruyarak kültürel farklılıklara daha önemli bir alan açmaktır. Doytcheva (2009) ise çokkültürlülüğü, farklı kültürlerin tanınması gerektiği düşüncesini temel alan, kurumların yeniden biçimlendirilmesiyle kişilere farklılıklarını geliştirme ve aktarma imkânı veren siyasi bir program olarak tanımlar. Bu tanımlama toplumda yalnızca olgusal düzeyde farklılıklara dayalı bir yapılanma olduğunu ifade etmez; aynı zamanda, farklılıkların eşit değerde ve eşit saygınlıkta olduğu gerçeğini kabul etmeyi gerektirir. Rutherford'un (1996) belirttiği gibi, çokkültürlülük kültürel farklılık ve kimlik çeşitliliğini ifade ederken; çokkültürlülük politikaları, kültürlerin ve kimliklerin arasında toplumsal olarak oluşturulan hiyerarşik konumlanışı ortadan kaldırmaya, kutuplaşma dilini ve onun eşitsizliğe ve ayrımcılığa ilişkin maddi yapısını bozmaya yönelik politikalar olarak ifade edilebilir.

Çokkültürlülük yaklaşımıyla birlikte mevcut eşitlik tanımında ve tanınma politikalarında bir değişime gidildiği söylenebilir. Ulus devlet modelinin eşitlik yaklaşımı ile çokkültürlü bir toplumun dayandığı eşitlik kavrayışının aynı olmadığını vurgulamak gerekir. Ulus devletle özdeşleşen temsili demokraside bireyin temsili olarak ifade edildiği, farklılıkların bir anlamda görünmez olduğu yurttaşların eşitliğine dayalı bir anlayıştan söz edilebilir. Çokkültürlülükte ise eşitlik, benzerlikten öte farklılıklarla eşit olma, farklı kültürlerin denk olması anlayışına dayanır. Bu durum devlete önemli bir işlev yükler. Zira farklılıklarla birlikte eşit olmak kamusal alanda bütün kültürlerin denk olduğunun tanınması anlamına gelir. Bu ise ancak devlet ve kurumlarının müdahalesi ile gerçekleşebilir (Doytcheva, 2009). Çokkültürlü bir toplumda kurumların toplum üyelerine eşit muamelede bulunması özgüllüklerin görmezden gelinmesiyle değil, aksine bütün özgüllüklerin tanınması ile sağlanır. Dolayısıyla, kamusal alanda kültürel farklılıklara alan açmak başta eğitim kurumları olmak üzere toplumsal yapıların bu eksende dönüşümü ile mümkündür.

1.1. Eğitimde Çokkültürlülük

Eğitimde çokkültürlülüğün ortaya çıkması ve gelişiminde hakları için mücadele eden toplumsal grupların çabalarının önemli bir rolü vardır (Banks, 2016). Amerika'da etnik ayrımcılığa karşı başlatılan 'vatandaşlık hakları hareketi' toplumsal yapıda mevcut olan etnik

ayrımcılığa dikkat çekmiş, ortaya konulan çabanın sonuçları eğitim alanına da yansımıştır. Müfredatın etnik grupların tarihini ve kültürlerini yansıtacak biçimde yapılandırılması temel taleplerden biri olmuştur. Daha sonraki yıllarda kadınların, eşcinsellerin, engellilerin başlattıkları toplumsal hareketler çokkültürlü eğitimin şekillenmesinde önemli bir rol oynamıştır. Ancak, 1980’li yıllarda etnik gruplar için eğitim sistemine göstermelik programlar eklenmesi, kadınlara ya da başka şekilde ayrımcılığa uğrayanlara karşı hassasiyeti gösteren özel programlar açılması eleştirilere konu olmuştur (Aydın, 2013). Bu programların çokkültürlülüğe hizmet etmediği, tek kültürlü yapıyı yeniden ürettiği gündeme gelmiştir (Parekh, 2002; Nieto ve Bode, 2016). Çokkültürlü eğitimin sağlanmasında ilk çabaların müfredat değişimine yönelik olduğu söylenebilir. Nitekim kimi çokkültürlü eğitim yaklaşımlarında yalnızca farklılıkların kabul edilmesi gerektiği vurgulanarak müfredatta farklı gruplara yer verilmesi ön plana çıkarılmaktadır. Oysa çokkültürlü eğitim yalnızca farklılıkların okul müfredatında görünmesini değil, Doytcheva’nın (2009) vurguladığı gibi okulların çokkültürlülük politikaları kapsamında dönüşümünü ifade etmektedir.

Çokkültürlü eğitime yönelik akademik ilgi çeşitli ülkelerdeki çokkültürlülük talebine paralel artış göstermiştir. Artan ilgi ve yaşanan tartışmalar çokkültürlü eğitime farklı yaklaşımların gelişmesinde önemli bir rol oynamıştır. Muhafazakâr, liberal ve eleştirel olmak üzere çokkültürlü eğitime dair üç temel teorik yaklaşımdan bahsedilebilir (Jenks, Lee ve Kanpol, 2001). Çokkültürlülüğe muhafazakâr yaklaşımda asimilasyon politikası ana hedeflerden biri olarak ortaya çıkmış, azınlıkların ana akım kültür içinde nasıl eritileceği üzerine odaklanılmıştır. Zira bu yaklaşımda, farklılıkları esas alan çokkültürlü bir eğitim toplumsal bölünmeye neden olacağı gerekçesiyle mahkûm edilir (Kubota, 2004). Mevcut toplumsal düzenin sürekliliğini temel alan muhafazakâr yaklaşım, sabit bir kültür tanımından yola çıkarak kültürü özcü bir perspektifle ele almaktadır (Hopkins-Gillispie, 2011). Çokkültürlü eğitime liberal yaklaşımda ise farklılıklara saygı duyulur (Kubota, 2004). Toplumda ırk, cinsiyet, kültür gibi farklılıkların doğal olarak eşit olduğunu kabul eden liberal yaklaşımda tek ırkın insan olduğu kabulüyle ortaklık vurgulanır (Kincheloe & Steinberg, 1997). Liberal yaklaşım kültürel çeşitliliği ve çoğulculuğu temel alan insan ilişkileri yaklaşımına dayanır (Grant & Sleeter, 2006). Liberal yaklaşıma göre, temel amaç çeşitliliği tanıyarak ve değer vererek fırsat eşitliği koşullarının oluşturulmasıdır. Yetenek ve çabaya önem veren meritokratik geleneği yansıtan bu yaklaşım, farklılıkların görünmez kılınmasına yol açtığı için eleştirilmektedir. Zira önemli olan bireyin ırkı, dili, dini ya da cinsiyeti değil, liyakatidir. Okullarda öğrencilere eşit erişim fırsatı sağlamak için çeşitli gruplara karşı farklı davranışlardan kaçınmak, politika ve pratiklerde tarafsız bir tutum sergilemek önerilmektedir. Eleştirel çokkültürlü eğitim yaklaşımı muhafazakâr ve liberal çokkültürlü eğitim yaklaşımlarının eleştirisi üzerine yükselmiştir. Eleştirel çokkültürlü eğitim yaklaşımı sosyo-politik bir hareket olarak farklılıklara hoşgörü ile yaklaşmaktan ve apriori bir biçimde insanları eşit kabul etmekten daha çok sosyal adaleti ve insanlar arasındaki eşitliği sağlamaya dönük toplumsal dönüşümü hedefler (Kubota, 2004). Bu anlamda çeşitli egemenlik ve ezilme biçimlerine karşı öğrencilerin eleştirel bilincini yükseltmeyi hedefleyen ve onlara toplumsal değişimin aktif özneleri olmaları için yardım eden eleştirel pedagoji ile yakından ilişkilidir. Eleştirel çokkültürlü eğitim yaklaşımı toplumsal güç ilişkilerinin gündelik pratiklerde nasıl ortaya çıktığı ve nasıl yeniden üretildiği üzerine odaklanarak yaşanan süreci anlamaya yönelik bir bağlam sunar (May & Sleeter, 2010). Bu yaklaşımda öğretmen ve öğrenciler bilinçli bir biçimde bilginin inşa sürecine katılırlar, eğitim sistemindeki gömülü eşitsizlikleri ve adaletsizlikleri eleştirirler ve kültürel açıdan duyarlı ve sorumlu olmayı sağlayacak biçimde güçlenmek için mücadele ederler (Ukpokodu, 2003).

Parekh (2002, 286) çokkültürlü biçimde oluşturulmuş ortak kültürü yaşatmanın en iyi yolunun çokkültürlü yönelimlere sahip bir eğitim sistemi olduğunu belirtir. Ancak eğitime

böyle bir rol yüklerken de ihtiyatlı olmamız gerektiğini vurgular. Zira ister ulusal kimlik kazandırmak biçiminde olsun isterse etnik ve kültürel kimlikleri yaşatmak çerçevesinde olsun eğitime bir işlev yüklemek, ona araçsal açıdan yaklaşmayı ifade eder ve böylece tekkültürlü eğitim yeniden üretilmiş olur (Parekh, 2002, 287). Bu nedenle eğitime bir araç olarak değil, eşitsizliklere dayalı güç ilişkilerinin yaşandığı ve gündelik pratiklerin bu ekseninde şekillendiği politik bir alan olarak yaklaşmak çokkültürlü eğitime bir alan açmak açısından önemlidir. Okulda çokkültürlü bir eğitimi hayata geçirmek için güç ilişkilerini dikkate alan bir yaklaşıma, öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim, kültür, müfredat ve müfredat dışı aktivitelerin yeniden yapılandırılmasına ihtiyaç vardır (Romaine, 2009). Dolayısıyla, müfredata bazı yapay ekler yapmak ya da öğretmenler için atölye programları gibi çeşitliliği sağlamaya yönelik tek seferlik önlemler almak çokkültürlü bir eğitim anlamına gelmez, çokkültürlü bir eğitim için çok boyutlu ve kapsamlı reformlar yapmak gerekir (Nieto & Bode, 2016). Çokkültürlü eğitimin pek çok farklı ve önemli boyutu olduğuna dikkat çeken Banks (2016) bu boyutları içeriğin bütünleştirilmesi, bilginin yapılandırılma süreci, önyargının azaltılması, eşitlikçi bir pedagoji ve güçlendirici bir okul kültürü yaratılması başlıkları altında toplamıştır.

Munroe ve Pearson (2006), Bloom'un taksonomisi ve Banks'ın çokkültürlülükle ilgili dönüşümsel yaklaşımından yararlanarak çokkültürlülüğü bilgi, ilgi ve davranış olarak boyutlandırmıştır. Bilgi, bilişsel düşünceler, inançlar, algılanan gerçekler, nesnel tutumlara ilişkin bilgiyi; ilgi, nesnelere karşı hissedilen ve olumlu ya da olumsuz değerlendirme yoluyla duyguyu; davranış ise nesnelerle ilgili davranış şeklini ifade eder. Polat ve Barka'ya (2012) göre bilgi boyutunda, bireylerin sosyal yapı kategorileriyle (cinsiyet, ırk, sosyal sınıf, din, dil, cinsel yönelim, diğer istisnai nitelikler) ilgili bilgi edinmeye çalışması; ilgi boyutunda bireylerin sosyal yapı kategorileriyle ilgili endişe etmeleri beklentisi; davranış boyutunda ise bireylerin toplumsal yapı kategorilerinin yol açtığı problemleri çözmek için davranışlarını açıklanır.

Eğitimde çokkültürlülükle ilgili tartışmalar, daha çok eğitime ilişkin belirli sorunlara çözüm getirmek için liberal bir gelenekten yola çıkılarak pratik çözümler sağlama çabalarını kapsamaktadır. Günümüzdeki tartışmalar ise kimlikler üzerinden yapılmakta ve farklı çokkültürlülük kavramsallaştırmaları (liberal, eleştirel, radikal, postyapısalsal, kolektif çokkültürlülük vb.) üzerinden yürütülmektedir (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009). Eğitimde çokkültürlülüğe ilişkin alanyazın tarandığında öğretmenlerin çokkültürlülüğe yönelik tutumlarını (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009), yükseköğretimdeki öğrencilerin çokkültürlülükle ilgili tutumlarını (Monroe & Pearson, 2006) ortaya koymaya yönelik ölçek geliştirmeyi; öğretmenlerin çokkültürlülükle ilgili davranışlarını (Washington, 1982; Başarır, 2012; Coşkun, 2012), çokkültürlülüğe yönelik öğrenci algılarını (Boyle-Heimann, 1997), akademisyenlerin çokkültürlülüğe ilişkin algılarını (Damgacı, 2013), öğretmen ve yöneticilerin çokkültürlülükle ilgili görüşlerini (Demirçelik, 2012; Polat, 2011) incelemeyi amaçlayan bazı çalışmaların olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışma ile çok farklı sosyal yapılardan öğrenci alan Kafkas Üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesinin alana önemli katkı yapacağı düşünülmektedir.

Dünyanın pek çok ülkesinde çokkültürlü eğitim yaygınlaşmasına rağmen, okullarda devam eden mevcut eğitim uygulamalarının öğrencilerin farklı kültürlere olumlu tutum geliştirmelerinde yetersiz kaldığı dile getirilmektedir (Özdemir ve Dil, 2013). Bu nedenle çokkültürlü eğitimin çok daha etkili bir biçimde hayata geçirilebilmesi için öğretmen yetiştirme programlarının çokkültürlü eğitim temelinde yeniden yapılandırılmasına yönelik çalışmalar başlatılmıştır (Ensign, 2009). Çokkültürlü bir öğretmen yetiştirme programında eğitim alan öğretmen adaylarının okullarda çokkültürlü bir eğitimin hayata geçirilmesinde

aktif rol almaları daha kolay olacaktır. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumları sonraki yıllarda çokkültürlü eğitim açısından nasıl bir eğitim pratiği sergileyeceklerinin belirlenmesinde önemlidir. Çokkültürlülüğü kavrayabilme ve çokkültürlü bir toplumda yaşama yeteneği, hiçbir kimliğin başka bir kimliğe benzemek zorunda bırakılmadan var olması ile birlikte çağımızın en önemli konuları arasında yer almaktadır. Aynı zamanda kültürel farklılaşmalar ve ona bakış açısı, örgütsel davranışları etkileyecektir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının farklı değişkenler açısından çokkültürlülüğe ilişkin tutumlarının belirlenmesidir. Araştırma kapsamında, bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan alt amaçlara cevap aranmıştır:

Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumları onların;

- a. Yaşlarına,
 - b. Cinsiyetlerine,
 - c. Geldikleri bölgelere,
 - d. Öğrenim gördükleri programa,
 - e. Sınıflarına ve
 - f. Anadillerine
- göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, eğitim fakültesine devam eden öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlayan tarama deseninde bir çalışmadır. Karasar (2012) ve Creswell'e (2014) göre tarama desenleri geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan, araştırılanı kendi koşulları içinde ve değiştirmeden tanımlamaya çalışan yaklaşımlardır. Bu çalışmada kullanılan desenle araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin tutumları değiştirilmeden, var olduğu biçimiyle nicel olarak betimlenmeye çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 bahar yarıyılında Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesinde birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar öğrencisi bulunan Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) programlarından oluşmaktadır. Araştırma, ilgili programların tüm sınıflarındaki öğretmen adayları arasından araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyenlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 292 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma grubunun kişisel bilgilerini toplamak amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu form araştırmaya katılanların yaş, cinsiyet, yaşadıkları bölge, program, öğrenim gördüğü sınıf ve anadil konularını içermektedir.

Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyo demografik özellikleriyle ilgili veriler yer almaktadır. Öğretmen adaylarının yaşları 18-20, 21-23 ile 24 ve üstü üç gruba, coğrafi bölgeleri açık uçlu soruyla tespit edilerek birinci bölge Doğu Anadolu, ikinci bölge Güneydoğu Anadolu, üçüncü bölge İç Anadolu ve Karadeniz, dördüncü bölge ise Marmara, Ege ve Akdeniz bölgesi olarak dört gruba, öğrenim gördükleri lisans programları okul öncesi, sınıf, fen bilgisi, sosyal bilgiler öğretmenliği ile psikolojik danışma ve rehberlik programı olarak beş gruba, sınıfları ise birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf olmak üzere dört gruba ayrılmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların çeşitli değişkenlere göre sosyo-demografik özellikleri

Sosyo-Demografik Özellikler	Kategori	N	%
Yaş	18-20	71	24.3
	21-23	182	62.3
	24 ve üstü	39	13.4
	Toplam	292	100.0
Cinsiyet	Kadın	190	65.1
	Erkek	102	34.9
	Toplam	292	100.0
Bölge	Doğu Anadolu	134	45.9
	Güneydoğu Anadolu	66	22.6
	İç Anadolu ve Karadeniz	42	14.4
	Marmara-Ege ve Karadeniz	50	17.1
	Toplam	292	100.0
Program	Okul Öncesi	86	29.5
	Sınıf	31	10.6
	Fen Bilgisi	41	14.0
	Sosyal Bilgiler	33	11.3
	PDR	101	34.6
	Toplam	292	100.0
Sınıf	1	35	12.0
	2	99	33.9
	3	69	23.6
	4	89	30.5
	Toplam	292	100.0
Anadil	Türkçe	176	60.7
	Diğer	114	39.3
	Toplam	290	100.0

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya, eğitim fakültesinde öğrenim gören toplam 292 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya en çok 21-23 yaş aralığında olanlar (%62.3), en az ise 24 ve üzeri yaş aralığında olanlar (%13.4) katılmıştır. Araştırmaya katılanların %65.1’i kadın, %34.9’u ise erkektir. Araştırmaya katılanların yarısına yakını (%45.9) Doğu Anadolu Bölgesi’ndendir. Bu veri, araştırmanın yapıldığı üniversitenin, daha çok içerisinde yer aldığı bölgeden öğrenci talebi olduğunu göstermektedir. Araştırmaya en çok psikolojik danışma ve rehberlik (%34.6), en az ise sınıf öğretmenliği (%10.6) programından katılım gerçekleşmiştir. Araştırmaya en çok katılım ikinci sınıflardan (%33.9) en az katılım ise birinci sınıflardan (%12) oluşmuştur. Araştırmada anadili Türkçe olanlar (%60.7), anadili diğer dillerde (%39.3) olanlara oranla daha çok sayıdadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Munroe ve Pearson’un (2006) geliştirdiği ve Polat (2012), Polat ve Barka (2012), Damgacı ve Aydın’ın (2013) geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yaptığı “Çokkültürlülük Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Polat (2012) orijinal ölçeğe 12 madde eklediğinden, Damgacı ve Aydın (2013) ise ölçeği akademisyenlere uyarladığından, araştırmada Polat ve Barka’nın (2012) orijinal ölçekle aynı olan Türkçe formunun kullanılması tercih edilmiştir. Munroe ve Pearson (2006) tarafından Banks’ın (1999) çokkültürlülüğe ilişkin dönüşümsel yaklaşımına dayalı olarak geliştirilen 18 maddelik çokkültürlülük tutum ölçeği bilgi, ilgi ve davranış olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin bilgi boyutunda ırk, cinsiyet, cinsel yönelim, dil, sosyal sınıf, din ve kültürel farklılıklara yönelik tutumu içeren 7, ilgi boyutunda 6 ve davranış boyutunda ise 5 madde bulunmaktadır. Bu maddeler ölçekteki sıraya göre oluşmaktadır. Veri toplama aracı, “Kesinlikle Katılmıyorum (1) ile Kesinlikle Katılıyorum (5)” olarak likert tipi beşli derecelendirme şeklindedir. Ölçekten alınan düşük puan çokkültürlülük tutumlarının olumsuzluğunu, yüksek puan ise çokkültürlülük konusunda olumlu tutumu yansıtmaktadır. Ölçeğin ilgi boyutunda bir (Madde 12), davranış boyutunda ise iki madde (Madde 14,16) ters kodlanmıştır. Polat ve Barka’nın (2012) ölçekle ilgili uyarlama çalışmasında yaptığı güvenirlik analizinde Alpha güvenirlik katsayısı .82, açıklayıcı faktör analizinde ise ölçeğin orijinalinde olduğu gibi 3 boyutlu olduğu görülmüştür.

2.4. Veri Analizi

Araştırmaya katılanların demografik özelliklerini incelemek amacıyla öncelikle yüzde ve frekans gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumlarını ortaya koymak için aritmetik ortalamaya bakılmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken 1.00-1.79 “oldukça düşük”, 1.80-2.59 “düşük”, 2.60-3.39 “orta”, 3.40-4.19 “yüksek”, 4.20-5.00 aralığı ise “oldukça yüksek” olarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların yaş, bölge, program ve sınıf gruplarında ölçekten aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Anlamlı farklılık bulunan gruplarda farkın kaynağını test etmek amacıyla LSD analizleri yapılmıştır. Katılımcıların cinsiyetleri kadın ve erkek, anadilleri ise Türkçe ve diğer olarak gruplandırılmış ve gruplar arasında katılımcıların ölçekten aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı bağımsız t-Testi ile analiz edilmiştir. İstatistiksel analiz için SPSS 20.0 programı kullanılmış ve anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Katılımcıların çokkültürlülük tutum ölçeğindeki ifadelerle ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Tablo 2’de katılımcıların çokkültürlülük tutum ölçeğinde yer alan ifadelerle ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmen adayları bilgi ($\bar{x}$ = 3.90) ve davranış ($\bar{x}$ = 3.78) boyutu ile ölçeğin toplamında ($\bar{x}$ = 3.98), çokkültürlülüğe ilişkin “yüksek”, ilgi ($\bar{x}$ = 4.25) boyutunda ise “oldukça yüksek” düzeyde olumlu tutuma sahiptir. Tüm boyutlar değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının çokkültürlülük konusunda en az oranda davranış boyutunda olumlu tutum gösterdikleri görülmektedir. Bilgi boyutunda öğretmen adaylarının “İnsanların dini inançları birbirinden farklı olabilir” ifadesine en çok, “Toplumda insanların farklı cinsel tercihleri olabilir” ifadesine ise en az düzeyde katıldıkları, ilgi boyutunda “Farklı dinsel/mezhepsel farklılıklara saygılı olmada duyarlıyım” ifadesine en çok, “İnsanların sosyal statüsü onları ne kadar önemseyeceğimi etkilemez” ifadesine en az düzeyde katıldıkları, davranış boyutunda ise “İrkçiliği durdurmak için hiçbirşey yapmam” ifadesine en çok, “İnsanların farklı cinsel yönelimleriyle ilgili tartışmalarda cinsel yönelimi farklı olanları savunurum” ifadesine ise en az düzeyde katıldıkları görülmektedir. Bu sonuçlar dikkate alındığında, öğretmen adaylarının çokkültürlülük konusunda yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları ifade edilebilir.

Tablo 2. Katılımcıların çokkültürlülük tutumlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	No	İfadeler	$\bar{x}$	ss
Bilgi	1	Toplumumuzda ırkçılığın var olduğunu farkındayım	3.93	1.19
	2	Toplumumuzda insanların kendilerini açık bir şekilde ifade etmelerinde sosyal engeller olduğunu biliyorum	4.11	.89
	3	İnsanların dini inançları birbirinden farklı olabilir	4.27	.95
	4	Toplumda insanların farklı cinsel tercihleri olabilir	3.62	1.36
	5	Ülkemizde cinsiyete dayalı eşitsizliklerin var olduğunu biliyorum	3.63	1.17
	6	Toplumda kendi anadilim dışında farklı anadillerin konuşulduğu gerçeğini kabul ediyorum	3.76	1.37
	7	Farklı kültürlere sahip insanların neden farklı biçimde davrandıklarını anlarım	3.72	1.31
		Toplam	3.90	.66
İlgi	8	Farklı dinsel/mezhepsel farklılıklara saygılı olmada duyarlıyım	4.59	.66
	9	Farklı etnik kökene sahip kişilerin kendilerini ifade etmeleri konusunda duyarlıyım	4.57	.78
	10	İrksal eşitsizliklerle ilgili konularla ilgilenirim	3.93	1.08
	11	Ekonomik statüsü ne olursa olsun onları anlamaya çalışırım	4.57	.70
	12	Kullandığım dil dışındaki dillerin kullanılmasına duyarlı değilim	4.14	1.31
	13	İnsanların sosyal statüsü onları ne kadar önemseyeceğimi etkilemez	3.80	1.95
		Toplam	4.25	.60

Davranış	14	İrkçılığı durdurmak için hiçbirşey yapmam	4.42	.94
	15	Cinsiyete dayalı eşitsizlikleri kaldırmak için çaba sarfederim	3.79	1.11
	16	Dinsel/mezhepsel önyargıları yıkmak için herhangi bir şey yapmam	3.72	1.26
	17	İnsanlar arasındaki iletişimle ilgili dil engellerini kaldırmak için diğer insanlara saygıyla yardım ederim	4.13	1.03
	18	İnsanların farklı cinsel yönelimleriyle ilgili tartışmalarda cinsel yönelimi farklı olanları savunurum	2.83	1.36
	Toplam		3.78	.61
Toplam		3.98	.49	

3.2. Katılımcıların yaş değişkenine göre çokkültürlülük tutumlarına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları

Tablo 3 katılımcıların yaş düzeylerine göre çokkültürlülük tutum ölçeğinden aldıkları puanların tek yönlü ANOVA sonuçlarını içermektedir. Tablo 3’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumları, bilgi [(F(2;291)=.659;p>.05)], ilgi [(F(2;291)=1.501;p>.05)], davranış [(F(2;291)=.631;p>.05)], ve ölçeğin toplamında [(F(2;291)=1.068;p>.05)] yaş aralıklarına göre farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumları yaşa göre değişim göstermemektedir.

Tablo 3. Katılımcıların yaşlarına göre çokkültürlülük tutum ölçeğinden aldıkları puanların tek yönlü ANOVA sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark LSD
Bilgi	Gruplararası	28.964	2	14.482	.659	.518	
	Grupiçi	6351.995	289	21.979			
	Toplam	6380.959	291				
İlgi	Gruplararası	39.900	2	19.950	1.501	.225	
	Grupiçi	3840.758	289	13.290			
	Toplam	3880.658	291				
Davranış	Gruplararası	12.035	2	6.017	.631	.533	
	Grupiçi	2755.154	289	9.533			
	Toplam	2767.188	291				
Toplam	Gruplararası	170.162	2	85.081	1.068	.345	
	Grupiçi	23030.478	289	79.690			
	Toplam	23200.640	291				

*p<.05

Tablo 4’te araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşlarına göre çokkültürlülük tutumlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların yaşlarına göre çokkültürlülük tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Yaş Aralıkları	n	$\bar{x}$	ss
Bilgi	18-20	71	3.8309	.6587
	21-23	182	3.9270	.6629
	24 ve üstü	39	3.9597	.7202
	Toplam	292	3.9080	.6689

İlgi	18-20	71	4.1549	.5991
	21-23	182	4.3003	.6980
	24 ve üstü	39	4.2307	.7311
	Toplam	292	4.2557	.6086
Davranış	18-20	71	3.7464	.5746
	21-23	182	3.7780	.6214
	24 ve üstü	39	3.8820	.6723
	Toplam	292	3.7842	.6167
Toplam	18-20	71	3.9154	.4836
	21-23	182	4.0100	.4924
	24 ve üstü	39	4.0284	.5333
	Toplam	292	3.9895	.4960

Tablo 4'te görüldüğü gibi 18-24 yaş aralığında olan öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumları diğer yaş gruplarına göre daha olumsuzdur. Aynı zamanda aritmetik ortalamalar incelendiğinde, 24 ve üstü yaş grubunda olan öğretmen adaylarının ilgi boyutu dışındaki diğer boyutlarda ve ölçeğin toplamında çokkültürlülüğe yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir.

3.3. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre çokkültürlülük tutum puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Tablo 5'te katılımcıların çokkültürlülük tutumlarının cinsiyet değişkenine göre bağımsız t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre çokkültürlülük tutum ölçeğinden aldıkları puanların bağımsız t- testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	P
Bilgi	Kadın	190	3.9661	.6676	290	2.038	.042*
	Erkek	102	3.7997	.6610			
İlgi	Kadın	190	4.2877	.5975	290	1.228	.221
	Erkek	102	4.1960	.6273			
Davranış	Kadın	190	3.8126	.5936	290	1.074	.284
	Erkek	102	3.7313	.6573			
Toplam	Kadın	190	4.0307	.4860	290	2.075	.039*
	Erkek	102	3.9128	.5077			

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumları ilgi [(t(290)=1.228;p>.05] ve davranış [(t(290)=1.074;p>.05] boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemekte, ancak bilgi [(t(290)=2.038;p<.05] boyutunda ve ölçeğin toplamında [(t(290)=2.075;p<.05] cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Kadın öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumlarının bilgi alt boyutundaki aritmetik ortalaması ($\bar{x}$ =3.96) aynı boyutta erkek katılımcıların aritmetik ortalama puanlarına göre ($\bar{x}$ =3.79) daha yüksektir. Ölçeğin toplamında da kadın öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}$ =4.03) erkek öğretmen adaylarının aritmetik ortalama puanlarına göre ($\bar{x}$ =3.91) daha yüksektir. Bu bulgu değerlendirildiğinde kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre çokkültürlülüğe ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının aritmetik ortalamaları dikkate alındığında, tüm boyutlarda kadın öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumları erkeklere göre daha yüksektir.

Kadın öğretmen adaylarının ilgi boyutunda çokkültürlülüğe yönelik tutumları “oldukça yüksek”, diğer boyutlarda ise erkek öğretmen adaylar gibi “yüksek” düzeyde olumludur. Araştırmaya katılan erkek ve kadın öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumları, davranış boyutunda, diğer boyutlara oranla daha düşük düzeydedir.

3.4. Katılımcıların bölge değişkenine göre çokkültürlülük tutumlarına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları

Tablo 6 katılımcıların bölgelerine göre çokkültürlülük tutum ölçeğinden aldıkları puanların tek yönlü ANOVA sonuçlarını içermektedir. Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumları, davranış [(F(3;291)=1.259;p>.05)] boyutunda coğrafi bölgelere göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumları coğrafi bölge değişkenine göre, bilgi [(F(3;291)=9.358;p<.05)], ilgi [(F(3;291)=11.491;p<.05)] ve ölçeğin toplamında [(F(3;291)=11.120;p<.05)] anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 6. Katılımcıların bölgelerine göre çokkültürlülük tutum ölçeğinden aldıkları puanların tek yönlü ANOVA sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark LSD
Bilgi	Gruplararası	566.768	3	188.923	9.358	.000	1-3, 1-4
	Grupiçi	5814.191	288	20.188			2-3, 2-4
	Toplam	6380.959	291				
İlgi	Gruplararası	414.843	3	138.281	11.491	.000	1-3, 1-4
	Grupiçi	3465.815	288	12.034			2-3, 2-4
	Toplam	3880.658	291				
Davranış	Gruplararası	35.818	3	11.939	1.259	.289	
	Grupiçi	2731.370	288	9.484			
	Toplam	2767.188	291				
Toplam	Gruplararası	2408.353	3	802.784	11.120	.000	1-3, 1-4
	Grupiçi	20792.288	288	72.195			2-3, 2-4
	Toplam	23200.640	291				

*p<.05

Tablo 7’de ise araştırmaya katılan öğretmen adaylarının geldikleri coğrafi bölgelere göre çokkültürlülük tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 7. Katılımcıların bölgelerine göre çokkültürlülük tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Bölgeler	n	$\bar{x}$	ss
Bilgi	Doğu Anadolu	134	4.0223	.6118
	Güneydoğu Anadolu	66	4.0800	.6568
	İç Anadolu ve Karadeniz	42	3.5782	.6125
	Marmara-Ege ve Karadeniz	50	3.6514	.7204
	Toplam	292	3.9080	.6689
İlgi	Doğu Anadolu	134	4.3905	.5211
	Güneydoğu Anadolu	66	4.3888	.6169
	İç Anadolu ve Karadeniz	42	3.9325	.5738
	Marmara-Ege ve Karadeniz	50	3.9900	.6687
	Toplam	292	4.2557	.6086

Davranış	Doğu Anadolu	134	3.8447	.5980
	Güneydoğu Anadolu	66	3.7757	.6426
	İç Anadolu ve Karadeniz	42	3.6381	.5432
	Marmara-Ege ve Karadeniz	50	3.7560	.6812
	Toplam	292	3.7842	.6167
Toplam	Doğu Anadolu	134	4.0957	.4279
	Güneydoğu Anadolu	66	4.0984	.5170
	İç Anadolu ve Karadeniz	42	3.7129	.4393
	Marmara-Ege ve Karadeniz	50	3.7933	.5445
	Toplam	292	3.9895	.4960

Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumlarının coğrafi bölge değişkenine göre hangi gruplar arası anlamlı farklılıklar taşıdığına ilişkin olarak yapılan LSD testi sonuçlarına göre, Tablo 7’de görüldüğü gibi bilgi alt boyutunda Doğu Anadolu bölgesinden gelenlerin ölçekten aldığı puanların ortalaması ($\bar{x}=4.02$) ve Güneydoğu Anadolu’dan gelenlerin aritmetik ortalaması ($\bar{x}=4.08$) İç Anadolu-Karadeniz ($\bar{x}=3.57$) ve Marmara-Ege-Akdeniz bölgelerinden gelenlerin ortalamasına ($\bar{x}=3.65$) göre daha yüksektir. İlgili alt boyutunda da bilgi alt boyutunda olduğu gibi Doğu Anadolu bölgesinden gelen öğretmen adaylarının ölçekten aldığı puanların ortalaması ($\bar{x}=4.39$) ve Güneydoğu Anadolu’dan gelenlerin aritmetik ortalaması ($\bar{x}=4.38$) İç Anadolu-Karadeniz ($\bar{x}=3.93$) ve Marmara-Ege-Akdeniz bölgelerinden gelenlerin ortalamasına ($\bar{x}=3.99$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamına yönelik olarak da Doğu Anadolu bölgesinden gelen öğretmen adaylarının ölçekten aldığı puanların ortalaması ($\bar{x}=4.09$) ve Güneydoğu Anadolu’dan gelenlerin aritmetik ortalaması ($\bar{x}=4.09$) İç Anadolu-Karadeniz ($\bar{x}=3.71$) ve Marmara-Ege-Akdeniz bölgelerinden gelenlerin ortalamasına ($\bar{x}=3.79$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden gelen öğretmen adaylarının diğer bölgelerden gelenlere oranla çokkültürlülük konusunda daha olumlu tutuma sahip oldukları ifade edilebilir. İlgili boyutunda Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden gelen öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik “oldukça yüksek” düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları, diğer boyutlarda ve ölçeğin tamamında tüm bölgelerden gelen öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumlarının “yüksek” düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan tüm öğretmen adaylarının en fazla ilgi boyutunda, en az ise davranış boyutunda çokkültürlülüğe yönelik olumlu tutuma sahip oldukları belirtilebilir.

3.5 Katılımcıların öğrenim gördükleri program değişkenine göre çokkültürlülük tutumlarına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları

Tablo 8 katılımcıların öğrenim gördükleri programa göre çokkültürlülük tutum ölçeğinden aldıkları puanların tek yönlü ANOVA sonuçlarını içermektedir.

Tablo 8. Katılımcıların öğrenim gördükleri programa göre çokkültürlülük tutum ölçeğinden aldıkları puanların tek yönlü ANOVA sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark LSD
Bilgi	Gruplararası	292.078	4	73.020	3.442	.009	1-3, 1-5
	Grupiçi	6088.881	287	21.216			2-5
	Toplam	6380.959	291				
İlgi	Gruplararası	89.131	4	22.283	1.687	.153	
	Grupiçi	3791.527	287	13.211			

	Toplam	3880.658	291				
	Gruplararası	32.714	4	8.178	.858	.489	
Davranış	Grupiçi	2734.474	287	9.528			
	Toplam	2767.188	291				
	Gruplararası	894.998	4	223.749	2.849	.023	1-3, 1-5
Toplam	Grupiçi	22305.643	287	77.720			2-3, 2-5
	Toplam	23200.640	291				

*p<.05

Tablo 8’de görüldüğü gibi katılımcıların çokkültürlülüğe yönelik tutumları, ilgi [(F(3;291)=1.687;p>.05] ve davranış [(F(3;291)=.858;p>.05] alt boyutlarında öğrenim gördükleri programa göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak katılımcıların çokkültürlülüğe yönelik tutumları öğrenim gördükleri programa göre, bilgi [(F(3;291)=3.442;p<.05] alt boyutu ve ölçeğin toplamında [(F(3;291)=2.849;p<.05] anlamlı farklılık göstermektedir. Tablo 9’da araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programa göre çokkültürlülük tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 9. Katılımcıların öğrenim gördükleri programa göre çokkültürlülük tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Programlar	n	$\bar{x}$	ss
Bilgi	Okul Öncesi	86	4.0710	.6841
	Sınıf	31	4.0737	.6429
	Fen Bilgisi	41	3.8083	.6305
	Sosyal Bilgiler	33	3.9220	.5102
	PDR	101	3.7538	.2689
	Toplam	292	3.9080	.6689
İlgi	Okul Öncesi	86	4.3236	.6284
	Sınıf	31	4.3978	.6216
	Fen Bilgisi	41	4.0813	.6314
	Sosyal Bilgiler	33	4.2878	.6113
	PDR	101	4.2145	.5678
	Toplam	292	4.2557	.6086
Davranış	Okul Öncesi	86	3.7930	.6184
	Sınıf	31	3.9548	.6360
	Fen Bilgisi	41	3.7365	.6155
	Sosyal Bilgiler	33	3.8181	.6652
	PDR	101	3.7326	.6087
	Toplam	292	3.7842	.6167
Toplam	Okul Öncesi	86	4.0781	.4978
	Sınıf	31	4.1487	.4928
	Fen Bilgisi	41	3.8794	.4900
	Sosyal Bilgiler	33	4.0151	.4550
	PDR	101	3.9015	.4925
	Toplam	292	3.9895	.4960

Katılımcıların çokkültürlülüğe yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri program değişkenine göre hangi gruplar arası anlamlı farklılıklar taşıdığına ilişkin olarak yapılan LSD

testi sonuçlarına göre, Tablo 9’da görüldüğü gibi bilgi alt boyutunda okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçekten aldığı puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=4.07$), fen bilgisi öğretmenliği programındakilere ($\bar{x}=3.80$) ve psikolojik danışma ve rehberlik programındakilere ($\bar{x}=3.75$) göre daha yüksektir. Bilgi alt boyutunda sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçekten aldığı puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=4.07$), psikolojik danışma ve rehberlik programındakilere ($\bar{x}=3.75$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamına yönelik olarak da okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçekten aldığı puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=4.07$), fen bilgisi öğretmenliği ($\bar{x}=3.87$) ve psikolojik danışma ve rehberlik programındakilere ($\bar{x}=3.90$) göre, sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçeğin toplamından aldığı puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=4.14$), fen bilgisi öğretmenliği ($\bar{x}=3.87$) ve psikolojik danışma ve rehberlik programındakilere ($\bar{x}=3.90$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu veriler değerlendirildiğinde okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programlarındaki katılımcıların fen bilgisi öğretmenliği ve psikolojik danışma ve rehberlik programındakilere göre çokkültürlülüğe ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu ifade edilebilir. İlgi alt boyutunda, fenbilgisi öğretmenliği programı dışındaki programlardan araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik “oldukça yüksek” düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları, diğer boyutlarda ve ölçeğin tamamamında tüm programlardaki öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumlarının “yüksek” düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir.

3.6. Katılımcıların öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre çokkültürlülük tutumlarına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları

Tablo 10 katılımcıların öğrenim gördükleri sınıfa göre çokkültürlülük tutum ölçeğinden aldıkları puanların tek yönlü ANOVA sonuçlarını içermektedir.

Tablo 10. Katılımcıların öğrenim gördükleri sınıfa göre çokkültürlülük tutum ölçeğinden aldıkları puanların tek yönlü ANOVA sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark LSD
Bilgi	Gruplararası	144.513	3	48.171	2.225	.085	
	Grupiçi	6236.446	288	21.654			
	Toplam	6380.959	291				
İlgi	Gruplararası	12.902	3	4.301	.320	.811	
	Grupiçi	3867.756	288	13.430			
	Toplam	3880.658	291				
Davranış	Gruplararası	55.807	3	18.602	1.976	.118	
	Grupiçi	2711.382	288	9.415			
	Toplam	2767.188	291				
Toplam	Gruplararası	489.724	3	163.241	2.070	.104	
	Grupiçi	22710.916	288	78.857			
	Toplam	23200.640	291				

*p<.05

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumları, bilgi [(F(3;291)=2.225;p>.05], ilgi [(F(3;291)=.320;p>.05], davranış [(F(3;291)=1.976;p>.05], ve ölçeğin toplamında [(F(3;291)=2.070;p>.05] onların sınıflarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumları sınıfa göre değişim göstermemektedir. Tablo 11’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının

öğrenim gördükleri sınıfa göre çokkültürlülük tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Bu bulgular incelendiğinde birinci sınıftaki öğretmen adaylarının diğer sınıflardaki öğretmen adaylarına göre çokkültürlülük konusunda daha olumlu tutuma sahip oldukları, yine bu öğretmen adaylarının davranış boyutu dışındaki tüm boyutlarda “oldukça yüksek” düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir. İlgi boyutunda tüm sınıflardaki öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik “oldukça yüksek” düzeyde, birinci sınıflar hariç diğer boyutlarda ise “yüksek” düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 11. Katılımcıların öğrenim gördükleri sınıfa göre çokkültürlülük tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Sınıf	n	$\bar{x}$	ss
Bilgi	1	35	4.1510	.5950
	2	99	3.8153	.6428
	3	69	3.9275	.7237
	4	89	3.9004	.6667
	Toplam	292	3.9080	.6689
İlgi	1	35	4.3047	.7179
	2	99	4.2087	.5585
	3	69	4.2777	.6509
	4	89	4.2715	.5889
	Toplam	292	4.2557	.6086
Davranış	1	35	4.0170	.6405
	2	99	3.7373	.6178
	3	69	3.7792	.6288
	4	89	3.7483	.5858
	Toplam	292	3.7842	.6167
Toplam	1	35	4.1650	.5094
	2	99	3.9248	.4793
	3	69	4.0032	.5250
	4	89	3.9819	.4768
	Toplam	292	3.9895	.4960

3.7. Katılımcıların anadil değişkenine göre çokkültürlülük tutum puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Tablo 12’de katılımcıların çokkültürlülük tutumlarının anadil değişkenine göre bağımsız t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12. Katılımcıların anadil değişkenine göre çokkültürlülük tutum ölçeğinden aldıkları puanların bağımsız t- testi sonuçları

Boyutlar	Anadil	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Bilgi	Türkçe	176	3.7585	.6792	288	4.814	.000*
	Diğer	114	4.1340	.5929			
İlgi	Türkçe	176	4.0909	.6044	288	6.337	.000*
	Diğer	114	4.5234	.5055			
Davranış	Türkçe	176	3.6943	.6133	288	3.145	.002*
	Diğer	114	3.9245	.6022			
Toplam	Türkçe	176	3.8519	.4855	288	6.308	.000*
	Diğer	114	4.2056	.4349			

*p<.05

Tablo 12 incelendiğinde öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumları bilgi [(t(288)=4.814;p<.05], ilgi [(t(288)=6.337;p<.05], davranış [(t(288)=3.145;p<.05] boyutlarında ve ölçeğin toplamında [(t(288)=6.308;p<.05] anadile göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Tablo 12’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, ölçeğin tüm boyutlarında ve toplamında anadili Türkçe dışındaki diller olan öğretmen adaylarının aritmetik ortalamaları anadili Türkçe olan katılımcılara göre daha yüksektir. Farklı bir ifade ile anadili Türkçe olanların çokkültürlülüğe ilişkin tutumları, anadili Türkçe olmayanlara göre daha olumsuzdur. Anadili Türkçe dışındaki diller olan öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumları ölçeğin ilgi boyutu ($\bar{x}=4.52$) ve toplamında ($\bar{x}=4.20$) “oldukça yüksek”, bilgi ve davranış boyutunda ise anadili Türkçe olanlar gibi “yüksek” düzeydedir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Böylelikle öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumları, ilişkili olabileceği faktörlerle anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu çerçevede öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin tutumlarının yaş, cinsiyet, yaşanan bölge, öğrenim görülen program, sınıf ve anadil değişkenlerine bağlı olarak değişip değişmediği anlaşılmasına çalışılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, çokkültürlülüğe ilişkin eğitimcilerin (öğretmen, öğretmen adayı, akademisyen) tutum ve görüşlerinin irdelendiği çalışmalarda, ilgili tutum görüş ya da kişilik özelliklerinin, özellikle cinsiyet, yaş, öğrenim görülen sınıf düzeyi, lisans eğitiminin ya da çalışılan şehrin özellikleri, anadili, öğrenim görülen program vb. kimi değişkenler açısından ele alındığı anlaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

831

Genel olarak öğretmen adayları çokkültürlülük konusunda “yüksek” düzeyde olumlu tutuma sahiptirler. Öğretmen adayları, çokkültürlülükle ilgili bilgi ve çokkültürlülüğün engellerini ortadan kaldırmaya yönelik davranış göstermeye nazaran çokkültürlülüğe daha çok ilgi duymaktadırlar. Bu sonuç Polat’ın (2012) okul müdürleriyle ilgili yaptığı araştırma sonuçlarıyla oldukça benzerlik göstermektedir. Ezera, Millet ve Patkins’in (2006) İsrail’de bulunan iki üniversitenin eğitim fakültesinde yaptıkları araştırmada da katılımcıların çokkültürlülüğü önemli gördükleri, ancak çokkültürlülüğü hayata geçirmek konusunda yeterince caba göstermedikleri görülmüştür. Bu sonuç değerlendirildiğinde Polat’ın (2012) da belirttiği gibi çokkültürlülüğü davranışa dönüştürmenin bilmek ve ilgi duymaktan daha zor olduğu anlaşılmaktadır.

Yapılan bu araştırmada öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumlarının onların yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Yaşa göre anlamlı farklılık olmasa da öğretmen adaylarının yaşları arttıkça çokkültürlülüğe yönelik tutumlarının da daha olumlu olduğu görülmektedir. Eğitimcilerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının yaş değişkenleri açısından analiz edildiği çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların bazılarında (Damgacı ve Aydın, 2013) yaş ile tutum arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşırlarken kimi çalışmalarda ise anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Örneğin Danacı ve diğerlerinin (2016) okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri çalışmada, 20-29 yaş arası öğretmenler ile 40 yaş üzeri öğretmenler arasında, 40 yaş üzeri öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konmuştur. Benzer bir şekilde Munroe ve Pearson’ın (2006) yaptığı çalışmada da yaş arttıkça çokkültürlü eğitime yönelik tutumların olumlu olduğu görülmektedir. Anlaşılabileceği üzere, yaş değişkeni ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlar arasında ilişki olduğuna yönelik sonuçlar genellikle daha yüksek yaş grupları lehine bir ilişkiye işaret etmektedir. Diğer yandan Aktoprak, Yiğit ve

Güneyli'nin (2017) çalışmasında her ne kadar yaş ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış olsa da, genç öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumları ilgi ve davranış boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemekte, ancak bilgi boyutunda ve ölçeğin toplamında cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Ölçekten alınan puanlar cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, anlamlı farklılığın kadın öğretmen adaylarının lehine olduğu ifade edilebilir. Bu bulgu değerlendirildiğinde, kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre çokkültürlülüğe ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Çokkültürlü eğitime yönelik tutumları irdeleyen çalışmalarda, ilgili tutumların ilişkili olabileceği düşünülerek analiz edilen değişkenler arasında cinsiyet değişkeni göze çarpmaktadır. Bu kapsamda birçok çalışmada cinsiyet ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum arasındaki ilişkinin analiz edildiği görülmüştür. Alanyazındaki ilgili çalışmalar irdelendiğinde, çokkültürlü eğitime yönelik öğretmen adaylarının tutumlarını irdeleyen çalışmaların bir bölümünde (Munroe ve Pearson, 2006; Polat, 2009; Polat ve Barka, 2012; Çalışkan ve Genç, 2016) öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumlar arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Benzer biçimde, öğretmenlerle yürütülen çalışmaların bir bölümünde de (Özdemir ve Dil, 2013) öğretmen cinsiyeti ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Öte yandan yapılan bu çalışmanın sonuçlarıyla paralel olarak cinsiyet ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını ortaya koyan çalışmalara da rastlanabilmektedir. Örneğin, Engin ve Genç (2015) ile Demir ve Başarır'ın (2013) çalışmaları, kadın öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının erkeklere oranla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Şahin ve Kılınç'ın (2016) çalışması ise kadın öğretmen adaylarının, çokkültürlü eğitime yönelik kişilik ölçeğinin kimi alt boyutlarında erkeklere oranla anlamlı düzeyde daha olumlu tutumlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Kültürel zekânın öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin tutumları üzerindeki etkisini irdeleyen Koçak ve Özdemir'in (2015) çalışmasında da kadınların kültürel zekâyâ göre standardize edilmiş çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alanyazında konu ile ilgili az sayıdaki bazı nitel çalışmalarda (Aslan, 2017) ise öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi tanımlama biçimlerinin kadın ve erkek öğretmenler arasında farklılaşabildiği ifade edilmiştir. Buna göre kadın öğretmenler çokkültürlü eğitimi daha çok farklı inanca sahip bireylere, erkek öğretmenler ise daha çok farklı inanç ve ırka sahip bireylere verilen eğitim olarak algılamaktadırlar. Çokkültürlülüğe ve eğitimde çokkültürlülüğe yönelik tutumlar ile cinsiyet arasındaki ilişkiye dair bu araştırma ve literatürdeki diğer araştırmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, araştırma sonuçlarında farklılaşmalar olduğu, bu nedenle ilgili ilişkinin biyolojik cinsiyetten ziyade, toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkilendirilebileceği söylenebilir.

Bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumları, geldikleri bölgelere göre davranış boyutunda anlamlı farklılık göstermezken, bilgi, ilgi ve ölçeğin toplamında anlamlı farklılık göstermektedir. Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden gelen öğretmen adaylarının diğer bölgelerden gelenlere oranla çokkültürlülük konusunda daha olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Alanyazında çokkültürlü eğitime yönelik tutumların birlikte analiz edildiği değişkenlerden bir diğeri ise, bireylerin yaşadıkları yer ile bu yerin kimi özellikleridir. Örneğin Polat (2009) çalışmasında, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özelliklerinin onların yaşadıkları şehre dayalı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Engin ve Genç (2015) de öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının, geldikleri coğrafi bölgelere göre değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulguların aksine ve bu araştırmanın

sonuçlarıyla benzeşik bir şekilde, Demir ve Başarır (2013), öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile onların yaşamış oldukları şehir arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmış ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumların en yüksek metropollerde, en düşük ise köy-kasabalarda yaşamış öğretmen adaylarına ait olduğunu belirtmişlerdir. Yine Danacı ve diğerleri (2016) ise, yerleşim yeri değişkenini, öğretmenlerin lisans eğitimini aldıkları üniversitenin bulunduğu şehrin dâhil olduğu coğrafi bölgeye göre ve öğretmenlerin halen görev yaptıkları okulun bulunduğu yerin köy-merkez olma durumuna göre incelemişlerdir. Bu çalışmada, öğretmenlerin lisans eğitimini aldıkları üniversitenin bulunduğu coğrafi bölgeye bağlı olarak öğretmenlerin tutumları arasında anlamlı farklılaşmalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre en büyük farklılık, Doğu Anadolu ve Marmara bölgesinde lisans eğitimini alan katılımcılar arasındadır. Öte yandan aynı çalışmada, merkezde öğretmen olarak çalışanların, köylerde çalışanlara göre çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aktoprak, Yiğit ve Güneşli'nin çalışması (2017) da benzer şekilde, öğretmenlerin çokkültürlülüğe yönelik tutumlarının onların lisans eğitimini aldığı yere göre farklılaştığını, lisans eğitimini Türkiye'de tamamlayanların çokkültürlülüğe ilişkin tutumlarının anlamlı düzeyde lisansını Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde tamamlayanlardan daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumları, ilgi ve davranış alt boyutlarında öğrenim gördükleri programa göre anlamlı farklılık göstermemekte, ancak bilgi alt boyutunda ve ölçeğin toplamında ise anlamlı farklılık göstermektedir. Ölçekten alınan puanlar program değişkenine göre incelendiğinde, anlamlı farklılığın okul öncesi ve sınıf öğretmenliği lehine olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde, okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programlarındaki katılımcıların, fen bilgisi öğretmenliği ve psikolojik danışma ve rehberlik programındakilere göre çokkültürlülüğe ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu ifade edilebilir. Çokkültürlü eğitime yönelik tutumun birlikte yordanmaya çalışıldığı diğer değişkenlerin aksine alanyazında, bu çalışmanın sonuçlarına paralel olarak, program türü ya da fakülte türü ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları irdeleyen çalışmaların birçoğunda, ilgili iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin saptandığı dikkat çekmektedir. Örneğin Polat (2009), Şahin ve Kılınç (2016), Demir ve Başarır (2013), yaptıkları çalışmalarda, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ya da kişilik özelliklerinin, tutum ölçeğinin kimi alt boyutunda öğretmen adaylarının lisans eğitimini aldıkları program türüne göre anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koymuştur. Özdemir ve Dil (2013) ise öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının, lisans eğitiminin alındığı fakülteye bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını belirtmiştir. Buna göre eğitim fakültesi ile fen edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının, teknik eğitim fakültesinde lisans eğitimini tamamlamış öğretmenlere kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak Polat ve Barka'nın (2012) Türk ve İsviçreli öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada, her iki grubun da programları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumları sınıfa göre değişim göstermemektedir. Kimi çalışmalarda yaş değişkeni ile birlikte, öğretmen adaylarının lisans eğitimini aldıkları sınıf düzeyi ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki irdelenmiştir. Örneğin Çalışkan ve Genç (2016), sosyal bilgiler öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, sınıf düzeyi ve yaş ile çokkültürlü eğitime yönelik tutum arasında pozitif bir ilişkinin var olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine aynı çalışmada, bu çalışmanın sonuçlarının aksine, çokkültürlülüğe yönelik tutumların 1 ile 4 ve 2 ile 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayları arasında, 4. sınıfta öğrenim görenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çokkültürlü eğitime yönelik tutumların etkili olabileceği bir diğer değişken ise, anadilidir. Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumları bilgi, ilgi, davranış alt boyutlarında ve ölçeğin toplamında anadile göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanlar incelendiğinde, ölçeğin tüm boyutlarında ve toplamında anadili Türkçe dışındaki diller olan katılımcıların puanları anadili Türkçe olan katılımcılara göre daha yüksektir. Farklı bir ifade ile anadili Türkçe olanların çokkültürlülüğe ilişkin tutumları, anadili Türkçe olmayanlara göre daha olumsuzdur. Alanyazın incelemesi yapıldığında, çokkültürlü eğitime yönelik tutumları, anadili değişkeni açısından irdeleyen çalışmaların yok denecek kadar az olduğu gözlenmiştir. Az sayıdaki bu çalışmalarda (Damgacı ve Aydın, 2013; Demir ve Başarır, 2013), çokkültürlü eğitime yönelik tutumun, bu çalışmanın bulgularının aksine anadili değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumları, genel olarak ölçeğin tüm boyutları birlikte ele alındığında, “yüksek” düzeyde olumlu olduğu ve ilgi boyutunda, bilgi ve davranış boyutuna göre daha olumlu olduğu göze çarpmaktadır. Ezera, Millet ve Patkin (2006) yaptıkları çalışmada da katılımcıların çokkültürlülüğü önemli gördükleri ancak bunu davranışa dönüştürmeleri konusunda sorun yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Bu durumda, öğretmen eğitimi programlarında, öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumlarını daha çok geliştirebilmek için bilgi ve davranış boyutlarına ağırlık verilmelisi, yapılacak uygulamalı derslerle çokkültürlülüğün yaygınlaştırılması uygun olabilir.

KAYNAKÇA

- Aktoprak, A., Yiğit, P. ve Güneyli, A. (2017). Attitudes of primary school teachers toward multicultural education. *Quality and Quantity*. 51,1-14 DOI 10.1007/s11135-017-0600-x.
- Aslan, S. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18 (2), 231-253.
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları*, Ankara: Nobel yayıncılık.
- Banks, J. A. (2016). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In J.A Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, USA. Wiley.
- Başarır, F. (2012). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve öz yeterlik algılarının değerlendirilmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği), (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Bauman, Z. (2012). *Küreselleşme*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Boyle-Heimann, K. P. (1997, March). College students’ perceptions on interactions across differences. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago. (ERIC Document Reproduction Service No. ED406903).
- Coşkun, M. K. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(33-44).
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. London: SAGE Publications Ltd.

- Çalışkan, H., Gençer, R. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutum Düzeylerinin İncelenmesi. V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi. Ss:52-63.
http://www.researchgate.net/profile/Hueseyin_Caliskan/publication/311065042_Sosyal_Bilgiler_Ogretmen_Adaylarinin_Cokkulturlu_Egitime_Iliskin_Tutum_Duzeylerinin_Incelenmesi/links/5862ddbe08aebf17d3955b9c/Sosyal-Bilgiler-Oegretmen-Adaylarinin-Cokkultuerlue-Egitime-Iliskin-Tutum-Duezeylerinin-Incelenmesi.pdf
- Damgacı, F. (2013). Türkiye'deki akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları. (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Damgacı, F. ve Aydın, H. (2013). Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (45), 325-341.
- Danacı, M. Ö., Eran, N., Çetin, Z., Pınarcık, Ö. ve Bahtiyar, M. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 3 (2), 73- 86.
- Demir, S. ve Başarır, F. (2013). Evaluation of Pre-Service Teachers' Opinions of Multicultural Education. *IIB International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 4(9), 1-30.
- Demirçelik, E. (2012). Çokkültürlü ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştığı güçlüklerin incelenmesi. (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Doytcheva, M. (2009). *Çokkültürlülük*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Engin, G. ve Genç, S. Z. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği). *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 30-39.
- Ensign, J. (2009) Multiculturalism in Four Teacher Education Programs: For Replication or Transformation, *Multicultural Perspectives*, 11(3), 169-173.
- Ezera, H., Millet, 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. *Teacher and Teaching: Theory and practice*, 12, 391-406.
- Grant, C., & Sleeter, C. (2006). *Turning on learning: Five approaches to multicultural teaching plans for race, class, gender, and disability*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Habermas, J. (2002). "Öteki" olmak "öteki"yle yaşamak, (Çev. İ. Aka). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Hopkins-Gillispie, D. (2011). Curriculum & Schooling: Multiculturalism, Critical Multiculturalism and Critical Pedagogy, *South Shore Journal*, 4(1), 1-14.
- Jenks, C., Lee, J. O. & Kanpol, B. (2001). Approaches to Multicultural Education in Preservice Teacher Education: Philosophical Frameworks and Models for Teaching. *The Urban Review*, 33(2), 87-105.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (23th. ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kincheloe, J., & Steinberg, S. (1997). *Changing multiculturalism*. Philadelphia: Open University Press.

- Koçak, S. ve Özdemir, M. (2015). The Role of Cultural Intelligence on the Pre-service Teachers' Attitude toward Multi-cultural Education. *Elementary Education Online*, 14(4), 1352-1369, doi: <http://dx.doi.org/10.17051/eeo.2015.63742>
- Kubota, R. (2004). Critical multiculturalism and second language education. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 30-52). Cambridge University Press.
- Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü yurttaşlık*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- May, S. & Sleeter, C. (2010). Critical multiculturalism: Theory and praxis, In S. May and C. Sleeter (Eds.), *Critical multiculturalism: Theory and praxis* (pp. 1-16). New York: Routledge.
- Munroe, A. & Pearson, C. (2006). The Munroe multicultural attitude scale questionnaire. A new instrument for multicultural studies. *Educational and Psychological Measurement*, 66 (5), 819-834.
- Nieto, S. & Bode, P. (2016). School Reform and Student Learning: A Multicultural Perspective. In J.A Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, USA. Wiley.
- Özdemir, M. ve Dil, K. (2013). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları: Çankırı İli Örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 46 (2), 215-232.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek: Kültürel çeşitlilik ve siyasal teori*, Ankara: Phonix Yayınları.
- Phillips, A. (1995). *Demokrasinin cinsiyeti*, (Çev. A. Türker). İstanbul: Metis Yayınları.
- Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 154-164.
- Polat, S. (2011). The attitudes of school directors to the multicultural education in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(2), 385-393.
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çokkültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 334-343.
- Polat, S. ve Barka, T. O. (2012). Multiculturalism and Intercultural Education: A Comparative Study with a Sample of Swiss and Turkish Candidate Teachers. *World Applied Sciences Journal*, 18(9): 1180-1189.
- Romaine, S. (2009). Language, culture, and identity across nations. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 373-384). New York and London: Routledge.
- Rutherford, J. (1996). "Yuva denilen yer: Kimlik ve farklılığın kültürel politikaları, (Çev. İ. Sağlamer). *İktisat Dergisi*. İstanbul: İÜİFMC Yayını.
- Şahin, M.H. ve Kılınç, E. (2016). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çok Kültürlü Kişilik Düzeylerinin Belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (JRET)*, 5(1), 126-136.
- Ukpokodu, O. N. (2003) Teaching Multicultural Education From a Critical Perspective: Challenges and Dilemmas. *Multicultural Perspectives*, 5(4), 17-23.
- Washington, V. (1982). Implementing multicultural education: Elementary teachers' attitudes and professional practices. *Peabody Journal of Education*, 59 (3), 190-200.

Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 37, 229-242.