

Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi

Determination Of Teachers' Multicultural Competence Percaptions

Canan BULUT

MEB İstanbul / TÜRKİYE

Alper BAŞBAY

Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü İzmir / TÜRKİYE

Makalenin Geliş Tarihi: 14.02.2014

Yayına Kabul Tarihi: 12.10.2014

Özet

Bu araştırmanın temel amacı çeşitli değişkenlere göre öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının belirlenmesidir. Bu amaç dahilinde öğretmenlerin cinsiyet, yaşamının büyük bir bölümün geçirdiği yerleşim yeri, kıdem, öğretim kademesi ve demokratik tutum bağımsız değişkenlerine göre çokkültürlü yeterlik algıları incelenmiştir. Çalışmaya, 2012-2013 öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan Bahçelievler, Bakırköy ve Bağcılar ilçelerindeki resmi ilkokul, ortaokul, genel lise ve mesleki-teknik lisede görev yapan 413 öğretmen katılmıştır. Veriler Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından öğretim elemanlarına yönelik geliştirilen "Çokkültürlü Yeterlik Alguları Ölçeği" ve Gözütok (1995) tarafından geliştirilen "Demokratik Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak, öğretmenlerin çokkültürlü yeterliklerini ve bu yeterliği oluşturan farkındalık, bilgi ve beceri boyutlarında kendilerini "yeterli" algıladıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin algılarının yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yerleşim yeri, kıdem ve öğretim kademesi değişkenlerine göre farklılaştığı fakat cinsiyete göre değişim göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ile demokratik tutumları arasında ise pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Çokkültürlü eğitim, öğretmen yeterlikleri, çokkültürlü öğretmen yeterlikleri, demokratik tutum.

Abstract

The basic aim of this research is determining teachers' multicultural competence perceptions depending on various variants. With this aim teachers' multicultural competence perceptions is examined according to these independent variants: gender, the city where teachers spend most of their lives, severance, the type of school and democratic attitude. 413 teachers who work at primary schools, secondary schools, high schools and occupational technical high schools in Bahçelievler, Bakırköy and Bağcılar district which are on the European side of İstanbul in 2012-2013 educational term have taken part in this research. Data of this research has been collected via perceptions of multicultural competence scale which was developed for lecturers

by Başbay and Kağmıcı (2011) and democratic attitude scale developed by Gözütok (1995). Based on findings of this research it has been seen that teachers perceive themselves “highly enough” on multicultural competence and awareness which constitutes these competences, aspects of knowledge and skills. What’s more it has been concluded that there are differences between teachers’ perceptions of multicultural competence and awareness which constitutes this competence, perception on knowledge and skills according to these variants: cities they spend most of their lives, severances and type of school but there has been no differences according to gender. It has been seen that there is a positive relation between teachers’ multicultural competence perception and their democratic attitudes.

Keywords: Multicultural education, teachers’ competences, teachers’ multicultural competences, democratic attitude.

1. Giriş

“Hiçbir insan yasadışı değildir” ve “hepimiz farklılıklarımızla eşitiz” sloganı Batı dünyasında oldukça tartışılmış ve günümüz Türkiye’inde de ele alınmaya başlanmıştır (Yıldırım, 2011). Aynı toplum içinde yaşayan insan toplulukları, ortak geçmişleri, yaşadıkları bölge, ekonomik uğraş alanları ve sosyoekonomik statülerine göre farklı kültürler geliştirmektedirler (Cırık, 2008). Bu nedenle toplumsal yapı içinde farklı olduğunu iddia eden grupların, farklılıklarını korumak ve sürdürmek amacıyla kimliklerinin tanınmasını istemesi, çokkültürlük konusunu gündeme getirmiştir (Başbay ve Bektaş, 2009). En fazla kullanılan tanımıyla çokkültürlük; ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına varılmasıdır (APA, 2002). Çokkültürlük iki yönlü bir kavram olup, hem tanımlayıcı hem de değer verici anlamlarda kullanılmaktadır. Çokkültürlüğün tanımlayıcı anlamı bir toplum içinde yer alan çok sayıdaki etnik ve kültürel grupların varlığına işaret etmektedir (Özhan, 2006). Değer verici anlamı ise nüfusun farklı etnik kökenlerden gelen kişilerden oluşması değil, bu kişiler arasındaki toplumsal ilişkilerin belirli bir özgün çerçevede düzenlenmesidir (Başbay ve Bektaş, 2009). Bu nedenle çokkültürlülük sadece toplumsal azınlık olan farklı kimlik kümelerinin konumunu etkileyecek bir düzenleme değil, toplumu oluşturan bu farklılaşmış kümeler arasındaki ilişkilerin bütününe yönelik bir modeldir (Balı, 2001). Bu bakımdan çokkültürlülükte önemli olan, farklı kültürlerin yalnızca varlıklarını sürdürmesine izin vermek değil, onların değerli olduklarını da kabul etmektir (Taylor, Appiah, Habermas, Rockefeller, Walzer, ve Wolf, 2010). Bu da ancak eğitimle gerçekleşebilir. Gelişmiş ülkeler eğitim sistemleri ile ilgili yaptıkları çalışmalarda eğitimle ilgili sorunlarına çözümler üretirken, çokkültürlü eğitim çalışmalarına da yer vermektedirler (Cırık, 2008).

Birçok araştırmacı çokkültürlü eğitimi, farklı etnik, kültürel gruplardan gelen öğrencilerin yaşantılarını ve kültürlerini içeren eğitim olarak tanımlanmaktadır (Banks, 1994). Banks’a (1998) göre çokkültürlü eğitim, farklı cinsiyete sahip, farklı etnik ve kültürel gruplardan gelen öğrenciler ve engelli öğrenciler için eğitim eşitliği iken, Mwonga’a (2005) göre eğitimsel bir alternatif ve stratejidir, ayrıca var olan eşitsizlikleri düzeltmeyi dener. Cırık (2008), çokkültürlü eğitimle ilgili tanımlamaları

bütünsel anlamda değerlendirmiş, insan haklarına saygı duyma, kültürel farklılıkları hoş karşılama, eğitimde fırsat eşitliği, kültürel çeşitliliği yansıtıcı eğitim ortamları düzenleme, farklı bakış açılarını ve fikirleri analiz etme öğelerinin ortak paydaşlar olduğunu vurgulamıştır. Parekh (2002), eğitim tartışmalarını çokkültürlülük bağlamında değerlendirildiğinde genel olarak iki görüşün ortaya çıktığını savunur. Bir tarafta, eğitimi “ulusal kültüre” hizmet eden, ulusal birliği korumakla mükellef belirli bir inanca dayalı olarak inşa edilmesi gerektiğini iddia eden egemen görüş; diğer tarafta, bu tip bir eğitimin mağduru olduğunu söyleyen ve eğitimin asıl amacının öğrencilerin mensup oldukları etnik, dinsel, mezhepsel ya da kültürel kimliklerini öğretmek olduğunu ifade eden görüştür. Araştırmacı, her iki görüşün de tek kültürlü eğitimi savunduğunu ifade etmekte ve eğitimde tek bir kültürün tarihi, dini, örf ve adetleri ve dili gibi özellikler baskın olarak öğretildiğinde çokkültürlülüğün söz etmenin de mümkün olmayacağını vurgulamaktadır. Eğitim, toplumdaki tüm bireylerin yararlanabileceği bir hak ve cinsiyeti, etnik ve dinsel kimliği ne olursa olsun herkes kendini geliştirme ve gerçekleştirme hakkına sahiptir. Bu nedenle başarılı bir şekilde uygulanacak çokkültürlü eğitim toplumda eşitlik, özgürlük, farklı kültürlerle değer verme ve saygı duyma bilincini geliştirebilir.

Çokkültürlü bakışın temel hedeflerinden birisi de eğitimin ve demokrasinin amaçlarını kültürel düzeyde derinleştirerek yeniden tanımlamaya çalışmaktır (Banks, 1994). Spiecker ve Steutel’e (2001) göre çokkültürlülüğün içinde, farklı yaşam şekillerine hoşgörü, tolerans, esneklik, yurttaşların eşit haklara sahip olmasına saygılı olma, ayrımcılığa karşı güçlü bir duruş, yasalara uyma, sorunların çözümünde istekli olma, oy kullanma, çoğunluğun kararlarını kabul etme ve ideolojik iddialarını kişiselleştirmeden kamu yararını savunma gibi demokratik tutumlara sahip olma bulunmaktadır. Demokrasilerin temel özelliklerinden biri ise toplumsal farklılaşmadır. Demokrasiler başta siyasal farklılaşma olmak üzere kültürel, dinsel, cinsel veya yaşam felsefesine dayalı her tür farklılığı bir zenginlik olarak kabul ederek, farklılıkları uzlaştırmaya çalışır. Dolayısıyla demokrasi, farklılıkların birlikte yaşama biçimi olarak karşımıza çıkar (Kışlalı, 2001; akt. Kurnaz, 2011). Bu bakımdan demokrasinin ve çokkültürlülüğün eşitlik, hoşgörü ve farklılıklarla birlikte yaşamaya bakış açılarının benzer olduğunu söylemek mümkündür. Aslında çokkültürlülük, demokrasi ve eğitim arasında doğal, sağlıklı ve tamamlayıcı bir ilişki vardır (Gay, 1997; akt. Marri, 2005). Alan yazınında da çokkültürlü demokrasi eğitimi kuramsal anlamda incelenen konulardan biri olmuştur. Marri (2005) çokkültürlü demokrasi eğitimi, demokrasi ve çokkültürlü eğitimle ilgili bilgi, tutum ve sınıf içinde başlayan kültürler arası etkileşimler ve kişisel, sosyal, toplumsal hareketle ilgili gerekli becerilerin birleşimi olarak tanımlar. Mwonga’da (2005) çokkültürlü demokrasi eğitimi, topluma çoğulluk tanıyan ve tarihsel olarak yalnız bırakılan grupların genel eğitimini ön plana getirmeyi amaçlayan ve aynı zamanda etkin demokratik vatandaşları daha da geliştirmeye çalışarak, gerekli bilgileri, tutumları ve becerileri elde etmelerine yardımcı olan demokratik vatandaşlık eğitiminin bir çeşidi olarak görür. Çokkültürlü vatandaşlık eğitiminin temel amacı, öğrencilerin kültürel, ulusal ve küresel kimliklerini hassas bir denge ile elde etmelerine yardımcı olmaktır (Banks, Banks, Cortés, Hahn, Merryfield,

Moodley, Murphy, Osler, Park ve Parker,2005). Bu bakımdan özellikle öğrencilerin özgür ortamda, tartışarak, paylaşarak, işbirliği içerisinde etkili eğitim almalarının (Novak, 1994, akt; Gömleksiz ve Kan, 2008), demokrasi bilincini geliştirmede ve çokkültürlü toplama uyum sağlamada büyük öneme sahip olduğu düşünürse öğretmenlere büyük bir sorumluluk düşmektedir.

Öğretmenler eğitim sisteminin önemli bir parçası olduğu kadar öğrencilerin kişisel gelişiminin de önemli bir parçasıdır. Bu nedenle öğretmenin duruşu, felsefi görüşü ve bilgisi gelecek nesilleri de etkilemektedir (Gözütok, 1995). Day (2002), öğretmenlik mesleğinin temelinde bir “değerler öğretisi” olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenciler, öğretmenlerinin anlattığı konular kadar, olaylar ve durumlar karşısındaki tutum ve davranışlarıyla da ilgilenirler. Cogan ve Pederson’a (2001) göre, 21. yüzyılın öğretmeni ülkesi, ulusu ve tüm insanlıkla ilgili her türlü sosyal, ekonomik, kültürel, çevresel konulardan yurttaşlık haklarına kadar tüm sorunlara karşı duyarlı olmalı ve çözümünde aktif rol alabilmelidir. Reiter ve Davis’e (2011) göre de giderek çeşitlenen sınıf ortamında öğrenci-öğretmen kültürel uyumsuzluğu kültürel ve etnik cehalete yol açmakta ve bu potansiyel olarak tehlike oluşturmaktadır. Bu nedenle öncelikle kendilerini ırkçı düşüncelerden arındıran; dil, din, ırk ayrımı yapmaksızın herkese eşit mesafede durabilen; kendi kültürünü bilen ve öğrencilerin kültürlerini tanımaya çalışan öğretmenler yetiştirmek git gide önem kazanmaktadır. Bu anlayışın da öğretmenlerin çokkültürlü yeterlikleri kazanmasıyla gerçekleştirilebileceğine inanılmaktadır.

Gay (2000; akt. Gay, 2002) çokkültürlü yeterlikleri; kendi kültürel kimliği ve ön yargılarının farkında olma, kendi kültüründen farklı olan grupların dünya görüşlerini öğrenme eğiliminde olma ve kültüre duyarlı öğretim yöntemlerini geliştirme boyutlarını içeren yetenekler olarak tanımlamıştır. Weinstein, Tomlinson-Clarke ve Curran’a (2004, akt. Başbay ve Kağnıcı, 2011) göre çokkültürlü öğretmen yeterliği, bireyin kendini tanıması, öğrencilerin kültürel geçmişini bilmesi, sosyal, ekonomik ve politik çevrenin anlaşılması, kültüre duyarlı yönetim stratejilerinin kullanımı konusunda yeteneğe ve isteğe sahip olması ve duyarlı bir sınıf ortamı oluşturmada kararlı olmasıdır. Çokkültürlü öğretmen yeterlikleri ile yapılan tanımlamalara ve özelliklere bakıldığında aslında hepsi üç noktada birleşmektedir. Bunlardan birincisi, öğretmenlerin tüm farklılıklara karşı olumlu tutuma sahip olması ve varlıklarını değerli bulması; ikincisi öğretmenlerin kendisini ve ders verdiği grubun kültürel, etnik, dilsel, sosyal ve birçok açıdan özelliklerini tanımaya çalışması ve araştırmasıdır. Son olarak da öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sınıfın grup kültürünü ortaya çıkararak çokkültürlü eğitimin bilişsel ve duyuşsal hedeflerini gerçekleştirecek beceriye sahip olmasıdır. Tüm açıklamalardan bir tanım oluşturmak gerekirse çokkültürlü öğretmen yeterliği; farklı kültürel değerlere sahip, farklı dil, din, ırk, sosyo-ekonomik düzey ve düşünce sisteminden gelen, farklı cinsel yönelimleri olan öğrencilerin bulunduğu zengin bir sınıf ortamında öğrencilerin öğrenmelerini sağlamada öğreticiye yardımcı olacak bilgi, beceri ve tutumların ortak birlikteliğidir (Gay, 2002; Villegas ve Lucas, 2002; Washington, 2003).

Çokkültürlü öğretmen yeterlikleri ile ilgili araştırmalar çokkültürlü yeterliğe sahip öğretmenlerin kültürler arası anlayışı desteklediği, daha az duygusal ve davranışsal problemlerle karşılaştığı ve öğrencilerinin akademik başarı düzeylerini arttırdığını göstermektedir (Kitsantas, 2011). Ayrıca yapılan araştırmalarda, gerekli alt yapıya sahip olmayan birçok öğretmenin farklı kültürlerden olan öğrenciler için öğrenme ortamını düzenleme konusunda yeteri kadar hazırlıklı olmadıkları tespit edilmiştir (Gay, 2002). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2008 yılında öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen seçiminde ve performans değerlendirmede kullanılması amacıyla öğretmenlik mesleği yeterliklerini belirlemiştir. Bu yeterliklerden bazılarının performans göstergeleri çokkültürlü öğretmen yeterliklerine işaret etmektedir:

Sınıf içi ve dışı etkinliklerde öğrencilerin sosyal ve kültürel özelliklerine uygun olarak çeşitliliğe yer verir.

Öğrencilerin geçmişine ve sosyo-ekonomik durumuna göre ön yargısız davranır.

Uluslara, bireylere ve inançlara karşı ayrımcılık yapmaz.

Öğrencilerine bireysel ve kültürel farklılıkları olabileceğine ilişkin anlayış kazandırmaya yönelik çalışmalara yer verir.

Öğrencilerin sahip olduğu kültürel değerleri dikkate alır.

Ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri hakkında bilgi toplar ve kaydeder.

Sosyo-kültürel değerlerin yaşatılması için etkinlikler düzenler.

Ailelerin farklı değer ve inançlarına saygı duyar (MEB, 2008).

Bu çerçevede öğretmenlerin diğer tüm yeterlikler alanları gibi çokkültürlü eğitimde de kendilerini yeterli olarak algılamaları önemli görülmektedir. Çünkü yeterlik algısı yüksek öğretmenler, öğrencilerinin sosyal ve kültürel farklılıklarını, ilgilerini dikkate alarak yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcarken, yeterlik algısı düşük öğretmenler öğrencilerini güdelemede birtakım sorunlar yaşamaktadırlar (Ekiçi, 2006). Buradan hareketle çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarını ortaya koymak ve çokkültürlü yeterliklerini etkileyen bağımsız değişkenleri belirleyerek öğretmen yetiştirme programlarının revize edilmesine ve görevde bulunan öğretmenlerin mesleki gelişim eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaçla, “Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları; cinsiyet, yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdiği yerleşim yeri, kıdem, öğretim kademesi ve demokratik tutumlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır.

2. Yöntem

Öğretmen görüşlerine göre çokkültürlü yeterlik algılarının incelendiği bu araştırmada tarama modelinde betimsel araştırmadan yararlanılmıştır. Tarama araştırmalarında, var olan durumu betimlemek ya da var olan belirli olaylar arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla veri toplanmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Bu araştırma, 2012-2013 öğretim yılında İstanbul il Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Avrupa yakasında bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerle; Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ve Demokratik Tutum Ölçeği kapsamında yer alan maddelerle sınırlandırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 öğretim yılında İstanbul ilinin Avrupa yakasında bulunan Bağcılar, Bahçelievler ve Bakırköy ilçelerindeki resmi ilkököl, ortaokul genel ve mesleki-teknik lisede görev yapmakta olan 413 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin %18'i aday (n=74), %26'sı 2-5 yıl (n=108), %12'si 6-10 yıl (n=51), %15'i 11-15 yıl (n=61), %10'u 16-20 yıl (n=42), %9'u 21-25 yıl (n=38) ve %10'u 26 yıl ve üstü (n=39) kıdeme sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin %12'si köyde (n=48), %9'u kasabada (n=35), %25'u ilçede (n=103), %23'ü şehirde (n=95), %10'u büyükşehirde (n=43), %21'i ise anakentte (n=89) yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirmiştir. Çalışma grubunda yer alacak okulların belirlenmesi amacıyla yansız diziden eşit aralıklarla seçme yaklaşımı (Karasar, 2009) kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %48'i kadın (n=200), %52'si erkektir (n=213). Görev yaptıkları öğretim kademesine göre öğretmenlerin %24'ü ilkököl öğretmeni (n=97), %30'u ortaokul öğretmeni (n=125) ve %46'sı lise öğretmenidir (n=191).

Veri Toplama Aracı

Veri toplamada kullanılan ölçme aracı "Kişisel Bilgi Formu", "Demokratik Tutum Ölçeği" ve "Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği" olmak üzere üç bölümden oluşmuştur.

Kişisel Bilgi Formu: Öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek için oluşturulan bu bölümde cinsiyet, öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesi, mesleki kıdemleri ve öğretmenlerin yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yerleşim yeri yer almıştır.

Demokratik Tutum Ölçeği: "Published for the Attitude Research Laboratory" tarafından geliştirilen ve birçok ülkede uygulandığı ifade edilen "Teacher Opinionaire On Democracy" adlı ölçek Gözütök (1995) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Tek boyutlu bir yapıya sahip olan demokratik tutum ölçeği 32 olumlu ve 18 olumsuz ifade içeren toplam 50 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten toplamda elde edilen puan 50'dir. Ölçek puanı 50'ye yaklaştıkça öğretmenlerin olumlu demokratik tutuma daha fazla sahip olduğu, puanın 20'nin altına düşmesi ise öğretmenlerin antidemokratik

tutulmlara sahip olabileceklerini göstermektedir. Ölçeğin, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,87'dir.

Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Özgün ölçek Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından öğretim elemanlarına yönelik olarak geliştirilmiştir. Beşli Likert tipi olarak hazırlanan ölçek farkındalık, bilgi ve beceri olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte, farkındalık boyutunda 16, bilgi boyutunda 9, beceri boyutunda ise 16 madde olmak üzere toplam 41 madde bulunmaktadır. Ölçekten elde edilecek en düşük puan 41, en yüksek puan ise 205'tir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında bilgi boyutunda en düşük puan 9, en yüksek puan 45'tir. Beceri ve farkındalık boyutlarında ise en düşük puan 16, en yüksek puan 80'dir. Yüksek puan, öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi uygulamada kendilerini yeterli algıladıklarını, öğrencilerinin ve kendi kültürleri hakkında bilgi sahibi olduklarını, ayrıca çokkültürlü eğitimi gerekli ve önemli gördüklerini ifade etmektedir. Düşük puan ise çokkültürlü eğitimde kendilerini yeterli algılamadıkları, çokkültürlü eğitim için olumlu tutuma sahip olmadıkları ve kültürel çeşitlilikle ilgili kendilerini yetersiz algıladıklarını ifade etmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, "Farkındalık" boyutunda 0,85; "Bilgi" boyutunda 0,87; "Beceri" boyutunda 0,91; ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlılık katsayısı 0,95'tir. Ölçeğin öğretmenlerde kullanılabilirliğinin belirlenmesi için çalışma grubu üzerinde araştırma problemlerine cevap aramadan önce geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Geçerliğe ve Güvenirliğe İlişkin Bulgular

41 maddelik öğretim üyeleri için geliştirilen çokkültürlü yeterlik algıları ölçeğinde tespit edilen üç faktörlü yapının, bu çalışmada elde edilen verilerle ne derece uyum gösterdiğini belirlemek amacıyla ilk adımda "Doğrulamalı Faktör Analizi" uygulanmıştır. Buna göre yapılan doğrulamalı faktör analizinde χ^2/sd değeri 2,91; NNFI değeri 0,95; NFI değeri 0,93; CFI değeri 0,95 ve RMSEA değeri 0,07 olarak bulunmuş ve Ki-kare değeri (2263,72; $p < 0,001$) beklenildiği gibi anlamlı çıkmıştır. Doğrulamalı faktör analizi sonucuna göre elde edilen bu indeksler, ölçüt olarak kabul edilen değerlerle uyum göstermektedir. Alan yazında NFI, NNFI ve CFI değerlerinin 0,90 ve üzerinde, RMSEA ve RMR değerlerinin ise 0,10'dan düşük çıkması modelin gerçek verilerle uyumu için birer ölçüt olarak kabul edilmektedir (Kaner, Büyüköz-türk ve İşeri, 2013). χ^2/sd oranının da 2 veya altında olması modelin iyi bir model olduğunu, 2-5 arasında olması ise modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2007). Doğrulamalı faktör analizi path diyagramına göre ise 16 maddeden oluşan farkındalık faktör yükleri 0,24 ile 0,71 arasında; 9 maddeden oluşan bilgi faktör yükleri 0,46 ile 0,67 arasında; 16 maddeden oluşan beceri faktör yükleri ise 0,29 ile 0,73 arasında değerler almaktadır. Farkındalık, bilgi ve beceri alt faktörleri arasındaki korelasyon değerlerine bakıldığında ise farkındalık ile bilgi arasında 0,71; farkındalık ile beceri arasında 0,97; beceri ile bilgi arasında 0,76 değerlerine sahip olduğu bulunmuştur. Bir ölçeğin uygulanabilir olması için geçerli olduğu kadar güvenilirde olması beklenmektedir. Bu nedenle, ikinci adımda

ölçeğin uygulanabilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayı değeri, ölçeğin test puanları arasındaki iç tutarlılığının bir ölçüsüdür ve 0,70 üzeri değerler test güvenilirliği için yeterli kabul edilmektedir (Kurnaz ve Yiğit, 2010). Buna göre ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları, “Farkındalık” boyutunda 0,84; “Bilgi” boyutunda 0,83; “Beceri” boyutunda 0,84; ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlılık katsayısı ise 0,93 olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler ışığında ölçeğin değiştirilmeden öğretmenlerle de kullanılabilir bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapması belirlenmiştir. Demografik değişkenlere göre çokkültürlü yeterlik algıları ile farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutları ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bunu için, öncelikle varyans homojenliği test edilmiş, ölçeğin tümünden elde edilen verilerin (Kolmogorov-Smirnov $Z= 0,94$; $p= 0,34$) ve beceri alt boyutunun (Kolmogorov-Smirnov $Z= 0,09$; $p=0,09$) normal dağılım gösterdiği; fakat bilgi (Kolmogorov-Smirnov $Z= 1,60$; $p= 0,01$) ve farkındalık (Kolmogorov-Smirnov $Z= 1,47$; $p= 0,03$) alt boyutlarının normal dağılım göstermedikleri belirlenmiştir.

Bu nedenle veriler, parametrik ve non-parametrik istatistikler ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının, demokratik tutumlarına göre incelenmesi için de Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu çalışmada verilerin çözümlenmesi için gerekli olan anlamlılık düzeyi en fazla 0,05 olarak belirlenmiştir.

3. Bulgular

Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algılarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ve farkındalık, bilgi, beceri alt boyutları için yeterlik düzeyleri; aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerlerine bakılarak incelenmiştir. Araştırmaya katılan 413 öğretmenin çokkültürlü yeterlik algılarının aritmetik ortalaması tüm boyutlarda 156,24; farkındalık boyutunda 63,37; bilgi boyutunda 32,88 ve beceri boyutunda 59,98 olduğu bulunmuştur. Çokkültürlü yeterliği oluşturan alt boyutların aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında sıralamanın farkındalık, beceri ve bilgi olarak gerçekleştiği görülmektedir. Standart sapma değerleri ise tüm boyutlar için 21,51; farkındalık boyutunda 9,32; bilgi boyutunda 5,48; beceri boyutunda ise 9,00 olarak elde edilmiştir. Öğretmenlerin toplamda aldıkları en düşük puan değeri 62, en yüksek puan değeri ise 205'tir. Öğretmenler ölçeğin farkındalık alt boyutundan en düşük 30, en yüksek 80 puan; bilgi alt boyutundan en düşük 9, en yüksek 45 puan; beceri alt boyutundan ise en düşük 23, en yüksek 80 puan almışlardır. Öğretmenlerin toplamda ve alt boyutlardan elde ettikleri bu aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum puan değerlerine bakıldığında kendilerini yeterli olarak algıladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Ölçeğin toplamından elde edilen veri setinin ilişkisiz örneklemeler için t-testi analizine uygunluğuna bakılmış ve evren varyansları eşit olduğundan ($F(411-406,64)=3,95$; $p=0,051$), veriler ilişkisiz örneklemeler için t-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t
Kadın	200	155,28	19,60	411	0,88
Erkek	213	157,15	23,17		

Tablo 1’e göre kadınların ve erkeklerin çokkültürlü yeterlik algıları toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarında ise evren varyansı homojen ve kovaryans matrisi eşit olmadığından veriler Kruskal Wallis H-Testi ile analiz edilmiştir. Buna göre de çokkültürlü farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farkın oluşmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Yaşamlarının Büyük Bir Bölümünü Geçirdiği Yerleşim Yeri Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ve alt boyutları yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdiği yerleşim yeri değişkenine göre incelemek için ölçeğin toplamından elde edilen veri seti tek yönlü varyans analizi (ANOVA) için test edilmiş ($F(5-407)=1,69$; $p=0,14$) ve evren varyanslarının homojen bulunması üzerine veriler ANOVA ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Yaşamlarının Büyük Bir Bölümünü Geçirdiği Yerleşim Yerine Göre İncelenmesi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	21727,60	5	4345,52		köy-ilçe, köy-şehir, köy-büyükşehir, köy-anakent,
Gruplar İçi	168858,19	407	414,89	10,47*	kasaba-ilçe, kasaba-şehir, kasaba-büyükşehir, kasaba-anakent.
Toplam	190585,79	412			

* $p < 0,05$

Öğretmenlerin yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yerleşim yerine göre çokkültürlü yeterlik algıları anlamlı fark göstermektedir. Yaşamının büyük bir bölümünü ilçe, şehir, büyükşehir ve anakentte geçiren öğretmenlerin köy ve kasabada geçiren öğretmenlere göre anlamlı düzeyde çokkültürlü yeterlik algılarına sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdiği yerleşim yerine göre farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutları Kruskal Wallis H-Testi ile analiz edilmiş farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Her bir alt boyut için bu farkın hangi yerleşim yerleri lehine olduğu Mann Whitney U-Testi ile belirlenmiştir. Buna göre farkındalık ve beceri alt boyutlarında ilçe, şehir, büyükşehir ve anakentte yaşamının büyük bir bölümünü geçiren öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarını oluşturan puan ortalamaları köy ve kasabada geçiren öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bilgi alt boyutlarında ise şehir, büyükşehir ve anakentte yaşamının büyük bir bölümünü geçiren öğretmenlerin puan ortalamaları ilçe, kasaba ve köyde geçiren öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Fakat ilçe ile anakent arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bunun yanında tüm alt boyutlarda şehir, büyükşehir, anakent arasında ayrıca köy ve kasaba arasında da anlamlı fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Kıdeme Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin kıdemlerine göre çokkültürlü yeterlik algıları ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H - Testi ile analiz edilmiştir ($F(6-406) = 3,56$; $p = 0,002$). Tablo 3 Kruskal Wallis H - Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 3. Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Kıdeme Göre İncelenmesi

Kıdem Yılı	N	\bar{X}	Sıra Ort.	sd	χ^2	Anlamlı Fark
Aday	74	164,45	257,13			aday (11-15), (16-20), (21-25), (26 yıl ve üstü)
2-5 yıl	108	162,80	245,32			2-5 yıl (11-15), (16-20), (21-25), (26 yıl ve üstü)
6-10 yıl	51	160,27	237,63			6-10 yıl (16-20), (21-25), (26 yıl ve üstü)
11-15 yıl	61	156,82	205,66	6	85,84*	11-15 yıl (21-25), (26 yıl ve üstü)
16-20 yıl	42	150,05	167,42			16-20 yıl (21-25), (26 yıl ve üstü)
21-25 yıl	38	139,26	103,49			
26 yıl ve üstü	39	139,56	111,29			

* $p < 0,001$

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin kıdemlerine göre çokkültürlü yeterlik algıları anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Hangi kıdemler arasında anlamlı farkın oluştuğunu belirlemek için Mann Whitney U-Testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre aday, 2-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Öğretmenlerin kıdemlerine göre çokkültürlü yeterlik algılarını oluşturan farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarının incelenmesi içinde Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Buna göre öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarını oluşturan farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarında kıdem arttıkça sıra ortalamaları azalmakta ve 0,001 anlamlılık düzeyinde anlamlı fark göstermektedir. Bu fark farkındalık alt boyutunda aday, 2-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine; bilgi alt boyutunda aday, 2-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine ve beceri alt boyutunda aday, 2-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bulunmuştur.

Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Görev Yaptığı Öğretim Kademesine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesine göre çokkültürlü yeterlik algıları ($F(2-410)=2,09$; $p=0,12$) tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Tablo 4 ANOVA sonuçlarını gösterilmektedir.

Tablo 4. Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Öğretim Kademesine Göre İncelenmesi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	12721,56	2	6360,78		
Gruplar içi	177864,23	410	433,82	14,662*	Lise - İlkokul Lise - Ortaokul
Toplam	190585,79	412			

* $p < 0,05$

Öğretmenlerin öğretim kademesine göre çokkültürlü yeterlik algıları anlamlı fark göstermektedir. Yapılan Sheffeé testinin sonuçlarına göre lise düzeyinde görev yapan öğretmenler lehine anlamlı fark oluşmaktadır. Lisede (162) görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları aritmetik ortalaması, ilkokul (150) ve ortaokulda (152) görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları aritmetik ortalamasından daha fazladır. Öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesine göre farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarının incelenmesi için tek yönlü MANOVA yapılmıştır. Tablo 9'da MANOVA ile elde edilen sonuçlar gösterilmektedir.

Tablo 5 Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Öğretim Kademesine Göre Alt Boyutların İncelenmesi

Bağımlı Değişken	Ortalamalar Toplamı	Ortalamalar Karesi	λ	F	Anlamlı Fark
Farkındalık	3406,18	1703,09		21,55**	Lise - İlkokul Lise - Ortaokul
Bilgi	364,41	182,20	0,892	6,23*	Lise - İlkokul
Beceri	1306,60	653,30		8,35**	Lise - İlkokul Lise - Ortaokul

* $p < 0,05$ ** $p < 0,001$

Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları; farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutları için öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesine göre anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Lise öğretmenlerinin farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarında ilkokul öğretmenlerinden; farkındalık ve beceri alt boyutlarında ortaokul öğretmenlerinden daha yüksek yeterlik algılarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Demokratik Tutumlarına Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ve alt boyutları ile sahip oldukları demokratik tutumlar arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 6'da bu bulgu gösterilmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algıları ile Demokratik Tutum Arasındaki İlişki

r	Çokkültürlü yeterlik	Alt boyutlar		
		Farkındalık	Bilgi	Beceri
Demokratik Tutum	0,37**	0,38**	0,21**	0,37**

** $p < 0,001$

Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ve alt boyutları olan farkındalık, bilgi ve beceri yeterlikleri ile demokratik tutumları arasında 0,001 anlamlılık düzeyinde pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Aralarındaki ilişki düzeylerine bakıldığında; çokkültürlü yeterlik, farkındalık ve beceri alt boyutlarının demokratik tutumla orta düzeyde ilişkili olduğu, bilgi boyutu ile demokratik tutum arasında ise düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre, determinasyon katsayısı ($r^2=0,14$) dikkate alındığında öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının, sadece %14'ünün demokratik tutumdan kaynaklandığı söylenebilir.

4. Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Araştırma verilerine dayalı olarak öğretmenler, çokkültürlü yeterliklerini ve alt boyutları olan farkındalık, bilgi, becerini “yeterli” algılamaktadır. Öğretmenlerin kendilerini alt boyutlarda, en çok farkındalık daha sonra beceri ve son olarak da bilgi boyutunda yeterli algıladıkları söylenebilir. Bu araştırmaya ilişkin bulgularla alan yazında öğretmen ve daha çok öğretmen adayları üzerinde yapılan bazı çokkültürlü yeterlik algıları çalışmalarıyla uyum göstermektedir (Perkins, 2012; Hong, Troutman, Hartzell ve Kyles, 2010; Gorham, 2001; Barry ve Lechner, 1995). Perkins (2012) öğretmen adaylarının %70'inin çokkültürlü yeterliklerini yüksek düzeyde algıladığını; ayrıca %72'sinin çokkültürlü farkındalıkta, %55'inin çokkültürlü bilgide, %84'ünün ise çokkültürlü beceride kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördüklerini bulmuştur. Barry ve Lechner (1995), öğretmen adaylarının çoğunun çokkültürlü eğitime ilişkin konular hakkında farkındalıklarının yüksek ve bilgi sahibi ayrıca kültürel çeşitliliğe karşı hazırlıklı olduklarını belirlemişlerdir. Perkins (2012) öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlik algılarının yüksek olmasının çokkültürlü yeterliğe sahip olmak için çaba sarf etmede yardımcı olacağı görüşündedir.

Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları cinsiyete göre incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenler arasında cinsiyetten kaynaklanan bir fark olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, kadın ve erkek öğretmenlerin çokkültürlü eğitimle ilgili yeterliklerini algılamada benzer bakış açılarına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Alan yazınında, öğretmen ve öğretmen adayı yeterlikleri (Määttä, 2008; Gorham, 2001); çokkültürlü

eğitime yönelik tutum çalışmaları ile öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik tutumlarının incelendiği çalışmaların bulgularıyla (Toprak, 2008; Polat, 2009; Polat, 2012; Taşar, 2012) benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının ve alt boyutlarının, yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdiği yerleşim yerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Yani kültürel çeşitliliğin belirgin olarak artmaya başladığı yerleşim yerlerinde yaşamının büyük bir bölümün geçiren öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları da artmaktadır. Bu bulgu öğretmen yeterlikleriyle (Gorham, 2001; Hong ve diğerleri, 2010) ve öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin incelendiği (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010; Yazıcı, Başolve Toprak, 2009; Titrek, Önder ve Karslı, 2009) çalışmalarda yer alan bulgularla benzerlik göstermektedir. Özellikle yurtdışında yapılan çalışmalar çokkültürlü ortamda yaşam deneyimine sahip olmanın öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumunu ve uygulama isteğini olumlu etkilediği sonucunda birleşmektedir. Hong ve diğerleri (2010) ırk çeşitliliğinde daha deneyimli olan aday öğretmenlerin farkındalık, bilgi ve beceri alanlarının tümünde daha yüksek yeterlik puanı aldıklarını ve genel olarak çeşitlikteki kişisel deneyimlerin çokkültürlü öğretmen yeterlik algılarının önemli belirleyicileri olduğunu bulgulamıştır. Pavone (2011) çokkültürlü içeriğe önceden maruz kalan katılımcıların büyük ölçüde çokkültürlü içeriğe aşinalıkta ve uyumda daha büyük başarı sergilediklerine ulaşmıştır. Szabo ve Anderson (2009) ise öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik seviyesi düşük olan okullara yapılan gezilerin eğitim sürecine katkısı olduğunu ve çokkültürlülük tutumlarını olumlu etkilediğini bulgulamıştır. Tüm bu araştırmalardan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çokkültürlü toplumlar içindeki yaşam deneyimlerinin, çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutum ve yeterlik algısına sahip olmada etkisi olduğu söylenebilir.

Kıdem demografik değişkeni için elde edilen tüm bulgular incelendiğinde kıdemi daha yüksek olan öğretmenlerin, çokkültürlü yeterlik ve farkındalık, bilgi, beceri alt boyutlarında, kendilerinden daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük yeterlikte algıladıkları görülmektedir. Yazıcı ve diğerleri (2009) bu çalışmaya benzer olarak öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Polat (2012) okul müdürlerinin kıdemleri arttıkça çokkültürlülüğe ilişkin tutumlarda düşme olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Kıdeme arttıkça çokkültürlü yeterlik algılarının azalmasında, öğretmenlerde ilerleyen yıllarda duygusal tükenmenin oluşmaya başlamasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu durumu Cemaloğlu ve Şahin (2007) ile Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman'ın (2005) çalışmaları destekler niteliktedir. Cemaloğlu ve Şahin (2007) öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini araştırmış ve öğretmenlerin kıdemleri arttıkça duyarsızlaşma ve duygusal tükenme alt boyutlarında tükenmişliğin arttığını bulgulamıştır. Avşaroğlu ve diğerleri (2005) 21 yıl ve üstü kıdeme sahip teknik öğretmenlerin duygusal tükenme alt boyutunda daha fazla mesleki tükenmenin oluştuğunu belirlemiştir. Ayrıca bu bulgunun

elde edilmesinde Türkiye'nin 2003'ten itibaren katıldığı (Ulusal Ajans, 2013) Erasmus değişim programlarının etkisi olabilir. Erasmus değişim programlarının asıl amacının kültürler arası kaynaşmayı sağlamak olduğu düşünülürse, sadece 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenlerin yararlanabileceği bu program çokkültürlü yeterlik algılarını artırmada katkı sağlamış olabilir. Ersoy'un (2013) yaptığı çalışmada Erasmus Programı'na katılan öğretmen adaylarının kültürlerarası farkındalıklarını artırma ve ön yargılarını ortadan kaldırma konularında duyarlılık kazandıkları belirlenmiştir. Burada hareketle öğretmenlerin meslek öncesinde yurt dışı deneyimi kazanmalarının da çokkültürlü öğretmen yeterliklerini geliştirmede katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ve farkındalık, bilgi, beceri alt boyutları görev yaptığı öğretim kademesine göre incelendiğinde lise öğretmenleri lehine bir farklılık meydana gelmiştir. Lise öğretmenleri ilkökul ve ortaokul öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli hissetse de ilkökul ve ortaokul öğretmenleri de yüksek düzeyde çokkültürlü yeterlik algısına sahiptir. Bu bulgu ulaşılabilen alan yazınındaki benzer çalışmaların bulgularından farklıdır (Herron, Green, Russell ve Southard, 1995; Toprak, 2008; Karacaoğlu, 2009; Taşar, 2012). Herron ve diğerleri (1995) ilkökul öğretmenlerinin, çokkültürlü eğitimi uygulamada diğer öğretmenlerden daha istekli olduklarını; Toprak (2008) ise ilköğretim II. kademedeki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ilköğretim I. kademedeki öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu bulgulamıştır. Alan yazınında elde edilen bulgularda bu çalışmada olduğu gibi farklılık göstermektedir. Demir (2012) sınıflardaki kültürel çeşitliliğe ve çokkültürlülüğe olumlu tutumun yabancı diller meslek yüksek okulunda görev yapan öğretim elemanları lehine olduğunu bulgulamıştır. Araştırmacı farklı dil bilmeleri nedeniyle farklı kültürleri tanıma ve anlamada avantajlı olmaları ve okul programlarında farklı kültürlerin öğretim yer aldığı derslerin bulunmasının çokkültürlülük konusundaki görüşlerinin belirleyicisi olabileceğini vurgulamıştır. Benzer bir çalışmada Polat (2009) tarafından yapılmış; İngilizce ve fen bilgisi öğretmen adaylarının daha fazla çokkültürlü eğitime yönelik kişisel özellikler gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları, demokratik tutumlarına göre incelenmiş ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu nedenle öğretmenlerin demokratik tutumları ile çokkültürlü yeterlik algıları ve alt boyutları olan farkındalık, bilgi ve becerinin ilişkili olduğu düşünülmektedir. Buna göre öğretmenlerin demokratik tutumu arttıkça çokkültürlü yeterlik algılarının artacağı söylenebilir. Alan yazınında bu çalışmayla birebir örtüşen bir araştırmaya ulaşılamamıştır; fakat öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarıyla demokratik tutumlarının incelendiği çalışmalarda da öz-yeterlik ile demokratik tutumları arasında ilişki saptanmıştır (Zehir ve Yavuz, 2011; Almog, 2005). Gay'de (1997; akt. Marri, 2005) çokkültürlülük, demokrasi ve eğitim arasında doğal, sağlıklı ve tamamlayıcı bir ilişki bulunduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca Demoulin ve Kolstad (2000) yaptığı çalışmada öğretmenlerin demokratik olgunluğa sahip olmasının, farklı ırk, etnik köken, kültür, din ve benzeri özelliklerdeki kişilerle bütünleşmenin bir göstergesi olabileceğini vurgulamıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin demokratik bir

bakış açısına sahip olmaları çokkültürlü yeterlik algıları için önemli görülebilir.

Çalışmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin, çokkültürlü eğitime yönelik olumlu bir tutum içinde oldukları, kendi kültürünü ve başka kültürleri tanıma ve öğrenme öğretmen sürecinde bu bilgilerini işe koşmada kendilerini yeterli algıladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin çokkültürlü yeterliği oluşturan farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarında da kendilerini “yeterli” olarak algıladıkları, alt boyutlar karşılaştırıldığında ise en çok farkındalık, en az bilgi boyutunda kendilerini yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çokkültürlü yeterlik algılarının; yaşamının büyük bir bölümünü geçirdiği yerleşim yeri, kıdem, öğretim kademesi demografik değişkenlerinden etkilendiği görülmüştür. Öğretmenlerin yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yerleşim yeri kültürel düzeyde heterojenleştiğe çokkültürlü yeterlik algılarının arttığı; meslekte geçirdikleri süre olan kıdemi arttıkça da çokkültürlü yeterlik algılarının azaldığı söylenebilir. Demokratik tutumun ise çokkültürlü yeterlik algıları ile ilişkili olduğu bu ilişkinin 0,14’ünü açıklama gücünde olduğu görülmüştür.

Öneriler

Bu çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenmiştir. Öğretmen yeterliklerini daha ayrıntılı incelemek için nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılabilir. Araştırmacılar, çokkültürlü yeterlik algıları ölçeğinin yanında gözlem ve görüşme yapabilir veya öğrencilerin öğretmenleri nasıl algıladıklarını ortaya çıkaracak bir çalışma yürütebilir.

Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının demokratik tutumları ile ilişkili olduğu hem bu çalışma hem de alanyazın ile ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile çokkültürlü eğitime bakış açıları arasında da ilişki olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. Buradan hareketle öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları, öğretmenlerin kişisel özellikleri ve demokratik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bir yapısal eşitlik modeli kurularak öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının nelerden etkilendiği araştırılabilir.

Öğretmenlerin kendi kültürlerini ve sınıflarındaki öğrencilerin kültürlerini tanıması için nasıl bir yol izlemesi gerektiği konusunda araştırmalar yapılabilir ve mesleki gelişim eğitimleri aracılığı ile öğretmenlerle paylaşılabilir. Çokkültürlü eğitimle ilgili yapılacak uygulamaya dönük çalışmaların alan yazına, akademisyen ve öğretmenlere önemli katkılar getireceğine inanılmaktadır.

Öğretmen adaylarını çokkültürlü eğitim ve öğretim ortamlarına hazırlamak ve deneyim kazanmalarını sağlamak için öğretmenlik uygulaması dersi de kullanılabilir. Bunun için Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin koordinasyonu bazı bölgelerde ücretli öğretmenlik yerine aynı koşullarda, öğretmenlik uygulaması dersi alan öğretmen adaylarının farklı kültürel yapıya sahip bölgelerdeki okullarda birer dönem

derslere girmeleri sağlanabilir.

Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça genel öğretmen yeterlik algılarının artmasına karşın çokkültürlü yeterlik algılarının azalmasının altındaki nedenler incelenebilir ve buradan elde edilecek sonuçlar öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimlerini tasarlarken dikkate alınabilir.

Öğretmenlere çokkültürlü eğitime yönelik belirli aralıklarla seminer, panel ve çalıştay düzenlenebilir ve bu çalışmalar öğretim kademesine göre örnek ders planları, ders anlatım videoları, kültürel çeşitliliği içeren simülasyon ve yazılı materyaller gibi öğretim malzemeleriyle de interaktif olarak desteklenebilir.

Öğretmen adaylarının demokrasiye ve çokkültürlülüğe duyarlı yetişmeleri için insan hakları, demokrasi eğitimi, okullarda demokrasiyi uygulama, çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimi uygulamaya geçirme gibi konular bir disiplin olarak ya da disiplinler arası yaklaşımla ele alınabilir.

Mesleğe öğretmen hazırlayan kurumların eğitim programlarında çokkültürlü eğitimin yer alması günümüzde ihtiyaç haline geldiği düşünülmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğu çokkültürlü eğitim programlarını incelemek üzerinedir. Bu nedenle, yurt dışındaki önemli üniversitelerde çokkültürlü öğretmen eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar, çokkültürlü eğitim programları, uygulamaları ve uygulamada karşılaşılan güçlüklerle ilgili alan yazını taraması yapılarak araştırma sonuçlarının incelendiği bir meta analiz çalışması öğretmen yetiştirme eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

5. Kaynakça

- Almog, O. (2005). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioral problems of pupils with special needs. ISEC (2005). Retrieved from http://www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers_a/almog_o.shtml
- APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. Retrieved from <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multiculturalguidelines.aspx>
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14, 115-129.
- Balı, Ş. A. (2001). *Çokkültürlülük ve sosyal adalet, öteki ile barış içinde yaşamak*. Konya: Çizgi.
- Banks, J. A. (1998). Curriculum transformation. in James A. Banks (Ed.), *An introduction to multicultural education*, 2, 21-34.
- Banks, J. A. (1994). Transforming the mainstream curriculum. *Educational Leadership*, 5 1 (8), 4-8.
- Banks, J., Banks, C., Cortés, C. E., Hahn, L. C., Merrifield, M. M., Moodley, A. K., Murphy-Shigemitsu, S., Osler, A., Park, C. & Parker, C. W. (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle: University of Washington.

- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 30-43.
- Başbay, A. ve Kağnıcı, Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36, 199-212.
- Barry, N. H. & Lechner J. V. (1995). Pre-service teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 149-161.
- Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27- 40.
- Cogan, J. J. & Pederson, P. V. (2001). The development of civic values: case study of the United States of America. *International Journal of Educational Research*, 35, 61-76.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th Edition) London: Routledge-Falmer.
- Çoban, A. E., Karaman, G. N. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 126-131.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 35, 677-692.
- Demir, S. (2012). Çokkültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *Turkish Studies*7(4), 1453-1475.
- Demoulin, D. F. & Kolstad, R. (2000). Assessing the gains of behavioral dynamics essential for success in a democracy for teacher education. *College Student Journal*, 34 (3), 417.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(24), 87-96.
- Ersoy, A. (2013). Türk öğretmen adaylarının kültürlerarası deneyimlerinde karşılaştıkları sorunlar: Erasmus değişim programı örneği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38 (168), 154-166.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 106-116. Retrieved from <http://www.sagepub.com/eis/Gay.pdf>
- Gorham, R. G. (2001). Multicultural teaching competence as perceived by elementary school teachers. Phd Thesis. Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Gömlüksiz, M. N ve Kan, A. Ü. (2008). Eğitim fakültesi ve tezsiz yüksek lisans programlarına kayıtlı öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının değerlendirilmesi. Fırat Üniversitesi örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 43-64.
- Gözütok, D. (1995). Öğretmenlerin demokratik tutumları. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.
- Herron, K., Green, J., Russell, F. A., & Southard, M. (1995). Evaluation of multicultural education in schools from the teachers' perspective. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Retrieved from ERIC, ED384635.
- Hong, E., Troutman, P., Hartzell, S. & Kyles, C. (2010). What influence the development of multicultural teaching competencies? *The Journal Of Multiculturalism in Education*, 5(2).
- Kaner, S., Büyüköztürk, Ş. ve İşeri, E. (2013). Connors öğretmen dereceleme ölçeği-yenilenmiş kısa: Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38 (167), 82-97.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2009). Öğretmenlerin sınıf içi yeterliklerine ilişkin bir araştırma. Ankara

- ili örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (30), 62-78.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20.baskı). Ankara: Nobel.
- Kitsantas, A. (2011). Teacher efficacy scale for classroom diversity (Tescd): A Validation Study. Retrieved from <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART3en.pdf>
- Kurnaz, M. A. ve Yiğit, N. (2010). Fizik tutum ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliliği ve güvenilirliği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4 (1), 29-49.
- Kurnaz, A. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ve demokratik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Marri, A. R. (2005). Building a framework for classroom-based multicultural democratic education: Learning from three skilled teachers. *Teachers College Record* 107 (5), 1036-1059.
- Määttä, S. (2008). *Teachers' perceptions of multicultural education and their competence to teach children from different cultural backgrounds*. Pro Gradu -Thesis. University of Jyväskylä, Israel.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2008). *Öğretmen yeterlikleri kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Mwonga, C. (2005). Multicultural education: New path toward democracy, reenvisioning. *Education and Democracy*, 15, 1-16.
- Özhan, İ. (2006). *Farklılaşmanın özel görünümüleri olarak çokkültürlülük ve çokkültürcülük*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek kültürel çeşitlilik ve siyasi teori*. Bilge Tanrıseven (Çev.). Ankara: Phonix.
- Pavone, M. C. (2011). Preparing secondary mathematics teachers for California: Attitudes and beliefs towards issues of diversity before and after a 10-week multicultural education component. *The Journal of Multiculturalism in Education*, 7, 1-23.
- Perkins, R. M. (2012). The multicultural awareness, knowledge, skills and attitudes of prospective teachers: A quantitative and heuristic phenomenological study. Phd Thesis. University of Missouri-Kansas.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 154-164.
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çokkültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 334-343.
- Reiter, A. & Davis, S. N. (2011). Factors influencing pre-service teachers' beliefs about student achievement: Evaluation of a pre-service teacher diversity awareness program. *Multicultural Education*, 18 (3), 41-46
- Spiecker, B. & Steutel, J. (2001). Multiculturalism, pillarization and liberal civic education in the Netherlands. *International Journal of Educational Research*, 35, 293-304.
- Szabo, S. & Anderson, G. (2009). Helping teacher candidates examine their multicultural attitudes. *Educational Horizons*, 87 (3), 190-197.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellenmesine giriş. Temel ilkeler ve LİSREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Taylor, C, Appiah, K. A., Habermas, J., Rockefeller, S. C., Walzer, M. & Wolf, S. (2010). *Çokkültürcülük tanınma politikası*. İstanbul: Yapı Kredi.

- Toprak, G. (2008). *Öğretmenlerin çokkültürlü tutum ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Taşar, H. (2012). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *II Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu bildiriler kitabı* içinde (s. 310). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Titrek, O., Önder, İ. ve Karşlı, İ (2009). Sosyo-kültürel ve yönetsel açıdan çokkültürlü eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İzmir.
- Villegas, A. M. & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers. A coherent approach*. NewYork: State University.
- Yıldırım, T. (2011). Kitap tanıtım ve değerlendirmeleri. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10 (19).
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 37, 229-242.
- Zehir T. E. ve Yavuz, A. (2011). Democratic values and teacher self-efficacy perceptions: A case of pre-service English language teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (8), Retrieved from <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol36/iss8/3>

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

Human communities who live together have developed different cultures according to their common backgrounds, geographical regions they live, economic field of occupations and socio economic status (Cırık, 2008). Therefore in order to safe and continue their differences, identity acknowledgement desire of the groups who are claimed to be different in the social structure have made the multiculturalism a current issue (Başbay & Bektaş, 2009).

As the most commonly used definition, multiculturalism is recognizing several subcultures, including those related to age, ethnicity, gender, sexual orientation, race, socioeconomic class, religion, spirituality, national origin, socioeconomic status, language preference, ideology, geographic region, physical disability and others (APA, 2002). As a two dimensional concept, multiculturalism is used both as a supplementary and an appreciative meaning. Multiculturalism is not only an arrangement that effects the situation of different identity clumps of social minorities, but also a model that leans to the whole relations among these differentiated clumps that constitute the society (Bali, 2001).

Today researchers also give place to multicultural education studies while trying to create solutions to problems related with education in their educational systems studies (Cırık, 2008). Many researchers define multicultural education as an education that includes experiences and cultures of students who have different ethnical and cultural backgrounds (Banks, 1994). While according to Banks (1998) multicultural education is educational equality for the students who have different gender, ethnical, cultural backgrounds and who are disabled, according to Mwangi (2005) it is an educational alternative and strategy that tries to fix the existing inequalities. Education is a right for all the individuals who live in a society and regardless of gender, ethical or religious identity all the individuals have right to develop and actualize

themselves. Therefore successfully applied multicultural education might develop equality, freedom, respect and value consciousness for different cultures in society. At this point one of the main goals of multicultural point of view is trying to redefine the goals of education and democracy through deepening in the cultural level (Banks, 1994). One of the main characteristics of democracy is social differentiation. Democracies try to reconcile differences by accepting all the differences based on cultural, religious, political and sexual philosophies as richness. Therefore democracy is a life style of diversity living together (Kışlalı, 2001; cited in Kurnaz, 2011). In this manner it is possible to say that points of views of democracy and multiculturalism regarding equality, tolerance and living together with diversity are similar.

2. Method

Descriptive research was used in the present study that examined teachers' perceptions of multicultural competence level. Descriptive research is used to describe characteristics of the phenomenon being studied or to define the relationship between phenomenon (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

Study Group

Four hundred thirteen teachers who work in elementary, secondary and high schools in Bağcılar, Bahçelievler and Bakırköy districts of İstanbul during 2012-2013 academic year constitute the study group of the present study.

Data Collection Instruments

The data were collected by "Perceptions of Multicultural Competence Scale", "Democratic Attitude Scale" and "Personal Informational Form".

Data Analysis

Means and standard deviations of teachers' multicultural competence perceptions were calculated. Multicultural competence perceptions were analyzed according to demographic variables separately for awareness, knowledge and skill subscales. Both parametric and nonparametric statistics were used in the study.

3. Findings

Teachers' multicultural competence perceptions ($M = 3.81$) was found "high". It was also found that teacher perceive themselves as competent in all subscales; awareness ($M = 3.96$), knowledge ($M = 3.65$) and skill ($M = 3.74$).

Regarding perceived multicultural competencies although no significant difference was found in terms of gender; place lived for most of their lives, seniority and level of school variables were found to be statistically significant. Multicultural competence perception scores of teachers who lived in districts, cities and metropolis for most of their lives were higher than teachers who lived in villages and small towns. In terms of the awareness, knowledge and skill subscales, teachers who lived in metropolis had the highest mean scores ($M = 249.14$; $M = 250.01$; $M = 235.49$, respectively), while teachers who lived in small towns had the lowest mean scores ($M = 113.60$; $M = 121.91$; $M = 114.29$, respectively). Teachers' multicultural competence perceptions differed significantly in terms of seniority. It was found that as the seniority increases, multicultural competence perception scores in all subscales decrease. In

total, highest mean score was candidate teachers' ($M = 164.45$) while the lowest was teachers' who had 21-25 years' experience ($M = 139.26$). Finally teachers' multicultural competence perceptions differed significantly in terms of school level. Multicultural competence perceptions of teachers who work in high schools ($M = 162$) were higher than teachers who work in primary ($M = 150$) and secondary ($M = 152$) schools.

A significant moderate relationship was found between multicultural competence perceptions and democratic attitudes in awareness and skills subscales and a low relationship in knowledge subscale. It can be said that as the teachers' democratic attitudes increase, their multicultural competence perceptions also increase.

4. Result and Recommendations

Result

According to the findings of the study, teachers' perceptions about their multicultural competence are high in all dimensions. It can be said that teachers perceive themselves most competent in awareness, than in skill and in knowledge dimensions. No gender difference was found in terms of multicultural competence. This finding can be interpreted as both the female and male teachers might have similar points of view about perceiving their multicultural competencies.

It was found that multicultural competent perceptions differed significantly in terms of place lived for most of their lives variable. In other words, teachers' multicultural competence perceptions increase when they live in the places where cultural variety increases explicitly. When the findings about seniority variable examined, it was found that teachers' multicultural competence perceptions differed significantly in all dimensions. The teachers who have higher seniority had lower multicultural competence mean scores than the teachers who have low seniority. According to the results regarding school level, although primary and secondary school teacher teachers perceive their multicultural competence as high; high school teachers' perceptions were higher. A positive relationship was found between multicultural competence perception and democratic attitude.

When the results are evaluated in general, it can be said that teachers have a positive attitude towards multicultural education and perceive themselves as competent in recognizing their own cultures and the others' cultures and using these information in teaching process. It was also exhibited that democratic attitude and multiculturalism are relational concepts.

Recommendations

In order to analyze teachers' competencies in detail, qualitative and quantitative analysis can be used together. A structural equation model can be conducted to test the relationship among teachers' multicultural competence perceptions, personalities and democratic attitudes. Teaching practicum courses can be used in order to prepare teacher candidates to multicultural teaching and learning environments and gain experience. Seminars, workshops and panels about multicultural education can be organized for teacher candidates. It is thought that multicultural education should be accommodated in teacher training programs. Most of the studies conducted in other countries are about examining multicultural education curriculum. Therefore, a meta-analysis study that is conducted based on the studies about multicultural education, multicultural education curriculum, applications and problems faced in these applications in important universities abroad can provide contributions to teacher training programs.