

Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ile Kapsayıcı Eğitimde Sınıf İçi Uygulamaları Arasındaki İlişki*

The Relationship Between Teachers' Attitudes Towards Multicultural Education and In-Class Practices in Inclusive Education

İshak KOZİKOĞLU¹, Süheyla YILDIRIMOĞLU²

¹Sorumlu Yazar, Doç. Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye, ishakkozikoglu@yyu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-3772-4179>)

²Öğretmen, Cumhuriyet İmam Hatip Ortaokulu, Van, Türkiye, shylm6500@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-7973-2831>)

Geliş Tarihi: 17.11.2020

Kabul Tarihi: 19.03.2021

ÖZ

Bu araştırma, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubu, 317 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada Yıldırım (2016) tarafından geliştirilen “Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” ve Şimşek (2019) tarafından geliştirilen “Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA, Pearson Çarpım Momentler Korelasyon katsayısı ve basamaklı regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının yüksek, kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarının ise çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim seminerine katılan öğretmenlerin, kapsayıcı eğitime ilişkin sınıf içi uygulamalarına daha yüksek düzeyde yer verdikleri saptanmıştır. İki dilli öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Yabancı dil öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının temel eğitim alanındaki öğretmenlere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları ve kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarına daha fazla yer verdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin olumlu tutumları arttıkça kapsayıcı eğitime ilişkin sınıf içi uygulamalarının da artış gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarından kültürel farklılıkları benimseme ve kültürel farklılıkları önemseme alt boyutlarının kapsayıcı eğitimde öğretmen sınıf içi uygulamalarındaki varyansın %19'unu açıklayacak güçte olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, çokkültürlü eğitim, tutum, sınıf içi uygulamalar.

ABSTRACT

This study aims to determine the relationship between teachers' attitudes towards multicultural education and their classroom practices in inclusive education. The study group of this research, in which the relational scanning model is used, consists of 317 teachers. In the study, "Attitude Scale towards Multicultural Education" developed by Yıldırım (2016) and "Teacher In-Class Practice Scale in Inclusive Education" developed by Şimşek (2019) were used. The data were analyzed using descriptive statistics, t-

* Bu çalışmanın etik kurul izni; Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu 17/11/2020-76966 evrak tarih ve sayı numarası ile alınmıştır.

test, ANOVA, Pearson Product Moments Correlation Coefficient and stepwise regression analysis. In the study, it was determined that teachers' attitudes towards multicultural education are high and their classroom practices in inclusive education are at a very high level. It was found that teachers who attended the in-service training seminar for inclusive education included in-class practices regarding inclusive education at a higher level. It has been determined that bilingual teachers have a more positive attitude towards multicultural education. It was concluded that foreign language teachers' attitudes towards multicultural education are more positive than teachers in basic education. It was revealed that teachers with less professional experience have a more positive attitude towards multicultural education and they give more place to classroom practices in inclusive education. As a result of the study, it was determined that as teachers' positive attitudes towards multicultural education increased, their classroom practices related to inclusive education also increased. In addition, it was determined that the sub-dimensions of adopting cultural differences from teachers' attitudes towards multicultural education and paying attention to cultural differences were strong enough to explain 19% of the variance in teacher classroom practices in inclusive education.

Keywords: Inclusive education, multicultural education, attitude, in-class practices.

GİRİŞ

Eğitim toplumdaki gelişmelerden etkilenen ve toplumun sürekli değişen ihtiyaçlarına yanıt verme amacını taşıyan dirik, sosyal bir süreçtir. Sosyoloji, eğitimi toplum içerisinde gerçekleşen, toplumdan etkilenen ve toplumu etkileyen bir süreç olarak değerlendirmektedir. (İpek, 2015). Yeniden kurmacılara göre eğitim, ortak değerlere dayalı bir toplum oluşturma aracıdır ve var olan kültürel bunalım eğitim yoluyla giderilebilir. Eğitimde kültürel bunalımlardan kurtulma yolları aranmalıdır ve kültürü farklı bakış açılarıyla ele alarak içinde bulunduğumuz çağa has kültürü sadece eğitim oluşturabilir. Yeniden oluşturulacak toplumsal düzende sevgi, barış, hoşgörü, kardeşlik, yardımlaşma, paylaşma gibi ortak değerlere yer verilerek ırk, din, cinsiyet vb. yönlerden insanlar arasında ayrımcılığın oluşmasına engel olunmalıdır (Yayla, 2015).

Farklılıklara duyarlılığın artırılması ve insanı merkeze alan eğitim anlayışının benimsenmesi noktasında İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde (1948) aşağıda belirtilen madde yer almaktadır:

“Eğitim, insan kişiliğinin tam geliştirilmesine, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu yerleştirmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki etkinliklerini güçlendirmelidir (madde 26).”

Günümüzde toplumsal hareketler, göç, farklı menşelerden insanların birlikte yaşaması, küreselleşme gibi olgular nedeniyle eğitim ortamlarının çokkültürlü olması kaçınılmaz olmuştur. Bu durum, eğitimde bireysel farklılıkların zenginlik olarak görüldüğü ve yaşatıldığı bir eğitim anlayışını gerekli kılmaktadır.

1.1. Çokkültürlü Eğitim

Dünyada değişim hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir ve her ülkede etnik, dini, kültürel, dilsel ve cinsel eğilim yönünde çeşitlilik büyük oranda yaşanmaktadır. Tarihsel miras, uluslararası göçler, kitle ve iletişim araçlarındaki gelişmeler, ekonomik ve ekolojik etkileşim, politik ilişkiler, farklılıklar toplumun ana öğeleridir (Kaya ve Aydın, 2014). Günümüzde kültürel çeşitliliğe önemli boyutta yol açan durum, mülteci ve sığınmacı olgusudur. Mülteci ve sığınmacı durumu giderek dünyanın önemli sorunlarından biri olmuştur. Savaş, doğal afet, iktisadi sorunlar ve monarşik yönetimler gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerde önemli sorunlara yol açmaktadır. Birleşmiş Milletlerin verilerine göre dünya üzerindeki sığınmacı sayısı 65 milyondan fazla sayıya ulaşmıştır (Aktekin, 2017). Bu nedenle kültürel çeşitliliğin kaçınılmaz

olduğu anlaşılmış dolayısıyla toplumsal uyumu sağlamak için çokkültürlü eğitim politikası gerekli görülmüştür.

Kavram olarak çokkültürlülük; dil, din, etnisite, yaş, cinsiyet, eğitim, cinsel yönelim, engelli olma, sosyal sınıf gibi bireysel ve kültürel farklılıklara ilişkin bir duyarlılığın kazanılmasını öngörmektedir (Aydın, 2013). Sosyolojik açıdan çokkültürlülük, toplumdaki farklı kültürlerin bir arada yaşaması yoluyla meydana gelen çeşitlilikten yararlandığını öne sürmektedir. Çokkültürlü toplumlar; farklı ırk, etnik yapıya mensup millet ve insanlar tarafından tanımlanmakta ve dolayısıyla toplumun kültürel çeşitliliğine saygı duyarak, kültürel çeşitliliğini koruyarak, kültürel çeşitliliğinin yaşamasını sağlayarak zenginleştiğini belirtmektedir (Göksoy, 2019). Bu durumda çokkültürlülük; bir devlet, toplum, organizasyon veya eğitim içindeki kültürel çoğulculuk ve çeşitliliği savunan yaklaşım, politika veya doktrin olarak görülebilir (Polat, 2020).

Kültürel çeşitliliğe duyarlılığın geliştirilmesi, kültürel çeşitliliğin yaşatılması ve güçlendirilmesi çokkültürlü eğitim süreci ile mümkün olabilmektedir. Çokkültürlü eğitim, eğitim kurumlarının eğitimdeki farklı grupların isteklerine, ihtiyaçlarına, ilgilerine karşılık verebilmek için farklı ders, program veya uygulamalardan ortaya çıkmıştır (Banks ve Banks, 2019). Çokkültürlü eğitim kavramı birçok akademisyen ve araştırmacı tarafından tanımlanmaya çalışılmıştır. En genel tanımıyla çokkültürlü eğitim; etnisite, ırk, din, cinsiyet, dil gibi kültürel özelliklere ilişkin farklılıkların bulunduğu toplumlarda, sosyal sınıflandırmaların önüne geçen, öznel değerlendirmelerden uzak, toplumun farklı istek ve ihtiyaçlarına yönelen eğitim uygulamalarının eğitime aktarıldığı, kültürel çoğunluktan sıyrılıp demokratik değerleri esas alan kozmopolit okul yaklaşımı olarak ifade edilmektedir (Acar-Çiftçi ve Aydın, 2014). Çokkültürlü eğitim, bireysel farklılığı ve kültürel çeşitliliği kabul eden her bireyin kültürel farklılığına saygı duyan, bireylerin gelişimleri için eşit fırsatlar oluşturan kültürel farklılıklara duyarlılık gösteren bütüncül eğitim yaklaşımıdır (Polat ve Kılıç, 2013). Ayrıca çokkültürlü eğitim, öğrencileri farklı kültürlerle ve hayatın çoğulcu yönlerine karşı duyarlı hâle getiren, kültürel çeşitliliği zenginlik olarak karşılayan bir yaklaşım olarak görülmektedir (Polat ve Akcan, 2017).

Çokkültürlü eğitimde öğrencilerin farklı kültürlere karşı anlayışlı olmaları için öğrenme ortamlarının farklı biçimlerde düzenlenmesine dikkat edilmelidir. Dolayısıyla öğretmenler, öğrencilerin başka kültürlerdeki kişilerin değerlerine duyarlı olmalarını, farklı kültürlere karşı açık görüşlü olmalarını ve farklılıkların zenginlik olduğunu benimsemelerini sağlayacak öğrenme atmosferi oluşturmalıdır (Cırık, 2008). Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin empati becerilerini geliştirmek için öğrenme ortamlarının farklılaştırılmasına odaklanmaktadır (Polat ve Akcan, 2017). Öğretmenlerin kültürel duyarlılığı geliştirmede önemli rolleri vardır ve kültürel değerlere duyarlı öğretim anlayışının temel odak noktalarından biri öğretmen tutum ve beklentileridir (Gay, 2014). Eğitim kurumlarında öğretmenler, okul yöneticileri, aileler ve öğrenciler, çoğu kez farkında bile olmadan oluşturdukları algıları, önyargıları ve kalıp yargılarıyla öğrencilere farklı davranmaktadırlar. Hiç kuşku yok ki bu kişiler arasında en önemli kişi öğretmendir. Öğretmen bir öğrenci için rol model ve onun hayatında söz sahip sahibi olan kişidir (Aktekin, 2017). Eğitim sisteminde temel paydaşlardan biri olan öğretmenlerin çağın ihtiyaç duyduğu bilgi ve yeterliklere sahip olmaları önem taşımaktadır (Kozikoğlu ve Kayan, 2018; Memduhoğlu ve Kayan, 2017). Bu doğrultuda, gittikçe artan bir çeşitlilik gösteren modern sınıf ortamları için birçok ülke, farklı öğrencilere etkili bir şekilde öğretim yapabilmek için çokkültürlü eğitimde profesyonel gelişim sunarak çokkültürlü sınıflarda öğretmen öz-yeterliğini geliştirmenin yollarını aramaktadır (Choi ve Lee, 2020).

Kültürel değerlere duyarlı öğretim, farklı etnik kökenlerden gelen öğrencileri kültürel olarak bütüncül bir yaklaşım ile bireysel becerilerini ve akademik başarılarını geliştirir, aynı zamanda bu öğrenciler topluma ve okula aidiyet geliştirirler, onları teşvik eder, bağımsızlaştırır ve güçlendirir (Gay, 2014). Tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplulukların farklı ihtiyaçlarına yanıt veren, eğitim ortamına farklılıkların katılımını sağlayan çokkültürlü eğitim bu yönüyle

kapsayıcı eğitim anlayışı ile örtüşmektedir. Çokkültürlü bir sınıf ortamında farklılıkların gözetilmesi kapsayıcı bir eğitim süreci ile mümkündür.

1.2. Kapsayıcı Eğitim

Günümüzdeki anlamıyla kapsayıcı eğitim, özel gereksinimi olan bireyler ile bu bireylerin dışında yaşamını sürdürmek için zorunlu kaynaklara ve kültürel, eğitimsel, sosyal fırsatlara ulaşmada toplumdaki diğer bireylere göre dezavantajlı tüm bireyleri kapsamakta ve bu bireylerin diğer yaşlılarıyla beraber eğitim alma hakkına vurgu yapmaktadır (Aktekin, 2017). Kırılmaz'a (2019) göre kapsayıcı eğitimi oluşturan esas unsur, bireylerin akranlarına göre dezavantajlı olanlar ile dezavantajlı olmayanların aynı eğitim sürecine dâhil edilmesidir.

Kapsayıcı eğitim anlayışının kapsamı ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Fakat genel kabule göre kapsayıcı eğitim, öncelikli olarak bireysel farklılıkların yanı sıra cinsiyete ilişkin eşitsizlikler, kültürel ve toplumsal farklılıklar, sığınmacılar, göçmenler ve mülteciler gibi birçok durumu kapsamaktadır (Çelik, 2017). Günümüzde kapsayıcı eğitim yaklaşımı, engelli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri ve bunların dışında eğitimde kapsayıcılık bağlamında toplumda dezavantajlı tüm grupları (mülteciler, sığınmacılar, düşük gelire sahip aileler, etnik ve dini azınlıklar, engelliler vb.) içerecek biçimde ele alınmaktadır. Kanada Kapsayıcı Eğitim [Canada Inclusive Education] (2020), tanımına göre kapsayıcı eğitim; tüm öğrencilerin okullarda yaş ve gelişim özelliklerine uygun olarak düzenlenmiş sınıflarda öğrenim gördükleri ve okul hayatına dair her şeyi öğrenmek, onlara katkıda bulunmak ve eğitim ortamına katılmaları için teşvik etmek anlamına gelmektedir.

Kapsayıcı eğitim, öğrenme ortamlarını iyileştirme aynı zamanda tüm öğrencilerin öğrenme deneyimlerinde başarılı olmaları için fırsatlar sağlama ile ilgilidir (UNESCO, 2005). Kapsayıcı eğitim okullarda farklı ihtiyaç ve yeteneklere sahip öğrencileri fiziksel anlamda sürece dahil etmenin yanı sıra öğrenmeyi engelleyen faktörlerden öğretim programı, öğretim yöntem/teknikleri ve fiziksel düzenlemelere yönelik değişiklikleri de kapsamaktadır (Yıldırım ve Mery, 2020).

1.3. Çokkültürlü Eğitim ve Kapsayıcı Eğitim Arasındaki İlişki

Eğitim sistemleri küreselleşme, dördüncü sanayi devrimi, küresel durgunluk ve küresel hareketlilik gibi çeşitli zorluklarla karşı karşıyadır. Dolayısıyla eğitim sistemleri, sürdürülebilir bir sosyal değişim felsefesi oluşturmak için çeşitliliği kapsayıcı hâle getirmek zorundadırlar. Bu nedenle, kültürlerarası ve kapsayıcı eğitim arasındaki ikilemi aşmak ve çağdaş okulun multidisipliner misyonunu yerine getirmek için her ikisini birleştiren pedagojik bir modelin yolunu açmak gereklidir. Bu birleşik paradigmayı, tüm öğrencilerin akademik ve sosyo-duygusal ihtiyaçlarını karşılamayı hedeflerken aynı zamanda kapsayıcılık açısından kuşak içi ve kuşaklar arası sürdürülebilirliğe vurgu yapacak şekilde 'sürdürülebilir kültürlerarası ve kapsayıcı eğitim' olarak tanımlamak gerekmektedir (Sorkos ve Hajisoteriou, 2020).

Eğitimde bireylerin akademik anlamda başarılı olmalarında ve sosyal uyumu sağlamalarında sorun yaşamamaları için kapsayıcı bir eğitim anlayışının hâkim olması gerekmektedir (Koçyiğit ve Şimşek, 2019). Kapsayıcı eğitim, içerisinde bulunan her bireyi kendi özellikleri çerçevesinde kabul eder ve başarılı olacağı bir konuda onu destekler. Bunu yaparken öğrenciler arasında ayırım gözetilmemelidir. Öğretmenlerin kapsayıcılık ilkesini özümsemiş olmaları, sınıflarındaki tüm öğrencilerin değişik ihtiyaçlarına cevap verebilmeleri ve herkese eğitim olanağı sunabilmeleri için ilgili alanda bilgi, beceri ve değerlere sahip olmaları önemli görünmektedir (Kırılmaz, 2019). Kapsayıcı eğitimde bireysel özelliklerin dikkate alınması çerçevesinde vurgulanan özelliklerden biri de kültürel çeşitliliktir. Öğretmenler; kültürel, etnik çeşitliliği teşvik eden öğrenme ortamları oluşturmalı, her öğrencinin kendi özelliklerini ve kültürlerini ifade etmelerini sağlayan ortamlar yaratmalıdır. Öğretmen bütün öğrencilerin kültürel geçmişlerine, farklılıklarına duyarlılık göstermeli ve her öğrencinin akademik anlamda başarılı olmasını sağlayarak öğrencilerin etkileşimini arttıran öğrenme

ortamları oluşturulmalıdır (Başbay ve Bektaş, 2009; Gay, 2014). Alanyazından hareketle hem eğitimde bireysel farklılıkların (etnik yapı, dil, kültür, cinsiyet, engellilik, dezavantajlı olma durumu vb.) önemsenmesi hem de bu farklılıkların eğitim ortamlarında yaşatılması yönüyle çokkültürlü eğitim anlayışı ile kapsayıcı eğitim uygulamalarının ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Günümüzde her ülkenin toplumsal yapısında çeşitli sebeple kültürel, etnik, dinsel, dil ve cinsel eğilim açısından çeşitliliğin artması eğitimde büyük bir esnekliği gerekli kılmıştır. Öğretmenlerin demokratik eğitim ortamlarında bireysel farklılıklara ve kültürel değerlere duyarlı bireylerin yetiştirilmesinde, her öğrencinin akademik başarıya ulaşmalarında ve öğrencilerin sınıfa, topluma aidiyet geliştirmeleri noktasında önemli rolleri bulunmaktadır. Bunun gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin öncelikle kültürel/bireysel farklılıklara yönelik olumlu tutum sergilemeleri ve bu farklılıkları yansıtacak uygulamalar gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Bu durumda, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını ve kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarının belirlenmesi önem taşımaktadır. Alanyazında öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları (Akman ve İmamoğlu-Akman, 2017; Aslan ve Kozikoğlu, 2017; Çekin, 2013; Kervan, 2017; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009) ile ilgili çalışmalar olmakla birlikte kapsayıcı eğitimde öğretmen sınıf içi uygulamalarına ilişkin çalışmalar (Kırılmaz, 2019; Yıldırım, 2016) oldukça sınırlıdır. Ayrıca, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ve kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya ulaşılmamıştır. Dolayısıyla, bu çalışmanın hem öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını ve kapsayıcı eğitime yönelik uygulamalarını belirlemesi hem de öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkiyi belirlemesi bakımından ilgili alanyazına katkı sunması beklenmektedir. Ayrıca, bu araştırma öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarını yordama gücünü belirlemesi açısından önemlidir.

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ve kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ve kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları; cinsiyet, çokkültürlü eğitime ve kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim semineri alma durumu, tek dilli veya çift dilli olma durumu, branş ve mesleki deneyim değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışmanın etik kurul izni; Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu 17/11/2020-76966 evrak tarih ve sayı numarası ile alınmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırma, olası ilişkileri araştırarak olguları daha iyi anlamlandırmayı sağlayan bir tarama modelidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü

eğitime y6nelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için ilişkisel araştırmanın yapılması uygun g6r6lm6řt6r.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, T6rkiye’de farklı illerde g6rev yapan 317 6đretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın alışma grubunu belirlemek için kolay ulaşılabilir durum 6rneklemesinden yararlanılmıştır. Kolay ulaşılabilir 6rnekleme; araştırmaya pratiklik sağlayan; araştırmacı için zaman, para ve işg6c6 kaybının 6n6ne geçmeyi hedefleyen bir 6rnekleme y6ntemidir (B6y6k6zt6rk ve diğerleri, 2016; Yıldıırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada, ulaşılabilirlik esas alınarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Ulaşılabilirliğin sağlanmasında evrimii olarak forum siteleri, e-mail, Whatsapp uygulaması veya Facebook gibi sosyal medya araçları kullanılmıştır ve 6lekleri doldurmaya g6n6ll6 6đretmenler çalışma grubunda yer almıştır. Çalışmaya katılan 6đretmenlere ilişkin kişisel 6zellikler Tablo 1’de g6sterilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan 6đretmenlere İlişkin Kişisel 6zellikler

Değişkenler	Kategoriler	Sayı (N)	Y6zde (%)
Cinsiyet	Kadın	198	62.5
	Erkek	119	37.5
Okul Kademesi	Okul 6ncesi	52	16.4
	İlkokul	104	32.8
	Ortaokul	124	39.1
	Lise	37	11.7
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	119	37.5
	6-10 yıl	77	24.3
	11 yıl ve 6zeri	121	38.2
Branş	Temel eğitim	143	45.1
	T6rke ve sosyal bilgiler eğitimi	69	21.8
	Yabancı diller eğitimi	35	11.0
	Matematik ve fen bilimleri eğitimi	33	10.4
	Diğer branşlar	37	11.7

Tablo 1’de g6r6ld6đ6 gibi, çalışma grubu 198 (%62.5) kadın, 119 (%37.5) erkekten oluşmaktadır. 6đretmenlerin 52’si (%16.4) okul 6ncesinde, 104’6 (%32.8) ilkokulda, 124’6 (%39.1) ortaokulda, 37’si (%11.7) ise lisede g6rev yapmaktadır. 6đretmenlerin 119’u (%37.5) 1-5 yıl, 77’si (%24.3) 6-10 yıl, 121’i (%38.2) 11 yıl ve 6zeri mesleki deneyime sahiptir. 6đretmenlerin 143’6 (%45.1) temel eğitim, 69’u (%21.8) T6rke ve Sosyal Bilimler Eğitimi, 35’i (%11.0) Yabancı Diller Eğitimi, 33’6 (%10.4) Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ve 37’si (%11.7) diğer (G6zel Sanatlar Eğitimi, 6zel Eğitim, B6TE, Meslek Dersleri, BESYO, PDR) branşlarda g6rev yapmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

2.3.1. okk6lt6rl6 Eğitime Y6nelik Tutum 6leği: 6đretmenlerin okk6lt6rl6 eğitime y6nelik tutumlarını belirlemek 6zere kullanılan tutum 6leği, Yıldıırım (2016) tarafından geliştirilmiştir. 6lek, “5=Kesinlikle Katılıyorum”, “4=Katılıyorum”, “3=Kararsızım”, “2=Katılmıyorum” ve “1=Kesinlikle Katılmıyorum” olmak 6zere 5’li likert tipinde derecelendirilmiş ve 16 maddeden oluşmaktadır. 6lek, “k6lt6rel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı (7 madde)”, “k6lt6rel farklılıkları benimseme (5 madde)”, “k6lt6rel farklılıkları 6nemseme (4 madde)” olmak 6zere 6 alt boyut şeklinde geliştirilmiştir. 6lekte “*Farklı k6lt6rlere has davranış, değer ve tutumları yadırgarım.*”, “*6đrencilerimin k6lt6rel açıdan*

birbirlerinden üstün ya da zayıf olmadıklarını düşünürüm.”, “*Çokkültürlü sınıfta öğretimden zevk alırım.*” gibi maddeler yer almaktadır. Ölçeğin “kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı” alt boyutunun Cronbach Alpha değeri .78, “kültürel farklılıkları benimseme” alt boyutunun Cronbach Alpha değeri .70, “kültürel farklılıkları önemseme” alt boyutunun Cronbach Alpha değeri .70; ölçeğin geneline yönelik hesaplanan Cronbach Alpha değeri ise .73 olarak bulunmuştur (Yıldırım, 2016). Bu çalışmada ise alt boyutlar için sırasıyla 0.57, 0.75, 0.80 ölçeğin toplamı için ise 0.80 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ve geneline ilişkin elde edilen güvenilirlik değerleri, ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.3.2. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Ölçeği: Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarını belirlemek üzere kullanılan ölçek Şimşek (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, “5=Kesinlikle Katılıyorum”, “4=Katılıyorum”, “3=Kararsızım”, “2=Katılmıyorum” ve “1=Kesinlikle Katılmıyorum” olmak üzere 5’li likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçek, 22 maddeden oluşmaktadır ve tek boyutlu yapıya sahiptir. Ölçekte “*Sınıfta hassas grupların olduğunu düşünerek vereceğim örneklerde seçici davranırım.*”, “*Farklılıklara saygı gösterilmesi hususunda öğrencilerden kalıp yargıları yıkmaya yönelik görüş geliştirmelerini isterim.*”, “*Yöntemleri /teknikleri dezavantajlı grupta yer alan öğrencileri göz önünde bulundurarak seçerim.*” gibi maddeler yer almaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde öğretmen gruplarının, ölçek maddelerine verdikleri cevaplarının güvenilirlik düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılan ilk uygulama sonucunda hesaplanan güvenilirlik katsayısı .95, ikinci uygulamada ise .97 olarak hesaplanmıştır (Şimşek, 2019). Bu çalışmada ise 0.94 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler incelendiğinde, ölçekten elde edilen verilerin yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir.

Bu çalışmanın verilerine Google Form kullanılarak çevrimiçi olarak ulaşılmıştır. Hazırlanan bilgi formu ile araştırmayla ilgili ölçekler Google Form üzerine eklenerek erişim için bağlantı adresi oluşturulmuştur. Bağlantı linki forum siteleri, e-mail, Whatsapp uygulaması veya Facebook aracılığıyla öğretmenlere ulaşılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması yaklaşık olarak 37 gün sürmüştür.

2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını ve kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları ölçeklerinin maddelerine ilişkin görüşlerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri dikkate alınmıştır. Bu değerler; “1-1.79 arası” çok düşük, “1.80-2.59 arası” düşük, “2.60-3.39 arası” orta, “3.40-4.19 arası” yüksek ve “4.20-5.00 arası” ise çok yüksek düzey olarak değerlendirilmiştir. Araştırma verileri için normallik testi yapıldıktan sonra fark analizleri yapılmıştır. Buna göre tek değişkenli normalliği belirlemek için çarpıklık (skewness) değerlerinin ve basıklık (kurtosis) katsayılarının hangi değerler arasında değiştiği tespit edilmiştir. Büyüköztürk (2019), çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığında olduğunda puanların normal dağılımdan önemli derecede sapma göstermediği şeklinde yorumlanabileceğini belirtmiştir. Araştırmada çarpıklık ve basıklık katsayıları ± 1 aralığında değiştiği için verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Dolayısıyla, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ve kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarının cinsiyet, tek dilli veya çift dilli olma durumu, kapsayıcı eğitim ve çokkültürlü eğitime yönelik hizmet içi eğitim semineri alma durumuna göre değişip değişmediğini

belirlemek için bağımsız örneklem için t testi; mesleki deneyim ve branş değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır.

Ayrıca, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf uygulamaları değişkenleri arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü belirlemek için Pearson Çarpım Momentler korelasyon katsayısının kullanılması uygun bulunmuştur. Bu katsayılar “0.00-0.29 arası” düşük, “0.30-0.69 arası” orta, “0.70-1.00 arası” yüksek düzeyde ilişki olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2019). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeğine ait üç alt boyutun kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarını ne düzeyde yordadığını belirlemek için ise basamaklı regresyon analizinden yararlanılmıştır. Basamaklı regresyon analizi, bağımlı değişkendeki değişimin yordayıcı değişkenlere (bağımsız değişkenler) dayalı olarak tahmin edilmesine, yorumlanmasına ve açıklanmasına yönelik kullanılan analiz türüdür (Büyüköztürk, 2019). Analiz öncesinde basamaklı regresyon analizinin varsayımları incelenmiştir. Bu doğrultuda, doğrusallık için alt boyutlara ilişkin saçılım grafikleri incelenmiş ve doğrusallık varsayımının karşılandığı belirlenmiştir. Çok değişkenli normallik için ise Mahalonobis uzaklık değerleri incelenmiş ve uç değerler analiz dışında bırakılmıştır. Çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını belirlemeye yönelik bağımlı değişkenler arasındaki ilişkilere bakılmış ve en yüksek ilişkinin “.415” olduğu saptanmıştır. Böylece çoklu bağlantı probleminin olmadığı sonucuna varılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi olan "*Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ve kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarının düzeyleri nedir?*" sorusuna ilişkin ölçek ve alt boyutlarına ait betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçek ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Alt boyutlar	\bar{X}	S
<i>Çokkültürlü eğitime yönelik tutum</i>		3.92	0.44
	<i>Kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı</i>	2.03	0.55
	<i>Kültürel farklılıkları benimseme</i>	3.50	0.73
	<i>Kültürel farklılıkları önemseme</i>	4.20	0.53
<i>Kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalar</i>		4.20	0.48

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin toplam ölçekte Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları (\bar{x} =3.92) ve kapsayıcı eğitimde öğretmen sınıf içi uygulamalarının (\bar{x} =4.20) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Çokkültürlü eğitime yönelik ölçeğinin alt boyutları olan kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı (\bar{x} =2.03) düşük, kültürel farklılıkları benimseme (\bar{x} =3.50) orta, kültürel farklılıkları önemseme (\bar{x} =4.20) çok yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "*Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ve kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları düzeyleri cinsiyet, çokkültürlü eğitim ve kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitim semineri alma durumu, tek dilli veya çift dilli olma durumu, mesleki deneyim ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*" sorusuna yönelik öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarının cinsiyete göre t testi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ve Kapsayıcı Eğitimde Sınıf İçi Uygulamalarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	Sayı	\bar{X}	S	sd	t	p
Çokkültürlü eğitime yönelik tutumlar	Kadın	198	3.94	0.43	315	0.90	.369
	Erkek	119	3.90	0.47			
Kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları	Kadın	198	4.23	0.43	315	1.74	.082
	Erkek	119	4.14	0.56			

Tablo 3'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeylerinin ($t_{(315)}=0.90$, $p>.05$) ve kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulama düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği görülmektedir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ve kapsayıcı eğitimle ilgili hizmetiçi eğitim semineri alma durumuna göre t testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim ve Kapsayıcı Eğitime Yönelik Hizmetiçi Eğitim Semineri Alma Durumuna Göre t testi Sonuçları

Değişkenler	Eğitim semineri Alma durumu	Sayı	\bar{X}	s	sd	t	p
Çokkültürlü eğitim semineri	Evet	83	3.90	0.47	315	2.582	.010
	Hayır	234	3.93	0.44			
Kapsayıcı eğitim semineri	Evet	161	4.27	0.50	315	-.529	.597
	Hayır	156	4.13	0.46			

Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ($t_{(315)}= 2.582$, $p<.05$) hizmetiçi eğitim semineri almayanların lehine anlamlı fark gösterdiği ancak kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarının ($t_{(368)}= 0.487$, $p>.05$) kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim semineri alma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ve kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları tek dil veya çift dilli olma durumuna göre t testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları ve Kapsayıcı Eğitimde Sınıf İçi Uygulamalarının Tek Dilli veya Çift Dilli Olma Durumuna Göre T Testi Sonuçları

Değişkenler	Dil değişkeni	Sayı	\bar{X}	s	sd	t	p
Çokkültürlü eğitim tutumları	Tek dil	249	3.87	0.45	315	-3.924	.000
	Çift dil	68	4.11	0.37	315		
Kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları	Tek dil	249	4.19	0.44	315	-.455	.649
	Çift dil	68	4.22	0.61	315		

Tablo 5'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ($t_{(315)}= -3.924$, $p<.05$) çift dilli öğretmenlerin lehine anlamlı fark gösterdiği ancak kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarının ($t_{(315)}= -.455$, $p>.05$) tek veya çok dilli olma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ve kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarının bransa göre ANOVA testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ve Kapsayıcı Eğitimde Sınıf İçi Uygulamalarının Branşa Göre ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistikler		ANOVA Sonuçları									
Değişkenler	Branş	Sayı	\bar{X}	S	Varyans Kaynağı	K.T	sd	K.O	F	p	Fark
	Türkçe ve sosyal	69	5	5	Gruplar içi	61.41	31	.197		7	
	Yabancı diller	35	4.0	0.4	Toplam	0	2				
	Matematik ve fen	33	0	7		63.60	31				
	Diğer	37	4.0	0.4			6				
			8	0							
			3.8	0.4							
			7	5							
			3.9	0.4							
			5	0							
Kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalar	Temel eğitim	143	4.2	0.5	Gruplar arası	1.63	4	.407	1.74	.14	
	Türkçe ve sosyal	69	3	0	Gruplar içi	72.92	31	.234	2	1	
	Yabancı diller	35	4.1	0.4	Toplam	74.55	2				
	Matematik ve fen	33	9	4			31				
	Diğer	37	4.0	0.4			6				
			8	0							
			4.0	0.4							
			8	9							
			4.3	0.5							
			2	7							

1- "Temel eğitim", 2-"Türkçe ve Sosyal alanlar", 3- "Yabancı diller Eğitimi", 4-"Matematik ve Fen alanları", 5-"Meslek dersleri"

Tablo 6'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları ($F_{(4,312)} = 1.742$ $p > .05$) branşa göre anlamlı farklılık göstermezken, çokkültürlü eğitime yönelik tutumları temel eğitim öğretmenleri ile yabancı diller eğitimi öğretmenleri arasında yabancı diller eğitimi öğretmenleri lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(4,312)} = 2.782$ $p < .05$). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ve kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları mesleki deneyime göre ANOVA testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ve Kapsayıcı Eğitimde Sınıf İçi Uygulamalarının Mesleki Deneyime Göre ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistikler		ANOVA Sonuçları									
Değişkenler	Mesleki deneyim	Sayı	\bar{X}	S	Varyans Kaynağı	K.T	sd	K.O	F	p	Fark
	6-10 yıl	9	9	3	Gruplar içi	62.44	31	.199		6	
	11-15 yıl ve üzeri	77	3.9	0.4	Toplam	5	4				
		12	5	5		63.60	31				
		1	3.8	0.4		1	6				
			5	5							
Kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalar	1-5 yıl	11	4.2	0.4	Gruplar arası	1.638	2	.31	3.52	.031	1>2
	6-10 yıl	9	9	7	Gruplar içi	72.91	31	9	7		
	11-15 yıl ve üzeri	77				9	4				

uygulamalar	12	4.1	0.4	Toplam	74.55	31	.23
1	1	2	3		7	6	2
		4.1	0.5				
		6	2				

1- "1-5 yıl", 2- "6-10 yıl", 3- "11-15 yıl ve üzeri"

Tablo 7’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ($F_{(2,314)}= 2.907, p<.05$); 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenler ile 11 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenler lehine; kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarının ($F_{(2,314)}= 3,527$) 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenler ile 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenler arasında 16 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi "*Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*" sorusuna ilişkin öğretmenlerin ölçek puanları arasındaki ilişkileri incelemek için bulunan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayı değerleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Araştırmanın Bağımlı Değişkenlerine Ait Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	Çokkültürlü eğitime yönelik tutum (toplam)	Kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı	Kültürel farklılıkları benimseme	Kültürel farklılıkları önemseme
Kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları (toplam)	.396**	-.270**	.229**	.415**

$p<.01$ **

Tablo 8 verilerine göre, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları ile çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeğinin toplamı ($r=.396; p<.01$) ve kültürel farklılıkları önemseme ($r=.435; p<.01$), alt boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır fakat kültürel farklılıkları benimseme ($r=.229; p<.01$) pozitif düşük düzeyde ve kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı ($r=-.270; p<.01$) alt boyutu negatif düşük düzeyde, anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi "*Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?*" sorusuna yönelik basamaklı regresyon analizi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin Mesleğe Adanmışlıklarının Yordanmasına İlişkin Basamaklı Regresyon Analizi Sonuçları

Basamaklar	Yordayıcı değişkenler	β	Yordama Gücü (R)	Açıklanan Varyans (R^2)
1.	Kültürel farklılıkları Önemseme	.415	.415	.172
2.	Kültürel farklılıkları Benimseme	.136	.436	.190

Tablo 9 verilerine göre, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarından kültürel farklılıkları önemseme ve kültürel farklılıkları benimseme kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarındaki varyansın %19.0’nı açıklamaktadır. Tablo 9’da verilen basamaklı regresyon analizine yönelik ANOVA sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin Sınıf İçi Uygulamalarının Yordanmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

Model	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	14.148	2	7.074	36.769	.000
Artık (Residual)	60.410	314	.192		

Tablo 10 verilerine göre, Tablo 9'daki basamaklı regresyon analizinde hesaplanan yordama gücü anlamlıdır ($F_{(2,314)}=36.769, p<.000$). Öğretmenlerin *kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarının yordanmasına* ilişkin regresyon analizi iki basamakta yürütülmüştür ve iki değişkenin anlamlı yordayıcı olduğu saptanmıştır. Buna göre, regresyon eşitliğine anlamlı yordayıcı olarak alınan öğretmenlerin farklı kültürleri önemsemeleri kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarına ilişkin varyansın %17.2'sini açıklayacak güçte olduğunu, kültürel farklılıklar benimsemelerin ise %18'ini açıklayacak güçte olduğunu göstermektedir. Öte yandan öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargıları toplam varyansa anlamlı katkı sağlamadığı, kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının anlamlı olarak yordamadığı saptanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada; öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının yüksek, kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarının ise çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçlarının, alanyazında çokkültürlü eğitim ile ilgili öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yürütülen birçok çalışmanın (Aslan ve Kozikoğlu, 2017; Başarır, 2012; Bulut ve Başbay, 2015; Sevinç, Titrek ve Önder, 2009; Taştekin ve diğerleri, 2016; Tortop, 2014; Yıldırım, 2016) ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları ile ilgili çalışmaların (Kırılmaz, 2019; Şimşek, 2016) sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Bu çalışmalarda öğretmen veya öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime veya kültürel farklılıklara ilişkin olumlu tutum sergiledikleri düşünülebilir. Benzer şekilde, Rengi ve Polat'ın (2019) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin okullarda kültürel çeşitliliğe yönelik uygulamalara ilişkin farklı kültürleri tanımaya yönelik ders ve okul etkinlikleri, kültürel çeşitliliği önemseyen öğretmen davranış ve tutumları, kültürel çeşitliliği dikkate alan ders kitap ve materyallerinin tercih edilmesi gibi uygulamaları belirttikleri belirlenmiştir. Rengi ve Polat'ın (2014) yaptıkları bir diğer çalışmada ise öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarının çok yüksek düzeyde olması, öğretmenlerin dezavantajlı olsun olmasın bütün bireyleri kapsayacak şekilde ortak sınıf iklimi oluşturma gayretinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Eğitimin kapsayıcı nitelikte olması, öğretmenlerin her bireyi kendi özellikleri çerçevesinde kabul etmelerini ve onları başarılı olacağı konularda teşvik edici yaklaşımda olmalarını gerekli kılmaktadır (Kırılmaz, 2019). Ayrıca ülkemizde çokkültürlü eğitim, ülkedeki bütün öğrencilerin eğitim olanaklarından faydalanması ve her bireyin eğitimlerinde eşitlik sağlaması nedeniyle gerekli görülmektedir (Acar-Çiftçi ve Aydın, 2014). Dolayısıyla öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin olumlu tutum sergilemeleri ve kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamalarının yüksek düzeyde olması, eğitimin ülkedeki tüm bireyler için kapsayıcı olması ve her bireyin tüm farklılıklarının eğitim ortamlarında yaşatılarak aidiyet duygusunun oluşması bakımından olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada, kadın ve erkek öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun, alanyazındaki benzer çalışma sonuçları (Gürel, 2013; Özdemir ve Dil, 2013; Yıldırım, 2016) ile örtüştüğü görülmektedir. Bu araştırma sonucundan farklı olarak, Aslan ve Kozikoğlu'nun (2017) çalışmasında, erkek öğretmenlerin

kadın öğretmenlere kıyasla çokkültürlü eğitime yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Demircioğlu ve Özdemir'in (2014) araştırmasında ise pedagojik formasyon alan erkek öğrencilerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bu araştırmada erkek ve kadın öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin sınıf içi uygulamalarında anlamlı farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Şimşek (2019) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliğine yönelik algılarının benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki benzer araştırmalar ve bu araştırmanın sonuçlarından hareketle, kadın ve erkek öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalarının benzer düzeyde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve kapsayıcı eğitim sınıf uygulamalarında cinsiyetin belirleyici bir değişken olmadığı söylenebilir.

Araştırmada, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının çokkültürlü eğitime yönelik hizmet içi eğitim seminerlerine katılmalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öte yandan kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim seminerine katılan öğretmenlerin, kapsayıcı eğitime ilişkin sınıf içi uygulamalarına daha yüksek düzeyde yer verdikleri belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak, Şimşek'in (2019) araştırmasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitim semineri alma durumuna göre kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliğine yönelik algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Öğretmenlerin aldıkları hizmet öncesi eğitim, sürekli değişim ve gelişim gösteren eğitim anlayışlarına uyum sağlamaları açısından yetersiz kalmaktadır ve eğitim sürecinde yaşanan değişim ile gelişmelere uyum sağlayamamaları, kendini yenileyememeleri mesleklerini sürdürmelerini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle MEB tarafından öğretmenlere güncel yaklaşımlar hakkında bilgi ve becerileri kazandırma amacıyla düzenlenen hizmet içi eğitimlerin rolü düşünüldüğünde, bu eğitimlerin öneminin tartışılmaz olduğu anlaşılmaktadır (MEB, 2006). Bu araştırmanın sonucundan hareketle, kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin kapsayıcılık ilkesini özümsemiş oldukları ve kapsayıcı eğitim anlayışına uygun sınıf içi uygulamalara yer verdikleri söylenebilir.

Araştırmada, iki dilli öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuç, Aslan ve Kozikoğlu'nun (2017) yaptıkları araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Bu sonucun, iki dil bilen öğretmenlerin kültürel empati kurabilme becerileriyle ilgili olduğu söylenebilir. Yapılan birçok bilimsel araştırmaya göre, iki dil bilen kişilerin tek dil bilen kişilere kıyasla sosyal ilişkilerde daha başarılı oldukları belirlenmiştir (Kesmez, 2015). Gay (2014), bir kişinin iletişim becerileri arttıkça kültürlerarası, sosyal, eğitimsel, etnik ve politik sınırlarla ilgili etkileşimlerde daha yetenekli olduğunu belirtmiştir. Bu durumda, iki dilli bireyler aynı zamanda iki farklı kültüre farklı bakış açılarıyla yaklaşabilen ve duyarlılık gösterebilen bireyler olarak tanımlanabilir. Böylece iki dilli öğretmenler tek dilli öğretmenlere göre çokkültürlü eğitime yönelik daha fazla olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir. Ayrıca bu araştırmada tek veya iki dilli öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarının benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, yabancı dil öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının temel eğitim alanındaki (sınıf ve okul öncesi öğretmenliği) öğretmenlere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, yabancı dil eğitimi alanlarında görev yapan öğretmenlerin birden fazla dil bilmeleri, farklı kültürlere sahip bireylerle iletişime ve etkileşime geçmeleri, çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Benzer şekilde, Aslan ve Kozikoğlu (2017) ile Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının branşa göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Öte yandan bu araştırmada kapsayıcı eğitimde öğretmen sınıf içi uygulamalarının branş değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak, Kazu ve Deniz'in (2019) çalışmasında farklı branşlardaki

öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin olumlu tutumlarının farklılaştığı belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçlarından hareketle, farklı branşlardaki öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada, mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin daha olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar, alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarıyla (Bulut ve Başbay, 2015; Yazıcı ve diğerleri, 2009; Yıldırım, 2016) benzerlik göstermektedir. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak, Aslan ve Kozikoğlu (2017), öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile kültürel çeşitliliğe rastlama yaşantılarının paralel olarak arttığını ve bu şekilde kültürel çeşitliliğe karşı anlayış geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bu araştırmada, mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarına daha fazla yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak; Şimşek (2019), farklı düzeylerde mesleki deneyime sahip öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliğine yönelik algılarının benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Kuzu ve Deniz (2019) tarafından yapılan araştırmada ise yüksek deneyime sahip öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik olumlu tutumlarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçları, mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin kültürel ve sosyal farklılıklara duyarlı olduklarını göstermektedir. Bu durum üzerinde özellikle aday öğretmenlerin çağdaş eğitim yaklaşımlarına ilişkin eğitim seminerlerine zorunlu olarak katılmalarının etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının toplam puanı ve alt boyutu olan kültürel farklılıkları önemseme arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişkilerin olduğu; kültürel farklılıkları benimseme arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu; kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı alt boyutu arasında ise düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin olumlu tutumları arttıkça kapsayıcı eğitime ilişkin sınıf içi uygulamalarının da artış gösterdiği görülmektedir. Ayrıca araştırma sonucunda, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarından kültürel farklılıkları benimseme ve kültürel farklılıkları önemseme alt boyutlarının kapsayıcı eğitimde öğretmen sınıf içi uygulamalarındaki varyansın %19'unu açıklayacak güçte olduğu belirlenmiştir. Alanyazında öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ve kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak Sorkos ve Hajisoteriou (2020) eğitim sistemlerinin sürdürülebilir bir sosyal değişim felsefesi oluşturmak için çeşitliliği kapsayıcı hâle getirmek zorunda olduğunu belirterek kültürlerarası ve kapsayıcı eğitim arasındaki ikilemi aşmak ve çağdaş okulun multidisipliner misyonunu yerine getirmek için her ikisini birleştiren pedagojik bir modelin yolunu açmanın gerekli olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışmayla ilgili olarak, Arslan ve Çalmaşur'un (2018) yaptığı çalışmada, okul yöneticilerin çokkültürlü eğitim tutumları ile demokratik tutumları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin çokkültürlülüğe yönelik olumlu tutum ve davranışları eğitim ortamına demokratik nitelikler kazandırarak öğrenciler daha bağımsız, kişilikli, farklı kültüre sahip kişilerin tutum ve değerlerine karşı saygılı, kendi kültürel değer yargılarını rahatça açıklayabilme imkânına sahip olacaklardır (Yıldırım, 2016). Benzer şekilde, kapsayıcı eğitimde her bireyin kendi özellikleri çerçevesinde kabul edilmesi ve başarılı olacağı şekilde desteklenmesi vurgulanmaktadır (Kırılmaz, 2019). Alanyazında bu durum, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasında olumlu bir ilişki bulunmasının nedeni olarak düşünülebilir. Ayrıca, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmasının nedeni, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının sahip oldukları tutumlardan etkilendiğinin ve kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarına yansıtıklarının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu durumda, çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutuma sahip olan öğretmenlerin bireysel, sosyal ve kültürel farklılıklara duyarlılık gösterdikleri ve sınıf içi

uygulamalarının kapsayıcı olmasına özen gösterdikleri söylenebilir. Bu araştırma sonuçlarından yola çıkılarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

1. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ve kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarında mesleki deneyim ve hizmetiçi eğitim seminerlerine katılmalarındaki farklılıklar düşünüldüğünde, hizmet içi eğitim seminerlerinin niteliği artırılarak özellikle meslekte deneyimli öğretmenlerin katılımı için gerekli önlemler alınabilir veya daha cazip hâle getirilebilir.
2. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ve kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarında branş ve tek dilli/iki çift dilli olma değişkenindeki farklılıklar düşünüldüğünde, bütün branştaki öğretmenlere kendi kültürleri ve farklı kültürler ile etkileşime geçebilecekleri ortamlar sağlanabilir. Eğitimin önemli bir kademesi olan temel eğitim düzeyinde görev yapan öğretmenlere çokkültürlü eğitim ve kapsayıcı eğitime yönelik tutum, beceri ve değer kazandırmak için çeşitli etkinlikler (panel, sempozyum, konferans, çalıştay) düzenlenebilir.
3. Öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin tutumlarının ve kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarının incelendiği bu çalışmanın sonuçları, her iki konuda olumlu olduğunu gösterse de bu sonuçlar, öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarına ilişkin somut verileri kapsamamaktadır. Bu nedenle çokkültürlü eğitime ve kapsayıcı eğitime ilişkin yapılacak araştırmalar, sınıf gözlemlerine ve uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik yapılabilir.
4. Google Form üzerinden veri toplama süreciyle sınırlı olan bu nicel araştırmadan farklı olarak öğretmenlere yüz yüze ulaşılarak karma araştırma deseninin kullanıldığı araştırmalar yapılabilir.

Etik Kurul İzni: Bu çalışmanın etik kurul izni; Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu 17/11/2020-76966 evrak tarih ve sayı numarası ile alınmıştır.

KAYNAKÇA

- Acar-Çiftçi, Y. ve Aydın, H. (2014). Türkiye’de çokkültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir çalışma. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 197-218.
- Akman, Y. ve İmamoğlu-Akman, G. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumunun sosyal zekâ algısına göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 34-38.
- Aktekin, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Arslan, A. ve Çalmaşur, H. (2018). Okul yöneticilerinin çokkültürlü eğitim tutumlarına ve demokratik tutumlarına ilişkin görüşleri: bir karma çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 6(12),163-194.
- Aslan, M. ve Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Van ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Dergisi*, 31, 729-737.
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Banks, J.A. ve Banks, C.A.M. (Eds.). (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Başarır, F. (2012). *Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi: Erciyes Üniversitesi örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çok kültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 30-43.

- Bulut, C. ve Başbay, A. (2015). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (26. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canada Inclusive Education [Kanada Kapsayıcı Eğitim] (2020). 15 Mart 2020 tarihinde <https://inclusiveeducation.ca/about/what-is-ie/> adresinden erişildi.
- Choi, S. ve Lee, S. W. (2020). Enhancing teacher self-efficacy in multicultural classrooms and school climate: The role of professional development in multicultural education in the United States and South Korea. *AERA Open*, 6(4).
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 34, 27-40.
- Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergi*, 9(2), 17-29.
- Çekin, A. (2013). Çokkültürlülük ve din öğretimi: Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları çerçevesinde bir analiz. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 241-248.
- Demircioğlu, E. ve Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 211-232.
- Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim: teori, araştırma ve uygulama*. Hasan Aydın (Çev. edit.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göksoy, S. (2019). Vatandaşlık eğitimi Mi? Çokkültürlülük ve kapsayıcı eğitimi mi? *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 2(2), 1-7.
- Gürel, S. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ile çokkültürlü kişilik özelliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948). 17 Mart 2020 tarihinde <https://www.ihd.org.tr/insan-haklari-evrensel-beyannames/> adresinden erişildi.
- İpek, C. (2015). Eğitimin toplumsal temelleri, Memduhoğlu, H.B, Yılmaz (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 21-46). Pegem Akademi: Ankara.
- Kazu, H. ve Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1336-1368.
- Kaya, İ. ve Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk çokkültürlü ve çok dilli eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Kervan, S. (2017). *Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik yaklaşımları ile öğretim yaklaşımındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kesmez, A. (2015). İki dillilik, Zazaca -Türkçe iki dilli akademisyenlerde dil kullanımı ve tercihler. *Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi*, 1(1),157-165.
- Kırılmaz, M.C. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Koçyiğit, E. ve Şimşek, H. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de ortaöğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 75-90.
- Kozikoğlu, İ. ve Kayan, M.F. (2018). Changes in education faculties from the viewpoints of academic staff: student profile, base score application and student selection. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1863-1873.
- MEB (2006). *Milli eğitim bakanlığı hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi*. 5 Mayıs 2020 tarihinde https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Hie_degerlendirme.pdf adresinden erişildi.
- Memduhoğlu, H.B. ve Kayan, M.F. (2017). Öğretmen seçme ve atama uygulaması olarak kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin öğretmen adaylarının algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1259-1288.
- Özdemir, M. ve Dil, K. (2013). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46(2), 215-232.
- Polat, S. (2020). Multicultural structure of schools and intercultural education. In *Empowering multiculturalism and peacebuilding in schools* (pp. 61-85). IGI Global.
- Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlikleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*, X(1), 352-372.
- Polat, S. ve Akcan, E. (2017). Eğitim temalı filmlerin çokkültürlü eğitim açısından analizi. *Electronic Turkish Studies*, 12(18), 475-504.
- Rengi, Ö. ve Polat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6(3), 135-156.
- Rengi, Ö. ve Polat, S. (2019). Practices related to cultural diversity in schools and students' views about these practices: Stuttgart, Baden-Württemberg, Germany. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 239-260.
- Sorkos, G. ve Hajisoteriou, C. (2020). Sustainable intercultural and inclusive education: Teachers' efforts on promoting a combining paradigm. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-20.
- Sevinç, V., Titrek, O. ve Önder, İ. (2009). Çok kültürlü eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *The International Symposium on Multi-Culturalism in Education*, Isparta.
- Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taştekin, E., Bozkurt Yükçü, Ş., İzoğlu, A., Güngör, İ. ve Işık Uslu, A.E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumunun ve algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-20.
- Tortop, H.S. (2014). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli ve çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi-Journal of Gifted Education Research*, 2(2), 16-26.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring accessto education for all*. 15 Mart 2020 tarihinde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224> adresinden erişildi.
- Yayla, A. (2015). Eğitimin felsefi temelleri. Memduhoğlu, H.B, Yılmaz, K. (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss.21-46). Pegem Akademi, Ankara.

- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 229-242.
- Yıldırım, S. (2016). *Kosova'daki öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik bilgi, inanç, tutum ve öz yeterliklerinin sınıf içi uygulamalarıyla ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, E. ve Merey, Z. (2020). Kapsayıcı eğitim. İ. Kozikoğlu (Ed.), *Eğitimde güncel yaklaşımlar* içinde (s.1-16). Ankara: Pegem Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Based on the literature, it is thought that multicultural education and inclusive education practices are related to each other because of the consideration of individual differences in education (ethnic structure, language, gender, disability, disadvantage, etc.) and to keep these differences alive in educational environments. Based on this starting point, the purpose of this study is to determine the relationship between teachers' attitudes towards multicultural education and their in-class practices in inclusive education. In line with this general purpose, the following questions are addressed in this study:

1. What are the teachers' attitudes towards multicultural education and their in-class practices in inclusive education?
2. Do teachers' attitudes towards multicultural education and their in-class practices in inclusive education differ significantly according to gender, in-service training seminars for multicultural education and inclusive education, being monolingual or bilingual, branch and professional experience variables?
3. Is there a significant relationship between teachers' attitudes towards multicultural education and their in-class practices in inclusive education?
4. Does teachers' attitudes towards multicultural education significantly predict their in-class practices in inclusive education?

Today, the increase in diversity in terms of cultural, ethnic, religious, linguistic and sexual orientation in the social structure of every country has required a great flexibility in education. Teachers have important roles in raising individuals sensitive to individual differences and cultural values in democratic educational environments, achieving academic success of each student and developing students' belonging to the class and society. In order for this to happen, teachers must first have a positive attitude towards cultural / individual differences and include practices that reflect these differences. In this case, it is important to determine teachers' attitudes towards multicultural education and their in-class practices in inclusive education. In the literature, there are studies on teachers' attitudes towards multicultural education (Akman, & İmamoğlu-Akman, 2017; Aslan, & Kozikoğlu, 2017; Çekin, 2013; Kervan, 2017; Yazıcı, Başol, & Toprak, 2009), as well as studies on teacher classroom practices in inclusive education (Kırılmaz, 2019; Yıldırım, 2016) is quite limited. Therefore, it is thought that this study will contribute to the relevant literature in terms of both determining teachers' attitudes towards multicultural education and their applications towards inclusive education and determining the relationship between teachers' attitudes towards multicultural education and teachers' in-class practices in inclusive education. In addition, this research is important in terms of determining the predictive power of teachers' attitudes towards multicultural education on their in-class practices in inclusive education.

The study group of this research, in which the relational scanning model is used, consists of 317 teachers. In the study, "Attitude Scale towards Multicultural Education" and "Teacher In-Class Practice Scale in Inclusive Education" were used. The data were analyzed using descriptive statistics, t-test, ANOVA, Pearson Product Moments Correlation Coefficient and stepwise regression analysis.

In this study, it was determined that teachers' attitudes towards multicultural education are high and their classroom practices in inclusive education are at a very high level. It was found that teachers who attended the in-service training seminar for inclusive education included in-class practices regarding inclusive education at a higher level. It has been determined that bilingual teachers have a more positive attitude towards multicultural education. It was concluded that foreign language teachers' attitudes towards multicultural education are more positive than teachers in basic education. It was revealed that teachers with less professional experience have a more positive attitude towards multicultural education and they give more place to classroom practices in inclusive education. As a result of the study, it was determined that as teachers' positive attitudes towards multicultural education increased, their classroom practices related to inclusive education also increased. In addition, it was determined that the sub-dimensions of adopting cultural differences from teachers' attitudes towards multicultural education and paying attention to cultural differences were strong enough to explain 19% of the variance in teacher classroom practices in inclusive education. Based on the results of this research, the following suggestions are presented:

1. Considering the differences in teachers' attitudes towards multicultural education and their in-class practices in inclusive education concerning professional experience and participation in in-service training seminars, the quality of in-service training seminars can be increased and necessary measures can be taken or made more attractive for the participation of experienced teachers in the profession.
2. Considering the differences in teachers' attitudes towards multicultural education and in-class practices in inclusive education concerning the branch and being monolingual / bilingual, teachers in all branches can be provided with environments where they can interact with their own cultures and different cultures.
3. Researches on multicultural education and inclusive education can be conducted on classroom observations and problems encountered in practice.
4. Since this study is carried out at all school levels, another study can only work with teachers working at a certain level. This study is limited to online data collection method and quantitative research design. In future studies, scales can be applied directly by contacting teachers. Also, the subject can be investigated in depth through the mixed research design.