

T.C.
SİİRT ÜNİVERSİTESİ
SOSYALBİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI

Muhammet Behçet Bahadır YILDIRIM

Öğretmenlerin Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri ve İnfomal İletişim

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Eşef Hakan TOYTOK

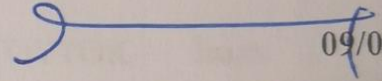
SİİRT-2018

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Siirt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri ve İformel İletişim ” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü eğitim- öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

Tezimin 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvurmadığım takdirde tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.



09/08/2018

Muhammet Behçet Bahadır YILDIRIM




T.C.
SIIRT ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü

TEZ KABUL TUTANAĞI

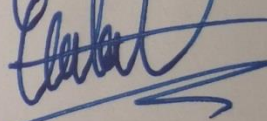
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Dr. Öğr. Üyesi Esef Hakan TOYTOK danışmanlığında, Muhammet Behçet Bahadır YILDIRIM tarafından hazırlanan bu çalışma 09/08/2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Bölümü/ Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi (Başkan) : Doç. Dr. Çetin TAN

İmza: 

Jüri.Üyesi (Danışman) : Dr. Öğr. Üyesi Esef Hakan TOYTOK

İmza: 

Jüri.Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Rasim TÖSTEN

İmza: 

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir.
/ /

Dr. Öğr. Üyesi Veysel OKÇU
Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

ÖZET	IV
ABSTRACT	VI
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	VIII
TABLOLAR DİZİNİ	IX
ŞEKİLLER DİZİNİ	X
TEŞEKKÜR	XI
GİRİŞ	
I. PROBLEM DURUMU	1
II. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİ	11
III. ARAŞTIRMANIN AMACI	11
IV. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	11
V. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI	12
V. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	12

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1 Kültür	13
1.2 Çok Kültürlülük	15
1.3 Çok Kültürlü Eğitim	19
1.3.1 Öğretmen Öğrenmesi	23
1.3.2 Öğrenci Öğrenmesi	23
1.3.3 Gruplar arası İlişkiler	23
1.3.4 Okul Yönetimi, Örgüt ve Eşitlik	24
1.3.5 Değerlendirme.....	24
1.4 Çok Kültürlülüğün Olumlu ve Olumsuz Yönleri.....	25
1.5 Çok Kültürlü Eğitimin Avantajları ve Dezavantajları	30
1.6 Çok Kültürlü Eğitim Müfredatı	32
1.7 Çok Kültürlü Okul	35
1.8 Çok Kültürlü Eğitimde Dil Eğitimi.....	36
1.8.1 Geçiş Modeli	37
1.8.2 İdame Modeli	38

1.8.3	Zenginleştirici Model	38
1.8.4	Miras Modeli	38
1.9	Ülkemizde Çok Kültürlülük ve Çok Dilli Eğitim	39
1.10	Öğretmenlerin Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri	39
1.10.1	Kültürel Empati	40
1.10.2	Açıklık	40
1.10.3	Duygusal denge	40
1.10.4	Sosyal Girişkenlik	40
1.10.5	Esneklik	41
1.11	Çok Kültürlü ve Çok Dilli Eğitim Modelinde Öğretmen Yetiştirme ve Özellikleri	41
1.12	Ülkemizde Çok Dilli Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Planlanması	43
1.13	İletişim	44
1.14	İletişim Süreci Ve Öğeleri	44
1.15	İletişim Çeşitleri	46
1.15.1	Yazılı İletişim	47
1.15.2	Sözlü İletişim	48
1.15.3	Sözsüz İletişim	48
1.16	Örgütsel İletişim Biçimleri	49
1.16.1	Formel İletişim	50
1.16.2	Yatay İletişim	51
1.16.3	Dikey iletişim	52
1.16.4	Çapraz İletişim	52
1.16.5	İnformel İletişim	53
1.17	İnformel İletişimin Olumlu ve Olumsuz Yönleri	57
1.18	Literatürde Çok Kültürlük, Çok Kültürlü Eğitim ve İnformel İle İlgili Yapılan Araştırmalar	59
1.18.1	Ülkemizde Yapılan Araştırmalar	59
1.18.2	Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	62

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1	Araştırma Deseni	66
2.2	Evren ve örneklem	66
2.3	Verilerin Toplanması	67

2.4	Faktör Puanlarının Analizi.....	68
2.5	Veri Toplama Araçları	69
2.6	Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri Ölçeğinin Geçerlik Analizleri.....	72
2.7	Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri Ölçeğinin Güvenilik Analizleri.....	74
2.8	İnformel İletişim Becerileri Ölçeği.....	75

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	82
3.2	İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	85
3.2.1	Kişisel Değişkenlere İlişkin Bulgular	85
3.2.2	Öğretmenlerin İformel İletişim Becerileri İle Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi	88
3.2.3	Öğretmenlerin İformel İletişim Becerileri İle Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinin Öğretmenlerin Kendisini Kaç Dilde İfade Etmesine Göre İncelenmesi	90
3.3	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	93
3.3.1	İnformel İletişim ile Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri Arasındaki Korelasyonun İncelenmesi.....	93
3.4	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	95

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

4.1	Tartışma	98
4.1.1	Öğretmenlerin Algılarına Göre İformel İletişim ile Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerine İlişkin Tartışma	98
4.1.2	Kişisel Değişkenlere İlişkin Tartışma	101
4.2	Sonuçlar	106
4.2.1	Öğretmenlerin Algılarına Göre İformel İletişim ile Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar	106
4.2.2	Kişisel Değişkenlere İlişkin Sonuçlar	107
4.3	Öneriler	109
4.3.1	Uygulayıcılar İçin Öneriler	109
4.3.2	Araştırmacılar İçin Öneriler	109
	KAYNAKÇA.....	110
	EKLER.....	138
	ÖZGEÇMİŞ	154

ÖZET**YÜKSEK LİSANS TEZİ****ÖĞRETMENLERİN ÇOK KÜLTÜRLÜ KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ VE
İNFORMEL İLETİŞİM****Muhammet Behçet Bahadır YILDIRIM****Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Eşef Hakan TOYTOK****2018, 154 sayfa****Başkan: Doç Dr. Çetin TAN****Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Eşef Hakan TOYTOK****Jüri üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Rasim TÖSTEN**

Bu çalışmanın amacı ilkököl, ortaoköl ve liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre çok kültürlü kişilik özellikleriyle; okullarda görülen informal iletişimin düzeyini belirlemektir. Araştırma betimsel ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiş olup; ölçme aracı olarak “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri ile Okullarda İnförmel İletişim” ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın evreninin Siirt İl Merkezindeki resmi okullarda bulunan 2051 öğretmen oluşturmaktadır, Araştırmanın örneklemini basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen toplam 619 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler SPSS 21 ve MPlus 7 programlarında organize edilerek, frekans tabloları, uyum istatistikleri, açıklayıcı faktör analizi, geçerlik ve güvenirlik analizleri, doğrulayıcı faktör analizi, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis analizleri yapılarak tablolastırılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırma bulgularına göre; öğretmenler çok kültürlü kişilik özelliklerinden kültürel empati ve açıklık becerilerini yüksek düzeyde sergilediklerine yönelik algılarının olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerinin bir boyutu olan kültürel empati becerilerini; diğer boyutlara göre daha çok kullandıklarına yönelik algılarının olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin okullarda

informel iletişimin kullanılma sıklığına yönelik yüksek düzeyde algılarının olduğu görülürken; informal iletişimin olumlu sonuçları orta düzeyde olduğu, kullanılma nedenlerine yönelik algılarının yönelik algılarının ise düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Formel İletişim, İnfornel İletişim, Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri



ABSTRACT**THESIS****INFORMAL COMMUNICATION WITH THE MULTICULTURAL
PERSONALITY TRAITS OF TEACHERS****Muhammet Behçet Bahadır YILDIRIM****Advisor: Assistant Professor Doctor Eşef Hakan TOYTOK****2018, 154 pages****Chair : Doç Dr. Çetin TAN****Jury : Dr. Öğr. Üyesi Eşef Hakan TOYTOK****Jury : Dr. Öğr. Üyesi Rasim TÖSTEN**

The aim of this study is to determine the level of informal communication seen in schools with multi-cultural personality characteristics according to the opinions of primary, secondary and high school teachers. The research was carried out in the descriptive relational survey model and the “informal communication in schools” scale was used as a measurement tool with multicultural personality characteristics of teachers. 2051 teachers in the official schools of Siirt province of the universe of the research constitute the sample of the research with a simple random sampling method selected by a total of 619 teachers. The data obtained from the study were organized in SPSS 21 and mplus 7, and the frequency tables, compliance statistics, descriptive factor analysis, validity and reliability analysis, confirmatory factor analysis, Mann Whitney U and Kruskal Wallis analyses were performed.

According to the research findings, teachers have perceived that they exhibit cultural empathy and openness at a high level from multicultural personality traits. In addition, it was found that teachers have a perception that they use cultural empathy skills, which is a dimension of multicultural personality traits, more than other dimensions. Teachers have high levels of perceptions of the frequency of informal

communication in schools; it was found that the positive results of informal communication were moderate and their perceptions for reasons of use were low.

Key Words: Formal Communication, Informal Communication, Multicultural Personality Characteristics



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

A.B.D.	: Amerika Birleşik Devletleri
akt.	: Aktaran
CFI	: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
Çev.	: Çeviren
Eds.	: Editör
pp.	: Page (sayfa)
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri
vs.	: Vesaire
yy.	: Yüzyıl
%	: Yüzde
Sd	: Serbestlik Derecesi
Md.	: Madde
X	: Aritmetik Ortalama
S	: Standart Sapma
TLI	: Tucker ve Levis'in Uyum İndeksi

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 2.1 Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Demografik Dağılımları.....	67
Tablo 2.2 Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri Veri Aralıkları.....	69
Tablo 2.3 Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri Ölçeğinde Maddelere Verilen Cevapların Frekans Değerleri	70
Tablo 2.4 Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri Doğrulayıcı Faktör Analizleri.....	73
Tablo 2.5 Çokkültürlü Kişilik Özellikleri Boyutlarının Güvenirlik Analizleri.....	74
Tablo 2.6 İformel İletişim Ölçeğinde Maddelere Verilen Cevapların Frekans Değerleri	76
Tablo 2.7 İformel İletişim Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	79
Tablo 2.8 İformel İletişim Ölçeğinin Alt Boyutlarının Güvenirlik Analizleri	80
Tablo 3.1 Öğretmenlerin İformel İletişim ile Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri Ölçeklerinin Boyutlarından Almış Oldukları Puanlar (N: 619).....	82
Tablo 3.2 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	86
Tablo 3.3 Kıdem Türü Değişkenine İlişkin Bulgular.....	88
Tablo 3.4 Öğretmenlerin Kültürel Empati Becerilerinin Kıdem Değişkenine Göre Bulguları 1.....	89
Tablo 3.5 Öğretmenlerin Kültürel Empati Becerilerinin Kıdem Değişkenine Göre Bulguları 2.....	90
Tablo 3.6 Kendiniz Kaç Dilde İfade Ediyorsunuz İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	91
Tablo 3.7 Öğretmenlerin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinin Kendiniz Kaç Dilde İfade Ediyorsunuz Değişkenine Göre İncelendiği Bulgular.....	92
Tablo 3.8 Öğretmenlerin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinin Kendiniz Kaç Dilde İfade Ediyorsunuz Değişkenine Göre İncelendiği Bulgular 2.....	93
Tablo 3.9 İformel İletişimin Alt Boyutları İle Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	94
Tablo 3.10 İformel İletişimin Alt Boyutları İle Kültürel Empati Arasındaki Regresyon Analizine Ait Bulgular	96
Tablo 3.11 İformel İletişimin Alt Boyutları İle Açıklık Arasındaki Regresyon Analizine Ait Bulgular	96

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1 İletişim Süreci Modeli (Robbins ve Judge, 2013: 33 Yayınevi Boston: Pearson).....	45
Şekil 1.2 İletişim Sürecinin 6 Unsuru (İbicioğlu, H.ve Çağlar, N.1992:4).....	45
Şekil 1.3 Örgüt İçi İletişim Araçları (Vural ve Coşkun, 2007 Nobel Yayın Dağıtım) ...	46
Şekil 1.4 Kişiler Arası İletişim Biçimleri (Cesur, 2009: 77 Pegem Akademi).....	49
Şekil 1.5 Yukarıya Doğru, Aşağıya Doğru ve Yatay İletişim (Lunenburg, 2010:2).....	52
Şekil 1.6 Çapraz (Diagonal)İletişim Kaynak: Tutar ve Yılmaz (2012:225).....	53
Şekil 1.7 Örgütlerdeki Buz Dağı (Koçel, 1998)	54
Şekil 1.8 İnfornel ve Formel İletişim Arasındaki Farklar (Kraut, Fish, Root ve Chalfonte, 1990: 5 Carnegie Mellon Üniversitesi)	56
Şekil 1.9 İnfornel İletişim İle Kordinasyon Arasındaki İlişki	58

TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitime başladığım ilk günden itibaren bana desteğini esirgemeyen, üretkenliği ve çalışma disiplinini örnek aldığım değerli hocam ve tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Eşef Hakan TOYTOK, çalışmamın çeşitli aşamalarında ve tezimin istatistik değerlendirmelerinde bana yardımcı olan Dr. Öğr. Üyesi Sungur GÜREL ve lisansüstü öğrenimim boyunca ders aldığım bölüm hocalarım Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ, Doç. Dr. Hacı İsmail ARSLANTAŞ, Dr. Öğr. Üyesi Zeynep UĞURLU ve Dr. Öğr. Üyesi Veysel OKÇU' ya teşekkürü borç bilirim.

Ayrıca çalışmamda bana destek veren eşim Şeyma Nur YILDIRIM ve değerli anne babama en içten duygularıyla teşekkür ederim.

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, önemi, alt problemleri, sayıltıları, sınırlıkları ve araştırmada yer alan temel kavramların tanımları hakkında bilgiler verilmiştir.

I. PROBLEM DURUMU

Günümüzde meydana gelen teknolojik gelişmeler ve küreselleşmeyle beraber; bireyler internet üzerinden alışverişlere, oyunlara, sosyal medyaya ve çeşitli seçeneklere rahatlıkla ulaşabilmektedirler. Bu durum kültürler arasındaki iletişimi ve etkileşimi daha da artırarak; kültürlerin eskiye oranla birbirlerini daha çok etkilemesine neden olmaktadır (Hossain ve Aydın 2011; Yanık 2012). Say (2013)'e göre de küreselleşen dünyada toplumların gittikçe birbirine benzediği ancak diğer yandan da toplumların etnik, kültürel ve dinsel bakımdan kendi içlerinde bile farklılaşarak birbirlerinden ayrıştıkları görüşünü vurgulamaktadır. Beck (2000)'de, bu görüşü destekleyerek, küreselleşmenin zıtlık içeren çelişkili bir süreç olduğunu ve zıtlıkların bir arada bulunduğunu savunmaktadır.

Benzer görüşü savunan birçok araştırmacılar da içinde yaşadığımız dünyanın son zamanlardaki en önemli olgusu küreselleşme olduğunu ifade etmektedirler (Balay ve Sağlam, 2004; Mahirogulları, 2005). Küreselleşme kavramının, dünyada sınır ötesi ticaretin yoğunlaşmasından dolayı başlangıçta ekonomi boyutuyla ele alınan bir kavram olduğu, daha sonraki yıllarda ise ekonominin dışında siyasal, sosyal ve kültürel yapıları da etkilemeye başladığı görülmektedir. Bu süreçte geleneksel toplumsal bağlar çözülmüş, milli devletlerin belirleyiciliği azalmış, gruplar ve kişiler arasındaki her türlü ilişki kolaylaşıp yaygınlaşmış, sınırların ve geleneksel aktörlerin önemi azalmış, bireyselliğin ve farklılıkların önemi artmıştır (Taylan ve Arklan, 2008; Koçdemir, 1999; Mahirogulları, 2005). Kısaca ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal alandaki bu değişimler farklılıklar (ötekiler) kavramını daha da önemli hale getirmiştir.

Bauman (2008) araştırmasında, küreselleşmenin sonucunda; ekonomik ilişkilerin ve iş hayatının da bu hızlı değişimden nasibini aldığını; artık iş hayatında da süreklilik içeren ve yasalarla koruma altına alınan sözleşmelerin yerine, dönemlik işlere

geçildiğini ifade etmiştir. Üstelik rekabetin özendirildiği çalışma ortamlarında; çalışanların ortak hareket etmeleri ve tavır geliştirmelerinin olanak dışında bırakılması nedeniyle belirsizliğin egemen olduğu söylenebilir. Belirsizliğin ve farklılıkların oldukça yoğun olduğu günümüzde ortaya çıkan toplumsallık hareketlerinin homojen olmasının da mümkün olamayacağını düşünmektedir. Bu bakımdan günümüz dünyasında yaşanan teknolojik gelişmeler ve küreselleşmenin ortaya çıkardığı sonuçlar, farklılıklara vurgu yapmakta ve buna bağlı olarak da çok kültürlülük kavramını ön plana çıkardığı görülmektedir.

Farklı bir yönden küreselleşme olgusunu ele alan Banks (2009) ise, küreselleşme ile beraber dünyanın daha karmaşık, tehlikeli ve sıkıntılı bir yaşam alanına dönüştüğünü, buna bağlı olarak ortaya çıkan problemleri çözmek için çok kültürlülük kavramının önemli fırsat olduğunu vurgulamıştır. Çok kültürlülük kavramının ortaya çıkışının birçok nedene bağlandığı görülmektedir. Kostova (2009) araştırmasında çok kültürlülük kavramının ortaya çıkışını, 21. Yüzyılın sonlarında yaşanan göçlere, teknoloji ve iletişimde yaşanan gelişmelere ve Avrupa Birliği gibi oluşumların farklı kültürleri bir araya getirmesine, bu kültürlerin birbirlerinden etkilenmesine, Cırık (2008) ise sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişin, yaşanan göç olaylarının ve ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilere bağlamıştır. Sonuçta çok kültürlülük kavramının, farklı etnik ve kültürel unsurların bir arada yaşayabildikleri bir toplum tasarımı olduğu görülmektedir.

Çok kültürlülüğün doğal bir süreç olduğunu Doytcheva (2013) araştırmasında ifade ederek, insanoğlunun ilk var oluşundan günümüze kadar geçen süreçte coğrafi, siyasi, sosyo-kültürel gibi farklı nedenlerle birbirlerinden farklılaştığı, bu farklılığın çok kültürlülük olgusunu oluşturduğunu söylemiştir. Bu nedenle ülkeler içinde farklı kültürel özelliklere sahip grupların toplum içerisinde olması kaçınılmaz bir sonuç olduğu görülmüştür. Bu görüşü destekler nitelikte Kymlicka (1998), Hall (1998), Aktürk (2010), Say (2103) ve Karasu (2012) araştırmalarında; sosyolojik ve tarihsel açıdan toplumların geçmişte ve günümüzde, din, ahlak, sosyal sınıf ve kültürel açıdan farklı gruplardan oluştuğunu ifade etmekte olup ve günümüzde sadece Kuzey Kore ve İzlanda gibi ülkelerin etnik açıdan homojen bir yapıda olduğu varsayılabileceği, diğer tüm ülkelerin ise çok kültürlü yapıda olduğu görülmektedir.

Çok kültürlülük kavramına tarihsel açıdan baktığımızda; ortaçağ sonlarında itibaren devletlerin kiliselerin kontrolünden çıkarak kendi toplumsal örgütlenmelerini kurdukları; Yeni Çağda ise Fransız İhtilaliyle birlikte homojen bir ulus yapısı ve merkezi devlet fikri egemen olmuştur. Ulus devlet düşüncesinin hakim olmasıyla beraber birçok etnik ve dini farklılıklardan oluşan imparatorlukların parçalanmaya başladıkları görülmüştür (Hobsbawn, 2006). Yeni Çağda devletler homojen bir toplum oluşturmak için tüm grupları kapsayan ortak bir tarih, dil birliği ve soy bağı oluşturmaya çalışmışlardır. Doytcheva (2009)'a göre çok kültürlü sözcüğü ilk kez 1941'de İngilizcede, önyargısız ve bağımsız bireylerden oluşan kozmopolit bir toplumu nitelemek için kullanılmıştır. Daha sonra çok kültürlülük 1970'li yıllarda asimilasyon politikasından vazgeçmeye başlayan ABD ve Kanada da tartışılmış; 1980'lerin başından itibaren de siyasi ve bilimsel tartışmaların odağı olarak batılı devletlerin gündemine gelmiştir (Durugönül, 2012). Çok kültürlülük kavramının ilk başlarda sadece farklı etnik kökene sahip grupları tanımlamak için kullanıldığı görülürken daha sonra cinsiyet, inanç yaş gibi farklı değişkenlerin de tanımlanması için kullanılmıştır (Cogan, ve Pederson 2001; Valentin 2006; Başbay ve Kağnıcı 2011).

Literatüre bakıldığında çok kültürlülük kavramına ilişkin birçok tanımın yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlardan bazılarına göre çok kültürlülük; Yazıcı, Başol ve Toprak (2009)'a göre toplumların geçmişte veya günümüzde farklı etnik, dini, ahlaki, sosyal sınıf ve kültürel gruplardan meydana gelmesi; Yakışır (2009)'a göre ırkçılığı ve asimilasyonu reddederek, demokratik değerler çerçevesinde kültürel çoğulculuğun sağlanması ve dil din ırk olarak farklı olmalarına rağmen toplulukların bir arada yaşama projesi olarak; Aydın ve Kaya (2007)'e göre toplumların farklı kültürleri içinde barındırması ve bu kültürel gruplarının eşit haklara ve eşit statüye sahip olmaları olarak tanımlamaktadır.

Çok kültürlülük kavramı sadece siyaset, ekonomi, kültür ve sosyoloji ile ilgili bir kavram olmayıp; aynı zamanda eğitimde de bu kavramının her geçen gün öneminin; modern eğitim adına arttığı ve eğitimde çok kültürlülük ile ilgili araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Klasik eğitim anlayışı bilindiği üzere tek tipleştirmeye dönük bir yaklaşım içerisindedir. Oysa günümüzde modern eğitim anlayışlarının dayandığı temeller incelendiğinde, farklılık ve çok kültürlülük gibi yapılar üzerine inşa edilmektedir. Bu tip eğitim anlayışı bünyesinde, farklı etnik, dil, din gibi kültürel

özellikleri ifade etmekte olup; önyargının, kimlik çatışmasının ve güç çekişmelerinin minimuma indirilmesi için, toplum içindeki farklı kültürel grupların beklentilerine cevap veren eğitim politikalarının ve okul uygulamalarının oluşturulması olarak tanımlanmaktadır (Banks, 1993; Kaya ve Aydın 2013). Çok kültürlü eğitimin temel amacı renk, sınıf, cinsiyet ve etnik yapı gibi farklılık gösteren bireylerin duygularını ve düşüncelerini paylaşabilecekleri ortamlar oluşturabilmektir (Nieto ve Bode 2012). Böyle bir eğitim ortamının sağlanması durumunda; çoğunluk dışında kalan grupların da kendilerini rahat bir şekilde ifade edebildikleri; farklı etnik ve dini gruplardan gelen bireylerin eğitim sisteminde kendilerine ait bir yaşam alanı bularak toplum ile bütünleşmeleri sağlanmaktadır (Kaya ve Aydın 2007; Kaya ve Aydın, 2014). Çok kültürlü eğitim amacı asla herhangi bir kültürün empoze ya da teşvik edilmesi değil, öğrencilerin farklı anlayış ve yaşayışlara saygı duymalarını sağlayarak, demokratik bir ortamın oluşturulması ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasıdır (Nieto ve Bode, 2012). Bu sayede çok kültürlülük; bireylerin kültürel farkındalığını arttırarak, farklı kültürel özelliklere sahip bireylere saygı duymasına, bireylerin olumlu bir benlik geliştirmesine, çoklu bakış açıları ve düşünme yollarını öğrenmesine, öğrencilerin kültürel klişeleri ve önyargıları yıkarak eleştirel düşünme becerileri kazanmasına yardımcı olmaktadır (Bouette, 1999; Sleeter ve Grant, 1999; Gay 1994; Valdez, 1999).

Günümüz eğitim sistemindeki en temel öge olan öğretmenler; çok kültürlü eğitimin amaçlamış olduğu kazanımlarının sağlanmasında da oldukça önemli rollere sahiptir. Özellikle eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde öğrencilerde istenilen davranış değişikliklerinin kazandırılmasında öğretmenlerin nitelikleri ve kişisel özellikleri oldukça önemlidir. Çağdaş eğitim sisteminde öğretmenin görevi; öğrencilerin bilişsel özelliklerinin yanında, sosyo-kültürel özelliklerinin de geliştirilmesinde yardımcı olmaktır (Polat, 2009; Karacaoğlu 2008). Pewawardy (2003)'e göre de günümüz koşullarında görev yapan öğretmenlerin çoğunun, kültürel çeşitlilik barındıran toplumlarda yaşadığını belirtmektedir. Çok kültürlü toplumlarda öğretmenlerin görevi, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, eğitim öğretim faaliyetlerini düzenlemesi ve adaletli bir eğitim ortamının sağlamaktır. Reiter ve Davis (2011), Cogan ve Pederson (2001) gibi araştırmacılara göre de çok kültürlü eğitim sistemlerinde öğretmenlerin kendilerini ırkçı düşüncelerden arındırmaları; dil, din, ırk ayrımı yapmadan tüm öğrencilerine eşit mesafede durabilmeleri gerekmektedir. Ayrıca çok

kültürlü eğitim sitemlerinde öğretmenlerin çevresindeki oluşan problemlere karşı duyarlı olmaları ve bu problemlerin çözümünde kendilerinden aktif rol oynamaları beklenilmektedir (Polat, 2009).

Öğretmenler zaman zaman okullarda; farklı etnik kökenden veya dinden kaynaklı olabilecek çeşitli problemlerle karşılaşmaktadırlar. Bu problemler öğretmenleri, daha önce karşılaşmadıkları veya beklemedikleri güçlüklerle karşı karşıya getirip, bu sorunlara çeşitli çözümler bulmak zorunda bırakmaktadır (Kostova, 2009). Okullarda yaşanabilecek hoşgörüsüzlük ve ayrımcılık gibi problemlere öğretmenlerin çözüm bulabilmeleri için çok kültürlülük hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Ayrıca çok kültürlü kişilik özelliklerine yüksek düzeyde sahip olan öğretmenlerin; diğer meslektaşlarına göre daha az duygusal ve davranışsal problemlerle karşılaştıkları ve öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkıda buldukları görülmüştür (Kitsantas, ve Dabbagh, 2010; Brown, 2007).

Diğer taraftan çok kültürlü eğitimde öğretmenlerin birçok problemlerde karşılaştıkları literatüre bakıldığı zaman görülmektedir. Birçok araştırmacıya göre (Cortes, 1973; Gay, 2004; LaBelle ve Ward, 1994; Aydın, 2012) öğretmenlerin yalnızca kendi kültürel değerleri ve normları üzerinden hareket etmesi durumunda kültürel uyumsuzluklar yaşayabileceğini veya eksik yanlış varsayımlara ulaşabileceği görülmektedir. Öğretmen adaylarının çoğu çok kültürlü eğitimi destekleseler bile; öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtilmiştir (Smith, 2002). Gibson ve Bingham (1984)'e göre çok kültürlü eğitim ortamlarında öğretmen niteliklerinin zayıf olması durumunda; problemlerin ortaya çıkma olasılıklarının daha fazla olduğu, öğrencilerin derse karşı güdülenemedikleri ve öğretmenin zamanın çoğunu sınıf yönetimiyle geçirdiği anlaşılmaktadır. Çok kültürlü eğitimde öğretmenlerin yaşamış oldukları bu problemler nedeniyle; çok kültürlük üzerine daha fazla araştırma yapılması ve çok kültürlü eğitimi geliştirecek öğretim yöntem ve tekniklerinin araştırılması gerektiğini belirtmektedir (Hoffman, 1996)

Çok kültürlü kişilik ölçeğini geliştiren Van der Zee ve Van Oudenhoven (2000) araştırmacılara göre de; farklı kültürel gruplardan gelen öğrencilerin duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlayabilen, farklılıklara karşı önyargısız olan ve öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilen öğretmenlere sahip olmanın oldukça önemli olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle çok kültürlü kişilik ölçeğinin alt boyutları olan

sosyal girişkenlik, açıklık, kültürel empati, duygusal denge ve esneklik gibi özelliklerin öğretmenlerde ne düzeyde bulunduğu tespit edilmesi oldukça önemli görünmektedir. Çok kültürlü kişilik özelliklerine sahip olan bir öğretmen; eğitim ve öğretim de öğrencilerin çok kültürlülük ile ilgili kazanımlara ulaşmasını kolaylaştıracaktır (Kostova, 2009).

Görüldüğü gibi çok kültürlülük aslında farklı kültürel gruplara ait insanların oluşturmuş oldukları maddi ve manevi unsurların tüm insanlıkla paylaşılması olarak da ele alınabilirler. Kültürel farklılıkların paylaşılması, farklılıkların zenginlik olarak ele alınıp demokratik bir ortamın oluşturulması ancak iletişim ile sağlanabilir. İletişim sayesinde; bilgi alışverişinin geçmişte hiç olmadığı kadar yoğun olarak paylaşılmakta olup; farklı kültürel değerlerin ve inançların da birbirlerini etkiledikleri görülmektedir. Bu nedenle iletişim aslında çok kültürlülüğün en temel öğelerinden biri olarak ele alınabilir.

İletişim kavramına bakıldığında; literatürde birçok tanımın olduğu görülmektedir. İletişim; bilgi, düşünce ve davranışların; kişiler ve gruplar arasında paylaşılmasını olanak sağlayan ve aralarında ortak bir anlayış oluşturması (Kayaalp 2002; Lewis, 1975) insanların birbirlerini anlamaları için bir köprü görevi görerek, insanları birbirine bağlanması (Geçikli, Serçeoğlu ve Üst, 2011); başlangıcı ve sonu olmayan, karmaşık bir dizi süreçlerin toplamı (Gürgen, 1997) olarak tanımlanabilmektedir.

İletişim süreci ise bir kaynaktan çıkan mesajın sembollerle aracılığıyla bir diğer hedefe aktarılması şeklinde ifade edilebilir (Değer, 1998). Araştırmacılara göre iletişim sürecindeki iletişim öğelerinin kaç tane ve neler olduğu değişmektedir. Aristo' ya göre iletişimde konuşmacı konuşmanın sözleri ve mesajları alan dinleyici şeklinde iletişimin üç ögesi olduğunu belirtmektedir. İletişimin öğeleri araştırmacılara göre değişirken; sağlıklı bir iletişimin olması için iki yönlü olması gerektiği konusunda araştırmacıların aynı görüş içerisinde oldukları görülmektedir. Ayrıca iletişim de alıcı ve gönderici arasındaki bilgi, düşünce, dilek ve duyguların karşılıklı olması bilgi akışının iki yönlü olduğunu göstermektedir (Hoşgörür, 2002).

İnsan ilişkilerinin sürekli olduğu örgütler; bireylerin amaçlarına ulaşmada kullandıkları bir araç olarak el alındığında, örgütler kadar önemli olan diğer bir öğenin

de örgüt içi iletişim olduğu görülmektedir. Örgütler, iletişim süreçlerini etkileyen formel ve informel iletişim ağları yapıları karşımıza çıkmaktadır (Aggrawal, 1994; Bilen, 2004). İletişimi bir buzdağı olarak düşündüğümüzde; iletişimin sürekli görünen bir kısmı ile bir de buzdağının su altında kalmış görülmeyen yönü vardır. Formel iletişim bu buzdağının görünen tarafı iken; informel iletişim ise buz dağının altında kalan kısımdır.

İlk olarak formel iletişime bakıldığında, bir örgüt içerisinde daha önceden belirlenen kurallar çerçevesinde gerçekleştirilen ve hiyerarşik özelliklere sahip bir iletişim biçimi olarak tanımlanmaktadır (Drynan, 2011; Gürgen, 1997). Formel iletişimin bir örgüt içerisinde çalışan bireylerin isteklerinin ve beklentilerinin büyük bir bölümünü karşılayamadığı görülmektedir. Genellikle formel iletişim; bireylerin özel durumları ile ilgilenmez, gerçeği her zaman doğru bir şekilde yansıtmaz ve bazen de gerçeği gizleyebilmektedir (Kazancı, 2004). Formel iletişimin yeterli olmadığı bu durumlarda, örgüt içindeki çalışanların informel iletişime başvurduğu görülmektedir (Shibutani, 1996). Ayrıca formel iletişimin genellikle informel iletişim ağı ile beraber kullanıldığı ve informel iletişim tarafından desteklendiği söylenebilir. İformel iletişim, örgüt üyelerinin resmi olmayan kişisel ve sosyal ilişkilerine dayanmaktadır (Aydın, 2012). Örgütlerde; herhangi bir formel yolla oluşmayan gruplar, sosyal beraberlikler ve dedikodular informel iletişim içine girmektedir (Aliefendioğlu, 2000; Gürüz ve Yaylacı, 2004).

Krackhard ve Hanson (1993) informel iletişimi çok güzel bir benzetme kullanarak tanımladığı görülmektedir. Yukarıdaki iki araştırmacı formel iletişimi bir örgütün iskeleti olarak ele alırken; informel iletişimi ise örgütlerin, faaliyetlerini ve ortak düşünme süreçlerini harekete geçiren merkezi sinir sistemi olarak tanımlamaktadır. İformel iletişim; örgüt içinde çalışan bireylerin düşünce yapısını ve alışkanlıklarını göstermektedir. Argenti (2009)'a göre de informel iletişim bir örgüt içindeki bireylerin hem çalışmaları hakkında bilgi sağlarken; hem de örgüt içinde olumlu bir atmosfer oluşturmak için gereklidir. Pfiffner (1960)'e göre informel iletişim, formel iletişimin aksine belirli bir hiyerarşi şeklinde adım adım planlı oluşturulan bilgi akışı yerine, genellikle çelişkili ve anlaşılması zor olan bir iletişimdir. Özellikle formel iletişimin yetersiz kalması durumunda ve çalışanların kendilerini tehdit altında hissettiği durumlarda örgüt içerisinde informel iletişim arttığı görülmektedir (Gray ve

Laidlaw 2002; Gilsdorf, 1998).

İnformel iletişim görüldüğü gibi bir örgütte çalışan bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıktığı söylenebilir. Özellikle insanların diğer kişilerle konuşmaya, iletişim kurmaya ve doğal bir hiyerarşi oluşturmaya meyilli olmaları nedeniyle informel iletişim ağlarının varlığının önlenemeyeceği düşünülmektedir (Ogaard, Marnburg ve Larsen, 2008). Bu nedenle bir örgütte informel iletişimin varlığı doğal bir durum olarak karşılanmaktadır (Subramanian, 2006).

Bir örgüt içerisinde yer alan dedikodu ve söylentilerde informel iletişimin içinde değerlendirilmekte olup, formel iletişime göre daha hızlı işlediği anlaşılmaktadır. Örgütlerde çalışan bireyler örgüt hakkındaki haberlerin ilk olarak informel iletişimle öğrenmektedirler. Bu bakımdan örgüt içerisindeki aynı haber formel iletişim ile bireye aktarılan kadar eski bir bilgi durumuna düşmektedir (Bakan ve Büyükmeşe, 2004). Yapılan araştırmalar da örgütlerde informel iletişim ile bilgilerin formel iletişim kanallarından daha hızlı bir şekilde iletildiği görülmüştür (Crampton vd., 1998). Yapılan başka araştırmalarda da bir örgüt içerisinde çalışan bireylerin zamanlarını, %88 ile 93'ünü informel iletişim ile gerçekleştirmelerine rağmen, örgütteki yöneticilerin informel iletişim kanallarının sadece zaman kaybı olarak görmekte oldukları (Subramanian,2006). Green ve Brock (2005) yaptıkları araştırmada informel iletişim örgütteki bireylerin; takım çalışması, topluluk karşısında konuşma, atılganlık becerilerini, yakınlık, duygusal destek gibi konularda olumlu etkide bulunduğu görülmüştür.

Golden ve Veiga (2005) informel iletişim azaldığında örgüt içinde problemlerin çözümünde sorunlar yaşandığını ve mevcut iş yükünün arttığı görülmektedir. Hansen (1990)'a göre de informel iletişimin az olduğu örgütlerde bilginin iletilmesinde çeşitli problemler yaşandığını tespit etmiştir. Marshall, Michaels ve Mulki (2007) çalışan bireylerin arasında informel iletişimin az olduğu durumlarda meslekte tükenmişlik, iş stresi, daha az iş doyumunu yaşandığı görülmektedir. Bansal ve Voyer (2000), Day (1971) informel iletişimin bir örgüt içerisinde çalışan bireylerin duygu ve düşüncelerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Bir çok araştırmacıya göre (Keisler ve Cummings, 2002; Daft ve Legel 1984; Stevenson ve Gilly 1991; Trevino, Lengel ve Daft, 1987); yöneticilerin informel

iletişimi kullanarak; örgüt içerisinde yaşanan problemlere müdahale edebileceklerini ve problemlerin çözümü için gerekli stratejiler oluşturulabileceklerini belirtmektedirler. Ayrıca informal etkileşimle örgüt içerisindeki bireylerin problem çözme becerilerini geliştirdikleri ve bireysel performansın arttığını belirtmiştir. (Cross ve Cummings; 2004).

Birçok araştırma informal iletişimin örgütlerde doğru bir şekilde kullanılmasının; örgütsel amaçlara ulaşılmasına katkı sağlayacağını belirtmişlerdir (Marshall, Michaels ve Mulki 2007; Bansal ve Voyer 2000; Subramanian, 2006; Green ve Brock 2005). Örgüt içindeki iyi bir informal iletişim ağının olması; çalışanlar arasındaki bağları kuvvetlendirmesini, çalışanların işleri ve kendileri hakkında konuşmaya ilişkin psikolojik ihtiyaçlarını gidererek uyum içerisinde olmalarını sağlamaktadır. Özellikle büyük örgütlerde iyi bir informal iletişimin olması, örgüt içinde çalışan bireylerin manevi bağlarını kuvvetlendirerek, bireyin çalıştığı örgüte ait olma duygusunu güçlendirmektedir (Eğinli ve Bitirim, 2008). Informel iletişim sayesinde örgütteki yöneticilerin iletişim kanallarını bir araç olarak kullanabilecekleri ve yöneticiler tarafından iletilen mesajların, örgütteki çalışanlara hızlı bir şekilde ulaştırılması ve çalışanlar tarafından mesajların doğru bir şekilde anlamalarına yardımcı olabilmektedir (Eroğlu, 2006; Jayaratne, 1986). Ayrıca Argote (1982)'de örgüt içerisinde yaşanan görev belirsizliği durumlarında bireylerin görevlerini düzenlemede, informal iletişimin, formel iletişimden daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak bir örgüt içerisinde çalışan bireyler informal iletişimle; formel örgüt yapısında oluşan boşlukları doldurabilmekte ve örgüt içinde yaşanan çeşitli çatışmaları ve sorunları çözebilmektedirler (Atak, 2005; Cutlip, Center ve Broom, 1994).

Informel iletişim doğru bir şekilde kullanıldığında örgütler bir çok olumlu sonucu da beraberinde getirmektedir. Ancak örgütlerde çalışan bireyler tarafından kurulan iletişim her zaman olumlu sonuçlar oluşturmamaktadır. Bu nedenle informal iletişimin olumsuz etkilerine bakıldığında; Addison and Portugal, (2002)'e göre informal iletişim bir örgüt içerisinde çalışan bireyin aile veya arkadaşlara iş bulma konusunda yardım sağlayarak örgütlerdeki liyakat sistemlerine zarar verebileceklerini belirtmektedir. Bewley (1999)'da bu görüşü destekler nitelikte; bir örgütte çalışan bireylerin yaklaşık olarak yarısının aile ya da arkadaşlık bağları ile işe

yerleştiğini tespit ettiği görülmektedir.

İnformel iletişimin içinde bulunan dedikodu, örgüt içindeki bireyler arasında çeşitli gruplaşmalarına yol açar. Örgütlerde oluşan bu gruplaşmalar da; ekip ruhunun yok olmasına ve örgütteki verimliliğin düşmesine neden olmaktadır (Kılıçlıoğlu, 2008; Solmaz, 2006). Bir örgütte informal iletişim, doğru bir iç iletişim kanalı olmadan tek başına kullanıldığında ve etkili bir biçimde denetim altına alınamadığında; örgütte büyük zararlar oluşturabilmektedir (Bursalıoğlu, 2005). Çünkü informal iletişim, hızlı ve doğru bilgiyi taşımanın yanında bazen de bilgiyi yanlış, eksik veya abartılmış olarak da taşıyabilmektedir. Bu bilgi kirliliği ya da yanlış anlaşılma bazen çalışanlarda; iş doyumsuzluğu, huzursuzluk, çatışma ve stresin artması gibi olumsuz durumlara sebep olmaktadır (Kılıçlıoğlu, 2008).

Sonuç olarak örgütlerde kullanılma biçimine ve sıklığına göre farklı sonuçlar doğurabilen informal iletişim örgütler için kaçınılmaz bir durumdur. İinformel iletişim; örgütlerdeki bilginin bireyler arasında hızlı ve doğru yayılması gibi olumlu özelliklerinin yanın da; bazen de bilginin abartılarak, değişime uğraması nedeniyle örgütlerde olumsuz sonuçlar oluşturabilmektedir. Bu nedenle okullarda öğretmenlerin informal iletişimin ne sıklıkla kullandığı, okullarda kullanılan informal iletişimin olumlu ve olumsuz özelliklerinin neler olduğunun ortaya çıkarılması oldukça önemlidir. Diğer taraftan kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması ve yaşanan göç olayları; kültürler arasındaki etkileşimi daha da arttırarak farklılıkların kaçınılmaz hale gelmesine ve çok kültürlülük kavramını ön plana çıkmasına neden olmuştur. Çok kültürlük kavramının tartışma konusu olduğu ülkelerde ise, çok kültürlü eğitimin nasıl uygulanacağı ve çok kültürlü özelliklere sahip öğretmenlerin nasıl yetiştireleceği konusundaki belirsizliklerin halen devam ettiği söylenebilir. Özellikle de öğretmenlerin; farklı kültür, din ve etnik kökene sahip öğrencilerin beklentilerine cevap verebilmesi ve demokratik bir sınıf ortamı oluşturabilmesi oldukça önemlidir. Bunun sağlanabilmesi içinde çok kültürlü yeterliliklere sahip öğretmenlerin nasıl yetiştirileceği; halen eğitim öğretimin temel sorunlarından biri olarak görülmektedir. Çünkü eğitim öğretimin amacı öğrencilerin; farklılıklara saygı duyması, benlik algılarını yükseltmesi, analitik ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olması gibi kazanımları içermektedir. Bu kazanımların gerçekleşebilmesi; ancak öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerine ve becerilerine sahip olması ile sağlanabilmektedir. Araştırmanın yapıldığı Siirt ili yapısı itibariyle

Türk, Kürt, Arap gibi değişik etnik köken ve kültürlere sahip özellikleri barındırmaktadır. Bu bakımdan kültürel bir mozaik yapısı olan bu ilimizde görev yapan öğretmenlerimizin çok kültürlü kişilik özellikleri ile informal iletişim algılarının arasındaki ilişki nedir sorusu bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Yapılan literatür incelemesinde de bu konuya ait bir çalışmaya; ulaşılabilir kaynaklar çerçevesinde rastlanılmamıştır.

II. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİ

Bu bölümde araştırmadaki alt problemler yer almaktadır. Bu alt problemler aşağıda belirtilmiştir:

1. Öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri ve informal iletişim becerileri algıları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin informal iletişim becerileri ile çok kültürlü kişilik özellikleri algıları; cinsiyet, çalıştığı okul türü, okulundaki hizmet yılı, kıdem, memleket gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri ve alt boyutları ile informal iletişim ve alt boyutları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri algıları, informal iletişim becerileri özelliklerinin ne kadarını yordamaktadır?

III. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırma Siirt ilindeki öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerine ilişkin algı düzeyleri ile okullarda informal iletişimin ne sıklıkla kullandığı, okullarda kullanılan informal iletişimin olumlu ve olumsuz özelliklerinin neler olduğunun ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır.

IV. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular, çok kültürlülük kişilik özellikleri ve informal iletişim becerilerinin okullardaki olumlu ve olumsuz etkilerinin, okullarda

çoğulcu anlayışın gelişmesi, eğitim- öğretimde çok kültürlülüğün öneminin anlaşılması açısından önemlidir.

V. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI

Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin ölçeklerde yer alan maddeleri doğru ve samimi bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

V. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIK LARI

- ✓ 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında Siirt Merkez resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
- ✓ Elde edilen bilgiler kullanılan veri toplama araçlarındaki maddeler ile sınırlıdır.
- ✓ Öğretmenlerin, veri toplama araçlarına doğru cevap verdiği sayıltısı ile hareket edilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1 KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çok kültürlü kişilik özellikleri ve informal iletişim hakkında yapılan literatür çalışma sonuçları kapsamında kavramsal çerçeve oluşturulmuştur.

1.1 Kültür

Kültür kavramı, bir toplumun genel yaşayış biçimi olarak görülmekte olup; en genel tanımıyla bir toplumun hayat tarzı olarak ifade edilebilmektedir (Williams, 1993). Kültür, bir toplumun geçirmiş olduğu bir takım sosyal süreçler sonucunda oluşturmuş oldukları maddi ve manevi tüm ürünlerdir (Güvenç 1997). Bu bakımdan bir toplumun kendi toplumsal yapısı içerisinde oluşturduğu ve paylaştığı tüm değer, inanç, tutum ve davranış şekillerinin aslında kültürü tanımladığı söylenebilir (Barlı 2008). Taylor (2010) ise kültürü; bir toplumun oluşturduğu bilgi, sanat, ahlak, hukuk, örf ve adetlerin toplamından oluşan çok karmaşık bir bütün olarak tanımlamıştır.

Kültür bir toplumu düşünce, duygu, davranış bakımından diğer toplumlardan ayıran ve bir toplum içinde yaşayan insanlardan beklenen davranışları belirleyen, rolleri oluşturan değerler toplamı olduğu söylenebilir. (Oğuzkan, 1993; Erden ve Akman 2002). Kültür kavramı, içinde yaşanan toplumun değerleriyle yoğrulmuş olup, ortaya çıktığı topluma özgü olduğu görülmektedir (Başbay ve Kağnıcı 2011). Bharadwaj (2005)'e göre kültür ekip biçmek, ikamet etmek ve korumak gibi anlamlara gelmektedir. Say (2013)'e göre kapitalizmin egemen olduğu bir toplumda kültür, insanının doğa ile çelişkisinin bir ürünü olarak geliştiğini ve ortaya çıkan gerilimin de; bir tür ilerleme olduğu belirtmektedir.

Deutch (1994) ise kültürü farklı bir şekilde tanımladığı söylenebilir. Ona göre toplum, iletişim vasıtasıyla ortak bir yaşama imkan verebilen kurumların tamamından oluşmaktadır. Bu kurumların görevi, ortaya çıkan birikimlerin toplum tarafından benimsenip sürdürülmesi ve de yeni örneklerin oluşmasını sağlamaktır. Bunu durumu sağlayan toplum içindeki kurumların da aslında antropologların kültür olarak adlandırdıkları şeyle aynı olduğunu belirtmektedir.

Banks (1995) kültürlerin birçok bakımdan ortak özellikleri olduğunu ancak; her kültürün de kendine ait özellikleri olduğunu belirterek aslında kültürü, bir toplumu diğer toplumlardan ayıran başarı olarak değerlendirmektedir. Bütün topluluklar da, içerisinde bulunduğu şartlara ve zamana göre bazı davranış kalıpları oluşmaktadır. Toplumda oluşan bu değer ve davranışlar eğer toplumun büyük çoğunluğu tarafından kabul edilip ve devam ettirilmesi durumunda; kültürün bir parçası haline gelmektedir (Tezcan, 1987).

Yukarıdaki açıklamaların ve tanımların çoğuna bakıldığında kültür kavramının içerdiği anlamda bir belirsizlik anlaşılmaktadır. Kültürü tek bir tanım içinde ifade etmeye çalışırsak; kültürün aslında onun bir yaşam biçimi olduğu şeklinde tanımlayabiliriz (Varış, 1994). Başaran (1991)'e göre kültür kartopunun aşağıya doğru yuvarlandıkça büyümesi gibi, toplumun önceki kuşakları tarafından oluşturulup, geliştirilerek yeni kuşaklara aktarmaktadır. Aynı şekilde yeni kuşaklara aktarılan kültür; toplumdaki bireyler tarafından korunup, geliştirilerek gelecek nesillere aktarılmaktadır. Yukarıdaki açıklamalara bakıldığında insanların üretmiş olduğu maddi ve manevi bütün şeyler kültürü meydana getirirken diğer taraftan da kültürün insana şekil verdiği anlaşılmaktadır.

Gökalp (2001) ise kültüre farklı bakış açısı getirerek; kültürü tanımlamaya çalıştığı görülmektedir. Ona göre her milletin kendine özgü maddi ve manevi unsurlarının olduğunu ve kültürün; tabii ve milli olduğunu belirtmiştir. Kültürün başka toplumlarla paylaşamayacağını ve başka kültürlerle değiştirilemeyeceğini sadece; düşünce, yapıt ve değerlerden oluşan medeniyet kavramının paylaşılabilmesini belirtmektedir.

Güvenç (2002)'e göre kültürün özellikleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir. Bunlar:

- 1. Kültür Öğrenilir ve Öğretilir:* Kültür kalıtsal veya içgüdüsel olmayıp, içerisinde yaşadıkları toplumdan edindiği davranışlar ve alışkanlıklardır.
- 2. Kültür Tarihidir ve Süreklidir:* Bireyler toplum içerisinde öğrendikleri davranış kalıplarını ve kazandığı alışkanlıkları kendisinden sonra gelen nesillere aktarır.
- 3. Kültür Toplumsaldır:* Birlikte yaşayan insanlar tarafından kültür oluşturulmakta ve paylaşılmaktadır.

5. *Kültür İhtiyaçları Karşılar*: Kültür, insanların, biyolojik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayacak özelliğe sahip olduğu vurgulanmaktadır.

6. *Kültür Değişebilir*: Kültür, çevre ve koşullara bağlı olarak sürekli değişmektedir.

Hiçbir kültür, farklı kültürlerle etkileşimi olmadan gelişemediği, bu nedenle geçmişte olduğu gibi günümüzde tek bir kültürden söz etmek mümkün değildir (Ergin ve Birol, 2000). Ayrıca Levi Straussun çalışmalarında; her kültürün diğer kültürlerle denk olduğunu ileri sürerek, batı toplumlarındaki üstünlük algısını sarsmış olup; modern düşüncenin mantığının ilkel mantıktan daha üstün olmadığını savunmuştur (Mccarthy 2002).

1.2 Çok Kültürlülük

Kültürel farklılıklar ve etnik çeşitlilikler toplu yaşamın kaçınılmaz bir parçasıdır. Bu kültürel farklılıkların istenildiği zaman ortadan kaldırılması mümkün olmadığı gibi bir toplumda yaşayan insanların kendi özsaygıları ile kültürlerine duyulan saygının yakından ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmacılar farklı dile, dine ve kökene sahip olan bireylerin, haksızlığa uğramadan ve ayrıcalıklara sahip olmadan toplum içinde yaşamalarının oldukça önemli olduğunu belirtmektedir (Parekh, 2004; Durugönül, 2012). Çok kültürlülüğün kelime anlamına bakıldığında ulus devlet sınırları içinde birden fazla kültürün birlikte oluşu ve politik olarak kabul görmesi demek olan çok kültürlülük (Özhan, 2006; Çelik, 2008) bir olgu olarak ele alındığında farklı kültürlerle sahip grupların bir arada yaşamasına odaklanan sosyolojik ve antropolojik bir kavramdır (Parekh, 2004).

Çok kültürlülük alanında çalışmış kuramcılar tarafından yapılmış birçok tanım vardır. Birçok araştırmacıya göre (Banks, 2013; Aydın, 2013; Gay, 1994) çok kültürlülük kavramı; ırk, cinsel yönelim, yaş, dil, eğitim, sosyal sınıf ve toplum içerisindeki diğer kültürel farklılıklar konusunda bir duyarlılığın gelişmesi olarak ele alınırken; Aydın (2013)'e göre asimilasyon anlayışına karşı çıkmak olarak çok kültürlülüğü tanımlamıştır.

Küreselleşme ile beraber ortaya çıkan çoğul kimlikler ve bazı uluslararası kurumların yapmış oldukları faaliyetler sonucunda; farklı kültürel kimlikler yaşamımızın birer gerçeği haline dönüşmüştür. Modern dönemde meydana gelen; farklı

olanı ötekileştirme, dışlama ve asimile politikalarına karşı, postmodern dönemde çoğulculuğun öne sürüldüğü ve hiçbir kültürel unsurun diğerinden üstün olmadığı düşüncesi hakim olmuştur. Postmodern zamanda ortaya çıkan bu ortam, çok kültürlülük kavramının da önemini oldukça arttırdığı söylenebilir (Şan, 2006). Günümüzde artık, bir kültürün diğerinden üstün kabul etme gibi tutumların azaldığı ve farklılıkların zenginlik olarak değerlendirildiği görüşlerin ortaya çıktığı görülmektedir (Gökalp, Şahenk ve Türkmen, 2011).

Nimni (2009)'un da üzerinde durduğu iki önemli kavramda biri; kültür diğer ise çok kültürlülüktür. Ona göre kültür, bireysel varlık olan insanı; kurumlar, semboller ve sosyal ilişkiler aracılığıyla şekillendirmek olarak tanımlamaktadır. Araştırmacıya göre çok kültürlü toplumların aslında çok eski tarihlerinin olduğunu ve toplumlardaki kültürel farklılıkların bilinmeden insanı kavramanın mümkün olamayacağını belirtmektedir. Ayrıca 20.Yüzyılın ikinci yarısından itibaren toplumlar içinde homojenliğin doğal olmadığına yönelik itirazların yükseldiği görülmüştür. Gerçekte ulus devletlerinin nüfuslarının sadece tek bir etnik kökenden oluşmasının mümkün olmayacağı anlaşılmıştır.

Yakışır (2009)'a göre çok kültürlülük, kültürel farklılıkların tamamını kapsayarak bir toplum içindeki farklı kültürlerin, ırkların, dillerin ve dinlerin bir arada yaşayabileceğini belirtmiştir. Ayrıca çok kültürlü toplumlarda gruplar arasında ortaya çıkabilecek çatışma ve karmaşanın da sağlıklı ve doğru bir şekilde çözülebileceğini iddia etmektedir. Yalçın (2002) ise çok kültürlülük sayesinde hiçbir etnik gurubun herhangi bir yaşam biçimine baskı yapmayacağını, çoğul ve çoğulculuğun desteklenerek farklılıkların tanınıp hoş görüldüğü verimli bir toplumun oluşacağını belirtmektedir. Ayrıca birçok araştırmacıya göre; çok kültürlü toplumlarda farklı etnik grupların kendi kültürel değerlerini koruyup, geliştirdiği ve aralarındaki bazı ortak noktaların sayesinde yepyeni bir toplumu oluşturdukları bir karışım olarak ele alınmaktadır (Akdemir, 2004; Erzurumlu, 2008). Bu konudaki görüşleri Vatandaş (2002)' ninde desteklediği görülmektedir. Araştırmacıya göre çok kültürlülük; farklı etnik ve kültürel kökenlere sahip grupların kendilerine ait kimliklerini koruyarak geliştirmeleri ve üst bir ulusal kimlik altında birleşerek varlıklarını korumasına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Diğer taraftan araştırmacı çok kültürlülüğün olumsuz yanlarına da değinerek; çok kültürlülüğün aslında bir asimilasyon politikası da oluşturduğunu ifade etmektedir.

Çünkü çok kültürlülüğün asimilasyon sürecinin sonucunda ortaya çıktığının savunmaktadır (Vatandaş; 2002).

Doytcheva (2009) çok kültürlülük ile demokratik kurumların kendilerini geliştirdiği; böylece kişilerin farklılıklarını koruma imkânının doğduğunu belirtmiştir. Doytcheva üç hususa dikkat çekmektedir: İlk olarak çok kültürlülüğün herhangi bir topluma ait özellik olmadığını, siyasi bir program olduğunu ifade etmektedir. İkincisi çok kültürlülük, çoğulculuğu önemseyen, kültürel çeşitliliği zenginlik olarak gören çağdaş bir yaklaşım olarak ele almaktadır. Üçüncü olarak çok kültürlülük problemleri çözme konusunda bireylere yardımcı olurken, devletteki çeşitli kurumlarının da bu süreçte daha aktif rol oynamasına yardımcı olmaktadır.

Çok kültürlülük, bireyin sahip olduğu kültürel ve etnik kimliğinden ödün vermeden farklı kültürleri de öğrenmesi ve farklı kültürlere saygı becerilerini geliştirmesi olarak ortaya çıkmaktadır (LaFromboise, Berman ve Sohi, 1993). Araştırmacılara göre (Ergin ve Birol 2000, Şan 2004) toplum içerisindeki farklı grupların birlikte yaşamasını sağlamanın yolu farklılıkların kabul edildiği bir ortam oluşturmaktan geçtiğini belirtmektedirler. Bu bakımdan; çok kültürlülük aslında, toplumdaki farklı kültüre ait grupların birbirine saygı çerçevesinde yaklaşarak, toplumda yaşayan her bireyin eşitliğinin sağlanması olarak da ele alınabilir. Bu görüşü destekler nitelikte Banks (1991) ve Nieto (2004) çok kültürlülüğü; aynı toplum içerisinde birlikte yaşayan; farklı etnik ve kültürel unsurların bir arada yaşaması ve her bir etnik ve kültürel grubun birbirlerinden bir şeyler öğreneceği olarak ele alınmalıdır.

Parekh (2002)'e göre çok kültürlülük aslında bir toplumda hem bütünlüğün sağlanmasında yardımcı olurken; hem de çeşitliliğin değerli olduğuna dair farkındalık oluşturmaktadır. Parekh; farklı kültürlerin birlikte yaşamalarının önemi üzerinde durmuş olup ve farklılıklar olmadan sağlanacak birliğin, sadece baskı ile sonuçlandığını belirtmiştir. Demokratik devletlerde kültürel ve etnik farklılıklardan dolayı yaşanan sorunlar diyalogla çözülmekte, farklı etnik ve kültürel gruplara ait bireyler de görüşlerini açıkça dile getirebilmektedir (Kymlicka,1998).

Hazır (2012)'ye göre çok kültürlülük konusuna temelde iki ana bakış açısından yaklaşmak mümkündür. Konuya bireysel haklar açısından bakan teorisyenlerin genel düşüncesi; bireysel olarak kazanılan hakların toplumda bir eşitlik durumu oluşturacağı, bu nedenle de gruplar için tekrardan hak arayışına gerek olmadığını belirtmişlerdir.

Bireysel görüşü savunan araştırmacılara bakıldığında; Rawls, Barry ve Young gibi teorisyenlerdir. Diğer görüş ise bireysel hakların grup haklarını tam olarak karşılamadığını, bireysel hakların dışında grupların da haklarının olabileceğini vurgulayan teorisyenler olmuştur. Grup haklarının savunucularına bakıldığında; Kymlicka, Taylor ve Parekh gibi isimler göze çarpmaktadır.

Carson (1999) ve Reitz (2009)'e göre çok kültürlülük ile beraber artık bireyler ve gruplar arasındaki farklılıklar bir çatışma unsuru olarak görölmek yerine, farklılıkların artık potansiyel bir güç olarak göröldüğünü belirtmişlerdir. İnsanların ırk, cinsiyet, cinsel eğilimler ve sınıf farklılıklarından dolayı yaşadıkları değişik deneyimlerin sonucu olarak; bireylerin sorunlar karşısında farklı bakış açıları geliştirebilmektedirler. Bu iki araştırmacıya göre çok kültürlülük aslında çeşitliliğin kabul edilip göz ardı edilmediği, tüm grupların tek bir potada eritilmediği bir yaklaşım olarak ele alınır. Kuzio (1998)'de çok kültürlülük sayesinde, insanların çeşitliliğe ve farklılıklara değer vermeyi ve farklı kültürden gelen bireyleri geçmişlerinden koparmadan topluma uyum sağlamalarına yardımcı olmayı öğrettiğini belirtmektedir.

Vermeule ve Slijper (2003)'e göre çok kültürlülüğün temel düşünce ve değerleri üç ilkeyle özetlenebilir. Bunlar;

1. *Kültürel çeşitliliğin tanınmasıdır:* Farklı kültürel ve etnik çeşitliliklere eşitlikçi tutum ve davranışlarda bulunulması.
2. *Sosyal ve ekonomik anlamda:* Kültürel eşitliğin tanınmasının yanında bireylerin sosyal ve ekonomik alanda eşitliklerinin sağlanması
3. *Üçüncü ve son ilke, toplumsal bütünleşmedir:* Çok kültürlülüğü savunanlara göre toplumda bütünleşmenin karşısında engel teşkil eden sebep sosyal veya ekonomik eşitsizliklerdir. Eşitsizlikler ortadan kalktığı zaman, toplumsal bütünleşmenin de sağlanacağı düşünölmektedir.

Postmodern dönemde devlet ile ulus arasında oluşan ayrıma da dikkat çekilmektedir. Devletlerin asimile etmeye yönelik politikalarından vazgeçmeye başladıkları ve kültürel farklılıklara önem verdiklerini vurgulanmaktadır. Post modern dönemde yasaklamalar ve gereğinden fazla sorumluluklar içinde insanların kendini tanımlama ve tercih özgürlüğü ihtiyacı içerisinde bulunduğu görölmektedir (Bauman 2008). Vatandaş (2002)'ye göre bugünün dünyasında insanların bir bölümünün ulusçu

anlayışla yaşadıklarını; diğer bölümünün ise çok kültürlü uygarlıkta yaşadığından bahsetmiştir. Bu durumda bazı ülkelerde halen yurtseverlik, sadakat gibi kavramlara oldukça önem verilmektedir. Bu ülkelerde birey karşısında devlete öncelik verildiği ve her türlü eleştirinin saldırı olarak algılandığı görülmektedir. Diğer yandan ulus devlet anlayışının bu katı anlayışı yerine bireylerin hak ve hürriyetlerini önem veren ve geliştiren devletlerde bulunmaktadır. Araştırmacılara göre (Polat, 2012; Kymlicka, 1998) bazı toplumlarda kültürel farklılıklara karşı asimilasyon politikası uygulandığı ve toplum içindeki farklı kültüre sahip grupların çoğunluk kültürüne sahip topluluk içerisinde eritildiği görülmektedir. Ancak demokratik toplumlarda çok kültürlülüğün uygulanarak toplum içerisindeki kültürel farklılığa anlayışla yaklaşılmakta, onlara saygı duyulmakta ve farklı kültürlerin yaşamasına çaba gösterilmektedir. Özellikle demokrasinin zaman içinde gelişmesiyle beraber toplumsal farklılıkları ortadan kaldırmaya çalışan asimilasyon politikaları, yerine toplumdaki farklı güvence altına alabilecek entegrasyon politikaları geliştirilmektedir.

1.3 Çok Kültürlü Eğitim

Çok kültürlü eğitim ilk olarak 1915 tarihinde Horace Kallen tarafından yetişkin eğitimi adı altında ortaya atılmış daha sonra bu tanım genişletilmiştir (Kaya ve Aydın 2007). Çok kültürlü eğitim, tüm öğrencilerin demokratik topluma katılımlarını sağlamak için gerekli bilgi, beceri ve davranışlarını geliştirmelerine; farklı kültürel gruplardan gelen öğrencilerin eşit eğitim fırsatları yakalamasına yardımcı olmaktadır (Banks, 2009). Başka araştırmacılara da bakıldığında; çok kültürlü eğitimin, tüm öğrencilerin demokratik topluma etkili bir şekilde katılımlarını sağlayan ve eşit eğitim fırsatı sunma imkanı veren bir süreç olarak tanımlamaktadırlar (Halvorsen ve Wiilson 2010, Schugurensky 2010, Gay, 1994 ve Baptiste 1979). Özellikle Pang (2001)'e göre toplumdaki eşitsizliklerin giderilmesi ve eğitim sitemindeki eksikliklerin ele alınmasında çok kültürlü eğitimin oldukça önemlidir. Çok kültürlü eğitim toplumdaki tüm bireyleri kapsayarak, benlik saygılarını arttıran ve empati becerilerini geliştiren bir eğitim öğretim süreci olarak tanımlanmaktadır (Tiedt 1999). Birçok araştırmacıya göre çok kültürlü eğitim (Nieto, 2000, Baptiste, 1979, Parekh, 2002, Bennet, 1990, Tiedt, 1999) ayrımcılığı reddeden, demokrasiyi öne çıkaran, eşitlikçi ve ön yargılardan bağımsız olarak başka kültürleri ve yaklaşımları tanımayı sağlayan bir eğitim olarak ele

alınmaktadır. Çok kültürlü eğitim ile beraber öğretmenlerin ön yargılarından arındıkları ve çok kültürlü eğitim için çeşitli yöntemler geliştirerek; öğrencilerin kişisel gelişimine olumlu katkılar yaptıkları bulunmuştur. Araştırmacılara göre çok kültürlü eğitim bir eğitim reformu olup, demokratik değerler üzerine kurulu çoğulcu anlayışa sahip bir eğitim sistemi olarak tanımlanmaktadır (Banks 2010, Başbay ve Kağnıcı 2001, Ameny Dixon 2004 ve Mitchell 1999). Gay (2013)'e bakıldığında çok kültürlü eğitimin tanımını yaparken; diğer araştırmacılara benzer tanımda bulunduğu görülmüştür. Araştırmacıya göre çok kültürlü eğitim öğrencileri başarıya götürmek için, eşit akademik olanaklar sunmayı amaçlayan, eğitim ve öğretimin tüm öğelerinin çoğulculuk politikasına dayalı olan eğitim sistemi olarak açıklamaktadır.

Çok kültürlü eğitim; okulda bulunan öğrencilerin hiçbir ayırım gözetmeden birlikte yaşama, karşılıklı saygı, anlama, kabul etme ve eşitlik prensiplerine önem veren eğitim yaklaşımıdır (Oğuzkan, 1993, Baptiste, 1979). Sultana (1994)'e göre çok kültürlü eğitim; farklı kültürel ortamlardan gelen öğrencilerin ortak amaçlar içinde yaşamasını ve birlikte çalışmasını sağlayan disiplinler arası süreç olarak tanımlamaktadır. Demir (2012)'de çok kültürlü eğitim; farklı kültürel ve etnik gruplara ait bireylerin; eğitim imkânlarından eşit biçimde yararlanmasını sağlayarak; eğitimdeki eşitsizliklerin en aza indirilmesi olarak tanımlamaktadır. Parekh (2002)'de çok kültürlü eğitim ile farklı görüş ve düşüncelerin yanında, farklı hayat tarzlarına duyarlı, saygılı olma ve etnik merkezli bir anlayıştan uzak durmak amaçlanmaktadır.

Mwonga (2005) çok kültürlü eğitim toplum içindeki farklı kültürel grupların eğitimlerine de önem veren; demokratik eğitim olarak tanımlamıştır. Çok kültürlü eğitim aslında tüm öğrenciler için eğitimde eşit fırsatlar sunmayı ve bireylerin demokratik, hoşgörülü olarak yetiştirilmesini amaçlamaktadır (Yazıcı, Başol ve Toprak 2009). Cırık (2008)'e göre, çok kültürlü eğitim, bireylerin yaşadıkları topluma uyum sağlamaları ve içinde buldukları toplumun kültürel değerlerini tanımalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

Çok kültürlü eğitim; yetiştiği kültürü bilen, özeleştiri yapabilen, farklı düşüncelere ve yaşam biçimlerine saygı duyan bireyleri yetiştiren eğitim sistemidir (Polat, 2009). Kültürel farklılıkların bastırılmadığı, tersine bunların zenginlik olarak görülmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Eğer kültürler bastırılıp çalışılırsa

toplum içerisinde çok büyük huzursuzluklara neden olmakta ve toplumsal barışta problemler ortaya çıkmaktadır (Banks, 2004). Yapılan tanımların ortak özelliğine bakıldığı zamana çok kültürlü eğitimin, farklılıkların değerli kabul edildiği ve geliştirildiği aynı zamanda da bütün kültürlerle eşit mesafede olan bir eğitim sistemi olduğu söylenebilir.

Yukarıdaki tüm bu ifadelerden yola çıkarak aslında çok kültürlü eğitim; kültürel farklılıklara yaşam hakkı tanıyan, öğrencileri başarıya ulaştırmak için eşit eğitim olanakları sunmayı amaçlayan; farklılıkları desteklemeye dayalı eğitim programları ve öğretim materyallerini içeren, temelde eğitim ve öğretimin bütün unsurlarının çoğulculuk esasına dayandığı bir eğitim politikası olarak tanımlanabilir (Gay 1994). Tarım toplumundan endüstri toplumuna, daha sonra bilgi toplumuna geçişler ve batılı ülkelere yaşanan göçler sonucunda ortaya çıkan sorunların; çok kültürlü eğitimin önemini arttırdığı söylenebilir (Cırık, 2008). Farklılıklar arasında yaşanan çatışmaların sağlıklı bir şekilde çözülmesi ve toplumu oluşturan bireylerin saygı, hoşgörü çerçevesinde birbirlerine yaklaşmaları eğitim sayesinde gerçekleşmektedir. Bu anlayış Avrupa Birliği eğitim politikalarında önemli bir yer tutmakta olup, Avrupa Birliği'ne aday ülke konumundaki ülkemizde de eğitim politikalarını bu anlayışa göre belirlenmektedir (Yılmaz, 2007). Küreselleşen dünyada kültürler farklılıklara sahip grupların çatışma ve kimlik bunalımını yaşamamaları için, ilk olarak her bireyin önce kendisi olmaktan gurur duymasını sağlayacak ulusal kültür eğitimini alması gerektiği belirtilmektedir (Gökalp, Şahenk ve Türkmen, 2011). Çok kültürlü eğitimin amacının; ırklar ve sosyo ekonomik sınıflar arasında eşitliği sağlamaya çalıştığı savunulabilir (Bank, J. A. Ambrosio, J.2002). Yazıcı, Başol ve Toprak (2009)'e göre de, çok kültürlü eğitimin amacı; öğrencilerde kendine güvenen bir kimlik oluşturmalarına yardımcı olmak, empati becerilerini ile eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi sağlamaktır.

Post modern dönemde eğitimin amacı artık insanı tek tipleştirmek yerine, farklılıklarını destekleyerek, yeteneklerini geliştirme üzerine odaklanmaktadır. Bu nedenle günümüzde öğrencilerin okula getirmiş olduğu ırksal, dinsel, kültürel ve ekonomik gibi farklılıklar doğal olarak kabul edilmektedir (Polat, 2009). Gelişmiş ülkelerde, eğitime ilişkin sorunlarını belirleyip çözümler üretilirken, çok kültürlü eğitim çalışmalarına da yer verilmektedir. Sonuç olarak, günümüzde artık ulusal devletlerin

Fransız ihtilalinin etkisiyle belirlemiş oldukları vatandaşlık kavramının, yeniden tanımlanarak ele alındığı görülmektedir (Cırık, 2008).

Parekh (2002)'e göre çok kültürlü eğitimin, tek kültürlü eğitimden daha olumlu özelliklere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Tek kültürlü eğitim alan bireylerin dünyada yaşanan olayları objektif bir şekilde anlayamayacaklarını ve kendi dar çerçevelerinden olayları değerlendireceklerini belirtmektedir. Tek kültürlü eğitimin, tek bir doğru algı yanılgısı yaratması nedeniyle; alternatif doğrular ve çözümler değerlendirilmediği için hayal gücünü sınırlandırmaktadır. Bu nedenle tek kültürlü eğitimin öğrencilerin eleştiri becerilerini köreltip, gelişimini engellediği ve ırkçılığı beslediği söylenebilir. Çok kültürlü eğitim sisteminde ise bireyler farklı yaşam görüşleri kazanarak, farklı dünyaları anlamaya yönelen, diğer kültürlerin derinliklerini keşfeden öğrenciler yetiştirebilen bir sistem olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandıran, hayal gücü yüksek, empati kurabilen, insanlara karşı duyarlı olma becerilerine sahip bireylerin yetişmesinde çok kültürlülük oldukça önemlidir.

Banks (2004)'e göre eğitim müfredatlarında genellikle akademik başarıların üzerine odaklanıldığı ancak öğrencilerin yaşamak, iletişime geçmek ve karar verebilmek için de bilgi ve beceriye ihtiyaç duyduğunun altını çizmektedir. Eğitimde öğrenci başarısının oldukça önem veren okullarda daha çok test becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Ancak bunlara ek olarak öğrencilerin iletişim kurabilmesi ve doğru karar verebilmesi için de bu konuda gerekli bilgi beceriye de ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle çok kültürlü eğitim sadece öğrencinin akademik başarısını ele almaz aynı zamanda farklı kültürlere kolayca uyum sağlayabilen iletişim becerileri yüksek ve empati becerileri gelişmiş öğrenciler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Banks, 2004). Gay (1994)'te bu konuda Banks'ın görüşlerini destekleyerek özellikle öğrencilerin erken yaşlarda dil, din, etnik köken sosyal sınıf gibi farklılıklar konusunda eğitim almalarının, gelecekte küresel topluma uyum sağlamalarına yardımcı olacağını belirtmiştir.

Çok kültürlü eğitimin zor bir süreç olduğu ve istenilen amaçlara ulaşmak için eğitim faaliyetleri içerisinde görev alan öğretmenlerin ve okul idarecilerinin ortak sorumluluk almak zorunda oldukları söylenebilir. Bu nedenle eğitim-öğretim programlarının çok kültürlülüğe uygun olarak geliştirilmesi, okul rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin buna uygun yürütülmesi, okul idaresi ve öğretmenlerin çok

kültürlü eğitim konusunda gerekli sorumlulukları alması, her şeyden önce de çok kültürlü eğitime uygun bir okul ve sınıf ikliminin yaratılması gerekmektedir (Gay,1994). Swick, Boutte ve Scoy, (1994)'e göre çok kültürlü eğitim konusunda velilerinde bilinçlendirilerek, çok kültürlü eğitim sürecine katılmaları gerekmektedir.

Banks ve arkadaşları tarafından '*Temel ilkeler*' olarak adlandırılan, çok kültürlü bir toplumda eğitim ve öğretimin temel prensiplerini belirlemiştir. Bunlar:

1.3.1 Öğretmen Öğrenmesi

Öğretmenlerin toplumdaki farklı etnik ve kültürel özelliklere sahip öğrenci davranışlarının neler olduğu ve bu davranışların etkisini anlamalarına yardımcı olacak eğitim programlarına katılmaları gerektiğini belirtmiştir.

1.3.2 Öğrenci Öğrenmesi

Öğrencilerin eğitim ve öğretimde eşit fırsatlara sahip olmaları ve bilginin toplumsal olarak yapılandırıldığını kavrayıp ve anlamalarının sağlanması gerekmektedir. Okullarda öğrencilerin akademik başarılarının artırılması yanın da farklı kültürlerle ilişkiler güçlendirecek bilgi, beceri ve tutumların öğrencilere kazandırılması oldukça önemlidir. Ayrıca öğretmenler ve öğrenciler arasında oluşan fikir ayrılıkları çatışmayla değil diyalog ile çözülebileceğini bir eğitim- öğretim ortamı oluşturulması önemlidir (Güvenç, 2002).

1.3.3 Gruplar arası İlişkiler

Öğrencilerin evrensel kültürel değerleri (adalet, eşitlik, özgürlük, barış) öğrenmelerinin yanı sıra; kültürel olarak farklı gruplarda olumsuz etkileri olan klişeleri ve önyargıları öğrenmeleri gerekmektedir. Ayrıca öğretmenler, farklı ırksal, kültürel ve dil gruplarından olan öğrencilerle etkili iletişim kurabilmeleri eğitim öğretimde oldukça önemlidir.

1.3.4 Okul Yönetimi, Örgüt ve Eşitlik

Okullardaki karar verme süreçlerine tüm öğretmenlerin katılımın sağlanarak; işbirlikçi anlayışın teşvik edilmesi gerekmektedir. Tüm kamu okullarının, adil bir şekilde finanse edilmesine özen gösterilmesi söylenebilir.

1.3.5 Değerlendirme

Çok kültürlü eğitim ile farklı etnik gruplar, cinsiyet ve sosyal sınıf gibi kavramlara oldukça önem veren, bu farklılıkların eğitim sisteminde korunması ve desteklenmesine yardımcı olmaktır (Banks 2008). Yine Banks (2008) çok kültürlü eğitim sayesinde farklılıklar arasında evrensel eşitlik sağlamaya çalışılmaktadır. Nieto (2004)'te çok kültürlü eğitimi ırkçılık karşıtı bir eğitim olarak ele almaktadır. Yine Banks (1995)'e göre çok kültürlü eğitim farklı kültürlerden gelen bireyler için eşitliği sağlayıp, ayrımcılığı önleyebilecek en basit eğitim biçimi olarak tanımlanmaktadır. Birçok araştırmacıya göre de çok kültürlü eğitim toplumda ayrımcılığı azaltarak; çoğulculuğun kabul edilip demokratik değerlerin benimsenmesine yardımcı olmayı ifade etmektedir. (Castagno 2009, Gay 2004 ve Nieto 2000). Çok kültürlü eğitimin amacının farklılıklardan kaynaklanan eşitsizliklerin ortadan kaldırılması ve tüm öğrencilerin bilişsel sosyal ve kişisel gelişimlerini en üst düzeye çıkarmak olduğu söylenebilir (Oakes ve Lipton 2007; Banks 2004 ve Benett 1990).

Çok kültürlü eğitimin amaçları; okuldaki tüm öğrencileri eğitim öğretim sürecine dahil etmek, başarılarını arttırmak, bireylere eleştirel düşünme becerileri kazandırmak ve farklı kültürel gruplardan gelen insanlara karşı olumlu tutum kazandırmak olduğu söylenebilir.

Banks (2014)'e göre çok kültürlü eğitim beş farklı boyutta ele alınmaktadır.

1. *İçerik Entegrasyonu*: Öğretmenlerin, öğrencilere kazandıracakları kültürel farklılıklar ile ilgili farkındalık çalışmalarını; günlük ders anlatma süreçleri ile bileştirmelerini ifade etmektedir.
2. *Bilgiyi İnşa Etme Süreci*: Bilgiyi bireylerin ve toplumların yapılandığına dair öğrencilerde farkındalık kazandırılması ve kültürel farklılıkları bireylere nasıl aktarılacağına tanımlanacağı aşamadır.

3. *Önyargının Azaltılması*: Bireylerdeki önyargılara bağlı olarak ortaya çıkan ayrımcılığın nasıl azaltılabileceğinin ve önyargıya neden olan kaynakların belirlendiği olan süreçtir.
4. *Eşitlikçi Pedagoji*: Farklı kültürdeki eğitim ve öğretim uygulamalarının öğretim planlarıyla nasıl uyumlu hale getirileceğinin düzenlendiği süreç olarak karşımıza çıkmaktadır.
5. *Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı*: Okulun bulunduğu sosyal çevreyle nasıl uyumlu hale getirileceği ve ayrımcılığın nasıl önlenmesi gerektiği sürecini ifade etmektedir.

Ayrıca çok kültürlü eğitim ortamlarının hazırlanmasında işbirliğinin geliştirilmesi, çoklu öğretim yöntemlerinin kullanılması, öğrenme stilleri farklı olan öğrencilerin dikkate alınması, sınıf kurallarının tüm öğrencilere öğretilmesi ve eğitim öğretim sürecindeki ders materyallerinin kültürel çeşitliliği yansıtacak şekilde kullanılması oldukça önemlidir (Gay, 1994; Herring ve White, 1995).

1.4 Çok Kültürlülüğün Olumlu ve Olumsuz Yönleri

Çok kültürlülük konusunda yapılan çalışmalarda olumlu ve olumsuz görüşler incelenmiştir. İlk olarak olumsuz görüşlere bakıldığında; Sezginer (2005) bu konuda toplumsal uyumun ve düzenin sağlanmasında temel kaynağın millet bilinci olduğunu belirtmektedir. Araştırmacıya göre millet bilinci olmadan toplumsal bütünleşme sağlanamayacaktır. Özellikle Türkiyelilik düşüncesinin Avrupalı devletleri tarafından ortaya konan bir düşünce olduğunu savunarak; bu düşüncenin ülkemizin çıkarlarını zarar verdiği ve ülkemizi baskı altına aldığı şeklinde değerlendirmektedir. Araştırmacıya göre ülkemizde çok kültürlü politikalar uygulanırken oldukça dikkatli olunması gerektiği ve Avrupalı Devletlerin pragmatist politik anlayışlarının göz ardı edilmemesi gerektiğini önemle vurgulamaktadır.

Önder (1981) ve Özdemir (2000)'in açıklamaları da Sezginer adlı araştırmacıyı destekler nitelikte olup; Öndere göre de çok kültürlülük ve azınlık haklarının genişletilmesi gibi durumların aslında batılı ve küresel güçlerin diğer ülkeleri etnik ve azınlık temelinde daha kolay bölebileceklerini belirtmektedir. Bu şekilde uygulana politikalarla ülkeler kolay lokmalar haline getirilerek, kendi çıkarları doğrultusunda

kullanması ve sömürgeci devletlerin açık pazarı haline getirilecektir. Bu araştırmacılara göre çok kültürlülüğün asıl amacının ulus devletlerinin içindeki azınlıkların ayrışmasını sağlamak olduğunu düşünmektedirler. Bu nedenle çok kültürlülüğün aslında küresel güçlerin ve batılı devletlerin çıkarları doğrultusunda geliştirildiği ve üçüncü dünya ülkelerine de çok kültürlülük kavramı benimsetilerek onları bölmeye çalıştıkları söylenebilir.

Yanık (2012)'ye göre çok kültürlülük düşünce olarak üretildiği batılı ülkelerde bu ülkelerin siyasi, toplumsal ve kültürel sorunları çerçevesinde ele alınmaya çalışılmıştır. Araştırmacıya göre bu nedenle çok kültürlülük kavramının aynı şekilde alınarak diğer ülkelerde de uygulanmasının mümkün olmayacağını ve böyle bir durumda çeşitli sorunlarla karşılaşılacağını belirtmiştir. Çok kültürlülük özellikle batılı ülkelere göç eden göçmenlerin yaşadığı çeşitli problemlerin çözümü için ortaya atılmış ve toplum içindeki farklı grupların kimliksel, kültürel dilsel ve dinsel taleplerinin karşılanması şeklinde sonuca ulaştığı söylenebilir.

Avrupa da çok kültürlülük sonucunda ortaya çıkan Almanlık, Fransızlık ve İngilizlik gibi bir anlamsız üst kimlik yapısı vurgulanırken, bu üst kimliklerin ülkemizde bir karşılığının olmadığı belirtilmiştir (Karadağ; 2005). Ayrıca ülkemizde Türkiyelilik gibi bir kavramının ortaya atılmasının toplum içerisinde ayrımlaşmaya da neden olacağına dair vurguda bulunmaktadır. Araştırmacıya göre Avrupa'da uygulanan çok kültürlülükle; aslında yabancıların, azınlıkların ve göçmenlerin bir tür asimilasyon politikasına maruz bırakıldıklarıdır. Kısacası Avrupalı üst kültür farklı gruplardan gelen bireylerin kültürlerini Avrupa'daki değerlere göre şekillendirip içine alarak asimilasyon uygulanmaktadır (Karadağ, 2005).

Yanık (2012) ve Özbudun ve Demirel (2006)'a göre de çok kültürlülüğün bir ideoloji olduğu, alt kimliklerin de büyük toplumla adaptasyonu ve asimilesi için bir araç olarak kullanıldığını belirtmektedirler. Çok kültürlülükle aslında göçmenlerin kendi kültürel değerlerinden vazgeçerek batılı olabileceklerine ilişkin söyleminin yaygınlaştırıldığı görülmektedir. Bu durumun da aslın da ülkemiz için bir tehlike ortaya çıkardığı söylenebilir. Özellikle Türkdogan (2005)'de araştırmasında; çok kültürlülük kavramının batıya özgü olduğu ve batının siyasi, sosyal ve ekonomik şartları doğrultusunda geliştiğini vurgulamıştır. Araştırmacıya göre ülkemizin halen ulusallaşma sürecini tam olarak tamamlamadığını; batının ise bunu yaklaşık olarak 200 ile 300 yıl

önce tamamladığını belirtmiştir. Araştırmacıya göre Avrupa Birliği gibi batı yapılarının ve devletlerinin kendilerine özgü kültür inanç ve değerlerinin olduğu ülkemizin ise bu birliğin içine girmesi durumunda kültürel açıdan da etkileneceğini vurgulamaktadır. Gündoğan (2005)'te Türkoğan'ı destekleyecek nitelikte görüşler ifade etmiştir. Araştırmacıya göre de Ulus devletlerinin üniter yapının karşısında çok kültürlülük kavramının üzerinde çok durulması ve bu kavrama gereğinden fazla önem verilmesinin ülkemizin birlik ve beraberliğine karşı bir tehdit oluşturacağını ifade etmektedir. Ayrıca ülkemizde çok kültürlülük kavramının; çeşitli gruplar tarafından siyasi bir amaç doğrultusunda ülkemiz menfaatlerini zedeleyecek şekilde kullanılacağına dair araştırmacının kaygıları bulunmaktadır. Bir başka araştırmacı da çok kültürlülüğün aslında ülkemize karşı batılı devletler tarafından uygulanmaya çalışılan bir operasyon olarak değerlendirmektedir. Bu araştırmacıya göre Avrupalı devletlerin Osmanlılık diyerek azınlıkların haklarını genişletmelerine yönelik uygulamaları nasıl Osmanlı Devletini böldülse; aynı girişimlerinin ülkemize yapılmaya çalışıldığını belirtmiştir (Kösoğlu; 2005).

Yanık (2012)'ye göre çok kültürlülüğün uygulama ve teorik kısmının aslında birbirinden oldukça farklılaşarak ayrıştığı belirtilmektedir. Çok kültürlülüğe teorik açıdan bakıldığında ulus devletlerin yeniden düzenlenmeye çalışıldığı, uygulama da ise ulus devletlerinin varlıklarının sorgulanmasına neden olduğu ve ulus devletlerindeki etnik grupların sahip olduğu farklılıkların aşırı derecede vurgulanması gibi problemlere yol açmaktadır.

Başka araştırmacılarda çok kültürlülük konusunda uygulama ve teori arasında farklılık oluştuğunu gözler önüne sermektedir (Vatandaş; 2002). Araştırmacıya göre çok kültürlülük aslında batılı devletler tarafından uygulanmaya çalışılan bir tür farklı dozajda ve biçimde işleyen asimilasyon sürecidir. Farklı olan kültürlerin, farklılıklarını koruyarak sürdürmesinin sadece teoride kaldığı ve farklı kültürel gruplardan gelen bireylerin farklılıklarını uzun vadede koruyamadıklarına dikkat çekmektedir. Çünkü bir toplum içindeki farklı kültürlerin sadece davranış kalıpları ve değerlerinin kabul edildiği ve üst bir kültürden istemiş oldukları farklı taleplerin kabulü için belirli ölçütlerin olması gerektiği görülmektedir. Bu konuyu araştırmacı, farklı kültürlerin toplumsal salatanın değil; ancak çorbada bir unsur olmalarına izin verildiğini söyleyerek çok güzel bir şekilde özetlemiştir. Bu bakımdan çok kültürlülük uygulamada teoriden farklı bir

süreç şeklinde işlediği görülmekte olup; farklı kültürlerin farklılıklarını koruyup zenginleştirmekten çok; alt grupların egemen kültürle bütünleşebilme becerileriyle ilgilenmektedir (Vatandaş; 2002). Ayrıca Vatandaş (2002)'ye göre çok kültürlülükteki diğer önemli bir sorunda farklı kültürlerin bilinçsizce karıştırıldığında varılan sonuç elde edilen bütünün parçaların toplamından daha küçük kaldığından söz edilmektedir. Bu nedenle çok kültürlülük politikaları doğru bir şekilde uygulanmadığı zaman toplulukların inanç ve değerlerinin erozyonu uğrayabileceğini ve olumsuz sonuçların ortaya çıkacağını belirtmiştir.

Farklı araştırmacılara da bakıldığında çok kültürlülük ile batılı toplumların sömürülmesi ve kolay rant sağlamak amacıyla toplumların batılılaştırılmaya çalışıldığını öne sürmektedir. Çına kitabında Antropolog Douglasın görüşlerine de yer vererek sömürgeci geleneklerin kendi kültürlerini mantıklı olarak gördüklerini, diğer kültürlerinin değerlerini anormal olarak görmekte ve akıl dışı olarak nitelendirmelerinin asıl ikellik olduğunu söylemektedir. Batı dünyası kendi değerlerini, insanlığın en yüksek değeri görmesi nedeniyle bu kültürü etkilemenin imkansız olduğu, bireylerin ancak batının kültürel değerlerini kabul ederek Batılaşabileceklerini ifade etmektedir.

Gorski (2006)'e göre de farklı etnik kökenlerin birçok milleti parçaladığını belirtmektedir. Sovyetler Birliği, Hindistan, Yugoslavya ve Etiyopya gibi ülkelere bakıldığında bu ülkelerin etnik ve kültürel olarak bazı krizler yaşadığı söylenebilir. Bu bakımdan içinde birçok etnik grubu bulunduran ülkelerde çok kültürlü eğitimin yararlarından çok zararlarıyla karşılaşılacağı düşünülmektedir. Çok kültürü eğitimin toplumsal birliği sağlamak yerine, aslında farklılıklara gereğinden fazla önem vererek toplumu ayrıştırdığını ve etnik gruplar arasında çatışmaya ve uyuşmazlığa neden olduğu söylenebilir. Yaşanılan çatışma durumunda da baskın kültürün azınlık kültürlerini sindirerek asimile etmeye çalıştıkları görülmektedir (Gorski, 2006). Çok kültürlülüğe yapılan aşırı vurgu, öğrenciler üzerinde aşırı etnik bir farkındalık meydana getirebilir. Bu nedenle de birey içinde bulunduğu baskın kültürden uzaklaşmakta ve milli birlik ve bütünlük için bir tehdit oluşturabileceği belirtilmektedir (Glazer, 1997). Çok kültürlülük her kültürün görece diğer kültürlerle eşit olduğunu varsayar. Ancak gerçekte her kültür değerlerini ve normlarını diğer kültürlerden üstün görme durumları söz konusudur (Souza,1995). Bu konuda Smith (2002)'de çoğulcu ulus modeli anlayışına sahip

Ülkelerin birliktelik anlayışını terk ettiklerinde ve kendi içlerinde toplumsal bütünlük sağlayamadıklarını belirtmiştir.

Serdar (2001)'e göre çok kültürlülük ve çoğulculuğun arka planında adaletsiz ekonomik kültürel yapı ve baskıcı iktidarlar olduğunu savunmaktadır. Araştırmacıya göre çok kltrllğun sadece siyasi bir oyun olarak ele almıştır. Bizlerin aynı Şehirde in, Küba, Hint ve Türk yemekleri yiyebiliyor olmamızın, çok kültürlü bir Şekilde yaşamak anlamına gelmediği, gerçek çok kltrllğun eşit iktidar ve fırsat paylaşımına dayandığını belirtmektedir. Karasu (2012) ye göre de farklılıkların kabul ve korunması anlamına gelen çok kltrllğun aslında bazı olumsuz sayılabilecek durumları da kendi içinde barındırdığını belirtir. Farklılıkların çok fazla vurgulanması durumunda birlikteliğin sağlanmayacağını ifade etmektedir. Bu bakımdan bireylerin çoklu kimlik ve kişilik özelliklerine sahip olmaları için gerekli farkındalığın ve yaşantıların kazandırılmasının önemini belirtmektedir. Yalnızca kültürel farklılıklarımızla değil, aynı zamanda yurttaşlık bağı ile bağlı olduğumuz ülkemizin sorunlarını önemseyen ve sorunlara çözüm bulmak için gerekli çabayı gösteren yurttaşlar olmamız gerektiğini önemle vurgulamaktadır. ınar (2016) ya göre çok kltrllğun teorikte her ne kadar demokrasi ve eşitlik söylemi içinde bulunsa bile aslında eşitsizliği ve ayrımcılığı beslemiştir.

Bütün bu olumsuzluklara rağmen Kalaycı (2007)'ye göre bazı ülkelerin etnik sorunlarını demokratik yöntemlerle çözdüğünü özellikle Kanada'nın Quebec sorununu askeri yöntemlerle zmeyerek ekonomik anlamda fakirleşmediğini savunmaktadır. Ona göre her seçilen stratejinin bir bedeli olduğu farklı kimliklere yönelik yapılabilecek silahlı mücadelenin hem toplumsal ayrışmanın artmasına hem de çeşitli ekonomik sorunları beraberinde getirebilmektedir. Yine Yanık (2012) lkemizde farklı farklı kültürel özelliklere sahip olan insanların sorunlarının çözümünün demokratik yollarla sağlanması daha isabetli olacağını vurgulamaktadır. Ülkemizde farklı kültür ve etnik gruplarının daha iyi hayat standartlarına sahip olabilmesi için çok kültürlü ve çok dilli eğitim programlarının hazırlanmasının önemli olduğu söylenbilir. Aydın (2013)'e göre toplumdaki tüm bireylerin kendi kültürel değerlerini yaşayabilmeleri sağlandığa ve toplumdaki farklılıkla kabul edildikçe, ülkelerin huzur ve mutlu bir biçimde yaşayabileceklerini ifade etmektedir.

Yukarıdaki araştırmacıların görüşlerinin aksine çok kültürlülüğün bölünmeye değil bütünleşmeyi sağlayacağına dair araştırmacı görüşleri de bulunmaktadır. Doytcheva (2009), Kastoryano (2000)'e göre çok kültürlülük farklı kültürel özelliklere sahip grupların ayrılıkçı hareketlere yönelmek yerine, isteklerini devletten talep edecek bir politika olarak görmektedir. Bundan dolayı aslında çok kültürlülük ayrışmayı değil, devletin bütünlüğünü muhafaza etmeye yaradığı düşünülmektedir. Yine Doytcheva çok kültürlülüğü bir siyasi program olarak açıklamaktadır. Ona göre insan toplumları her zaman çoğul olup ve kültürel açıdan farklılıklara sahip olmuştur, ancak bu çeşitliliklere farklı dönemlerde farklı cevaplar verildiğini belirtmektedir.

1.5 Çok Kültürlü Eğitimin Avantajları ve Dezavantajları

Çok kültürlü eğitim günümüz toplumlarında farklılıklardan kaynaklandığı düşünülen sorunları çözebilecek bir eğitim sistemi olarak görülmektedir. Çünkü çok kültürlü eğitim sisteminin ırk, cinsiyet ve sosyal sınıf kaynaklı birçok eşitsizliği giderme çabası içinde olduğu belirtilmektedir. Birçok araştırmacıya (Banks 2006, Youngdon ve Hi-Won 2010, Ericson 2005, Mcray ve Beachum 2004) göre çok kültürlü eğitime neden ihtiyaç duyulduğunu üç maddede açıklamaktadırlar. Bunlar,

- ✓ Farklı kültürlerden gelen öğrencilerle üst kültürden gelen öğrenciler arasındaki iletişimi kolaylaştırarak aralarında dostluk bağının kurulmasında yardımcı olmaktadır.
- ✓ İnsan haklarına önem verilmesi, bu hakların öğretilmesi ve öğrenilmesine yardımcı olmaktadır.
- ✓ Çok kültürlü olan toplumlarda daha sağlıklı bir kültürel kombinasyon oluşturmaktadır.

Banks (1993)'e göre yapılan araştırmalarda çok kültürlü eğitim sonucunda, öğrenciler arasında işbirliğinin arttığı, pozitif bakış açılarının geliştiği, disiplin sorunlarının azaldığı saptanmıştır. Coddington ve Bergen (2004) ifade ettiği gibi çok kültürlü eğitimdeki amaç, kültürel çoğulculuğun desteklenmesi aynı zamanda bu çoğulluğun getirdiği zenginliklere saygı duyulmasını sağlamak olduğunu ifade etmişlerdir.

Yapılacak olan çok kültürlü eğitim ülkeyi bölmek yerine, bir ülkede yaşayan farklı grupların birbirlerine saygıyla yaklaşmalarına ve ülkedeki farklı etnik grupların birbirleriyle bütünleşmesini sağlayacaktır (Aydın, 2013). Banks (2009) özellikle çok kültürlülük sayesinde eleştirilmesi düşünülemez kültürel ve dini sınırların aşılarak, yeni paradigmaları ve olasılıkları hayal edebilecek bireylerin yetişeceğini belirtmektedir. Çok kültürlü eğitimin güçlü yanlarına baktığımız zaman, çok kültürlülüğün demokrasi, eşitlik ve adalet gibi kavramlara vurgu yaptığını görürüz. Çok kültürlülük farklı grupların bir arada yaşamasının önünü açan ve toplumda yaşanabilecek çatışmaların önüne geçebileceği varsayılmaktadır. Ayrıca çok kültürlülük sayesinde toplum içinde yaşayan farklılıkların o topluma zenginlik katacağı ifade edilmektedir. Çünkü farklı kültürlerin bir araya gelerek daha geniş ve nitelikli bir bakış açısının oluşturulacağı düşünülür (Gay, 2003). Campbell'a göre çok kültürlü eğitim, kültürel olarak farklı grupların eğitim konusundaki ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla müfredatta çeşitli değişikliklerin yapılması anlamına gelmektedir.

Çok kültürlü eğitim ile farklı zihinsel kaynaklarından yararlanılacağını, bireylerin yaratıcı problem çözme becerileri geliştireceğini, ön yargıların azaltılacağı, hoşgörüyü ve anlayışı geliştireceği ve bireylerin etkili iletişim kurma becerilerini arttıracığını belirtmektedirler (Banks 1987). Gorski (2006)'ya göre de çok kültürlü eğitimin öğrenciler arasındaki eşitsizliklerin en aza indirileceğine, öğrencilerin okullara devamının ve başarı oranlarının artacağına ve öğrenciler arasındaki kültürel farklılıklardan dolayı oluşabilecek çatışmaların azalacağını belirtmiştir.

Çok kültürlü eğitim demokratik bir toplumun gereği olup, farklılıklara saygının ön plana çıkarılması ve farklılıkların bir zenginlik olduğu algısının oluşmasında önemli bir yere sahiptir. (Lynch, 1982). Yine Sokolow (1988)'a göre 10. Sınıf öğrencilerine ders verirken öğrencilerinin Afrika tarihine ırkçı bir bakış açısıyla yaklaştıklarını fark etmiştir. Bunun üzerine araştırmacı müfredat ile ilgili çeşitli değişiklikler yaparak tarih derslerinde öğrencilerin, Afrikalılara bakış açısı ele alınmıştır. Yapılan değişiklikler sayesinde öğrencilerin aynı olaya farklı bakış açıları geliştirdikleri ve eleştirel düşünme becerilerinde gelişme görülmüştür. Araştırmacılara Ameny Dixon (2004) ve Gay (2003)'e göre de çok kültürlü eğitimin demokratik, eşitlik ve adalet gibi kavramlara vurgu yaptığı, toplumdaki farklı grupların bir arada barış içerisinde yaşamasını katkı

sağladığı ve farklı bakış açılarını geliştirerek problemleri çözmeyi geliştirdiğini belirtmektedirler.

Diğer taraftan birçok araştırmacı (Coddington ve Bergen 2004 Thomas, Chinn, Perkin, Carter 1994 Furman 2008, Aydın 2013, Van Hook 2002, Webster 1997) göre çok kültürlü eğitimin bazı dezavantajları bulunmaktadır. İlk olarak çok kültürlü eğitimin net bir tanımının olmaması ve yapılan tanımlarında çok genel olması nedeniyle uygulayıcıların çok kültürlü eğitimi kendi bakış açılarına göre yorumlayarak problemler oluşturmaktadır. Ayrıca çok kültürlülük konusunda ırk kavramının üzerinde çok durulduğu, cinsiyet, din, dil ve sosyal sınıf gibi diğer farklılıkların ihmal edildiği görülmektedir (Furman, 2008). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi nasıl uygulayacakları konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır (Aydın ve Kaya, 2007). Son olarak çok kültürlülük konusuna yapılan aşırı vurgunun bazı öğrenciler de aşırı bir etnik farkındalık oluşturabilmektedir. Etnik ve ırk kimliğine yapılan fazla vurgunun milli bütünlük ve toplumsal düzen için tehdit oluşturabilmektedir. Ayrıca çok kültürlü eğitim kapsamında yapılacak olan çalışmalarda öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi nasıl uygulayacakları konusunda yeterince bilgi sahibi olamadıkları görülmüştür.

1.6 Çok Kültürlü Eğitim Müfredatı

Çok kültürlü eğitim müfredatı var olan sistemden dışlanmış öğrencilerin dahil edilebileceği bir eğitim sisteminde, farklı yaşayış biçimlerinin, farklı bakış açılarının ve algılarının yansıtılmak üzere müfredat üzerinde tekrar tanımlanması ve biçimlendirilmesidir. Bunu sağlamak içinde müfredatta çeşitli grupların yaşayış tarzlarına önemli günlerine ve kültürel etkinliklerine yer verilmesi gerekmektedir. Araştırmacılara göre (Banks 1993, Sleeter ve Grant 2009, Lynch 1982) çok kültürlü eğitimde azınlık haklarının korunması ve eşitliğin sağlanması oldukça önemlidir. Çok Kültürlü eğitim müfredatın 4 aşaması olduğundan söz edilir (Banks, 1993) Bunlar,

- ✓ *Katılım Düzeyi:* Farklı kültürlerin tatillerinin ve önemli günlerine müfredatta yer verilmesi.

- ✓ *Etnik İlave Yaklaşımı:* Bu yaklaşımda müfredatın asıl yapısı değiştirilmeden müfredata eklenen içerik , kavram ve temalardır. Burada farklı kültürlerden gelen insanlar tarafından yazılmış çeşitli metin ve eserler müfredata eklenebilir.
- ✓ *Dönüşüm Yaklaşımı:* Müfredatın yapısını değiştirerek, öğrencilerin yaşadıkları problemleri başka bir kültür bakış açısıyla görmeyi teşvik eden yaklaşımdır. Ayrıca bu yaklaşımda evrensel kavramların öğrenciler tarafından çok farklı bakış açılarıyla ele almalarını mümkün kılmaktadır.
- ✓ *Sosyal Eylem Yaklaşımı:* Bu yaklaşımın, dönüşüm yaklaşımındaki çeşitli eylemlerle birleştikleri görülmektedir. Öğrencilerden sadece sosyal olguları anlayıp sorgulamaları beklenmez, aynı zamanda öğrencilerden toplumda yaşanan sosyal olgular için eyleme geçmeleri için gerekli eğitim verilmektedir.

Benett (2001)'de çok kültürlülüğün eğitimde uygulanabilmesi için bazı özelliklerin olması gerektiği vurgulamaktadır. İlk olarak çok kültürlü eğitim müfredatının olması, çok kültürlülük konusunda öğretmen eğitimlerinin yapılması ve yöneticilerin de bu konudaki desteklerinin önemli olduğunu belirtmektedir. Parekh (2004) çok kültürlü eğitim müfredatı, hoşgörü, karşılıklı saygı, eşitlik ve özgürlük temelinde geliştirilmelidir. Bazı araştırmacılara göre (Sleeter ve Grant 2009, Galster Metzger ve Waite, R. 1999) edebiyat derslerinde farklı kültürel gruplar tarafından yazılmış şiirleri veya yazıları okumanın önemli olduğunu altını çizmektedirler. Böylelikle öğrenciler farklı kültürel grupların yaşam şekillerini ve düşünce stillerini anlayıp öğrenirken aynı zamanda, farklılıklarla dolu zengin bir yaşamın ne kadar önemli olduğunu kavrayabilmektedir. Ayrıca Metzger ve arkadaşları insanların tanımadıkları kişilere saygı duymasının zor olduğunu, bu nedenle insanların başka insanlara saygı duyabilmesi için de kendisinden farklı insanların tanınması gerektiğini belirtmektedir. Bunun başarılabilmesi içinde eğitimdeki öğretimin çok kültürlü eğitim müfredatına göre yapılmasının gerektiği söylenebilir. Ülkelerin eğitim programları toplumun özelliklerinden etkilendikleri görülmektedir (Cırık, 2008). Farklı kültürlerden gelen bireylerin benzersiz hikayeleri ve deneyimlerinin olduğu söylenebilir. Bu deneyimler sınıf ortamında paylaşarak, sınıftaki diğer öğrencilerin farklılıklara saygı kazanmalarını sağlanabilir. Gay (1994) çok kültürlü eğitim müfredatı uygulanırken, empati, rol oynama, simülasyon gibi etkinliklerin öğrencilerin beceri kazanmalarına yardımcı olacağını ifade etmiştir. Aynı araştırmacı Gay (2002) yapmış olduğu araştırmada, üç

çeşit programın olduğundan söz etmiştir. İlk olarak eğitim öğretimde resmi yönetim organları tarafından yapılan ve onaylanan *resmi* planlarıdır. İkincisi ise; öğrencilere bilgi, beceri, ahlak ve değerler öğretmede kullanılan semboller ve sloganları içeren *sembolik* programdır. Son olarak da; kitle iletişim araçları sayesinde farklı kültürlere ait bilgi ve becerinin öğrenildiği *toplumsal* programdır. Smith (1994) çok kültürlü eğitime duyarlı bir program hazırlanırken öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, geleneksel kavramların sorgulanması, kültürel açıdan farklı gruplardan gelen öğrencilerin farklılıklarını anlama nasıl hazırlanacağı konusunda ve ders konuları öğretilirken kullanılacak materyalleri seçme konusuna dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Banks (2004), ortaokul ve lise programlarına çok kültürlü içeriği eklemde 4 yaklaşımı aşağıdaki gibi açıklamıştır. Bunlar:

- ✓ *Seviye 1. Katkı Yaklaşımı:* Bu öğretim tarzı en yüzeysel yaklaşım olarak kabul edilir. Bu yaklaşımda ünlü kişiler hakkında bilgi verme ve farklı kültürlere ait yiyecek, giyecek ve eşyalar tanıtılabilir.
- ✓ *Seviye 2: Ek Yaklaşımı:* Öğretmenlerin mevcut eğitim öğretim programını değiştirmeden, çok kültürlülükle ilgili bazı içerik ve kavramları programa ekleyebilirler. Örnek olarak; işlenecek olan bir üniteye farklı kültürel gruplar ait tarihi bir olay dâhil edilerek işlenebilir.
- ✓ *Seviye 3: Dönüşüm Yaklaşımı* Öğretim programın içeriği bu yaklaşımda değiştirilir.
- ✓ *Seviye 4: Sosyal Eylem Yaklaşımı* Programa toplumsal sorunlar, ırkçılık, dini sorunlar ve cinsiyet ayrımcılığı gibi konular dâhil edilerek, sınıf ortamında bu konuların öğretmen kontrolünde tartışılması ve konuşulması sağlanır.

Nieto ve Bode (2012)'ye göre ülkemizde de sık sık tartışılan din ve dinsel çeşitliliğe dair bazı soruların okullarda tartışılıp tartışılmayacağını şu şekilde açıklamaktadır. Dinsel konuları tartışmanın bazen okullarda çeşitli nedenlerle öğretmenler tarafından istenilmeyen bir durum olduğunu, ülkemizin laik bir eğitim sistemde olduğu düşünülünce de din ve devlet işlerinin ayrı olması nedeniyle dinsel konuların sınıf ortamlarında sağlıklı bir biçimde tartışılmadığı görülmektedir. Aydın (2013) okullarda dinlerin tartışılması ile herhangi bir dinin öğrencilere zorla öğretilmesi arasında büyük bir ayırım olduğuna dikkat çekmektedir. Çok kültürlü eğitim yalnızca bir gruba ait inanış ve düşüncenin bireylere öğretilmesi yerine öğrencilerin çeşitliliği

öğrendiği, farklılıkların kabul edildiği ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırıldığı bir sistem olarak öne çıkmaktadır. Dolayısıyla demokratik toplumlarda öğretmenler dini konuları tartışmaya açmaktan kaçınmak yerine, dini ve toplumu ilgilendiren önemli sosyal problemlerin eleştirel düşünce çerçevesinde akademik ortama taşınması amaçlanmaktadır.

Çok kültürlü eğitim konularına baktığımız zaman, çok kültürlü eğitim müfredatında tüm kültürel grupların özel günlerinin ve tatillerine yer verilmesinin yanı sıra okullarda kullanılan materyallerinin farklı kültürel toplulukların özelliklerini yansıtması gerektiğini vurgulamaktadır. Örnek vermek gerekirse, Müslümanlar için Ramazan ayı, Hristiyanlar için ise şükran gününün eğitim müfredatlarında yer verilebileceği söylenebilir. Ayrıca çok kültürlü eğitim müfredatına göre konular işlenirken, öğrencilerin tartışmalara dahil edilerek eleştirel düşünme becerilerini kazanması beklenmektedir. Ortadoğu'da yaşanan diktatörlükler Çin ve Amerika'daki Kapitalizm, Afrika ülkelerindeki yolsuzluklar ve diğer eleştirilmeyen tüm problemlerin tartışılmaya açılması çok kültürlü eğitimin en önemli amaçlarından biridir (Aydın, 2012)

1.7 Çok Kültürlü Okul

Çok kültürlü eğitim ile öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği, kendi algıladıkları dünya dışında farklı dünyaların olduğunu görmeleri, yaşama biçimlerindeki çeşitliliğin farkına varmaları sağlanmaktadır. Farklı kültürlerden gelen bireylerin penceresinden bakmayı okulda öğrenen bireyler bunu gerçek hayatta da başararak toplumda duyarlı vatandaşlar olarak yerlerini alacaklardır (Yazıcı, Basol, ve Toprak, 2009). Yukarıda bahsedilen bireylerin yetişmesi amacıyla eski uygulamaların değiştirilmesi ve okulların yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Banks (2008), çok kültürlü bir okulda, okuldaki yönetici ve öğretmenlerin tüm öğrencilere karşı yüksek beklentilere ve olumlu tutuma sahiptir. Okuldaki resmi program tüm kültürel grupların deneyimlerini, duygularını ve bakış açılarını yansıtırken, öğretmen tarafından kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerin, farklı kültürel gruplardan gelmiş öğrencilerin öğrenme stillerine uygun bir şekilde kullanılmaktadır. Ayrıca araştırmacıya göre çok kültürlü bir

okulda öğretmenler değerlendirme sürecinde bireylerin farklı kültürel özelliklerini göz önünde bulundurarak yapmaktadırlar.

1.8 Çok Kültürlü Eğitimde Dil Eğitimi

Çok dilli eğitimin tanımına bakıldığında zaman eğitimin iki veya daha fazla dilde yürütülmesi anlamına gelmektedir (Kaya ve Aydın 2014). Bir programın çok dilli sayılabilmesi için hem egemen dilin hem de ana dilin müfredat içeriğinin eğitim aracı olarak kullanılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan çok dilli eğitimden bahsederken, sadece azınlık dillerinin öğretilmesi değil, bu dillerin başka konular veya alanlarla ilişkilendirilerek öğretilmesini ve kullanılmasını ifade ettiği anlaşılmaktadır (Kaya ve Aydın, 2014).

Yapılan çalışmalara göre de çok dilli eğitimin akademik başarıyı pozitif yönde katkı yaptığını ortaya koymaktadır (Cummins, 1991). Ancak ülkemizde çok kültürlülük ve çok dilli eğitim gibi konularının daha çok siyasi tartışmalarla gündeme gelmesinden bazı zararlı örgütler tarafından bu konuların istismar edildiği görülmektedir. Bu nedenle ülkemizde çok kültürlü ve çok dilli eğitim konusunun bilimsel açıdan değerlendirilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Özellikle çok kültürlü bir toplumda gerekli dil eğitimi ile ilgili yasal düzenlemelerin yapılmasının ülkedeki istikrarın sağlanmasındaki en önemli araç olarak görülmektedir (Kymlicka ve Patten, 2003). Bu bakımdan ana dilde yapılan eğitimle bireylerin başarı durumlarının artmasına ve kendilerine ait kültürü koruyabilmelerine yardımcı olacaktır (Baker, 2001). İşte bu noktada; ana dilde eğitim bireyin sadece eğitim hakkı değil, o bireyin kişiliğine ve kültürüne saygı olarak görülebilir (Erincik, 2011). Cummins (1991)'e göre okulda bir kişinin ana dilini yok saymanın aslında kişiyi reddetmek anlamına geldiğini ifade etmektedir. İlk öğrenilen ana dille ve ikinci öğrenilen dil arasında psikolojik bir bağ vardır. Birinci dilden alınan eğitimle o dilin yetkinliği ne kadar artıyorsa, bu dilden edinilen becerilerin ikinci dile de aktarılacağı görülmektedir. Bununla birlikte her iki dili iyi bir şekilde öğrenen bireylerin, sadece tek dilde bilen kişilere göre, kavramsal ve dilsel esneklik bakımından daha fazla avantajlı olacakları belirtilmektedir.

Dil, insanın kendini ifade edebilmesini ve temel gereksinimlerini karşılamasını sağlayan bir araçtır. İnsanın ana dilini öğrenmesi kendi kültürünü öğrenmesiyle arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Bireyin kendi kültürel özelliklerini yaşatabilmesi için

anadilde eğitim almasının çok önemli olduğu düşünülmektedir (Chomsky, 1965). Krashen (1988)'e göre ilk öğrenilen dilin daha sonra edinilen ikinci bir dile göre daha sağlam ve kalıcı temeller üzerine kurulduğunu belirtmiştir. Bu bakımdan ana dilde yapılacak olan eğitimin bireyin hem kişisel hem de akademik gelişimini olumlu bir şekilde etkilediği söylenebilir. Erincik (2011)'e göre de ana dilde eğitim bir bireyin kültürüne, dinine, diline yani kısaca bireye olan saygıyı gösterdiğini belirtmektedir. Özellikle batılı ülkelerde daha çok ön plana çıkan çoğulculuk, çok kültürlülük gibi yaklaşımların eğitim sistemine çeşitli yansımalarının da olduğunu görülmektedir. Birçok batılı devletin çok kültürlülüğü ve çoğulculuğu toplumsal barışın bir parçası olarak ele aldığı görülmektedir (Kaya ve Aydın 2014). Aydın (2013)'e göre ülkemizde ise ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin eğitime Türkçe başlamları nedeniyle telafisi mümkün olmayan fırsat eşitsizliklerine yol açabilmektedir. Kısaca ana dilinden farklı bir dille eğitime başlayan çocukların dezavantajlı grup içerisinde değerlendirilebileceği görülmektedir (Coşkun ve Arkadaşları, 2009).

Bu bakımdan çok kültürlü toplumlarda hem egemen dilin hem de ana dilin müfredat içeriğinde kullanılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Yapılacak olan çok dilli eğitimden kastın da sadece azınlık dillerinin öğretilmesi değil, bu dillerin başka konular veya alanlarla ilişkilendirilerek öğretilmesinin ve kullanılmasını ifade ettiği anlaşılmaktadır. Kaya ve Aydın (2014) çok kültürlü eğitim veren ülkelerde uygulanan bazı dil eğitim modelleri aşağıdaki gibidir. Bunlar:

1.8.1 Geçiş Modeli

Azınlık diline sahip öğrencilerin eğitim hayatlarının ilk döneminde ana dillerinde eğitim görererek, egemen dili öğrenmelerini kolaylaştırmayı amaçlayan modeldir (Ramirez, Yuen, Ramey 1991). Bu eğitim modelindeki amaç azınlık dilinden gelen öğrencilerin hızlı bir şekilde egemen dile geçişini sağlamaktır. Geçiş modeli genellikle azınlık gurubundan gelen öğrencilerin ana dilde eğitimleri üç yıl kadar süreyle yapılmakta olup, öğrenciler eğitim programının bir kısmını anadilde bir kısmını da egemen dilde alır. Buradaki en önemli amaç farklı kültürel gruplardan gelen öğrencilerin ana dilini temel düzeyde öğrenmesini sağlamak, daha sonra da eğitimini tamamen egemen dilde tamamlamasını sağlamaktır. Bu model doğrultusunda

öğrencilerin ana dildeki eğitimlerinin üç yılı geçmemesine dikkat edilmektedir. Üç yıl sonunda azınlık dilinde eğitim gören öğrencinin egemen dili de öğrenmesi beklenmektedir. Yapılan çalışmalar sonucunda geçiş modelinin öğrencilerin matematik, sosyal bilimler ve fen bilimleri gibi derslerini öğrenmelerini kolaylaştırdığı görülmüştür. Bu model özellikle azınlıkların hem kendi ana dillerini öğrenmeleri hem de bir an önce topluma uyum sağlamaları için uygulandığı görülmektedir (Kaya ve Aydın 2014).

1.8.2 İdame Modeli

Bu modele göre ise öğrencinin ana dilini korumasını kültürel farklılıklarını zenginleştirip, geliştirmesi amaçlanmaktadır (Pasific Policy Center 2010). İdame modelinin geçiş modeline göre daha güçlü bir iki dilli eğitim modeli olduğu söylenebilir. İdame modelinde, öğrencinin almış olduğu temel eğitiminin en az yüzde ellisinin ana dilde yapıldığı görülmektedir. Bu modelde kültürel ve dil açısından farklı gruplardan gelen öğrencilerin eğitimlerinin büyük bir kısmı ana dil de yapılarak, öğrencinin ana dilinde akademik yeterlik kazanması amaçlanmaktadır. Bu modelde farklı ana dile sahip öğrencilerin en az dört yıl boyunca ana dilde eğitim alması sağlanmaktadır (Kaya ve Aydın 2014).

1.8.3 Zenginleştirici Model

Zenginleştirici model tıpkı idame modeli gibi bireyin sadece ana dili koruyup sürdürmesi değil, aynı zamanda toplum içinde konuşulan farklı ana dillerin daha geniş çevrelere yaygınlaştırmak amaçlanmaktadır (Hornberger, 2005). Zenginleştirici modelle eğitimde sosyal eşitsizliklerin azaltılabileceği, çoğulculuk anlayışının toplumda benimseneceği savunulmaktadır. Özellikle azınlık gurubundan gelen bireylerin ana dilleri yaygınlaştırılıp ve zenginleştirilmek isteniyorsa bu modelin kullanılması önerilmektedir (Kaya ve Aydın 2014).

1.8.4 Miras Modeli

Miras modelinde daha çok ortadan kaybolan ve kaybolmakta olan bir dilin öğretilerek kaybolmasını engellemeyi amaçlayan bir model olarak karşımıza çıkmaktadır (Hornberger 1991). Bu model daha çok ABD, Kanada, Norveç gibi

ülkelerde etnik grup dillerinin yeniden canlandırılmasını amaçlayan bir modeldir (Kaya ve Aydın 2014).

1.9 Ülkemizde Çok Kültürlülük ve Çok Dilli Eğitim

Anadolu yüzyıllardır farklı kültürlerin ve etnik grupların bir arada yaşadığı bir coğrafya olmuştur. Tarihsel sürece bakıldığında birbirinden çok farklı kültürlerin Anadolu'da birlikte nasıl yaşadıklarını görmek mümkündür. Çok kültürlü eğitim açısından bakıldığında ise Anadolu'daki çok kültürlü eğitimin izlerinin İstanbul'un fethine kadar uzandığı anlaşılmaktadır (Aydın ve Kaya 2007). Osmanlı Devleti, sınırları içerisinde yaşayan birçok farklı kültürel grupların dillerinde ve yaşantılarında herhangi bir olumsuz müdahalede bulunmamıştır (Gündüz, 2013, Akyüz, 2009). Bu bakımdan Osmanlı Devletinin uyguladığı eğitim politikasının çok kültürlü bir eğitim sistemi olduğu söylenebilir (Özkan, 2010). Çok kültürlü uygulamalar ayrışmayı değil bütünlüşmeyi sağlamaktadır. birlikte yaşanan toplumun kültürel değerlerinin farkında olmak o toplumun fertlerinde, içinde yaşadıkları topluma aidiyet duygusunu güçlendirdiği görülmektedir (Kymlicka 1998).

Ülkemizde ise çok kültürlülük ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında zaman, özellikle 2001 yılında Avrupa Birliğine adaylık sürecinden sonra bu çalışmaların hızlandığı görülmektedir. Kültürel açıdan heterojen bir yapıya sahip olan ülkemizin Anadolu'da yaşayan farklı grupların dilse, kültürel ve dini taleplerinin göz önünde bulundurulduğu görülmektedir. Bu amaçla Kürtçe yayın yapan Televizyon ve Radyo Kanalı, Seçmeli Kürtçe Dersleri, Yaşayan Diller Enstitüsü, Şehirlerin Eski İsimlerine kavuşturulması, Andın Kaldırılması ve demokratik açılım gibi bazı adımlar atılmıştır. Türkiye'nin çok kültürlü bir toplum olma ve çok dilli eğitim yapısına sahip olma konusunda çok hazır olmadığı açıktır (Kaya ve Aydın 2014)

1.10 Öğretmenlerin Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri

Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği Van der Zee ve Van Oudenhoven (2000) tarafından geliştirilmiş olup bu ölçek toplamda beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek; sosyal girişkenlik, açıklık, kültürel empati, duygusal denge ve esneklik boyutlarından oluşmaktadır.

1.10.1 Kültürel Empati

Farklı kültürden gelen bireylerin bireylerin duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlama ve empati kurma becerilerine denir (Van der Zee & Van Oudenhoven, 2000, Ridley ve Lingle 1996). bireylerin kültürel empati becerileri ne kadar yüksekse, kendi kültüründen farklı olan bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını anlama yeteneklerinin de benzer düzeyde yüksek olması beklenmektedir (Van der Zee & Van Oudenhoven, 2000).

1.10.2 Açıklık

Bir bireyin kendi kültürü dışındaki farklılık kültürel özelliklere sahip olan kişilere karşı önyargısız olabilme yeteneğine açıklık denilmektedir. Bireyler açıklık becerisine yüksek düzeyde sahip oldukları zamana, farklı kültürlerin değerlerini ve normlarını daha açık ve doğru bir şekilde anlayarak farklı kültürlerden gelen bireylerle etkili bir iletişim kurabilmektedirler (Van der Zee ve Van Oudenhoven, 2000). Açıklık düzeyi düşük olan bireylerin ise farklı kültürlerle karşı önyargılı tutumlara sahip olduğu görülmektedir (Van der Zee ve Van Oudenhoven, 2000).

1.10.3 Duygusal denge

Kültürel farklılıklardan kaynaklı yaşanan çatışmalarda, bireylerin sakin kalabilme derecesine duygusal denge denilmektedir. Kültürel farklılıklardan dolayı ortaya çıkan olumsuz durumlarda sakin kalabilme eğilimi gösteren bireylerin stres düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir (Van der Zee ve Van Oudenhoven, 2000).

1.10.4 Sosyal Girişkenlik

Kişilerin, farklı kültürel gruplardan gelen bireylerle iletişim kurma becerilerine sosyal girişkenlik olarak tanımlanmaktadır. Sosyal girişkenlik yeteneği yüksek olan bireylerin farklı kültürlerle mensup bireylerle rahat iletişim kurabilmekte ve kolaylıkla arkadaş edinebilmektedirler. Sosyal girişkenlik düzeyi yüksek olan kişiler, dışa dönük bireyler iken bu yetenek seviyeleri düşük olan bireylerin daha içe kapanık oldukları ve

sorumluluk alma konusunda isteksiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır.(Van der Zee ve Van Oudenhoven, 2000).

1.10.5 Esneklik

Bireylerin karşılaşmış oldukları problemleri çözerek; yeni durumlara karşı uyum sağlayabilme yeteneğine esneklik adı verilmektedir. Bu yeteneğe sahip olan bireyler farklı kültürel ortamlarda çalıştıkları zaman karşılaştıkları problemler kolayca çözebilmektedirler. Esneklik düzeyi yüksek olan bireyler karşılaşmış oldukları problemleri zorlanmada çözebilirken, düşük olan bireyler ise karşılaştıkları problemlerde; çözüm yöntemleri geliştiremedikleri görülmektedir (Van der Zee ve Van Oudenhoven, 2000).

1.11 Çok Kültürlü ve Çok Dilli Eğitim Modelinde Öğretmen Yetiştirme ve Özellikleri

Okulda farklı etnik kökenden veya dinden olan öğrencilerin olması, öğretmenlerin daha önce karşılaşmadıkları çeşitli problemler karşı karşıya getirmektedir. Bu sorunların okullarda öğretmenleri çeşitli çözümler bulma zorunda bıraktığı görülmektedir (Kostova, 2009). Öğretmenlerin okullarda farklılıklar nedeniyle yaşamış oldukları problemlere çözüm bulabilmeleri için çok kültürlülük hakkında yeterli bilgiye sahibi olmaları gerekmektedir. Çok kültürlü kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin; öğrencilere insanlar arasındaki farklılıkların birer zenginlik olduğuna dair olumlu tutum ve davranışları kazandırması gerekmektedir (Kostova, 2009). Villages ve Lucas (2002)'e göre çok kültürlü özelliklere sahip öğretmenlerin sosyal kültürel açıdan bilinçli olması, farklılıklar bir sorun olarak değil, zenginlik olarak görmesi, öğrencilerin bilgiyi yapılandırırken rehberlik etmesi ve öğrencilerin bilişsel, fiziksel ve duyuşsal özellikleri hakkında bilgi sahibi olması gerektiğini belirtmişlerdir. Cogan ve Pederson (2001) yukarıdaki görüşleri destekleyerek öğretmenlerin, sosyal, ekonomik, kültürel, çevresel konularına duyarlı olmaları gerektiğini çevresinde yaşanan sorunların çözümünde aktif rol oynaması gerektiğini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin yapmış oldukları davranışlar ve tutumların öğrenciler ve çevresi üzerinde oldukça önemli etkilerinin olduğu söylenebilir. Bu konuda Brown (2007) öğretmenlerin farklı

gruplardan gelen öğrencilere yönelik davranışlarının, öğrencilerin akademik başarılarını ve benlik saygılarını etkilediğini belirtmektedir. Bu nedenle öğretmenler, çok kültürlülükte okullarda en önemli rolü alarak eğitimin başarısını doğrudan etkileyebilecekleri söylenebilir.

Çok kültürlülükte oldukça önemli rollere sahip öğretmenlerin; çok kültürlülükte sadece teorik eğitim almalarının yeterli olmayacağını, uygulamalı eğitimlerle de öğretmenlerin çok kültürlülüğü içselleştirmelerine yardımcı olunması gerektiğini önemle vurgulamışlardır (Teresa ve Pivera, 2004). Eğer öğretmenler çok kültürlülük konusunda yeterli bir eğitim almadıklarında; farklı kültürel gruplardan gelen öğrencilere doğru ve etkili bir eğitim sağlayamayacaklardır (Gay 2010). Polat (2009)'a göre de çok kültürlü eğitimde en önemli rolün öğretmenlere düştüğünü belirtmektedir. Araştırmacıya göre öğretim programlarının uygulamak, öğretim materyallerini seçmek ve ölçme değerlendirmeyi yapmak öğretmenin başlıca görevlerindedir. Öğretmenlerin kullanmış olduğu yöntemlerde başarılı olması ve öğrencilerin okuldaki eğitimden en üst düzeyde yararlanması için öğretmenlerin çok kültürlülük hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Özellikle öğretmenlerin öğrencilerin kültürel özelliklerinin farkında olması ve buna göre çeşitli yöntemler geliştirmesi; öğrenci başarısı üzerinde oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında çok kültürlü eğitime de yer verilmesi konusunun batılı devletlerde oldukça önemli konular arasında yer aldığı görülmektedir.(Çoban, Karaman ve Doğan 2010).

Gay (2002), Villages ve Lucas'ın (2002)'a göre öğretmenlerin çok kültürlü yeterlilik özelliklerini geliştirmeleri için; farklı kültürel gruplardan gelen bireylerin tarihi deneyimleri ile ilgili bilgi edinmesi, öğrencilerin aile ve kişisel bilgilerinin öğrenilmesi, çok kültürlülük ile ilgili güncel kaynakların takip edilmesi ve çok kültürlülük konusunda yeterli öğretmenlerin model alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen yetiştirme konusu ülkeler için oldukça önemli olduğu görülürken; öğretmen yetiştirilmenin nasıl yapılacağına belirlenmesi de oldukça zor olarak görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin mesleki bilgilerinin yanında çok kültürlü özelliklere sahip öğretmenleri yetiştirmeyi amaçlamasında öğretmen yetiştirme boyutunu ve kapsamını daha da genişlettiği söylenebilir. Çok kültürlü eğitim modelinde görev alacak öğretmenlerin hem alanında uzman hem de farklı dillere egemen olmasının sağlanması oldukça önemlidir (Kaya ve Aydın 2007).

Bu bakımdan çok kültürlü eğitimin yapılması sadece müfredata çok kültürlülük hakkında farkındalık kazandıracak dersler koymak yetmeyecektir. Burada en önemli aşamalardan biri öğretmen yetiştirme sürecinin çok kültürlülük kapsamında yapılması gerektiği belirtilmektedir (Aydın 2013). Araştırmacılara göre çok kültürlü eğitimin en önemli aşamasını öğretmen yetiştirme süreci olarak belirtmektedir (Sleeter ve Grant, 2009, Gay 2010). Öğretmen eğitimini yapacak eğitimcilerin demokratik olma yeteneğine sahip olması gerektiği önemle vurgulanmıştır. Çok kültürlü ve çok dilli konusunda yapılacak eğitimleri alan öğretmenlerin eğitimleri sürece yayılarak yapılması gerekmektedir (Smith 1994, Aydın 2012,).

1.12 Ülkemizde Çok Dilli Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Planlanması

Ülkemizdeki bireyler çeşitli sınavlar sonucunda öğretmen olarak ülkenin çeşitli bölgelerinde göreve başlamaktadırlar. Öğretmenler; yetiştikleri kültürden farklı bir bölgede göreve başlaması durumunda çeşitli problemlerle karşılaşma olasılıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Öğrencilerin farklı kültürel özelliklere sahip olabileceklerini kabul etmek ve bu farklılıkları tartışmaya açık olmak oldukça önemlidir. Bu nedenle farklı kültürel değerleri zenginlik olarak görüp saygı duyan, farklı kültürel gruplardan öğrencileri anlamaya çalışan öğretmenlere oldukça ihtiyaç duyulmaktadır (Başbay, Kağnıcı ve Sarsar, 2013).

Kaya ve Aydın (2014)'e göre çok kültürlü öğretmen yetiştirmek için; yasal düzenlemelerin yapılması, MEB' in içinde Çok Dilli Eğitim Genel Müdürlüğü gibi bir kurumsal yapının oluşturulması, çok kültürlülükle ilgili eğitim öğretim materyallerinin hazırlanması ve çok kültürlülükle ilgili kitle iletişim araçlarının olumlu yayınlar yapması gibi adımların atılabileceğini belirtmiştir.

Sonuç olarak çok dili ve çok kültürlü uygulamalarda öğretmenlerin en önemli aktör olduğu söylenebilir. Yıllarca alışkın olduğumuz bir eğitim paradigmasının dışına çıkılması her ne kadar oldukça zor olsa da çok kültürlülük ve çok dillilik kapsamında yeni bir paradigmanın geliştirilmesi çok önemlidir. Bu bakımdan çoğulculuğun ve çok dilliliğin bir ilke olarak belirlenmesi ve buna bağlı olarak hazırlanan planın uygulanması için gerekli siyasi ve idari iradenin ortaya konulması gerekmektedir (Kaya ve Aydın, 2014)

1.13 İletişim

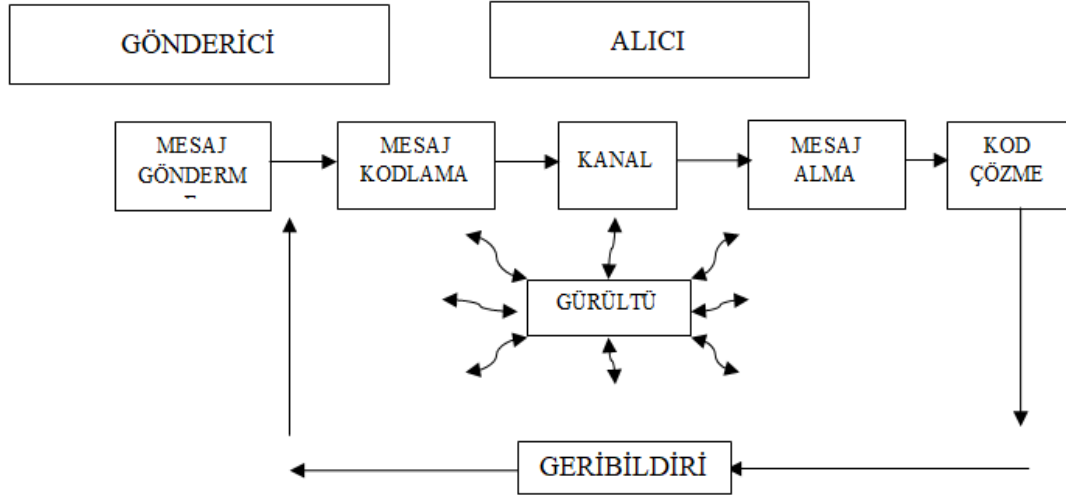
Günümüzde araştırmacılar iletişimi farklı açılardan tanımlamışlardır. Birçok araştırmacınının iletişim ile ilgili tanımlarına bakıldığı zaman, yapılan tanımların ortak özellikleri bulunmaktadır. İlk olarak Dökmen (2008)'e göre iletişimi bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlarken, Schermerhorn (2010) ise iletişimi bireylerarası mesaj gönderme ve alma süreci olarak adlandırmaktadır. Goman (2008) ise iletişimi çok daha farklı bir şekilde açıklayarak, iletişimin ancak bir başkasını anlayarak dinlediğimiz zaman gerçekleştiğini belirtmektedir. Burada araştırmacı anlamaktan kastının olayları başka insanların açısından görmek için empati yapılması olarak değerlendirmektedir.

Yabancı bir kelime olan iletişim ortak kelimesi ile eş anlamlıdır (Telman ve Ünsal, 2009). İletişim aslında bilgi, duygu ve düşüncenin paylaşılmasıyla davranışta değişiklik meydana getirme süreci olarak da tanımlanmaktadır (Aydın 2007; Ergin ve Birol,2000; Eren 2010). Özdemir (2000)'e göre iletişim mesajı gönderen kişinin alıcıyı etkilemeye çalışmasıdır. İletişim aslında insanların yapmak istediklerini gerçekleştirmesini sağlayan en temel koşullardan biridir (Erdoğan, 2005). Tutar ve Yılmaz(2012)'de Erdoğan'ın görüşlerini destekleyerek; bir arada yaşamak zorunda olan insanların istek ve ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli olan bir olgudur şeklinde belirtmektedir. Mutlu, (1998) göre ise iletişim; karşılıklılık, ortak algılama ve paylaşma gibi yaklaşımları içinde barındırmaktadır. Genel olarak iletişim; kişiler arasında duygu, düşünce, bilgi, haber alış verişi gibi her türlü biçim ve yolla kişiden kişiye aktarılması olarak tanımlayabiliriz.

1.14 İletişim Süreci Ve Öğeleri

İletişim süreci: bir kaynaktan çıkan mesajların semboller aracılığı bir alıcıya ulaştırılması olarak tanımlanır (Değer, 1998: 2). Aristo iletişim sürecinin nasıl işlediğini ilk olarak açıklayan kişilerden biri olarak biliniyor. Aristoya göre iletişimde; konuşmacı, konuşma metni ve dinleyici olmak üzere esas olan üç unsur bulunmaktadır. Aristonun iletişimi sistemli olarak ilk kez ele almasının oldukça önemli olduğu söylenebilir (Telman ve Ünsal, 2009: 27; Erdoğan, 2010: 80). Taymaz, (2000)'e göre iletişim sürecinin amacı; bireylerde bilgi alışverişini sağlayarak; davranış değişikliği

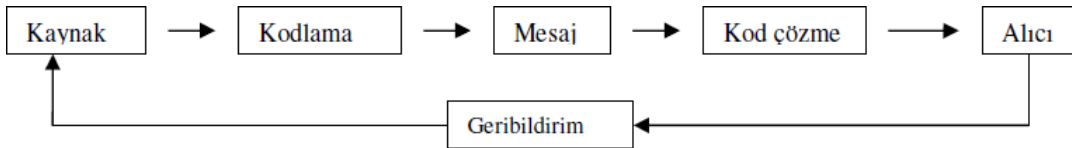
oluşturmak ve bireylerin görevleri gerçekleştirmesi için bir iletişim ağı oluşturmaktır



Şekil 1.1 İletişim Süreci Modeli (Robbins ve Judge, 2013: 33 Yayınevi Boston: Pearson)

Yukarıdaki şekle bakıldığı zaman iletişim süreci 7 parçadan oluştuğu görülmektedir. İletişim süreci; gönderen, mesaj, alıcı, kanal, geridönüt, kodu çözme ve gürültüden oluşmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 1992; Dimbley ve Burton, 1998).

İletişim sürecindeki bazı unsurların eksik olduğunda iletişimin gerçekleşmemesi ya da eksik olması durumu oluşabilir (İbicioğlu ve Çağlar 1992). İletişim unsurlarının neler olduğu ve kaç tane olduğuna dair araştırmacıların farklı görüşleri ve tespitleri vardır. Şekil 1.2’de görüldüğü gibi İbicioğlu ve Çağlar iletişim sürecini 6 unsuru olarak ele almışlardır.



Şekil 1.2 İletişim Sürecinin 6 Unsuru (İbicioğlu, H.ve Çağlar, N.1992:4)

İletişim sürecinde her zaman bu unsurlar sırasıyla işlemeyebilir ve bunun yanında iletişimde de her zaman bir sonuca ulaşılmayabilir. İletişim bazen sadece bir düşüncenin paylaşılması, başlangıcı ve sonu olmadan devam eden bir süreç olabileceği

görülmektedir (Quirke de 2008: 272). Birçok araştırmacı iletişim sürecindeki unsurları farklı sayıda almış olmalarına rağmen ortak bir noktada buluştukları söylenebilir. İletişim sürecini ele alan tüm araştırmacılara göre gönderici, alıcı ve geri bildirim her iletişimde olan unsurlar olarak tanımlanmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012 Tutar, 2009, Eren, 2010, Sabuncuoğlu ve Eroğlu, 2011). Kaynak (Gönderici); Bilgiyi aktaran kişiye gönderici olarak tanımlanmaktadır (Celep,1992). Alıcı; Mesajın gönderildiği kişi alıcı olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2007). Geri bildirim (Dönüt), İletişim sürecinde alıcının tarafından kendisine gönderilen mesajın alınıp alınmadığına ve ne derece anlaşıldığına yönelik tepkileridir (Elgin, 2010).

Özetleyecek olursak; bir iletişimde 'gönderici-ileti-alıcı' olmazsa olmaz öğeler olarak mutlaka bulunur. İletişimi başlatan unsur göndericidir. İletişimin sağlıklı olabilmesi için gönderici durumundaki kişinin, alıcıyı ve onun durumunu göz önünde bulundurması gerekir aksi halde ileti başarısız olur.

1.15 İletişim Çeşitleri

İletişim türleri de birçok kaynağa göre değişmekle birlikte temel olarak sözlü, sözsüz ve yazılı olmak üzere üç türden oluşmaktadır (Tutar ve Yılmaz, 2012: 79; Moorhead ve Griffin, 1989: 584; Radhaswamy and Zia, 2011). Ayrıca bir örgütte kullanılan iletişim çeşitleri de şekil 1.3' de görülmektedir (Vural ve Coşkun 2007).



Şekil 1.3 Örgüt İçi İletişim Araçları (Vural ve Coşkun, 2007 Nobel Yayın Dağıtım)

1.15.1 Yazılı İletişim

Duyguların ve düşüncelerin karşı tarafa yazılı şekilde iletilmesine denir (Doshi, 2008). Çoğunlukla sözlü iletişime göre daha güvenilir olan yazılı iletişim; insanın zaman ve mekândaki sınırları aşarak en etkin iletişim haline gelebilmektedir (Polat, 2009). Özellikle örgütlerde sözlü ifadeler, çabucak unutulduğu için yazılı iletişime ihtiyaç duyulabilmektedir. Bu nedenle örgütlerde kullanılan yazılı iletişim kaynakları; notlar, raporlar, pano yazıları, duyurular, kitapları vb. şeklinde olabilmektedir. Yazılı iletişimin; kanıt niteliği taşıması, aynı anda pek çok kişiye ayrıntılı talimatlar içermesi ve daha güvenilir olması nedeniyle birçok olumlu özellikleri vardır (Hodgetts, 1997).

Polat (2009)'a göre de yazılı iletişimi tercih etmenin bazı nedenlerinin aşağıdakiler gibi olabileceğini belirtmiştir:

- ✓ Yazılı belgeler, sözel ifadelerle göre daha kalıcı bir özellik taşımaktadır.
- ✓ İletilmek istenilen mesajların yazılı iletişimle daha bütünlük içinde iletilebilmektedir.
- ✓ Yazılı iletişim sözlü iletişime göre daha resmi özelliğe sahiptir.
- ✓ Yazılı iletişim zamanın az olduğu durumlarda tercih edilebilir.
- ✓ Yazılı iletişimde verilen mesajların daha açık hale getirilebilmesi için üzerinde sonrada değişiklikler yapılabilmektedir.
- ✓ Yazılı mesajlar, göndericinin iletmek istediği mesaj veya konuyla yakından ilgili olduğunu bazen gösterebilmektedir.

Robbins ve Judge (2013)'e göre ise yazılı iletişimin olumsuz yönlerine vurgu yaparak şunları söylemektedir. Yazılı iletişim sözlü iletişime göre, alıcının mesajı okuması, yorumlaması ve cevaplandırmanın gecikmesi nedeniyle hızlı değildir. Ayrıca yazılı iletişim; alıcının dikkatini çekmeyi başaramazsa, istenilen davranış ve duyguların ortaya çıkaramadığı görülmektedir.

Yazılı iletişim; insanın zaman ve mekandaki ilişki sınırlarını genişletmede en etkin iletişim biçimidir, uzaktan haberleşmede, bilgi ve deneyimleri zaman içinde biriktirmede sözlü iletişime göre daha güvenilir bir yol olan yazı ile iletmenin kökeni mağara resimlerine dayanır.

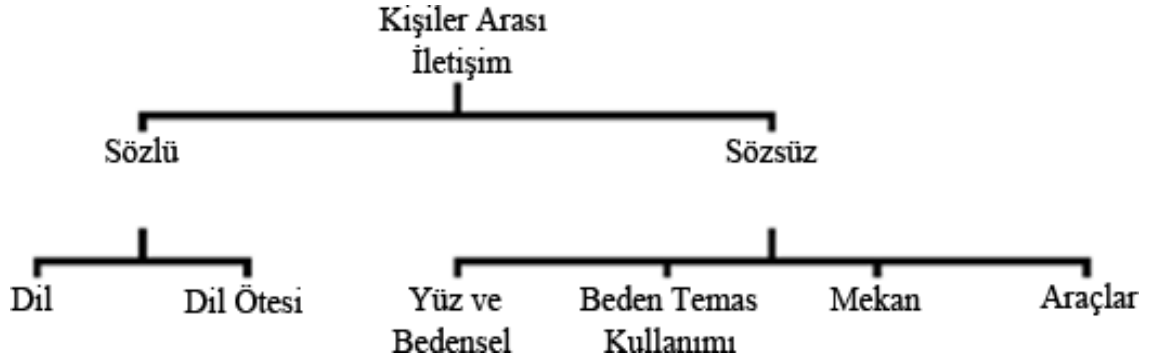
1.15.2 Sözlü İletişim

Duyguların ve düşüncelerin konuşularak karşı tarafa aktarılmasına sözlü iletişim olarak tanımlanmaktadır. Ancak Yüz yüze ilişkiler de süreci sözsüz iletişiminde etkilediği söylenebilir. Sözlü iletişimin hızlı olması ve anında geribildirim alınabilmesi gibi olumlu yönleri belirtilmektedir. Sözlü iletişim bir örgütte çalışan bireylere bilgi aktarılmasında veya onlardan bilgi alınmasında kullanılabilir (Dulye 2006, Tutar 2003).

Sözlü iletişimin olumsuz yönlerine bakıldığında ise, bu iletişime çok fazla sayıda birey katıldığında gönderilmek istenen mesajların anlamlarının farklılaştığı görülmektedir. Birçok bireyin olduğu yerde, gönderilmek istenen mesaj son bireye ulaştığında başta gönderilmek istenen mesaj çok farklı bir anlam kazanabilir. Örgütlerde ise, hiyerarşik kademelerden akan talimatlar veya dile getirilen şikâyetler araya başka kimseler girdiğinde değişikliğe uğrar (Ertürk, 2000; Sandal, 2001; Robbins and Judge, 2011). Ayrıca Talloo (2007)'e göre sözlü iletişimde mesaj iletdikten sonra, geri alınıp düzeltilememesi önemli bir dezavantaj olarak değerlendirilmektedir. Özetle sözlü iletişiminin kolay bir iletişim türü olduğu bunun yanında iletişim kurulduğunda geri bildirim yapılmadığı durumlarda iletişimde kopukluk oluşur. Genel olarak sözlü iletişimi ; dil ve dil ötesi olarak ikiye ayırırız. Dille iletişimde kişiler ilettikleri bilgileri birbirine ileterek anlamlandırırılar. Dil ötesi iletişim ise sesin niteliği ile ilgili olup; ses tonu, sesin hızı, şiddeti gibi öğeler ağır basar.

1.15.3 Sözsüz İletişim

Sözlü iletişimin eksik yanların tamamlanması ile verilmek istenen mesajın beden diliyle verilen evrensel bir dil olarak tanımlanmaktadır (Buck ve VanLear 2002; Elfenbein ve Ambady 2002). Sözsüz mesajlar; trafik ışıkları, tabelalar ve çeşitli kuruluşların amblemleri sözsüz mesajlardan bazılarıdır (Özer, 2003). İletişim kurmanın en eski şekli olan sözsüz iletişimde; her hareketin, kendine göre bir anlamı olduğu düşünülmektedir (Işık, 2007).



Şekil 1.4 Kişiler Arası İletişim Biçimleri (Cesur, 2009: 77 Pegem Akademi)

Şekil 1. 4’ te görüldüğü gibi yüz ve bedensel hareketler, temas, mekan ve araçlar sözsüz iletişimin içerisinde yer almaktadır.

Bir iletişim durumunda, söylenen sözcükler iletişimin %7’ sini, hitabet %38’ini, vücut dili %55’ni oluşturmaktadır (Dunmore, 2002). Bu nedenle sözsüz iletişim aslında gönderilmek istenen mesajın büyük bir bölümünü oluşturmaktadır (Callahan, Fleenor ve Knudson, 1986). İletişimde esas olan nokta kelimeleri oluşturan işaretlerden çok etkili söylenerek iletişimin meydana getirilmesidir.

Tutar (2009)’a göre sözsüz iletişimin özellikleri şu şekildedir:

- ✓ Genellikle bireyler kendilerini sözsüz iletişimle daha rahat ifade edilebilmektedir.
- ✓ Sözsüz iletişim duyguları belirtmekte kolaylık sağlamaktadır.
- ✓ Sözsüz iletişimler bazen çift anlamlı olabilmektedir, bu nedenle bireyleri beden dilleri ile ifade etmek istedikleri mesaj ile söyledi cümleler aynı olmayabilmektedir.
- ✓ Sözsüz iletişimler genellikle belirsizdir.

1.16 Örgütsel İletişim Biçimleri

Kişilerarası iletişim, insanların kendi aralarında semboller üreterek paylaştıkları anlamlar ve bilgiler topluluğu olarak tanımlanmaktadır (Hahn vd. 2014Siyez 2010).

Zagan-Zelter (2007)'e göre kişiler arasında kurulan iletişim aynı zaman örgütlerdeki mesleki iletişimin önemli bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Aslında kişiler arası iletişim, örgütsel iletişimin özünü oluşturarak ve örgütlerdeki belirlenen amaçlara ulaşılmasında oldukça önemlidir (Debasish ve Das, 2009: 13). Türkmen (2003) ve Sabuncuoğlu ve Gümüş (2012)'e göre örgütsel iletişim, örgütün belirlemiş olduğu hedeflere ulaşmak için yapılan planlama, motivasyon ve denetim işlevlerinin gerçekleştirilmek amacıyla örgüt içinde ve dışında yapılan bilgi alışverişidir. Bir başka tanımda da örgütsel iletişim, bir örgütte var olan amaçlara göre bireylerin hareketlerini eşgüdümlemek sembollerin iletimi ve mesajı alan kaynağında yorumu olarak belirtilmektedir (Tutar 2003).

Örgütlerde çalışan bireyler arasında daha sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturmak amaçlanıyorsa iletişimde, açıklık ve dürüstlük ilkelerine dikkat edilmesi gerekmektedir (Vural ve Coşkun 2007).

Atak (2005) göre örgütsel iletişimin bazı özellikleri aşağıda verilmiştir

- ✓ Örgütsel iletişim ile örgütler iç ve dış iletişimde bulunarak, çevreleri ile gerekli uyumu sağlayabilirler.
- ✓ Örgütsel iletişim, örgütlerin belirlediği amaçlara ulaşabilmesi için çalışanlar arasında işbirliğini ve uyumu sağlayabilmektedir.
- ✓ Örgütsel iletişim sadece yöneticilerin belirlediği bir süreç olmayıp aynı zamanda örgüt çalışanlarının ihtiyaçlarına göre de değişebilmektedir.
- ✓ Örgütsel iletişim bir örgüt içerisinde çalışan bireylerin bir araya gelmesini sağlamaktadır.

1.16.1 Formel İletişim

Formel iletişim, bir örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için daha önceden belirlenmiş kurallar aracılığı ile gerçekleşen, hiyerarşik olarak uygulanan bir iletişim biçimi şeklinde tanımlanmaktadır (Drynan, 2011 ; Gürgen, 1997; Küçük, 1992). Bir başka tanımlamada da formel iletişim, bir örgütte daha önceden belirlenmiş kurallar çerçevesinde sürdürülen iletişim şekli olarak görülmektedir (Gönen vd., 2008).

Formel iletişim, örgütte çalışan bireylerin kişiliklerinden arındırılmış olup, hiyerarşik bir iletişim türüdür (Türkmen 2003, Gürgen 2007, Küçük 2012). Formel iletişim, yönergeler, düzenlemeler ve performansla ilgili bilgiler oluşmakta olup, resmi yazılar, raporlar, personel toplantıları da, formel iletişim türlerinden kabul edilmektedir (Charvatova 2006).

Sehgal ve Khetarpal (2008: 26) göre formel iletişimin olumlu yönlerini aşağıdaki gibi belirtmişlerdir.

✓ Örgüt içerisinde çalışan astların sorumluluklarını düzenleyerek örgütün otoriter yapısını korumaktadır.

✓ Formel iletişimin araçları olan, talimatlar, ilkeler, açıklamalar, raporlar ile bir örgütün nasıl işleyeceği çalışanlarına aktarılabilir.

✓ Formel iletişim kanallarıyla gönderilen mesajların örgütte çalışan bireyler tarafından uygulamaya konulması genellikle daha kolay olmaktadır.

✓ Formel iletişimdeki mesaj genellikle örgüt içindeki herkese iletilmektedir.

Yine Sehgal ve Khetarpal (2008) formel iletişimin olumsuz yönlerini aşağıdaki gibi açıklamıştır

✓ Formel iletişim ile gönderilen mesaj örgütte çalışan tüm bireylere ulaştırılacağı için çok fazla zaman alabilir.

✓ Formel iletişimde örgüt içinde çalışan bireyler kendilerini rahat hissedemediklerinde sosyal bir ortam oluşamayabilir.

✓ Formel iletişimde hiyerarşik bir düzen olması bilgi serbest bir şekilde akışına izin vermeyebilir. Bu nedenle bazen çok önemli olan bir problemden yöneticiler haberdar olmayabilir

Örgütlerde formel iletişim; dikey iletişim, yatay iletişim ve çapraz iletişim olarak adlandırılan üç farklı yöntemle gerçekleştirilmektedir(Certo, 1989:332).

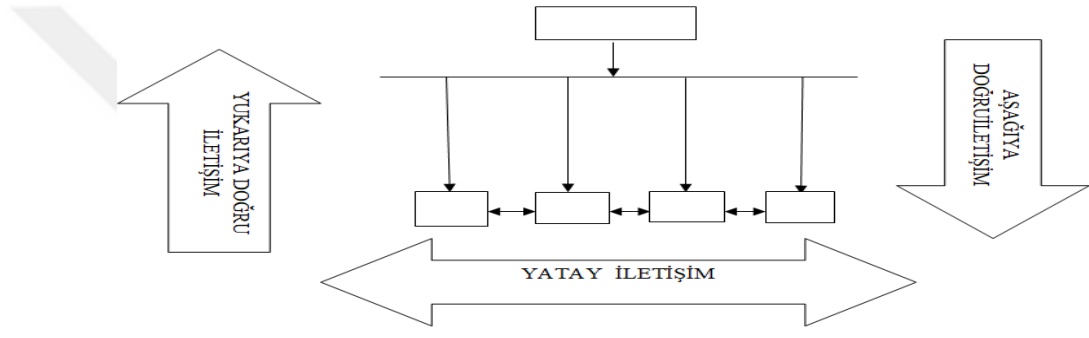
1.16.2 Yatay İletişim

Örgütlerde yatay iletişim benzer statüye sahip çalışanlar arasında gerçekleşen ve bir yöneticinin emrine gerek kalmadan kendi sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlayan, örgüt içindeki bireylerle işbirliğini geliştiren iletişimdir (Denton, 1991;

Sabuncuoğlu ve Tüz, 1991; Tengilimoğlu ve Öztürk 2004)

Günümüzde yatay iletişimin gittikçe daha önem kazandığı ve örgütlerde yatay iletişim konusunda daha fazla çabanın sarfedildiği görülmektedir (Gürüz ve Yaylacı, 2004 Pehlivanoglu, 2003).

McClelland ve Wilmot (1990) yaptıkları araştırmada çalışanlarının %60' ı kurumdaki yatay iletişimin yetersiz olduğu görüşünde olup bu iletişim türünün daha fazla geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Çalışanlar örgütteki amaçlarından ve sorumluluklarından haberdar olmadıklarını bunun sonucu olarak da çeşitli olumsuz durumlarla karşılaştıklarını açıklamışlardır.



Şekil 1.5 Yukarıya Doğru, Aşağıya Doğru ve Yatay İletişim (Lunenburg, 2010:2)

1.16.3 Dikey iletişim

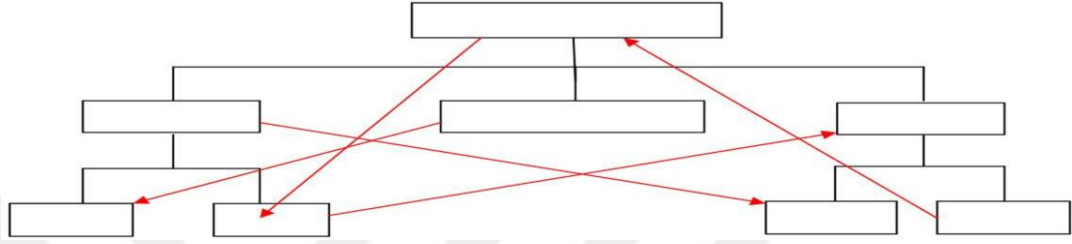
Bir örgütte iletişim hiyerarşi içerisinde alt kademedan üst kademeye olan yada tersi durumdaki iletişim türü olarak adlandırılmaktadır (Tutar ve ark 2008). Genç (2005)'e göre de *Dikey iletişim*, bir örgütteki üst kademeler ve alt kademeler arasında hiyerarşik bir düzende kurulan iletişim olarak tanımlanmaktadır. Bu iletişim türünde üstlerden astlara doğru resmi bir kanaldan mesajlar ulaştırılır (Işık ve Biber 2010).

1.16.4 Çapraz İletişim

Fonksiyonel yetki ilişkilerinin sonucunda ortaya çıkan ve farklı kademeler arasında kurulan bir iletişim şekli olarak tanımlanmaktadır. (Ataman, 2009). Bir örgütün farklı departmanlarındaki birimlerin kendi dışındaki birimlerle hiyerarşik ilişki

kurmadan,yapmış oldukları bilgi alışverişine *çapraz iletişim* adı verilir (Kocabaş, 2005; Genç, 2005; Singh, 2010).

Günümüzde yatay ve dikey iletişim kaynaklarının örgütler için yetersiz kaldığı görülmektedir (Baker, 2002). Özellikle işbirlikçi çalışmalara ağırlık ve önem veren örgütlerde çapraz iletişim, katılımı artırır ve kordinasyonu güçlendirmektedir (Tutar vd., 2004).



Çapraz iletişimde bilgi doğrudan kaynaktan alıcıya aktarıldığı için hiyerarşik olan basamaklar hızlı bir şekilde geçilir, böylelikle iletişimde gereksiz mesajlarla karşılaşılmaz (Ekinci, 2006; Kaya, 2006). Aşağıdaki Şekil 1.6'da çapraz iletişim görülmektedir.

Şekil 1.6 Çapraz (Diagonal)İletişim Kaynak: Tutar ve Yılmaz (2012:225).

1.16.5 İnfornel İletişim

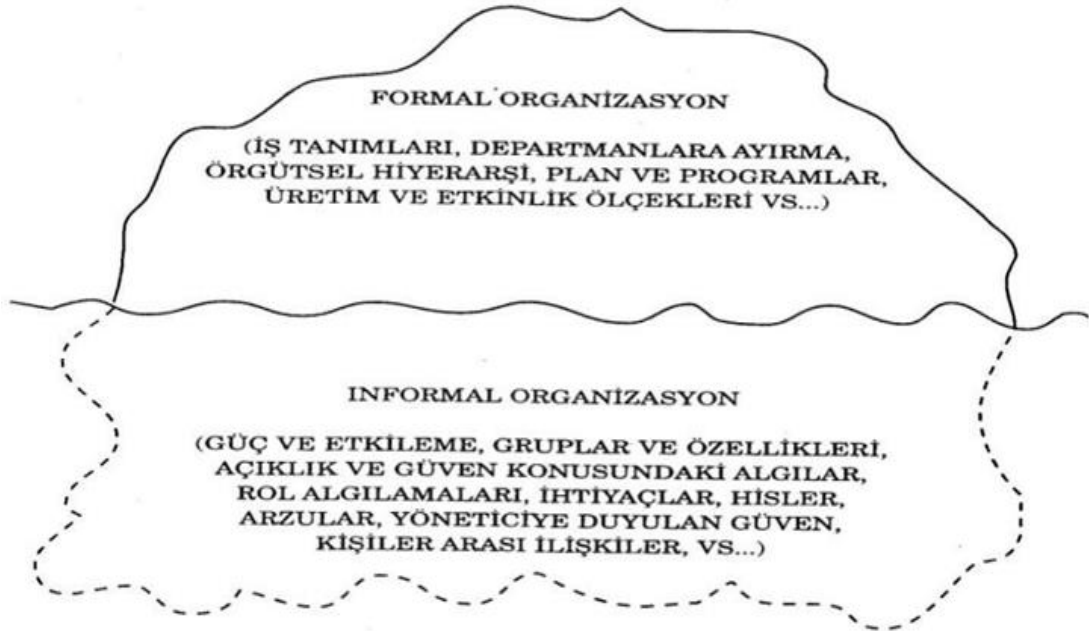
Örgütlerde formel iletişim nedeniyle ortaya çıkan olumsuzlukları ve yetersizlikleri gidermek amacıyla kendilerine özgü kuralları, ödüllendirme ve cezalandırma sistemi olan infornel gruplar oluşabilmektedir. İnfornel gruplar genellikle örgütün aynı düzeydeki üyeleri arasında olduğu söylenebilir (Nazik ve Bayazıt, 2005). Bektaş (2014)'e göre infornel gupların ilk olarak kurum içi sohbetlerle oluştuğunu vurgulamıştır. Levinson (1999)'da infornel grupları karşılıklı yarar olarak görürken; Holmes ve Marra (2004) infornel grupları örgütlerde sosyal yapıstırıcı görevini gördüğünü belirtmektedir.

İnfornel iletişim çoğunlukla çaprazlama hareket ettirmekte olup bilginin infornel iletişimde örgüt içindeki üyeler arasında daha hızlı yayıldığı görülmektedir (Krackhard

ve Hanson, 1993: 104). Günümüzde örgütlerde informal iletişimin yönetimi çok önemli olup (Davenport ve Prusak, 1998: 16); özellikle informal iletişimin yönetiminin iyi olduğu örgütlerde çalışanlar arasında verimliliği, etkililiği ve yenilik yapabilme kabiliyetinin daha çok gelişmektedir (Balkundi ve Harrison, 2006).

Formel iletişim genellikle hiyerarşik bir yapıda uygulandığı için; karşılaşılan yeni durumlarda çözüm üretme konusunda başarısız kalabilmektedir. Problemlerle sürekli karşı karşıya kalan örgütlerdeki çalışanların (Suchman ve Wynn, 1984); informal iletişimi kullanarak problemlerin çözümü için harekete geçtikleri görülmektedir (Daft ve Lengel, 1986). Örnek olarak görevlerinde problemler karşılaşılan çalışanlar sorunlarına çözüm bulabilmek için kılavuz ve yönetmelikleri incelemekten ziyade çalışma arkadaşlarına danışarak çözüm bulmaya çalışmaktadır (Kraut vd., 1990).

Akkirman (2004)'te Kraut' un düşüncelerini destekleyerek; informal iletişimle örgüt içindeki çalışanların çay ve kahve aralarında birbirleriyle fikir alışverişlerinde buldukları ve örgüt içinde yaşanan problemlere çözüm bulmak amacıyla tartışma ortamı oluşturduklarını belirtmektedir. Kurum içi sohbetler, laf taşıyıcılar, söylenti ağı ve şakalar, informal iletişim kanallarıdır (Koçel 2011).



Şekil 1.7 Örgütlerdeki Buz Dağı (Koçel, 1998)

Şekil 1.7’de informal iletişimin örgütlerdeki buzdağının alt tabakasını oluşturduğu görülmektedir.

Tutar ve Yılmaz (2012) ve Atak (2005)’e göre örgütlerdeki informal iletişim kendini şu şekilde göstermektedir:

- ✓ Örgüt içinde oluşan dostlukların sosyal yaşamda da devam ettirilmesi.
- ✓ Örgütün farklı bölüm ve statüsünde bulunan bireyler arasındaki duygusal ve düşünsel ilişkilerin olması.
- ✓ Örgüt içinde çay, kahve, yemek arası sohbetlerin olması.
- ✓ Yöneticilerin, çalışanlarla resmi olmayan şekilde yapmış oldukları sohbetler.

Aydın (2012), Sabuncuoğlu ve Gümüş (2008) informal iletişim, formal iletişimin dışında kalan ve örgütsel hiyerarşi önemsemeyen, örgütteki çalışanlar arasında oluşan iletişim olarak ele alınabilir. Whittaker ve arkadaşları (1994)’na göre de, örgütlerde çalışan bireylerin zamanlarının %25-70’i yüz yüze iletişim ile %88-93’nü ise informal iletişim kurarak geçmektedir. Ayrıca yapılan diğer çalışmalara göre, bir işyerinde çalışanların iletişimlerinin %56’sı formal iletişim ile %37’si ise informal iletişim oluşturmaktadır (Sabau ve Bibu 2012).

Koçel (2007)’ ye göre örgütlerde güvensizlik ve gelecek endişesi oluşturan durumlar, çalışanlarının kişisel özellikleri ve formal kanallarının yetersizliği gibi durumların örgütlerde informal iletişimi oluşturduğunu açıklamaktadır. Informel iletişim daha çok örgütte çalışan bireylerin samimi ilişkilerinden doğmakta olup hiyerarşik düzeni göz ardı etmektedir (Atak 2005, Karcıoğlu ve Kurt 2009). Bir örgütte çalışan bireylerin çalışanları arasındaki duygusal veya düşünsel bağ ile ortaya çıkan informal iletişim örgütteki formal kanalların dışında gelişmekte olup; formal iletişim sistemini tamamladığı görülmektedir (Atabek 2000). Ayrıca informal iletişim örgütün amaçlarına ulaşabilmesinde faaliyetlerin hız kazanmasına ve daha etkili işlemesine yardımcı olabilmektedir (Robbins ve Coulter 2003). Fay (2011)’e göre de bir örgütte çalışan bireylerin informal iletişimde bilişsel otoritenin daha çok kullanılması nedeniyle formal iletişime göre daha çok tercih ettiklerini vurgulamaktadır. Sağbaş (2013) ve Hodgetts (1999) Certo ve Cert (2006)’da bu görüşün üzerinde durarak; örgütlerde uygulamaya konan formal iletişimin örgütteki çalışanların bütün ihtiyaçlarını

karşılımadığı için çalışanların genellikle informal iletişim kanallarına yönelmektedirler. Vural (2012)'de informal iletişimi; bir örgüt içerisinde kendiliğinden oluşan ve temel görevinin örgüt içerisindeki sosyal ilişkilerin korunması olarak ele almaktadır.

Hodgetts (1999)'a göre de bir örgüt içinde çalışan bireylerin informal iletişimi en son haberleri, işlerini etkileyen faktörleri ve tanıdıkları kimseler hakkında bilgi almak için kullanılmaktadır. İnfornel iletişimin örgüt normlarının olumlu özellikleri olmasına rağmen (Aydın, 2007); bazen de örgütün amaçlarına ulaşmasında çeşitli sorunlar oluşturabilmekte ve formel iletişimin etkisini ortadan kaldırabilmektedir (Sabuncuoğlu ve Vergiliel Tüz 2008). Formel ve informal iletişimin bir örgütte doğru bir şekilde ve miktarda kullanılması yani kısaca dengede olması, örgütsel amaçlara ulaşmada kolaylık sağlamaktadır (Uzcan 1996). Bu nedenle örgütlerdeki yöneticilerin formel iletişime çok ağırlık vererek informal iletişimi ihmal etmesi ya da tam tersi durumlar yerine, informal iletişimi örgütün amaçlarına ulaşmak için etkili bir şekilde kullanması gerekmektedir. Ayanoğlu (2002) bu konuya daha da açıklık getirerek bir örgütte, informal iletişimin örgütün amaçlarını gerçekleştirmede yardımcı olması veya zarar vermesindeki en önemli neden yöneticilerin tutumları olduğunu belirtmektedir. Eğer yöneticiler örgüt içerisinde oluşan problemleri örgütteki çalışanlar açık bir iletişim ile paylaşır onlarında fikirlerine önem veriliyorsa informal iletişimin olumsuz sonuçları azalabilmektedir. Shockley-Zalabak (2006) bu konuya daha da açıklık getirerek etkili yöneticinin, formel ve informal iletişimi başarılı bir biçimde birleştiren kişiler olduğunu belirtmektedir.

Şekil 1.8 de İnfornel ve Formel İletişim Arasındaki Farklar Gösterilmiştir.

Formel İletişim	İnfornel İletişim
✓ Önceden planlanmış	✓ Plânlanmamış
✓ Önceden belirlenmiş katılımcılar	✓ Rasgele katılımcılar
✓ Aktif hazırlanmış katılımcılar	✓ Rolü dışındaki katılımcılar
✓ Önceden hazırlanmış gündem	✓ Tesadüfi gündem
✓ Tek yönlü	✓ İnteraktif
✓ Verimsiz içerik	✓ Zengin içerik
✓ Formel dil	✓ İnfornel dil

Şekil 1.8 İnfornel ve Formel İletişim Arasındaki Farklar (Kraut, Fish, Root ve Chalfonte, 1990: 5 Carnegie Mellon Üniversitesi)

İnformal iletişim, örgüt üyelerinin ilişkileri sonucu kendiliğinden oluşan iletişim şeklidir. Formal iletişim bir örgütün iskelet sistemini oluştururken, informal iletişim süreci bir örgütün merkezi sinir sistemini oluşturur. Çalışanların informal gruplar oluştururken bilgi paylaşımında bulunmaları, grup içi sohbetlere katılmaları informal iletişim kanalının belli başlılarıdır.

1.17 İnfornel İletişimin Olumlu ve Olumsuz Yönleri

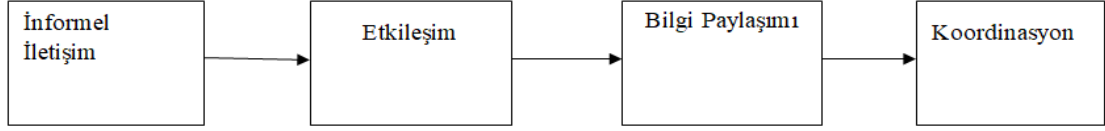
İnformel iletişim, örgütlerde bilginin hızlı bir şekilde yayılmasına, kurum içindeki dayanışmayı arttırmasına ve hızlı karar alma sürecine yardımcı olurken aynı zamanda da örgütteki stres düzeyini düşürebilmektedir (Subramanian, 2006). Özellikle örgütlerde yaşanan problemlerin sebeplerin ortaya çıkarılmasında ve örgütsel stres düzeyinin azaltılmasında infornel iletişimin oldukça etkili olduğu görülmektedir (Gottlieb 1981). İnfornel iletişimin örgütlerde ortadan kaldırılamayacağı düşünüldüğünde yöneticilerin infornel iletişimi engellemek yerine infornel iletişim sürecini örgüt lehine kullanmaları daha örgütün amaçlarına ulaşmak için daha fayda sağlayabilir.

Ahsan ve Panday (2013)'ın yapmış oldukları çalışmada; örgütlerdeki infornel iletişimin örgüt içinde bazı problemlere yol açsa da özellikler çalışanlar arasında koordinasyon sağlayarak, çalışanların karşılıklı öğrenmelerine olumlu etkide bulunduğu görülmektedir. İnfornel iletişimdeki mesajların formel iletişime göre örgüt içerisinde daha hızlı yayıldığı görülmektedir (Crampton ve ark. 1998). Eroğlu (2005)'e göre ise infornel iletişim, örgütlerin amaçlarına ulaşması için uygulanan takım çalışmalarına yardımcı olarak verimliliği arttırabilmektedir.

Yapılan çalışmalara göre infornel iletişim, örgüt içinde çalışan bireylerin uzmanlardan yardım almasını kolaylaştırdığı ve bu nedenle çalışanların problem çözme yeteneklerini geliştirdiği görülmektedir (Cross ve Cummings, 2004). Ayrıca yapılan çalışmalarda; samimiyet, duygusal yakınlık ve karşılıklı iyilik gibi infornel iletişimle yakın bağları olan kavramların örgütlerin amaçlarına ulaşmasında yardımcı olmaktadır (Granovetter, 1973; Nelson ve Mathews, 1991).

Örgütlerdeki infornel iletişimin; çalışanlar arasındaki güveni ve bağlılığı arttırmaktadır (Lurey ve Raisinghani; 2001). Örgüt içerisindeki çalışanların güveninin ve bağlılığının arttığı durumlarda da örgütün verimliliğinin artması da beklenebilir. Fa,

(2011)'e göre informal iletişim örgütün çalışanları arasında sosyal etkileşimi artırarak örgütlerdeki belirsizliği azaltmaktadır. İnfornel iletişim örgütlerde çalışan bireylerin aralarındaki ilişkileri güçlendirir ve çalışanlar arasında ortak bir fikir birliği oluşturmaktadır (Lee; 2007). Şekil 1.10.da informal iletişim ile kordinasyon arasındaki ilişki gösterilmektedir.



Şekil 1.9 informal iletişim ile kordinasyon arasındaki ilişki

Yılmaz, (2007)'e göre bir örgütte çalışan bireylerin informal iletişim sayesinde örgütün amacına farkında olmadan da yardımcı olabilmektedirler. Özellikle formel ilişkiler sonucunda örgütte oluşabilecek baskı, stres ve monotonluk gibi durumlarda, çalışanlar arasında oluşturulacak veya kendiliğinden oluşacak informal iletişim bu sorunların çözülebilmesinde yardımcı olabilmektedir. İnfornel iletişim ile oluşabilecek *saygı vesevgi takım ruhu* örgütün için daha verimli bir çalışma ortamı oluşturmaktadır.

İnfornel iletişimin bir örgüt için oldukça avantajları olmasına rağmen bazen de bu iletişim örgütün amaçları dışında gelişbilmektedir. Gürgen, (1997)' ye göre de informal iletişim formel iletişimin tamamlayamadığı eksiklikleri tamamlarken diğer taraftan da örgüte zarar verebilmektedir. Brownell (1990)'ın yapmış olduğu çalışmada informal iletişiminin çok fazla kullanıldığı örgütlerde kurum içerisindeki dedikoduları arttırdığı bu nedenle de örgütteki stress düzeyinin ve güvensizliğin arttığı görülmüştür.

Bu nedenle inornel iletişimin formel iletişimle beraber doğru bir şekilde kullanılması örgütün amaçlarına ulaşması açısından oldukça önemlidir (Eroğlu, 2006: 208). Özellikle yöneticilerin örgüt içerisinde oluşan dedikoduları göz ardı etmemesi örgüt için oldukça önemli olduğu görülmektedir (Bowditch ve Buono, 1999). Yöneticiler eğer karar alma süreçlerine çalışanları dahil edip, örgüt içindeki önemli bilgileri çalışanları ile paylaşıyorsa; örgütteki informal iletişim kontrol altına alınabilir. Örgütün amaçlarına sağlıklı bir şekilde ulaşmak isteniyorsa, informal ve formel iletişim arasındaki dengenin sağlanması gerekmektedir (Steingrimsdottir, 2011).

1.18 Literatürde Çok Kültürlük, Çok Kültürlü Eğitim ve İnförmel İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Araştırma konusyula ilgili olarak ilk öncelikle öncelikle ilgili kitaplar makaleler ve yurt dışı kaynaklı yayınlar, incelenmiş eldeki araştırmaya benzer yönleri olan araştırma ve yayınlar aşağıda karşılaştırılmıştır.

1.18.1 Ülkemizde Yapılan Araştırmalar

Polat (2012) “Okul Müdürlerinin Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Tutumları” adlı makalesinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan okul müdürlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan araştırma sonucunda okul müdürlerinin çok kültürlülüğe karşı olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Ölçeğin boyutlarına bakıldığı zaman bilgi ve davranıştan ziyade ilgi boyutunda okul müdürlerinin daha yüksek tutuma sahip oldukları görülmektedir. Okul Müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumlarında cinsiyet ve yaş değişkeni anlamlı farklılık oluşturmazken, okul müdürlerinin kıdemleri çok kültürlülüğe ilişkin tutumda anlamlı fark yarattığı anlaşılmıştır. Kıdem düzeyi arttıkça okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumunda azalma olduğu görülmüştür.

Çoban, Karaman ve Doğan (2010)’un yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara bakış açılarının olumlu olduğu görülmüştür. Uygulanan ölçeğin dini görüş, cinsiyet rolleri, cinsel yönelim ve sosyo-ekonomik durum boyutlarında cinsiyete göre herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır. Siyasi görüş alt boyutunda ise kadınlar lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Cinsel yönelim alt boyutunda ise ilçede yetişen öğretmen adaylarının büyük şehirde yetişen adayalara göre cinsel yönelimleri farklı olan bireylere bakış açılarının daha olumsuz oldukları anlaşılmıştır.

Korkmaz (2009) “İngilizce Ders Kitaplarındaki Kültür ve Çok Kültürlülük Kavramları Üzerine Betimsel Bir Çalışma” adlı yüksek lisans tez çalışması incelenmiştir. Yapılan çalışmada İngilizce dil kitaplarının çok kültürlülük olgusunu nasıl ele aldığı gösterilmeye çalışılmıştır. Yabancı dil ders kitaplarında çok kültürlülük ile ilgili öğeleri içerdiği sonucuna varılmıştır. Ancak hangi kültürlerin yabancı dil

kitaplarına ne kadar dâhil edileceği konusunda herhangi bir ölçüte rastlanılmadığı belirtilmiştir.

Başbay ve Bektaş (2009) tarafından yapılan “Çok Kültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri” çalışmada da şu sonuçlara ulaşılmıştır. Çok kültürlülüğün bölünmeyi değil bütünleştirmeyi sağlayacağı sonucuna ulaşılmış olup, öğretmenlerin sahip olması gereken çok kültürlü yeterlilikler belirlenmeye çalışılmıştır.

Esen (2009)’un yapmış olduğu “Çok Kültürlü Eğitim Politikalarının Yokluğunda Türkiye’deki Devlet İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Farklılıkları Nasıl İdare Ettiklerinin Bir Analizi” adlı tez çalışmasında ortaya çıkan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir1 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerinin kültürel farklılıklara karşı tutumları nasıldır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında zaman öğretmenlerden bazılarının farklılığa karşı kayıtsız bir tutum sergilerken bir kısmının da farklılıklara indirgemeci bir şekilde yaklaştıkları ve farklılıkları genelde bireysel düzeyde algıladıkları görülmüştür. Son olarak bir kısım öğretmeninde farklılıklara karşı tolerans sahibi oldukları belirtilmiştir.

Polat (2009)’ un yapmış olduğu başka bir çalışmada da öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özelliklerini incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik özellikleri açısından yeterli oldukları ancak duygusal denge boyutunda iyi olmadıkları görülmüştür.

Yine Polat (2009)’un yapmış olduğu “İlköğretim Programlarından Hareketle Çok Kültürlü Eğitime Dayalı Sınıf Yönetimi” adlı makalesinde ilköğretim 1-5. sınıf öğretim programlarının kazanımlarını çok kültürlü eğitime katkı sağlayıp sağlamaması açısından değerlendirmiştir. Bu amaçla ilköğretim 1-5. sınıf temel derslerin öğretim planlarında yer alan kazanımlar incelenmiş ve birçok kazanımın çok kültürlülüğü içerdiği belirlenmiştir. Bu programlardaki hedeflerin ve kazanımlar ortaya çıkmasında öğretmenlere büyük roller düştüğü görülmektedir. Bundan dolayı araştırmada öğretmenlerin çok kültürlü eğitimle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerektiği görülmüştür.

Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarını araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet değişkeninde çok kültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çok kültürlülük eğitim tutumlarında eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin eğitim enstitüsü mezunu

öğretmenlere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları anlaşılmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arttıkça çok kültürlü eğitime yönelik tutumların olumsuz doğru gittiği görülmektedir.

Toprak (2008) “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması” başlıklı yüksek lisans tezi incelenmiştir. Güvenirlik (Cronbach Alpha) katsayısının 74 olarak bulunan ölçeğin tercüme ve dil geçerliliği sağlanmıştır. Araştırmacı yaptığı faktör analizi sonucunda çok kültürlü tutum ölçeğinin tek boyutluluğunun desteklediği sonucuna ulaşmıştır.

Şan (2006) “Küreselleşme Çağında Farklılık ve Çok Kültürlülük Siyaseti” makalesinde, çok kültürlü uygulamaların kimi toplumlar için uygun bir yöntem olarak kabul edilebileceğini ancak çok kültürlülük olgusunun tüm uluslara genel geçer bir model olamayacağı sonucuna varmıştır.

Temel (2008)’in “Çok Kültürlü Hemşirelik Eğitimi” çalışmasında hemşirelik eğitim programlarının kültürlerarası yaklaşım ile düzenlenmesi için çeşitli eğitim yöntemleri hakkında örnekler verilmiştir.

Bektaş (2014) “Yönetim Tarzlarının Örgütlerdeki İnförmel İletişim Kanallarına Etkisi” adlı çalışmasında örgütteki yönetici kadrosunun yönetim tarzlarının, införmel iletişim kanalları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda yöneticilerin daha çok demokratik yönetim tarzı uyguladıkları ve örgütteki çalışanların kurum içi sohbetlerle införmel gruplar oluşturdukları tespit edilmiştir.

Memduhoğlu ve Saylık (2012)’in “Okullarda İnförmel İlişkiler Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” yapmış oldukları çalışmada 17 maddelik olan ve iki boyuta sahip införmel ilişkiler ölçeğini geliştirmiştir. Araştırmacıların geliştirmiş olduğu ölçekte; cinsiyet ve ünvan bağımsız değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülürken; medeni durum değişkeninde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Benzer şekilde Uğurlu (2014) “İnförmel İletişim Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” införmel iletişim ile ilgili dört boyuttan oluşan ölçek geliştirdiği görülmüştür..

Yılmaz (2007)’in “İnförmel İlişki Şekillerinin Kurumsal Yapılara Yansımaları: Elazığ’ daki Kamu Görevlileri Üzerinde Sosyolojik Bir Araştırma” yapmış olduğu çalışmada edilen örgütlerde införmel iletişimin engellenemeyeceği ve örgütlerde

informel iletişimle ortaya çıkabilen kayırmacılık, partizanlık gibi olumsuz durumların örgütlerin amaçlarına ulaşmalarında problemler yarattığı tespit edilmiştir.

Altekin (2004) “Yöneticilerin Çalışanları Motive Etmesinde Resmi Olmayan İkili İlişkilerin Yeri ve Önemi” yaptığı çalışmada da; örgütteki yöneticilerin çalışanlarıyla resmi olmayan ilişkileri arttıkça örgütte çalışan bireylerin motivasyon düzeylerinin de arttığını belirtmiştir.

Arslantaş (2001) tarafından “Ortaöğretim Okullarında İletişim” yaptığı çalışmasında okul müdürlerinin, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin formel ve informel iletişim davranışlarına algılarını ölçmüştür. Bu araştırma sonucuna göre okul müdürleri informel iletişimi kullanırken dahi yetkilerini göstermeye çalıştıkları ve öğretmenlerle arasında informel iletişim kurmada yetersiz oldukları görülmüştür.

1.18.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

McCray ve Beachum (2010) çalışmalarında ortaokul müdürlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili algıları araştırmışlardır. Araştırmada okul müdürlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili algılarının etnik kökene ve cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği araştırılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre erkek okul müdürlerinin kadınlara göre çok kültürlü algı düzeyleri yüksek bulunurken, etnik kökene göre çok kültürlülük algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Okaie-Boulder (2010), “Faculty Members' and Graduate Students' Perceptions of Multicultural Education in the College of Education” yaptığı çalışmada öğretim üyeleri ve yüksek lisans öğrencilerinin çok kültürlü eğitime ilişkin algılarını incelemiştir. Öğretim üyeleri ve yüksek lisans öğrencilerinin çok kültürlü eğitime ilişkin olumlu algılara sahip olduklarını görülmüştür. öğretim üyelerinin çok kültürlü eğitime ilişkin algıları demografik özelliklerine göre değişmezken, yüksek lisans öğrencilerin algıları ise okudukları programa ve etnik kökenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Neuharth-Pritchett, Reiff ve Pearson (1999) araştırmalarında, öğretmen adaylarının, çok kültürlü eğitim, ırk ve etnik köken ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarını çok kültürlülük ile ilgili eğitim

verilmesinin yanında, adayların çok kültürlülük ile ilgili uygulamalara katılmalarını sağlamanın öğretmenlerin eğitiminde oldukça önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Steven Locke (2009)' un "Institutional Social and Cultural Influences on the Multicultural Perspectives of Preservice Teachers" araştırmasında çok kültürlü bir eğitim dersine katılan öğretmen adaylarının çok kültürlü bakış açılarını araştırmıştır. 13 öğretmen adayının çok kültürlülük ile ilgili düşüncelerini incelemek amacıyla düzenli görüşmeler yapıp, adaylar gözlenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara bakış açılarının; Sosyal yaşantıları, eğitim geçmişleri, medya ve öğretmen yetistirme programının özelliklerinden etkilendiği görülmektedir. Üniversitede öğretmen adaylarının çok kültürlülük hakkında almış oldukları tek bir dersin öğretmenlerin farklılıklara bakış açıları üzerinde çok az bir etkisinin olduğu görülmüştür. Üniversitelerde çok kültürlü bakış açısının; öğretmen adaylarına üniversite eğitimi boyunca aşılması gerektiğini belirtmiştir.

McCray, Wright ve Beachum (2004) tarafından ortaokullardaki müdürlerin çok kültürlü eğitimle ilgili algılarını belirlemek için araştırma yapılmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyin düşük olduğu bölgelerdeki okul müdürlerinin çok kültürlü eğitime karşı olumsuz algıları olduğu görülmüştür.. Okullardaki öğrenci sayısının ve okulların bulunduğu bölgenin; okul müdürlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili algılarını etkilediği görülmüştür.

Chan (2002), "The Visible and Invisible in Cross-cultural Movement Experiences: Bringing in Our Bodies to Multicultural Teacher Education" yaptığı araştırmada öğretmenleri çok kültürlü eğitime tabi tutmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kültürel değerler konusunda farkındalık kazandığı ve bu farklılıkların kabul gördüğü bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca bireylere kültürel duyarlılık kazandırmada farklı kültürlerin sanatlarını veya müziklerini paylaşılmasının önemi vurgulanmıştır.

Neuharth-Pritchett, Reiff ve Pearson (1999)' de "Through the Eyes of Preservice Teachers: Implications for the Multicultural" yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim, kültürel farklılıklar, etnik köken hakkında bilgilerinin yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır.

Fischbacher-Smith ve Fischbacher-Smith (2014) "Yönetim Krizlerinde Gizli ve İnfornel Ağların Etkisi: Bu Krizlerin Arkasında Ne Vardır?" adlı yaptıkları çalışmada örgütlerde çalışanlar arasındaki bilgilerin çoğunlukla infornel iletişim ile paylaşıldığı

ancak örgütlerde oluşabilecek potansiyel riskler ve krizlerin de çoğu zaman görmezden gelinerek problemlerin üstünün kapatıldığı anlaşılmıştır. Ayrıca araştırmada informal iletişimin; yöneticiler tarafından informal iletişimin; örgütün amaçlarına ulaşmasında ve karşılaşılabilecek risklerin minimal seviyeye indirilmesi konusunda kullanabileceklerini belirtmektedir.

Trevino (2014) “İşyeri Arkadaşlıkları ve İnförmel İletişim” yaptıkları araştırmada bir örgütte çalışan bireylerin informal iletişimi daha çok örgütteki işlerle ilgili olmayan şekilde kullanarak; birbirlerine karşı küfürlü sözler kullandıklarını görölmüştür.

Fay ve Kline (2011) “Meslektaş (birlikte çalışan) İlişkileri ve Yüksek Yoğunlukta Uzaktan Çalışmada İnförmel İletişim” yaptıkları çalışmada örgüt içinde çalışan bireylerin uzakta olması durumunda memnuniyetsizliğin arttığı görölmüştür. Ayrıca araştırma sonucunda örgütlerdeki informal iletişim ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

First ve Tomic (2011) “Kurumsal Marka İmajı ve Tercihi Oluşturmada Formel ve İnförmel İletişim Kanalları” yaptıkları çalışmada 370 lisansüstü öğrencine ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığı zaman çok kanallı iletişimin tek kanallı iletişime göre bilgiyi taşımada ve bireyler üzerinde bir algı oluşturma konusunda daha büyük bir etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu çalışmada örgütlerde informal iletişimin çok geniş bir alanı bulunurken; formel iletişimde yöneticiler tarafından ihmal edilmemesi gerektiğinden bahsetmektedir.

Green ve Brock (2005) “Örgütsel Üyeliğe Karşı İnförmel Etkileşim: Sosyal Sermayeyi Oluşturan Becerilere ve Algılara Katkıları” yaptıkları çalışmada informal iletişimin bir örgüt içerisinde yer alan bireylerin bilgilerini paylaşmasını sağlayan bunun neticesinde çalışanlar arasındaki sosyal bağlarını güçlendirdiği ve örgütteki çalışan bireylerde sorumluluk duygusunu geliştirerek sosyal sermaye oluşumunu olumlu bir şekilde etkilediği görölmektedir.

Morrison (2004) “İşyerinde İnförmel İlişkiler: İş Doyumu, Örgütsel Bağlılık ve Toplam Satış Hedefleri ile İlgili Kurumlar” yaptıkları çalışmada informal iletişimin örgütte çalışan bireyler üzerinde olumlu etkileri olduğu anlaşılmıştır. İnförmel iletişimin iş doyumunu arttıkça örgütsel bağlılıkta aynı şekilde artacağı tam tersi durumda azalacağı esastır.

Bismarck, Bungard ve Held (1999) “İnformel İletişim; ihtiyaç duyulan, aranan ve desteklenen bir iletişim şekli midir?” adlı araştırmalarındaki sonuca bakıldığında İnformel iletişime açık bir şekilde ihtiyaç duyulduğu görölmüştür.

Crampton, Hodge ve Mishra (1998) “İnformel İletişim Ağı: Dedikodu (söylenti) Davranışını Etkileyen Faktörler” olarak adlandırdıkları araştırmada informel iletişimin bir öğesi olan dedikodunun kontrol edilip edilemeyeceği üzerine çalışılmıştır. Araştırma sonucunda bir örgütteki yöneticilerin % 92,4’ünün informel iletişimi izleme ve denetleme konusunda yeterli olmadıkları görölmüştür.

Bryan ve Sprague (1997) araştırmalarında, kültürler arası deneyimin, öğretmen adaylarını nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Kültürel farklılıklara karşı duyarlı olmanın öğretmen adaylarının empati yeteneklerini geliştirmelerine ve öğretim uygulamalarında da daha esnek bir anlayış geliştirmelerine destek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2 YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örneklem grubu, veri toplama araçları ile toplanan verilerin analizi, analizde uygulanan istatistiksel yöntemler hakkında bilgi verilmiştir. Bu araştırma Siirt il merkezinde görev yapan öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özellikleri ile informal iletişim arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır.

2.1 Araştırma Deseni

Bu araştırma öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri ile informal iletişim düzeylerini saptamaya yönelik ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Betimsel tarama modeli var olanların, yaşayanların, yaşananların ne olduğunu açıklayarak ortaya koyan çalışmalardır (Sönmez ve Alacapınar, 2014; Büyüköztürk, 2014).

2.2 Evren ve örneklem

Araştırmanın evreninin Siirt İl Merkezinde resmi okullarda bulunan ilkokul:679 ortaokul:711 ve lise: 661 olmak üzere toplam 2051 öğretmen oluştururken, örneklemini ise toplam 619 öğretmen oluşturmaktadır. 6000 kişiye kadar bulunan bir evrende %95 güven düzeyi için gerekli olan örneklem büyüklüğü ($p = .05$) anlamlılık düzeyinde 361 kişi olarak belirtilmiştir (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2008). Araştırmamız için seçmiş olduğumuz örneklemdaki değişkenlere ilişkin frekans ve yüzdelerle ilgili bilgiler aşağıdaki tablo 2.1’de sunulmuştur.

Tablo 2.1 Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Demografik Dağılımları

Değişkenler	f	%
<i>Cinsiyet</i>		
Erkek	369	59,6
Kadın	250	40,4
<i>Okul Türü</i>		
İlkokul	105	17
Ortaokul	191	30,9
Lise	323	52,2
<i>Kıdem</i>		
5 yıl ve altı	329	53,2
6 ile 10 yıl arası	139	22,5
11 yıl ve üzeri	151	24,4
<i>Doğum Yeri</i>		
Siirt	336	54,3
Diğerleri	283	45,7
<i>Kendinizi Kaç Dilde İfade Edebiliyorsunuz?</i>		
Bir	151	24,4
İki	329	53,2
Üç	139	22,5
Toplam	619	100

2.3 Verilerin Toplanması

Araştırmanın konusuna karar verildikten sonra kullanılacak veri toplama araçları için, ölçeği geliştiren ve Türkçeye uyarlayan araştırmacılarla elektronik posta aracılığıyla iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama araçları kullanılmadan önce veri toplama araçlarının puanlaması, geçerlik ve güvenilirlik sonuçları incelenmiştir. Veri toplamaya başlamadan önce gerekli izinler için Siirt Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurulmuş ve gerekli onay alınmıştır. Örneklemde yer alan Siirt il merkezindeki okullara gidilerek öğretmenlere çalışmanın amacı ve önemi hakkında gerekli bilgiler verilmiş olup, ölçekler okullardaki öğretmenlere dağıtılmıştır. Uygulama sırasında da ölçekler hakkında anlaşılmayan yerlerde öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılmış olup araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliğine katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

2.4 Faktör Puanlarının Analizi

Araştırmada SPSS istatistik programı ve DFA Mplus versiyon 7 programlara kullanılarak elde edilen verilerin analizleri yapılmıştır. Yapılan bu analizlerde alt yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}), frekans (f) ve standart sapma (S.s.) değerlerine bakılmıştır. Elde edilen verilerdeki anlamlılık $P < 0,05$ değerine göre aranmıştır. Faktör puanlarının analizinde DFA Mplus kullanılarak ölçekte hangi boyutların kullanılacağına karar verilmiştir. Oluşturmuş olduğumuz örneklem grubundaki öğretmenlerin demografik özelliklerini belirleyebilmek için betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır. Ölçeklere verilen cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak, okullardaki öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri ile okullarda kullanılan informel iletişime ilişkin veriler analiz edilmiştir. Daha sonra öğretmenlerden elde ettiğimiz verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Ayrıca dağılımın normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığını anlamak için çarpıklık ve basıklık katsayılarına da bakılmıştır. Bir dağılımın normal olabilmesi için; çarpıklık ve basıklık katsayılarının (± 1) sınırları içinde yer alması gerekmektedir. Yapılan explore testinde Kolmogrov Smirnov testi, Shapiro Wilk testi ve histogramlar incelenmiş olup elde ettiğimiz verilerin normal dağılmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Normallik sınavında ortaya çıkan histogramlar, Kolmogrov Smirnow ve Shapiro Wilk testleri ile ilgili tablolar ve grafikler ekte sunulmuştur. Bu nedenle ikili değişkenlerin değerlendirilmesinde parametrik olmayan Mean Whitney U testi kullanılırken ikiden fazla değişkenlerin değerlendirilmesinde Kruskal- Wallis testi uygulanmıştır. Ancak bu test karşılaştırılan değişkenler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koyarken; bu farkın hangi gruplar arasında olduğunun bulunması amacıyla da; tekrar Mean Whitney U testi yapılarak gruplar arasındaki farklılıklar bulunmuştur. Araştırmamızda kullandığımız ölçeklerdeki alt boyutların birbirleriyle olan ilişkilerini belirlemek için Korelesyon ve Regresyon analizlerine bakılmıştır. Ölçeğimizdeki verilerin normal dağılmaması nedeniyle Spearman korelasyon analizi kullanılmış olup, çok kültürlü kişilik özelliklerin alt boyutları ile informel iletişimin alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Daha sonra öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerinin alt boyutlarının informel

iletişimdeki alt boyutlarının ne kadarını yordadığını bulgulamak için çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

2.5 Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup; araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerini öğrenmek için kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda katılımcılara; cinsiyet, kıdem, okul türü, doğum yeri ve kendinizi kaç dilde ifade edebiliyorsunuz soruları sorulmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri (ÖÇKKÖ)” ile “İnformel İletişim Ölçeği (Oİİ)” olmak üzere iki farklı ölçek kullanılmıştır. Öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla Van Der Zee ve Oudenhoven (2000) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri” ölçeği Polat (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.

Beşli Likert tipli ölçek (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle Katılıyorum olarak derecelendirilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puan öğretmenlerin algılamış olduğu çok kültürlü kişilik özelliklerin yüksek düzeyde olduğu, alınan düşük puanlar ise algılanan öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerinin düşük olduğunu göstermektedir.

Tablo 2.2 Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri Veri Aralıkları

Veri Aralıkları	Seçenekler	Sınır
1	KesinlikleKatılmıyorum	1,00-1,80
2	Katılmıyorum	1,81-2,60
3	Kararsızım	2,61- 3,40
4	Katılıyorum	3,41- 4,20
5	Kesinlikle Katılıyorum	4,21-5,00

Öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri ölçeği 33 maddeden ve 5 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin maddelerinin; 11’i kültürel empatiyi (3, 4, 15, 16, 21, 25, 26, 29, 30, 32 ve 33), 6’sı sosyal girişimi, (1, 2, 7, 8, 10, 12) 7’si duygusal dengeyi, (6, 9, 14, 17, 23, 24, 27) 5’i açıklığı (18, 19, 20, 22, 28) ve 4’ü (5, 11, 13, 31) ise esnekliği ölçmektedir.

Yaptığımız araştırmada öğretmenlerin kültürel empati ve açıklık boyutundaki maddelere vermiş oldukları cevaplarının ayrıntılı frekans analizi tablo 2.3 de gösterilmiştir.

Tablo 2.3 Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri Ölçeğinde Maddelere Verilen Cevapların Frekans Değerleri

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
3. Başkalarının Ne Hissettiğini Anlamaya Çalışırım.	21	14	25	301	258
4. İnsanların davranışlarını anlamaya çalışırım.	26	20	21	322	230
15. Başkalarının duygularını anlarım.	15	24	35	376	169
16. Başkalarının yüz ifadelerine dikkat eder, önemserim.	13	14	25	323	244
18. Farklı yaklaşımları denerim.	11	25	67	381	135
19. Farklılıklar ilgimi çeker.	8	19	46	361	185
20. Yeni bir hayata kolayca başlarım.	19	90	178	235	97
21. Başka insanların yaşam öyküleri ile ilgilenir, anlamaya çalışırım.	9	38	63	332	177
22. Diğer kültürlere kolayca girebilirim.	19	64	135	285	116
25. Birileri zor durumdaysa onu fark ederim.	13	16	45	400	145
26. İnsanın doğasını anlamaya çalışırım.	9	13	34	366	197
28. Farklı bir geçmişten gelen insanlarla iletişim kurmaya çalışırım.	10	39	83	382	105
29. Başkaları rahatsız olduğunda hissedirim.	8	19	44	409	139
30. Başkalarını anlar, rahatlatırım.	8	29	61	384	137
32. Diğerlerinin duygularına önem veririm	9	17	30	380	183
33. Diğerlerinden bilgi edinmek hoşuma gider.	12	12	39	340	216

Tablo 2.3'e bakıldığında çok kültürlü kişilik özellikleri ölçeğinde vermiş oldukları cevapların olumlu uç değerlerde daha fazla toplandıkları görülmektedir. Ölçekteki tüm maddelerde olumlu uç sınırlara yakın verilen cevaplar görülürken 20. Madde ve 22. Maddenin diğer maddelere göre olumsuz uç sınırlara yaklaştığı ve öğretmenlerin genel olarak bu iki maddede daha fazla kararsız kaldıkları söylenebilir. Bu maddelere bakıldığında “Yeni bir hayata kolayca başlarım” ile “Diğer kültürlere kolayca girebilirim” maddelerinin öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplara göre tüm maddeler arasında en fazla kararsız olarak kaldıkları maddeler olarak görülmektedir. Öğretmenlerin “Farklılıklar ilgimi çeker” maddesinde olumlu uç sınırlarda cevap vermelerine rağmen; farklı kültürlere kolaylıkla girebilirim maddesinin orta düzeyde kalması bir ikilem oluşturabilir. Öğretmenlerin farklılıklara karşı tutumlarının olumlu olduğu, farklı yaklaşımları denemek istedikleri ve farklı kültürel gruplardan gelen insanlarla iletişim kurmaya istekli oldukları görülmektedir. Ancak öğretmenlerin farklı bir hayata kolaylıkla başlamaları, farklı bir kültürel ortama kolaylıkla girme becerilerine yönelik algı düzeylerinin üstteki maddelere göre daha düşük olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin her ne kadar farklı kültürlere ve yaklaşımlara yönelik algı düzeyleri yüksekse de bu konudaki gerekli beceriler konusunda problemler yaşadıkları söylenebilir. 15, 16, 25, 29, 32 ve 33. maddelere bakıldığında öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların olumlu uç sınırlara oldukça yaklaştığı görülmektedir. Özellikle “Başkaları rahatsız olduğunda hissedirim” ile “Birileri zor durumdaysa onu fark ederim” maddelerinde öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların çoğunluğu olumlu uç sınırlardadır. Bu verilerden yola çıkarak; öğretmenlerin okullarda çevresindeki bireylere karşı duyarlı olduklarına yönelik algılarının yüksek düzeyde oldukları söylenebilir. 15 ve 16. Maddelerde de öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların çevresindeki bireylere karşı empatik becerileri kullanmaya çalıştıklarına yönelik algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Empatik becerileri kullanırken de öğretmenlerin çevresindeki bireylerin kendisine ne anlatmak istediğini tam ve doğru bir şekilde anlamak içinde bireylerin yüz ifadelerine dikkat etmeye çalıştıklarına yönelik algılarının yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu bakımdan öğretmenlerin çevresinde yaşayan bireylerin duygularına önem verdikleri ve empatik becerileri kullanarak insanları anlamaya çalıştıkları söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin insan doğasını

anlamaya çalıştıkları, farklı geçmişlerden gelen insanlarla iletişim kurarak onların yaşam hikayelerini merak ettikleri ve çevresindeki bireylerden bilgi edinmeye çalıştıkları söylenebilir.

2.6 Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri Ölçeğinin Geçerlik Analizleri

Ölçme araçlarının en önemli özelliklerinden biri de uygulanan ölçme aracının; ölçülmesi istenilen değişkeni ne kadar ölçebildiğidir. Bu nedenle kullandığımız ölçekte “Kullanılan ölçüm aracıyla neyi ölçmek istiyoruz?”, “Maddelerimiz, amaç doğrultusunda ölçmek istediğimizi doğru olarak ölçebilir mi?” bu sorulara cevap vermemiz gerekmektedir (Gümüş, 1997). Bu doğrultuda ölçeğimizin ne derecede geçerli olduğunu saptamak için yapmış olduğumuz faktör yapı analizlerinin; Polat (2009)’un yapmış olduğu çalışmadaki verilerin faktör yapı analizleriyle; birbiriyle uyumadıkları görülmüştür. Ölçekte yer alan maddelerin bazılarının; ölçülmek istenilen boyut dışında; ölçekte yer alan başka bir boyutla ilişkili olduğu görülmüştür. Bu nedenle yapılan doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analiz sonuçlarına göre sosyal girişim, duygusal denge ve esneklik boyutları ölçeğimizden çıkarılmış; sadece açıklık (18, 19, 20, 22, 28) boyutuyla kültürel empati (3, 4, 15, 16, 21, 25, 26, 29, 30, 32, 33) boyutunun kullanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca katılımcıları; söz konusu cevapları vermelerine iten gizil özellik seviyesi ile katılımcıların verdikleri cevapların varyansı arasında küçük düzeyde de olsa bir ilişki olması gerekmektedir. Uyum indekslerine bakıldığı zamana karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) ve Trucker ve Lewis’in uyum indeksi (TLI) değerlerinin .95 ve üstü olması; araştırmanın o kadar iyi modellenmekte olduğunu ifade etmektedir (Hu ve Bentler 1999). Uyum indeksleri .95 ve üstü çok iyi .90 iyi ve kabul edilebilir 90’ın altı ise modellerin önemli ölçüde geliştirilebilir olduğunu göstermektedir (Bentler ve Bonett; 1980). RMSEA ve SRMR değerleri .050 ve altında ise veri toplama aracındaki uyumun iyi olduğu 0.10’nun üzerinde ise uyumun kötü olduğunu işaret etmektedir (Browne ve Cudeck;1993). Ayrıca bir ölçekteki madde ile boyut arasında ortak %25 bir varyans varsa o maddenin boyutla ilişkili olduğu kabul edilmektedir. Bu nedenle maddelerin faktör yüklerinin .50 ve üzeri olması durumunda maddelerin ölçmek istenilen boyutlarla ilişkili olduğu söylenebilir. Aşağıdaki Tablo 2.4’de görüldüğü üzere kullanılan tüm maddelerin faktör yüklerinin hemen hemen .50’den büyük olduğu için bu maddelerin ölçülmek istenen veriyi ölçebileceğini

göstermektedir. Bu bilgiler doğrultusunda yapılan doğrulayıcı faktör analizi aşağıdaki tablo 2.4 te verilmiştir.

Tablo 2.4 Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri Doğrulayıcı Faktör Analizleri

Maddeler	Faktör Yükleri λ
<i>Kültürel Empati (Raykov's $\rho=.687$; Cronbach's $\alpha=.874$)</i>	
3. Başkalarının Ne Hissettiğini Anlamaya Çalışırım.	0.498
4. İnsanların davranışlarını anlamaya çalışırım.	0.504
15. Başkalarının duygularını anlarım.	0.585
16. Başkalarının yüz ifadelerine dikkat eder, önemserim.	0.654
21. Başka insanların yaşam öyküleri ile ilgilenir, anlamaya çalışırım.	0.573
25. Birileri zor durumdaysa onu fark ederim.	0.627
26. İnsanın doğasını anlamaya çalışırım.	0.703
29. Başkaları rahatsız olduğunda hissederim.	0.632
30. Başkalarını anlar, rahatlatırım.	0.652
32. Diğerlerinin duygularına önem veririm	0.719
33. Diğerlerinden bilgi edinmek hoşuma gider.	0.603
<i>Açıklık (Raykov's $\rho=.628$; Cronbach's $\alpha=.727$)</i>	
18. Farklı yaklaşımları denerim.	0.620
19. Farklılıklar ilgimi çeker.	0.654
20. Yeni bir hayata kolayca başlarım.	0.533
22. Diğer kültürlerle kolayca girebilirim.	0.613
28.Farklı bir geçmişten gelen insanlarla iletişim kurmaya çalışırım.	0.530

Uyguladığımız ölçekteki doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiği zaman kültürel empati boyutunda; CFI .75, TLI .69, RMSEA .07 ve SRMR .07 olduğu görülmüştür. Ölçeğimizdeki kültürel empati incelendiğinde RMSEA, SRMR değerlerinin 0.10'nun altında olması nedeniyle, CFI .75 ve TLI .69 değerlerinin kabul edilebilir bir uyum gösterdiği söylenebilir. Kısaca bu modelin veriyi yeteri kadar iyi bir derecede temsil ettiği ifade edilebilir. Ayrıca ölçeğimizde kullandığımız kültürel empati boyutunun χ^2 : 195.983 serbestlik derecesi (sd): 44 ve p: .000 şeklinde bulunmuştur.

Açıklık boyutuna bakıldığı zaman CFI .87, TLI .74, RMSEA .011 ve SRMR .04 olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerinden açıklık

boyutunun da CFI değerinin .87 TLI değerinin .74 çıkması bize her iki değerinde kabul edilebilir bir uyum gösterdiğini ifade etmektedir. Son olarak açıklık boyutunun χ^2 : 42.843 serbestlik derecesi (sd): 5 ve p: .000 şeklinde bulunmuştur.

Sonuç olarak yapılan uyum istatistikleri doğrultusunda ölçekteki diğer üç boyut için elde edilen uyum istatistiklerinin çok kötü uyumu işaret ettiği; modellerin çözümsüz olduğu ve hipotez edilen model ile veri arasında çok ciddi uyumsuzluk olması nedeniyle diğer üç boyut çalışma dışı bırakılmıştır.

2.7 Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri Ölçeğinin Güvenilirlik Analizleri

Güvenirlik ölçme araçlarının en önemli özellikleri arasında olduğu söylenebilir. Geçerli bir ölçeğin taşınması gereken bir diğer özellikte güvenilir olmasıdır. Güvenilir bir ölçme aracında aynı koşullarda tekrarlanan ölçümlerin; benzer sonuçlar vermesi beklenmektedir (Çömlekçi, 1989). Güvenirlik; ölçme aracındaki hatanın en aza indirilerek en doğru ölçmeyi amaçlamaktadır. Kullanılan ölçeklerimizde doğru sonuçlara ne kadar yaklaştığımız ve hata oranını ne kadar azalttığımız oldukça önemlidir. Bu nedenle çok kültürlü kişilik özelliklerinin kültürel empati ve açıklık boyutunun güvenilirlik analizi yapılarak aşağıdaki tabloda sunulmuştur. Her bir boyuttaki maddelerin almış oldukları puanların ne kadar güvenilir olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 2.5 Çokkültürlü Kişilik Özellikleri Boyutlarının Güvenirlik Analizleri

Ölçeğin Alt Boyutları	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Değeri	Boyutlardan Alınabilecek	
			Alt Değer	Üst Değer
Kültürel Empati	11	0.874	11	55
Açıklık	5	0.727	5	25

Tablo 2.5.'e bakıldığında güvenilirlik analizi için öncelikle Cronbach Alpha katsayısını kullanıldığı görülmektedir. Cronbach α katsayısı ölçeğimizdeki kültürel empati ve açıklık boyutu için ayrı ayrı hesaplanarak güvenilirlik sonuçları elde edilmiştir. 11 maddeden oluşan kültürel empati boyutunda güvenilirlik katsayısı 0.87 düzeyinde, 5 maddeden oluşan açıklık boyutunda ise 0.72 düzeyinde güvenilirlik katsayısı elde edilmiştir. Şahin (2016) yapmış olduğu öğrencilerin çok kültürlü kişilik özellikleri

araştırmasında Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısını 0.732 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Polat (2009) yapmış olduğu öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri çalışmasında ölçeğinin bütünüün güvenilirlik katsayısı 0.82; alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayılarında ise kültürel empati 0.87 ve açıklık 0.73 şeklinde güvenilirlik katsayılarını bulmuştur. Bir ölçme aracının güvenilirlik katsayısının 0.70 veya daha yüksek olması durumunda ölçeğin test puanlarının güvenilir olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Bu bakımdan kullanmış olduğumuz çok kültürlü kişilik özellikleri ölçeğinin güvenilir olduğu söylenebilir.

2.8 İnfornel İletişim Becerileri Ölçeği

Doğan (2017) tarafından geliştirilen infornel ölçeği (Oİİ); örgütün içindeki bireylerin infornel iletişimi ne kadar kullandıklarını ortaya koymak amacıyla oluşturulan bir ölçektir. Oİİ 23 maddeden ve beş boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 5'li likert tipinde olup; (1) Hiçbir Zaman, (2) Çok Nadiren, (3) Ara sıra, (4) Çoğu Zaman ve (5) Her zaman olarak derecelendirilmiştir.

Ölçekte infornel iletişimin kullanma sıklığı boyutunda 4 (1,2,3,4), İnfornel iletişimin oluşma nedenleri 4 (5,6,7,8) infornel iletişimin kullanılma nedenleri 4 (9,10,11,12), infornel iletişimin olumsuz sonuçları 5 (13,14,15,16,17) ve infornel iletişimin olumlu sonuçları 6 (18,19,20,21,22,23) maddeden oluşmaktadır. Uyguladığımız ölçekte öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplara göre İnfornel iletişimin alt boyutlarının boyutlarının almış olduğu frekans değerleri tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2.6 İformel İletişim Ölçeğinde Maddelere Verilen Cevapların Frekans Değerleri

Maddeler	Hiçbir Zaman	Çok Nadiren	Arasıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
<i>Kullanılma Sıklığı</i>					
1. Çalışma arkadaşlarımla okulda görüşme ve sohbetlerimiz olur.	2	17	104	274	222
2. Çalışma arkadaşlarımla görüşme ve sohbetlerimiz okul dışında da olur.	12	54	197	222	134
3. Çalışma arkadaşlarımla resmi olmayan görüşmelerimi yüz yüze gerçekleştiririm	7	20	132	309	151
4. Okulda bazı arkadaşlarımla iletişimim daha samimidir.	11	25	67	381	135
<i>Kullanılma Nedenleri</i>					
9. Çalışma arkadaşlarımla resmi olmayan iletişim kanallarını bazı durumları veya kişileri eleştirmek amacıyla kullanırım.	190	132	176	89	32
10. Çalışma arkadaşlarımla resmi olmayan iletişim kanallarını rahatlama amacıyla kullanırım.	98	118	201	148	54
11. Resmi olmayan iletişim kanallarını arkadaşlarım tarafından desteklenip desteklenmediğimi ölçmek için kullanırım.	193	138	202	67	19
12. Çalışma arkadaşlarım hakkında doğru olsun veya olmasın söylentiler dinlemeyi severim.	274	151	114	63	17
<i>Olumlu Sonuçlar</i>					
18. Resmi olmayan iletişimin yarattığı samimiyet ve yakınlığın okul yapısına uygun olduğunu düşünüyorum	90	140	188	163	38
19. Okulumda resmi olmayan iletişim çalışanlar arasında dayanışma ve motivasyonu arttırmaktadır.	53	85	194	223	64
20. Resmi olmayan iletişim arkadaşlarıma karşı daha anlayışlı olmamı sağlıyor.	53	90	195	223	58
21. Resmi olmayan iletişimle oluşan samimiyet bazı yönetim sorunları karşısında güç birliği oluşturulmasını kolaylaştırıyor.	50	106	226	184	53
22. Resmi olmayan iletişim sayesinde daha çok bilgi ediniliyor.	42	94	218	211	54
23. Resmi olmayan iletişimle işler daha kolay ve hızlı hallediliyor.	66	95	206	193	59

Tablo 2.6'a bakıldığında, informal iletişim kullanılma sıklığındaki ilk 4 maddedeki öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların daha çok olumlu uç sınırlarda toplandıkları görülmektedir. 1, 3 ve 4. Maddelerde öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların çoğunluğunun çoğu zaman ve her zaman seçeneklerinde toplandığı söylenebilir. Ancak informal iletişim kullanılma sıklığı boyutunda 2. Maddede öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplardaki ara sıra seçeneğinin, diğer maddelere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin okullarındaki çalışma arkadaşlarıyla sohbet ve görüşmelerle informal iletişimi kullandıkları ve bazı çalışma arkadaşlarıyla daha fazla samimi olduklarına yönelik algılarının olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmen algılarına göre okullarda kullanılan inforel iletişimin daha çok yüz yüze gerçekleştiği görülmektedir. Ancak "Çalışma arkadaşlarımla görüşme ve sohbetlerimiz okul dışında da olur" maddesi diğer maddelere göre orta ve olumsuz uç sınırlara doğru yönelmiştir. Bu nedenle okullarda kurulan informal iletişimin, okul dışında da aynı düzeyde gerçekleştiğini söylemeyi zorlaştırmaktadır. Okullardaki çalışma sürelerinin uzun olması öğretmenlerin okul içerisinde fazla zaman geçirmesine neden olabilmekte ve iş arkadaşlarıyla sohbet ve görüşmelerini daha çok kurum içinde yapmasına neden olabilir.

İnformel iletişimin kullanılma nedenlerine bakıldığında 9,11 ve 12, maddelerinin öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplara göre daha çok olumsuz uç sınırlarda toplandıkları görülmektedir. 12. Maddenin "Çalışma arkadaşlarım hakkında doğru olsun veya olmasın söylentiler dinlemeyi severim" öğretmenler tarafından en çok hiçbir zaman olarak cevaplandığı madde olarak görülmektedir. Buna göre öğretmenler okul içerisinde ortaya çıkan söylentileri dinlemek istemedikleri ve söylentilere karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin bir kısmının resmi olmayan iletişimle bazı durumları ve kişileri eleştirmek için kullandıklarını belirtirken; çoğunluğunun böyle bir tutum içerisinde olmadıklarına yönelik algılarının olduğu görülmektedir. Ayrıca bazı öğretmenlerin resmi olmayan iletişimi kullanarak; çalışma arkadaşları tarafından desteklenip desteklenmediklerini ancak çoğunluğunun böyle bir tutum içerisinde olmadıklarına yönelik algılarının olduğu görülmektedir. 10. Maddede ise "Çalışma arkadaşlarımla resmi olmayan iletişim kanallarını rahatlama amacıyla kullanırım" informal iletişimin kullanılma nedenleri arasındaki maddelere arasında en fazla olumlu uç sınırlara doğru olan madde olarak görülmektedir. Buna göre

öğretmenler informal iletişimi kullanırken; daha çok kendilerini kolaylıkla ifade ederek rahatlamaya çalıştıkları söylenebilir. Öğretmenlerin çoğunun informal iletişimi kullanırken çalışma arkadaşları ile ilgili söylentileri dinlemekten ve onları eleştirmekten kaçındıkları söylenebilir.

İnformel iletişimin olumlu sonuçlarına bakıldığında 19, 20, 21, 22 ve 23. Maddelere bakıldığında öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplarının olumlu uç sınırlarda oldukları görülmektedir. Ancak 18. maddenin “Resmi olmayan iletişimin yarattığı samimiyet ve yakınlığın okul yapısına uygun olduğunu düşünüyorum” daha çok orta ve olumsuz uç sınırlarda olduğu görülmektedir. Öğretmen algılarının İnformel iletişimin okulun yapısına uygun olmadığı şeklindedir. Öğretmenlere göre informal iletişimle okullardaki dayanışma ve motivasyonun arttığı, öğretmenlerin birbirine karşı daha anlayışlı oldukları ve okulda informal iletişim sayesinde daha hızlı bir şekilde bilgi edindikleri algısı bulunmaktadır. Görüldüğü gibi informal iletişim becerileri ölçeğinin 5 boyutundan sadece 3 boyutunun frekans analizlerine bakılmıştır. Diğer iki boyutla ilgili topladığımız veriler doğrultusunda yapılan faktör analizi sonucunda informal iletişimin olumsuz sonuçları ile informal iletişimin oluşma nedenleri ölçekten çıkarılmıştır

Sonuç olarak yapmış olduğumuz doğrulayıcı faktör analizi sonucunda informal iletişimin 5 boyutundan 3'nün kullanılmasına karar verilmiştir. İnformel iletişimin kullanılma nedenleri, kullanılma sıklığı ve olumlu sonuçları analize dahil edilmiştir.

Tablo 2.7 İformel İletişim Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

	FaktörYükleri λ
<i>Kullanılma Sıklığı(Raykov's $\rho=$. 617; Cronbach's $\alpha=$.713)</i>	
1. Çalışma arkadaşlarımla okulda görüşme ve sohbetlerimiz olur.	0.774
2. Çalışma arkadaşlarımla görüşme ve sohbetlerimiz okul dışında da olur.	0.743
3. Çalışma arkadaşlarımla resmi olmayan görüşmelerimi yüz yüze gerçekleştiririm	0.509
4. Okulda bazı arkadaşlarımla iletişimim daha samimidir.	0.467
<i>Kullanılma Nedenleri (Raykov's $\rho=$. 843; Cronbach's $\alpha=$.743)</i>	
9. Çalışma arkadaşlarımla resmi olmayan iletişim kanallarımı bazı durumları veya kişileri eleştirmek amacıyla kullanırım.	0.764
10. Çalışma arkadaşlarımla resmi olmayan iletişim kanallarımı rahatlama amacıyla kullanırım.	0.619
11. Resmi olmayan iletişim kanallarımı arkadaşlarım tarafından desteklenip desteklenmediğimi ölçmek için kullanırım.	0.615
12. Çalışma arkadaşlarım hakkında doğru olsun veya olmasın söylentiler dinlemeyi severim.	0.591
<i>Olumlu Sonuçları(Raykov's $\rho=$. 882; Cronbach's $\alpha=$.840)</i>	
18. Resmi olmayan iletişimin yarattığı samimiyet ve yakınlığın okul yapısına uygun olduğunu düşünüyorum.	0.621
19. Okulumda resmi olmayan iletişim çalışanlar arasında dayanışma ve motivasyonu arttırmaktadır.	0.740
20. Resmi olmayan iletişim arkadaşlarıma karşı daha anlayışlı olmamı sağlıyor.	0.804
21. Resmi olmayan iletişimle oluşan samimiyet bazı yönetim sorunları karşısında güç birliği oluşturulmasını kolaylaştırıyor.	0.643
22. Resmi olmayan iletişim sayesinde daha çok bilgi ediniliyor.	0.619
23. Resmi olmayan iletişimle işler daha kolay ve hızlı hallediliyor.	0.671

Tablo 2.7'ye bakıldığında kullandığımız boyutlardaki genel olarak maddelerin çoğunun faktör yüklerinin .50'den büyük olduğu görülmektedir. Ayrıca tablo incelendiğinde boyutların güvenilirlik analizleri de yapılmış olup; çıkan Raykov's ρ ve Cronbach's α sonuçlarına göre de; ölçeğimizin ölçmüş olduğu değişkenleri doğru bir şekilde ölçtüğü söylenebilir.

İnformel iletişim kullanılma sıklığı uyum indekslerine bakıldığında yum indekslerine bakıldığı zaman CFI .98, TLI .96, RMSEA .05 ve SRMR .02 olduğu görülmüştür. İinformel iletişimin kullanılma sıklığı boyutunda CFI değerinin .98 ve TLI değerlerinin .96 çıkması bize her iki değerinde yüksek düzeyde kabul edilebilir bir uyum gösterdiklerini belirtmektedir. Kullanılma sıklığındaki χ^2 : 6.126 serbestlik derecesi (sd): 2 ve p: .04 olarak hesaplanmıştır.

İnformel iletişim kullanılma nedenlerine bakıldığında; CFI .99, TLI .99, RMSEA .03 ve SRMR .01 olduğu görülmüştür. İinformel iletişimin kullanılma nedenleri uyum indeks değerlerinin CFI. 99 ve TLI değerlerinin .99 olması nedeniyle her iki değerinde yüksek düzeyde kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Kullanılma nedenlerindeki χ^2 : 3.372 serbestlik derecesi (sd): 2 ve p: .18 olarak hesaplanmıştır.

İnformel iletişimin olumlu sonuçlarında; CFI; .89, TLI .82, RMSEA .12 ve SRMR .05 olduğu görülmüştür. Yapılan analiz sonuçları doğrultusunda χ^2 : 91.239 serbestlik derecesi (sd): 9 ve p: .000 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda informel iletişimde kullandığımız üç boyutun faktör yüklerinin kullanılan maddelerle ilişkili olduklarını ve ölçme aracındaki boyutların almış oldukları puanların güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 2.8 İinformel İletişim Ölçeğinin Alt Boyutlarının Güvenirlik Analizleri

Ölçeğin Alt Boyutları	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Değeri	Boyutlardan Alınabilecek	
			Alt Değer	Üst Değer
İnformle İletişimin Kullanılma Sıklığı	4	.713	4	20
İnformel İletişimin Kullanılma Nedenleri	4	.743	4	20
İnformel İletişimin Olumlu Sonuçları	6	.840	6	30

Tablo 2.8'ye bakıldığında informel iletişimin tüm boyutlarındaki Cronbach Alpha değerlerinin 0.70 çıkması nedeniyle, kullanmış olduğumuz ölçeğin almış olduğu puanların güvenilir olduğunu söyleyebiliriz. Doğan (2017) yapmış olduğu araştırma da

kullanmış olduğu informel iletişim becerileri ölçeğinde yapmış olduğu güvenirlik analizinde sadece informel iletişim kullanılma sıklığını 0.58 düşük düzeyde bulurken; diğer boyutlarda ise 0.70 zeri Cronbach Alpha değerlerini bulgulamıştır. Yapmış olduğumuz çalışmada tüm boyutların 0.70 düzeyini geçmesi nedeniyle ölçeğimizin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılabilir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3 BULGULAR

Siirt İl Merkez Milli Eğitim Müdürlüğünde görev yapan öğretmenlerden elde edilen analiz sonuçlarına ait bulgular ve istatistiksel analizlere aşağıda yer verilmiştir.

3.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Siirt İl Merkez Milli Eğitim Müdürlüğünde görev yapan öğretmenlerden elde edilen analiz sonuçlarına ait bulgular ve istatistiksel analizlere aşağıda yer verilmiştir. Öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri ile okullardaki informal iletişime ait boyutlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarına aşağıdaki tablo 3.1 de yer verilmiştir.

Tablo 3.1 Öğretmenlerin İnfornel İletişim ile Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri Ölçeklerinin Boyutlarından Almış Oldukları Puanlar (N: 619)

	\bar{X}	S.s
İnfornel İletişimin Kullanılma Sıklığı	3,9798	,64940
İnfornel İletişimin Kullanılma Nedenleri	2,4192	,87204
İnfornel İletişimin Olumlu Sonuçları	3,1430	,81068
Kültürel Empati	4,1193	,54256
Açıklık	3,8236	,61536

Not: “ \bar{X} ” aralık değerleri; “1-1.79 arası” çok düşük düzeyde, “1.80-2.59 arası” düşük düzeyde, “2.60-3.39 arası” orta düzeyde, “3.40-4.19 arası” yüksek düzeyde, “4.20-5.00 arası” çok yüksek düzeyde olarak yorumlanmıştır.

İnfornel iletişimde öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplara göre boyutlarının aritmetik ortalaması ve standart sapmasına bakılmıştır. Öğretmenlerin informal iletişimi kullanma sıklığının (\bar{X} : 3,9798) ile boyutlar arasında en yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin informal iletişimi kullanma sıklığının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Okul ortamında informal iletişimin yüksek düzeyde kullanıldığını öğretmenlerin okul dışında da iş arkadaşlarıyla sohbet ettikleri söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin çalışma arkadaşlarıyla gerçekleştirdikleri informal iletişimin daha çok

yüz yüze gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin okul içerisinde çalışma arkadaşlarıyla sadece formel iletişim kurmadıkları; çeşitli sebeplerle bazı çalışma arkadaşlarıyla daha samimi oldukları görülmektedir. Ayrıca informel iletişim kanallarından biri olan sohbetin de okul ortamında yüksek düzeyde görüldüğü söylenebilir. Okul içerisinde yapılan sohbetlerin örgütsel amaçlara ne kadar hizmet ettiğinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Öğretmenlerin sohbeti yüksek düzeyde kullanmaları, öğretmenlerin kendilerini rahatlatmasına, motivasyonlarının yükselmesine ve kendilerini kuruma ait hissetmesine yol açabilmektedir. Ancak diğer taraftan; informel iletişimde sohbetin çok kullanılması, örgütse amaçlara ulaşmayı zorlaştırabilir. Bu nedenle öğretmenlerin okul içinde yapmış oldukları sohbetin çeşitli yöntemlerle denetlenmesi ve örgütsel amaçlara yönelik kullanılmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir. Okul içerisinde yapılan bu sohbetlerle öğretmenlerin çalışma arkadaşlarıyla daha samimi ilişkiler kurdukları ve iletişimi okul dışında da sürdürmelerini sağladıkları söylenebilir. Okul ortamında yapılan sohbetlerin okuldaki konularla ilgili olabilirken okul dışındaki konularla da ilgili olması muhtemeldir. Yapılan araştırmalarda kurum içi sohbetlere sadece çalışanların değil; aynı zamanda yöneticilerin de katılması gerektiği belirtilmektedir. Sosyal bir varlık olan insan; örgüt içinde çalışması onun bu yönünü görmezden gelmeyi gerektirmez aksine, yöneticilerin kurum içi sohbetlerle çalışan arasında bağ kurarak başarıyı yükseltebilir.

İnformel iletişimin kullanılma nedenleri boyutu (\bar{X} : 2,4192) ile öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplara göre en az aritmetik ortalamaya sahip boyut olarak görülmektedir. Öğretmenlerin informel iletişimi yüksek düzeyde kullanırken kullanma nedenlerinin orta düzeyde çıkması bir ikilem oluşturmaktadır. Örgütlerde bireylerin sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasının yanı sıra çalışma arkadaşlarıyla birlikte zaman geçirilerek bilgi alışverişinde bulunulması, eğlenmesi ve güzel vakit geçirilmesi gibi durumların yaşandığı söylenebilir. Yaptığımız çalışmada da öğretmenlerin okul içerisinde günlerinin büyük bir kısmını geçirmeleri nedeniyle informel iletişimi kullanarak rahatlamaya çalıştıkları söylenebilir. Ayrıca öğretmenler okullarda informel iletişimi kullanarak sosyal ve bireysel ihtiyaçlarını karşılayarak motivasyonlarını arttırabilmektedir. Boyut ortalamasının orta düzeyde çıkmasından yola çıkarak öğretmenlerin söylenti konusunda eleştirel bir yaklaşıma sahip oldukları ve her söylentiye dinleme konusunda istekli olmadıkları söylenebilir. Özellikle örgütlerde

belirsizlikten dolayı ortaya çıkabilen söylentilere karşı öğretmenlerin böyle bir algı içerisinde olmaları okuldaki informal iletişimi olumlu bir şekilde etkileyebilir. İnfornel iletişimin öğretmenler tarafından farklı nedenlerle kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenler informal iletişimi kullanırken; bazen örgütsel amaçlara katkıda bulunurken bazen de örgütlerine amaçlarına ulaşmasında çeşitli sorunlara neden olabilmektedir. Bu nedenle önemli olan informal iletişimin okullarda oluşmasını engellemek değil; aksine informal iletişimi örgütsel amaçlar için kullanılabilmesini sağlamak olduğu varsayılabilir.

Öğretmen algılarına göre okullarda görülen informal iletişimin olumlu sonuçlarının (\bar{X} :3,1430) aritmetik ortalamayla orta düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin okullarda informal iletişimi kullanarak iş arkadaşlarıyla samimi ilişkiler kurduklarını ve birbirlerine karşı okul içerisinde yaşanan problemlerde yardımcı oldukları söylenebilir. İnfornel iletişim okullarda doğru bir şekilde kullanıldığında, öğretmenlerin performanslarını arttıracığı ve okula uyumlarında katkı sağlayacağı söylenebilir. Öğretmenler informal iletişimi kullanarak; daha hızlı bilgi edindikleri ve okul yönetimine karşı çeşitli sorunlar karşısında orta düzeyde güç birliği oluşturdukları söylenebilir. Bu nedenle okullarda informal iletişimin olumsuz sonuçlarından ziyade olumlu sonuçlarının daha da geliştirilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerine bakıldığında en yüksek aritmetik ortalamaya sahip boyutun kültürel empati olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplara göre (\bar{X} :4,1193) aritmetik ortalamaya sahip olan kültürel empati konusunda öğretmenlerin yüksek algıya sahip oldukları söylenebilir. Buda öğretmenlerin iletişim kurarken empatik becerilere oldukça önem verdiklerini başkalarının duygularını önemsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğretmenler iletişim kurarken karşısındaki kişinin yüz ifadesine yüksek düzeyde dikkat ettiği söylenebilir. Kültürel empati boyutundaki diğer maddeler incelendiği zamanda, öğretmenlerin başka insanların yaşamları ile ilgili olayları merak ettikleri ve insan doğasıyla davranışlarını anlamaya yönelik çaba içerisinde olduklarına yönelik algılarının yüksek düzeyde olması oldukça önemlidir.

Açıklık boyutuna bakıldığında ise kültürel empati boyutuna göre az bir ortalamaya (\bar{X} :3,8236) sahip olmasına karşın öğretmenlerin yüksek düzeyde açıklık

algısına sahip oldukları görülmektedir. Farklı kültürlerin öğretmenlerin dikkatini çektiği bu nedenle de öğretmenlerin farklı bir kültürden gelen bireylerle iletişim kurmaya çalıştıkları düşünülebilir. Öğretmen algılarına göre farklılıkların tehdit olarak algılanmadığı ve farklı olanları anlamaya yönelik öğretmenlerin çaba sarf ettikleri de düşünülebilir. Bu durumda öğretmenlerin farklılıklara karşı önyargıyla hareket etmedikleri düşünülebilir. Özellikle okul gibi açık sistemlerde yeniliklere de açık olacak öğretmenlerin olması; eğitim için oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle farklı yaklaşımları deneme konusunda istekli olan öğretmenlerle; okulların istedikleri amaçlara ulaşabilmelerinin daha kolay bir şekilde sağlanabilir. Açıklık ve değer kültürlere kolayca girerim maddeleri ise yüksek düzeyde olmalarına rağmen çok kültürlüğün iki boyutu içinde en düşük aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin her ne kadar çok kültürlülükle ilgili olumlu tutumlara sahip olsa da alışkın olmadıkları farklı kültürel çevre içerisinde yaşamaları durumunda çeşitli problemlerle karşılaşacakları açıktır. Araştırmamızda elde edilen verilerde farklılıklara yönelik olumlu tutumların aritmetik ortalama puanlarının; farklı kültürlere kolaylıkla girerim aritmetik ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin her ne kadar çok kültürlülüğe yönelik tutumları olumlu da olsa çok kültürlülükle ilgili kazanabilecekleri yeterlilikler konusunda eğitime ihtiyaç duydukları söylenebilir.

3.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

3.2.1 Kişisel Değişkenlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin informel iletişime ilişkin algı düzeyleri cinsiyet, okul türü, kıdem, doğum yeri ve kendiniz kaç dilde ifade edebiliyorsunuz değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular verilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi ile Sahpiro Wilk testiyle sınanabilir. Can (2016)' ya göre ayrıca verilerin histogram grafiklerine, eğilimden arındırılmış Q-Q grafiklerine ve kutu çizgi grafiklerine bakılarak verilerin normal dağılıp dağılmadığı tespit edilebilir. Bu kapsamda bağımlı değişkenlerimiz tek tek faktör listelerine göre incelenmiş olup değerlendirilmiştir. Yapılan bu incelemeler sonucunda verilerin normal bir dağılım göstermedikleri

nedeniyle ikili değişkenler için Mean Whitney U testi ikiden fazla değişkenler içinde Kruskal Wallis Testi Yapılmıştır.

Tablo 3.2 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Boyutlar	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
<i>İnformel İletişim Kullanılma</i>				
<i>Sıklığı</i>				
Kadın	326.46	81616.00	42.009.000	.058
Erkek	298.85	110274.00		
<i>İnformel İletişim Kullanılma</i>				
<i>Nedenleri</i>				
Kadın	280.55	70137.50	38.762.500	.001**
Erkek	329.95	121752.50		
<i>İnformel İletişim Olumlu</i>				
<i>Sonuçları</i>				
Kadın	310.90	77725.00	45.900.000	.918
Erkek	309.39	114165.00		
<i>Kültürel Empati</i>				
Kadın	324.37	81092.50	42.532.500	.099
Erkek	300.26	110797.50		
<i>Açıklık</i>				
Kadın	312.09	78023.50	45.601.500	.809
Erkek	308.58	113866.50		

N(Erkek)=250 N(Kadın)=369 p < .050*, p < .010**, p < .000***

Tablo 3.2’ e bakıldığında yapılan Mean Whitney U testi sonucunda informal iletişimin kullanılma nedenlerinin [u(420); p: .001] cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. İnfornel iletişimin cinsiyet açısından kullanılma sıklığına ait anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen; informal iletişimin kullanılma nedenlerinde cinsiyet açısından anlamlı farklılığın ortaya çıktığı ve sıra ortalamalarında erkeklerin almış oldukları puanların, kadınlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerle bayan öğretmenlerin hangi maddelere nasıl cevap verdiklerini belirlemek amacıyla χ^2 testi uygulanmış olup ekte sunulmuştur. Yapılan analiz sonucunda 9, 10, 11 ve 12. Maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar cinsiyet değişkenine göre gruplandırılarak ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. İnfornel iletişimin kullanılma nedenlerindeki ilk maddesine “Çalışma arkadaşlarımla resmi olmayan

iletişim kanallarını bazı durumları veya kişileri eleştirmek amacıyla kullanım” bakıldığında; erkek öğretmenlerin ara sıra seçeneğini çok daha fazla işaretlediklerini ve her zaman ile çoğu zaman seçeneklerinde de erkek öğretmenlerin daha fazla olumlu uç sınırlarda oldukları söylenebilir. Kullanılma nedenlerindeki ikinci maddeye bakıldığında da “Çalışma arkadaşlarımla resmi olmayan iletişim kanallarını rahatlama amacıyla kullanım” erkek öğretmenlerin ara sıra seçeneğini, bayan öğretmenlere göre çok daha fazla belirterek olumlu ve olumsuz uç sınırlardan kaçındıkları söylenebilir. İnfornel iletişim kullanılma nedenlerindeki “Resmi olmayan iletişim kanallarını arkadaşlarım tarafından desteklenip desteklenmediğimi ölçmek için kullanım” maddeye bakıldığında erkek öğretmenlerin orta ve olumlu uç sınırlara yönelik cevaplarının bayan öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Son olarak “Çalışma arkadaşlarım hakkında doğru olsun veya olmasın söylentiler dinlemeyi severim” maddesinde bayan öğretmenlerle erkek öğretmenlerin olumsuz uç sınırlardaki cevaplarının sayılarının birbirine çok yakın oldukları görülmektedir. Bu durumda hem bayan öğretmenlerin hem de erkek öğretmenlerin okullarda meydana gelen söylentileri dinlemeyi sevmediklerine yönelik algılarının olduğu söylenebilir. Ancak olumlu ve orta uç sınırlarda; erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha fazla cevap verdikleri görülmektedir. Bu nedenle okullarda meydana gelen söylentileri dinleme konusunda erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha fazla istekli oldukları söylenebilir.

Bu bulgulardan hareketle erkek öğretmenler resmi olmayan iletişim kanallarını okul içerisinde ortaya çıkan problemleri çözmede daha etkin kullanabilmektedir. Bazı durumları veya kişileri eleştirmek amacıyla da kullanılan infornel iletişim; ayrıca erkek öğretmenler tarafından diğer öğretmen arkadaşlarının kendilerini destekleyip, desteklenmediklerini ölçmek içinde; bayan öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları söylenebilir. Erkek öğretmenlerin okullarda yaşanan olumsuz durumları daha fazla gündeme getirdiği ve infornel yöntemlerle bu sorunların öğretmenler arasında tartışmaya açıldığı söylenebilir. Ayrıca okul ortamlarında çeşitli nedenlerle oluşan infornel gruplar sayesinde (hemşerilik, ideolojik) okulda yaşanan problemler çok rahat bir şekilde dile getirilebilmektedir. Erkek öğretmenlerin okullarda infornel iletişimi daha çok statülerini korumak ve diğer öğretmen arkadaşları tarafından desteklenmek amacıyla kullandığı söylenebilir. Bayan öğretmenlerin ise infornel iletişimi güç ve statü

kazanmak yerine kendilerini daha çok rahatlatmaya çalıştıkları ve bilgi paylaşımında bulunmak amacıyla kullandıkları söylenebilir

3.2.2 Öğretmenlerin İnfornel İletişim Becerileri İle Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri ile infornel iletişim becerilerinin kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmış olup analiz sonuçları tablo 3.3 te verilmiştir.

Tablo 3.3 Kıdem Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

	Kıdem	Sıra Ortalama	H	p
<i>İnfornel İletişim</i>				
İnfornel İletişim Kullanılma Sıklığı	5 yıl ve altı	316.08	2.419	.298
	6 ile 10 yıl	316.82		
	11 yıl ve üzeri	290.47		
İnfornel İletişim Kullanılma Nedenleri	5 yıl ve altı	311.76	.295	.863
	6 ile 10 yıl	313.18		
	11 yıl ve üzeri	303.23		
İnfornel İletişim Olumlu Sonuçlar	5 yıl ve altı	307.75	.463	.793
	6 ile 10 yıl	319.02		
	11 yıl ve üzeri	306.60		
<i>Öğretmenlerin Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri</i>				
Açıklık	5 yıl ve altı	319.91	2.527	.283
	6 ile 10 yıl	305.05		
	11 yıl ve üzeri	292.97		
Kültürel Empati	5 yıl ve altı	317.22	6.010	.049*
	6 ile 10 yıl	325.82		
	11 yıl ve üzeri	279.69		

N(5 yıl ve altı): 329, N(6-10 yıl): 139, N(11 yıl ve üzere): 151 p < .050*, p < .010**, p < .000***

Tablo 3.3'te görüldüğü üzere üçlü değişkenler için Krusk Wallis testi uygulanmış ve kıdem değişkenine göre infornel iletişimin boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığı açısından değerlendirilmiştir. Kıdem değişkenine göre infornel iletişim boyutları arasında herhangi bir anlamlı farklılığa ulaşılmaz iken; öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerinin bir boyutu olan kültürel empatinin öğretmenlerin kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı [H: 6,010; p:

.049] görülmektedir. Yapılan Kruska Wallis testi boyutların bağımsız değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyarken bağımsız değişkenler arasında hangileri arasında anlamlı bir farklılık oluştuğuna dair bilgi vermemektedir. Bu nedenle yapılan Kruskal Wallis testinden sonra öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerinden olan kültürel empati boyutu; kıdem değişkenine göre, Mean Whitney U testi ile ikişerli değişkenler oluşturularak test edilmiştir.

Tablo 3.4 Öğretmenlerin Kültürel Empati Becerilerinin Kıdem Değişkenine Göre Bulguları 1

Kıdem	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Kültürel Empati	5 yıl ve altı	249.62	82126.50	21837.500	.033*
	11 yıl ve üzeri	220.62	33313.50		

p < .050*, p < .010**, p < .000***

Öğretmenlerin kültürel empati boyutuna bakıldığında kıdem değişkenine göre 5 yıl ve daha az kıdemli öğretmenler ile 6 ve 10 yıl arasında çalışan öğretmenlerin kültürel empati ortalamalarında anlamlı farklılık oluşmadığı görülmektedir. Ancak yukarıdaki ilk tabloya bakıldığında 5 yıl ve daha az kıdemi olan öğretmenlerin kültürel empati algılarının 11 yıl ve üzeri öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde [U: 21837; p: .033] farklılaştığı görülmektedir. Buna göre beş yıl ile beş yıldan az görev yapmış öğretmenlerin kültürel empati sıra ortalamalarının 11 yıl ve üzeri görev yapmış öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kıdem düzeyi düşük öğretmenlerin 11 yıl ve üstü öğretmenlere göre empati kurma becerileri, başkasını anlamaya yönelik istekleri ve birilerinden bilgi edinme ile ilgili istek ve motivasyonlarının daha fazla olduğu söylenebilir. Kıdem düzeyi yüksek olan öğretmenlerin hem iletişim kurmada hem de empati becerileri kullanma yönündeki isteklerinin azaldığı söylenebilir. 11 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin okullarda yaşadıkları çeşitli problemler, mesleki tükenmişlik, hizmetçi eğitimlerinin yeterli olmayışı ve öğretmenlerin bireysel gelişiminin sağlanması için gerekli eğitim koşullarının olmaması gibi durumların öğretmenlerin kültürel empati gelişimlerini

etkilediği söylenebilir. Ayrıca yaşın artmasına bağlı olarak ortaya çıkan sağlık ve maddi problemlerinde kültürel empatiyi etkilediği söylenebilir.

Tablo 3.5 ğretmenlerin Kültürel Empati Becerilerinin Kıdem Değişkenine Göre Bulguları 2

Kıdem	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p	
Kültürel Empati	6 ile 10 yıl arası	139	156.83	21799.00	8920.000	.027*
	11 yıl ve üzeri	151	135.07	20396.00		

p < .050*, p < .010**, p < .000***

Üstteki tablo 3.5.'e bakıldığında 6 ile 10 yıl arasında çalışan öğretmenlerin kültürel empati sıra ortalamalarının 11 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlere göre [U 8920; p: .027] anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. 6 yıl ile 10 yıl arasında görev yapmış öğretmenlerin kültürel empati sıra ortalamalarının 11 yıl ve üzeri öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yaptığımız araştırmadaki bu veriler kıdem artması durumunda; öğretmenlerin kültürel empati becerilerindeki algı düzeylerinin düştüğünü tekrar göstermiştir.

3.2.3 Öğretmenlerin İnfornel İletifim Becerileri İle ok Kültürlü Kişilik zelliklerinin ğretmenlerin Kendisini Kaç Dilde İfade Etmesine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin almış oldukları infornel iletişim ile çok kültürlü kişilik özellikleri puanlarının, öğretmenlerin kendilerini ifade edebildikleri dil sayısına göre değişip değişmediği incelenmiştir. Yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.6 Kendiniz Kaç Dilde İfade Ediyorsunuz İlişkin Bulgular ve Yorumlar

	Kendinizi Kaç		Sıra Ortalaması	H	P
	Dilde İfade Edebiliyorsunuz	N			
<i>İnformel İletişim</i>					
İnformel İletişim Kullanılma Sıklığı	1	151	297.36	5.955	.051
	2	329	302.22		
	3	139	342.15		
İnformel İletişim Kullanılma Nedenleri	1	151	294.87	1.861	.394
	2	329	311.41		
	3	139	323.09		
İnformel İletişim Olumlu Sonuçlar	1	151	285.53	3.811	.149
	2	329	316.66		
	3	320.81			
<i>Öğretmenlerin Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri</i>					
Açıklık	1	151	287.63	8.422	.015*
	2	329	305.01		
	3	139	346.11		
Kültürel Empati	1	151	286.15	7.937	.019*
	2	329	306.53		
	3	139	344.13		
	Toplam	619			

N(Bir): 151 N(İki): 329 N(Üç):139 p < .050*, p < .010**, p < .000***

Yapılan Kuruska Wallis testinde kendiniz kaç dilde ifade edebiliyorsunuz sorusuna verilen cevaplara göre öğretmenlerin kendilerini ifade edebildikleri dil sayılarına göre informal iletişim algıları üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak Öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri algıları ile kendilerini farklı dillerde ifade etme becerileri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Çok kültürlü kişilik ölçeğinin hem açıklık [H: 8,422; p: .015] hem de kültürel empati [H: 7,937; p: .019] boyutunda öğretmenlerin kendilerini kaç dilde ifade etmeleri bakımından anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu nedenle açıklık ve kültürel empati için Mean Whitney U testi yapılarak oluşan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğu aşağıda tespit edilmiştir.

Tablo 3.7 Öğretmenlerin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinin Kendiniz Kaç Dilde İfade Ediyorsunuz Değişkenine Göre İncelendiği Bulgular

	Kendinizi Kaç		Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
	Dilde İfade Edebiliyorsunuz	N				
Açıklık	1	151	132.65	20030.50	8554.500	.006**
	3	139	159.46	22164.50		
Kültürel Empati	1	151	133.09	20096.50	8620.500	.008**
	3	139	158.98	22098.50		
Toplam		290				

p < .050*, p < .010**, p < .000***

Yapılan Mean Whitney U testi sonucunda sadece bir dil bilen ile iki dil bilen öğretmenlerin almış oldukları sıra puanında anlamlı farklılık görülmemiştir. İlk olarak bir dil bilen öğretmenlerle üç dil bilen öğretmenlerin sıra ortalamaları karşılaştırıldığında üç dil bilen hem açıklık hem de kültürel empati boyutunda bir dil bilen öğretmenlere göre algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan Mean Whitney U testi sonucunda da almış oldukları puanlar arasında açıklık boyutunda [U: 8554; p: .006]; kültürel empati boyutunda ise [U: 8620; p: .008) anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre üç dil bilen öğretmenlerin başkalarıyla iletişim kurma konusunda daha istekli oldukları ve farklı kültürlerden gelen bireylerle rahatlıkla iletişim kurma becerilerine yönelik algılarının, bir dil bilen öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Aynı şekilde kültürel empati boyutuna bakıldığında üç dil bilen öğretmenlerin empati kurma konusundaki becerileri, insanların yüz ifadelerine dikkat etme ve başkalarından bilgi edinmeye istekli olma algılarının; bir dil bilen öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Tablo 3.8 Öğretmenlerin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinin Kendiniz Kaç Dilde İfade Ediyorsunuz Değişkenine Göre İncelendiği Bulgular 2

	Kendinizi Kaç		Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
	Dilde İfade Edebiliyorsunuz	N				
Açıklık	2	329	225.14	74071.00	19786.000	.020*
	3	139	256.65	35675.00		
Kültürel Empati	2	329	225.78	74280.50	19995.500	.031*
	3	139	255.15	35465.50		
	Toplam	468				

p < .050*, p < .010**, p < .000***

İki dil bilen öğretmenler üç dil bilen öğretmenlerin sıra ortalamalarına bakıldığında; üç dil bilenlerin sıra ortalamalarının kültürel empati ve açıklık boyutunda, iki dil bilenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan Mean Whitney U testi sonucunda da almış oldukları puanlar arasında açıklık boyutunda [U: 19786 p: .020]; kültürel empati boyutunda ise [U: 19995; p: .031) anlamlı farklılık görülmüştür. Üç dil bilen öğretmenlerin empati kurma becerileri, iletişim kurma konusunda istekli olmaları, farklı kültürlere kolayca girebilme ve insanların duygularına önem verme becerilerine yönelik algılarının; iki dil bilen öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bakımdan iki veya daha fazla dil bilen öğretmenlerin farklı kültürel ortamlara uyum konusunda daha az problem yaşadıkları ve farklı bir kültürel ortama uyumlarının daha kısa sürede gerçekleştiği ifade edilebilir. Ayrıca iki dil bilen öğretmenlerin empatik beceriler ile iletişim kurma beceriler konusundaki algılarının da tek dil bilen öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirtilebilir.

3.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

3.3.1 İformel İletişim ile Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri Arasındaki Korelasyonun İncelenmesi

Korelasyon iki veri dizisi arasındaki ilişkinin miktarını ve yönünü gösteren istatistiksel bir işlem olup; bu işlemin sonunda -1 ile +1 arasında sonuç elde edilmesine korelasyon katsayısı denilmektedir (Can; 2016). Yapılan normallik sınımları

kapsamında ölçeklerimizden elde edilen verilerin normal olarak dağılmadığı için basit doğrusal korelasyon analizi yerine Spearman Sıra Farkları Korelasyon hesabı kullanılmıştır. Can (2016)' ya göre aralarında ilişkinin sorgulanacağı değişken dizileri arasında normallik sağlanamıyorsa; bu değişken değerlerinin sıralama ölçeğindeki değişkenlere dönüştürülerek korelasyon katsayısının hesaplanabileceğini belirtmiştir.

İlk olarak Öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri ile informal iletişim arasındaki korelasyona bakıldığında iki değişken arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki görülmüştür ($r: 0,114$ $p \leq 0,01$). Araştırma sonuçlarımıza göre öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri arttıkça düşük düzeyde okullardaki informal iletişimin arttığı söylenebilir.

Tablo 3.9 İnfornel İletişimin Alt Boyutları İle Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri Boyutları Arındaki İlişkiye Ait Bulgular

	1	2	3	4	5
1. İnfornel İletişimin Kullanılma Sıklığı	1.000				
2. İnfornel İletişimin Kullanılma Nedenleri	.163**	1.000			
3. İnfornel İletişimin Olumlu Sonuçları	.134**	.366**	1.000		
4. Açıklık	.295**	.038	.131**	1.000	
5. Kültürel Empati	.404**	-.005	.094*	.540**	1.000

$p < .050^*$, $p < .010^{**}$, $p < .000^{***}$

Yapılan Spearman Korelasyon analizi sonucunda öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri alt boyutu olan açıklık ile informal iletişimi kullanıma sıklığı arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki görülmüştür ($r: 0,295$ $p < 0,01$). Bu durumda öğretmenlerin iletişim kurmada isteklerinin artmasıyla, okullarda informal iletişimin kullanılma sıklığı arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Ayrıca açıklık boyutuna bakıldığı zaman öğretmenlerin açıklık boyutundan almış oldukları puanlar ile informal iletişimin olumlu sonuçları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r: 0,131$ $p < 0,01$). Yine aynı şekilde iletişim kurmaya istekli olan öğretmenlerin olduğu bir okulda eğer farklı yaklaşımlar deniyor ve farklılıklara gerekli önem veriliyorsa; okulda informal

iletişimin olumlu sonuçlarına pozitif yönde katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Diğer taraftan öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerinden kültürel empati boyutuna bakıldığında; informal iletişimin kullanılma sıklığı ve informal iletişimin olumlu sonuçları arasında korelasyonel bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin kültürel empati boyutundan almış oldukları puanlar ile informal iletişimi kullanılma nedenleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r:0,404$ $p<0,01$). Tabloya bakıldığında ayrıca kültürel empati ile informal iletişimin olumlu sonuçları arasında da pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır ($r:0,094$ $p<0,01$). Bu bulgular bize öğretmenlerin insanları anlama becerileri ve duygularına önem verme becerilerinin yüksek olmasının okulda ortaya çıkan informal iletişimin olumlu sonuçlarına katkı sağlayacağı varsayılabilir.

3.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

3.4.1 Regresyon Analizleri

Regresyon modelinin sunduğu hipotezin ne kadar güçlü olduğunu açıklamak için determinasyon katsayısı R^2 dir. İki değişken için r^2 ile gösterilir ve % olarak ifade edilir. Regresyon analizinin amaçlarını dört noktada açıklanabilir (Büyüköztürk, 2012: 91):

1. Bağımlı değişken ile bağımsız değişken ya da değişkenler arasındaki ilişkiyi regresyon eşitliği ile açıklamak.
2. Regresyon modelinin bilinmeyen parametreleri tahmin edildiğinde, bağımsız değişken ya da değişkenlerin bilinen değerleri için bağımlı değişkenin alacağı değeri tahmin etmek.
3. Bağımsız değişkenin ya da değişkenlerin bağımlı değişkende gözlenen değişmelerin ne kadarını açıkladıklarını, determinasyon katsayısı ile belirlemek.
4. Bağımsız değişken ya da değişkenlerin bağımlı değişkeni anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadıklarını; birden fazla bağımsız değişken var ise bunların değişken üzerindeki göreceli önemliliklerini saptamak.

Tablo 3.10 İnförmel İletişimin Alt Boyutları İle Kültürel Empati Arasındaki Regresyon Analizine Ait Bulgular

Model	Yordanan Değişkenler	R Square	Beta	t	p
	İnförmel İletişim Kullanılma Sıklığı		.361	9.442	.000**
Kültürel Empati	İnförmel İletişim Kullanılma Nedenleri	.132	-.094	-2.269	.024*
	İnförmel İletişim Olumlu Sonuçları		.058	1.406	.160

Not: p < .050*, p < .010**, p < .000***

Öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerindeki kültürel empati boyutunun okullarda görülen införmel iletişim boyutlarının ne kadarını yordamaktadır? sorusuna ait bulgular ve yorumlara bu bölümde verilmiştir. Tablo 3.10'a bakıldığında kültürel empati ve införmel iletişimin boyutları arasındaki p değerinin (p: .000) olması; regresyon modelindeki yordanan ve yordayıcı değişkenler arasında R^2 (Adjust) = .128 düzeyinde bir ilişki ifade etmektedir. Tabloda kullanılan Beta (β) bağımsız değişkenlerin önem sırasını göstermektedir. En yüksek β değerine sahip olan değişken görece olarak en önemli bağımsız değişkendir (Kalaycı 2014). Ayrıca yordayandaki bir standart sapmalık artış yordandaki Beta kadar artış ile ilgilidir. Öğretmenlerin införmel iletişim kullanma sıklıkları(yordanan) ile kültürel empati (yordayan)arasındaki doğrusal ilişki pozitif yönde olup ($\beta=.361$) istatıksel olarak anlamlı düzeydedir (p: .000). Kültürel empati ile införmel iletişimin kullanılma nedenleri arasındaki ($\beta= -.094$) değerinin negatif olması ise iki değişken arasındaki ilişkinin ters yönlü olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin kültürel empati özelliklerinin; okullardaki införmel iletişimin kullanım sıklığı ile kullanılma nedenlerinin % 12'lik kısmını yordadığı söylenebilir.

Tablo 3.11 İnförmel İletişimin Alt Boyutları İle Açıklık Arasındaki Regresyon Analizine Ait Bulgular

Model	Yordanan Değişkenler	R Square	Beta	t	Sig.
	İnförmel İletişim Kullanılma Sıklığı		.270	6,856	.000***
Açıklık	İnförmel İletişim Kullanılma Nedenleri	.083	-.023	-0.548	.584
	İnförmel İletişim Olumlu Sonuçları		.086	2.033	.042*

Not: p < .050*, p < .010**, p < .000***

Çok kültürlü kişilik özelliklerinden açıklık boyutu informal iletişimin alt boyutlarından hangisini yordamaktadır sorusuna bakıldığında üstte yer alan tablo 3.11'deki bulgulara ulaşılmıştır. Açıklık boyutunun informal iletişimdeki olumlu sonuçlar boyutuyla kullanma sıklığı boyutu arasında anlamlı regresyon ilişkisi saptanmıştır. İlk olarak açıklık (yordayıcı) informal iletişimin kullanılma ile informal iletişimin olumlu sonuçları (yordanan) arasında $R^2_{(Adjust)} = .078$ düzeyinde bir ilişki olduğu görülmektedir. Açıklık ile informal iletişimin kullanılma sıklığı arasında ($\beta=.270$) ve açıklık boyutu ile informal iletişimin olumlu sonuçları arasında ($\beta=.086$) pozitif düzeyde ilişki vardır. Bu bakımdan açıklık boyutu; informal iletişimin kullanma sıklığı ile olumlu sonuçlarının % 7,8'lik kısmını yordadığı söylenebilir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin farklılıklara yönelik bakış açıları olumlu bir şekilde arttıkça ve empati becerileri geliştikçe; okullardaki informal iletişimin olumlu sonuçlarını ve kullanma sıklığını da olumlu bir şekilde etkileyeceği söylenebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4 TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

4.1 Tartışma

Bu bölümde öğretmen algılarına göre informal iletişimin okullarda kullanılma biçim ve düzeyi, olumlu ve olumsuz etkilerine ilişkin sonuçları ile öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerinin kültürel empati ve açıklık boyutu tartışılmıştır.

4.1.1 Öğretmenlerin Algılarına Göre İnfornel İletişim ile Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerine İlişkin Tartışma

Dünyamızda yaşanan teknolojik gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan küreselleşmenin hem çok kültürlülük olgusunu hem de informal iletişimi etkilediği söylenebilir. Özellikle kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla beraber kültürler arasındaki etkileşimin geçmişte hiç olmadığı kadar yoğun bir şekilde yaşandığı; diğer taraftan da sanal ağların ve sosyal medya hesaplarının kullanılmasıyla beraber okullardaki informal iletişim ağlarının daha da arttığı söylenebilir. İnsanların iletişimlerinin sanal ortamlara taşınmasıyla beraber okulların sadece formel iletişim kanallarının kullanılması istenilen sonuçlara ulaştırmayacağı gibi hayata sadece tek bir kültürden bakmanın da insanları geliştirmeyeceği oldukça açıktır. Bu nedenle örgütler için kaçınılmaz olan informal iletişim ile eğitim öğretimde oldukça önemli olan öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerinin bu araştırmada birlikte incelenmesi oldukça önem arz etmektedir. Yaptığımız çalışmada da ilk olarak öğretmenlerin informal iletişimde vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde; öğretmenlerin informal iletişimi kullanma sıklığındaki algı düzeylerinin en yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. First ve Tomic (2011) yapmış oldukları çalışmada informal iletişimin örgütlerde kullanım sıklığının oldukça geniş bir ağa sahip olduğunu araştırmalarında bulgulayarak, yaptığımız araştırma sonuçlarını desteklemişlerdir. Saylık (2012) yaptığı araştırmada öğretmenlerin informal iletişimin orta düzeyde kullandıklarını tespit etmiştir. Yapılan başka bir çalışmada bir örgütte çalışan bireyler iletişimlerini %56'sını formel iletişim ile sağlarken; örgütte geri kalan bireylerin %44'ü informal iletişimi kullanmaktadırlar (Sabau ve Bibu; 2012). Görüldüğü üzere bahsedilen bu araştırmalar

hem bizim araştırma sonuçlarımızı desteklerken, hem de informal iletişimin aslında örgütlerde yüksek ve orta düzeyde kullanıldığına işaret etmektedir.

İnformel iletişimin bir başka boyutu olan informal iletişimin kullanılma nedenlerine bakıldığında; öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplara göre en düşük ortalamaya sahip boyut olarak görülmektedir. Öğretmenlerin kişileri ve durumları eleştirmek, doğru olsun veya olmasın söylentileri dinlemek ve iş arkadaşlarının kendisini ne kadar desteklediğini öğrenmek için informal iletişimi düşük düzeyde kullandıkları algısına sahip oldukları görülmektedir. Çınkır (2013) ve Erdoğan (2005)'te yapmış oldukları araştırmalarda; söylentinin genellikle gizlilik isteyen kurumlarda yaygın olduğunu ve örgütlerdeki formal iletişimdeki yetersizliklerin artması nedeniyle de örgütlerde ortaya çıkabildiğini belirtmişlerdir. Doğan (2002)'de yapmış olduğu çalışmada bir kurumda söylentilerin kontrol edilebilmesi için; örgütü yönetenlerin, örgüt içindeki iletişim kanallarını açık tutmalarını gerektiğini; aksi takdirde ise örgütlerde söylenti ve dedikodunun artacağını belirtmiştir. Yaptığımız çalışmada öğretmenlerin söylentiler doğru olsun ya da olmasın dinlemeyi severim yönelik algılarının düşük çıktığı görülmüştür. Bu da öğretmenlerin söylentileri dinlerken seçici olduklarını ve okullarda ortaya çıkan söylentilere karşı öğretmenlerin eleştirel bir bakış açısı geliştirdikleri söylenebilir. Araştırma sonuçlarımıza göre öğretmenlerin informal iletişimi daha çok rahatlamak amacıyla kullandıkları görülmektedir. Fischbacher-Smith (2014) örgütlerde bireyler arasında ortaya çıkacak problemlerin en aza indirilmesi için informal iletişimin kullanabileceklerini belirterek araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin okul içerisinde karşılaşmış oldukları problemler nedeniyle yaşamış oldukları kaygı ve sıkıntıları; informal iletişimi kullanarak azaltmaya çalıştıkları söylenebilir.

Okullarda kullanılan informal iletişimin olumlu sonuçlarının öğretmen algılarına göre orta düzeyde olduğu görülmüştür. İinformel iletişimin okullarda motivasyonu ve dayanışmayı arttırdığına yönelik öğretmen algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Altekin (2004) “Yöneticilerin Çalışanları Motive Etmesinde Resmi Olmayan İkili İlişkilerin Yeri ve Önemi” yapmış olduğu çalışmada örgüt içinde özellikle yöneticilerin astlarıyla aralarında informal iletişim kurmalarının; örgütte çalışan bireylerin motivasyon düzeylerinin olumlu olarak etkilediğini tespit ederek, araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir. İinformel iletişimin olumlu sonuçlarından biri olan

resmi olmayan iletişimle bilginin daha hızlı bir şekilde kişilere ulaştığı ve işlerin daha kolay çözüldüğüne yönelik öğretmenlerin algılarının da orta düzeyde olduğu görülmektedir. Green ve Brock (2005) “Örgütsel Üyeliğe Karşı İnfornel Etkileşim: Sosyal Sermayeyi Oluşturan Becerilere ve Algılara Katkıları” yapmış oldukları araştırmada resmi olmayan iletişimin çalışanlar arasındaki arkadaşlık bağlarını güçlendirdiği ve çalışanların sorumluluk duygusuna olumlu yönde katkı sağladığını sonucuna ulaşarak araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir. Ayrıca Dicleli (1974)’te yaptığı araştırmada da infornel iletişimin, çalışanların morallerini yükselttiği ve örgütte birlik ruhunu geliştirdiğini tespit ederek araştırma sonuçlarımıza benzer sonuçlar elde ettiği görülmektedir.

Öğretmenlerimizin kültürel empati boyutunun; boyutlar arasındaki en yüksek ortalamaya sahiptir. Öğretmenlerin algılarına göre; öğretmenler kültürel empati becerilerini yüksek düzeyde kullandıklarını düşünmektedirler. Özellikle öğretmenler başkalarının ne hissettiğini anlamaya çalıştıkları ve başkalarının yüz ifadelerine dikkat ettiklerine yönelik algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Demir (2012), Gürel (2013) ve Polat (2009)’un yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerinin yüksek olduğunu tespit ederek araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir. Öğretmenlerin farklı kültürlerden gelen bireylere karşı empatik beceriler kullanarak yaklaştıkları ve farklı kültürlerden gelen bireylerle iletişim kurmaya önem verdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerinin diğer bir boyutu olan açıklığa bakıldığında; öğretmenlerin yüksek düzeyde açıklık algısına sahip oldukları görülmektedir. Demir (2012) “Okul psikolojik Danışmanlarının Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma Becerileri ile Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında öğretmenlerin açıklık boyutunda yüksek düzeyde aritmetik ortalamaya sahip oldukları tespit edilerek; yaptığımız araştırma sonuçlarıyla birebir örtüşmektedir. Aynı şekilde Polat (2009)’un “Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri Algısı” çalışmasında öğretmenlerin açıklık boyutunda yüksek bir aritmetik ortalamaya sahip olduklarını tespit ederek araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir.

4.1.2 Kişisel Değişkenlere İlişkin Tartışma

Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında öğretmenlerin açıklık ve kültürel empati boyutunda almış oldukları puanının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumlarını” adlı yaptıkları araştırmada; öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının cinsiyet açısından değişmediği görülmüş olup araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir. Benzer bir çalışmada Polat (2011) ve Polat (2012)’nin yapmış oldukları çalışmada okul müdürlerinin çok kültürlü eğitim tutumlarının, cinsiyet değişkeninin göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını bulgulararak; araştırma sonuçlarımıza benzer sonuçlar elde etmiştir. Ayrıca Okaie-Boulder (2010), Gürel (2013) ve Demir(2016)’ın yapmış oldukları araştırmalarda da öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerinin cinsiyet açısından farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Araştırmamızdan farklı olarak sonuçlara ulaşan araştırmacılar McCray, Wright ve Beachum (2004) ise yapmış oldukları araştırmada ortaokul müdürlerinin çok kültürlü eğitim algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermiştir. Şahin ve Kılınç (2016) yapmış oldukları çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin çok kültürlü kişilik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmiştir. Genel olarak literatürde incelenen birçok makale ve tez çalışmalarında öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Birçok araştırmanın sonuçları da cinsiyet konusundaki araştırma sonuçlarımızı desteklediği görülmüştür.

Araştırmamızda demografik değişkenlerden sadece kıdem değişkenine göre öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerinin alt boyutu olan kültürel empatide anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Özellikle 11 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin kültürel empati ortalamalarının kendilerinden daha düşük kıdeme sahip öğretmenler göre daha düşük çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerin kıdemlerinin artmasıyla beraber empati becerilerinde, iletişime açıklık, yüz ifadelerine önem verme ve diğer insanlara karşı duyarlı olma konusunda gerilemeler yaşanabilir. Bunun nedenleri arasında öğretmenlerin kendilerini geliştirebilecek eğitim ve öğretim imkanlarından uzak kalması, bireysel gelişim konusunda yeterli motivasyonun ve istegın olmaması, yaşa bağılı olarak çeşitli sağıık ve maddi sorunlarla karşılaşılması gibi durumların öğretmenlerin kültürel empati becerilerini etkilediğı söylenebilir. Ayrıca öğretmenler mesleğın ilk yıllarında diğeri iş arkadaşlarıyla iletişim kurmada daha istekli

oldukları görülürken mesleğin ilerleyen yıllarında iletişim kurmadaki istekliliğin azaldığı söylenebilir.

Polat (2009)'un yapmış olduğu araştırmada, araştırma sonuçlarımızı destekleyerek; öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerinin demografik değişkenlere göre farklılaşmadığını; ancak öğrenim görmüş oldukları alana göre farklılaştığını tespit etmiştir. Araştırmacıya göre öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerinin sahip olma algılarının yüksek olmasına karşın, öğretmenlerin çok kültürlülükle ilgili eğitimlere gereksinim duyduklarını vurgulamıştır. Bu durum da öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerinin geliştirilmesinde eğitimin önemli bir yerinin olduğu tezini güçlendirmektedir. Neuharth-Pritchett, Reiff ve Pearson (1999) yapmış oldukları araştırmada öğretmen adaylarının; çok kültürlü eğitim, ırk ve etnik köken ilgili bilgilerinin yetersiz oldukları bu konuda hem teorik hem de uygulamalı bir şekilde öğretmen eğitiminin üzerinde durulması gerektiğini belirtmişlerdir. Steven Locke (2009) bu konudaki görüşleri destekleyerek öğretmen adaylarının üniversitede çok kültürlülükle ilgili almış oldukları tek bir dersin yeterli olmayacağını ve çok kültürlülükle ilgili uygulamaların üniversite eğitimi boyunca devam etmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri olan kültürel empati ve açıklık boyutunun her ikisinde de kendinizi kaç dilde ifade edebiliyorsunuz değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda üç dil bilen bireylerin hem kültürel empati ve açıklık boyutunda iki dil ve tek dil bilen öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. İki dil bilen öğretmenlerin kültürel empati ve açıklık boyutlarındaki aritmetik ortalamalarının tek dil bilen öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. İstatiksel açıdan alınan puanların anlamlı bir farklılık oluşturmasından yola çıkarak; öğretmenlerin bildikleri dil sayısı arttıkça, çok kültürlü kişilik özelliklerinin de artacağı sonucuna ulaşılabilir. Demir (2016)'nın yapmış olduğu çalışmada iki veya daha fazla dil bilen danışmanların kültüre duyarlı yeterliliklerinin; diğer danışmanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşarak araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir. Ayrıca Polat (2009)'un yapmış olduğu araştırmada çok kültürlü kişilik özelliklerini branş değişkenine göre değerlendirmiş ve İngilizce öğretmenlerinin çok kültürlülükte en yüksek aritmetik

ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlerin birden fazla dil bilmelerinin; çok kültürlü kişilik özelliklerini geliştirebilmelerine yaşadıkları sorunlara çok yönlü bakabilmelerine ve günümüz dünyasına daha kolay uyum sağlayabilmelerine olumlu katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Araştırmamızın informal iletişim boyutlarına bakıldığı zaman; informal iletişimin kullanılma nedenleri boyutunun ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. İformel iletişimin kullanılma nedenlerinde erkek öğretmenlerin ortalama puanlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Okul içerisinde oluşan bazı durumları veya kişiler eleştirmek için kullanabilen informal iletişim; aynı zamanda bireyin kendisini rahatlatması amacıyla da kullanılabilir. Okul ortamlarında yaşanan olumsuz durumların erkek öğretmenler tarafından daha fazla gündeme getirilmesi ve sorunlara çözüm bulmak için informal yollarla tartışılması mümkündür. Özellikle okul ortamında oluşan informal gruplarla öğretmenlerin ideolojik ya da fikir bakımından kendilerini diğer öğretmenlerin ne kadar destekleyip desteklemediklerini öğrenmek için kullanılan informal iletişimin bu yönü nedeniyle; erkek öğretmenler tarafından daha çok kullanılabilir. Çünkü ülkemizdeki toplumsal cinsiyet rollerine de bakıldığı zaman, erkek bireylerin daha girişimci ve daha atılgan olmaları beklenmektedir. Berko (2001)'e göre erkeklerin toplumda daha rekabetçi oldukları, kadınların ise erkeklere göre daha destekleyici ve paylaşımcı olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle erkek öğretmenlerin informal iletişimi kullanırken daha çok statülerini korumaya çalıştığı, kadınların ise informal iletişimi kullanarak daha çok sosyal ağlar oluşturmak istedikleri düşünülebilir. Araştırma sonuçlarımıza benzer sonuçlar Memduhoğlu ve Saylık (2012) yapmış oldukları “Okullarda informal ilişkiler ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi” çalışmasında görülmüştür. Bu çalışmaya göre; informal iletişim düzeyinin öğretmenlerin cinsiyete göre farklılaştığı ve erkeklerin kadınlara göre informal iletişimi daha yüksek düzeyde kullandıkları görülmüştür. Ay (2016)'da yapmış olduğumuz çalışmaya benzer sonuçlar elde ederek; informal iletişimin alt boyutu olan etkileme değişkeninde erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha yüksek puanlar aldığı sonucuna ulaşmıştır.

İformel iletişim ve alt boyutlarının memleket ve okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı araştırmamızda görülmüştür. Okul türü bağımsız

değişkenine bakıldığı zaman; ilkokul, ortaokul ve lise türlerinin informal iletişimin alt boyutlarından almış oldukları puanların birbirine oldukça benzer puanlar aldıkları görülmektedir. Literatür incelendiğinde informal iletişimin okul türü ve memleket değişkenine göre incelendiği tek bir araştırmaya rastlanılmıştır. Doğan (2017) yapmış olduğu araştırmada informal iletişimin lise türüne göre incelediğinde; sadece informal iletişimin kullanılma nedenleri boyutunda anlamlı bir farklılığa ulaşmıştır. Diğer boyutlardan alınan puanlarda anlamlı bir farklılık bulunmaması araştırma sonuçlarımızı desteklerken; informal iletişimin kullanılma nedenleri ile ilgili çıkan sonuçların yaptığımız araştırma sonuçları ile uyuşmadığı görülmüştür.

İnformel iletişim kıdem değişkenine göre incelendiği zaman informal iletişimin kullanılma sıklığı ve nedenleri ve olumlu etkileri boyutlarında herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir. Doğan (2017) yaptığı araştırmada informal iletişimin oluşma nedenlerinde kıdem değişkenine göre anlamlı farklılığa ulaşamayarak; araştırma sonuçlarımızla desteklemiştir. Saylık (2012)'de yapmış olduğu araştırmada da liselerde görev yapan öğretmenlerin kıdem değişkenine göre informal iletişim hakkında anlamlı bir farklılığa rastlanılmayarak araştırmamıza benzer sonuçlar elde etmiştir. Literatür incelendiğinde Şahan (2017)'nin "Spor Genel Müdürlüğü ve Bağımsız Spor federasyonlarında Çalışan Personelin Algıladığı Yönetim Tarzlarının İnformel İletişim Kanallarına Etkisi" adlı çalışmasında araştırma sonuçlarımızdan farklı bulgulara ulaşmıştır. İnformel iletişimi hem yaşa hem de kıdeme göre inceleyen araştırmacı her iki boyutta da anlamlı farklılıklar bulgulamıştır. Araştırmacıya göre çalışanların kıdemleri arttıkça laf taşıyıcılara yönelik algılarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Kıdem konusunda farklı araştırma bulguları olması, informal iletişim konusunda yapılan çalışmaların az olması ve yapılan çalışmalarda da farklı değişkenlerin incelenmesi kıdemden elde ettiğimiz sonuçların genellenebilirliğini de zorlaştırmaktadır.

Araştırmamızdaki korelasyon sonuçlarına bakıldığında; çok kültürlü kişilik özellikleri ile informal iletişim arasında (p: .01) göre anlamlı düzeyde pozitif yönde düşük bir ilişki görülmüştür. Öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerinin artması durumunda kurumlardaki informal iletişim becerilerinin de düşük düzeyde artabileceği söylenebilir. İnformel iletişimin alt boyutlarıyla; öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri alt boyutları incelendiğinde; ilk olarak açıklık boyutuyla informal iletişim kullanılma sıklığı arasında (p: .01) göre anlamlı düzeyde, pozitif yönde düşük bir ilişki

ortaya çıkmıştır. Bu durum bize öğretmenlerin iletişim kurmaya yönelik eğilimleri arttıkça, okullarda informal iletişimin de düşük düzeyde artabileceği söylenebilir. Ayrıca açıklık boyutunun informal iletişimin olumlu sonuçlarıyla da ($p:0,01$) anlamlı şekilde, pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin iletişim becerileri arttıkça okullarda gerçekleşen informal iletişimin olumlu sonuçlarının da düşük düzeyde artabileceği söylenebilir. Bu bulgular kapsamında özetle; öğretmenlerin iletişim becerileri geliştikçe, ön yargıları azaldıkça ve farklı kültürleri tanıma istekleri arttıkça; okullardaki gerçekleşen informal iletişim sonucunda ortaya çıkabilecek olumlu sonuçların artabileceği söylenebilir.

Kültürel empati boyutuna bakıldığında, informal iletişimin kullanılma sıklığıyla ($p:0,01$) anlamlı şekilde, pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin başkalarını dinleme, duygularını anlama, yüz ifadeleri ve mimiklere dikkat etme ve başkalarının duygularına önem verme dereceleri arttıkça, okullarda informal iletişimin kullanılma sıklığının da orta derecede arttığı söylenebilir. Bu durum özellikle iletişim becerileri daha gelişmiş ve empatik becerilere önem veren öğretmenlerin; okullarda informal iletişimi kullanma sıklıklarının daha fazla olduğu söylenebilir. Ayrıca yapılan korelasyon analizi sonucunda kültürel empati ile informal iletişimin olumlu sonuçları arasında da pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkiye rastlanılmıştır. Öğretmenlerin kültürel empati becerilerinin artması durumunda okullarda informal iletişimdeki olumlu sonuçların düşük düzeyde de olsa artabileceği söylenebilir. Bu bakımdan öğretmenlerin iletişim kurmada sahip olmuş oldukları açıklık ve kültürel empati gibi becerilerin, okullarda informal iletişimin olumlu sonuçlar ortaya çıkarmasında etkili olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin iletişim becerileri ile empatik becerilerinin geliştirilmesi; okullardaki informal iletişimi olumlu yönde etkileyerek, okulların ulaşmak istedikleri amaçlara katkı sağlayacağı düşünülebilir. Yapılan literatür taramasında çok kültürlülükle informal iletişim arasında herhangi korelasyonla bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Regresyon analizine bakıldığında açıklık boyutu; informal iletişimin kullanma sıklığı ile olumlu sonuçlarının % 7,8'lik kısmını yordarken; kültürel empati özelliklerinin; okullardaki informal iletişimin kullanım sıklığı ile kullanılma nedenlerinin % 12'lik kısmını yordadığını söylenebilir. Ayrıca daha önce belirtilen korelasyon analizi sonuçlarında; informal iletişim kullanma sıklığı ile kültürel empati

arasında yapılan orta düzeyde pozitif yönde ilişki çıktığı görülmüştür. Bu bulgular kapsamında çok kültürlü kişilik özellikleri boyutlarının; informal iletişim boyutlarının çok küçük bir kısmını yordarken; kültürel empati boyutunun, informal iletişim kullanma sıklığının önemli bölümünü yordadığını ifade edilebilir. Bu nedenle kültürel empati algısı yüksek olan öğretmenlerin informal iletişimi okullarda daha sık bir şekilde kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.

4.2 Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın bulgular bölümündeki analizler değerlendirilerek; elde edilen sonuçlar belirtilecektir.

4.2.1 Öğretmenlerin Algılarına Göre İnfornel İletişimi ile Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

Yaptığımız çalışma sonucunda öğretmenlerin en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu boyutun kültürel empati olduğu görülmektedir. Kültürel empati boyundaki “Başkalarının Ne Hissettiğini Anlamaya Çalışırım” ile “Başkalarının yüz ifadelerine dikkat eder, önemserim” maddelerin de öğretmen algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin empati kurma becerilerine önem verdiklerini, ve iletişim kurarken yüz ifadelerine dikkat ettiklerini göstermektedir. Çok kültürlü kişilik özelliklerini diğer bir boyutu olan açıklık bölümüne de baktığımızda öğretmenlerin algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkarak; öğretmenlerin değişime açık olduklarını ve farklı yaklaşımları deneme konusunda olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermektedir. Ancak açıklık boyutunda “Yeni bir hayata kolayca başlarım” ifadesinde öğretmen algılarının en düşük aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin farklılıklara yaklaşımı konusunda muhafazakar bir tutum içerisinde olmadıkları; kendisinden farklı kültürel özellikler taşıyan bireylere karşı açık bir iletişim tutumu sergiledikleri söylenebilir. Ancak öğretmenlerin her ne kadar farklılıklara yönelik olumlu tutuma sahip oldukları görülse bile farklı kültürlere girmede çeşitli problemler yaşayabildikleri söylenebilir.

İnfornel iletişimde öğretmen algılarına göre en yüksek aritmetik ortalamaya sahip boyut informal iletişim kullanılma sıklığıdır. Bu durum okullarda öğretmenlerin

informel iletişimi yüksek düzeyde kullandıklarını gösterdiği söylenebilir. Öğretmenlerin çalışma arkadaşlarıyla da okul dışında da görüştiklerini ve iş arkadaşlarıyla formel iletişimin yanında; yüksek düzeyde informal iletişim kurdukları algısına sahip olduklarını göstermektedir. Informel iletişimdeki en düşük ortalamaya sahip boyut ise informal iletişimin kullanılma nedenleridir. Öğretmenlerin kişileri ve durumları eleştirmek, doğru olsun veya olmasın söylentileri dinlemek ve iş arkadaşlarının kendisini ne kadar desteklediğini öğrenmek için informal iletişimi düşük düzeyde kullandıkları algısına sahip oldukları görülmektedir.

Okullarda kullanılan informal iletişimin olumlu sonuçlarına bakıldığında; resmi olmayan iletişim ile; öğretmenler arasındaki işbirliğin ve motivasyonun artırılacağı söylenebilir. Böylelikle de okullarda çalışan öğretmenlerin sağlıklı kurulan informal ilişkiler sayesinde okullarına daha kolay uyum sağlamalarına katkı sağlanabilir.

4.2.2 Kişisel Değişkenlere İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerine bakıldığında bazı değişkenlere göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. İlk olarak araştırmamızda kıdem değişkenine göre öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerinin alt boyutu olan kültürel empatide anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Özellikle 11 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin kültürel empati ortalamalarının kendilerinden daha düşük kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerin kıdemlerinin artmasıyla beraber empati becerilerinde, iletişime açıklık, yüz ifadelerine önem verme ve diğer insanlara karşı duyarlı olma konusunda gerilemeler yaşanabilir. Bunun nedenleri arasında öğretmenlerin kendilerini geliştirebilecek eğitim ve öğretim imkanlarından uzak kalması, bireysel gelişim konusunda yeterli motivasyonun ve isteğin olmaması, yaşa bağlı olarak çeşitli sağlık ve maddi sorunlarla karşılaşılması gibi durumların öğretmenlerin kültürel empati becerilerini etkilediği söylenebilir.

Araştırmamızda üç dil bilen öğretmenlerin hem kültürel empati ve açıklık boyutlarında da iki dil ve tek dil bilen öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Aynı şekilde iki dil bilen öğretmenlerin kültürel empati ve açıklık boyutlarında almış oldukları ortalamaların tek dil bilen öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda; öğretmenlerin bildikleri dil

sayısı arttıkça, çok kültürlü kişilik özelliklerinden kültürel empati ve açıklık becerilerinin artması beklenebilir. Birden fazla dil bilen öğretmenlerin iletişim becerilerinin yüksek farklılıklara yönelik tutumlarının olumlu ve empatik becerilerinin yüksek olabileceği söylenebilir. Özellikle iki veya daha fazla dil bilen öğretmenlerin farklı kültürleri anlama ve açık olma becerilerini daha yüksek düzeyde sergileyebilecekleri belirtilebilir. Ayrıca birden fazla dil bilen öğretmenlerin farklı kültürel gruplara daha kolay uyum sağlayabilecekleri ifade edilebilir.

İnformel iletişim boyutlarına bakıldığında; ilk olarak informel iletişimin kullanılma nedenlerinde erkek öğretmenlerin ortalama puanlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu durum erkek öğretmenlerin informel iletişimi arkadaşları tarafından desteklenip desteklenmediklerini belirlemek bazı durumları ve kişileri eleştirmek ve rahatlamak amacıyla bayan öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları söylenebilir. Okullarda yaşanan problemlerde de informel iletişimin devreye girdiği ve öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri çözmek amacıyla informel iletişimi kullanarak eleştirilerde buldukları söylenebilir. Özellikle erkek öğretmenlerin resmi bir şekilde dile getiremedikleri konuları okullarda informel iletişim ile ele almaları ve üzerinde durmaları nedeniyle de kendilerini rahatlatıklarını ve stres düzeylerini azalttıkları söylenebilir.

Korelasyon analizlerine bakıldığında ise çok kültürlü kişilik özellikleri ile informel iletişim arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde düşük bir ilişki görülmüştür. Boyutlar arasındaki ilişkiye bakıldığında kültürel empati ile informel iletişimin kullanılma sıklığı arasında ise orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Aynı bağımlı değişkenlerle yapılan regresyon analizi sonucunda da öğretmenlerin kültürel empati becerilerinin, kurumlardaki informel iletişim kullanılma sıklığını önemli bir bölümünü yordadığını ifade edilebilir. Bu durumda öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerinden kültürel empati becerilerinin artması durumunda kurumlardaki informel iletişim kullanma sıklığının da düşük veya orta düzeyde artabileceği söylenebilir.

Sonuç olarak; öğretmenler çok kültürlü kişilik özelliklerinden kültürel empati ve açıklık becerilerini yüksek düzeyde sergilerken; öğretmenlerin okullarda informel iletişimin de yüksek düzeyde kullanıldığına yönelik algılarına sahip oldukları

görülmüştür. Özellikle öğretmenlerin empatik becerilere önem verdikleri, iletişim kurarken yüz ifadelerini önemsedikleri ve farklılıklara karşı açık bit tutum sergiledikleri söylenebilir. İnfornel iletişimde ise öğretmenlerin infornel iletişimi okullarda sıklıkla kullandıkları ifade edilebilir. Diğer taraftan da okullardaki infornel iletişimin öğretmenler arasındaki dayanışma ve motivasyonunu arttırarak; öğretmenlerin çalıştıkları görev yerlerine uyum sağlamalarını kolaylaştırdığı söylenebilir.

4.3 Öneriler

Araştırmanın bulgularından yararlanılarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için geliştirilen bazı öneriler aşağıda sunulmuştur.

4.3.1 Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Çok kültürlülük ve çok kültürlü kişilik özellikleri hakkında öğretmenlerin farkındalık kazanmaları için hizmetçi eğitimler düzenlenebilir.
2. Okullarda kaçınılmaz olan infornel iletişim konusunda okullarda gerekli bilgilendirme çalışmalarının yapılması.

4.3.2 Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Literatürde yaptığımız araştırmaya benzer bir araştırmayla karşılaşılması nedeniyle; aynı araştırmanın farklı bölgelerde tekrarlanarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
2. Çok kültürlü kişilik özellikleri ölçeği beş boyuttan oluşmasına rağmen, yapılan faktör analizinde; toplamış olduğumuz veri setine göre üç boyutun istenilen yapıyı ölçemediği görülmüştür. Aynı ölçek tekrar uygulanarak sonuçların değerlendirilmesi ve yapılan değerlendirme sonucunda da olumsuz sonuçlarla karşılaşılması durumunda çok kültürlü kişilik özellikleri ölçeği tekrar geliştirilebilir.
3. Yaptığımız araştırmada okullarda oluşan infornel iletişimin okulun amaçları doğrultusunda kullanılması ve gerekli denetimin sağlanmasında okul yöneticilerinin rolü oldukça büyüktür. Bu nedenle özellikle infornel iletişim konusunda okul yöneticilerinin algıları da değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, M. (2010). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar: Çokkültürlü ve Küresel Eğitim. *Elementary Education Online*, 9 (3), 1226-1237.
- Addison, J. & Portugal P. (2002). "Job Search Methods And Outcomes" [İş Arama Yöntemleri ve Sonuçları]. *Oxford Economic Papers*, 54, 505-533.
- Aggrawal, R. D. (1994). *Organizing And Management*. New York: McGraw Hill Pub.
- Ahsan Kamrul and Panday P. Kumar (2013), "Problems of Coordination in Field Administration in Bangladesh: Does Informal Communication Matter?" *International Journal of Public Administration*, 36: 8, pp. 588-599.
- Ahsan, K.A.H.M. (2010). *Problems Of Coordination İn Local Administration İn Bangladesh*. (M.phil Thesis). Norway: University of Bergen.
- Akdemir, A.M., (2004). *Küreselleşme ve Kültürel Kimlik Sorunu*. Atatürk Üniversitesi, K.K.E.F. yayınları, Erzurum.
- Akkirman, Ali Deniz (2004). *Sanal İşyerinde Örgütsel Davranış*, İstanbul, Aktüel Yayınları.
- Aktürk, S. (2010). *Osmanlı Toplumunda Dini Çesitlilik: Farklı Olan Neydi? Doğu Batı*, 51, 133-158.
- Akyüz, Y. (2009). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1982' ye)*, (14. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları
- Altekin, A. (2004). *Yöneticilerin Çalışanları Motive Etmesinde Resmi Olmayan İkili İlişkilerin Yeri ve Önemi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstisüsü.
- Ameny-Dixon, G. M. (2004). Why Multicultural Education İs More İmportant İn Higher Education Now Than Ever: A Global Perspective. *International Journal of Scholary Academic Intellectual Diversity*, 8(1), 1-9.
- Ana, M. (2010). Jim Cummin's Linguistic Interdependence Theory. Erişim: <http://www.slideserve.com/andrew/jim-cummins-linguistic-interdependence-theory> 5. *Balkan eğitim ve Bilim Kongresi*. (1-3 Ekim 2009 Edirne).
- Arastaman, Çev. s. (158-181). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Argenti, P. (2009) *Corporate Communication*. McGraw Hill Higher Education.

- Argote, L. (1982). "Input Uncertainty And Organizational Coordination In Hospitalemergency Service Units" [Hastane Acil Servis Birimlerinde ÖrgütselKoordinasyon ve Girdi Belirsizliği]. *Administrative Science Quarterly*, 27, 420–434.
- Arslantaş, H. İ. (2001). *Ortaöğretim Okullarında İletişim (Diyarbakır Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstisüsü.
- Atabek N, (2000). Siyasi Partilerde Örgütsel İletişim: Bazı Siyasi Partilerin Eskişehir İl Kongre Delegeleri Üzerine Bir Araştırma, No: 1214, Eskişehir, *Anadolu Üniversitesi Yayınları*.
- Atak, M. (2005). "Örgütlerde Resmi Olmayan İletişimin Yeri ve Önemi". *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 2 (2), 59-67.
- Ataman, G. (2009), *İşletme Yönetimi*, İstanbul, Türkmen kitabevi.
- Ay, D. (2016). *Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlikleri Ve İnfornel İletişimleri: Bir Karma Yöntem Çalışması (Tokat İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Ayanoğlu F, (2002). *İletişim ve Örgütsel İletişimin İşgören Verimliliği Açısından Değerlendirilmesi Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın H. (2013). *Dünyada ve Türkiye de Çok Kültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları*. Nobel Yayıncılık. Ankara.
- Aydın, H. (2012). Multicultural Education Curriculum Development in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*.3 (3), 277-287.
- Aydın, H. (2013a). A Literature-based Approaches on Multicultural Education. *The Journal of Anthropogist*, 16(1-2), 31-44.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim Yönetimi*, 9. Baskı, Ankara, Hatipoğlu Yayınları.
- Aytürk, N. (2007). *Yönetim Sanatı, Etkili Yönetim ve Yöneticilik Becerileri*, Geliştirilmiş 5. Baskı, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Baker, C. (2001). *Foundation of Bilingual Educationand Bilingualism*. Clevdon: Multiligual Matters Press.
- Baker, C.R. , & Jones, S.P. (Eds.).(1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Multilingual Matters.

- Balkundi, P, & Harrison, D. A. (2006). "Ties, Leaders, And Time İn Teams: Strong İnference About Network Structure's Effects On Team Viability And Performance"[Ağlar, Liderler ve Takımda Zaman: Takımların Performansı ve Canlılığı Üzerine Ağ Yapılarının Etkililiği Hakkında Güçlü Çıkarım]. *Academy of Management Journal*, 49 (1), 49-68. [EBSCO (Academik Search Elite), <http://www.ebsco.com>]
- Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (1992). *Bedenin Dili*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bank, J. A. Ambrosio, J.(2002). *Encyclopedia of Education: Multicultural Education*. New York: Macmillian
- Banks, J. A. (2006). *Multicultural Education: Characteristic Sand Goals*. In J.A. Banksand C.A.M. Banks, (5th Eds), *Multicultural Education: Issues and perspectives* (pp. 3-31). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (2009). *The Routledge International Compaanion To Multicultural Educatioon*. Abingdon: Routledge Press.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş*. (H. Aydın, Çev.) İstanbul: Anı Yayıncılık
- Banks, J.A, & Banks, C.A.M. (2004). *Multicultural Education: Issues And Perspectives* (5th Ed). Washington, D. C: John Wiley & Sons, Inc.
- Banks, J.A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 18, 3-49.
- Banks, J.A. (1995). The Historical Reconstruction Of Knowledge About Race: Implications For Transformative Teaching. *American Educational Research Association*, 24 (2), 15-25.
- Banks, J.A. (2007). *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. San Francisco, CA: Josey Bass Press
- Banks, J.A. (2014). *Introduction to Multicultural Education* (5th Eds). San Francisco, CA: Pearson Publication Inc.
- Banks, J.A.(2010). *Multicultural Education: Characteristics and Goals*. J. A. Banks & C.H. M. Banks (Eds), *Multicultural Education: Issues and Persvectives* (pp. 3-30) (7th Ed.): Wiley.
- Banks. J. A. (2008). *Çok Kültürlü Eğitime Giriş* (H. Aydın, Çev) Ankara: Anı Yayıncılık

- Bansal, H.S. & Voyer, P.A. (2000). "Word-Of-Mouth Processes Within A Servicespurchase Decision Context" [Bir Hizmet Alım Kararı Bağlamında Sözel Ağız Süreçleri]. *Journal of Service Research*, 3 (2), 166-177.
- Baptiste, H. P. (1979). *Multicultural Education: A synopsis*. Washington, D.C: University Press of America
- Barlı, Ö. (2008). *Davranış Bilimleri ve Örgütlerde Davranış*, 3. Baskı, Erzurum, Aktif Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel Davranış*. (İkinci baskı). Ankara: Gül Yayınevi.
- Başbay, A. & Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 199-212.
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı Ve Öğretmen Yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 30-43.
- Başbay, A., Kağnıcı, D.Y. ve Sarsar, F. (2013). Eğitim Fakültelerinde Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının Çokkültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 47-60.
- Bauman Z. (2008). *Siyaset Arayışı*, Çev: Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İst.
- Baykara P. K, (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-Kültürel Özellikleri Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.
- Beck, U. (2000) *What is Globalization?* London, s.26
- Bektaş M, (2014). *Yönetim Tarzlarının Örgütlerdeki Informal İletişim Kanallarına Etkisi: Burdur İli Kamu Kurumları Örneği*, Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Bennet, C. (1990). *Comprehensive Multicultural Education: Theory And Practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bennett, C.I. (2001). Genres Of Research İn Multicultural Education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171-217.
- Bentler, P.M. & Bonett, D.G. (1980). "Significance Tests And Goodness Of Fit İn The Analysis Of Covariance Structures" [Kovaryans Yapılarının Analizinde Anlamlılık Testleri ve Uyum İyiliği]. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.

- Berko RM, Wolvin AD, Wolvin DR, (2001). *Communicating: A Social And Career Focus*, New York, Houghton Mifflin College Division.
- Bewley, T. (1999). Fairness, Reciprocity, and Wage Rigidity. <http://ftp.iza.org/dp1137.pdf>
- Bharadwaj A. (2005). *Cultures of Embryonic Stem Cell Research in India. In Crossing Borders: Cultural, Religious and Political Differences Concerning Stem Cell Research*, ed. WBender, C Hauskeller, A Manzei, pp. 325–341. Munster: Agenda Verlag
- Bilen, M. (2004). *Sağlıklı İnsan İlişkileri (Ailede/ Kurumlarda/ Toplumda)*. Ankara: Teknik Basım Sanayi Matbaası.
- Bismarck, W.-B.v., Bungard, W. & Held, M. (1999). “Is İnformal Communication Needed, Wanted And Supported?” [Bildiri], 8th International Conference on Human-Computer-Interaction, Munich.
- Bouette, G. (1999). *Multicultural Education: Raising Consciousness*. The Unidet States of America : WadsworthPublishing Company.
- Brown, D.H. (2007). *First Language Acquisition. Principles of Language Learning and Teaching*, 5th Ed. Pearson ESL. Pgs. 24-51.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). “Alternative Ways Of Assesing Model Fit”. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing Structural Euation Models* (pp.136-162). Newbury Park, CA: Sage
- Brownell, J. (1990). “Grab Hold Of The Grapevine” [Dedikodunun Tutunmasını Yakalamak]. *The Cornell Hotel & Restaurant Administration Quarterly*, 31 (2), 78-83.
- Bruthiaux, P. (2008). Language Rights in Historical and Contemporary Perspective. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30 (1), 73-85.
- Bryan, S.L., & Sprague, M.M. (1997). The effect of overseas internships on early teaching experiences. *The Clearing House*, 70(4). 199-201. 07 Ekim 2017 tarihinde ProQuest veritabanından alınmıştır.
- Buck, R. & VanLear, C. A. (2002). “Verbal And Nonverbal Communication: Distinguishing Symbolic, Spontaneous, And Pseudo-Spontaneous Nonverbal Behavior” [Sözlü ve Sözsüz iletişim: Sembolik, Spontan, Sahte-Spoantan Sözsüz Davranışları Ayırt Etme]. *Journal of Communication*, 52 (3), 522-541.

- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Veri Analizi El Kitabı* (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (14.baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö.E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Callahan, R. E. Fleenor, P. C. & Knudson, H. R. (1986). *Understanding Organizational Behavior: A Managerial Viewpoint*. Columbus: C. E. Merrill Publishing Comp.
- Carson, R. (1999). *What is Multiculturalism?* Erişim: <http://wso.williams.edu/rcarson/multiculturalism.html>
- Castagno, A. (2009). Making Sense Of Multicultural Education: A Synthesis Of The Various Typologies Found in Litarature. *Multicultural Perspective*, 11 (1), 43-48.
- Celep, C. (1992). İlkokullarda Yönetici Öğretmen İletişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 301-316.
- Certo C. S. (1989), *Principles of Modern Management*, Boston, Third Edition, Allyn and Boston.
- Certo C. S. and Certo S. T. (2006), *Modern Management*, Pearson Education LTD.
- Cesur, H. (2009). *Ortaöğretim Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Charvatova D, (2006). Relationship Between Communication Effectiveness And The Extent Of Communication Among Organizational Units, *International journal of social sciences*, 1(1), 32-34.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü Eğitim ve Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 35, 27-40.
- Codding, R. & Bergen, K. (2004). Multicultural education: An Extensive Litarature Review. Erişim: http://humboldt.edu/sociology/downloads/senior_projects/2004Codding%26Bergen.pdf

- Cogan, J. J. ve 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.
- Cortes, C. E. (1973). Teaching the Chicano Experience. In J. A. Banks (Ed.), *Teaching Ethnic Studies: Concepts and Strategies* (43rd Yearbook) (pp. 181-199). Washington, DC: *National Council for the Social Studies Press*.
- Coşkun, A. Derince M. Ş. Uçarlar, N. (2009). *Dil Yarası Diyarbakır*. DISA Yayınları.
- Coulmas, F. (1998). Language Rights- Interests of State, Language Groups and the Individual. *Language Sciences*, 20(1), 63-72.
- Crampton, S. M. Hodge, J. W. & Mishra, J. M. (1998). "The informal communication network: Factors influencing grapevine activity" [İnformal İletişim Ağları: Dedikodu Etkinliğini Etkileyen Faktörler]. *Public Personel Management*, 27(4), 569-584
- Cross, R. & Cummings, J. N. (2004). "Tie And Network Correlates Of İndividual Performance İn Knowledge-İntensive Work" [Bilgi Yoğunluğu Çalışma Alanındaki Bireysel Performansın Ağ ve Bağ İlişkileri]. *Academy of Management Journal*, 47 (6), 928-937.
- Cummins, I. (1991) Language Development and Academic Learning. In Malave, L. M. And Doquette, G. (eds.) *Language, Culture, and Cognition* (pp. 161-175). *Clevedon, UK: Multilingual Matters*.
- Cummins, J. (1984). Wanted: a Theoretical Framework for Relating Language Proficiency to Academic Achievement Among Bilingual Students. *Language Proficiency and Academic Achievement*, 10, 2-19.
- Cummins, J. (2001). *Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important For Education*. Toronto: University of Toronto Press
- Cutlip, S. M., Center, A. H. & Broom, G. M. (1994). *Effective Public Relations*. NJ: Prentice-Hall.
- Çağatay M. Ö. (2005) *Giriş, Çok kültürlülük ve Türkiyelilik*, ed. M. Çağatay Özdemir, Tekaç Eylül Kitap Yayınları, Ankara, , s. 4.
- Çelik, H. (2008). "Çok Kültürlülük ve Türkiye'deki Görüntüsü", *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 9, s. 319-332.
- Çınar, A. (2016). *Çok Kültürlülük Efsanesi*. Sentez Yayıncılık. İstanbul.

- Çınkır, Ş. (2013). İletişim. F. C. Lunenberg, & A. Ornstein içinde, *Eğitim Yönetimi* (G. Çoban, Karaman & Doğan (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10,1.
- Çömlekçi N. (2008). *Temel İstatistik İlke ve Teknikleri*. Eskişehir: Bilim Teknik Yayınevi;
- D'souza, D.(1995). *The End Of Racims: Principles For A Multiracial Society*. New York: Free Press.
- Daft, R.L. & Lengel, R.H. (1986). "Organizational İnformation Requirements, Media Richness And Structural Design" [Örgütsel Bilgi Gereksinimleri, Ortam Zenginliği ve Yapısal Tasarım]. *Management Science*, 32 (5), 554-571.
- Davenport, T. H. & Prusak, L. (1998). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Boston: Harvard Business School Press.
- Debasish, S. S. & Das, B. (2009). *Business Communication*. NewDelhi: PHI Learning.
- Değer, M. (1998). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenlerle Kurdukları İletişim Yeterlikleri ve İletişime Engel Teşkil Eden Davranışları*. (Yüksek Lisans Tezi).
- Demir, S. (2012). Çokkültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi. *Turkish Studies* 7(4),ss.1453-1475.
- Denton, K. (1991). *Horizontal Management: Beyond Total Customer Satisfaction*. NewYork: Lexington Books.
- Deutsch Karl W. (1994). Nationalism and Social Communication, Nationalism, Edited by Hutchinson John-Smith Anthony D. *Oxford University Press*, Oxfröd- New York.
- Dilekman M, Başçı Z, Bektaş F, (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerileri, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 223-231.
- Dimbleby, R. & Burton, G. (1998). *More Than Words. An İntroduction To Communication*. London: Routledge.
- Doğan E. (2017). *Okullarda İnformel İletişimin Kullanılma Biçim Ve Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstisüsü
- Doshi S. R. (2008), *Business Communication and Management: Modern Methods and Techniques*, Paradise Publishers, E-Book.

- Doytcheva Milena, (2009) *Çokkültürlülük*, Çev: Tuba Akıncılar Onmuş, İletişim Yayınları, İst.
- Dökmen, Ü. (2008). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dulye, L. (2006) "Get out of your office" [Ofisten Kurtul]. *HR Magazine*, 51 (7), 99–101.
- Durugönül, E. (2012). Çokkültürlülüğü Yeniden Tanımlamak: Almanya Örneği. *Contemporary Online Language Education Journal*. 2(2), 17-28.
- Duverger, Maurice, (1975) *Siyaset Sosyolojisi*, (Çev: Şirin Tekeli), İstanbul, s. 113 *Education*. İsrail Beit Berl Kolej’de Sunulan Bildiri.
- Eğimli, A. T. ve Bitirim, S. (2008). "Kurumsal Başarının Önündeki Engel: Zehirli(Toksik) İletişim". *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 5 (3), 124- 140.
- Ekinci, K. (2006). *Örgütsel İletişim ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Elfenbein, H. A., & Ambady, N. (2002). "On the universality and cultural specificity of emotion recognition: A meta-analysis" [Duygu Tanımanın Evrenselliği ve Kültürel Özgünlüğü Üzerine: Bir Meta-Analiz]. *Psychological Bulletin*, 128, 203-235
- Elgin, A. (2010). *Eğitimde Etkili İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. Akman, Y. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. 11. basım, Arkadafl Yayınevi, Ankara, 132-211.
- Erdoğan İ, (2012). *Eğitim ve Okul Yönetimi*, İstanbul, Alfa Yayınları.
- Erdoğan, İ (2005). *İletişimi Anlamak*. (2. Baskı). Ankara: Erk Yayınları.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (12. basım). İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergin, A ve Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ericson, F. (2005). *Culture in Society and in Educational Practices*. In *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, edited by J. A. Banksand C.A.M. Banks, 31-60 5th ed. Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Erincik, S. (2011) *Kimlik ve Çok kültürcülük Sorunu*: Ankara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi(52) 2, 219-241
- Eroğlu, E. (2005), “Yöneticilerin Dedikodu ve Söylentiye Yönelik Davranış Biçimlerinin Belirlenmesi (Afor Taşıma Hizmetleri A.Ş’de Bir Uygulama)”, *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 13, Bışkek, ss. 203-218.
- Eroğlu, E. (2011). *İletişimci Liderlik*. İstanbul: Literatürk Yayınları.
- Eroğlu, F. (2006). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Ertürk, M. (2000). *İşletme Biliminin Temel İlkeleri*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Erzurumlu; S. (2008). *Çok Kültürcülük Politikası ve Kanada’ da Çok Kültürlülük*. (Yüksek Lisans Tezi) Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi
- Esen, H. (2009). *An Analysis of Public Primary School Teachers’ Dealing with Difference in the Absence of a Multicultural Education Policy in Turkey*. Yüksek Lisans Tezi. Tez No:257102 www.tez.yok.gov.tr
- Fay Martha J. (2011), “Informal Communication of Co-Workers. A Thematic Analysis of Message”, *Qualitative Research in Organizations and Management, An International Journal*, Vol. 6, No. 3, pp. 212-229.
- First, I. & Tomic, M. (2011). “Formal And Informal Communication Channels İn Creating Corporate Brand İmage And Preference” [Kurumsal Marka İmajı ve Tercihi Oluşturmada Formel ve İformel İletişim Kanalları]. *Trziste*, 1, 45–61.
- Fischbacher-Smith, D. & Fischbacher-Smith, M. (2014).”What Lies Beneath? The Role of Informal And Hidden Networks İn Management of Crisis” [Altında Ne Yatıyor? Kriz Yönetiminde İformal ve Gizli Ağların Rolü]. *Financial Accountability & Management*, 30 (3), 259-278.
- Fong, A. & Sheepts, R.H. (2004). Multicultural Education: Teacher Conceptualization Andapproach To Implementation. *Multicultural Education*, 1, 10-45.
- Furman, J. S.(2008). Tension in Multicultural Teacher Education Research Demographics and The Need to Demmonstrate Effectivenes. *Education and Urban Sosciety*, 41 (1) 55-79
- Galster, G. C. Metzger, K. & Waite, R. (1999). Neighborhood Opportunity And İmmigrants“ Socioeconomic Advancement. *Journal of Housing Research*, 10, 95-127

- Gay, G. (1994). A Synthesis Of Scholarship İn Multicultural Education. Urban Monograph Series University of Washington at Seattle, 1-34.
- Gay, G. (1994). A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education. *Educational Leadership*, s. 30-35 Washington. Associationfor Supervision and Cirriculum Development
- Gay, G. (2003). The Importance of Multicultural Education. Association for Supervision and Curriculum Development. Erişim: http://www.achievementseminars.com/seminar_series_2008_2009/readings/importance_multicultural_education.pdf
- Gay, G. (2004). Beyond Brown: Promoting Equality Throung Multicultural Education. *Journal of Curriculum and Supervision*, 19 (3), 193-216.
- Gay, G. (2010). Culturally Responsive Teaching: Theory, Researchand Praticce (2nd eds.). New York: Teacher Collage Press.
- Geçikli, F. Serçeoğlu, N. & Üst, Ç. (2011). Örgüt İçi İletişim ve İletişim Tatmini Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi* (33), ss. 163-184.
- Genç, N. (2005), *Yönetim ve Organizasyon, Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar*, Ankara, Seçkin Yayınları
- Gezgin U. B. (2015). *Çok Kültürlü Eğitim*. Ütopya Yayınevi. Ankara
- Gibson, James L. and Richard D. Bingham (1984). "Skokie, Nazis, and the Elitist Theory of Democracy." *The Western Political Quarterly* 37 (1):32-47
- Giddens A. (2005), *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*, Polity Press, Cambridge,.
- Gilsdorf, J. W. (1998). "Organizational rules on communicating; how employees areandare not learning the ropes" [İletişim Kurmada Örgüt Kuralları: Çalışanlar iletişim Kurmayı Nasıl Öğreniyor veya öğrenemiyor]. *Journal of Business Communication*, 35 (2), 173-201.
- Glazer, N. (1997). *We Are All Multiculturalist Now*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Golden, T. D. & Veiga, J. F. (2005). "The İmpact Of Extent Of Telecommuting On Job Satisfaction: Resolving İnconsistent Findings" [Telekominikasyon Hizmetinin İş

- Doyumu Üzerindeki Etkisi: Tutarsız Bulguların Çözümlemesi]. *Journal of Management*, 31, 301- 318.
- Goman Carol K. (2008), *İşyerinde Beden Dili, İş Yaşamında Sözsüz Dili Çözme Kılavuzu*, İstanbul, Alfa Yayınları.
- Gorski, P. C. (2006). Complicity With Conservatism: The De-Politicizing Of Multicultural And Intercultural Education. *Intercultural Education*, 17(2), 163 177.
- Gökalp M, Şahenk SS, Türkmen M. (2011). Beden Eğitimi Derslerinde Uygulanabilecek Çok Kültürlü Oyun Örnekleri. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 2(1):23-31.
<http://ogris.gazi.edu.tr/posts/download?id=728261>
- Gökalp, Z. (2001) *Türkleşmek İslamlaşmak Muassırlaşmak*, haz. Cengiz Mete, Kum Saati Yayınları, İstanbul, , s. 43
- Gönen YÖ, Öztürk FÜ, Efilti S, (2008). Örgütlerde Söylenti ve Dedikodu, 7. *Ulusal Büro Yönetimi ve Sekreterlik Kongresi*, 22-24 Ekim, Trabzon
- Gözütok, D. (1999). *Öğretmenlerin Etik Davranışları. The Third Internationa*.
- Granovetter, M. (1973). “The Strength Of Weak Ties” [Zayıf Bağların Gücü]. *American Journal of Sociology*, 78 (6), 1360-1380.
- Gray, J. & Laidlaw, H. (2002). “Part-time employment and communication satisfaction in an Australian retail organization” [Avustralya Parekende Organizasyonunda Yarı Zamanlı İstihdam ve İletişim Memnuniyeti]. *Employee Relations*, 24 (2), 211-228
- Green, M. C. & Brock, T. C. (2005). “Organizational membership versus informal interaction: Contributions to skills and perceptions that build social capital” [Örgütsel üyeliğe Karşı İnfomal Etkileşim: Sosyal Sermayeyi Oluşturan Algılara ve Becerilere Katkılar]. *Political Psychology*, 26: 1-25.
- Gümüş, M. ve Sabuncuoğlu, Z. (2008). *Örgütlerde İletişim*. İstanbul: Arıkan Yayınları.
- Gündoğan’ A. O. (2005). *Türkiyelilik ve Çokkültürlülük ve Türkiyelilik*, ed. M. Çağatay Özdemir, Tekağaç Eylül Kitap Yayınları, Ankara, 2005, s. 112.
- Gündüz, M. (2013) *Osmanlı Eğitim Mirası*. Ankara, Türkiye: Doğubatı Yayınları
- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde İletişim Kalitesi*. İstanbul: Der Yayınları.

- Gürüz, D. & Yaylacı Ö. G. (2004). *İletişimci Gözüyle İnsan Kaynakları Yönetimi*.
- Güven, E. D. (2005). Eğitim Üzerine Yinilenen Eleştiriler, Alternatif Öneriler. *Pivolka*, 4(17),6-8.
- Güvenç, B. (2002). *İnsan ve Kültür*. (9.bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Güvenç, B. (1997). *Kültürün ABC'si*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Hahn, L.K. Lippert, L. & Paynton, S.T. (2014). *Survey of Communication Study*.
<http://www.csus.edu/indiv/s/stonerm/ComS5SurveyOfCommunicationTextbook.pdf>
- Hall, S. (1998), “*Kültürel Kimlik Ve Diaspora*”, *Kimlik: Topluluk/Kimlik/Farklılık İçinde*. Der: J. Rutherford, Çev: İ. Sağlamer, İstanbul:Sarmal Yay.
- Halworsen, A. L. Wilson, S. M. (2010). Socaill Studies Teacher Education. In Peterson p. Baker, E. and MacGaw. *International Encyclopedia of Education*. Oxford, UK: Elsevier Academic Press
- Hansen, M. T. (1999). “The search-transfer problem: The role of weak ties in sharing knowledge across organization subunits” [Arama-Aktarım Problemi: Organizasyon Alt Birimleri Arasında Zayıf Bağların Rolü]. 44 (1), 82-111.
- Hazır, M. (2012). Çokkültürlülük Teorisine Çağdaş Katkılar ve Bireysel Haklar-Grup Hakları Ekseninde Çokkültürlülüğü Tartışmak. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1)
- Hermes, L. (2011). A BilingualTeacher Programme in Germany. Paper is presented on the second East Asian international Conference on Teacher Education Reserch. The Hong kong Institute of Education.
- Herring, R. D. ve White, L. M. (1995). School counselors, teachers, and the culturally compatibleclassroom: Partnerships in multicultural education. *The Journal of Humanistic Education and Development*, 34(2), 52-64.
- Hobsbawm Eric, (1996). Kısa 20. Yüzyıl 1914-1991 *Aşırılıklar Çağı*, Çev: Yavuz Alagon, Sarmal Yayınevi, İst.
- Hobsbawm Eric, (2006). *1780'den Günümüze Milletler ve Milliyetçilik “Program, Mit, Gerçeklik”*, Çev: Osman Akınhay, Ayrıntı Yayınları, İst.
- Hodgetts R.M. (1999). *Yönetim: Teori, Süreç ve Uygulama*, (Çev: Canan Çetin ve Esin Can Mutlu), İstanbul, Beta.

- Hoffman, D.M. (1996). Culture and self in multicultural Education: Reflections on discourse, text, and practice. *American Educational Research Journal*, 33,545-569.
- Holmes, J. & Marra M. (2004). “Relational practice in the workplace: Women’s talk or gendered discourse?” [İşyerinde İlişkisel Uygulama: Kadınların konuşması veya Cinsiyetçi Söylem mi?]. *Language In Society*, 33, 377-398.
- Hornberger, N. (2003). *Continue of Biliteracy. An Ecological Framework Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings Clevedon UK*. Multilingual Matter Press
- Hornberger, N. H. (Eds.) (2008). Encyclopedia of Language and Education (2nd eds), *Bilingual Education* (pp. 19-34). New York: Springer Science+Business Media LLC.
- Hornberger, N.H. (1991). Extending Enrichment Bilingual Education: Revisiting Topologies and Redirecting Policy. In O. Garcia (eds), *Bilingual Education* (pp.215-234). Philadelphia, PA: John Benjamins Press.
- Hossain, M. M. & Aydın, H. (2011). A Web2.0 Based Collaborative Model for Multicultural Education, (s. 19-34). Newyork; Springer Science, Business Media LLC
- Hoşgörür, V. (2002). Sınıf Yönetiminde Yapısalıcı Yaklaşım. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 73-78.
- Hüseyin Karadağ, (2005) “*Made In Europa; Türkiye İçin Özel İmalat Çokkültürlülük*”, *Çokkültürlülük ve Türkiyelilik*, ed. M. Çağatay Özdemir, Tekağaç Eylül Kitap Yayınları, Ankara, , s. 44.
- Işık M, Biber L, (2010). *İletişim, İletişim Süreci ve İletişim Çeşitleri*. Metin Işık. (Ed.). Genel ve teknik iletişim, 3. Baskı, (10–41). Konya, Eğitim Kitabevi.
- İbicioğlu, H ve Çağlar, N. (1992). İletişimlerde İnsan Gücü Verimliliğinin Araştırılmasında Quirke, B. (2008). *Making the connections: Using internal communication to turn strategy into action*. USA: Gower Publishing.
- Jayarathne, W. M. (1986). “The Role Of İnformal Communication Network İn A Multi – Shift Government Sector Business Organization Of A Developing Economy – Srilanka [Gelişmekte Olan Bir Ekonominin Çok Yönlü Devlet Organizasyonunda

- Kayıt Dışı İletişim Rolü- Sri Lanka]”. *Department of Commerce and Management University of Colombo*, 35-45
- Kalaycı Hüseyin, (2007) *Kanada-Quebec Sorunu. Çokkültürcülük, Kendi Kaderini Tayin, Milliyetçilik ve Federalizm*, Ankara, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi
- Kalaycı Ş, (2014). *Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Ankara, Asil yayınevi.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). *Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi
- Karasu, M. (2012). *Nusayrilik ve Çok Kültürlülük*. Karahan Yayınları. Adana
- Karcıoğlu F, Kurt E, (2009). Örgütsel iletişimin etkinliği açısından kurumsal bloglar ve birkaç kurumsal blogun incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3), 1-17.
- Kastoryano Riva, (2000) *Kimlik Pazarlığı Fransa ve Almanya’da Devlet ve Göçmen İlişkileri*, Çev: Ali Berktay, İletişim Yayınları, İst.
- Kaya, A. (2006). *Yönetimde İnsan İlişkilerinin Sırları*. Konya: Eğitim Kitabevi
- Kaya, İ. & Aydın, H. (2013). Türkiye’de Anadilde Eğitim Sorunu: Zorluklar, Deneyimler Ve İkidilli Eğitim Modeli Önerileri. *İstanbul Yayınları*. Erişim: [http://.org/pdf/-Rapor1-TR\(2\).pdf](http://.org/pdf/-Rapor1-TR(2).pdf)
- Kaya, İ. ve Aydın H. (2014). *Çoğulculuk ve Çok Kültürlü ve Çok Dilli Eğitim*. Anı Yayıncılık: Ankara
- Kaya, İ. ve Aydın, H. (2013). *Türkiye’de Anadilde Eğitim Sorunu: Zorluklar, Deneyimler ve İkidilli Eğitim Modeli Önerileri*. İstanbul: Ukam Yayınları.
- Kayaalp, İ. (2002) *İletişimde İnsan Dili*, Bilge Yayıncılık, İstanbul.
- Kaymakcan, R. (2013) *Çok Kültürlülük, Eğitim Kültür ve Din Eğitimi*. Ensar Neşriyat. İstanbul
- Kazancı, M. (2004), *Kamuda ve Özel Kesimde Halkla İlişkiler*, 5. Bası, Turhan Kitabevi, Ankara.
- Kılıçlıoğlu, D. C. (2008). “Gizli Sarsıntı; Dedikodu” *Yenibiriş Dünyası.com Dergisi*, 16 (2): 5-11.
- Kırpık, G. (2013) Fatih Sultan Mehmet’in Dplomasi DilindeTürkçe ve Diğer Dillerin Karşılaştırılması Uluslararası Hünkara Vefa Sempozyumu Bildirileri, 1-2 Mayıs 2013 Gebze/ İstanbul

- Kiesler, S. B. & Cummings, J. N. (2002). "What do we know about proximity and distance in work groups? A legacy of research". In Sara Kiesler & Jonathon N.Cummings (Eds.), *Distributed work* (pp. 57-80) . Cambridge: MA: MIT Press.
- Kitsantas, A. & Dabbagh, N. (2010). Learning to learn with Integrative Learning Technologies (ILT): A practical guide for academic success. Greenwich, CT.
- Kocabaş, F. (2005). "Endüstri İlişkilerindeki Dönüşüm". *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 10, 33–54.
- Koçdemir, Kadir (1999), "Küreselleşme ve Türk Kültürü", *Kök Araştırmalar Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, Bahar. Sayfa No:5-20.
- Koçel T, (2011). *İşletme Yöneticiliği*, 13. Baskı, İstanbul, Beta Yayıncılık.
- Konda. (2011). *Kürt Meselesi'nde Algı ve Beklentiler* (Perceptions and Expectations in the Kurdish Question). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Korkmaz, İ. (2009) A Descriptive Study On The Conceptsof Culture And Multiculturalism In English Language Coursebooks. Edirne Trakya University Institute of Social Sciences June.
- Kostova, S. Ç. (2009). "Çok Kültürlü Eğitim: Bulgaristan Örneği", *Kaygı Dergisi*, 12,
- Kösoğlu, N. (2005) , " Bir Rapor Vesilesiyle Arka Plan", *Çokkültürlülük ve Türkiyelilik*, ed.M. Çağatay Özdemir, Tekağaç Eylül Kitap Yayınları, Ankara, , s.10.
- Krackhardt, D. & Hanson, J.R. (1993). "Informal networks: The company behind the chart" [İnformel Ağlar: Planın Arkasındaki Şirket]. *Harvard Business Review*, 71 (4), 104-111.
- Krashen, Stephen D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.
- Kraut RE, Fish R, Root R, Chalfonte B, (1990). Informal communication in organizations: form, function, and technology. in s. Oskamp and s. Scacapan (Eds.). Human Reactions To Technology: Claremont Symposium On Applied Social Psychology. *Beverly Hills, CA: Sage Publications*.
- Küçük M, (2012). *İletişim Kavramı Ve İletişim Süreci*. Orhon, E N. ve Eriş, U. (Edt.). İletişim bilgisi, 1.
- Küçük, B. (1992). *İşyerlerinde İç İletişim*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Gazetecilik ve Halkla İlişkiler Ana Bilim Dalı.

- Kymlicka Will, (1998) *Çokkültürlü Yurttaşlık Azınlık Haklarının Liberal Teorisi*, Çev: Abdullah Yılmaz, Ayrıntı Yayınları, İst.
- Kymlicka, W. Patten, A. (2003) *Introduction: Language Rights and Political Theory: Context, Issues and Approach* New York: Oxford University Press
- LaBelle, T.J. & Ward, C.R. (1994). *Multiculturalism and Education: Diversity and Its Impact on Schools and Society*. Albany, NY: State University of New York: Teachers College Press.
- Ladson-Billings, G. (1999). Preparing Teachers For Diverse Student Populations: A Race Theory Perspective. *Review of Research in Education*, 24, 211-247.
- Ladson-Billings, G. (2000). Fighting For Our Lives: Preparing Teachers To Teach African Americans. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 206-214.
- LaFromboise, T. D. Berman, J. S. & Sohi, B. K. (1993). American Indian Women. in I. comas-diaz & B. Green (eds.), *Mental Health and Women of Color*. New York: Guilford Press.
- Lakshmi Kant Bharadwaj, (2007) “*The Sociology of Culture*”, 21st Century Sociology: A Reference Handbook, Coeditors Clifton D. Bryant- Dennis L. Peck, Sage Publications Inc. London, , s. 130.
- Lambert, W.E. & Tucker, G. R. (2003). *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, MA: Newbury House Publications.
- Lee, C. (2007). “Is there a place for private conversation in public dialogue? Comparing stakeholder assessments of informal communication in collaborative regional planning.” [Kamu Diyaloglarına özel Konuşma İçin Yer Var mıdır? İşbirlikçi Bölgesel Planlamada İnfomal İletişimin Paydaş Değerlendirmelerinin Karşılaştırılması]. *American Journal of Sociology*, 113 (1), 41–96.
- Levinson, W. A. (1999). “Mutual commitment”. *Executive Excellence*, 16 (6). [EBSCO (Academic Search Elite), <http://www.ebsco.com>]
- Lewis D. (1975). Minnesota Studies in the Philosophy of Science. *University of Minnesota Press*. pp. 3-35
- Lunenburg, F. C. (2010). “Formal communication channels: Upward, downward, horizontal and external” [Resmi İletişim Kanalları: Yukarı, Aşağı, Yatay ve Dış]. *Focus on Colleges, Universities and Schools*, 4 (1), 1-7.

- Luo, A. (2007). "Informal communication collaboratories" [İnformal İletişim İşbirlikçileri]. *Proceedings of American Society for Information Science and Technology*, 43 (1), 1-16.
- Lurey J.S. & Raisinghani, M.S. (2001). "An empirical study of best practices in virtual teams" [Sanal Takımlardaki En İyi Uygulamaların Deneysel Bir Çalışması]. *Information and Management*, 38, 523-544.
- Mahçupyan, E. (1999). *Yönetemeyen Cumhuriyet* (1. Baskı). İstanbul: Patika Yayınları.
- Mahiroğulları, A. (2005). Küreselleşmenin Kültürel Değerler Üzerine Etkisi. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 50, 1275-1288.
- Manzanares, S. G. (1988). *The Bilingual Education Act: Twenty Years Later*. *New Focus*, 6, P. 1-10.
- Marshall, G. W., Michaels, C. E., & Mulki, J. P. (2007). "Workplace Isolation: Exploring The Construct and Its Measurements" [İş Yeri İzolasyonu: Yapıyı ve Ölçümlerini Keşfetmek]. *Psychology & Marketing*, 24 (3), 195-223.
- Mccarthy E. Doyle, (2002). *Bilgi Kültürü*, Çev: A. Figen Yılmaz, Çiviyazıları Yayınevi, İst.
- McClelland, V. & Wilmot, D. (1990). "Lateral Communication As Seen Through The Eyes Of Employees". *Communication World*, 7 (2), 1-6.
- McCray, C. R., & Beachum, F. D. (2010). An Analysis Of How The Gender And Race Of Schoolprincipals Influences Their Perceptions Of Multicultural Education. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 4,1-10.
- McCray, C. R., Wright, J. V., & Beachum, F. D. (2004). An Analysis Of Secondary School Principals' Perceptions Of Multicultural Education. *Education*, 125(1), 111-120.
- Memduhoğlu H.B. Saylık A, (2012). Okullarda İnfornel İlişkiler Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, IX(I), 1-21.
- Middleton, Valeria A. (2001). "Increasing Preservice Teachers' Diversity Beliefs And Commitment". *The Urban Review*, 33(4), 343-361.
- Mitchell, B. M. (1999). *Encyclopedia of multicultural education*. Westport, Conn: Greenwood Press.

- Moorhead, G. ve Griffin, R. W. (1989). *Organizational Behavior*. (Second edition).
- Morrison, R. (2004). "Informal Relationships İn The Workplace: Associations With Job Satisfaction, Organisational Commitment And Turnover İntentions" [İş Yerinde İnfomal İlişkiler: İş Doyumu, Örgütsel bağıllık ve İş Hacı ile İlişkili Kuruluşlar]. *New Zealand Journal of Psychology*, 33 (3), 114-128.
- Moutoux, David and PORTE, Michael (1979). "Small Talk in Industry", *The Journal of Business Communication*, 17: 2, pp. 1-11.
- Mulgan Geoff, (1990) *Uncertainty, Uncertainty, Reversibility and Variety*, New Times, Ed: Stuart Hall and Martin Jacques, Lawrence&Wishart Limited, London.
- Multilingualmania. (2010). *The History of Bilingual Education As a Civil Right in the United States- Part One*.
- Mutlu, E. (1998). *İletişim Sözlüğü*. Ankara: Ark Yayınları.
- Mwonga, C. (2005). *Multicultural Education: New Path Toward Democracy, Reenvisioning. Education and Democracy*, 15, 1-16.
- Nazik, M. H. ve Bayazıt, A. (2005). *İnsan İlişkileri ve İletişim*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Neuharth-Pritchett, S. Reiff, J. C. & Pearson, C. A. (1999). *Through the eyes of preservice teachers: Implications for the multicultural journey from teacher education*. Manuscript submitted for publication.
- Nieto, S. (1994). *Lessons from students on creating a chance to dream*. *Harvard Education Review*, 64(4), 392-427.
- Nieto, S. (2000). *Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century*. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 180-187.
- Nieto, S. (2009). *A. Brief History of Bilingual Education in the United States*. *Perspectives on Urban Education*, 6(1) 62-72.
- Nieto, S. ve Bode, P. (2012). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. 6th Ed. Boston, MA: Pearson.
- Nimni Ephraim, (2009) *Nationalism Ethnicity and Self-determination: A paradigm Shift*, *Studies in Ethnicity and Nationalism*, Vol. 9, No.2, pp.319-332,

- Nyberg, Maria and Olsen, Tenna Doktor (2010). “*Meals at Work: Integrating Social and Architectural Aspects*”, International Journal of Workplace Health Management Vol. 3 No. 3, pp. 222-232.
- Oakes, J. & Lipton, M. (2007). *Teaching To Change The World* (3rd Ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Oğuzkan, A. Ferhan (1993), *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Ankara.
- Önder, A. T. (2005), *Türk Millet ve Etnik Mozaik İddiası* ed. M. Çağatay Özdemir, Tekaç Eylül Kitap Yayınları, Ankara, , s. 140
- Özbudun, Sibel ve Demirer, Temel (2006). *Avrupa Birliği ve Çok kültürcülük Yalanı*, Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: PegemYayıncılık.
- Özer Kadir (2003), *Gerçekçi Yönetişim, Yönetici/Liderlik Modeli*, İstanbul, İkinci Basım, Sistem Yayıncılık.
- Özhan, İ. (2006). *Farklılaşmanın Özel Görünümleri Olarak Çokkültürlülük ve Çokkültürcülük*. (Yayımlanmamış) Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkan, H.Ö. (2010). Osmanlı Devleti’nde Yabancı Dil Eğitimi. *Turkish studies*, 5 (3),1788-1800.
- Özkul O. (2008), *Kültür ve Küreselleşme*, Açılım Kitap, İst.
- Pang, V. O. (2001). *Multiultural Education: A Caring- Cenetered; Refletctive Approach*. New York: Mcgraw-Hill Press
- Parekh, L. (2004). Multicultural is Sometimes Taken to Mean That Different Cultural Communities Should Live Their Own Ways Of Life Self Contained Manner.
- Paulston, C. B. (1997). Language Policies and Language Rights. *Annual Review Anthropology*, 26, 73-85.
- Pehlivanoğlu, Ş. (2003). *Toplam Kalite Yönetimi Sürecinde Kurum İçi İletişimin Etkinliğinin Sağlanması Poka- Yoke Tekniğinin Kullanılması*. (Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstisüsü.
- Pewawardy, C. (2003). 100 Defensive Tactics and Attributions: Dodging The Dialog On Cultural Diversity. *Multicultural Education*, 11(1), 23-28.

- Pfiffner, J. M. (1960). "Administrative Rationality" [Yönetimsel Mantık]. *Public Administration Review*, 20, (3), 125-132.
- Radhaswamy P, Zia A, (2011). The Importance of Communication, *The IUP Journal Of Soft Skills*, 5(4), 52-56.
- Phinney, J. S. Chavira, V. & Williamson, L. (1992). Acculturation Attitude Sand Self-Esteem Among High School And Collage Students. *Youth & Society*, 23(3), 299-312.
- Polat F. (2009), *İş'te Aşkta Okulda İletişim Nasıl Kurulur*, İstanbul, Avrupa Yakası Yayınları.
- Polat S. (2015) Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri * Probationary Teachers' Level of Inclination to MultiCultural Education Kocaeli Üniversitesi International Online, *Journal of Educational Sciences*, 2009, 1 (1), 154-164.
- Polat, S. (2009) "Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri", *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 154-164,
- Polat, S. (2012). Okul Müdürlerinin Çokkültürlülüğe İlişkin Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 42, 334-343
- Pullin, Patricia (2010). "Small Talk Rapport and International Communicative Competence", *Journal of Business Communication*, Vol. 47, No:4, October, pp. 455-476.
- Qgaard, T., Marnburg, E. & Larsen, S. (2008). "Perceptions of organizational structurein the hospitality industry: Consequences for commitment, job satisfaction and perceived performance" [Konaklama Endüstrisinde Örgüt Yapısının Algılanması: Bağlılık, İş Doyumu ve Algılanan performans İçin Sonuçlar]. *Tourism Management*, 29. 661-671.
- Qgaard, T. Marnburg, E. & Larsen, S. (2008). "Perceptions of organizational structurein the hospitality industry: Consequences for commitment, job satisfaction and perceived performance" [Konaklama Endüstrisinde Örgüt Yapısının Algılanması: Bağlılık, İş Doyumu ve Algılanan performans İçin Sonuçlar]. *Tourism Management*, 29. 661-671.
- Ramirez, J. Yuen, S. Ramey, D. (1991). Final Report: Longitudinal Study of Structured English Immersion Strategy, Early Exit and Late Exit Transitional Bilingual

- Education Programs For Language Minority Children. San Mateo CA: Aguirre International Press.
- Ramirez, L. & Gallardo, O. (Eds.). (2001). *Portraits of teachers in multicultural settings: A critical literacy approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- 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
- Reitz, J. G. (2009). Assessing Multiculturalism as a Behavioural Theory. Toronto Canada: Springer Science *Resource Management*, 3(2), 58-70.
- Ridley, C. R., & Lingle, D. W. (1996). Cultural Empathy In Multicultural Counselling: A Multidimensional Process Model. In P. B. Pedersen, & J. G. Draguns (Eds.), *Counselling across culture* (4th ed. pp. 21-46). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Robbins S.P, Coulter M, (2003). *Updates Management*, New Jersey, Prentice Hall
- Robbins SP, Judge TA, (2011). *Essentials of Organization Behavior*, England, Eleventh Edition, Pearson Education Limited.
- Robbins, Stephen P. and Judge, Timothy A. (2012). *Essentials of Organization Behavior, England*, Eleventh Edition, Pearson Education Limited.
- Sabău, M. R. & Bîbu, N. A. (2012). "Management Communication: A Case Study Of Interpersonal Manager-Subordinates Communication At Three High Schools From Bihor.
- Sabuncuoğlu Z, Gümüş M, (2012). *Örgütlerde İletişim*. İstanbul, Arıkan Yayıncılık.
- Sabuncuoğlu, Z. (1984). *Çalışma Psikolojisi*. (2. Baskı). Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2008). *Örgütsel Psikoloji*, (4. Basım). Bursa: Alfa Aktüel Basım Yayıncılık.
- Sağbaş, N. Ö. (2013). *İletişim, Örgütsel İletişim ve Okul Yönetimi (Güngören ilçesi örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Say, Ö. (2013). *21. Yüzyılda Ulus Çok kültürlülük ve Etnisite*. Kaknüs Yayınları. İstanbul
- Schermerhorn RJ, (2010). *Introduction To Management*. International Student Version, John Wiley & Sons, Inc, Pte Ltd.

- Schiffman, F.H. (1996). *Linguistic Culture and Language Policy*. London and New York: Routledge Press.
- Schugurensky, D. (2010). *Citizenship and Immigrant Education*. Toronto, Canada: Elsevier Publication
- Sehgal, M. K. & Khetarpal, V. (2008). *Business communication*. New Delhi: Excel Books.
- Serdar Z. (2001) *Postmodernizm ve Öteki: Batı Kültürünün Yeni Emperyalizmi*, çev. Gökçe Kaçmaz, İstanbul: Söylem Yayınları.
- Sezginer, M. (2005) “ *Türklük ve Türk Devleti Üzerine Tartışmalar*”, *Çokkültürlülük ve Türkiyelilik*, ed. M. Çağatay Özdemir, Tekağaç Eylül Kitap Yayınları, Ankara, , s. 30.
- Sharma, S. (2011). Multicultural Education: Teachers’ perceptions and preparation. *Journal of collage Teaching & learning*, 2(5), 53-64.
- Sheets, R.H, & Chew, L. (2000). Preparing Chinese American teacher: Implications for multicultural education. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. ERIC Digest ED 446039.
- Shibutani Tamotsu (1996) *Improvised News: A Sociological Study of Rumor*, Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill.
- Sibel Özbudun, (2006) “ *Her Parlayan Altın Değildir’ ya da Çokkültürcülük Üzerine Sesli Düşünceler*” , *Avrupa Birliği ve Çokkültürcülük Yalanı*, ed. Sibel Özbudun-Temel Demirer, Ütopya Yayınları, Ankara, s. 103-104.
- Singh, K. (2010). *Organizational Behaviour: Text and cases*. India: Dorling Kindersley
- Slayin, R.E. & Cheung, A.(2005). A Synthesis of research on Language Reading Instruction for English Language Learners, *Review of Educational Research*, 75(2), 247-284.
- Sleeter C. E. & Grant, C.A (2009). *Making Choices For Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class and Gender*. The Ünited States of America. John Wiley & Sons Inc.
- Smith Anthony D. (1994), *Milli Kimlik*, Çev: Bahadır sina Şener, İletişim Yayınları, İst.
- Smith Anthony D. (2002) *Nations and Nationalism in a Global Era*, Polity Press, Cambridge.

- Sokolow, Nahum; (1988) *Zionism In The Bible, London: The Zionist Organisation, 1918. "Taş Çocukları Şamir'in Bürosunda"; "Öldüresiye Dövün, Kurşunlayın ve Gö-mün" Ortadoğu Dosyası, Filistin Ayaklanması, İsrail, İran ve Irak*, İstanbul: Alan Yayıncılık, ss. 32-39, 40-48.
- Solmaz, Başak (2006). "Söylenti ve Dedikodu Yönetimi", Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü-sü Dergisi, (16), s.563-575.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Steingrimsdottir, H. (2011). *The Relationship Between Internal Communication & Job Satisfaction*. (Master Thesis). Copenhagen Business School
- Steven L. (2009), "Institutional Social and Cultural Influences on the Multicultural Perspectives of Preservice Teachers, Editor: Amy Gutmann, New Jersey: *Prenceton Üniversty Press*, p. 87- 98
- Stevenson, W.B. & Gilly, M.C. (1991). "Information Processing And Problem Solving: The Migration Of Problems Through Formal Positions And Networks Of Ties"[Bilgi İşleme ve Problem Çözme: Resmi Pozisyonlar ve Ağları Yoluyla Sorunların Göçü]. *Academy of Management Journal*, 34, 918-928.
- Subramanian, S. (2006). "An "Open Eye And Ear" Approach To Managerial Communication" [Yönetimsel İletişim İçin " Açık Göz ve Kulak" Yaklaşımı], *The Journal of Business Perspective*, 10 (2), 1- 10. [EBSCO (Academik Search Elite), <http://www.ebsco.com>]
- Suchman L. & Wynn E. (1984). "Procedures And Problems in The Office" [Ofiste Yapılan İşlemler ve Sorunlar]. *Office: Technology and People*, 2, 133-154.
- Sultana, Q. (1994). Evaluation Of Multicultural Education's Understanding And Knowledge İn Freshman Level Preservice. Annual Meeting of The Mid-South Educational Research Association. ERIC Digest ED.
- Swick, K. J. Boutte, G. & Scoy, I. (1994). Multicultural learning through family involvement. *Dimensions*, 22(4), 17-21. 11 Aralık 2017 tarihinde EBSCOhost veri tabanından alınmıştır.
- Şan, Mustafa Kemal, (2006) "Küreselleşme Çağında Farklılık ve Çokkültürlülük Siyaseti" *Avrupa Günlüğü*, Sayı: 8.
- Şenyapılı, Önder (1981), *Toplum ve İletişim*, Ankara, s. 30

- Taloo, T. J. (2007). *Business organization and management*. New Delhi: Tata McGraw-Hill.
- Taylan, Hasan H. Arklan, Ümit (2008). “Medya ve Kültür: Kültürün Medya Aracılığıyla Küreselleşmesi”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10/1, s.85-97.
- Taylor, B. (2010). *Reflective Practice For Healthcare Professionals*. 1st ed. Berkshire, England: *Open University Press*, pp.5-12.
- Taymaz, H. (2000). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Telman N, Ünsal P, (2009). *İnsan İlişkilerinde İletişim*. İstanbul, Epsilon Yayıncılık.
- Temel, A. B. (2008). Kültürlerarası (Çok Kültürlü) Hemşirelik Eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11(2), 92-101.
- Tengilimoğlu, D. ve Öztürk, Y. (2004). *İşletmelerde Halkla İlişkiler*. Ankara: Seçkin Yayınları. the workplace” [İşyerinde Dedikodu Tipolojisine Doğru]. *SA Journal of Human*
- Teresa A. W. T. A. & Pivera, J.A. (2004). Diversity And The Modeling Of Multicultural Principles Of Education İn A Teacher Education Program. *Multicultural Perspectives*, 6 (3), 42 – 47.
- Tezcan, M. (1987). *Kültür ve Kişilik (Psikolojik Antropoloji)*, Bilim Yayınları, Ankara.
- Thomas, D. G. Chinn, P. Perkins, F. Carter, D.G. (1994). Multicultural Education: Reflections on Brown at 40. *The Journal of Negro Education*. 63(3), 460-469.
- Thomas, W. & Collier, V. (2002). A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students Long-Term Academic Achievent. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversty and Excellence (CREDE) Press.
- Tiedt, P. & Iris M. Tiedt, I. M. (1999). *Multicultural Teaching: A Handbook of Activities, Information and Resources* (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Toprak, G. (2008). *Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği'nin (Teacher Multicultural Attitude Survey) Güvenirlilik Ve Geçerlik Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

- Trevino, A. (2014). *Workplace Friendship and Its Effect on Use of Informal Communication*. <http://colfa.utsa.edu/colfa/docs/conference/2014/Conference-Work-Trevino.pdf> (Erişim Tarihi: 23/12/2017).
- Trevino, L. K. Lengel, R. H. & Daft, R. L. (1987). "Media Symbolism, Media Richness, And Media Choice In Organizations" [Medyada Sembolizm, Medya Zenginliği ve Organizasyonlarda Medya Seçimi]. *Communication Research*, 14(5), 553-574.
- Tschan, Fransızca, Semmer, Norbert and Inversin, Laurent (2004). "Work Related and "Private" Social Interactions at Work", *Social Indicators Research*, Jun 67, 1/2; ProQuest Central, pp. 145-182.
- Tunçeli İH, (2013). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Sakarya Üniversitesi örneği), *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 51-58.
- Tutar H, (2009). *Örgütsel İletişim*. Ankara, Seçkin Yayınları.
- Tutar H, Yılmaz KM, (2003). *Genel İletişim*. Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Tutar H, Yılmaz, KM, (2008). *Genel İletişim Kavramlar ve Modeller*, Ankara, Seçkin Yayıncılık
- Tutar, H. ve Yılmaz, M. K. (2012). *İletişim; Genel ve Örgütsel Boyutuyla*.(8. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Türkmen İ, (2003). *Yöneticiler İçin Etken İletişim Modeli*, Ankara, Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları.
- Unlu, U.S. (2008). *19 Mayıs 1919'da Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Yabancı Dilde Eğitim Yapan Okullar ve Amaçları*. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Uzcan, G. (1996). *İşletmelerde Bir Yönetim Aracı Olarak Örgütsel İletişimin Etkin Kullanılmasıyla Yönetimin Başarısına Sağlayabileceği Faydalar ve Öneriler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ünalır H. Ö. (2013). *Örgütsel Öğrenme Ortamı Oluşturmada Kurum İçi İletişimin Rolü*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Valdez, A. (1999) *Learning Living In Colour. Using Literature to Incorporate Multicultural Education Into in The Primary Curriculum*. Boston, MA. Allyn and Bacon Press.

- Valentin, Sylvia (2006). Addressing Diversity in Teacher Education Programs. *Education*, 127(2), 196-202.
- Van der Zee K.I. & Van Oudenhoven J.P. (2000). The multicultural personality questionnaire: A multidimensional instrument for multicultural effectiveness. *European Journal of Personality* 14 (2000), pp. 291–309.
- Van Hook, C.W. (2002). Preservice Teachers' Perceived Barriers to the Implementation of a Multicultural Curriculum. *Journal of Instructional Psychology*, 29(4), 254-264.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikleri*. Alkım Kitapçılık Yayıncılık, Ankara
- Vatandaş, C. (2002). *Küreselleşme Sürecinde Toplumsal Kimlikler ve Çok kültürlülük Değişim Yayınları*.
- Vatandaş, C. (2002). *Çok Kültürlülük*. Değişim Yayınları İstanbul.
- Vermeulen, H. and Slijper, B. (2003), Multiculturalisme in Canada, Australië en de Verenigde Staten. *Ideologie en Beleid, 1950-2000*, Sh. 8-11, Aksant, Amsterdam.
- Villages, A. M. & Lucas, T. (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking The Curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53, 20-32.
- Viroli Maurizio (1997), *Vatan Aşkı*, Çev: Abdullah Yılmaz, Ayrıntı Yayınları İst.
- Vural BA, Coşkun G, (2007). *Örgüt Kültürü*, Ankara; Nobel Yayınları.
- Vural, Z. B.A. (2012). *Kurum Kültürü ve Örgütsel*. İstanbul: İletişim Yayınları
- Webster, Y.O. (1997). Against the Multiculturalist Agenda: A Critical Thinking Alternative. Westport, Connecticut: Praeger Publishing.
- Whittaker Steve, Frohlich David and Jones Owen Daly (1994), "Informal Workplace Communication: What is it Like and How Might We Support it?" *Human Factors in Computing Systems*, Boston, Massachusetts USA, April, 24-28, pp. 131-137.
- Williamson, A. et al (1993) *Changing Culture: New organisational approaches*, London- UK, Institute of Personnel Management, 2nd Edition.
- Wilson, David C. and Rosenfeld, Robert H. (1990). *Managing Organizations, Europe*, McGraw-Hill Book Company.

- Woodward, J. (2009). *Bilingual Education Provision in New York State: An Assesment of local Compliance*. New York: University at Albany State University of New York Press.
- Yakışır, A. N. (2009). *Bir Modern Olgu Olarak Çokkültürlülük*. Yayımlanmamış Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yalçın, C. (2002 b). Çokkültürcülük Bağlamında Türkiye'den Batı Avrupa Ülkelerine Göç. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 26 (1), 45-60.
- Yanık, C. (2012). *Dünyada ve Türkiye de Çok Kültürlülük*. Sentez Yayıncılık. Ankara.
- Yazıcı, S. Basol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yılmaz A. S. (2007). *Informel İlişki Şekillerinin Kurumsal Yapılara Yansımaları*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yurdabakan, İrfan; (2002) ‘‘Küreselleşme Konusundaki Yaklaşımlar ve Eğitim’’, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6,62,

EKLER**EK-1: Normallik Analizleri**

Öğretmenlerden elde ettiğimiz verilerin analizi yapılırken nonparametrik yöntemler kullanılmıştır. Çünkü yapılan Kolmogorow Smirnow, Shapiro-Wilk testleri ve histogram grafiklerine bakıldığında verilerin normal olarak dağılmadığı görülmüştür. Çok kültürlü kişilik özelliklerindeki boyutlar ile informel iletişimdeki boyutlar ölçeğimizde kullandığımız bağımsız değişkenlere göre değerlendirilmiş olup, ilgili tablo ve grafikler aşağıda sunulmuştur.

Ek 1.1 Tablo Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile İnfornel İletişimin Alt Boyutlarına İlişkin Normallik Test Analizleri

İnfornel İletişim Alt Boyutları	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistikler	Serbestlik Derecesi	p	İstatistikler	Serbestlik Derecesi	P
İnfornel İletişim	Kız	0.103	250	.000	0.957	250	.000
Kullanılma Sıklığı	Erkek	0.131	369	.000	0.955	369	.000
İnfornel İletişim	Kız	0.087	250	.000	0.965	250	.000
Kullanılma Nedenleri	Erkek	0.065	369	0.001	0.977	369	.000
İnfornel İletişim	Kız	0.103	250	.000	0.977	250	0.001
Olumlu Sonuçları	Erkek	0.096	369	.000	0.985	369	0.001

Ek 1.2 Tablo Okul Türleri ile İnfornel İletişimin Alt Boyutlarına İlişkin Normallik Test Analizleri

Boyutlar	Okul Türü	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistikler	Serbestlik Derecesi	p	İstatistikler	Serbestlik Derecesi	P
İnfornel İletişim Kullanılma Sıklığı	İlkokul	0.116	105	0.001	0.964	105	0.006
	Ortaokul	0.146	191	.000	0.96	191	.000
	Lise	0.104	323	.000	0.955	323	.000
İnfornel İletişim Kullanılma Nedenleri	İlkokul	0.085	105	0.058	0.976	105	0.056
	Ortaokul	0.104	191	.000	0.96	191	.000
	Lise	0.069	323	0.001	0.975	323	.000
İnfornel İletişimin Olumlu Sonuçları	İlkokul	0.115	105	0.002	0.968	105	0.012
	Ortaokul	0.092	191	.000	0.974	191	0.001
	Lise	0.102	323	.000	0.982	323	.000

Ek 1.3 Tablo Öğretmenlerin Doğum Yerleri ile İnfornel İletişimin Alt Boyutlarına İlişkin Normallik Test Analizleri

Boyutlar	Doğum Yeri	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistikler	Sd	p	İstatistikler	Sd	P
İnfornel İletişim Kullanılma Sıklığı	Siirt	0.129	336	.000	0.956	336	.000
	Diğerleri	0.109	283	.000	0.962	283	.000
İnfornel İletişim Kullanılma Nedenleri	Siirt	0.074	336	.000	0.974	336	.000
	Diğerleri	0.087	283	.000	0.967	283	.000
İnfornel İletişim Olumlu Sonuçları	Siirt	0.098	336	.000	0.982	336	.000
	Diğerleri	0.091	283	.000	0.985	283	0.004

Ek 1.4 Tablo Öğretmenlerin Kendilerini İfade Edebildikleri Dil Sayısı ile İnfornel İletişimin Alt Boyutlarına İlişkin Normallik Test Analizleri

Boyutlar	Kendinizi Kaç Dilde İfade Edebiliyorsunuz?	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistikler	Sd	p	İstatistikler	Sd	P
İnfornel İletişim Kullanılma Sıklığı	Tek	0.097	151	0.002	0.965	151	0.001
	İki	0.138	329	.000	0.957	329	.000
	Üç dil	0.124	139	.000	0.942	139	.000
İnfornel İletişim Kullanılma Nedenleri	Tek	0.095	151	0.002	0.961	151	.000
	İki	0.082	329	.000	0.977	329	.000
	Üç dil	0.09	139	0.007	0.965	139	0.001
İnfornel İletişimin Olumlu Sonuçları	Tek	0.116	151	.000	0.978	151	0.017
	İki	0.082	329	.000	0.985	329	0.002
	Üç dil	0.106	139	0.001	0.977	139	0.018

Ek 1.5 Tablo Öğretmenlerin Kıdemleri ile İnförmel İletişimin Alt Boyutlarına İlişkin Normallik Test Analizleri

	Kıdem	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistikler	Sd	p	İstatistikler	Sd	p
İnförmel İletişimin Kullanılma Sıklığı	5 yıl ve altı	0.129	329	.000	0.956	329	.000
	6 ile 10 yıl arası	0.127	139	.000	0.937	139	.000
	11 yıl ve üzeri	0.107	151	.000	0.972	151	0.003
İnförmel İletişimin Kullanılma Nedenleri	5 yıl ve altı	0.073	329	.000	0.972	329	.000
	6 ile 10 yıl arası	0.075	139	0.053	0.969	139	0.003
	11 yıl ve üzeri	0.09	151	0.005	0.968	151	0.001
İnförmel İletişim Olumlu Sonuçları	5 yıl ve altı	0.083	329	.000	0.985	329	0.002
	6 ile 10 yıl arası	0.13	139	.000	0.976	139	0.015
	11 yıl ve üzeri	0.121	151	.000	0.977	151	0.012

Ek 1.6 Tablo Öğretmenlerin Doğum Yerleri ile İnförmel İletişimin Alt Boyutlarına İlişkin Normallik Test Analizleri

Boyutlar	Doğum Yeri	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
		Sd	P	Sd	P
Açıklık	Siirt	336	.000	336	.000
	Diğerleri	283	.000	283	.000
Kültürel Empati	Siirt	336	.000	336	.000
	Diğerleri	283	.000	283	.000

Ek 1.7 Tablo Öğretmenlerin Kendilerini Kaç Dilde İfade Ettikleri ile İformel İletişimin Alt Boyutlarına İlişkin Normallik Test Analizleri

Boyutlar	Kendinizi Kaç Dilde İfade Edebiliyorsunuz	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
		Sd	p	Sd	P
Açıklık	Tek	151	.000	151	.000
	İki	329	.000	329	.000
	Üç	139	.000	139	.000
Kültürel Empati	Tek	151	.000	151	.000
	İki	329	.000	329	.000
	Üç	139	.000	139	.000

Ek 1.8 Tablo Okul Türleri ile İformel İletişimin Alt Boyutlarına İlişkin Normallik Test Analizleri

Boyutlar	Okul Türü	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
		Sd	p	Sd	P
Açıklık	İlkokul	105	.000	105	0.001
	Ortaokul	191	.000	191	.000
	Lise	323	.000	323	.000
Kültürel Empati	İlkokul	105	.000	105	.000
	Ortaokul	191	.000	191	.000
	Lise	323	.000	323	.000

Ek 1.9 Tablo Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile İformel İletişimin Alt Boyutlarına İlişkin Normallik Test Analizleri

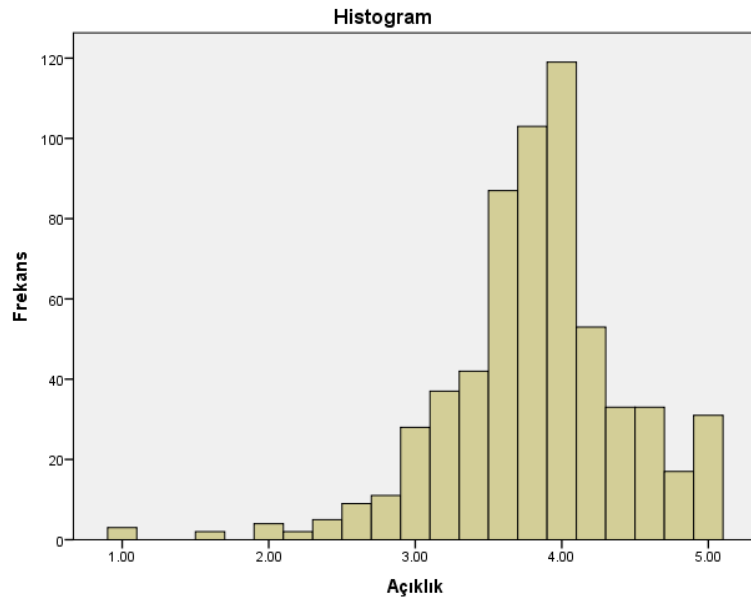
	Cinsiyet	İstatistikler	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk		
			Sd	P	İstatistikler	Sd	p
Açıklık	Kız	0.152	250	.000	0.917	250	.000
	Erkek	0.109	369	.000	0.963	369	.000
Kültürel Empati	Kız	0.13	250	.000	0.866	250	.000
	Erkek	0.155	369	.000	0.892	369	.000

Ek 1.10 Tablo Öğretmenlerin Kıdemleri ile İnförmel İletişimin Alt Boyutlarına İlişkin Normallik Test Analizleri

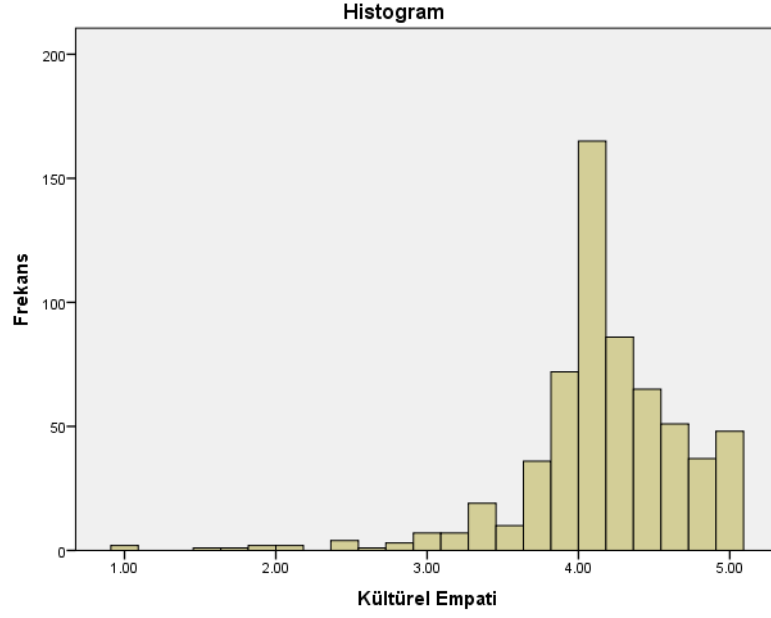
Boyutlar	Kıdem	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistikler	Sd	P	İstatistikler	Sd	P
Açıklık	5 yıl ve altı	0.151	329	.000	0.927	329	.000
	6 ile 10 yıl arası	0.093	139	0.005	0.978	139	0.025
	11 yıl ve üzeri	0.143	151	.000	0.945	151	.000
Kültürel Empati	5 yıl ve altı	0.161	329	.000	0.876	329	.000
	6 ile 10 yıl arası	0.129	139	.000	0.925	139	.000
	11 yıl ve üzeri	0.143	151	.000	0.871	151	.000

EK 2 Histogram Grafikleri

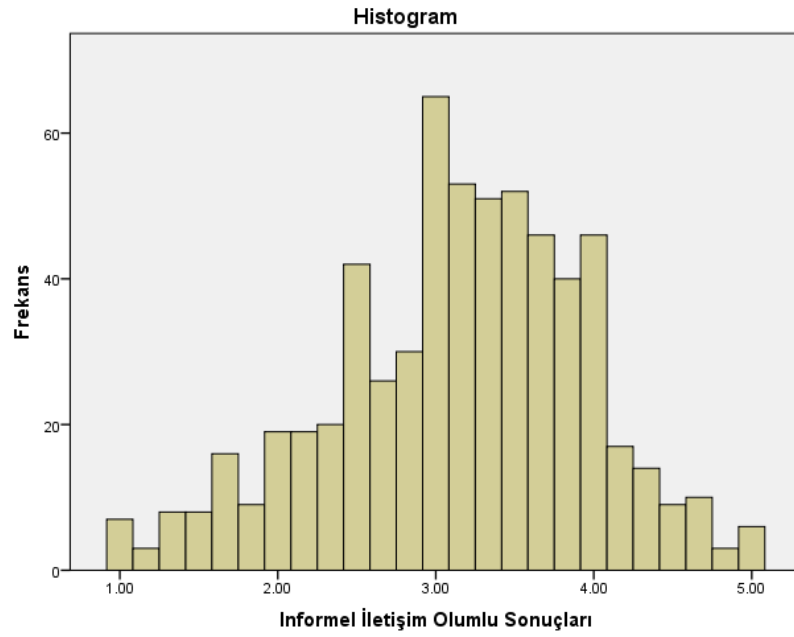
Ek 2. Şekil Öğretmenlerin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinden Açıklık Boyutunda Almış Oldukları Puanların Histogram Grafiği



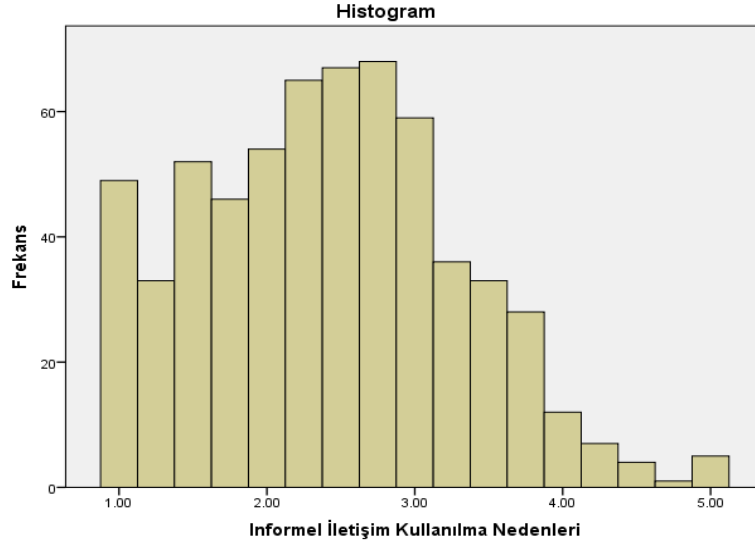
Ek 2.1 Şekil Öğretmenlerin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinden Kültürel Empati Boyutunda Almış Oldukları Puanların Histogram Grafiği



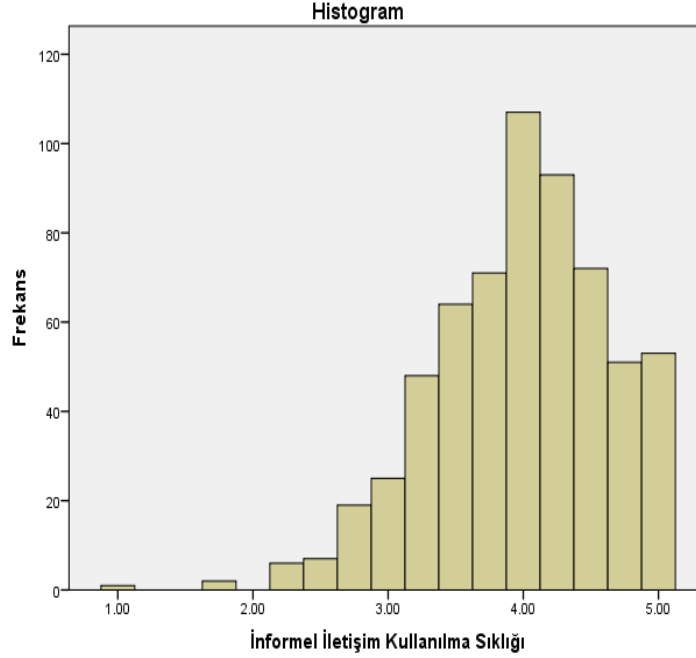
Ek 2.3 Şekil Öğretmenlerin İnförmel İletişimin Olumlu Sonuçlarında Almış Oldukları Puanların Histogram Grafiği



Ek 2.4 Şekil Öğretmenlerin İnförmel İletişimin Kullanılma Nedenlerine İlişkin Almış Oldukları Puanların Histogram Grafiği



Ek 2.5 Şekil Öğretmenlerin İnförmel İletişimin Kullanılma Sıklığına İlişkin Almış Oldukları Puanların Histogram Grafiği



EK 3 Maddelerin Kikare Test Analizleri**Ek 3.1** Tablo İnförmel İletişim Kullanılma Nedenlerine Yönelik Yapılan Kikare Test Analizleri

Çalışma arkadaşlarımla resmi olmayan iletişim kanallarını bazı durumları veya kişileri eleştirmek amacıyla kullanırım.

Cinsiyet	Hiçbir						Toplam	p
	Zaman	Çok Nadiren	Ara sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman			
Kız	90	56	59	32	13	250	.025	
Erkek	100	76	117	57	19	369		
	190	132	176	89	32	619		

Ek 3.2 Tablo İnförmel İletişim Kullanılma Nedenlerine Yönelik Yapılan Kikare Test Analizleri

Çalışma arkadaşlarımla resmi olmayan iletişim kanallarını rahatlama amacıyla kullanırım.

Cinsiyet	Hiçbir						Toplam	p
	Zaman	Çok Nadiren	Ara sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman			
Kız	43	49	66	72	20	250	.045	
Erkek	55	69	135	76	34	369		
	98	118	201	148	54	619		

Ek 3.3 Tablo İnförmel İletişim Kullanılma Nedenlerine Yönelik Yapılan Kikare Test Analizleri

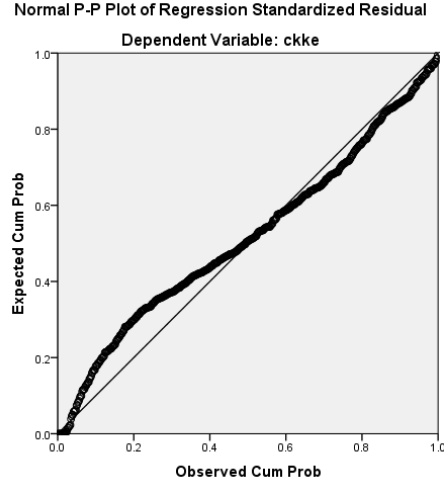
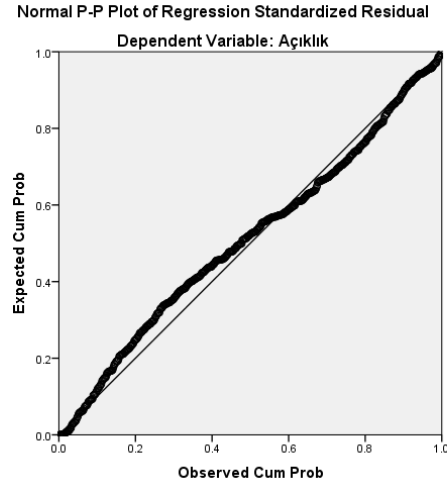
Resmi olmayan iletişim kanallarını arkadaşlarım tarafından desteklenip desteklenmediğimi ölçmek için kullanırım.

Cinsiyet	Hiçbir						Toplam	P
	Zaman	Çok Nadiren	Ara sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman			
Kız	94	56	76	20	4	250	.016	
Erkek	99	82	126	47	15	369		
	193	138	202	67	19	619		

Ek 3.4 Tablo İnförmel İletişim Kullanılma Nedenlerine Yönelik Yapılan Kikare Test Analizleri

Çalışma arkadaşlarım hakkında doğru olsun veya olmasın söylentiler dinlemeyi severim.

Cinsiyet	Hiçbir						Toplam	p
	Zaman	Çok Nadiren	Ara sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman			
Kız	137	58	34	19	2	250	.000	
Erkek	137	93	80	44	15	369		
	274	151	114	63	17	619		

EK 4. Regresyon Analizlerindeki Normallik Grafikleri**Ek 4. 1 Regresyon Analizlerindeki Kültürel Empati Boyutunun Normallik Grafikleri****Ek 4. 2 Regresyon Analizlerindeki Açıklık Boyutunun Normallik Grafikleri**

EK 5. Araştırmada Kullanılan Ölçekler**Değerli Meslektaşım,**

Bu araştırma “ Öğretmenlerin Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri ile İnfomal İletişim Becerileri” konulu tez çalışmasına veri toplamak amacıyla yapılmaktadır. Ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri ve üçüncü bölümde öğretmenlerin İnfomal İletişim Becerilerini belirlemeye yönelik ifadeler bulunmaktadır. Ölçeğe vereceğiniz cevaplar birleştirilerek yalnızca bu araştırma için kullanılacak, bu araştırma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Lütfen ölçekteki ifadelere katılma düzeyinizi, cümlelerin yanındaki uygun boşluklara (X) işareti koyarak belirtiniz.

Araştırmanın amacına ulaşması, tüm soruları içten ve samimi olarak cevaplamanıza bağlıdır. İlgi ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

İletişim Bilgileri

Soyal Bilimler Lisesi Siirt/Merkez Telefon: 5534433506
Muhammet YILDIRIM

Siirt Üniv. Sos.Bilm. Enstitüsü Eğt. Yönetimi ve Dnt. ABD.

I.BÖLÜM: Kişisel Bilgiler

1. **Cinsiyet:** Kadın () Erkek ()
2. **Okul Türü:** İlkokul () Ortaokul () Lise ()
3. **Kıdem:** 5 yıl ve altı () 6-10 yıl arası () 11 yıl ve üzeri ()
4. **Doğum yeriniz:** **5. Kendinizi kaç dilde ifade edebiliyorsunuz?** 1() 2() 3()


II.BÖLÜM Çokkültürlü Kişilik Ölçeği		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Kolaylıkla iletişime geçebilirim.					
2	Başkaları ile iletişim kurmada zorluk çekerim.					
3	Başkalarının ne hissettiğini anlamaya çalışırım.					
4	İnsanların davranışlarını anlamaya çalışırım.					
5	Sürprizlerden kaçınırım.					
6	Şansızlıklarda sakinliğimi korurum.					
7	İletişim kurmada önceliği diğerlerine veririm.					
8	Farklı gruplara rahatça girebilirim.					
9	Sakinliğim etrafıma huzur verir.					
10	Diğer insanlara kolayca yakınlaşıyorum.					
11	Çoğunlukla katı bir programa göre çalışırım.					

12	Tanmadığım bir toplulukta açık konuşmayı severim.					
13	Plana göre çalışırım.					
14	Kendimi baskı altında hissederim.					
15	Başkalarının duygularını anlarım.					
16	Başkalarının yüz ifadelerine dikkat eder, önemserim.					
17	Başarısız ve kötümser durumlar bakış açımı etkiler.					
18	Farklı yaklaşımları denerim.					
19	Farklılıklar ilgimi çeker.					
20	Yeni bir hayata kolayca başlarım.					
21	Başka insanların yaşam öyküleri ile ilgilenir,					
22	Diğer kültürlere kolayca girebilirim.					
23	Kolayca üzülebilen biriyim.					
24	Kaygılı biriyim.					
25	Birileri zor durumdaysa onu fark ederim.					
26	İnsanın doğasını anlamaya çalışırım.					
II.BÖLÜM Çokkültürlü Kişilik Ölçeği		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
27	Kendimi yalnız hissederim.					
28	Farklı bir geçmişten gelen insanlarla iletişim					
29	Başkaları rahatsız olduğunda hissederim.					
30	Başkalarını anlar, rahatlatırım.					
31	Sıkı kurallara göre çalışırım.					
32	Diğerlerinin duygularına önem veririm					
33	Diğerlerinden bilgi edinmek hoşuma gider.					

OKULLARDA İNFORMEL İLETİŞİM ENVANTERİ		Hiçbir zaman	Çok nadiren	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
1.	Çalışma arkadaşlarımla okulda görüşme ve sohbetlerimiz olur.					
2.	Çalışma arkadaşlarımla görüşme ve sohbetlerimiz okul dışında da olur.					

3.Çalışma arkadaşlarımla resmi olmayan görüşmelerimi yüz yüze gerçekleştiririm					
4. Okulda bazı arkadaşlarımla iletişimim daha samimidir.					
5.Okulumda söylenti ve dedikodu yaygındır.					
6.Okulumuzda samimiyet ve yakınlıklar neticesinde gruplar (ideolojik, hemşehrilik vb.) oluşmaktadır.					
7. Okulumda bir değişimin yaşandığı durumlarda resmi olmayan iletişim, dedikodu ve söylenti artar.					
8.Okulda yönetsel sorunların arttığı dönemlerde resmi olmayan iletişim kanalları daha çok devreye girer.					
9.Çalışma arkadaşlarımla resmi olmayan iletişim kanallarını bazı durumları veya kişileri eleştirmek amacıyla kullanırım.					
10. Çalışma arkadaşlarımla resmi olmayan iletişim kanallarını rahatlama amacıyla kullanırım.					
11. Resmi olmayan iletişim kanallarını arkadaşlarım tarafından desteklenip desteklenmediğimi ölçmek için kullanırım.					
12. Çalışma arkadaşlarım hakkında doğru olsun veya olmasın söylentiler dinlemeyi severim.					
13. Resmi olmayan iletişimle oluşmuş gruplar, kurumun işleyişini olumsuz yönde etkileyebilmektedirler.					
14. Çalışanlar arasında resmi olmayan iletişimle kurulan samimiyet, kurum veya kişilere zarar verebiliyor.					
15. Resmi olmayan iletişimle kurulan yakınlıklar, bazı kişilere ayrıcalıklar sağlayabiliyor.					
16. Resmi olmayan iletişimle yaşadığım bazı sıkıntılardan dolayı artık herkese mesafeli davranıyorum.					
17. Resmi olmayan iletişimle kurulan samimiyet, kişiler veya yönetim tarafından suiistimal edilebiliyor.					
18. Resmi olmayan iletişimin yarattığı samimiyet ve yakınlığın okul yapısına uygun olduğunu düşünüyorum.					
19. Okulumda resmi olmayan iletişim çalışanlar arasında dayanışma ve motivasyonu arttırmaktadır.					
20. Resmi olmayan iletişim arkadaşlarıma karşı daha anlayışlı olmamı sağlıyor.					
21. Resmi olmayan iletişimle oluşan samimiyet bazı yönetim sorunları karşısında güç birliği oluşturulmasını kolaylaştırıyor.					
22. Resmi olmayan iletişim sayesinde daha çok bilgi ediniliyor.					
23. Resmi olmayan iletişimle işler daha kolay ve hızlı hallediliyor.					

EK 6. Gerekli İzin Yazıları



**T.C.
SİİRT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 32790399/399/20368347
Konu: Anket

29/11/2017

**VALİLİK MAKAMINA
SİİRT**

Siirt Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Muhammet Behçet Bahadır YILDIRIM'in yürütmekte olduğu " Öğretmenlerin Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri ve İnfomal İletişim " adlı tez çalışması kapsamında uygulayacağı ölçek çalışmasını, Müdürlüğümüze bağlı İlkokul,Ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere, okul müdürlüklerince yapılacak bir program kapsamında ve okul müdürlüklerinin sorumluluğunda, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

**M. Fethi SUAY
İl Millî Eğitim Müdürü**

OLUR
29/11/2017

**Büyüamin KUŞ
Vali Vekili**

Yeni. Mah. Lise Cad. Öğretmenevi Kat:4-SİİRT
Elektronik Ağ : www.meb.gov.tr
e-posta: hizmetleri56@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Musa AYDIN Şef
Tel: (0 484) 223 10 28-1511
Faks: (0 484) 223 23 98

Bu evrak gizli elektronik ortamda imzalanmıştır. <https://evrak.sagp.meb.gov.tr> adresinden: 1704-2b5c-367a-b951-4736 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
SİİRT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32790399-100-E:20390988
Konu : **Anket**

29.11.2017

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Siirt Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 27/11/2017 tarih ve 5412 sayılı yazıları

Siirt Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Muhammet Behçet Bahadır YILDIRIM'ın yürütmekte olduğu " Öğretmenlerin Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri ve İnfomal İletişim " adlı tez çalışması kapsamında uygulayacağı ölçek çalışmasını, Müdürlüğümüze bağlı İlkokul,Ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere, okul müdürlüklerince yapılacak bir program kapsamında ve okul müdürlüklerinin sorumluluğunda, eğitim öğretimi aksatamayacak şekilde uygulanması hakkındaki Valilik Makamının 29/11/2017 tarih ve 20368347 sayılı olurları ilişikte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini rica ederim.

M. Fethi SUAY
Vali a
İl Millî Eğitim Müdürü

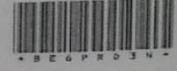
EK-1.Olur

DAĞITIM
Siirt Üniversitesi Rektörlüğüne
(sosyal Bilimler Ens Müd)
Merkez Tüm Okul Müd

Tarih ve Sayısı: 27/11/2017-E.5412



T.C.
SİİRT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 47309771-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

SİİRT İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Muhammet Behçet Bahadır YILDIRIM'ın yürütmekte olduğu "**Öğretmenlerin Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri ve İnfomal İletişim**" adlı tez çalışması kapsamında uygulayacağı ölçek çalışmasını bünyenizde bulunan eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere uygulayabilmesi için, gerekli izinlerin verilmesi hususunda; Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır

Yrd. Doç. Dr. Veysel OKÇU
Müdür

EKLER :

- 1- Çokkültürlü Kişilik Ölçeği
- 2- Muhammet B. B. YILDIRIM İzin Formu
- 3- Okullarda İnfomal İletişim Envanteri 1
- 4- Okullarda İnfomal İletişim Envanteri 2

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://evrak.siirt.edu.tr/envision/Dogrula/6PRD3N>

Batman Yolu 10.km Merkez, 56100 Siirt/Türkiye
Tel: +90 (484) 212 11 11
E-Posta: sosbilens@siirt.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: İbrahim GİDER
Faks: +90 (484) 212 11 11
Elektronik ağı: www.siirt.edu.tr

27.11.17
Engin ULAC
Mizmetli



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
SİİRT ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Anabilim Dalı Başkanlığınızda öğrenim görmekteyim. Aşağıda bilgileri yazılan çalışmayı yapabilmem için gerekli izinlerin alınması hususunda; Gereğini arz ederim.

Adı Soyadı:	Muhammet Behçet Bahadır YILDIRIM	Tarih: 20/11/2017
Öğrenci No:	163207002	
Program:	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	
Araştırmanın Adı:	Öğretmenlerin Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri ile Informal İletişim Arasındaki İlişki	
Araştırmada kullanılacak görüşme formu, anket (ler) veya ölçek (ler)'in adı	Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği, Okullarda Informal İletişim Envanteri Formu	
İzin Alınacak Kurum ya da Kurumlar	Siirt Milli Eğitim Müdürlüğü	
Açıklama: (Araştırmanın kime uygulanacağı açıkça belirtilmelidir)	Siirt İl Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Okullarda Görev Yapan Öğretmenler	
	Yrd. Doç. Dr. Esel Hakan TOYTOK	Muhammet YILDIRIM

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Yukarıda bilgileri verilen öğrencimizin çalışması uygun görülmüş olup gerekli izinlerin alınması hususunda; Gereğini arz ederim.

Anabilim Dalı Başkanı
İmza

Doç. Dr. Hacı İsmail ARSLANTAŞ

- Ek :
1. Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği (1 Adet)
 2. Informal İletişim Envanteri (1 Adet)

Not : Formun ek kısmına araştırmada kullanılacak varsa görüşme formu, anket ya da anketler, ölçek ya da ölçeklerin bir adet nüshası (silik olmayacak) eklenecektir

EK .7 ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Muhammet Behçet Bahadır YILDIRIM
Doğum Yeri ve Tarihi	Elazığ 11/04/1988
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Ege Üniversitesi/ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Yüksek Lisans Öğrenimi	Siirt Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri	<p>Toytok, E.H. ve Yıldırım, M. (Ekim 2017). “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları ve Örgütsel Depresyon: Bir İlişkisel Tarama Modeli”. EYFOR-VIII Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu 19-21 Ekim 2017 ANKARA</p> <p>Toytok, E.H. ve Yıldırım, M. (Mayıs 2016). “Liselerde Görülen Disiplin Sorunları”.</p>
İletişim	
E-posta Adresi	muhammet4506@hotmail.com