



DICLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK VE ÇOKKÜLTÜRLÜ
EĞİTİM HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ
(Diyarbakır İli Örneği)

Yeliz KAYA

Diyarbakır 2013

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK VE ÇOKKÜLTÜRLÜ
EĞİTİM HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ
(Diyarbakır İli Örneği)

HAZIRLAYAN
Yeliz KAYA

Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Mikail SÖYLEMEZ

DİYARBAKIR

2013

ÖZET

Dünyamız büyük bir hızla değişmekte ve gelişmektedir. Çok farklı etnik ve kültürel grupların yaşadığı ülkeler, birlikte huzur içinde yaşamının yollarını aramakta, siyasi yapılarını ve eğitim sistemlerini beraber yaşamayı kolaylaştıracak şekilde yeniden tasarlamaktadır. Bu nedenle, çokkültürlülük ve çoğulculuk meseleleri son zamanlarda en çok tartışılan konular olmuştur. Çoğulcu ve çokkültürlü bakış açısını geliştirmek ve farklı etnik, dini ve kültürel grupların beraber yaşama zeminini oluşturmak isteyen ülkeler, eğitim sistemlerinde önemli değişiklikler yapmış ve yapmaktadırlar. Örneğin, çokkültürlülüğü bir felsefe haline getiren, İngiltere ve Kanada gibi ülkeler, egemen diller dışındaki dilleri eğitim sistemlerine entegre etmiştir. Çokkültürlülük, çoğulcu ve içermeci demokrasinin en önemli bileşeni olarak görülmektedir. Çokkültürlü eğitim, iki dilli eğitim ve anadilde eğitim gibi konular, son yıllarda Türkiye’de de önemli araştırma alanlarından biri olmuştur.

Bu çalışmada, öğretmenlerin çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim ve iki dilli eğitim hakkındaki düşünceleri tespit etmek için bir ölçek geliştirilmiştir. Bir pilot uygulama yapılarak, ölçek güvenirlik ve geçerlilik testlerinden geçirilmiştir. Geliştirilen ölçek, Diyarbakır ilinde görev yapan Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinden oluşan toplam 426 kişilik bir örnekleme uygulanmıştır. Elde edilen verilerin girişi yapıldıktan sonra, istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeğe, Cronbach Alpha güvenirlik analizi yapılmış ve ölçeğin güvenirlik katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda, ölçekteki maddelerin dört faktör altında toplandığı ve varyansın %43,83’ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Verilerin analizi için bu dört boyutun ortalamaları alınmış ve demografik değişkenlerle olan ilişkileri Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Testleri yapılarak incelenmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda yüksek düzeyde olumlu görüş bildirdikleri saptanmıştır. Ayrıca dört alt boyut ile etnik köken ve cinsiyet gibi bazı değişkenler arasında da anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlülük, Çokkültürlü Eğitim, İki Dilli Eğitim, Anadilde Eğitim

ABSTRACT

The world has been rapidly changing and developing. Countries with diverse ethnic and cultural groups seek ways to integrate differences and create a system in which differences live in peace and harmony. These countries have reformed their political and economic systems in order to provide a base for peaceful coexistence among various cultures and ethnic groups. As a result, multiculturalism and pluralism are popular research areas in all parts of the world in the last decades. In order to develop plural and multicultural perspectives and create a system in which cultural differences are celebrated, many countries have changed their educational philosophies and systems. For example, the United Kingdom and the United States have integrated minority languages in their educational system as languages of instruction. Multiculturalism is also seen a crucial element of plural and inclusive democracy. Multicultural education, bilingual education and education in mother tongue are also hotly debated in Turkey in recent years.

In this study, a survey instrument was developed to determine elementary and middle school teachers' perspectives on multiculturalism, multicultural education and bilingual education. A pilot study was conducted to verify the reliability and validity of the survey instrument. After developing the instrument, a sample of 426 teachers was taken from the target population of elementary school, social science studies, and Turkish language teachers. Following the data entry process, a statistical program was used to analyze the results. Cronbach Alpha was used to measure the reliability of the instrument. The reliability coefficient of the instrument was .79. After Factor Analysis, four main factors were determined. For the analysis, the relationship between these factors and demographic variables was tested by using Mann Whitney U ve Kruskal Wallis tests. The results of the study show that teachers have quite positive views about multiculturalism, multicultural education, and bilingual education. Also, there is a strong relationship between ethnic origin and teachers' views on multicultural education.

Key words: Multiculturalism, Multicultural Education, Bilingual Education, and Education in Mother Tongue.

ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

Bu alışma j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında
Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Metin G¼ltekin

¼ye/Danışman : Doç. Dr Mikail S¼ylemez

¼ye : Yrd. Doç. Dr. İlhan Kaire

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼ğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2013

.....
Enstit¼ M¼d¼r¼

TEŞEKKÜR

Bu araştırmayı tamamlamamda birçok kişinin desteği oldu. Onların yardımı olmasaydı, bu çalışma elinizdeki halinde olmayacaktı. Öncelikle araştırma boyunca yardımını esirgemeyen, bana yol gösteren ve sürekli destek olan, değerli danışman Hocam Doç. Dr. Mikail Söylemez'e en içten duygularıyla teşekkür ediyorum. Ayrıca tüm yoğunluğuna rağmen vakit ayırıp, sorularımı içtenlikle cevaplayan kıymetli hocam Doç. Dr. Behçet Oral'a şükranlarımı sunuyorum. Fikirlerinden istifade ettiğim değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Taha Yazar ve Yrd. Doç. Dr. Bayram Aşılıoğlu'na, Yrd. Doç. Dr. Abidin Dağlı'ya çok teşekkür ediyorum. Ayrıca jüri üyelerim Yrd. Doç. Dr. Metin Gültekin ve Yrd. Doç. Dr. İlhan Kaçire'ye de teşekkür ederim.

Ayrıca istatistikî analizler konusunda sıkıştığımda kendilerine başvurduğum ve desteklerini esirgemeyen değerli Hocam Doç. Dr. Abdürrahim Emhan, Arş. Gör. Mehmet Kurtulmuş, Arş. Gör. İsmail Keskin, Okt. Nigah Baysal'a çok teşekkür ederim.

Yüksek Lisans eğitimine başlamam konusunda beni cesaretlendiren ve destekleyen, ailemin yokluğunda bana onları aratmayan, her sıkıştığımda kapılarını rahatça çaldığım değerli dostlarım Saime Fidan ve Vasfiye Can'a çok teşekkür ediyorum.

Tüm eğitim hayatım boyunca hep arkamda olan, canım anne ve babama, derslerle ve tezimle uğraştığım sıkıntılı zamanlarımda anlayışlarıyla bana yardımcı olan, küçük kollarında rahatladığım canım kızlarım Dilara ve Filiz'e ve son olarak hayatımın her alanında olduğu gibi tezim konusunda da bana destek olan, sıkıntılı süreçlerde beni motive eden, sevgisiyle güçlendiğim değerli eşim İlhan'a çok teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ONAY.....	iii
TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ	vii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	3
1.1.1. Alt Problemler.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II:	7
LİTERATÜR TARAMASI.....	7
2.1. ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK	7
2.1.1. Çokkültürlülüğün Tanımı.....	7
2.1.2. Çokkültürlülüğün Önemi	10
2.1.3. Çokkültürlülüğün Tarihi.....	11
2.1.4. Çokkültürlülük ve Devlet.....	13
2.1.5. Dünyada Çokkültürlülük.....	17
2.1.6. Osmanlı'da Çokkültürlülük.....	21
2.1.7. Türkiye Cumhuriyeti'nde Çokkültürlülük	23
2.1.8. Diyarbakır ve Çokkültürlülük	28
2.2. ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM	29
2.2.1. Çokkültürlü Eğitimin Tarihi.....	33
2.2.2. Dünya'da Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları.....	36
2.2.3. Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim.....	37

2.2.4. Çokkültürlü Eğitimin Boyutları	42
2.2.5. Çokkültürlü Eğitimde Temel İlkeler	44
2.2.6. Çokkültürlü Eğitim ve Ders Kitapları	48
2.3. İKİ DİLLİ EĞİTİM	52
2.3.1. Dünyadaki Uygulamalar ve Modeller	54
2.3.2. İki Dilli Eğitim Modelleri	55
BÖLÜM III:	60
YÖNTEM	60
3.1. Araştırmanın Modeli	60
3.2. Evren ve Örneklem	60
3.3. Veri Toplama Aracı	61
3.4. Verilerin Analizi	63
BÖLÜM IV:	64
BULGULAR	64
4.1. Kişisel Bilgilere Ait Bulgular	64
4.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular	69
4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	69
4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	76
BÖLÜM V:	96
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	96
4.1. TARTIŞMA VE SONUÇ	96
4.2. ÖNERİLER	103
KAYNAKÇA	105

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Ölçek Maddeleri ve Maddelere ilişkin Faktör Yükleri	62
Tablo 2. Ölçek Değerlendirme Kriterleri	63
Tablo 3. Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımları	64
Tablo 4. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları	65
Tablo 5. Katılımcıların Branşa Göre Dağılımları	65
Tablo 6. Katılımcıların Etnik Kökene Göre Dağılımları	65
Tablo 7. Katılımcıların Aidiyet Hissettiği Dini İnanca Göre	66
Tablo 8. Katılımcıların Ev Ortamında Konuşulan Dile Göre Dağılımları	66
Tablo 9. Katılımcıların Lisans Eğitimlerini Aldıkları Üniversitenin	67
Tablo 10. Katılımcıların Hizmet Yılına Göre Dağılımları	67
Tablo 11. Katılımcıların Dicle Üniversitesi Mezunu Olup Olmadıklarını	68
Tablo 12. Katılımcıların Türkiye’de İnsanların En Çok Maruz Kaldığı Ayrımcılık Hakkındaki Düşüncelerinin Dağılımları	68
Tablo 13. Ölçeğin Alt Boyutlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	70
Tablo 14. Dört Alt Boyuta Ait Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	71
Tablo 15. Birinci Alt Boyutun Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	77
Tablo 16. Birinci Alt Boyutun Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	77
Tablo 17. Birinci Alt Boyutun Branş Değişkenine Göre İncelenmesi	78
Tablo 18. Birinci Alt Boyutun Etnik Köken Değişkenine Göre İncelenmesi	78
Tablo 19. Birinci Alt Boyutun İnanç Değişkenine Göre İncelenmesi	79
Tablo 20. Birinci Alt Boyutun Evde Konuşulan Dil Değişkenine Göre İncelenmesi	80
Tablo 21. Birinci Alt Boyutun Mezun Olunan Üniversitenin Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre İncelenmesi	81
Tablo 22. Birinci Alt Boyutun Hizmet Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi	81
Tablo 23. İkinci Alt Boyutun Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	82
Tablo 24. İkinci Alt Boyutun Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	82
Tablo 25. İkinci Alt Boyutun Branş Değişkenine Göre İncelenmesi	83
Tablo 26. İkinci Alt Boyutun Etnik Köken Değişkenine Göre İncelenmesi	83
Tablo 27. İkinci Alt Boyutun İnanç Değişkenine Göre İncelenmesi	84
Tablo 28. İkinci Alt Boyutun Evde Konuşulan Dil Değişkenine Göre İncelenmesi	84

Tablo 29. İkinci Alt Boyutun Mezun Olunan Üniversitenin Bulunduğu Bölge	
Değişkenine Göre İncelenmesi	85
Tablo 30. İkinci Alt Boyutun Hizmet Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi	85
Tablo 31. Üçüncü Alt Boyutun Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	86
Tablo 32. Üçüncü Alt Boyutun Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	86
Tablo 33. Üçüncü Alt Boyutun Branş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	87
Tablo 34. Üçüncü Alt Boyutun Etnik Köken Değişkenine Göre İncelenmesi.....	87
Tablo 35. Üçüncü Alt Boyutun İnanç Değişkenine Göre İncelenmesi	88
Tablo 36. Üçüncü Alt Boyutun Evde Konuşulan Dil Değişkenine Göre İncelenmesi...	88
Tablo 37. Üçüncü Alt Boyutun Mezun Olunan Üniversitenin Bulunduğu Bölge	
Değişkenine Göre İncelenmesi	89
Tablo 38. Üçüncü Alt Boyutun Hizmet Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi	89
Tablo 39. Dördüncü Alt Boyutun Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	90
Tablo 40. Dördüncü Alt Boyutun Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	90
Tablo 41. Dördüncü Alt Boyutun Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	91
Tablo 42. Dördüncü Alt Boyutun Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	91
Tablo 43. Dördüncü Alt Boyutun İnanç Değişkenine Göre İncelenmesi.....	92
Tablo 44. Dördüncü Alt Boyutun Evde Konuşulan Dil Değişkenine Göre İncelenmesi	93
Tablo 45. Dördüncü Alt Boyutun Mezun Olunan Üniversitenin Bulunduğu Bölge	
Değişkenine Göre İncelenmesi	94
Tablo 46. Dördüncü Alt Boyutun Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	94

BÖLÜM I

GİRİŞ

Dünyada tek bir kültürden veya etnik gruptan oluşmuş bir toplumsal yapıdan veya devletten bahsetmek mümkün değildir. Toplumlar ve devletler, tarihsel olarak farklı etnik ve dini gruplardan gelen insanlardan oluşmuştur. Geniş coğrafyalara yayılan imparatorluklar, oldukça çeşitli toplumsal kesimlerden oluşmaktaydı. Bu nedenle, imparatorluklar doğal olarak çokkültürlü yapılardı. Dolayısıyla, onların mirasçıları olarak kurulan ulus-devletler, bu çokkültürlü yapıları miras almışlar ancak bunu görmezlikten gelmişlerdir. Bu da, farklı toplumsal kesimlerin ötekileşmelerine neden olmuştur. Bunun yanında, küresel ve bölgesel göçler, farklı toplumları bir araya getirmiş ve etkileşimde bulunmalarına neden olmuştur. Kültür ve değerlerinin devlet ve eğitim sistemine yansıtılmadığını düşünen kesimler, değişim taleplerinde bulunmuştur. Zaman içinde birçok ulus-devlet, daha demokratik bir hüviyete bürünerek çokkültürlü ve çoğulcu yapılar oluşturmuştur. Bu da, çokkültürlülüğün bir politika olarak yayılmasına ve çokkültürlü eğitimin önem kazanmasına neden olmuştur. Son yıllarda, Türkiye’de de farklı kültürel değerlerin devlet ve eğitim sistemine yansıtılması yönünde talepler artmıştır. Bunun bir sonucu olarak, Türkiye’de de çoğulcu bir anlayış gelişmeye başlamış ve Kürtçe seçmeli ders gibi uygulamalarla bu durum eğitim sistemine yansıtılmaya başlanmıştır.

Bu çalışma, dünyadaki ve Türkiye’deki bu değişimleri araştırmaya, Diyarbakır ilindeki Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerini ortaya koymaya ve analiz etmeye, dünyada giderek yayılan çoğulcu ve çokkültürcü politikaların Diyarbakır ölçeğindeki yansımalarının neler olduğunu ortaya koymaya çalışmaktadır. Araştırma, Diyarbakır ilinde öğretmenlik yapan yukarıda branşları belirtilen öğretmenlerin, çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, anadilde eğitim konularındaki görüşlerini, çokkültürlülük konusundaki uygulamalarını ve yeterlilik durumlarını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma temelde şu sorulara cevap aramaktadır: öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşleri nelerdir, çokkültürlü eğitim bağlamında kendilerini yeterli hissetme düzeyleri nedir? Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim bağlamında okullarında yapılan uygulamalar hakkındaki görüşleri nelerdir? Öğretmenlerin anadilde eğitim hakkındaki görüşleri nelerdir? Bu görüşler, etnik köken, cinsiyet, branş ve hizmet yılı gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın sorularına cevap vermek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek, seçilen örneklem dâhilinde, Diyarbakır ilinde öğretmenlik yapan 426 sınıf, sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Daha sonra veriler, faktör analizine tabi tutulmuş ve dört ana faktör belirlenmiştir. Bunlar, Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkında Düşünceler, Kendini Çokkültürlü Eğitim Konusunda Yeterli Hissetme, Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları ve Anadilde Eğitim olarak tanımlanmış ve bunların demografik değişkenler ile olan ilişkilerine bakılmıştır.

Araştırma, öğretmenlerin çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, anadilde eğitim konularında olumlu düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir. Bazı değişkenler ile alt boyutlar arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, farklı etnik ve dini grupların yoğun etkileşimlere geçtiği küresel dünyada, çoğulcu ve çokkültürlü düşünme daha fazla önem kazanmıştır. Her ne kadar, bu araştırma öğretmenlerin, çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim ve ikidilli eğitim konularında olumlu düşüncelere sahip olduklarını gösterse de, ders içi uygulamaları, okul yönetimlerinin bu konudaki tutumları ve hükümetlerin çokkültürlü eğitim konusundaki uygulamalarını anlamak için daha detaylı araştırmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca, öğretmenlerin ve öğrencilerin, çokkültürlü düşünce becerileri ile donatılması, öğretmen yetiştirme programlarının buna uygun hale getirilmesi ve eğitim sisteminin bu becerileri kazandıracak bir niteliğe kavuşturulması gerekmektedir.

1.1. Araştırmanın Problemi

İlkokul ve ortaokulda görev yapan Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.1.1. Alt Problemler

- İlköğretim okullarında görev yapan Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinin genel olarak çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşleri nasıldır?
- İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşleri ile yaş, cinsiyet, branş, etnik köken, dini inanç, evde konuşulan dil, lisans eğitimi aldıkları üniversite ve kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Sürekli değişen ve gelişen dünya, eğitim sistemlerinde de değişimi zorunluk kılmaktadır. Çokkültürlü eğitim, son zamanlarda tüm ülkelerde gündeme gelen ve tartışılan bir konudur. Birçok ülke çok kültürlü eğitim uygulamaları yaparken, birçoğu da bunun tartışma süreçlerini yaşamakta ve uygulama yolları aramaktadır. Örneğin, Kanada ve ABD gibi ülkeler, yıllardır çokkültürlü eğitim müfredatlarına geçmişken, Fransa ve Almanya gibi ülkeler ise yoğun tartışmaların sonunda çokkültürlü eğitimin önünü açacak yasal düzenlemeler yapmıştır (García, 2009). Türkiye’de de son yıllarda çokkültürlülük konuları gündeme gelmektedir. Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim, kendini çokkültürlü eğitim konusunda yeterli hissetme, çokkültürlü eğitim uygulamaları ve anadilde eğitim, hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla “Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Görüş Ölçeği” geliştirilmiş, geçerlilik ve güvenirlik testlerinden geçirilmiştir. Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenlerine uygulanan ölçek; yaş, cinsiyet, branş, etnik köken gibi demografik değişkenler ile öğretmenlerin görüşleri arasındaki anlamlı ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde tek bir etnik kökenden meydana gelen ülke neredeyse yoktur. Hemen hemen tüm ülkelerin, farklı etnik kökenlerden ve kültürlerden meydana geldiğini söylemek mümkündür. Bu da birlikte yaşama kültürünün ve farklılıklara hoşgörü ile yaklaşmanın yaygınlaştırılmasını zorunlu hale getirmektedir. Farklı etnik ve kültürel grupların bir arada ahenk içinde yaşamaları o ülkenin bütünlüğü açısından oldukça önemlidir. Son zamanlarda, hızla değişen ve gelişen dünyamızda çoğu ulus-devlet, tek tipçi yaklaşımları terk ederek, çoğulcu yapıları benimsemektedir. Bu değişiklikler, ister istemez eğitim sistemlerine de yansımaktadır. Bu nedenle birçok ülkede Çokkültürlülük ve çok kültürlü eğitim kavramları tartışma konuları olmuş ve çok kültürlü eğitim politikaları benimsenmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nin devlet ve eğitim yapısında da ulus-devletçi politikaların izlerini görmek mümkündür. Ancak son yıllarda tartışılmaya başlanan çoğulculuk ve Çokkültürlülük meseleleri de araştırmaya değer konulardır. Çokkültürlü eğitim, farklı gruplara mensup öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak ve tüm öğrencilerin daha demokratik bir vatandaş olarak yetişmeleri sağlamak ve onları, içinde buldukları çokkültürlü toplumda yaşamaya hazır hale getirmek açısından son derece önemlidir (Gay, 1994). Küreselleşen dünyada, farklı etnik ve kültürel gruplar, farklı coğrafyalara göç etmekte ve gittikleri toplumlarda entegrasyon sorunları yaşayabilmektedir. Aynı şekilde, farklı kültürel ve etnik grupların, tarihsel olarak aynı coğrafyayı paylaştığı yerlerde de çoğulculuk, beraber yaşamının anahtar kelimelerinden biri olmuştur. Çoğulculuğun temelinde ise Çokkültürlülük bulunmaktadır. Türkiye'de de çok kültürlü eğitim konusunda yapılan araştırmaların sayısında önemli bir artış söz konusudur. Yapılan bu araştırmalar (Başbay ve Kağnıcı, 2011; Demir, 2012; Demir ve Başarır, 2013; Polat, 2009, 2012; Sevinç, Titrek ve Önder, 2009; Toprak, 2008; Ünlü ve Ay, 2012; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009), çok kültürlü eğitimin artık önemli bir tartışma konusu olduğunu göstermektedir. Farklı toplumsal kesimlerin, çok kültürlü ve çok dilli eğitim talepleri, Türkiye'de politika yapımcılar ve karar vericilerinde, Türkiye'nin çoğulcu yapısı ve buna göre bir eğitim sisteminin belirlenmesi gerektiği konusunda fikirler beyan etmesine neden olmaktadır.

Bu araştırma, diğer çalışmalardaki gibi çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime odaklanmasının yanında, anadilde eğitim konusuna da yer vermektedir. Bir toplumdaki dil çeşitliliği, o toplumdaki kültürel çeşitlilik konusunda önemli ipuçları sunmaktadır.

Kaldı ki, dil bir toplumun kendini ifade biçimidir. Dil çeşitliliği, o toplumdaki ifade biçimindeki zenginlik ve kültürel miras bakımından oldukça önemlidir. Dolayısıyla, iki dilli eğitim, çok kültürlü eğitimin en önemli bileşenlerinden birisidir. Bu nedenle bu araştırma kapsamında anadilde eğitim sorularına geniş yer verilmiştir ve öğretmenlerin bu konudaki görüşleri alınmıştır. Araştırmanın ülkemizdeki çokkültürlü eğitim çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlülük ile ilgili yeterli bilgiye sahip oldukları
- Öğretmenlerin anket sorularına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırmadan elde edilen bulgular, Diyarbakır İli, ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan 426 öğretmenden elde edilen verilerle
- Geliştirilen ölçeğin ölçtüğü 35 madde ile
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevaplarla sınırlıdır

1.6. Tanımlar

Çokkültürlülük: Çokkültürlülük, farklı milletlerden oluşan toplumlarda, tüm farklı grupların farklılıklarının fark edilmesi ve o toplumda, farklı etnik ve kültürden tüm insanların saygıyla ve farklılıklarıyla kabul edilmeleridir (Taylor, 1994)

Çok kültürlü Eğitim: Bir toplumdaki kültürel farklılıkların dikkate alınarak, eğitim politikalarının belirlenmesini ifade etmektedir. Çok kültürlü eğitimin en önemli amacı, farklı kültürel grupların, değer sistemlerini, yaşam biçimlerinin ve dillerinin eğitim programlarının yapısına ve içeriğine yansıtılması ve öğrencilerin çoğulcu düşünmesi,

farklılıkları saygı göstermesi ve beraber yaşama becerilerini geliştirmesidir (Banks, 2010).

İki dilli Eğitim: Bir toplumdaki farklı dillerin eğitim sistemine entegre edilmesidir. Diğer bir deyişle, program içeriklerinin birden fazla dilde aktarılmasıdır. Bu da egemen/resmi dil dışında dillerinde öğretim dili olarak kullanılması demektir (Cummins ve Hornberger, 2008).

Anadili eğitimi: Bir kültürel veya etnik grubun dilinin öğretilmesi ama öğretim dili olarak kullanılmamasıdır. Seçmeli dil dersleri bu kapsamda düşünülebilir (Hornberger, 2003).

Anadilde Eğitim: Bir kültürel veya etnik grubun dilinin sadece öğretimi değil aynı zamanda müfredat içeriğinin aktarılması için kullanılmasıdır. Fizik veya Matematik dersinin, bu kültürel veya etnik grubun dilinde öğretilmesidir (May ve Hornberger, 2008).

BÖLÜM II:

LİTERATÜR TARAMASI

2.1. ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK

2.1.1. Çokkültürlülüğün Tanımı

Çokkültürlülüğü tanımlamadan önce, çokkültürlülüğün çekirdek kavramı diyebileceğimiz kültüre, çokkültürlülüğü daha iyi anlamamızı sağlayacak kimlik ve eşitlik konularına kısaca değinmekte fayda vardır. Kültür, bir insanı insan yapan, onun doğumundan ölümüne kadar yaşadığı tüm aşamalarda etkisi görülen, kuşaktan kuşağa toplumsallaşma yoluyla aktarılan özelliklerdir (Yakışır, 2009). Bir grup insanın bir araya gelmesi, ortak bir dil konuşmaları, benzer davranışlar göstermeleri, aynı coğrafyayı paylaşmaları, ortak inançlarda birleşmeleri sonucu o topluluğun kültürü oluşur (Hazır, 2010).

Kültür ayrıca bir insan grubu içinde paylaşılan inançlar, semboller ve yorumlardan oluşur. Bugün birçok sosyal bilimci kültürü, toplumların sembolik, düşünsel ve soyut bakış açısı olarak görür. Bir kültürün temelini sadece o kültürde yaşayan insanların ortaya koyduğu eserler, aletler veya diğer somut kültürel unsurlar değil; aynı zamanda grup üyelerinin bunları nasıl yorumladığı, kullandığı ve kavradığı belirler. Aynı kültürdeki insanlar sembollerini, eserlerini ve davranışlarını aynı veya benzer biçimde yorumlarlar. Böylece o toplumun ortak kültürü oluşur. Kültürel bir program iletişim sistemleri yoluyla grup üyeleri tarafından paylaşılan değerler ve kavramlardan oluşur. Modern toplumlarda bir insanı diğerinden ayıran şey, materyaller ve insan topluluklarının diğer somut bakış açıları değil; değerler, semboller, yorumlardır. (Banks, 2010:8)

Amerikalı antropologlar kültürü 20. yüzyılın ilk yıllarında sosyal bilimlerin bir içeriği olarak, ırka alternatif olarak dünyanın dört bir yanındaki insanların hareket ve inançlarına bir açıklama getirebilmek için geliştirmişlerdir. Davranışın kaynağı hakkındaki genel inanış, insanların doğaları gereği yaptıkları şeyler şeklindeydi. Batı Avrupalılar kendilerini daha değerli bir ırk ve medeniyet olarak görüyorlardı. Bu inanış,

Avrupalıların, Avrupalı olmayan, farklı kökenlerden gelen insanlardan daha üstün olduğu batı emperyalist anlayışını ortaya çıkardı. Antropologlar, bu görüşün yanlış olduğunu savunurlar. İnsanlar, ırkları veya doğaları gereği öyle davranmazlar. Özellikle çocukluklarında, günlük yaşamlarında insan olmak için öğrendikleri ve takip ettikleri yol nedeni ile öyle davranırlar. Dolayısıyla, kültür öğrenilen davranışlar bütünüdür. O kültürün mensupları, neyin doğru neyin yanlış, neyin önemli neyin önemsiz olduğunu kültürel değer yargılarına göre bilirler. Dahası insan olmak için geçilen farklı yolların biri diğerinden doğası gereği değerli veya değersiz değildir. Sadece farklıdır. Bu, “kültürel görecelik” (culturally relativist) bakış açısı olarak adlandırılır (Erickson, 2010:34).

Kimlik ise diğer insanlarla aramızdaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koyan ve nereye, neye ait olduğumuzu belirleyen bir olgudur (Hazır, 2010). Bazılarına göre kimlik bir birey veya toplumu tanımlayan her şeydir. Farklı gruplar ve azınlıklara göre ise kimlik, kendilerini anlamlandırmalarına ve anlamalarına yardımcı olan, onların çoğunluktan ‘farklı’ olarak tanımlanmalarına neden olan, kendi istekleri ile kabullendikleri veya kendilerine atalarından miras kalan her türlü özellikleridir (Parekh, 2000). Bu anlamda, kimlik temelde zıtlıklar ve farklılıklar üzerine inşa edilir. Bir birey veya toplumun kendini anlamlar dünyasında konumlandırması, diğer birey veya toplumlardan farklılıkların boyutuna bağlıdır (Said, 1978).

Kimlik tanımlamaları iki boyutludur. Bunlardan biri, kişi veya toplumun kendini tanımlama ve konumlandırma biçimi, diğeri ise kendi dışındaki veya kendi kültürel grubu dışındakilerin o kişi veya toplumu tanımlama ve konumlandırma biçimidir. Dolayısıyla, bir kişi veya toplum kendini bir şekilde tanımlayabilir veya tasavvur edebilir. Ancak bu, onun diğer kişi ve toplum tarafından o şekilde algılandığı veya tanımlandığı anlamına gelmez.

Bir insanı tanımamızı sağlayan başlıca özellikleri, o kişinin kimliğini oluşturur. Bazen kimlik hiç tanınmaz, yeterince tanınmaz veya çok az tanınır. Bu da o kişiler hakkında yanlış kanaatlerin oluşmasına neden olabilir. Kimliklerin yanlış ya da eksik tanınması, aşağılama ve değersizleştirme gibi olumsuz sonuçlar doğurabilir. Buna örnek olarak ataerkil toplumlarda kadınların geri plana itilmeleri, değer verilmemeleri, bazen aşağılanmaları sonucu oluşan özgüven ve özsaygı kaybının, bu durumlar ortadan kalksa bile onların hayatlarını hala etkiliyor olması gösterilebilir. Bu durum aynı şekilde

yüzyıllar boyunca beyazlar tarafından aşığılanan siyahlar için de geçerlidir. Bazı siyahların aşığılanmışlık duygusundan kurtulmaları, hiçte kolay değildir. Bu da onları ezik bir yaşam sürmeye mahkûm etmektedir. Böyle durumlarda kişiler öncelikli olarak kendilerine biçilen, beğenmedikleri bu kimlikten kurtulmalıdırlar. Kimliklerin var oldukları ve hak ettikleri biçimde tanınması insan olmanın, insana saygı duymanın bir gereğidir (Taylor, 1994).

Kimliğimiz, sadece bizim kendimizi tanımlama biçimimiz değildir. Aynı zamanda başkalarının bizi nasıl tanımladığıdır. Kendilerini bir şekilde tanımlayan insanlar bazen başkaları tarafından çok farklı şekilde tanımlanabilirler (Hazır, 2010). Veya bir kimlik değişik toplumlarda farklı şekillerde tanımlanabilir. Mesela, bizim ülkemizde zenci olarak tabir edilen kişiler, hareketli, eğlenceli, neşeli, hatta sevimli olarak bilinirken; Amerika'da bu kişiler yıllarca aşağı, değersiz, sorunlu, işe yaramaz, zeki olmayan... vb. yaftalamalara maruz kalmış ve böyle tanınmışlardır.

İnsanlar kimlikleri ve kültürleri ile var olurlar. Farklı kültürlerin aynı coğrafyayı paylaşmasıyla ise çokkültürlülük ortaya çıkar. Çokkültürlülük, farklı yaşam uygulamaları sonucu ortaya çıkan farklı kültürlerin devlet düzeyinde tanınması ve aynı zamanda bu kültürlere eşit oranda değer verilip saygı gösterilmesi esasına dayanır. Burada gözden kaçırılmaması gereken nokta, farklı olanın farklılığının altını çizip buna hoşgörü ile bakmak değildir. Yani diğerlerine hoşgörü göstermesi gereken üstün bir toplum yoktur. Tüm kültürlerin aynı şekilde ele alınıp, eşit kabul edilmesi gerekir. Bu nedenle, toplumlar ve kültürler arasında bir hiyerarşinin bulunduğunu söylemek, araştırmacıların kabul edecekleri bir şey değildir

Çokkültürlülüğü siyasal açıdan ele aldığımızda, onun cumhuriyetçilikten farklı olduğunu görürüz. Cumhuriyetçilikte din, dil, ırk farkı gözetmeksizin eğitim yoluyla vatana, millete sadık vatandaşlar yetiştirmek esastır. Çokkültürlülükte olduğu gibi farklılıklar ön plana çıkarılmaz. Farklılıklara değinilmeden bir eşitlik anlayışı geliştirilir. Çokkültürlülükte ise, farklılıklar sakınılmadan ifade edilir, bunlardan yola çıkarak bir bütünlük geliştirilir (Çötök, 2010).

Günümüzde küreselleşmenin de etkisiyle insanlar başka kültürden, dilden, etnik kökenden insanlarla geçmişte olduğundan çok daha fazla yüz yüze gelip muhatap olmakta, birlikte aynı mekânları paylaşmaktadır. Bu durum tüm insanların

farklılıklarıyla kabul edildiği toplumların oluşmasını gerekli kılmakta ve bu da çokkültürlülük politikalarını gündeme getirmektedir (Demir ve Başarır, 2013).

2.1 2. Çokkültürlülüğün Önemi

Kültürleri birbirinden ayıran, başkalaştıran belli bir takım özellikleri vardır. Her kültürün insan yaşamı için değerli olan, o toplumdaki insanların potansiyelini ortaya koyan normları farklılık göstermektedir. Bir kültürün tüm iyi şeyleri içermesi beklenemez. Bu nedenle, bir kültürün diğer kültürlerle etkileşim halinde olması, o kültürün kendi eksiklerini görmesine, kendini geliştirmesine yardımcı olur (Özhan, 2006).

İnsanlar, içinde yaşadıkları toplumun kurallarına ve değerlerine göre yaşarlar. Bir topluluk homojen bir yapıdaysa ve başka kültürlerle etkileşime geçmemişse, o toplumda yaşayan insanlar, kendi kültürlerinin mutlak, tek olduğunu düşünürler. Dolayısıyla da bu onların özgürlüklerini kısıtlar. Diğer kültürlerden yararlanamaz ve kendi kültürlerine hapsolurlar. Çokkültürlü toplumlarda ise insanlar, farklı kültürleri tahlil ederek kendi kültürünün iyi ve kötü taraflarını görür, özeleştiri yaparak kendisini daha iyi tanır ve geliştirir (Özhan, 2006; Said, 1993; Said ve Viswanathan, 2001).

Çokkültürlülük sayesinde insanlar, kendi kültürleri içindeki çeşitliliğin de farkına varırlar. İnsanlar farklı kültürlere hoşgörü ile bakmaya, onların içindeki zenginlikleri görmeye başladıklarında kendi kültürleri içindeki farklılıkları da fark etmeye ve onları bastırmak yerine açığa çıkarmaya çalışırlar (Giddens, 2000).

Çokkültürlülük, farklı kültürlerin birbirleri ile yararlı olacak diyaloglara girmelerini kolaylaştıran ortamlar yaratır. Farklı gelenekler; ahlaki, artistik, edebi, müzikal değerler birbirlerini sorgular, araştırır, birbirlerine meydan okur, karşılıklı fikirler ödünç alıp bunlarla denemeler yapar ve sık sık hiçbirinin kendi başına üretemediği yepyeni fikir ve duyarlılıklar ortaya koyarlar. Topluluklar, eleştirileri kabul etmeyecek kadar zorba ya da kendini beğenmiş etnosentrik bir tutum içinde olmadıkları takdirde, kültürel açıdan çeşitlilik gösteren ortamlarda birbirlerini eğitir hatta uygarlaştırırlar (Giddens, 1991). Aynı zamanda farklı kültürler farklı yetenekleri, becerileri, olaylara bakış biçimlerini, farklı espri anlayışlarını, psikolojik ve ahlaki

enerjileri temsil ederler. Hatta bu kültürlerin her biri yaşamın eğitim, iş, yönetim, spor, yaratıcı sanatlar, hükümet ve endüstri gibi farklı alanlarında verimli bir şekilde kullanılabilir çok değerli kaynaklardır (Taylor, 1994: 27).

Bir kültürün oluşması, çok uzun yıllar alır. İçinde acıları, sevgileri, bunların ifade edilmiş şekillerini, gelenekleri, adetleri, yaşanmışlıkları barındırır. Bu yüzden kendi kültürlerinin üstün kültür olduğu, diğerlerinin değersiz olduğu mantığıyla hareket ederek farklı kültürleri asimile etmeye, yok etmeye çalışan toplumlar aynı zamanda dünyanın kültürel zenginliğine ve mirasına da darbe indirmiş olurlar (Said, 1993). Farklı kültürler nesilden nesile aktarılan zenginliklerdir. Bundan dolayı korunmaları ve yaşatılmaları gerekir.

2.1.3. Çokkültürlülüğün Tarihi

Farklı kültürler arası etkileşim çok eski zamanlara kadar uzanır. Fakat ilk büyük etkileşimin sömürgecilik dönemi ile başladığını söyleyebiliriz (Said, 1978). Bu dönemde sömürge toplumları kadar olmasa da sömürgeci toplumlar da bu etkileşimden nasibini almıştır. Etkileşim sadece sömürge toplumu ile sömürgeci toplum arasında değil; aynı zamanda bu vesileyle canlanan ticari ilişkiler nedeniyle diğer toplumlarla da olmuştur. Daha sonrasında yaşanan I. ve II. Dünya savaşları sonunda sömürgeci ülkeler, sömürdükleri ülkelerin etnik, dilsel ve kültürel birliktelik gösterip göstermediğine bakmaksızın, yeni devlet sınırları çizmişlerdir. Bu sınırların çizilmesi sonucu, birbirinden farklı etnik köken ve kültürden gelen ama birbirlerine düşman topluluklar beraber yaşamaya zorlanmış veya bu topluluklar bölünerek farklı devletlerin sınırları içinde yaşamak zorunda kalmışlardır. Mesela, Afrika Kıtasında neredeyse homojen kabile ve topluluk kalmamıştır (Özhan, 2006). Ayrıca yaşanan savaşlar sonrasında halkların varlıklarını kaybetmeleri sonucu rahat ve barış içinde yaşayacakları başka ülkelere göç etmeleri, devlet sınırlarının değişmesi gibi nedenlerden dolayı dünya genelindeki devletlerin çoğu çok etnikli, çok kültürlü bir yapıya dönüşmüştür (Portes ve Rumbaut, 2006).

Çokkültürlülük, 1970'lerde Batının göç almaya başlaması ile gündeme gelmeye başlayan bir kavram olmuştur. Göçlerin artması ile birlikte sayıları hızla artan göçmen ve azınlık grupları, göç ettikleri ülkenin sosyal davranış, kültür ve dilinden farklı

özelliklere sahip olmaları nedeniyle kendilerine ait bir topluluk oluştururlar (Appadurai, 1998). Çokkültürlülük bu bağlamda ortaya çıkar ve bu grupların, kendi özelliklerinden vazgeçmeden fakat yaşadıkları ülkenin ana değerlerine de riayet ederek toplumun her alanında eşit hak ve hürriyete sahip olmaları gerektiğini savunur (Özdemir ve Bingöl, 2009).

Akademik camiada ise 1980'lerden sonra başlayıp günümüze kadar gelen bir kimlik ve çokkültürlülük tartışmaları yaşanmaktadır. Küreselleşmenin de etkisiyle kimlik üzerinden yeni bir siyaset gelişmekte, farklı etnik ve dini kimliklerin araştırılıp ortaya çıkarıldığı, milliyetçiliğin alevlendiği, bölgesel otoritelerin güçlendiği yeni bir dönem başlamaktadır. Bu dönemde küreselleşme kavramı dünyanın her tarafında yayılmakta; fakat bazı belirsizlikleri de beraberinde getirmektedir (Duman, 2009).

Siyasi arenada çokkültürlülüğün tartışılmaya başlanmasıyla farklı etnik ve kültürel grupların hak arayışları ve kendi kimlik ve kültürleriyle var olabilme mücadeleleri daha da belirginleşmeye, artmaya başlamış ve din, dil, cinsiyet, etnik köken, kültür gibi konular daha çok tartışılmaya başlanmıştır (Appadurai, 1998). Küreselleşmeyle birlikte ulus-devletlerin varlığı sorgulanmaya ve küresel kapitalizm ulusal ve bölgesel sınır tanımadan tüm dünyada etkisini göstermeye başlamıştır. Yerel otoritelere özerklik tanınması sonucu milliyetçi söylemler artmış, tüm bunlar da Orta Doğu'da birçok ülkede, Hindistan'da, Balkan ülkelerinde, Kafkaslarda ve dünyanın birçok ülkesinde etnik temelli çatışmalara yol açmıştır (Barber, 1996; Duman, 2009).

Son yıllarda politika teorisyenleri arasında azınlık hakları sıkça konuşulan konulardan olmuştur. 1980'lerin ortalarında bu konuları konuşan ve yazan düşünür sayısı azken, günümüzde azınlık haklarını çalışan düşünür sayısı hayli fazladır. Yıllarca ihmal edilen, üzeri örtülen azınlık hakları konusunun günümüzde siyaset teorisinin ana konularından biri olmasının çeşitli nedenleri vardır (Huntington, 1996). Bunlardan en önemlisi, 1989 yılında komünizmin çöküşünden sonra Doğu Avrupa'yı etkisi altına alan etnik milliyetçiliktir. Doğu Avrupa ülkelerinde komünizmden sonra kurulmaya çalışılan liberal demokrasi milliyetçilik ve etnisite konularından olumsuz etkilenmiştir. Ayrıca Doğu Avrupa liberal demokrasiyi getirmeye çalışırken, bu arada çok önceleri demokrasiyi benimsemiş olan Batılı ülkeler ise etnik konularda bir takım açmazlar yaşamaktaydı. Mesela Almanya, Fransa, İngiltere ve Amerika gibi ülkeler, göçmenlere ve mültecilere milliyetçi ve eşit olmayan uygulamalar yapıyorlardı. Quebec, İskoçya,

Flamanya ve Katalonya gibi bazı bölgelerde yıllarca bastırılan ve baskı altında yaşayan yerel halkın artık bu durumdan kurtulmak için çaba harcamaları sonucunda en köklü demokrasiler, gittikçe artan bir bölünme, ayrılma durumuyla karşı karşıya kalmışlardır. (Kymlicka ve Norman, 2003).

Tüm bu yaşananlar, 1990'lı yılların başında, Batılı Ülkelerin henüz etnik-kültürel çeşitlilik konuları halletmediklerini hatta tam olarak yüzleşmediklerini göstermektedir. Azınlık hakları konularının gündeme gelmesi ve tartışılması sonucu siyaset teorisyenleri de artan bir şekilde bu konulara yönelmişlerdir (Benmayor ve Skotnes, 1994; Kymlicka ve Norman, 2003).

Günümüzde artık insanlar ulus-devlet anlayışıyla dayatılan tek tip yaşam tarzlarını ve tek tip kültürü kabul etmemektedir (Mahçupyan, 2004). Farklı olmak, farklılıklarıyla var olabilmek, hâkim kültürün yaşam tarzından farklı olma ve siyasi açıdan kabul görme isteği yaygınlaşmaktadır (Duman, 2009). Buna paralel olarak tüm devletler, özellikle ulus-devletler eski baskıcı ve dayatmacı tutumlarını, uygulamalarını bir kenara bırakmış gibi görünmektedirler. Devletler siyasi açıdan artık farklı etnik ve kültürel gruplara daha fazla önem vermekte ve taleplerini daha çok dikkate almaktadırlar (Giddens, 1985).

Bu gelişmeler beraberinde çokkültürlülük uygulamalarını getirmiştir. Özellikle akademik çevreler tarafından kabul gören çokkültürlülük fikri, ulus-devletlerin yeni koşullara uyum sağlamalarını ve bazı noktalarda değişmelerini öngörür. Çokkültürlülük anlayışına göre, ulus-devletler eski asimilasyona dayalı politikalarından vazgeçmeli ve üzerinde yaşayan tüm farklı kültür ve etnik kökenden insanların eşit şartlarda yaşayabildiği, anadilleriyle, kültürleriyle, dini inançlarıyla var olabilecekleri, saygı görebilecekleri fırsatlar sunabilmelidir (Duman, 2009; Kaya, 2005).

2.1.4. Çokkültürlülük ve Devlet

2.1.4.1. İmparatorluklar Dönemi

16. yüzyıl öncesi krallık ve imparatorluklarda kralın veya imparatorun mutlak hâkimiyeti vardı. Yönetici kadroları genellikle kralın aile üyelerinden oluşur, kralın ve kendilerinin rahatı için faaliyet gösterirlerdi. Elit kesimin normal halktan pek farkı

yoktu. Fakat 16. Yüzyılda imparatorluk ve krallıklarda hâkimiyet dengeleri değişmeye başladı. Avrupa ve Asya'daki krallık ve imparatorlukların çoğunda Kralların tek hâkim olduğu tek merkezli yönetimlerin yanında bürokratik sınıf ta oluşmaya başladı. Elit sınıf daha fark edilir hale geldi. Devlet yöneticileri atama yoluyla belirlenmeye ve mesleki yeterliliklerinin olup olmadığına dikkat edilmeye başlandı. Eski dönem imparatorluklarında vergiler, tahıllar, eşya veya işgücü olarak ödenirken, 16. Yüzyıldan sonra para olarak ödenmeye başlandı. Krallar hala mutlak hâkimdi fakat 16. Yüzyıl öncesinde kurallar geleneksel adetlere göre, yerel seçkinlerin inisiyatifi ile uygulanırken, 16. Yüzyıl sonrasında bürokratik yöneticiler tarafından koyulan kurallar yine tüm krallıkta bürokratik yöneticiler tarafından uygulanmaya başlandı (Goldstone, 2000).

Paranın kullanılmaya başlanmasıyla ticarete bir canlılık yaşandı. Devletler de doğal olarak bu ticaretlerden alacakları vergilere yöneldiler. Ticaretin hızlı gelişimi, Avrupa krallıklarını, daha sonra Japon İmparatorluğu da bunlara katıldı, yeni kaynaklar, ticaret alanları bulmak için sınır aşırı, deniz aşırı ülkelere, yerlere yönelmelerin sağladı (Goldstone, 2000). Sonunda bu krallıklar kendilerini daha da zengin edecek, yeni ülkeler, yeni kaynaklar, ücretsiz işçiler buldular. Amerika, Afrika, Hindistan, Güneydoğu Asya, Kore ve Çin kıyılarında kendilerine birçok yeni koloniler edindiler (Gregory, 1994).

Bu dönemde imparatorluklar varlıklarını sürdürürken, bürokratik otoriteleri zorlayan, etkileyen iki dönem olmuştur. Birinci dönem, 16. Yüzyılın sonlarından, 17. Yüzyılın ortalarına, ikinci dönem, 18. Yüzyılın sonlarından, 19. Yüzyılın ortalarına kadar sürer. Daha önceki zamanların aksine bu dönemlerde nüfusta hızlı artışlar olmuştur. Temel ihtiyaçlara olan talep artmış, ticaret alanlarının genişlemesi fiyatların artmasına ve alım gücünün azalmasına neden olmuştur. Tarımsal ekonomi popülasyonun artışına yetişememiş, işçi ücretleri azalmış, köylülere ekip biçecekleri yeterli alanlar sağlanamamıştır. Elit gruplar arasında popülasyonun artmasından kaynaklanan devlet idareciliği elde etme konusunda bir takım çekişmeler görülmeye başlanmıştı. Popülasyonun artması nedeniyle ayrıca toplanan vergilerden geriye bir şey kalmıyordu. Ticaretteki çok hızlı artış kaynakların, vergi toplanmasında sıkıntı yaşanan kesimlere doğru kaymasını netice veriyordu. Bunun sonucunda da imparatorluklar zayıflarken, tüccarlar, yerel toprak sahipleri, bölgesel ve kırsal kesimdeki elitler güçleniyordu. 19. Yüzyılın ortalarına devlet yöneticileri ile elitler arasında yöneticilerin

ayrıcılıkları ve kaynakları konularında tartışmalar yaşandı. Bu tartışmalar, dünya çapında birçok krallıklarda ve imparatorluklarda isyan çıkmasını ve İngiltere, Amerika ve Fransa dahil olmak üzere birçok ülkeyi içine alan devrim hareketlerinin olmasına olanak sağladı (Goldstone, 2000).

İmparatorluklar Döneminde güç kralın ve bürokratik üst sınıfın elindeydi. İmparatorluk benimsediği dinden güç alıyor ve bir birlik tesis ediliyordu. İsyanlarla birlikte elit kesim, eski güç dengesinin tekrar tesis etmesi halinde kendi varlıkları ve refahlarından büyük endişe duyuyordu. Bu yüzden kralların ve bürokratik otoriter kesimin yeniden güçlenmesini istemediler. Kendilerinin de söz sahibi olacağı bir sistem istediler. Bu tartışmalar içinde farklı dinden grupların, azınlıkların, kadınların ve fakirlerin de sesleri duyuldu. Onlar da yönetimde söz sahibi olmak istiyorlardı. Sonunda bazı elitlerin de onların tarafında yer almasıyla 19. Yüzyılın sonlarına doğru Avrupa, Batı Rusya, Güney ve Kuzey Amerika'da anayasa ile güvence altına alınan liberal devletler kuruldu (Goldstone, 2000).

Bu arada dünyada Ulusçuluk denen, her ulusun kendi devletini kurması fikri hızla yayılmaya başladı (Anderson, 1991). Tüm dünyada yayılan bu akımın da etkisiyle I. ve II. Dünya savaşları sonunda dünyada birçok ulus-devlet kuruldu. Ulus-devletler aynı ırktan gelen insanların aynı kültürde birleşmelerini ve aynı gelenekler göre yaşamalarını öngörüyordu. Bu amaç doğrultusunda birçok yeni geleneklerin oluşturuldu. Ayrıca bu yeni ulus-devletlerin kendilerine ait olan bir dillerinin olması gerekiyordu. Bundan dolayı birçok ulus-devlet bir dil oluşturmak, uydurmak zorunda kaldı. Yeni kurulan Ulus-devletlerde ulusçuluk anlayışı hakim olduğu için bu her alana yansdı. Ulusal bayrak, dil, marş, oluşturuldu, okullar ulusal tarzda yeniden düzenlendi, iletişim araçlarına bu doğrultuda yön verildi, ulusal ordular kuruldu (Goldstone, 2000; Hennayake, 1992).

2.1.4.2. Ulus-devlet

I. Dünya Savaşı, II. Dünya Savaşı ve soğuk savaş, dünyanın geneline hâkim olan imparatorlukların yıkılmasına ve sonrasında yeni ulus-devletlerin kurulmasına öncülük etmiştir (Giddens, 1985). Mesela I. Dünya Savaşı sonrasında Osmanlı İmparatorluğu ve Avusturya - Macaristan İmparatorluğu yıkılmıştır. II. Dünya Savaşı, Britanya

İmparatorluğunun yıkılmasını hızlandırmıştır. Bu imparatorlukların yıkılması sonucu daha küçük çaplı devletler oluşmuştur. Türkiye, Osmanlı İmparatorluğunun; Macaristan Avusturya-Macaristan İmparatorluğunun; Hindistan, Pakistan, Burma ve Endonezya, Britanya ve Alman İmparatorluğunun; Estonya, Litvanya, Letonya, Kazakistan, Ukrayna, Gürcistan ve Azerbaycan gibi ülkeler Rus İmparatorluğunun ardından vücuda gelmişlerdir. 20. Yüzyılda oluşan bu devletlerin çoğu ulus-devlet olarak varlıklarını sürdürmüşlerdir (Simpson, 2000) .

Ulus-devletlerde “ülkenin varlığı ve bütünlüğü, homojen ve tek tip olarak yetiştirilmiş yurttaşlarla mümkündür” anlayışı vardır. Ülkedeki tüm gruplar, sınırları yöneticiler tarafından belirlenen bir ulus kimliği altında toplanmaya çalışılmıştır (Özer, 2009).

Ulus-devletler, üzerinde yaşayan halkları dil, din veya ırk birliği etrafında toplamak suretiyle bir birlik oluşturma yaklaşımı içinde olmuşlardır (Uluç, 2012). Her ulus kendine özgü özellikler, kurallar belirlemiş ve tüm vatandaşlarından bunlara uymalarını beklemiş, hatta gerektiğinde zorlamıştır.

Büyük umutlarla kurulan Anayasal ulus-devletlerin daha fazla özgürlük ve eşitlik getirmesi beklenirken, olaylar beklendiği gibi gerçekleşmemiştir (Goldstone, 2000). Azınlıkların ve farklı grupların tehdit olarak algılanması sonucu yapılan bazı yanlış, haksız uygulamalar güvenlik gerekçesi ile yapıldığı belirtilerek toplum tarafından meşru görülmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Tek bir ulus, tek bir dil, tek bir kültür üzerine inşa edilen ulus-devletlerde farklı dil, kültür ve ırktan olan insanların varlığı, ulus-devletler açısından pek istenen bir durum olmamıştır. Farklı grupların ulus-devlet içinde kendi kimlikleri ile var olamamaları sonucunda son yıllarda geniş çaplı, sonu şiddete varan anlaşmazlıklar yaşanmıştır. Bunlara örnek olarak Rusya ile Çeçenler, İspanya ile Basklar, Türkiye ile Kürtler, Çin ile Uygurlar, Yugoslavya ile Arnavut Kosovalılar arasında yaşanan sorunlar gösterilebilir (Goldstone, 2000).

Günümüz dünyasında yaşanan göçlerin de etkisiyle hemen hemen tüm ülkelerdeki etnik farklılık artmıştır (Appadurai, 1998). Her grup yaşadığı ülkenin kendi kimliğini tanımasını ve çoğunlukla eşit muamele görmeyi beklemektedir. Bunun sonucunda da ulusal devletler bir takım sıkıntılar yaşamaktadırlar. Tüm ulus-devletler, vatandaşlık tanımlarını insan hakları çerçevesinde tekrar gözden geçirme durumunda kalmaktadırlar (Cırık, 2008),

Dünya büyük bir hızla küreselleşirken, ulus-devletler hala varlığını korumaktadır. Ulus-devlet olma özelliğini değiştirmeyen bu devletler, değişen dünya ile birlikte AB gibi kurumların da etkisiyle birtakım değişiklikler geçirmekte, eski sert milliyetçi tutumlarından vazgeçme sinyalleri vermektedirler (Özer, 2009). Bu devletler demokratikleşme yolunda önemli adımlar atmaktadırlar. Demokratik toplum, farklılıkları kucaklayan, hoşgörü ile yaklaşan, tek tip insan ve tek tip kültür anlayışından uzak olan toplumdur (Oran, 2005). Ve bu tür toplumlarda farklı gruplar kendilerini daha rahat, daha mutlu hissedecekleri için devletlerine sadık olmaları, çatışma ortamı yaratmamaları kuvvetle muhtemeldir (Oran, 2005).

Ulusçuluk akımı ilk olarak Avrupa'da ortaya çıkmış, daha sonra Türkiye'de de etkisini göstermiştir. Avrupa'daki ulus-devletlerin çoğu, gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurarak ulusçuluk anlayışlarını değiştirmiş ve bunun ülkelerinin yararına olduğunu düşünmüşlerdir. Oysa ülkemizde hala eski ulusçuluk anlayışı varlığını sürdürmekte ve bunu değiştirmeye çalışanlar sert bir biçimde eleştirilmektedir (Mahçupyan, 2005; Özer, 2009).

Günümüz dünyasında çok sayıda farklı dil, etnisite ve kültür mevcuttur. Tam tersine homojen devlet sayısı ise birkaç taneyi geçmeyecek kadar azdır. Hemen hemen tüm devletler, kimliklerinin tanınmasını, farklılıklarından dolayı ayrımcılığa maruz kalmamayı ve egemen halk ile eşit haklara sahip olmayı talep eden azınlık gruplarıyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Ulus-devletin tek tipleştirici, asimile edici, görmezden gelici, farklılıkları bastırmaya çalışan tutumuna karşı bu gruplar direnç göstermekte ve karşı çıkmaktadırlar (Cornell ve Hartmann, 1998). Bu sorunlara akılcı, mantıklı ve uygulanabilir çözümler bulmak amacıyla son yıllarda farklı akımlar ortaya çıkmıştır (Erincik, 2011). Çokkültürlülük de bunlardan birisidir.

2.1.5. Dünyada Çokkültürlülük

Çokkültürlü toplum denildiğinde anlatılmak istenen, birden çok ulusal ya da etnik kültürü bünyesinde barındıran siyasi toplum, çağdaş devletlerdir. “Çağdaş devletler” kavramının kullanılmasının nedeni, bugün artık özellikle demokratik devletlerden hiç birinin kültürel bakımdan homojen bir toplum yapısına sahip olmamasıdır. Son yüz yıl içerisinde kültürlerin kaynaşması trendi artarak sürmüştür, sanayi

devrimi sonrasında yoksul ülkelerden, sanayileşen zengin ülkelere doğru; İkinci Dünya Savaşı sırasında ve sonrasında zulümden kaçma amacıyla ve ayrıca misafir işçi statüsünde yoğun bir göç dalgası yaşanmıştır (Lucassen, 2005). Bu yüzden, bugün globalleşen dünyada tek kültürlü, kültürel bakımdan homojen bir insan topluluğundan müteşekkil bir siyasal toplumun varlığından söz etmek neredeyse imkânsızdır. Günümüz dünyasında 184 devletin tahminen 600 yaşayan dil grubu ve 5000 etnik kimlikten oluştuğu tespit edilmiştir (Özhan, 2006).

Aynı toplum içinde farklı etnik ve kültürel grupların birlikte yaşamaları sonucu bazı sorunlar, çatışmalar yaşanabilmektedir. Bu çatışmaların bazıları ülkedeki azınlıkların bağımsızlıklarını kazanma taleplerinden, bazıları sömürgeye maruz kalan halkların topraklarını geri istemelerinden, bazıları da; özellikle göç ile daha gelişmiş ülkelere gelenler ve köle olarak sömürge ülkelerinden getirilenlerin, yaşadıkları egemen toplumla eşit haklara sahip olmak istemeleri gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır (Barber, 1996; Coleman ve Tomka, 1995; Özhan, 2006).

Çok sayıda insan, yaşadıkları yerleri terk ettikleri ve farklı topraklara yerleştikleri için, bu yüzyıla “göç yüzyılı” denebilir. Bu göçler neticesinde birçok ülke çok kültürlü bir yapıya dönüşmüştür. Ayrıca bu yüzyılda her zamankinden daha çok millet ulusal kimliklerini kazanma yolunda mücadele etmiştir. Bu nedenle bu yüzyıla “milliyetçilik yüzyılı” da denebilir. Özellikle Soğuk Savaş sonrasındaki dönemde etnik ve milli grupların talepleri çoğu ülkenin gündemine yerleşmiştir (Özhan, 2006). Bu taleplere farklı ülkeler farklı çözümler uygulamışlardır

Amerika'nın keşfedilmesiyle birlikte bu yeni kıtaya çok sayıda göç yaşanmıştır. Yaşanan göçler beyaz adam olarak tabir edilen ve büyük oranda Avrupa kıtasından gelen insanlardan oluşmaktaydı. Avrupa'da kendi ülkelerinde ezilen, horlanan, zor şartlarda yaşayan insanlar, daha iyi şartlara kavuşma, toprak sahibi olma gibi hayallerle Amerika'ya göç ettiler (Alba ve Nee, 2003). Göç eden bu topluluklar kendi aralarında uzun süre var olma mücadelesi verdiler. Fakat bu arada yerleştikleri kıtadaki yerli halkın varlığını tehdit ederek, yerli halkı yok olma derecesine getirdiler (Sundquist, 2006).

Daha sonraları bu kıtaya beyaz adamlar tarafından koloni ülkelerinden çok sayıda insan getirilmiştir. Köle olarak getirilen bu insanlar çok uzun yıllar değersiz birer

varlık olarak yaşamışlar, çok sonraları kendilerine efendilerinin yanında yer edinebilmişlerdir (Dannin, 2002). Amerika her zaman farklı milletleri cezbeden bir ülke olmuş ve göç almaya devam etmiştir. Büyük umutlarla Asya kıtasından göç edip bu kıtaya yerleşen işçilerin durumu da siyah tenlilerinkinden çok farklı olmamış, onlar kadar olmasa da beyazlar tarafından uzun yıllar aşağı görülmüşlerdir (Frazier, Margai ve Tettey-Fio, 2003). Sonradan yaşanan göçlerle oluşturulan bu yeni ülkenin çok etnikli yapısı hiç azalmamış, hatta gün geçtikçe çeşitliliği artmıştır.

Yeni kıtanın kültürünün oluşmasında, İngiliz, İskoç, İrlandalı, Hollandalı, Alman ve diğer Kuzeybatı Avrupalı halkların bir araya gelip ortak paydada birleşmeleri etkili olmuştur. Sonuçta Beyaz, Anglo-Sakson ve Protestan bir Amerikan kültürü oluşmuştur. Bu kültür, kıtada yaşayan diğer tüm kültürleri kendi bünyesinde eritmeye çalışmış ve neticede “eritme potası” metaforunun oluşmasına neden olmuştur (Özhan, 2006).

Amerika'nın etnik yapısı, yaşanan göçlerden dolayı çok çeşitli olsa da, kozmopolit liberaller, “eşitlik” ve “kardeşlik ideali” düşünceleri etrafında tüm bu grupların birleşerek, kendiliğinden asimile olacaklarına yürekten inanıyorlardı (Glazer ve Moynihan, 1970). XIX. yy.ın ortalarında iyice artan bu Amerikalılaştırma politikalarını bazı araştırmacılar şöyle açıklarlar: İlk olarak Avrupalı göçmenler Amerikalı kimliğine çok çabuk adapte olurlar. Çünkü eski kimlik, alışkanlık ve inançlarını bırakarak Amerikalı olmayı kendileri istemişlerdir. İkinci olarak Amerikalılaştırma çabuk, basit ve kolaydır. Üçüncüsü, göçmenler Amerikalı olduklarında tek bir ırk, kültür ve ulus içinde birleşmiş olurlar. Dördüncüsü de göçmenler için Amerikalılaştırma, onların göç etmelerine neden olan kölelik, işsizlik, yoksulluk, aşağılanmışlık... vb. tüm kötü şart ve durumlardan kurtulmaları için bir fırsattır. Bu durumda Amerikalı demek, geçmişinden getirdiği bütün alışkanlık, davranış, inanç ve önyargılarını bir kenara bırakarak geldiği ülkenin dayattığı yaşam biçimini isteyerek kabul eden ve yeni devletin koyduğu kuralların gereğini yerine getiren demektir (Özhan, 2006).

“Eritme Potası” uygulamasının destekçilerinden olan Milton Gordon'a göre, çok fazla sayıda etnik grubun olması ekonomik bütünleşmenin ve sosyal dayanışmanın da zorlaşmasına neden olmaktadır. Bu durumda insanlar ilerlemek istiyorlarsa, kendi farklılıklarını ve alışkanlıklarını bir kenara bırakıp ortak paydalar etrafında birleşmeli, mesleki uzmanlıkları ve ihtiyaçları doğrultusunda çalışmalı, siyasi liderlerine ve eğitim

sistemlerine süratle karar vermelidirler. Böylece “eritme potası”, insanların refah ve zenginlik uğruna gönüllü olarak kendileri ile ilgili olan her Őeyden vazgeçtikleri, aynılaştıkları bir durum, bir süreç olmuştur (zhan, 2006).

“Eritme Potası” metaforu kapsamında, tüm vatandaşların İngilizceye hakim olmaları, Amerikan değerlerinin iŐselleřtirilmesi, federal siyasiyal yönetimlere sadakat gösterilmesi ve bunun oğretilmesi, nihayetinde yeni bir ulus oluşturma vardır. Eritme potası iÇinde göçmen toplulukların büyük bir kısmı erirken, bir kısım güçlü kültürel geŐmiŐe sahip gruplar tam olarak erimemiŐlerdir. Bunun sonucunda baskın ulus kurma ideolojisi sorgulanmaya başlanmıştır. 1910’larda okkltrllk yaklaşımları filizlenmeye başlamış ve 1970’lerde “okkltrclk” olarak etkisini daha fazla hissettirerek ırkçı, ayrılıkçı, dıŐlayıcı sonuÇları olan resmi Amerikalılaştırma politikasının, “eritme potası” metaforunun karşısında yerini almıştır (zhan, 2006).

ABD’nin çekirdek kültüründeki anahtar kavram, 1776 zgrlk Bildirisinde ifade edilen, ‘ Tüm insanlar eşit yaratılmıŐtır. Onlara, yaratıcıları tarafından aralarında yaşam, özgürlük ve mutluluk arayışı gibi haklar olan elden çıkarılamaz haklar bahŐedilmiŐtir’ fikridir. Bu fikir 1776 da ulusun kurucu babaları tarafından ifade edildiğinde radikal bir fikir olduğu dŐnld.18. yüzyıldaki genel inanış, tüm insanların eşit haklarla doğmadığıydı. Buna göre bazı insanlar daha az haklara, bazı insanlar ise krallar gibi Tanrı tarafından verilen ilahi haklara sahipti. ABD kültüründeki anahtar kavram olan “tüm insanlar eşit yaratılmıŐtır” fikri düşünüldüğünde, bir ulusun idealleri ve uygulamaları arasındaki ayırım, bu fikrin ifade edildiği 1776 yılındaki anlamı ve bugün ne ifade ettiği ile birlikte hatırlanmalıdır. Ulusun kurucu babaları bu fikri 1776 da ifade ettiklerinde, onların insan kavramı bu toprakların sahibi olan beyaz erkeklerle sınırlıydı. Toprakları (malı) olmayan beyaz erkekler, beyaz kadınlar, Afrikalı Amerikalılar ve Kızılderililer, onların eşit olan ve kesin, ellerinden alınamaz hakları olan insan kavramına dâhil değildiler. Amerika’da insan hakları kademeli olarak ilerlemiştir. Amerika hala zgrlk Bildirisinde ifade edilen fikirleri fark etmenin çok ötesindedir (Banks, 2010: 9).

XX. yüzyılda Őiddetli bir Amerikalılaştırma siyaseti iÇine giren Amerika, savaş sırasında yükselen milliyetçi seslerin de etkisiyle Doğu ve Güney Avrupa’dan gelecek gçleri önlemek üzere 1924 Göçmenlik Yasasını yürürlüğe koyarak mevcut etnik yapının korunmasını sağlamaya ve çeŐitlenmesini önlemeye çalışmıştır. Ayrıca

kendileri de göçmen olan ama eski kimliklerinden kolayca sıyrılıp kendilerini Amerikalı kabul eden bazıları; diğer göçmen, siyah ve radikallerin, yeterince Amerikalı olmadıklarını varsayarak üzerlerindeki kısıtlayıcı tedbirleri yoğunlaştırmışlardır (Özhan, 2006).

İkinci Dünya Savaşından sonra tüm dünyada yaşanan değişimlerden Amerika da nasibini almıştır. Siyahların da yeni yurttaşlık haklarından yararlandırılması, etnik ve kültürel gruplar arasındaki eşitsizliklerin kaldırılması gibi konular gündeme gelmiştir (Jackson, 2005).

Çokkültürlülük tartışmaları Amerika'da 1970'lerde başlamıştır. Bu tartışmaların başlamasında, eğitim ve iş sahalarında siyahların desteklenmesini öngören politikaların yanında, diğer dini, etnik ve kültürel grupları ve kadınları da içine alacak şekilde genişletilmeye çalışılması etkili olmuştur. Çeşitli nedenlerle ayrımcılığa uğramış ve dışlanmış olan grupların daha eşit şartlara kavuşmasını sağlayacak politikaların uygulanması, bu grupların nasıl tanımlanacağı tartışmalarını da beraberinde getirmiş ve bu vesileyle de çokkültürcü yazın hareketlenmiştir (Özhan, 2006).

İngiltere'de çokkültürcülük politikaları muhafazakârlar tarafından reddedilirken, liberaller tarafından kabul edilmektedir. Muhafazakârlara göre, İngiltere'nin köklü temelleri ve ulusal bir kimliği vardır. Bu kimlik içinde farklı etnik ve kültürel gruplara yer yoktur. Ülkenin çokkültürlü bir yapıda olduğunu kabul etmediklerinden, ülkede yaşayan farklı etnik, dini ve kültürel gruplara saygı gösterilmesi, kimliklerini korumaları, kültürlerine göre yaşama isteği gibi konularla ilgilenmez ve reddederler (Özhan, 2006).

2.1.6. Osmanlı'da Çokkültürlülük

Osmanlı İmparatorluğunun sınırları XV. ve XVI. yüzyılda güneyde bütün Kuzey Afrika ve Orta Doğu'ya; Doğuda Balkanlara, Orta ve Doğu Avrupa'nın bir kısmına kadar ilerlemiştir. Fetihlerle sınırları genişleyen ve dolayısıyla sınırları içinde yaşayan farklı etnik kökenden, dilden, dinden, kültürden olan topluluk sayısı hayli fazla olan imparatorluk; bu toplulukları sindirerek ya da korkutarak bir arada tutmaya çalışmamıştır (I. Ortaylı ve Akyol, 2002). Osmanlı imparatorluğu, tüm farklı etnik ve

kültürel gruplar için kendilerini yabancı hissetmedikleri bir vatan olmuştur. Mesela, Hıristiyan Batı Osmanlı Hanedanını Türk olarak tanımlarken, Osmanlılar kendilerini bir Türk imparatorluğu olarak tanımlamamışlardır. Osmanlı İmparatorluğu içinde Müslüman Türkler, Osmanlı Devletinin çok çeşitli tebaalarından birisi olarak yaşamışlardır (Güvenç, 1994). Bu anlayış farklı grupların Osmanlı imparatorluğuna yıllarca bağlı kalmalarını sağlamıştır.

Osmanlı İmparatorluğunda hayatın her alanına dini kurallar ve kanunlar hakimdi. Ülke bu dini temelli kanunlarla yönetiliyordu. Milletler, dinlerine göre tanımlanıyordu. Müslümanlar İslami kurallarla yönetilirken, Müslüman olmayan azınlıkların kendi yönetimlerini kurmalarına ve kendi kendilerini yönetmelerine izin verilmişti. Onların yönetim şekillerinde de dini inançlarına dayalı kurallar esas alınmıştı. Yöneticiler, dini liderleri arasından seçilen kişilerdi (Özhan, 2006). Fakat milletin bu yöneticilerden şikayeti olması durumunda Osmanlı devleti duruma müdahale edebiliyordu (Hazır, 2010).

Osmanlı İmparatorluğu yaklaşık 500 yıl farklı dilden, dinden ve etnik kökenden insanların huzur içinde bir arada yaşadıkları bir imparatorluk olmuştur. Farklı dil, din, etnik ve kültüre sahip bu grupların barış içinde yaşamalarında dinsel hoşgörü temeline dayalı “millet sistemi” uygulamasının büyük etkisi olmuştur (Özhan, 2006).

Osmanlı Devleti'nin, farklı etnik ve dini gruplarla münasebetinde esas aldığı millet sisteminde, farklı etnik ve dini grupların en etkili dini liderleri o grubun da lideri olarak muhatap alınmış ve bu gruplara dinlerini, adet ve göreneklerini diledikleri gibi yaşama hürriyeti verilmiştir. Millet Sistemi, dini temelde azınlık ve çoğunluk tanımlamaları yapmış ve farklılıkları yönetmek üzere geliştirilmiştir. Bu sistemin temel noktası, insanların Müslüman olanlar ve olmayanlar olarak ayrılmış olmasıdır. Müslüman olan tüm gruplar ana unsurun içinde yer alırken, Müslüman olmayanlar, azınlık olarak tanımlanmıştır (Başbilen, 2008).

Osmanlı imparatorluğunda, farklı grupların farklılıklarını koruyarak yaşamaları için olanak sağlanmıştır. Mesela, Osmanlı toprakları içinde yaşayan Hıristiyanlar tek bir grup olarak değil; Ermeni, Süryani, Ortodoks, Katolik.....vs. şeklinde ele alınmış ve ne tür farklılıkları varsa o şekilde temsil edilmelerine izin verilmiştir. Yani farklı gruplar farklılıklarıyla var olmuş; fakat toplumdan dışlanmadan, toplumun bir parçası olarak

yaşamlarını sürdürmüşlerdir. Gruplar arasında etkileşimler olmuş fakat bu asimilasyonun sonucu olarak değil, birlikte yaşamın bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Ilhan Kaya, 2007).

Osmanlı imparatorluğu, bünyesinde yaşayan azınlıklara Avrupalı selefleriyle kıyaslanamayacak derecede adil, tarafsız ve hoşgörülü davranmıştır. Bunun yanında azınlıklara tanınan haklar kültürel alanda çok geniş bir yelpazede olmasına karşın siyasi alanda o ölçüde geniş değildi. Yine de Osmanlı İmparatorluğu azınlıklara kendi varlıklarını olduğu gibi sürdürmelerine izin vererek ve kendilerini eşit hissedecekleri bir sistem kurarak güven tesis etmiş; o dönemde bugün bile birçok ülkenin yanından geçemediği çokkültürcülük uygulamaları gerçekleştirmiştir (Özhan, 2006).

2.1.7. Türkiye Cumhuriyeti'nde Çokkültürlülük

Osmanlının son dönemlerinde, çok farklı etnik ve kültürel kimlikleri uzun yıllar bir arada tutan Osmanlılık anlayışının artık işe yaramadığı görülmüştür. Yunanlar, Bulgarlar, Sırlar...vs. teker teker imparatorluktan ayrılarak bağımsızlıklarını ilan etmişlerdi. Bu durumun önüne geçmek isteyen Abdülhamit Han, kalan milletleri İslam çatısı altında toplayarak bir birlik oluşturmak istemiş ve imparatorluğu dağılmaktan kurtarmaya çalışmıştır. Ancak bu ümmetçilik anlayışı da pek işe yaramamış ve başta Araplar olmak üzere, Boşnak ve Arnavut gibi Müslüman halkların imparatorluktan kopmalarının önüne geçilememiştir. Böylece etnik çeşitlilik azalmaya başlamıştır (Özer, 2009).

O dönemde Mısır'da "Türk" dergisinde yayınlanan Yusuf Akçura imzalı bir makalede, Osmanlı imparatorluğunu kurtarmak için Osmanlılık ve İslamcılık akımlarının işe yaramadığı, imparatorluktaki isyanları bastırmak ve farklı etnik kimlikleri kontrol altına almak için Türkçülükten yararlanılabileceği ifade edilmekteydi. Osmanlı ülkesinde bu fikrin Ziya Gökalp gibi Türkçü, Turancı kişiler tarafından desteklenmesiyle fikir yayıldı. Ülkeyi yönetenler bu kez Türklük ve Turancılık akımından etkilenerek ülkeye eski gücünü geri kazandırma, Kafkaslar ve diğer bölgelerdeki Türklerin desteğini alarak kaybedilen toprakları geri kazanma planları yaptılar. Fakat bu doğrultuda atılan her adım imparatorluğu daha da açmaza götürdü. Sonrasında Atatürk de Türklük düşüncesini devam ettirdi. Fakat Turancılık fikrini bir

kenara bırakarak daha dengeli, gerçekçi bir anlayışla mevcut durumu korumaya yönelik bir tutum içinde oldu ve bu politika ona başarıyı getirdi (Özer, 2009).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla hakim olan ulus-devlet anlayışında, farklılıklara iyi gözle bakılmayan bir durum hakimdi. Farklılıkların ülke bütünlüğünü bozacağı düşünülüyordu. Bu nedenle başta anayasa olmak üzere tüm resmi ifadelerde “Türk milleti” kelimeleri yaygın olarak kullanılmaya başlandı. Resmi ideoloji, bu ifadenin sadece Türkleri değil; ülkedeki tüm etnik ve kültürel kimlikleri kapsayıcı bir anlam içerdiğini ve hepsinin üzerinde bir üst kimliği ifade ettiğini söyleyerek bu kullanımı meşrulaştırılmaya çalışsa da durum, bir etnik kimliğin diğerlerine zorla kabul ettirilmeye çalışılarak tek etnik kimlik üzerinden bir birliktelik oluşturma çabasından başka bir şey değildi. Ülkeyi yönetenler, Türk kimliğini ön plana çıkarıp yücelterek, ülkede tek bir etnik ve kültürel kimlik olduğunu varsayarak, aynı zamanda farklı etnik kimlikleri değersizleştirmiş oluyorlardı (Özer, 2009).

Ulus-devlet ile birlikte, ülkede yaşayan tüm farklı gruplar birleştirilmeye ve Türklük kimliği altında toplanmaya çalışılmıştır. Bu noktada en önemli birleştirici araç olarak Müslümanlık kullanılmış, fakat bu Müslümanlık tanımı, inşa edilmek istenen kimlikte laiklik ile istenen forma sokulmaya çalışılmıştır. Bu tanımlamanın dışında kalan gruplar ise azınlık olarak adlandırılmışlardır (Ilhan Kaya, 2007).

Osmanlı İmparatorluğundan Türkiye cumhuriyetine geçişte azınlıkların durumu Lozan Antlaşması ile belirlenmiş ve hakları bu yolla güvence altına alınmıştır. Lozan Antlaşmasına azınlıklar hakkındaki maddelerin konulmasında yabancı devletlerin müdahalesi olmuştur. Bu nedenle daha sonraki zamanlarda azınlıklara hep şüphe ile bakılmıştır. Azınlıklar bu ülkenin aslı vatandaşı olarak değil, dış ülkelerin yandaşları olarak algılandığından, güven kaybına uğramışlardır (Ilhan Kaya, 2007; Oran, 2005).

Osmanlı İmparatorluğunun çokkültürlü ve çok etnikli yapısı, son dönemlerinde yaşanan önce Balkan Savaşları, arkasından 1. Dünya Savaşı ve son olarak Kurtuluş savaşı sonrasında kaybedilen topraklar nedeniyle büyük ölçüde azalmıştı. Kurtuluş Savaşından sonra kurulan yeni Türkiye Cumhuriyeti, elinde kalan toprakları da kaybetme korkusu yaşıyordu. Devleti yönetenler bu ruh hali içinde, azınlık grupların farklı koşullarda normal denebilecek bazı taleplerini, devletin bekası için bir tehdit olarak algılamışlardır. Bazı dış güçlerin çabaları ve kışkırtmaları sonucu azınlık gruplar

içinden, taşkınlık çıkarıp huzuru kaçırarak şekilde davrananların ve dış ülkelerle birlikte hareket edenlerin olması nedeni ile azınlık gruplara karşı sert önlemler alınmıştır (Kaya, 2011; Mahçupyan, 2004).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması ile birlikte ulus-devlet normlarına uygun olarak yeni bir kimlik oluşturulmuş, ülkede yaşayan tüm halklardan, bu yeni kimliği benimsemeleri istenmiş, gereken durumlarda zor kullanılarak bu sağlanmaya çalışılmıştır (Mahçupyan, 1999). Osmanlı'nın son zamanlarında azınlıklara karşı duyulan güvensizlik, yeni doktrinleri benimsemekte zorlanan, zaman zaman isyan eden Kürtler başta olmak üzere diğer Türk olmayan Müslüman gruplara karşı da duyulmaya başlanmıştır. Yeni kurulan ulus-devlette, modernleşme baz alınmış, eskiye ait olan çoğu şey anti-modern kabul edilmiş ve köklü değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerin halka benimsetilmesinde sık sık otoriteye başvurulmuştur. Yeni düzen içinde dindar insanları da rahatsız eden birçok uygulama olmuştur. Devlet bu süreçte bütünlüğünü tehlikeye atacağını düşündüğü iki konuya karşı aşırı tepkili davranmıştır. Dindar insanların taleplerine laiklik engeli ile karşı konulmuş, etnik ve kültürel grupların talepleri ise milliyetçilik engeli ile bertaraf edilmeye çalışılmıştır. Böylece farklılıklara karşı tahammülsüz olan yeni devletin uygulamaları sonucu mutsuz olan kitlelerin sayısı artmıştır (Aktar, 2000; Kaya, 2011).

Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyetinde, tüm etnik ve kültürel farklılıkları en aza indirme, tek bir ulus oluşturma çabası vardı. Bu amaç doğrultusunda Türk olmayan Müslümanlar baskı altına alınıp ulus-devlet normlarına uygun olarak hazırlanan kimliği benimsemeleri için zorlanırken; azınlıklar da farklı uygulamalara maruz kalmışlardır. Örneğin Ülkede yaşayan Ermenilerin sayısı, birçok Ermeninin ölümü ile sonuçlanan tehcir olayı sonrasında azalmıştır (Kaya, 2011). Ülke toprakları içindeki bir diğer sorun olan, Lozan'da azınlık statüsü verilen Ege ve Trakya'da ikamet eden Rumlar, Büyük Mübadele ile Yunanistan'a gönderilmiş, oradaki Türkler de Türkiye'ye gönderilerek bu sorun da aşılmıştır. Yahudi halkı ise, 1942 Varlık Vergisi ile huzursuz edilmiş, ülkeyi terk etmeye zorlanmıştır. Geriye sadece İstanbul'daki Rumlar kalmış, onların sayıları da 5-6 Eylül olayları sonrasında iyice azalmıştır (Aktar, 2000; Özer, 2009).

Türkiye'de Süryanilerin durumu diğer azınlıklara nazaran muğlâk durumdadır. Çoğunlukta yer almadıklarından, hukuksal olarak çoğunluğun haklarından yararlanamamakta buna karşın Lozan antlaşması ile tanımlanan azınlık gruplarının

içinde yer almadıkları için de azınlık haklarından yararlanamamaktadırlar. Daha çok Güneydoğu Anadolu bölgesinde yaşayan Süryanilerin çeşitli nedenlerle Batı Avrupa'ya göç etmeleri nedeni ile sayıları azalmış ve kalan nüfus, ibadethanelerini, özellikle okullarını finanse edemediklerinden dolayı kapatmak zorunda kalmışlardır (Kaya, 2007; Şimşek, 2003).

Türkiye çok farklı grupları bünyesinde barındıran bir ülkedir. Kürtler, Araplar, Çerkezler, Lazlar, Zazalar, Arnavutlar, Özbekler..vb etnik çeşitliliği oluştururken; Aleviler, Sünniler, Hıristiyanlar, Yahudiler, Süryaniler, Masonlar da dinsel çeşitliliği oluştururlar (Özhan, 2006). Bu grupların bir kısmı kendilerini Türkiye Devleti'nin asıl unsurlarından kabul ederken, büyük bir kısmı ise aidiyet sorunu yaşadılar. Yıllarca kendi kimlikleri ile var olma mücadelesi verdiler.

Türkiye'de özel sektörde, ticari alanda bir yerlere gelmede kişiler etnik kökeni ve dini inancı ne olursa olsun pek fazla engelle karşılaşmamakla beraber, kamu kurum ve kuruluşlarında durum aynı değildir. Yıllarca devlet dairelerinde çalışan insanların tek tip olmaları beklenmiş ve çeşitli uygulama ve baskılarla bu uygulanmaya çalışılmıştır. Böylece makbul vatandaş imajı oluşturulmak istenmiştir. Özellikle Tek partili ve anti demokratik uygulamaların yaşandığı dönemde bu durum çok fazla etkisini hissettirmiştir (Özhan, 2006).

Türkiye'de demokrasiden, eşitlik ve tarafsızlıktan uzak birçok uygulama yapılmıştır. Bunlardan birisi de üniversitelerde yaşanan başörtüsü yasağıdır. Devletin bu taraflı ve antidemokratik uygulamaları neticesinde kendilerini dışlanmış hisseden gruplar tepki göstermiş ve kültürel kimlikleri ile tanınma adına mücadele etmişlerdir. Bütün bu sorunların yaşanmasının nedeni, yeni Türkiye Cumhuriyetinin ulusal temeller üzerine inşa edilmesi değil; güvenin önemini anlamayan ve önemsemeyen ulusalcı temeller üzerine kurulmasıdır. Osmanlı İmparatorluğu, tüm farklı etnik, kültürel ve dini grupları ayrımcılık yapmadan, hoşgörü ile ve asimile etmeye çalışmadan yönetmeye çalışmış; sonuçta da bu gruplar üzerinde bir güven tesis etmiş ve yıllarca sorunsuz bir şekilde yönetmiştir. Aynı şekilde Türkiye de bu sorunları tarafsız bir devlet politikası yürüterek çözüme kavuşturabilir (Özhan, 2006).

Türkiye'de farklı grupların yaşadıkları sorunların benzerlerini, dünyadaki diğer ulus-devletlerdeki farklı gruplar da yaşamışlardır. Tüm ulus-devletlerde azınlıklar yer

almakta ve çeşitli sınırlamalar ve zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Ulus-devlet anlayışı içinde farklı dini, etnik ve kültürel gruplara tehdit olarak yaklaşılması, asimile edilmeye çalışılması nedeni ile bu grupların entegrasyonu gerçekleşmemektedir (Ilhan Kaya, 2007).

İnsanların olmadıkları bir kimliği kabul etmeye zorlanmaları belli bir zaman için işe yarayabilir. Hele de insanlar işkence çektirilerek, baskılanarak ve aşağılanarak korkutulmuş iseler, belli bir dönem kendilerine dayatılan kimliği kabul eder veya kabul etmiş gibi görünebilirler. Kendilerine dayatılan kimliğin isteyerek değil de korkutularak kabul ettirilmesi er ya da geç bir yerlerden patlak verir. Hatta zorla asıl kimliklerinin unutturulmaya çalışılması karşısında, fırsat bulduğunda çok daha güçlü bir öze dönüş yaşanabilir. Bu durum dünyadaki tüm farklı etnik ve dini kimlikler için olduğu kadar Türkiye'deki farklı kimlikler için de geçerlidir. Baskılanan çoğu kimlik, bir tepki olarak asıl kimliğine daha güçlü sarılır. Mesela Türkiye'de zorla Müslüman olmuş bir çok ermeni, başlarına kötü şeyler gelebilir düşüncesi ile uzun yıllar en yakınlarından bile ermeni olduklarını gizlemişlerdir. Fakat son dönemlerde, eskiye nazaran oluşan daha demokratik bir ortam nedeni ile Ermeni olduklarını daha rahat söyleyebilmektedirler. Hatta bir kısmı kimliklerini ve dinlerini ilk fırsatta değiştirmişlerdir. Bu da zorlama ve baskı ile homojen, tek tip bir ulus-devlet oluşturmanın pek de mümkün olmadığını göstermektedir (Balancar, 2012).

Türkiye'de son dönemlerde, farklı grupların yakınlaşmasından da kaynaklanan bazı problemler gün yüzüne çıkmaktadır. Örneğin Türkiye'de dindarlarla laikler arasında bir çatışma hep vardı. Ama son yıllarda dindarların daha fazla yönetimde yer almalarının, refah seviyelerinin ve eğitim düzeylerinin yükselmesinin de etkisiyle dindar insanlar üniversitelerde, toplu mekânlarda, sahillerde... vs. daha fazla görünür oldular. . Bu da dindarlarla laiklerin daha fazla karşılaşmalarına ve beraberinde bazı gerilimlere neden oldu. Aynı şekilde köylerinin boşaltılması sonucu batı illerine göç eden Kürtlerin Türklerle daha çok yakınlaşmaları sonucu da medyada da yer alan bazı gerilimler yaşandı (Çayır, 2010).

Ulus-devlet olma sürecinde yıllarca azınlıklar ve aleviler gibi farklı gruplar baskılanmış; Kürtler gibi farklı Müslüman gruplar ise yok sayılmıştır. Fakat son zamanlarda farklı grupların sesleri daha çok duyulmaya başlanmıştır. Bunda AK Parti hükümetinin açılım politikalarının etkisi büyüktür. Karşılarında taleplerini dinleyen

birilerinin olması, farklı grupların seslerini korkmadan duyurmalarına ve bu siyasal konuların tartışılmasına olanak sağlamıştır (Çayır, 2010).

2.1.8. Diyarbakır ve Çokkültürlülük

Bu araştırmanın uygulama sahası olan Diyarbakır'ın etnik ve kültürel yapısı çok çeşitlidir. Yıllarca farklı kültür ve medeniyetlere ev sahipliği yapmış kadim bir şehirdir. Çok etnikli, çok kültürlü yapısı eskisi kadar olmasa da yine varlığını devam ettirmektedir (Kaya, 2011).

1870 Osmanlı kayıtlarına göre Diyarbakır şehir nüfusu 9.814 Müslüman, 6.853 Ermeni-Gregoryen, 831 Ermeni-Katolik, 1.434 Süryani, 174 Süryani-Katolik, 976 Keldani, 305 Rum, 55 Rum-Katolik, 650 Protestan ve 280 Yahudi olmak üzere 21.372 idi (Yılmazçelik, 2011:44).

1905 yılına dayanan bir başka kayda göre Diyarbakır, Maden ve Mardin sancaklarından oluşan Diyarbakır Vilayet nüfusu, 375.528 Müslüman, 48.225 Ermeni, 22.748 Süryani, 11.165 Katolik, 5.554 Protestan, 2.797 Yahudi, 1.782 Yezidi ve Kipti, 1.500 Ortodoks. 1.439 Keldani olmak üzere yaklaşık 470.760 kişiden oluşmaktaydı (Yılmazçelik, 2011:46)

19. yüzyılda Diyarbakır'ın etnik yapısına bakıldığında, bu şehirde büyük çoğunluğu Müslümanların oluşturduğu görülmektedir. Müslümanlar, şehirdeki Ermeni, Rum, Yahudi gibi diğer gruplarla uzun yıllar birlikte yaşamışlardır. Bazı mahalleler tek bir grup üyelerinden oluşurken, bazılarında farklı gruplar birlikte yaşamaktaydı. Kayıtlara göre bu dönemde 65 Müslüman, 13 gayr-i Müslim ve 42 karışık mahalle olduğu görülmektedir (Yılmazçelik, 2011).

Diyarbakır Şer'iyye Sicillerine göre, bu gayr-i Müslim gruplar kendi iradeleri ile herhangi bir müdahale olmaksızın idarecilerini seçebiliyorlardı. Metropolit veya marhassa denen idareciler aynı zamanda dini lider konumundaydılar. Bu gruplar dini görevlerini, ayinlerini yapmada, dinlerini yaşamada, mali ve hukuki konularda tam bir özgürlük içindeydiler. Kendi içlerinde yaşanan anlaşmazlıklara kendi kuralları ile çözüm buluyorlardı. Diğer taraftan müslümanlarla aralarında bir husumet olması

durumunda derhal kadılara başvurabiliyor ve herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmadan adilane kararlar verilerek işler yoluna koyuluyordu. Grupların kendi içlerinden çıkan, cemaate, etrafındakilere zarar veren kişilere, grupların talep etmesi durumunda devlet tarafından müdahale edilebiliyor ve sürgün gibi cezalar verilebiliyordu (Yılmazçelik, 2011).

2.2. ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM

Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin cinsiyetine, sosyal statüsüne, etnik, ırksal veya kültürel karakteristiklerine bakmaksızın tüm öğrencilerin öğrenmek için okulda eşit fırsatlara sahip olması düşüncesine dayanır (Banks, 2010).

Gay, (1994) çokkültürlü eğitimin amaçlarını şu şekilde sıralar;

1. Kültürel ve etnik okuryazarlığı geliştirmek: Bu kapsamda öğrencilere genellikle eğitim programlarında yer verilmeyen farklı etnik ve kültürel gruplar hakkında bilgi edinmelerini sağlayacak eğitim programları hazırlanmalı, eğitim öğretim materyalleri bu doğrultuda düzenlenmelidir. Ayrıca eğitim programları ve materyalleri farklı gruplar hakkındaki olumsuz ifade ve anlatılardan arındırılmalıdır.
2. Kişisel gelişim; Çokkültürlü eğitim noktasında yapılması gereken bir başka şey, eğitim sisteminin öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunulacak şekilde düzenlenmesidir. Entelektüel, akademik ve sosyal olarak kendilerini geliştirmiş olan bireyler, başkaları ile ilişkilerinde başarılı olur, farklı kültürden insanlarla iyi ilişkiler kurabilir ve onları daha iyi anlayabilirler.
3. Davranış ve değerlerden (Etnik) arınmışlık; Toplumda, hemen her grup hakkında oluşmuş bazı yargılar vardır. Bazı yargılar olumlu, bazıları ise olumsuzdur. Mesela, çeşitli nedenlerden dolayı Siyah Amerikalı ve Meksikalı gibi gruplarda işsizlik oranı yüksektir. Bu nedenle toplumda bu gruplar hakkında tembel oldukları gibi bir yargı vardır. Öte taraftan Pakistanlılar ve Hintlilerin Amerika'da daha çok mühendislik, bilgisayar teknolojisi ve bilişim alanlarında çalışıyor olmaları, onların toplumda zeki insanlar olarak algılanmalarına neden olmaktadır. Çokkültürlü eğitim kapsamında öğrenciler toplumda oluşmuş bu tür yargılardan, inanışlardan arınmaları, uzak durmaları, insanlarla ilişkilerinde bu

tür yargılardan etkilenmemeleri konusunda eğitilmelidir. Çünkü bu tür yargılar bazı insanların mensup oldukları gruptan dolayı haksız bir takım uygulamalara maruz kalmalarına neden olabilmektedir.

4. Çokkültürlü sosyal yeterlilik: Günümüzde öğrencilerin birçoğu hayatlarının en önemli yıllarını farklı etnik ve sosyal gruplarla hiç karşılaşmadan geçirmektedirler. Bu nedenle de farklı gruplar hakkında empati yapma ve onları anlama yetenekleri gelişmemektedir. Bu koşullarda farklı etnik ve kültürel gruptan insanlarla karşılaştıklarında ise sonuç genelde çatışma, hayal kırıklığı, başarısızlık... vb. olmaktadır. Çokkültürlü eğitim öğrencilere kültürlerarası iletişim, kişiler arası ilişki kurabilme, bakış açısı kazanma, bütünlük içinde değerlendirebilme, farklı bakış açılarını anlayabilme, kültürel şartların değerleri, inanışları, beklentileri, tutumları nasıl etkilediğini analiz edebilme gibi yetenekler kazanmalarını sağlayarak farklı gruplardan insanlarla karşılaştıklarında, bir araya geldiklerinde gerilim yaşamamalarına yardımcı olur.
5. Eğitimsel eşitlik ve mükemmellik: Her birey farklı yapıdadır. İnsanların öğrenme yol ve yöntemleri de farklılık gösterir. Eğitim sisteminde farklı gruplardan kişilerin öğrenme stilleri de dikkate alınarak, çok farklı öğrenme teknik ve yöntemleri kullanılmalıdır. Böylece öğrenciler kendilerine en uygun öğrenme yöntemini seçebilecek ve eğitimde daha eşit uygulamalar gerçekleştirilmiş olacaktır.
6. Temel yetenek kazanımı: Çokkültürlü eğitimle farklı etnik gruplardan olan öğrencilerin akademik başarıları okuma, yazma ve matematik gibi temel konularda arttırılabilir. Ayrıca onlar için çok daha anlamlı olacak, kendi etniklerine, kültürlerine ait öğretim materyalleri, anlatımlar, deneyimler, örnekler ile kritik düşünme, problem çözme becerileri de kazandırılabilir. Ayrıca farklı etnik ve kültürden çocukların kendi toplumları içinde nasıl öğrendikleri ve okulda nasıl öğrenmeyi bekledikleri önemli bir konudur. Öğrencilere alışkın oldukları yollarla öğretmek daha başarılı sonuçlar verecektir.
7. Sosyal reform için kişisel gelişmişlik: Çokkültürlü eğitimin başlıca amacı, önce okullarda başlayan değişimin tüm topluma yayılmasıdır. Baskılardan arınmış, tüm gruplar için eşit şartların sağlandığı bir toplum amaçlanır. Bu amaçla öğrencilere, okul öğrenmeleri ve sosyal yaşam arasında ilişki kurma, bilginin gücünü keşfetme, karşılaştıkları olaylarda inisiyatif alma, birlikte hareket edebilme gibi yetiler kazandırılarak önce kişisel gelişimleri desteklenir.

Öğrencilerin, tüm farklı gruplar için eşitliğin gerekliliğine inanan, farklı kültürleri kabul eden, önyargılardan arınmış bireyler olarak yetişmeleri hedeflenir. Güçlü bireyler olarak yetişen öğrenciler önce okullarının iklimini değiştirecek, bu değişim de tüm topluma yayılacaktır. Çokkültürlü eğitim direkt olarak demokratik vatandaşlık anlayışına katkıda bulunur.

Çokkültürlü eğitim, aslında farklı sosyal statü, cinsiyet, ırk, dil ve kültürel grupların öğrenmeleri için okullarda ve diğer eğitim kurumlarında birtakım değişiklikler yapılmasını öngören bir süreçtir. Çokkültürlü eğitim, aynı zamanda tüm okul ve eğitim çevresinde sadece öğretim programındaki değişikliklerle sınırlı olmayan değişiklikleri de içerir (Banks, 2010).

Çokkültürlü eğitimin uygulanacağı ana mekânlar olarak okullar, oldukça önemlidir. Fakat okullar bazen kasıtlı olarak bazen de farkında olmadan bazı gruplar için eşit eğitim fırsatları oluşturma konusunda başarısız olurlar. Mesela, eğitimin ilk yıllarında kız ve erkek öğrenciler derslerde hemen hemen eşit başarı gösterirken, eğitimin ileriki yıllarında kızların akademik başarısında bir düşüş gözlenir. Bunun nedeni olarak kızların ders içi tartışmalara, aktivitelere daha az katılmaları, erkeklere nazaran daha sessiz olmaları gösterilebilir. Kızlardan genelde sessiz, hanım hanımcık olmaları beklendiği ve okullarda da telkin edilen bu olduğu için, bu şekilde bir tutum sergilemeleri olağandır. Okullarda oluşan bir başka eşitsizlik durumu da kızlara vurulan öğrenme güçlüğü damgasıdır. Genelde erkeklerin az çalışıp başarılı olduklarına, kızlarınsa çok çalıştıkları halde erkekler kadar başarılı olamadıklarına dair olan düşünce, daha yolun başında kızlar için bir eşitsizlik durumu oluşturur. Erkeklerin kızlara nazaran öğretmen ve idareciler tarafından negatif ayrımcılığa uğradıkları bir nokta ise, disiplin meselesidir. Erkekler, kızlarla aynı davranışları gösterebilirler bile çoğu zaman erkeklere uygulanan cezalar daha ağır olabilmektedir. Daha da kötüsü, erkekler arasında, Afrikalı olanlar, beyazlara nazaran daha yüksek dozda ceza almakta, daha fazla uzaklaştırma cezalarına çarptırılmaktadırlar (Banks, 2010). Bu nedenle çokkültürlü eğitim kapsamında okullar da yeniden ele alınmalıdır.

Basit beceri ve test yapmadaki ulusal fokus öğrencilerin çokkültürlü bir ülkede ve dünyada yaşamak ve etkili bir biçimde yükümlülüklerini yerine getirmek için ihtiyaç duydukları geniş liberal eğitimden başka yöne kaymaktadır. Tüm öğrencilerin basit sözel ve sayısal becerileri kazanmaları temeldir. Bununla birlikte öğrencilerin diğer ırk,

kültür, dil ve dini gruptan gerekli olan bilgi, beceri ve değerleri bilmeye de ihtiyaçları vardır (Banks, 2010).

Banks (2010), okulların basit yetenekler dışında sosyal adalet konularını da öğretmeleri gerektiğine vurgu yapar. Sosyal adaletin öğretilmesi, ABD ve dünyanın karşılaştığı krizlerden dolayı da önemlidir. Dar çerçevede akademik başarı ve test etme olarak tanımlanacak bir eğitim, öğrencileri sosyal adaleti vaat eden, etkili bir vatandaş olmaya hazırlamak için yeterli değildir. Öğrencileri bu sorunlu dünyada düşünceli, ahlaklı, başkalarına önem veren ve aktif birer vatandaş olarak eğitmek zorundayız. Dünyanın en büyük problemleri okuma ve yazma bilmeyen insanlardan değil, dünyadaki farklı, bölge, ırk, din, kültür ve milletten insanların küresel ısınma, AIDS salgını, ırkçılık, zenginlik, cinsel ayrımcılık, terörizm, uluslar arası anlaşmazlıklar ve savaş gibi dünyanın problemlerini çözmek için anlaşamamalarından ve birlikte çalışamamalarından kaynaklanır. Batı ve Arap ülkeleri, İsrail ve Filistin, Kuzey Kore ve komşuları arasındaki anlaşmazlıklar bunlara örnektir.

Okullarda standart bir değerlendirme sistemi kullanılmaktadır. Öğrenme durumlarına bakılmaksızın tüm öğrenciler aynı kategoride değerlendirilir. Etnik ve kültürel çeşitliliği olan sınıflar için bu durum pek doğru bir ölçme aracı değildir. Mesela, ana dili farklı olan bir çocukla, ana dili eğitim dili ile aynı olan çocuk aynı teste, sınava göre değerlendirilir. Bu da bir eşitsizlik doğurur. Standart değerlendirmeler, öğretmenin hareket alanını kısıtlar (Gay, 2010).

Öğrencilerin hepsi için mükemmel olan bir öğretim programı, değerlendirme programı oluşturmak oldukça güçtür. Aynı kültürel gruplar içindeki öğrenciler bile aynı öğretim ve değerlendirme programı içinde eşit başarı gösteremezken, farklı etnik ve kültürel gruplara dahil olan öğrenciler için bu çok daha zor olabilmektedir. Etnik ve kültürel olarak farklı çocukların eğitim fırsatı ve eğitim başarısı konularında aleyhlerine olan bu eşitsizlik durumunu ortadan kaldırmak için öğretmenler, sınıf ortamında mümkün olduğunca etnik ve kültürel olarak farklı olan öğrencilere hitap edecek şekilde çeşitli kaynaklar, materyaller, öğretim stratejileri, teknikleri, değerlendirme yöntemleri kullanmalıdırlar (Gay, 2010).

Eğitimde eşitlik, adalet ve özgürlük gibi insanların üzerinde tartıştığı, fakat hala tam olarak anlaşılamayan ve fikir birliğine varılamayan bir düşünce, bir kavramdır.

Çokkültürlü eğitim, sürekli devam etmesi gereken bir süreçtir. Çünkü biz ne kadar savaşırsak savaşalım, ırk, cinsiyet, dil, din,...vs ayrımcılıklar var olmaya devam edecektir. Önyargılı kişiler farklı grupları etiketlemeye, farklı olarak tanımlamaya devam ettikçe bir kategorileşme olacaktır. Kategorileşme olduğunda ise grup üyeleri kenetlenip birbirlerini kollayacak ve grup dışından olanlara öteki gözü ile bakıp dışlayacaklardır. Gruplaşmalar arttıkça da farklılıklar göze batacak, farklılıklara hoşgörü ile yaklaşma azalacaktır. Bu nedenle çokkültürlü eğitimin işlevi bitecek gibi gözüküyor. Çokkültürlü eğitim uygulanıp biten bir şey değil, devam eden bir süreç olarak görülmelidir (Banks, 2010).

İnsanların farklılıklar üzerine odaklanıp bu farklılıklara saygı gösterme konusunda sorunlar yaşamaları, saygı göstermedikleri farklılıklar kadar yakın çevreleri ve kendileri için de sıkıntılı durumlar yaratabilir. Aynı ailede, aynı aile kültürü içinde yetişen kardeşler bile eğer hoşgörüden nasiplerini almamışlarsa birbirlerine düşman olabilirler. Farklılıkları ortak bir noktada birleştirip birlikte yaşamak da, tüm benzerliklere rağmen farklılıklara takılıp birbirinden uzaklaşmak ta insanların iradesi dışında değildir. Çokkültürlü eğitim bu nedenle çok önemlidir. Küçük yaşlardan itibaren farklılıklara saygı gösterilmesi gerektiği, farklılıkların toplumun birer zenginliği olduğu düşüncesiyle yetişen bir bireyle; tek önemli kültürün kendi kültürü olduğu, diğer kültürlerin, farklı kimliklerin çok da değerinin olmadığı, aşağılandığı bir anlayışla yetişen bir bireyin farklılıklara yaklaşımları aynı olmayacaktır. Küreselleşen dünyamızda homojen toplumların neredeyse hiç olmadığını düşünürsek, çocukların farklılıklara saygı duymayı öğrenerek, hoşgörüyü ilke edinerek yetişmeleri, gelecek nesillerin barış ve huzur içinde yaşamaları için önemlidir.

2.2.1. Çokkültürlü Eğitimin Tarihi

2. Dünya savaşından sonra Avrupa kıtasındaki Fransa, Almanya, Hollanda, İsveç, İsviçre gibi ülkelerden gelen birçok göçmen gruplar Amerika'ya yerleştiler. Eski kolonilerden de İngiltere ve Fransa gibi ülkelere önemli sayıda göçler yaşandı. Mesela İngiltere çok sayıda Asyalı ve batı Hintli'nin; Fransa ise, Kuzey Afrikalı, Hintli ve Çinli'nin göçüne şahit oldu. Birçok güney ve doğu Avrupalı göçmen de daha iyi hayat şartları için batı ve kuzey Avrupa'ya yerleştiler. İtalya, Yunanistan ve Türkiye'den de

kuzey ve Batı Avrupa'ya yüksek oranda göçler oldu. 2. Dünya Savaşından sonra Kanada ve Avustralya'nın etnik ve göçmen nüfusunda da önemli miktarda artış oldu (Banks, 2010).

Aslında çokkültürlü eğitimin özelde şu üç grubu ilgilendirdiği düşünülür: Irk, cinsiyet ve sosyal sınıf. Fakat yaşanan bu göçler de göz önüne alındığında en son yapılan araştırmalar, kültürel ve dil olarak farklı olan göçmen grupların da tüm dünyada çokkültürlülük denince ilk akla gelen gruplardan olduğuna işaret ederler (Hall, 2008:48).

Coğrafyalar farklı olsa da etnik grupların yaşadığı problemler benzerlik göstermektedir. Avrupa, Kanada ve Avustralya'daki etnik grupların çoğu Amerika'daki etnik grupların karşılaştıklarına benzer problemlerle karşılaştılar. İngiltere'deki Jamaikalılar, Fransa'daki Cezayirli, Avustralya'daki Aborjinler gibi gruplar okullarda başarı problemleri başta olmak üzere, daha geniş çerçevede toplumda önyargı ve ayrımcılıkla karşılaştılar. Bu gruplar tam vatandaşlık hakları kazanma ve yaşadıkları ulus-devletlerde tanınma konusunda da bazı problemleri tecrübe ettiler (Banks, 2010). Aynı şekilde Almanya'ya göç eden göçmenlerin çocukları ve daha sonraki kuşaklar da Almancaya yeterince hakim olamamaları gibi nedenlerden dolayı başarısızlıklar yaşadılar. Bu başarısızlıklar, onların negatif biçimde etiketlenmelerine ve bundan dolayı hor görülmelerine neden olmuştur. Örneğin Avrupa'da OECD tarafından 41 ülkenin katılımıyla gerçekleştirilen PISA sınavlarında Almanya'nın 19. Sırada yer alması, göçmen öğrencilerin, özellikle de Türk öğrencilerin başarısızlığına bağlanmıştır (Çötök, 2010).

Yaşanan yoğun göçler sonucu, okullarda yaşanan bir takım sıkıntılar karşısında Avrupa'daki birçok ülke, Kanada ve Avustralya gibi ülkeler farklı etnik gruplardan olan öğrencilerin ve göçmen öğrencilerin başarısını arttırmak, öğrencilerin ve öğretmenlerin ırksal, kültürel, etnik ve dilsel farklılıklara karşı daha pozitif davranışlar kazanmalarını sağlamak için çeşitli programlar uygulamaya koymuşlardır (Banks, 2010).

Çokkültürlü eğitimin çıkış noktası 1960'lardaki Yurttaşlık Hakları Hareketidir. Afrikalı Amerikalılar uzun yıllar Amerika'da daha önce yaşanmamış olan bir olayı başlattılar. Haklarının arayışı içinde oldular. 1960'lardaki Yurttaşlık Hakları Hareketinin başlıca amacı, halka açık alanlarda ve yemek yenen yerlerde, ev konusunda,

iş alanında ve eğitimdeki ayrımcılığı en aza indirmektir. Yurttaşlık Hakları Hareketi ile önce Afrikalı Amerikalıların, sonra diğer grupların talep etmesiyle eğitim kurumlarında bazı değişiklikler yapılmıştır. Okullar ve diğer eğitim kurumları farklı kültür ve kimliklerin tecrübe, kültür, tarih ve bakış açılarını ifade edecek şekilde eğitim programlarını değiştirmeye başlamışlardır. Etnik gruplar ayrıca çocuklarının daha başarılı rol modellere sahip olmaları için okulların daha fazla farklı etnik kökenden olan öğretmen ve yöneticileri işe almalarını talep etmişlerdir. Etnik gruplar kendi çevrelerindeki okulların, ABD'deki insanların çeşitliliğini yansıtacak şekilde ders kitaplarının yeniden düzenlenmesini ve toplum tarafından kontrol edilmesini ısrarla istemişlerdir (Banks, 2010).

Yurttaşlık Hakları Hareketinin görünen başarısı, büyüyen hiddet ve özgürlükçü ulusal atmosfer diğer marjine olmuş grupları, onlara karşı olan ayrımcılığı azaltmak ve eğitim sisteminin cevap vermediği ihtiyaçlarını, isteklerini, kültür ve tarihlerini istemek için harekete geçmeye teşvik etmiştir. Mesela, 'Kadın Hakları Hareketi' 20. Yüzyılın en önemli sosyal reformlarından biri olarak ortaya çıkmıştır. Feministler eğitimsel kurumlara baktıklarında, renkli etnik grup olarak tanımlananların problemlerine benzer olanlara dikkat çekmişlerdir. Ders kitapları ve ders programlarında erkeklerin hakimiyeti göze çarpmakta, kadınlar büyük çapta görmezden gelinmekteydi. Feministler tarih ders kitaplarına, erkeklerin başlıca katılımcı oldukları politik ve askeri tarihin hakim olduğuna işaret ettiler. Sosyal ve aile tarihi, iş gücü tarihi ve normal insanlar genel olarak göz ardı edilmişti. Feministler ulusun ve dünyanın gelişmesinde önemli rolleri olan kadınların tarihinin de ders kitaplarında yer alması için baskı yaptılar. Ayrıca ilkokullardaki öğretmenlerin çoğunun kadın, yöneticilerin çoğunun da erkek olduğuna dikkat çekerek daha fazla kadının okullara yönetici olarak alınmasını istediler (Banks, 2010:6).

1970'ler boyunca diğer marjinal gruplar da sosyal mayalanma ve insan hakları arayışlarıyla uyarıldılar. Daha az ayrımcılığa uğramak ve insan haklarından tam yararlanmak için kurumların iyileştirilmesini istediler. Engelliler, yaşlılar, eşcinseller bu süre boyunca politik olarak organize olan gruplar kurdular ve kurumların ve yasaların değişmesini sağlayacak önemli adımlar attılar (Banks,2010:6).

2.2.2. Dünya’da Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları

2.2.2.1. ABD’de Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları

ABD’de eğitimin ilk yıllarında beyaz Amerikalılar ile Afrikalı Amerikalılar, Latin Amerikalılar, Yerli Amerikalılar... vb. gruplar arasındaki akademik başarı neredeyse eşitken; eğitimin ileriki yıllarında diğer grupların akademik başarısı, beyaz öğrencilerin çok daha aşağısına düşer. Bu öğrencilerin okulda kalma oranlarıyla, akademik başarıları arasında ters orantı vardır. Yani sınıfları ilerledikçe başarıları düşer. Bu durumun çeşitli nedenleri olmakla beraber, en önemli nedenlerden birisinin sosyal statü olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalar sosyal statünün akademik başarı ile yakından ilişkili olduğunu, eğitim fırsatlarının yüksek ve orta statüye sahip öğrenciler için daha fazla olduğunu göstermektedir (Banks, 2010).

Amerika’da farklı etnik ve kültürel gruplara mensup öğrencilerin ders başarıları, göz ardı edilemeyecek kadar düşük seviyededir. Fakat bu durum öğretmenlerin gayretiyle pozitif yönde değişebilir. Tüm öğrencilerin, başarılı oldukları bazı kişisel yetenekleri mutlaka vardır. Farklı gruplardan gelen öğrencilerin başarısının artması, öğretmenlerin onların bu kişisel yeteneklerini fark etmeleri, onları bu doğrultuda teşvik etmeleri ve onurlandırmaları ile paralellik gösterir (Gay, 2010).

Bunun yanında 1960 ve 1970’lerde okullarda tatiller, özel günler fırsat bilinip farklı etnik ve kültürel grupların kültürel özelliklerine değiniliyordu. Ayrıca okullarda etnik çalışma grupları oluşturulmuştu. Fakat bu dersler, kurslar isteğe bağlı olduğundan, sadece o etnik grup mensupları tarafından alınıyordu (Banks, 2010).

2.2.2.2. İngiltere’de Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları

İngiltere, 20. Yüzyılın ikinci yarısında Afrika ve Asya ülkelerinden gelen fazla sayıdaki göçle birlikte çok kültürlü ülkeler arasında sayılmaya başlanmıştır. Vatandaşlık eğitiminin resmi olarak uygulanması uzun zaman almış; fakat sonunda asimile edici ve tek tipleştirici eğitim politikası terk edilerek çokkültürlülük, eğitim programında yerini almıştır (Özdemir ve Bingöl, 2009).

2000 yılında resmi olarak başlatılan vatandaşlık eğitimi ancak 2002 yılında ortaokul düzeyinde zorunlu hale gelmiştir. Okullarda verilecek olan ve dayanışma ve aktif katılım temeline dayalı vatandaşlık eğitiminin, ırkçı söylemlere verilen politik destekle sarsılan demokrasi anlayışına, katkı sağlayacağı düşünülmekteydi (Özdemir ve Bingöl, 2009).

Şu anda İngiltere’de ortaöğretim kurumlarında 2007 yılında benimsenen “Kimlik ve Farklılık: Birleşik Krallıkta Birlikte Yaşamak” olarak adlandırılan bir program uygulanmaktadır. Bu amaçla çocuklara ulusal ve yerel kültür ve kimliklerin yanında, farklı kültür ve kimlikler de öğretilmektedir. Bununla birlikte toplum uyumu ve birlikte yaşama kavramlarını idrak etmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır (Özdemir ve Bingöl, 2009).

2.2.3. Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim

Ulus devlet olmayı seçmiş olan ülkeler, kendilerine yeni bir kimlik inşa etme sürecine girdikleri için her alanda köklü değişiklikler yapmışlardır. Bu değişiklikler eğitim alanına da yansımıştır. Eğitim makbul vatandaşlar üretmenin aracı olarak görülmüştür. Türkiye Cumhuriyeti Devleti de ulus-devlet olma sürecinde eğitim sisteminde bazı değişiklikler yaparak, hem eğitim sistemini reforme etmiş hemde tasavvur edilen neslin yetişmesi için eğitim araçsallaştırılmıştır (Kaya ve Aydın, 2013). Harf inkılâbı bunlardan birisidir. Ayrıca ulus-devlet olmanın bir gereği olarak görülen milliyetçi söylemler ders programlarının amaç ve ilkeleri arasında yer almıştır. Yeni oluşturulan ulusal kimliğin genç nesillere benimsetilmesinde en çok sosyal bilgiler, hayat bilgisi, tarih, vatandaşlık bilgisi ve Türkçe derslerinden faydalanılmıştır.

Devletler, ülkede yaşayan bireylerin rejime bağlı, ulusal politikalara duyarlı, siyasal sistemin koyduğu kurallar doğrultusunda sorumluluklarını yerine getiren, kültürel değerlere bağlı yurttaşlar olarak yetişmeleri için eğitimden yararlanırlar (İpek, 2011). Bu yüzden İlköğretim okullarında okutulan Sosyal bilgiler ve Hayat Bilgisi derslerinin, temel derslerden biri olması ve öğrencilere hayatları boyunca gerekli olacak bilgi ve becerileri kazandırması, toplumda uyum içinde yaşamasını, onların sorumluluklarını yerine getirecek iyi bir vatandaş olarak yetişmesini sağlaması açısından oldukça önemlidir (Keskin, 2008).

Literatür ve ilgili resmi belgeler gösteriyor ki Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurulmasından itibaren eğitimdeki temel amaç, ulusal bilincin oluşturulması, vatandaşlık ve yurttaşlık sevgisi verilmesi olmuştur. Tarih dersleri de bundan nasibini almış ve Türklük gururu kazandırmak temel amaçları arasında olmuştur. Hatta tarih kitapları neredeyse tamamen ulusal tarih üzerinedir. Bunun sonucu olarak tarih kitaplarının ulusalcı ve etnik merkezli olması daima eleştirilmiştir. Bazı yazarlar, tarih kitaplarındaki yüzde 95'lik kısmın Türk tarihi ile alakalı olduğunu söylerken, bazıları bu oranın yüzde 90 olduğunu ifade ederler. Geriye kalan kısım ise dünya ve Avrupa tarihi ile ilgilidir (Aktekin, 2009). Tarih kitaplarında Türkiye'de yaşayan farklı kültür ve etnik kökenlere ait tarihi bilgilere neredeyse hiç değinilmemiştir. Tüm ders programlarında ulusalcı anlayışın etkisi görülmektedir.

Cumhuriyetin kurulmasından sonra yürürlüğe konulan ilkököl ve ortaokul Programları şunlardır: Öncelikle 1926, 1936, 1948 ve 1968 tarihli programlar olmak üzere başlıca dört ders programı hazırlanmıştır. 1968 tarihli İlkokul Programı: Cumhuriyet döneminin en önemli ders programlarından biridir. Zaman zaman değişiklikler yapılarak, 2004 yılına kadar uygulamada kalmıştır. Bu programlar zaman zaman ihtiyaca göre değiştirilmiştir. 1995 tarihli Ortaokul Programı (İlköğretim II. Kademe): Toplama bir programdır. Sosyal bilgiler kapsamındaki dersler Millî Tarih, Millî Coğrafya, Vatandaşlık Bilgileri, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük olarak dört kısma ayrılmıştır. (Keskin, 2008:95-97). 1998 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitimin uygulamaya geçmesiyle ders programlarında da önemli değişiklikler yapılmıştır (Tutsak ve Batur, 2011).

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kuruluşundan itibaren uygulanan programların genelinde ulus-devlet anlayışının ve yeni oluşturulan milliyetçi, laik vatandaşlık kimliğinin izlerini görüyoruz. 7- Kasım 1982'de kabul edilen anayasanın 42. Maddesindeki eğitimle ilgili şu ifade dikkat çekicidir. “ Türkçeden başka hiçbir dil, okullarda Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz” (Akyüz, 2013:413). Bu ifade 12-Eylül 1981 yılında ülkeyi yönetmeye başlayan hükümetin de eğitime bakış açılarını yansıtır niteliktedir. Nitekim son yıllarda etkisi biraz azalsa da eğitim sistemimiz ve eğitim programlarımız ulus-devlet anlayışındaki yöneticiler tarafından oluşturulan kimliğin izlerini hala taşımaktadır.

1926 tarihli ilk mektepler Talimatnamesinin ana amacı, öğrencilerin milli hayata iyi bir şekilde hazırlanmasıydı. Eğitim Türklük ve Türk vatani etrafında örgüleniyordu. Okullarda her sabah okutulan andımız da bunu takip eden yıllarda, 1933 yılında yazılmıştır. 1936 yılına gelindiğinde ise eğitimde Cumhuriyet Halk Partisinin izleri görülüyordu. Söylemlerinde Cumhuriyetin temeli olduğunu sıkça vurgulayan CHP'nin eğitim amaçları cahilliği gidermek, öğrencilerin cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı, devletçi ve inkılapçı olarak yetişmelerini sağlamaktı. 1948 yılı programında ise Türk ırkı ve Türk Tarihi üzerinde önemle durulmuştur. 1968-1995 yılları arasında da bu anlayış devam etmekle birlikte çok partili hayata uygun şekilde bazı düzenlemeler yapılmış ayrıca insan hak ve hürriyetleri, demokrasi konularına da yer verilmiştir (Tutsak ve Batur, 2011).

1949 tarihli Ortaokul Programı'nda Yurttaşlık Bilgisi dersinin amaçları arasındaki şu ifadeler ilgi çekicidir. “Yurttaşlık bilgisi derlerinde millî birlik ve dayanışmanın, millî disiplinin manasını ve önemini çocuklara kavratmak gerekir. Öğretmen millet için yaşamının, millet için ölmenin, millete bütün varlığını, benliğini vermenin Türk çocuğunun ödevi ve ülküsü olduğunu [...]” “yurdumuza ve Türk insanına” karşı duyarlılığın kazandırılması (Keskin, 2008:230-232)

1949 ilköğretim Yurttaşlık Bilgisi dersi ortaokul ikinci sınıf konuları incelendiğinde Millet Topluluğu (ünite II) ünitesinde “Türk milletinin özellikleri” konusu yer almaktadır. Ayrıca duyarlılık değeri kapsamında “Türk Ekonomisine, Türk Milletine, Türk Yurduna” duyarlılık bilincinin verilmesi hedeflenmektedir (Keskin, 2008:234)

1968 İlkokul Programında 1936 ve 1948 Programlarında da yer alan 23 eğitim-öğretim ilkesi bulunmaktadır. 1968 İlkokul Programındaki milliyetçilik açısından dikkat çeken bazı ifadeler şöyledir: “1- Çocukların, milli varlığın birer uzvu olduğu, ileride hangi mesleğe girerlerse girsinler, milli ödevlerini başaracak, milli ülkülerini gerçekleştirecek birer Türk yurttaşı olarak yetiştirilmeleri gerektiği hatırdan çıkarılmamalıdır.” “2-.... öğretmenin görevi birtakım bilgileri sadece öğretmekten ibaret değil, tarihin eski zamanlarından beri Türk milletinin bağımsız yaşadığını başka milletlere kültürünü yayarak onlara hayatın her yönünde güzel örnekler verdiğini...” (Keskin, 2008:173-174).

1985 tarihli ortaokul Milli Tarih Dersi Öğretim Programı'nda ana değer *milliyetçiliktir*. İçerikte doğrudan verilen başka herhangi bir değer tespit edilememiştir. Programdaki değerler ancak dolaylı olarak çıkarılabilmektedir (Keskin, 2008). 1992 tarihli ortaokul Vatandaşlık Bilgileri Programı sadece sekizinci sınıflar (ortaokul üçüncü sınıf) için hazırlanmıştır. Amaçları içindeki ifadeler dikkat çekicidir. “3. öğrencilere millet kavramını vermek, Türk milletinin birer evladı olmanın şerefini hissettirmek ve sorumluluğunu kazandırmak.” “5. Atatürk'ün Türk gençliğine emanet ettiği Türk istiklâlinin ve Türk Cumhuriyetinin önemini; hürriyetçi demokrasi rejimimizin diğer rejimlerden, özellikle totaliter rejimlerden farklarını, üstünlüklerini kavratmak ve öğrencilere bu değerleri her zaman korumaya hazır fedakâr birer Türk evladı olmaları gerektiği fikir ve inancı vermek (Keskin, 2008:26)

Türkiye'de eğitim programları 2004 yılında başlayan çalışmalar doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Halen yürürlükte olan bu program çok köklü değişiklikler içermektedir. Program, yapılandırmacı bir yaklaşımla hazırlanmış ve Avrupa Birliği normlarını baz almıştır. Ulus-devlet politikalarından kaynaklanan milliyetçi ifadeler hala yer almaya devam etse de bazı programların kazanımlarında, “kalıp yargıları fark etme” gibi bir ifadenin yer alması, kitaplarda cinsiyet eşitliğini hedefleyen “ütü yapan erkek” resminin olması gibi adımlar, daha demokratik, daha eşitlikçi bir eğitim sistemi oluşturma adına bir başlangıç olarak kabul edilebilir (Çayır, 2010:29).

Eğitim tarihimiz içinde uygulanan tüm bu programlara baktığımızda, Türklüğün planlı bir şekilde çokça ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Yeni nesillerde milli bilinç oluşturmak tabii ki önemlidir. Fakat bu milli bilinç, ülkede yaşayan, bu ülkeyi vatani olarak gören tüm etnik grupları da kapsadığı ölçüde barışa ve huzura hizmet edecektir (Yegen, 2009).

AB'nin, uyum sürecinde Türkiye'den yerine getirmesini istediği değişiklikler arasında, eğitimde her türlü fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmak, farklı etnik grupların ana dilde eğitim yapmalarına imkân tanımak, ders programlarını ve ders kitaplarını “Avrupa Birliği Vatandaşlığı” olgusunu gözeterek yeniden düzenlemek gibi şartlar yer almaktadır (Akyüz, 2013). Bu şartlar, eğitim sistemimizdeki yanlışları ve eksiklikleri göstermesi açısından da önemlidir.

Fırat'ın Türkiye genelinde 20 farklı ilde öğretmen ve öğrencilerle görüşerek yaptığı araştırmada, katılımcıların bazıları toplumsal çatışmaların eğitimsizlikten kaynaklandığını, bazıları ise bizzat eğitimden kaynaklandığını söylemişlerdir. Eğitimden kaynaklanmaktadır diyenlere göre çatışmalar, eğitim sistemimizin *homojen* toplum oluşturma çabası ve eğitimcilerin toplumda sözü dinlenen kişiler olmasından dolayı kitleleri olumsuz fikirlerle etkileyebilecek kapasitede olmalarından kaynaklanmaktadır. Tüm katılımcıların işaret ettikleri bir nokta ise, eğitim sistemimizin gerçek hayattan kopuk oluşudur. Eğitim programlarında farklı kültürden insanların yaşamlarına, kültürlerine dair bir şey bulunmamakta ve öğretmenler güncel olayları ders içinde dile getirmekten kaçınmakta veya pedagojik, yansız, bilimsel olarak ele alamamaktadırlar. Araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkarak eğitimde ayrımcılığa neden olan, çatışma ortamı yaratan bazı uygulama ve pratikler şunlardır; ilk olarak farklı kimliğe mensup bir birey için kendi kültürüne ders kitaplarında, ders programlarında, sınıf içi uygulamalarda, kısacası eğitimin hiçbir alanında yer verilmemektedir. Bir diğer etken farklı gruplar ders kitaplarında negatif ifadeler ve olaylar içinde anlatılmakta, bu kimliklere dair olumsuz bir imaj çizilmektedir. Bir diğer önemli mesele de farklı etnik ve kültürden olan öğrencilerin öğretmen ve idareciler tarafından veya arkadaşları tarafından mensup oldukları kültür, kimlik nedeni ile farklı ve ayrımcı uygulamalara maruz kalmaları, aşağılanmaları, hor görülmeleleridir. Mesela görüşme yapılan bir tarih öğretmenin yaşadıkları ilginçtir. Daha önce görev yaptığı bir ilkokulda çocukların yüzde doksan kadarı Kürt çocuklardan oluşmaktadır. Orada çocukların İstiklal Marşını ahenksiz okumaları tepki ile karşılanmakta, bayrağa saygısızlık olarak değerlendirilip öğrencilere kızılmaktayken, daha sonra görev yaptığı, çoğunluğu Türk olan başka bir okulda çocukların İstiklal Marşını hiç okumadıklarını, buna rağmen idare ve öğretmenler tarafından hiçbir tepki verilmediğini ifade etmektedir (Fırat, 2010).

Ülkemizdeki çok farklı etnik kökenden, inanıştan olan insanları ve bu farklı gruplardan insanların birbirleri ile evlenmesinden oluşan melez aileleri düşündüğümüzde, mevcut eğitim sistemimizde tüm farklı grupların kendilerinden bir şeyler bulduğunu söyleyemeyiz. Birbiriyle çatışmayan, barış içinde yaşayan bir ülke için, ülkedeki tüm farklı grupların, kültürlerini, tarihlerini içeren, kendi kimlikleri ile var olabilecekleri bir eğitim programı hazırlanmalıdır. Ayrıca Akyüz'ün (2013) eğitim sistemimizin sorunları içinde zikrettiği eğitimimizin eşitlikten uzak olması durumu da

düzeltilmesi gereken bir sorun olarak durmaktadır. Eğitim sisteminin insanlara ait olmadıkları bir kimlik doğrultusunda eğitim vermesi, bu kimliği benimsemeye zorlaması, eşitliğe aykırı söylem ve uygulamaları, insanları bir araya getirmekten, birliktelik oluşturmaktan çok, ayrılıkları, çatışmaları arttırmaya neden olacaktır.

2.2.4. Çokkültürlü Eğitimin Boyutları

Birçok öğretmen, çokkültürlü eğitim deyince, bunun ilk olarak etnik, kültürel konularla ilgili olduğunu düşünürler. Özellikle matematik ve fen öğretmenleri bunun kendi dersleriyle, konularıyla ilgili olduğunu düşünmez. Onlara göre matematik ve fen kültüre, öğrencilere göre değişmez. Bu nedenle çokkültürlü eğitim daha iyi anlaşılabilmesi için daha geniş yelpazede anlatılmalıdır (Banks, 2010).

Çokkültürlü eğitimin farklı ve önemli boyutları vardır. Öğretmenler bunlardan çokkültürlü eğitim uygulamaları sırasında faydalanabilirler. Bu boyutları Banks (2006, 2010) şöyle sıralar:

- İçerik entegrasyonu
- Bilgi inşa süreci (knowledge construction)
- Önyargının azaltılması
- Eşitlikçi Pedagoji
- Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı

1. İçerik Entegrasyonu: İçerik entegrasyonunda yapılması gereken, öğretmenlerin kendi alanlarındaki konuları, anahtar kavramları, teorileri, ilkeleri.....vs. açıklarken, farklı kültürlerden de örnekler vermeleridir. Tabi bunu yaparken doğal olmaya özen göstermeli, yapmacık olmaktan kaçınmalıdırlar. Sosyal bilgiler, dil, müzik, sanat gibi bazı alanlarda etnik ve kültürel kavramların derse entegrasyonu için çok daha sık ve bol fırsatlar vardır. Bununla birlikte çokkültürlülüğün matematik ve fen konularına entegre olması için de fırsatlar vardır. Fakat bunlar sosyal bilgiler, dil, müzik, sanat alanlarındaki kadar fazla değildir.
2. Bilgi İnşa Süreci: Bu boyutta öğrenciler bilgi inşa sürecinde, derslerde anlatılan bilgilerin nasıl üstü kapalı varsayımların, bakış açılarının ve önyargıların

kıskacında kaldığını fark ederler. Mesela, fen bilimlerinde ırkçılığın, zekânın genetik teorileri, Darwinizm ve evrim teorileri ile nasıl ebedileştirildiğini analiz ederler. Sosyal derslerde Avrupalıların Amerika'yı keşfetmesi, batı yönündeki hareketler gibi konuları işlerken, verilen bilgileri sınavabilir ve analiz ederler. Mesela, öğretmenler öğrencilere, Avrupalıların Amerika'yı keşfi ve Yeni Dünya gibi kavramların gizli anlamlarını sorabilirler. Öğrenciler bu kavramların Avrupalılar Amerika'ya varmadan 40.000 yıl önce orada var olan yerli Amerikalılar için ne ifade ettiğini veya önerdiğini tartışabilirler. Mesela, Araştırmacıların söylediği “batı'ya yönelme hareketi” kavramı nedir? Bu araştırmacıların kastettiği yer olan batı, Meksikalılar için kuzey, Japonlar için doğu, Avrupalılar için batıdır. İşte bilgi inşa süreci, öğrencilerin yazar ve bilim adamlarının makale ve kitaplarında yazdıkları bu gibi kavram ve olayların altında yatan nedeni anlamalarını, bilgiyi yapılandırma sürecinde ırk, cinsiyet, etnik köken, sosyal statü ..vb. durumların bilgi oluşturma sürecini nasıl etkilediğinin farkına varıp bilgiyi her açıdan değerlendirebilmelerini ve kendi süzgeçlerinden geçirerek anlamlandırmalarını sağlar.

3. Önyargının Azaltılması: Bu boyut öğretmenlerin, farklı etnik ve kültürel gruplara karşı öğrencilerin pozitif tutum geliştirmelerini sağlamak amacıyla dersleri ve aktiviteleri planlamalarını kapsar. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler yaşadıkları çevrenin, mensup oldukları grubun etkisinde kalarak okula, olumsuz tutum ve yanlış kanılarla gelmektedirler. Fakat derslerde farklı etnik ve kültürel gruplardan pozitif olarak bahsedilmesinin, bu olumsuz tutumlarda yumuşamalara neden olduğu saptanmıştır.
4. Eşitlikçi Pedagoji: Bu boyutla anlatılmak istenen, öğretmenlerin, öğretim yöntemlerini tüm etnik kökenlerden ve her iki cinsiyetten olan öğrencilerin başarılı olacakları şekilde düzenlemeleridir. Her öğrenci nasıl birbirinden farklı ise, öğrenme stilleri de farklılaşır. Öğrenme yöntemleri kültürden kültüre de farklılıklar gösterir. Konuları hep aynı öğretim yöntemiyle öğretmek, farklı şekillerde öğrenen öğrenciler için bir eşitsizlik durumu oluşturur. Bu nedenle her öğretmen, çokkültürlülüğü nasıl uygulayacağına, öğrenci profilini göze alarak kendisi karar vermelidir. Her sınıftaki öğrenci kitlesi aynı olmayacağından, öğretme stilleri de farklılaşmak durumundadır. Mesela, ABD de bireysellik ön plandadır. Kişinin kendi başına çabalayıp başarılı olması gerektiğine dayalı bir bireysellik anlayışı vardır. Kişinin başarısızlığından sadece kendisi sorumludur.

Çünkü başarısızlığın arkasında tembellik, yeterince hırslı olmama gibi nedenler yattığı düşünülür. Bu nedenle beyaz Amerikalılar bireysel çalışma yöntemleriyle daha iyi öğrenirler. Buna karşın, Afrika, Meksika gibi kültürlerde birliktelik ve paylaşım önemlidir. Kişiler arası bağlar kuvvetlidir. Bu kültürlere mensup öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için işbirlikli öğrenme tekniğini kullanmak daha faydalı olacaktır.

5. Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı: Bir diğer önemli çokkültürlülük boyutu da cinsiyet, ırk, sosyal sınıf eşitliğini ilerletecek bir okul kültürü ve organizasyonu oluşturmaktır. Okul organizasyonu ve kültürü tüm okul çalışanları tarafından incelenmelidir. Ayrıca tüm okul çalışanları okul kültürünün yeniden inşasına katılmalıdır.

2.2.5. Çokkültürlü Eğitimde Temel İlkeler

Çokkültürlü toplumlarda farklı düşünen, farklı giyinen, farklı gelenek ve göreneklere sahip olan insanlar yaşar (Davies, 2010). Tüm bu farklılıkların daha kolay kabul görmesi, rahatsızlık oluşturmaması için bu farklı kültürler hakkında bilgi edinmek faydalı olacaktır. Çokkültürlü eğitim bu noktada devreye girer. Ders programlarına, farklı kültürlerle ait bilgilerin konulması, farklı kültürleri tanıtıcı konulara yer verilmesi, bu sorunun çözümüne yardımcı olabilir. Program dâhilinde farklı kültürlerin özelliklerinin ele alınması, farklı grupların tanınması için önemlidir. Fakat bu tanınma, hoşgörü temelli değil, insan hakları çerçevesinde olmalıdır. Öğrenciler farklılıklara elbette hoşgörülü olmalı fakat farklı gruplarla münasebetlerinde “bu topraklar aslında bizim ama siz de yaşayabilirsiniz” tarzındaki bir hoşgörüden ziyade, farklılıkların kendi kimlikleri ile var olmalarının onların en doğal hakkı olduğu bilinci oluşturulmalıdır (Fırat, 2010).

Yapmak her zaman için daha zor, yıkmak ise çok daha kolaydır. Kitlelere nefret tohumları saçmak, düşmanlık yaratmak çok kolaydır. Birkaç kişi bile bu işi yapabilir. Fakat barış ortamı oluşturmak, insanların birbirlerine hoşgörü ile yaklaşmalarını sağlamak için birkaç kişi yetmez. Bunun için birlikte hareket edecek barış yanlısı daha fazla insanın ortak çabası gerekir. Ayrıca tartışmalı konular hakkında konuşabilmek, birbirini dinleyebilmek, anlamaya çalışmak ta önemlidir (Davies, 2010).

Şiddet yanlısı olmayan, hoşgörülü, barışçıl bireylerin yetiştirilmesinde insan hakları konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesi önemlidir. İngiltere’de Haklara Saygılı Okullar, öğrencilere haklarından bahsetmektedir. Bu okulların başarısı yüksektir. Çünkü öğrenciler kendi haklarını, dolayısıyla sorumluluklarını doğru öğrenmekte, beklenenin aksine disiplini bozacak davranışlar göstermemektedirler. Burada öğretilen haklar sadece kendi hakları değildir. Ulusal ve uluslararası düzeyde toplum ve bireylerin hakları ve ihlal edilen haklar hakkında da bilgiler verilmekte; böylece başkalarının sorunlarına duyarlı bireyler yetişmektedir. Burada amaç, sorunlara sağduyulu yaklaşabilmek ve şiddetten uzak çözümler bulabilmektir. Hakların ayırıcı değil, birleştirici yönü vardır. Bu da herkes için gerekli olan bir şeydir (Davies, 2010).

Davies (2010), insanların şiddete karşı eğilim göstermemesi için eğitimde atılması gereken adımları şu şekilde sıralar;

- Etnik ayrımlara dayalı okulların ve yükseköğrenim okullarının entegrasyonunun sağlanması
- Önyargıdan arındırılmış ders kitapları
- Çocuk dostu derslikler
- Toplumsal cinsiyet dostu kültürler
- Erişimin genişletilmesi, marjinalleşen gruplar için telafi edici programlar

Çokkültürlü Eğitimin amaçlarından birisi de bireylerin farklılıklara karşı hoşgörülü olarak yetişmelerini sağlamaktır. Barış eğitimi bir anlamda çokkültürlü eğitimin bir parçasıdır. Davies (2011:12), “Barış eğitimi sadece birbirimize iyi davranmak demek değildir. Sadece sınırsız ‘saygı’ gösteriminden de ibaret değildir. Barış eğitimi vatandaşlık eğitiminin, insan haklarının, siyasal okuryazarlığın, toplumsal cinsiyet eşitliğinin ve benim, ‘müdahale edici demokrasi’ adını verdiğim, hükümeti ve iktidar çıkarlarını sorumlu tutan anlayışın bir parçası olarak ele alınmalıdır.” der. Barışçıl toplumlarda örtbas edilen, gizlenen olaylar yoktur. Çatışma unsuru olabilecek konular ortaya konur, tartışılır ve ortak bir yol bulunmaya çalışılır. Bu tanımın ulus-devlet kriterlerinden uzak olduğu açıktır. Ulus-devletlerdeki uzlaşmaya varılamayan toplumsal çatışmalar bunun ispatıdır.

Davies (2011:21), barış eğitimi için yapılması gerekenleri şöyle sıralar;

1. İnsanların fikir ayrılıkları yaşadığı çatışmaların doğasına odaklanın.

2. İnsanların sahip olduğu değerlerle ve paylaştıkları haklar arasında bağlantı kurun.
3. Eleştirel düşünceye olan ihtiyacı belirtin.
4. Tartışmaya daha bilinçli bir katılım sağlayabilmek için bilgi verin.
5. Önyargıları, kanıtları ve tarafsızlık iddialarını teşhis edebilme becerisi ve yetisi kazandırın.
6. Açık fikirliliği, bilginin peşinde koşmayı ve belirsizlik karşısında paniğe kapılmamayı teşvik edin.
7. Öğretmenleri öğrencileriyle fikirlerini paylaşma konusunda cesaretlendirin.
8. Mizah, karikatür, hiciv kullanın. Uygun anlarda havayı hafifletin ve hicvin toplumsal sorumluluğunu fark edin.
9. Tartışmalı meseleleri öğretmenin ve öğrenilen konuların etkisini değerlendirmeye çalışın.

Çokkültürlü eğitim için öğretmenlerin üzerine düşen sorumluluklar vardır. Bunlardan birisi de eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirebilmektir. Söylenen her şeyi doğru kabul eden ve buna uygun davranan bireyler, yapılan yanlışlara da ortak olurlar. Yıllarca birçok yönetici, doğru yaptığını düşünerek birçok haksızlığa, eşit olmayan uygulamalara imza atmıştır. Bunların farkına varıp yöneticilere tepki gösterecek, haksız muamelelere dur diyecek nesiller yetiştirmek gereklidir (Davies, 2010).

Sınıf içinde öğrencilerin tartışabileceği, demokratik bir ortam oluşturmak önemlidir. Öğrenciler tartışabildikleri ölçüde mutlak doğru ve mutlak yanlış anlayışından ve sürekli bir “biz” ile “öteki” karşılaştırması yapmaktan vazgeçebilirler. Demokratik tartışmalar, grupların tanınmasına ve farklı gruplardan öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine imkân sağlar. Öğrencilerin empati yapmasına, ortak bir dil geliştirmelerine, birbirlerini tanımalarına yardımcı olurlar (Fırat, 2010). Diyalog ortamı oluşturmak, farklı görüşlere saygı göstermenin, dinlemeye ve anlamaya çalışmanın öğretilmesi, fikir değiştirmenin halk diliyle ‘dönklik’ olmadığı, aksine insanların yanlış düşüncelerinden vazgeçebilmesinin bir erdem olduğunun anlatılması, mutlak ve dayatılmış çözümlerin kayıtsız şartsız kabul edilmemesi, eleştirel düşünmeye açık olmak huzur ortamı oluşmasına katkıda bulunacak, şiddet ve çatışma olmadan da sorunların halledilebileceğinin öğretilebileceği uygulamalardır (Serrano, 2010).

Öğretmenlerin sınıf içinde toplumsal çatışma yaratan güncel konulardan demokratik bakış açısı ile bahsetmesi, öğrenciler ile bu konular hakkında konuşmaları, onları eleştirel düşünmeye teşvik etmeleri, görüldüğü kadar kolay değildir. Öncelikle eğitim programları bu tarz tartışmalara müsait değildir. Birçok öğretmen konuşacakları hakkında soruşturma açılabilir endişesi ile hiç konuşmamayı tercih etmektedir. Oysa milliyetçi çizgideki öğretmenler, ders programından farklı olarak güncel konuları derse rahatça taşımakta, farklı kimlikleri aşağılayıcı ifadeler kullanabilmektedirler (Fırat, 2010). Öğretmenlerin tümünün fikirlerini rahatça fakat ahlaki kurallar çerçevesinde ifade edebilecekleri zeminin oluşturulması önemlidir.

Şu anki eğitim sistemimiz ders programlarındaki bilgilerin sorgulanmasına izin vermeyen, otoriter zemine oturtulmuş uygulamalar içerir. Fırat'ın (2010: 47) araştırmasında ifade ettiği Manisalı bir kişinin derslerde verilen bazı bilgileri sorgulayan sözleri bu durumu çok güzel yansıtır: “ ‘Hiç mi olumsuzluğu yoktu’ diye düşünüyordum ve dikkatimi çekiyordu. Yani doğruyu yansıtmadığını düşünüyordum o dönemde de. Ama olumsuz reaksiyon alıyordum. ‘Kitaplar yanlış mı anlatıyor?’, ‘Sen Türk değil misin, niye inanmıyorsun!’ şeklinde.” Çoğu öğrenci bu sistem içinde kendilerine söyleneni kabul eden, sorgulamayan bireyler olarak yetişmektedirler. Verilen bilgilere itiraz edecek olanlar da, eleştiriye açık bir sınıf ortamı olmaması nedeniyle korktuklarından seslerini çıkaramamakta, itiraz eden bir kısmı da, olumsuz tepkiler karşısında susmaktadırlar (Fırat, 2010).

Her kesimin kendi kimliği ile var olabileceği mutlu, huzurlu bir ortam oluşturmak için öncelikle eğitim sistemimizde önemli değişiklikler yapmak gereklidir. Ders programları ve ders kitapları yeniden düzenlenmeli, din, dil, kültür, cinsiyet, sosyal statü gibi her tür ayrımcılığı, ırkçılığı, milliyetçiliği barındıran ifadeler ve uygulamalardan arındırılmalıdır. Aynı zamanda öğretmenler de demokratik bir anlayış geliştirmeleri, demokratik bir dil kullanmaları ve farklılıklara yaklaşımlar konusunda eğitilmelidir (Fırat, 2010).

Hızla değişen ve gelişen dünyamızda ulus-devletler hiç olmadığı kadar etnik çeşitliliğe sahiptir. Bu şartlar altında eski ülkülerine bağlı kalarak tek millet, tek devlet gibi söylemlerine, üzerinde yaşayan farklı gruplara eşit olmayan uygulamalarına devam etmeleri toplumsal çatışma yaratmaktan başka bir işe yaramaz. Ulus-devletler varlıklarını devam ettirmek için değişen şartlara göre birtakım değişiklikler yapmak

zorundadırlar. İlk önce yapılması gereken, eğitimde birtakım yeni düzenlemeler yapmaktır. İngiltere önceleri kendisini Büyük Britanya İmparatorluğu olarak tanımlarken, değişen şartlara uygun olarak şu anda kendisini çokkültürlü bir devlet olarak tanımlamaktadır. Aynı şekilde Almanya ders kitaplarında geçmişte yapılan hatalarla yüzleşen bir tutum sergilemektedir. Ders kitaplarının iyileştirilmesi sadece bir başlangıçtır (Çayır, 2010).

2.2.6. Çokkültürlü Eğitim ve Ders Kitapları

Bugüne kadar ders kitaplarının çeşitli kültürel ve etnik gruplara yeterince yer verip vermediğiyle ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Fakat ders kitapları ile ilgili araştırmalara bakıldığında, ne yazık ki çok az ders kitabında bu konuya yer verildiği anlaşılmaktadır. Bu konulara yeterince yer verilmemesi, tarihin, olayların, konuların da yanlış ve eksik aktarıldığını gösterir (Gay, 2010).

Değişen dünya ile birlikte ırkçı söylemler, önyargılı ifadeler, farklı kültürlerin dikkate alınmadığı yazılar ders kitaplarından çıkarılmış, fakat daha fazlası da yapılmamıştır. Ders kitaplarında hala farklı kültürleri tanıtıcı yazıların, farklı kültür ve etnik kökenden insanların yaşamları gibi konuların yeterince yer almadığı görülmektedir (Gay, 2010).

Ders kitapları ile ilgili yapılan araştırmalar, cinsiyetin ders kitaplarında ele alınış biçiminin de etnik ve kültürel farklılıkların ele alınış biçiminden çok farklı olmadığını göstermektedir. Ders kitaplarında kadınların ele alınış oranı eskiye nazaran iyileştirilmiş olsa da henüz yeterli eşitlik sağlanamamıştır. Hala ders kitaplarında erkek egemenliği devam etmekte ve erkeklere aktif, akıllı, yönetici, lider, karar verici, güçlü rolleri biçilirken; kadınlara destekleyici, yardımcı, şefkatli roller, karakterler, konular uygun görülmektedir. Ayrıca ders kitaplarında orta sınıfa mensup ve Avrupa kökenli kadınların temsil edilmiş şeklinin, farklı etnik kökenden ve kültürden gelen, düşük gelir seviyesine mensup olan kadınlara göre çok daha iyi olması, hala bir eşitsizliğin olduğunu göstermektedir. Bu eşitsizlik, farklı etnik kökenden ve kültürel gruptan olan kadınlar için çok daha belirgindir (Gay, 2010).

Yaklaşık 300 çocuk kitabının incelenmesi ile Avrupalı Amerikalılar tarafından yazılan kitaplarda, Afrikalı Amerikalıların nasıl ifade edildiği ile ilgili yapılan bir araştırmada, Afrikalı Amerikalılar hakkında önyargılı, küçümseyici, ırkçı söylemler olduğu görülmüş ve bu nedenle birçok Afrika Amerikalı karakter kitaplardan kaldırılmıştır. Daha gerçekçi ifadeler ve resimler kullanılmıştır. Ayrıca Asyalı Amerikalıların da kitaplarda sunulmuş şekli hoş değildir ve önyargılar içermektedir. Asyalı Amerikalılar ve tüm Asyalılar bu kitaplarda gizemli, bir cinsel obje ve dahası batı özenti içinde, batılılar olmadan hiçbir şey yapamayan insanlar olarak tarif edilmişlerdir. Asyalı Amerikalılar ve Asyalılar hakkındaki önyargıların düzeltilmesi konusunda da birtakım adımlar atılmıştır (Gay, 2010).

Farklı etnik ve kültürel gruplardan gelen öğrencilerin önyargılarla dolu ders kitaplarından ders başarıları noktasında ve duygusal olarak nasıl etkilendikleri ile ilgili yapılan çok sayıda araştırma vardır. Bu araştırmalarda öğrenciler, kendi etnik ve kültürel kökenlerinden kötü bahsedilmesinden veya hiç bahsedilmemesinden dolayı kızgınlık ve utanma hissettiklerini söylemişlerdir. Ayrıca adaletsiz ve eşit olmayan uygulamalara maruz kaldıklarını, bazı öğretmenlerin de onları sindirmeye çalıştığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler çok nadir de olsa sınıfta farklı etnik ve kültürel gruplar hakkında yeni bilgiler verildiğinde heyecanlandıklarını ve memnun olduklarını söylemişlerdir. Sınıfta farklı etnik ve kültürel kökenden olan insanlardan bahsedilmesi, yaşadıkları olayların, yaşam tarzlarının anlatılması tüm öğrencilerde bir farklılık oluşturmakta, daha insancıl bir tavır geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Gay, 2010).

Asya kökenli Amerikalı öğrencilerin, ders kitaplarının farklı ırk ve kültürlere yaklaşımından nasıl etkilendiği üzerine yapılan başka bir araştırmada bulgular, ders kitaplarının farklı etnik kökenler ve kültürler hakkında verilen bilgilerin eksik, hatalı ve gereksiz olduğu yönündedir (Gay, 2010).

Şu anda ülkemizde kullanılan ders kitapları 2005 yılında uygulanmaya başlanan yeni yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Yapılan köklü değişikliklerin yanında ulus-devlet anlayışının etkileri hala devam etmektedir Çayır (2010:29-31), okullarımızda kullanılan ders kitaplarındaki bazı sorunları şu şekilde ifade etmektedir.

1. Ders kitaplarında sıklıkla geçen Türklük kelimesi ile ifade edilmek istenen nedir? Bazı araştırmacılar bu kelimenin kapsayıcı olduğunu, ülkede yaşayan tüm halkları ifade ettiğini söylerken, bazıları ise Türklük deyince hem etnisist hem de siyasi bir anlam ifade ettiğini söylerler. Anayasa geçen “Türklük” ifadesinin de kapsayıcı olduğu, tüm halkları içine aldığı söylene de görünürde bu şekilde algılanmadığı, sadece tek bir millete işaret ettiği söylenmektedir. Mesela ders kitaplarında sıklıkla “ Türk kültürü, Türk dili, Türk ulusu, Türk tarihi, Türk ocağı, Türk aydınları, Türk büyükleri, Türk anıtları, Türk devletleri, Türk’ün bayramı, Türk sanatı, Türk ahlakı, Türk çocukları, Türk’e yakışan, Türk güreşçiliği (Kapulu ve Karaca, 2012) (Altun, Doğan ve Uzun, 2011) gibi ifadelerin yer alması, bunun yanında ülkemizin gerçekleri olan gayrimüslim azınlıklardan, Alevilerden, Kürtlerden... vs hiç bahsedilmemesi, bu unsurların dışlanmışlık hissetmelerine neden olmakta, farklı grupların haklı taleplerinin bile ders kitaplarında tehlike unsuru olarak geçmesi, hala ders kitaplarının tek millet oluşturma ülküsüne hizmet ettiğini göstermektedir.
2. Birçok konunun ele alınışını etkileyen modernist ve ilerlemeci anlayış, bir başka sorunun temelini oluşturur. Ders kitaplarında Osmanlı’dan devralınan Türkiye Cumhuriyeti kendi iradesi dışında geri kalmış, modern, muasır medeniyet olarak tabir edilen Batı’yı yakalaması gereken bir ülke olarak ifade edilir. Bunun temelinde, halkı bir ideal uğrunda birleştirmek yatar. Modernleşme, muasırlaşma ideali etrafında birleştiği varsayılan toplumun bütünlüğünü bozacak olan hak talepleri, farklılıklar ise, ülke bütünlüğünü bozmaya çalışan unsurlar olarak kabul edilir. Kısaca ders kitapları Dünyada ve ülkemizde yaşanan tüm değişimlere rağmen homojen bir toplum imajı çizmektedir.
3. Türkiye’de hala Türk ırkına ve modernleşmeye vurgu vardır. Bu da Batılı olabilmek, Batı karşısında var olabilmek için milli değerlerine ve farklılığına vurgu yapan, iftihar edebileceği bir kimlik oluşturma çabası içinde olan, bunu bazen İslamiyet öncesi Türklükte, bazen Osmanlı zamanında arayan bir Türk ulusal kimliği oluşmasına neden olmuştur. Oluşturulan kimliğin sınırları etnik olarak “Türklük”, dini inanış olarak da “Müslümanlıktır”. Ders kitapları da bu doğrultuda Türklerin büyüklüğüne, yüceliğine, zeki, çalışkan,...vs. özelliklerine sıklıkla yer vermekte, bir efsane oluşturma çabası içine girmektedirler. Ders kitaplarının bu tutumu, ülkemizde yaşayan farklı grupların oluşturulan bu kimlik

içinde kendilerine yer bulamamalarına ve aidiyet hislerinin zedelenmesine neden olmaktadır.

Ders kitaplarının içeriğindeki farklı kültürel ve etnik gruplar aleyhine olan bu eşitsizlik durumu, ders kitaplarında nadiren değil, düzenli aralıklarla farklı etnik ve kültürel grupların geleneklerine, yaşayışlarına, tarihi geçmişlerine yer verilerek giderilebilir. Sürekli gelişen, ilerleyen dünyamızda çeşitli kültür ve etnik gruplar hakkında bilgilere ulaşmak zor olmasa gerek. Tüm dersler için farklı kültürlerin derslerde ele alınması konusunda kaynak sıkıntısı çekilmeyecektir. Şu anki durumda ders kitaplarında farklı etnik ve kültürel gruplara ait yeterince bilgi olmadığına göre, öğretmenler farklı kaynaklar ve materyaller kullanarak bu boşluğu doldurabilirler. Öğretmenler öğrencilere ders kitaplarının her zaman tüm gerçekleri vermeyebileceklerini, bazı konularda eksiklikler ve yanlışlıklar içerebileceklerini de öğretmelidir. Öğrenciler ders kitaplarını ve içeriklerini analiz edip eleştirebilmelidir. Aynı şekilde öğrencilere, çokkültürlülük konusunda da kitapların gerekli bilgileri verip vermediklerini analiz edebilme yetisi kazandırılmalıdır (Gay, 2010).

Çokkültürlü literatürün öğretim programı içinde kullanılması, farklı etnik kökenden gelen öğrencilerin onlar vasıtasıyla kendilerine rol model bulmaları ve ufuklarını genişletmeleri için önemli olduğu kadar, öğrencilerin belki de başka şartlarda hiç karşılaşmayacakları, kendilerinden farklı olan kültürleri ve etnik grupları tanımaları açısından oldukça önemlidir. Çokkültürlü literatür öğrencilerin kendi kültürlerinin dışına çıkmalarını ve farklı grupların kültürlerine farklı bakış açıları ile bakmalarını sağlar. İnsanlar çokkültürlülük ile ilgili konularda rahat konuşamamakta, düşüncelerini, fikirlerini rahatça ifade edememektedirler. Çokkültürlü literatür bu konuda insanların yapamadığını yapar. Literatür ayrıca yazarların, öğretmenlerin ve öğrencilerin etnik ve kültürel konuların nasıl ele alındığı ve nasıl ele alınması gerektiği ile ilgili düşünceleri için fırsatlar sunar (Gay, 2010).

Bunun yanında çokkültürlülükle ilgili kitaplar, her zaman önyargılardan arınmış değildir ve farklı kültürleri doğru yansıtmayabilirler. Buna rağmen, kültürel olarak esnek bir öğretim için çok önemli kaynaklardır. Burada önemli olan nokta öğretmenlerin bu kitap, şiir, yazı, hikaye..vs gibi kaynaklarda anlatılanların doğruluğunu, gerçekliğini anlayabilmeleridir. Bunun için bazı araştırmacıların önerdiği teknikler kullanılabilir. Bunlardan birkaçı; karakterlerin gerçekliğini sorgulamak, bu

kaynaklarda ırk ve etnik ile ilgili konuların nasıl ele alındığına bakmak, yazı ve resimler arasındaki uyum veya çelişki...vs. dikkat etmektir (Gay, 2010).

2.3. İKİ DİLLİ EĞİTİM

Çokkültürlülük çok boyutlu ve farklı bileşenleri olan bir olgudur (Gollnick ve Chinn, 2013). Çokkültürlülüğün bir devlet politikasına dönüştüğü ülkelerde, eğitimin yapısı ve işleyişi çokkültürlülüğü yaşatacak bir şekilde tasarlanmıştır. Çokkültürlü eğitimin en önemli bileşenini ise çok dilli eğitim oluşturmaktadır (Dolby, 2012). Her ne kadar çok dilli eğitim, daha kapsayıcı görünse de birden fazla dil ile yapılan eğitim, daha çok iki dilli eğitim veya çift dilli eğitim olarak ifade edilir (Kaya ve Aydın, 2013).

Dil, bir kültürün yaşatılması ve sonraki kuşaklara aktarılmasını sağlayan en önemli araçların başında gelmektedir. Toplumlar, kendi kültürlerini yaşatmak ve devamlılığını sağlamak için kendi dillerini öğretmeyi oldukça önemli bulmuş ve bu konuda gerilimlere varan sonuçları göze almışlardır. Dil, bir toplumun kendini ifade etme biçimidir. Şiirden romana, müzikten sanatın diğer alanlarına kadar dil, bir toplumun kendi anlam dünyasını yaşaması ve zenginleştirilmesi için vazgeçilmez bir kültürel değerdir (Edwards, 2010).

Modernleşme ile birlikte yaygınlık kazanan ulus-devletler, devraldıkları çokkültürlü ve çok dilli mirası adeta reddederek, bir ulusun kimliği etrafında aidiyet geliştirmeyi önemli bir politika haline getirmişlerdir (Giddens, 1985). O ulusun ideologlarının ve toplum önderlerinin tasavvur ettikleri kimlik, çoğu zaman toplumsal farklılıkları kuşatacak ve onlarda aidiyetler geliştirecek nitelikte olmamıştır (Smith, 2009). Bunun en somut örneğini ise dil politikalarında görmek mümkündür. Birçok ulus-devlet, tevhid-i tedrisat tarzı düzenlemeler yaparak, eğitimde birliği sağlamayı ve toplumun farklı kesimlerini aynı eğitim sistemine tabi tutarak aynılaştırmayı hedeflemişlerdir (K. H. Karpat, 2007). Bu nedenle, birçok ulus-devlet temelde asimilasyondur. Farklı etnik ve dini grupları, ulus-devlet potası içinde eriterek, tasavvur edilen ulus kimliğini inşa etmek istemişlerdir. Toplumsal homojenleştirmenin ve farklılıkları eritmenin en önemli aracı olarak ise eğitim sistemi görülmüştür (Cornell ve Hartmann, 1998; May ve Hornberger, 2008).

Aynı tip eğitimden geçenlerin, empoze edilen kimlik ve değerleri benimsemesi umulmuştur. Ancak imparatorluk dönemlerinde, kendilerine ait otonom dünyalarında farklı kimlikleriyle var olabilen etnik ve dini gruplar, ulus-devletle empoze edilen kimlikleri reddetmiş, dayatılan tek tipçi yaklaşımlara karşı gelmiş ve farklılıklarını ifade etmenin yollarını aramıştır. Eğitimin, ulus bilincinin geliştirilmesinde bir araç haline getirilmesi ve belli kimliklerin endoktrinizasyonunun aracı olarak görülmesi, eğitim sisteminin tartışılmasına neden olmuştur (Hennayake, 1992; Kaya, 2005). Bu anlamda, başta azınlık grupları, tek tipçiliği öngören merkezîyetçi eğitim sistemlerini reddetmiş ve çokkültürlü eğitimin yaygınlaştırılmasını istemiştir (Cummins, 1981).

Bugün gelinen noktada, birçok ulus-devlet eğitim sistemini revize etmek ve farklılıkları içerecek bir hüviyete bürümek zorunda kalmıştır. Azınlıkların, kimlikleri ile var olma arzuları, devletin işleyiş biçiminde önemli değişikliklere neden olmuştur. Bu anlamda, azınlık politikaları temelde dil politikaları üzerinde yürümüştür (Cummins, 2000). Elbette ki, azınlıkların statüleri gibi mevzular da önemli olmuştur. Azınlık dillerinin eğitim sistemine entegre edilmesi, azınlık politikalarının en önemli önceliklerinden biri olmuştur (Banks, 2009; Cummins ve Hornberger, 2008).

Azınlık dillerinin eğitim sistemine entegre edilmesi, ister istemez bir kısım siyasi ve toplumsal gerilimlere neden olmaktadır (Martin-Jones, De Mejía ve Hornberger, 2008). Toplumlardaki tartışma ve müzakere süreçleri, farklı iki dilli eğitim uygulamalarının gelişmesine neden olmuştur. Bu nedenle, dünyada anadilde eğitimin evrensel bir standardı yoktur. Birçok ülke, kendi iç tartışmaları sonucunda, farklı modeller geliştirmiş ve azınlık dillerini farklı derecelerde eğitim sistemlerine dâhil etmiştir.

Azınlık dillerinin eğitimi söz konusu olduğunda birkaç farklı tanımlamadan ve farklı uygulamadan bahsetmek mümkündür. Bu nedenle, kavram kargaşasına neden olmamak için bir kısım kavramları açıklamakta fayda var. Azınlık dilleri söz konusu olduğunda, anadili eğitimi, anadilde eğitim, iki dilli eğitim ve çok dilli eğitim gibi kavramlardan bahsetmek mümkündür.

Anadili eğitimi, bir dilin eğitim dili olarak kullanılmasından ziyade o dilin öğretilmesini ima eder. Bu anlamda, örneğin seçmeli Kürtçe eğitimi, anadilinin eğitimidir. Ancak anadilde eğitim değildir. Anadilde eğitim, o dilin eğitim dili olarak

kullanılması demektir. Yani, okul müfredatının bir kısmının o dilde aktarılmasıdır. Diğer bir deyişle, örneğin Fen ve Matematik derslerinin, o dilde öğretilmesi demektir (Cummins ve Hornberger, 2008; Hornberger, 2012). Burada, sadece dilin öğretilmesi değil, aynı zamanda o dilin akademik olarak kullanılması ve kalıcı olarak geliştirilmesi amaçlanır. İki dilli eğitim ise bir öğrencinin bir anda birden fazla dilde eğitim almasıdır (Banks, 2009).

Dünyada yaygın olan kavramlaştırma çok dillilik değil, iki dilliliktir. Bu anlamda, bir öğrenci aynı anda iki dilde eğitim alır. Bu diller, o ülkede yaygın olarak konuşulan egemen dil ve azınlık dillerinden biridir. Bu nedenle iki dillilik dediğimizde, bir öğrencinin hem egemen dili hem de sahip olduğu azınlık dilini eğitim dili olarak kullanması, okul programının iki dilde birden aktarılması anlaşılır (Dicker, 2003; González, 2008). Daha somutlaştıracak olursak, Türkiye’de Kürt kökenli bir öğrencinin hem Türkçeyi hem de Kürtçeyi eğitim dili olarak kullanmasıdır. Çok dillilikte ise bu dil sayısı artmaktadır.

2.3.1.Dünyadaki Uygulamalar ve Modeller

Farklı etnik gruplara ait dillerin, eğitim sistemine dâhil edilmesinin farklı yolları bulunmaktadır (Mayer ve Akamatsu, 1999). Dünyadaki örneklere baktığımızda, çokkültürlülüğü bir devlet sistemi haline getiren ve eğitim sisteminin önemli bir parçası olarak gören ülkelerin, kendilerine özgü iki dilli eğitim sistemleri geliştirdiklerini görürüz (González, 2008). Bu nedenle, oldukça farklı iki dilli eğitim modelleri geliştirilmiştir. Ancak bu farklılıklara rağmen, uygulanan modellerde bir kısım benzeşmeleri de tespit etmek mümkündür.

İki dilli eğitim modelleri, eğitim felsefesi ve programların niteliğine göre farklılıklar gösterir (Cummins ve Hornberger, 2008). Burada önemli olan iki dilli eğitimden neyin murat edildiğidir. Diğer bir deyişle, iki dilli eğitim uygulamalarında arzulanan, bir öğrencinin dil repertuarının geliştirilmesi midir yoksa politik bir kısım kaygılardan dolayı sembolik bazı adımlar atmak mıdır? Eğer öğrencinin dil repertuarını genişletmesi ve birden fazla dili hayatın farklı alanlarında kullanması amaçlanıyorsa, o zaman izlenen yol farklı olmaktadır. Bu da ister istemez iki dilli eğitimin, süresi ve kapsamını belirlemektedir

Genel olarak iki dilli eğitim sistemlerine bakıldığında, iki önemli yaklaşımın sergilendiği fark edilir. Bunlar, erken çıkış ve geç çıkış yaklaşımlarıdır (Cummins ve Hornberger, 2008; Mitchell ve Salsbury, 1999). Erken çıkış modellerinde, eğitim ve öğretim sürecinin ilk bir kaç yılında hem anadilde hem de egemen dilde eğitim yapılır, daha sonra tamamen egemen dile geçilir. Somutlaştıracak olursa, eğitim öğretim sürecinin ilk yıllarında (2-3 yıl) öğrenci hem Kürtçe hem de Türkçe eğitim alır. Daha sonra ise eğitimin tamamı egemen dilde yapılır. Geç çıkış modellerinde ise iki dilli eğitimin süresi ve yoğunluğunda önemli bir artış vardır. Bir öğrenci, sadece eğitim öğretim yıllarının ilk 2-3 yılında değil, liseye ve hatta üniversite eğitimine kadar uzanan daha geniş bir zaman diliminde iki dilli eğitim alır. Erken çıkış daha çok zayıf iki dilli eğitim modellerinde, geç çıkış ise daha çok güçlü iki dilli eğitim modellerinde başvurulan bir stratejidir (Crawford, 2000). Erken çıkış veya geç çıkış durumu, iki dilli programın yoğunluğu ve iki dilli eğitimden beklenti, farklı iki dilli eğitim modellerinin tanımlaması bakımından oldukça önemlidir.

2.3.2. İki Dilli Eğitim Modelleri

Dünyadaki uygulamalara bakıldığında, dört ana iki dilli eğitim modeli tanımlamak mümkündür. Bunlar, geçiş modelleri, idame modeli, zenginleştirici model ve miras modeli olarak sınıflandırılabilir.

2.3.2.1. Geçiş Modelleri

Geçiş modelleri daha çok ABD ve Batı Avrupa ülkelerinde uygulanan bir modeldir. Fazla göçmen alan ülkelerin, geçiş modellerini daha yoğun olarak adapte ettiği görülmektedir (Crawford, 1995). Geçiş modelleri, en zayıf iki dilli eğitim modelleri olarak kabul edilir. Bu modellerde, ilköğretimin ilk birkaç yılında (2-4) hem anadilde hem de egemen dilde eğitim yapılır. Daha sonra ise tamamen egemen dile geçilir. Bu model, özellikle ABD'deki İspanyollara yönelik programlarda daha yoğun olarak başvurulan bir modeldir. Geçiş modellerinin uygulama biçimleri de farklılıklar gösterir. Bu farklılıklar, anadilin eğitimde kullanma yoğunluğu ve süresi ile ilgili durumlardır. Bu durumda iki dilli eğitimin süresi ve yoğunluğu, önemli farklılıklar

gösterebilmektedir (May ve Hornberger, 2008). Örneğin iki dilli eğitimin süresi anaokulu dahil 4-5 yıla yayıldığı gibi, 2-3 yıla da yayılabilir. Ayrıca anadilin bir haftalık programda kullanılma yoğunluğu da büyük oranda değişiklikler gösterebilir. Bu oranlar %90 anadil, %10 egemen dil olarak başlayıp, tamamen egemen dile geçiş şeklinde olabildiği gibi, %50 ve %50 şeklinde başlayıp, 2-3 yıl içinde tamamen egemen dile geçiş şeklinde de olabilir (Baker ve Jones, 1998).

2.3.2.2. İdame Modeli

İdame modeli, daha güçlü bir iki dilli eğitim modeli olarak kabul edilir. Bu modelde, hem anadilin eğitimde kullanılma oranı artar hem de süresi uzar. Bu model, daha çok İngiltere ve İspanya gibi ülkelerde uygulanır. Burada amaç, öğrencinin sadece anadilini öğrenmesi değil, tüm akademik faaliyetlerini o dilde yapacak düzeyde bir dil yetkinlik ile donatılmasıdır (May ve Hornberger, 2008). Bu anlamda, ilkokuldan üniversiteye kadar olan geniş akademik hayatın tüm kademelerinde anadilin eğitimde kullanılması mümkündür. Bu model, özellikle yerleşik büyük azınlık topluluklarının bulunduğu yerlerde daha yoğun olarak başvurulan bir modeldir. Bu modelde, bir öğrenci ilkokuldan itibaren anadilde eğitim alır ve bu oran eğitim kademelerinin ileri aşamalarında giderek azalır. Bu modelde de egemen dilin öğretilmesi önemsenir ve öğrencinin ekonomik ve toplumsal yaşamdaki başarısının anahtarı olarak görülür (Cummins, 2000; May, Modood ve Squires, 2004).

2.3.2.3. Zenginleştirici Model

Bu model, toplumsal kaynaşmayı ve etkileşimi önemseyen bir modeldir. Burada azınlık gruplarına mensup bir öğrenci, hem anadilini hem de egemen dili eğitim dili olarak kullanır ve iki dilde akademik yaşamını sürdürür (Cummins ve Hornberger, 2008; Mayer ve Wells, 1996). Bu modelde farklı olan, egemen dile mensup öğrencilerin aynı zamanda azınlık dillerini öğrenmeye de teşvik edilmesidir. Örneğin Türkiye’de Kürtler hem Kürtçe hem de Türkçe eğitim alırken, Türklerde hem Türkçe hem de Kürtçe gibi azınlık dillerini de eğitim dili olarak kullanırlar (Kaya ve Aydın, 2013). Anadilin ve egemen dilin eğitim dili olarak kullanılma oranları, yıllara göre değişmekle

beraber, eğitim hayatının ilerleyen yıllarında egemen dil, eğitimin en yoğun olarak kullanılan dilidir. Zenginleştirici modelin en önemli özelliği toplumun farklı kesimleri arasında etkileşimleri teşvik etmesi ve karşılıklı empatiyi geliştirmeyi önemsemesidir (Juarez, Hurria, Uman ve Ferrell, 2013). Türkiye’de uzun vade uygulanabilecek bir model olarak görülmektedir (Kaya ve Aydın, 2013).

2.3.2.4. Miras Modeli

Miras modeli, daha çok kaybolmakta olan diller ve kültürleri yaşatmak için önerilen bir modeldir. Bu modelde, giderek daha az kişi tarafında kullanılan bir dilin (örneğin Süryanice veya Aramice gibi) eğitim sistemine dâhil edilerek, korunması amaçlanır. Miras modeli, dünyada özellikle bir kısım kadim geleneklerin yaşatılması için önerilen bir modeldir (García, Zakharia ve Otcu, 2012).

2.3.2.5. Dil Hakları

Dil hakları konusu birçok uluslararası sözleşme ile güvence altına alınmış bir haktır (Del Valle, 2003). Uluslararası sözleşme ve anlaşmalar, azınlık dillerinin korunması için tavsiye niteliğinde kararlar alarak, hükümetlerin uygulamasını istemiştir. Türkiye bu tür anlaşma ve sözleşmelere genelde şerhler koyarak imzalamıştır. Ancak dünyanın birçok ülkesi, iki dilli eğitimi eğitim sistemlerine dâhil ederek, azınlık dillerinin korunmasını sağlamıştır (Del Valle, 2003; Salaberry, 2009). Dil Hakları Evrensel Bildirgesi, Avrupa Bölgesel Diller ve Azınlık Dillerini Koruma Antlaşması, Ulusal Azınlıkların Korunmasına İlişkin Çerçeve Sözleşmesi ve Medeni ve Siyasi Haklar Uluslararası Sözleşmesi gibi antlaşma ve sözleşmeler, dil hakları konusundaki temel metinlerdir (Kaya ve Aydın, 2013).

Uluslararası sözleşmeler, azınlıkların dil haklarının korunması konusunda oldukça kesin metinler olmalarına rağmen, Türkiye tarafından çoğunlukla uygulanmamıştır (Coskun, Derince ve Ucarlar, 2010). Öncelikle Türkiye, azınlık tanımlamasını Lozan Anlaşması hükümlerine dayandırarak yapmaktadır. Lozan ise Türkiye’deki azınlık gruplarını etnik temelde değil, dini temelde sınıflandırmaktadır (Oran, 2005; İ. Ortaylı, 2010). Bu da ister istemez, Müslüman azınlık konumundaki

gruplar için ayrı bir belirsizlik oluşturmaktadır. Çoğunluğun konuştuğu dilin ana dilleri olmaması, onları çoğunluğun haklarından mahrum bırakmakta, gayrimüslim azınlık olmadıkları için de azınlık haklarına dayanarak kendi anadillerini eğitim dili yapamamaktadırlar (Kaya ve Aydın, 2013). Bu anlamda, en büyük etnik grubu teşkil eden Kürtlerin dillerini eğitim dili olarak kullanmalarının önünde yasal engeller bulunmaktadır. Kürtçenin veya diğer Müslüman etnik grupların dillerinin eğitim dili olarak kullanılması mümkün değildir (Coskun ve diğerleri., 2010).

2.3.2.6. Türkiye ve İki Dilli Eğitim

Türkiye Cumhuriyeti Devleti, bir ulus-devlet olarak, çokkültürlü Osmanlı mirası üzerine kurulmuş bir devlettir. Ancak devletin bir etnik grubun (Türklerin) kimlik ve kültürlerine göre tasarlanması ve tasavvur edilmesi, büyük sorunlara neden olmuştur. Türkiye’de ulus-devletin ideologları ve kurucuları, Türk etnik kimliğine bağlı bir devlet sistemi oluşturarak, bunun toplum tarafından benimsenmesini dilemişlerdir (Mahçupyan, 1999). Ancak farklı dil ve kültür gruplarına mensup bireyler, kendilerine empoze edilen bu kimliği ve kültür politikalarını benimsememiş, farklı şekillerde itirazlarını ortaya koymuşlardır. Bunlar yer yer şiddet ve çatışmaya varan aşırı tepkilere yol açmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Devletinin bir ulus-devlet olarak inşa edilmesi ve tepeden inmece bir politika izlemesi, farklı etnik ve dini grupları ortadan kaldırmamış ve kültürel taleplerini yok etmemiştir (Kaya, 2005). Anadilde eğitim hakkı, başta Kürtler olmak üzere, çeşitli Müslüman azınlıklar tarafından ifade edilmeye başlanmıştır (Coskun ve diğerleri., 2010).

Hâlbuki Türkiye’nin miras olarak devraldığı Osmanlı toplumu, oldukça farklı etnik ve dini gruplardan oluşmuştur. Osmanlı devleti, bu farklı etnik ve dini grupları yıllarca barış içerisinde beraber yaşatmayı bilmiştir (Karpas, 1978; İ. Ortaylı, 2010). Dini ve etnik gruplara tanınan otonomi, onların kültürlerini ve dillerini yaşatmalarına olanak tanımıştır. Bu anlamda, hem Müslüman hem de Müslüman olmayan gruplar, dillerini eğitim dili olarak kullanabilmiş ve kültürel farklılıklarını yaşatmayı bilmişlerdir (Karpas, 2002). Şark medreselerinde de durum farklı değildir. Şark medreselerinde, Arapça, Farsça, Türkçe ve Kürtçe eserler okutulmuş ve Kürtçe eğitim dili olarak kullanılmıştır. Bu konuda, Osmanlı Devleti oldukça esnek davranmış ve tüm etnik

grupların kültürel kimliklerini koruyacakları bir devlet sistemi oluşturmuştur (Kaya ve Aydın, 2013).

Bugün gelinen noktada, dünyadaki birçok ulus-devlet daha çoğulcu yapılara bürünmüş ve çokkültürlülüğü bir devlet politikası haline getirmiştir (Gollnick ve Chinn, 2013). Bu anlamda, özellikle farklı dillerin eğitim sistemine dâhil edilmesi, azınlık gruplarının entegrasyonu için oldukça önemli bulunmuştur. Bu şekilde, farklı etnik grupların, o ülkeye aidiyet geliştirmesi sağlanmıştır (May, 1994). Esnek eğitim sistemi oluşturamayanlar, daha gerilimli bir toplumsal yapı ve siyasi atmosferle yüzleşmek ve mücadele etmek zorunda kalmıştır. Çoğulculuğu benimsemeyen ve tek tipçilikte ısrar eden uluslar, farklılıkları yok edememiş ve toplumsal barışı sağlayamamıştır (Cornell ve Hartmann, 1998).

Türkiye için de benzer şeyler söylenebilir. Türkiye eğer farklı etnik gruplar arasında aidiyet duygularını geliştirecekse, çoğulcu bir politika takip etmek zorundadır. Çoğulculuğun temelinde ise çokkültürlülük vardır. Farklı kültürlerin bir zenginlik olarak kabul edilmesi, farklı toplumsal kesimler arasında etkileşimleri kolaylaştırmakta ve beraber yaşamının zeminini oluşturmaktadır. Dil ise kültürün en önemli taşıyıcısı ve koruyucu olarak, çoğulcu ve çokkültürlü yapıların en önemli olgusudur. Bu bakımdan, anadilde eğitim ve iki dilli eğitim hem toplumsal barış hem de etnik grupların harmoni içinde yaşaması için oldukça önemlidir (Kaya ve Aydın, 2013).

Burada şunu da ifade etmekte fayda var. İki dilli eğitime karşı olanlar, anadilde eğitimin çocukların akademik başarısını olumsuz yönde etkileyeceği, farklı etnik grupların entegrasyonunu zayıflatacağını ifade etmektedir. Ancak yapılan araştırmalar bunun aksini göstermektedir. Birçok araştırmaya göre anadilini eğitim sisteminde öğrenen ve eğitim dili olarak kullanan öğrencilerin akademik başarısı, bu şansı elde edemeyen öğrencilere göre daha yüksektir (Cummins ve Hornberger, 2008). Kendi anadilini öğrenen bir öğrencinin özgüveni daha yüksek olmakta ve akademik olarak daha başarılı olmaktadır. Ayrıca anadilde eğitimin toplumu ayrıştıracağı savı, birçok araştırmacı tarafından desteklenmemektedir. Tam aksine, mutlu olan azınlıkların aidiyet geliştirecekleri ve ülkelerine sadakat geliştirecekleri vurgulanmaktadır (Brutt-Griffler ve Varghese, 2004; Oran, 2005; İ. Ortaylı, 2010).

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerini saptamaya yönelik betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar, verilen durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Diyarbakır İlinde ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan 2550 Sınıf, 550 Sosyal Bilgiler ve 510 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemine ise Diyarbakır İlinde ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan 311 Sınıf, 65 Türkçe ve 50 Sosyal Bilgiler öğretmeni olmak üzere toplam 426 öğretmen oluşturmaktadır. Ders içerikleri kültür, din, dil konularını daha fazla kapsadığı için araştırma Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenleri üzerinden yapılmıştır. Sınıf öğretmenleri bu araştırmanın ana grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme; evrenin, homojen alt tabakalara ayrılması ve bu tabakalardan her biri için basit seçkisiz örnekleme yönteminin uygulanmasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri., 2010). Diyarbakır ili; merkez ilçeleri ve diğer ilçeler olmak üzere iki tabakaya ayrılmıştır. Diyarbakır ilindeki tüm merkez ilçeler araştırmaya dahil edilmiş, tabakalı örnekleme yöntemine göre dört merkez ilçeden belli sayıda okul kura ile belirlenmiştir. Diğer ilçeler için ise aşamalı tabakalı örnekleme yöntemi uygulanmış, ilçelerden beş tanesi kura ile belirlenmiş, belirlenen ilçelerden belli sayıda kura ile belirlenen okula anket uygulanmıştır. Böylelikle örneklemin hedef popülasyonu (evreni) temsil etme düzeyi yükseltilmeye çalışılmıştır. Aşamalı tabakalı örneklemede, öncelikle mevcut tabakalar içerisinde seçkisiz olarak istenen sayıda tabaka belirlenir, daha sonra belirlenen tabakalardan yine seçkisiz olarak gruplar belirlenir (Kitchin ve Tate, 2000). Toplamda 500 anket dağıtılmış, 445 anket geri gelmiş ve bunlardan 426 tanesi geçerli sayılmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında çokkültürlü eğitim alanında yapılan çalışmalar incelenmiş ve bir madde havuzu oluşturulmuştur. (Atasoy, 2012; Başbay ve Kağnıcı, 2011; Miksch ve diğerleri., 2003; Polat, 2012; Scott, 2011; Sevinç ve diğerleri., 2009; Yazıcı ve diğerleri., 2009). Bu araştırma için, oluşturulan madde havuzundan 48 madde seçilmiştir.

Hazırlanan ölçek, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde yaş, cinsiyet, branş, etnik köken gibi demografik değişkenler, ikinci bölümde ise, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerini öğrenmek üzere hazırlanan sorular bulunmaktadır. Bu bölümde 33 madde bulunmaktadır. Beşli Likert tipli bu ölçek; “Tamamen Katılıyorum (5)”, “Katılıyorum (4)”, “Kısmen Katılıyorum (3)”, “Katılmıyorum (2)” ve “Kesinlikle Katılmıyorum (1)” olarak derecelendirilmiştir.

Araştırma kapsamında önce pilot çalışma yapılmış, ölçekten bazı maddeler çıkarılarak son şekli verilmiştir. Ölçeğin demografik değişkenler kısmı hariç son halinde 33 madde bulunmaktadır. Ölçek, Diyarbakır ilinde, ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 426 öğretmene uygulanmıştır. Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşler Ölçeğinin güvenilirliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve 33 madde için toplam Cronbach Alpha: ,79 olarak bulunmuştur. Bu sonuç geliştirilen ölçeğin, güvenilir bir ölçme aracı olduğu göstermektedir.

Çokkültürlülük Eğitim Hakkındaki Görüşler Ölçeğinin yapı geçerliği, 426 öğretmenden elde edilen verilerle yapılan faktör analizi ile belirlenmiştir. Verilerin ve örneklemin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMO katsayısı ,862 olarak bulunmuştur. Bu değer geçerli sınır olan ,50 değerinin üzerinde olduğundan, faktör analizinin yapılabileceği sonucuna varılmıştır.

Yapılan faktör analizi sonucunda 33 maddenin dört faktör altında toplandığı görülmüş ve ölçekteki 33 maddenin toplam varyansın %43,83’ünü açıkladığı saptanmıştır. Yapılan analizler sonucunda Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşler

Ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğuna karar verilmiştir. Tablo 1’de ölçeğin boyutları ve boyutlardaki maddelerin faktör yükleri verilmiştir.

Tablo 1. Ölçek Maddeleri ve Maddelere İlişkin Faktör Yükleri

Boyut 1		Boyut 2		Boyut 3		Boyut 4	
Maddeler	Faktör Yükü	Maddeler	Faktör Yükü	Maddeler	Faktör Yükü	Maddeler	Faktör Yükü
M1	,563	M20	,544	M5	,525	M25	-,654
M2	,541	M21	,725	M7	,411	M26	-,634
M3	,429	M22	,818	M10	,790	M27	,509
M4	,360	M23	,746	M11	,814	M28	,798
M6	,458	M24	,715	M12	,788	M29	,809
M8	,500					M30	,776
M9	,446					M31	,728
M13	,384					M32	,621
M14	,455					M33	,571
M15	,568						
M16	,591						
M17	,309						
M18	,587						
M19	,477						

Not: Çalışmanın görsel geçerliliğinin sağlanabilmesi için Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkında Düşünceler Boyutu 1; Kendini Çokkültürlü Eğitim Konusunda Yeterli Hissetme boyutu 2; Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları 3; Anadilde Eğitim 4 şeklinde belirtilmiştir.

Tablo 1’de, ölçeğin dört boyuttan oluştuğu ve faktör yüklerinin en düşük, 309 olduğu görülmektedir. Bu faktör yüklerinin yeterli bir düzeyde olduğu görülmektedir (Kalaycı, 2008).

3.4. Verilerin Analizi

Faktör analizi sonucunda belirlenen dört faktör, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkındaki genel düşünceleri, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusundaki yeterlilikleri, öğretmenlerin çokkültürlülük bağlamında okullarında yapılan uygulamalar hakkındaki düşünceleri ve öğretmenlerin anadilde eğitimle ilgili düşünceleri olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerini tespit etmek için uygulanan “Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşler Ölçeği”nden elde edilen veriler değerlendirilirken, sayı, yüzde, ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken Tablo 1’deki değerler dikkate alınmıştır. Yüzdeler yorumlanırken, “Tamamen Katılıyorum” ve “Katılıyorum” seçenekleri ifadeye katılım yüzdesi olarak, “Tamamen Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” seçenekleri ifadeye katılmama yüzdesi olarak yorumlanmıştır.

Tablo 2. Ölçek Değerlendirme Kriterleri

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Değerlendirme Kriteri
Tamamen Katılıyorum	5	4,20 – 5,00	Çok Yüksek
Katılıyorum	4	3,40 – 3,19	Yüksek
Kısmen Katılıyorum	3	2,60 – 3,39	Orta
Katılmıyorum	2	1,80 – 2,59	Düşük
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,00 – 1,79	Çok Düşük

Verilerin normal dağılıp dağılmadığı tespit etmek için Kolmogorov-Smirnov **Testi yapılmış**, ayrıca normallik grafikleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılım göstermedikleri anlaşılmıştır. Bundan dolayı, parametrik testler için varsayımların karşılanmaması durumunda uygulanabilecek testlerden bağımsız iki grup için (bağımsız T-Testinin parametrik olmayan karşılığı) Mann Whitney U-Testi, bağımsız k örneklem için (tek yönlü ANOVA’nın parametrik olmayan karşılığı) Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Bu araştırmadaki verilerin analizleri SPSS programı kullanılarak yapılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde problemin çözümü için toplanan verilerin, yöntem bölümünde açıklanan tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulgular, araştırmanın alt problemlerinin verilişindeki sıraya uyularak düzenlenmiştir.

4.1. Kişisel Bilgilere Ait Bulgular

Öncelikli olarak araştırmaya katılan öğretmenleri yani örneklemini daha iyi tanımak için; yaş, cinsiyet, branş, etnik köken, inanç, ev ortamında konuşulan dil, lisans eğitimlerini aldıkları üniversitenin bulunduğu bölge ve hizmet yılı demografik bilgilerini içeren tablolar verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımları

Yaş	Seçenekler	Frekans	Yüzde
	21-30	140	32.9
	31-40	199	46.7
	41-50	75	17.6
	51 ve yukarısı	12	2.8

Tablo 3'e göre, katılımcıların yaşa göre dağılımlarına bakıldığında, katılımcıların % 46,7'sinin (199 kişi) 31-40 yaş aralığında olduğu, %32,9'sinin (140 kişi) 21-30 yaş aralığında olduğu, %17,6'sının (75 kişi) 41-50 yaş aralığında olduğu, %2,8'inin (12 kişi) de 51 ve yukarısında bir yaşa sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	Seçenekler	Frekans	Yüzde
	Erkek	225	52,8
	Kadın	198	46,5

Tablo 4'e göre katılımcıların %52,8'ini erkekler, % 46,5'ini kadınlar oluşturmaktadır. Erkek ve kadın öğretmenlerin sayılarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Katılımcıların Branşa Göre Dağılımları

Branş	Seçenekler	Frekans	Yüzde
	Sınıf Öğretmeni	311	73,0
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	50	11,7
	Türkçe Öğretmeni	65	15,3

Tablo 5'e göre katılımcıların %73'ünü sınıf öğretmenleri, %15,3'ünü Türkçe öğretmenleri ve %11,7'sini Sosyal Bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır.

Tablo 6. Katılımcıların Etnik Kökene Göre Dağılımları

Etnik Köken	Seçenekler	Frekans	Yüzde
	Türk	93	21,8
	Kürt	225	52,8
	Zaza	67	15,7
	Arap	18	4,2
	Diğer	3	0,7
	Karma	20	4,7

Tablo 6'ya bakıldığında, katılımcıların %52,8'ini Kürtlerin, %21,8'ini Türklerin, %15,7'ini Zazaların, %4,7'sini, çoğunluğu Zaza-Türk olan karma grubun, %4,2'sini

Arapların, %0,7'sini ise kendilerini diğer olarak tanımlayan grubun oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 7. Katılımcıların Aidiyet Hissettiği Dini İnanca Göre

İnanç	Seçenekler	Frekans	Yüzde
	Şafi	180	42,3
	Hanefi	167	39,2
	Alevi	26	6,1
	Şii	1	0,2
	Diğer	14	3,3
	Cevapsız	38	8,9

Tablo 7'ye bakıldığında katılımcıların %42,3'ünü Şafilerin, %39,2'sini Hanefilerin, %6,1'ini Alevilerin, %3,3 'ünü dini inancını diğer olarak tanımlayan grubun, %0,2'sini Şii inancında olanların oluşturduğu, %8,9'luk grubun ise bu soruya cevap vermediği görülmüştür. Katılımcıların büyük bir kısmı inancını (%42,3) Şafi ve Hanefi (%39,2), %6,1 oranında kişi Alevi, %3,3'ü diğer olarak belirtmiş ve sadece bir kişi Şii olduğunu ifade etmiştir. Bu soruyu cevapsız bırakma düzeyi ise, diğer demografik bilgilere göre en yüksek orandadır. Bu durum katılımcıların, yaş, cinsiyet, etnik köken, mezun olunan üniversite gibi kişisel bilgilerine nazaran en fazla dini inancını söyleme noktasında kendisini rahat hissetmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 8. Katılımcıların Ev Ortamında Konuşulan Dile Göre Dağılımları

Evde Konuşulan Dil	Seçenekler	Frekans	Yüzde
	Türkçe	168	39,4
	Kürtçe	188	44,1
	Arapça	6	1,4
	Zazaca	44	10,3
	Diğer	20	4,7

Tablo 8'e göre, katılımcıların %44,1'i ev ortamında Kürtçe konuştuklarını, %39,4'ü Türkçe konuştuklarını, %10,3'ü Zazaca konuştuklarını, %4,2'si karma dil (iki

dil) konuştuklarını, %1,4'ü ise Arapça konuştuklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların %52,8'inin Kürt kökenli olduğu düşünüldüğünde, %8,1 oranında Kürt kökenli öğretmen, ev ortamında Türkçe konuştuklarını ifade etmiştir. Zaza kökenli öğretmenlerin %5,4'ü ev ortamında Türkçe konuştuğunu, Arap kökenli öğretmenlerin ise %2,8'i ev ortamında Türkçe konuştuklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 9. Katılımcıların Lisans Eğitimlerini Aldıkları Üniversitenin

		Seçenekler	Frekans	Yüzde
Katılımcıların Lisans Eğitimlerini Aldıkları Üniversitenin Bulunduğu Bölge		Güney Doğu Anadolu Bölgesi	225	52,8
		Doğu Anadolu Bölgesi	57	13,4
		İç Anadolu Bölgesi	57	13,4
		Marmara Bölgesi	25	5,9
		Ege Bölgesi	13	3,1
		Akdeniz Bölgesi	21	4,9
		Karadeniz Bölgesi	21	4,9
		Cevapsız	7	1,6

Tablo 9'a göre katılımcıların %52,8'inin lisans eğitimlerini Güneydoğu Anadolu Bölgesinde, %13,4'ünün Doğu Anadolu Bölgesinde, %13,4'ünün İç Anadolu Bölgesinde, %5,9'unun Marmara Bölgesinde, %4,9'unun Akdeniz Bölgesinde, %4,9'unun Karadeniz Bölgesinde %3,1'inin Ege Bölgesinde aldıkları görülmektedir. %1,6'lık bir kesim bu soruya cevap vermemiştir. Soru "Lisans Eğitiminizi Hangi Üniversiteden aldınız?" şeklinde sorulmuştur. Bu seçeneği boş bırakanların büyük çoğunluğunun 40 yaş üzeri olduğu gözlemlendiğinden, boş bırakmalarının nedeni olarak, üniversite mezunu olmadıkları düşünülmektedir.

Tablo 10. Katılımcıların Hizmet Yılına Göre Dağılımları

Hizmet Yılı	Seçenekler	Frekans	Yüzde
	0-5	105	24,6
	6-10	107	25,1
	11-20	175	41,1
	21 yaş ve yukarısı	39	9,2

Katılımcıların hizmet yılına göre dağılımlarına bakıldığında, %41,1’lik oranla ilk sırada 11-20 arasında görev yapmış olan öğretmenlerin, ikinci sırada %25,1’lik oranla 6-10 yıl arası görev yapmış olan öğretmenlerin, üçüncü sırada %24,1’lik oranla 0-5 yıllık görev yılına sahip öğretmenlerin ve son olarak %9,2’lik oranla 21 yıl ve daha fazla görev yılına sahip olan öğretmenlerin yer aldığı görülür.

Tablo 11. Katılımcıların Dicle Üniversitesi Mezunu Olup Olmadıklarını Belirten Bablo

	Seçenekler	Frekans	Yüzde
Dicle Üniversitesi	Dicle Üniversitesi Mezunu	204	47,9
Mezunu Olup	Farklı Üniversite Mezunu	215	50,5
Olmama	Cevapsız	7	1,6

Katılımcıların yarıya yakınının (%47,9) Dicle Üniversitesi Mezunu oldukları görülmektedir. Diyarbakır ilinde görev yapan öğretmenlerin yarıya yakını Dicle Üniversitesi mezunu oldukları düşünüldüğünde, Diyarbakır ilindeki öğretmenlerin yetiştirilmesi noktasında Dicle Üniversite’sine çok önemli görevler düştüğü söylenebilir.

Tablo 12. Katılımcıların Türkiye’de İnsanların En Çok Maruz Kaldığı Ayrımcılık Hakkındaki Düşüncelerinin Dağılımları

	Seçenekler	Frekans	Yüzde
	Dini İnancı	53	12,4
Türkiye’de İnsanların En Çok Maruz Kaldığı Ayrımcılık	Etnik Kökeni	251	58,9
	Cinsiyeti	28	6,6
	Sosyal Statüsü	72	16,9
	Diğer	22	5,1

Katılımcılar, %58,9 oranla Türkiye’de insanların en çok etnik kökeninden dolayı ayrımcılığa maruz kaldığını ifade etmektedir. İkinci olarak %16,9’luk oranla sosyal statüsünden, %12,4 oranla dini inancından ve %6,6’lık oranla cinsiyetinden dolayı insanların ayrımcılık yaşadıklarını söylemektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin,

bu soruya verdikleri cevap etnik kökenlerine göre incelenmiş, Türk kökenli öğretmenlerin %32,6'sı Türkiye'de insanların en çok etnik kökeninden, ikinci olarak %31,5'i de sosyal statüsünden dolayı ayrımcılığa uğradıklarını belirtmişlerdir. Bu soruya Kürt kökenli öğretmenlerin %73,4'ü etnik kökeninden, %10,8'i sosyal statüsünden, Zaza kökenli öğretmenlerin %57,6'sı etnik kökeninden, %16,7'si sosyal statüsünden ve dini inancından, Arap kökenli öğretmenlerin %50'si dini inancından, %33,3'ü etnik kökeninden olarak cevap vermişlerdir.

“Türkiye’de insanların en çok maruz kaldığı ayrımcılık hangisidir” sorusuna verilen cevapları dini inanç değişkenine göre incelediğimizde, bu soruya şafi inancında olanların %74,6'sı etnik kökeninden, %10,2'si dini inancından ve sosyal statüsünden, Hanefi inancında olanların %46,7'si etnik kökeninden, %24,8'i sosyal statüsünden, %15,8'i dini inancından, Alevi inancında olanların %53,8'i etnik kökeninden, %23,1'i dini inancından olarak cevap vermişlerdir. Bu soruya en yüksek oranda (%23,1) dini inanç olarak cevap veren grup Aleviler, en yüksek oranda (%74,6) etnik köken diyen grup Şafiler, en yüksek oranda (%9,7) cinsiyet diyen grup Hanefiler, en yüksek oranda (%24,8) sosyal statü diyen grup yine Hanefiler olmuştur.

4.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Aşağıda öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşleri, çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkında düşünceler, çokkültürlü eğitim konusunda yeterli hissetme, çokkültürlü eğitim uygulamaları ve anadilde eğitim alt boyutları altında incelenmiştir. Elde edilen veriler aritmetik ortalamalarına göre, tablo 1'deki kriterler baz alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 13. Ölçeğin Alt Boyutlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	N	\bar{x}	SS
Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkında			
Düşünceler	426	4,356	0,413
Çokkültürlü Eğitim Konusunda Yeterli Hissetme	426	4,049	0,675
Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları	426	3,986	0,692
Anadilde Eğitim	426	3,725	0,475

Tablo 13 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkında Düşünceler alt boyutunun ortalamasının $\bar{x}=4,356$, Kendini Çokkültürlü Eğitim Konusunda Yeterli Hissetme alt boyutunun ortalamasının $\bar{x}=4,0449$, Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları alt boyutunun ortalamasının $\bar{x}=3,986$ ve Anadilde Eğitim alt boyutunun ortalamasının $\bar{x}=3,725$ olduğu görülmektedir. Bu değerler, öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki genel görüşlerinin, çok yüksek düzeyde, çokkültürlü eğitim konusunda kendilerini yeterli bulma konusundaki görüşlerinin yüksek düzeyde, okullarında çokkültürlü eğitim bağlamında yapılan uygulamalar hakkındaki görüşlerinin yüksek düzeyde ve öğretmenlerin anadilde eğitim hakkındaki görüşlerinin de yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Aşağıda, öğretmenlerin “Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşleri” ölçeğinin dört alt boyutunda yer alan her bir madde için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 14. Dört Alt Boyuta Ait Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Maddeler	N	\bar{X}	SS	
Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkında Düşünceler	1	426	4,786	,464	
	2	426	4,516	,655	
	3	426	4,328	,954	
	4	426	3,875	1,246	
	6	426	4,216	,917	
	8	426	4,065	1,169	
	9	426	4,568	,797	
	13	426	4,197	,787	
	14	426	4,640	,711	
	15	426	4,609	,672	
	16	426	4,475	,734	
	17	426	3,507	,960	
	18	426	4,586	,596	
	19	426	4,624	,638	
	Kendini Çokkültürlü Eğitim Konusunda Yeterli Hissetme	20	426	4,529	,699
		21	426	4,268	,883
		22	426	4,126	,956
		23	426	3,802	,952
		24	426	3,521	,999
Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları	5	426	3,768	1,120	
	7	426	3,806	1,204	
	10	426	3,985	,972	
	11	426	4,207	,888	
	12	426	4,164	,888	
Anadilde Eğitim	25	426	2,593	1,257	
	26	426	2,377	1,255	
	27	426	3,170	1,322	
	28	426	4,219	1,045	
	29	426	4,190	1,051	
	30	426	4,105	1,095	
	31	426	4,286	,902	
	32	426	4,372	,833	
	33	426	4,211	1,168	

Tablo 14 incelendiğinde, Çokkültürlülük Hakkında Düşünceler alt boyutunda en düşük ortalamaya sahip maddenin, 17. Madde (Öğrencilerin kendi etnik ve kültürel gruplarının dışından olan öğrencilerle kolayca kaynaşabildiklerini düşünüyorum) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki genel görüşleri çok yüksek düzeydeyken ($\bar{x}=4,356$), 17. Madde'ye yüksek düzeyde katılmışlardır ($\bar{x} = 3,507$). Yani öğrencilerin farklı etnik ve kültürel gruplardan olan öğrencilerle kolay kaynaştıkları konusundaki görüşleri, genel çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinden daha düşüktür. Tüm öğretmenlerin bu maddeye katılma oranı %50,5'tir. Etnik köken açısından katılım oranlarına bakacak olursak, Türk kökenli öğretmenlerin %52,7'si, Zaza kökenli öğretmenlerin %52,2'si, Kürt kökenli öğretmenlerin %49,8'i ve Arap kökenli öğretmenlerin %33,4'ü bu maddeye katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar tersinden okunduğunda, araştırmaya katılanların yarısı, kendi etnik ve kültürel gruplarının dışından olan öğrencilerle kolayca kaynaşamadıklarını ifade etmektedir.

Çokkültürlülük Hakkında Düşünceler alt boyutunda aritmetik ortalaması düşük olan bir diğer madde, 4.maddedir (Evlilik yaşındaki çocuğumun kendi etnik kökenim dışından biri ile evlenmek istemesinden rahatsızlık duymam). Öğretmenler bu maddeye yüksek düzeyde ($\bar{x} = 3,875$) katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki genel sorulara yüksek düzeyde olumlu görüş bildirirken, uygulamaya dair ve kendi hayatlarını etkileyebileceğini düşündükleri konularla ilgili sorularda daha düşük katılım düzeyleri göstermektedirler. Tüm öğretmenlerin bu maddeye katılma oranı, %68,5, katılmama oranları %14,6 ve kısmen katılma oranları %16,9'dur. Bu maddeyi etnik köken açısından inceleyecek olursak, Zaza kökenli öğretmenlerin %77,7'si, Arap kökenli öğretmenlerin %61,1'i, Kürt kökenli öğretmenlerin %70'i ve Türk kökenli öğretmenlerin %56'sı bu soruya katıldıklarını ifade etmişlerdir. Etnik gruplardan, çocuklarının kendi etnik grubu dışından biri ile evlenmesine en soğuk bakanlar Türkler, en sıcak bakanlar ise Zazalardır. Türkiye'de etnik çoğunluğu oluşturan Türklerin, diğer etnik gruplarla evliliklere sıcak bakmaması araştırmaya değer bir konudur.

Kendini Çokkültürlü Eğitim Konusunda Yeterli Hissetme alt boyutunun aritmetik ortalaması 4,049'tür. 23. maddenin ($\bar{x} = 3,802$) (Derslerimde kültürel

çeşitliliğin bizim için değerli olduğunu fark ettirecek kitap ve materyaller kullanırım) ve 24. maddenin(Sınıfta farklı etnik, dini ve kültürel gruplar hakkında konuşmak için o kültürlerin özel günlerini ve kutlamaları fırsat bilirim.) ($\bar{x} = 3,521$) aritmetik ortalamaları, Kendini Çokkültürlü Eğitim Konusunda Yeterli Hissetme alt boyutu ortalamasının altındadır. Buradan şunu anlamak mümkündür; öğretmenler her ne kadar çokkültürlülük konusunda kendilerini yeterli bulsalar da ve çokkültürlülük konusunda olumlu düşünceler belirtse de, iş uygulamaya geldiğinde daha düşük ortalamalar çıkmaktadır.

Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları alt boyutunun aritmetik ortalaması 3,986 olarak bulunmuştur. Bu alt boyuttaki maddeler içinde ortalamanın altında olan 2 madde bulunmaktadır. 5. maddenin aritmetik ortalaması (Okulumuzdaki öğretmenlerin, farklı etnik kökenden gelen öğrencilere karşı duyarlı olduklarını düşünüyorum.) 3,768'dir. Tüm öğretmenlerin bu maddeye katılma oranı %66,2, katılmama oranı %12,9 ve kısmen katılma oranı ise %20,92'dir. Katılımı etnik köken açısından inceleyecek olursak; Türk kökenli öğretmenlerin %68'i, Arap kökenli öğretmenlerin %66,6'sı, Kürt kökenli öğretmenlerin %66,2'si ve Zaza kökenli öğretmenlerin %65,6'sı bu maddeye katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu soruya verilen cevapların, etnik kökene göre önemli bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Çokkültürlü Öğretim Uygulamaları alt boyutunda aritmetik ortalaması bu alt boyutun toplam ortalamasının altında olan diğer madde, 7. maddedir (Çalıştığım ortamlarda dini inancından dolayı ayrımcılığa maruz kaldığım zamanlar oldu.). Bu maddenin aritmetik ortalaması 3,806'dır. Maddeye katılan tüm öğretmenlerin oranı %16,5, katılmama oranı %68,3 ve kısmen katılma oranı %15,3'tür. Öğretmenlerin çoğu dini inancından dolayı ayrımcılığa maruz kalmadığını ifade etmektedir. Bu ifadeye katılımı etnik köken açısından inceleyecek olursak, Arap kökenli öğretmenlerin %38,9'u, %16,1'inin, Türk kökenli öğretmenlerin %13,8'i, Kürt ve Zaza kökenli öğretmenlerin %18,5'i, dini inancından dolayı ayrımcılığa maruz kaldığını ifade eder. Dini inancından dolayı ayrımcılığa maruz kaldığını en fazla ifade eden grup Araplardır. Bu ifadeyi dini inanca göre incelediğimizde, Alevi öğretmenlerin %30,8'i, inancını diğer olarak belirten öğretmenlerin %28,6'sı, Şafi öğretmenlerin %12,8'i, Hanefi öğretmenlerin %16,2'si bu ifadeye katıldıklarını belirtmişlerdir. 7. Maddeyi cinsiyet açısından incelediğimizde, kadın öğretmenlerin %17,2'si, erkek öğretmenlerin ise

%14,2'si dini inancından dolayı çalıştığı ortamlarda ayrımcılığa uğradıklarını ifade etmişlerdir. Arap kökenli öğretmenlerin ve Alevi kökenli öğretmenler arasında ayrımcılık algısı daha yüksek çıkmaktadır. Bu grupların, ayrımcılık algısı araştırmaya değer bir konudur ve bunun kaynaklarının tespit edilmesi gerekir. Benzer şekilde kadınlar arasında ayrımcılık algısının, erkekler arasındaki ayrımcılık algısından daha yüksek olması, giyim ve kadın kimliği ile ilgili nedenlerden kaynaklanıyor olabilir.

Anadilde Eğitim alt boyutunun aritmetik ortalaması 3,725'tir. Bu alt boyuttaki maddeler içinde ortalaması anadil alt boyutunun ortalamasının altında olan tek madde, 3,170'lik ortalama ile 25. maddedir (Etnik kökeni Türk olmayan öğrencilerin, kendi tarih ve kültürleri ile ilgili konuların derste işlenmemesinden dolayı dışlanma hissettiklerini düşünüyorum). Tüm öğretmenlerin bu maddeye katılma oranları % 49,1, katılmama oranları %24,4 ve kısmen katılma oranları %26,6'dır. Katılımları etnik köken açısından inceleyecek olursak, Kürt kökenli öğretmenlerin %60'ı, Zaza kökenli öğretmenlerin %47,8'i, Türk kökenli öğretmenlerin %24,7'si, Arap kökenli öğretmenlerin %11,2'si bu maddeye katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu soruya verilen cevaplara bakıldığında, öğretmenlerin önemli bir bölümünün etnik kökeni Kürt olmayan öğrencilerin, kendi tarih ve kültürleri ile ilgili konuların derste işlenmemesinden dolayı ayrımcılık hissettiklerini düşünmeleri oldukça manidardır. Öğretmenlerin bu tür kanaatlere varmaları, muhtemelen gözlemleri ile ilgili bir durumdur. Dolayısıyla, eğitim ve öğretim müfredatlarının ve ders kitaplarının, farklı etnik ve kültürel grupların, dil, kültür ve tarihine yer vermesinin gerektiği ortaya çıkmaktadır. Eğitim ve öğretim programlarının ve ders kitaplarının bu doğrultuda düzenlenmesinin, kültürel azınlık konumunda olan grupların ülke aidiyetlerine büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anadilde Eğitim alt boyutundaki 26. maddeye (Eğitim sistemimiz içinde anadili Türkçe olmayan çocuklara akademik başarı için gereken desteğin verildiğini düşünüyorum.) tüm öğretmenlerin katılım oranı %20,9, katılmama oranı %59,2, kısmen katılanların oranı ise %20'dir. Maddeyi etnik köken açısından incelediğimizde, Kürt kökenli öğretmenlerin %13,8'inin bu ifadeye katıldığı, %71,6'sının katılmadığı, Zaza kökenli öğretmenlerin %20,9'unun bu ifadeye katıldığı, %55,2'sinin katılmadığı, Türk kökenli öğretmenlerin %30,2'sinin bu ifadeye katıldığı, %35,5'inin katılmadığı, Arap kökenli öğretmenlerin %44,5'inin bu ifadeye katıldığı, % 33,3'ünün katılmadığı görülmüştür. Türk öğretmenlerin yarıdan fazlası bu ifadeye katılmamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%59,2), Kürtlerin büyük

bölümünün (%71,6) anadili Türkçe olmayan çocuklara akademik başarı için gereken desteğin verilmediğini düşünüyor olması, eğitim sisteminin tek tipçi yapısı ile ilgili bir durumdur. Türk eğitim sistemi, etnik ve kültürel farklılıkları gözetmeksizin, herkese aynı çeşit eğitimi öngörmektedir. Bölgesel, kültürel ve dini farklılıklar çoğu zaman göz ardı edilmektedir. Diğer etnik gruplar arasında da benzer bir bakış açısını görmek mümkündür. Bu da, Türk eğitim sisteminin çoğulcu olması ve fırsat eşitliği sağlaması yönünde bir revizyona ihtiyacı olduğunu göstermektedir.

26. maddeyi branş açısından incelediğimizde, eğitim sistemimiz içinde anadili Türkçe olmayan çocuklara akademik başarı için gereken desteğin verildiğini düşünenlerin oranının, %27,7'lik oranla Türkçe öğretmenleri arasında olduğunu görüyoruz. Onları, %19,9'luk oranla Sınıf öğretmenleri ve %18'lik oranla Sosyal Bilgiler öğretmenleri izlemektedir. Burada, Türkçe öğretmenleri arasında en yüksek oranda çıkması, etnik kökeni Türk olmayan öğrencilerin yaşadıkları Türkçeyi kullanım güçlükleri ile ilgili olabilir. Türkçe öğretmenleri, yaşanan öğrenme zorlulukları ve dil kullanım becerilerinin sınırlılıklarını gözlemleyecek bir konumdadırlar.

Anadilde Eğitim alt boyutundaki 28. Maddeye (Anadili Türkçe olmayan bireylere/öğrencilere kendi dillerinde eğitim alma fırsatı verilmesi gerektiğine inanıyorum) tüm öğretmenlerin katılma oranı %77,2, katılmama oranı %7,8, kısmen katılma oranı %15'tir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, anadili Türkçe olmayan bireylerin kendi dillerinde eğitim almalarını desteklemektedir. Maddeyi etnik köken açısından incelediğimizde, Kürt kökenli öğretmenlerin %78,9'u bu ifadeye katıldığını, %2,2'si katılmadığını ve %8,4'ü kısmen katıldığını, Zaza kökenli öğretmenlerin %82,1'i katıldığını, %4,5'i katılmadığını ve %13,4'ü kısmen katıldığını, Türk kökenli öğretmenlerin %47,3'ü katıldığını, %23,6'sı katılmadığını ve %29'u kısmen katıldığını, Arap kökenli öğretmenlerin %44,4'ü katıldığını, %11,1'i katılmadığını ve %44,4 ise kısmen katıldığını ifade etmiştir. Kürtler ve Zazalar, anadilde eğitim hakkının tanınması konusunda çok daha büyük bir kararlılık göstermektedirler. Türk öğretmenlerin ise yarıya yakını, bu ifadeye katılmakta ve önemli bir kısmı kısmen katıldığını ifade ederek kararsız olduklarını göstermektedirler. Ayrıca Arap kökenli öğretmenlerin önemli bir kısmı da kararsız olup kısmen katılıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir.

Anadilde Eğitim alt boyutundaki 31. Maddeye (Yaşadığım ülkenin (Türkiye, Almanya, Belçika,.....vs) egemen dilinden farklı bir ana dile sahip olsam, eğitimimin

bir kısmını kendi ana dilimde almak isterdim.) tüm öğretmenlerin katılım oranı %82,3, katılmama oranı %3,9 ve kısmen katılma oranı da %13,6'dır. Öğretmenlerin çok büyük bir kısmı bu maddeye katıldıklarını ifade etmişlerdir. Maddeyi etnik köken açısından incelediğimizde, Kürt kökenli öğretmenlerin %89,7'si bu ifadeye katıldığını, %3,1'i katılmadığını, Zaza kökenli öğretmenlerin %86,5'i katıldığını, %13,4'ü katılmadığını, Arap kökenli öğretmenlerin %72'si katıldığını, %17,8'i katılmadığını, Türk kökenli öğretmenlerin %62,4'ü katıldığını, %8,6'sı katılmadığını ifade etmiştir. Burada yine en yüksek oranlara Kürtler ve Zazalar arasında rastlamak mümkün. Bu grupların, statüleri ve etnik grup bilincine sahip olmaları, azınlık hakları konusunda empati geliştirmelerini kolaylaştırıyor ve bu haklar konusunda daha duyarlı bir düşünce geliştirmelerini sağlıyor olabilir. Türkler arasında bu oranın düşmesi, hem gerekli empati eksikliği hem de ülke bütünlüğü konusundaki kaygıları ile ilgili olabilir.

Anadilde Eğitim alt boyutundaki 33. Maddeye (Farklı etnik gruplara kendi dillerinde eğitim hakkı verilmesinin ülke bütünlüğüne zarar vereceğini düşünüyorum) tüm öğretmenlerin katılım oranı % 12,6, katılmama oranı %81, kısmen katılma oranı ise %6,3'tür. Öğretmenlerin çok büyük bir kısmı, farklı etnik gruplara kendi dillerinde eğitim hakkı verilmesinin ülke bütünlüğüne zarar vermeyeceğini düşünmektedir. İfadeyi etnik köken açısından incelediğimizde, Kürt kökenli öğretmenlerin %8,8'i bu ifadeye katıldığını, %81'i katılmadığını, Zaza kökenli öğretmenlerin 7,5'i katıldığını, %89,6'sı katılmadığını, Arap kökenli öğretmenlerin %5,6'sı katıldığını, %77,8'i katılmadığını Türk kökenli öğretmenlerin %27'si katıldığını, %57'si katılmadığını ifade etmişlerdir. Türkler arasında, anadilde eğitim hakkının, ülke bütünlüğüne zarar verebileceği kaygısı daha yüksek oranda çıkmaktadır. Buna karşılık Kürtler ve Zazalar arasında ise böyle bir kaygı yok denecek kadar azdır. Anadilde eğitim hakkını talep edenler, bu hakkın ülke bütünlüğüne herhangi bir hanel getirmeyeceğini düşünürken, bu hakkın verilmesinin karşısında olanlar, bunun ülke bütünlüğüne zarar verebileceğini düşünmektedir.

4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitimle ilgili görüşleri dört alt boyutta yaş, cinsiyet, branş, etnik köken, inanç, evde konuşulan dil, mezun olunan üniversite, hizmet yılı değişkenlerine göre incelenecektir.

4.2.2.1. Birinci Alt Boyutla Tüm Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki genel düşünceler alt boyutu sırasıyla yaş, cinsiyet, branş, etnik köken, inanç, evde konuşulan dil, mezun olunan üniversite, hizmet yılı değişkenlerine göre incelenecektir.

Tablo 15. Birinci Alt Boyutun Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

	Yaş	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkında Düşünceler	21-30	140	196,44			
	31-40	199	219,14			
	41-50	75	229,09	3	4,371	,224
	50+	12	221,58			
	Total		426			

Tablo 15 İncelendiğinde, Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre, Çokkültürlülük Hakkında Düşünceler alt boyutu ile yaş arasında [$\chi^2(3)=4,371$; $p=,224$; $p > 0,05$], anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yani öğretmenlerin çokkültürlülük hakkındaki genel görüşleri, yaşa göre değişmemektedir.

Tablo 16. Birinci Alt Boyutun Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top	Z	p
Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkında Düşünceler	Erkek	225	239,64	53919,50		
	Kadın	198	180,59	35756,50	-4,964	,000
	Total	423				

Tablo 16 İncelendiğinde, Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkında Düşünceler alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($U=16055,50$; $p=,000$; $p < 0,05$). Yani Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkındaki genel düşünceleri, cinsiyete göre

farklılaşmaktadır. Tablo 7'deki sıra ortalaması değerlerine bakıldığında, bu farklılaşmanın erkekler lehine olduğu görülmektedir. Yani erkeklerin kadınlara göre çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkında daha olumlu görüşlere sahip oldukları, çokkültürlülüğü ve çokkültürlü eğitimi daha fazla destekledikleri söylenebilir.

Tablo 17. Birinci Alt Boyutun Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

	Branş	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkında Düşünceler	Sınıf	311	214,06			
	Sosyal Bilgiler	50	239,27	2	4,379	,112
	Türkçe	65	191,01			
	Total	426				

Tablo 17 İncelendiğinde, Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre, Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkında Düşünceler alt boyutu ile branş arasında [$\chi^2(2)=4,379$; $p=,112$; $p> 0,05$], anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Tablo 18. Birinci Alt Boyutun Etnik Köken Değişkenine Göre İncelenmesi

	Etnik Köken	N	Sıra Ort.	SD	χ^2
Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkında Düşünceler	Türk	93	151,48		
	Kürt	225	234,77		
	Zaza	67	235,13	5	43,839
	Arap	18	161,94		
	Diğer	3	51,17		
	Karma	20	260,85		
	Total	426			

Tablo 18 incelendiğinde, Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkında Düşünceler alt boyutu ile etnik köken arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$\chi^2(5)=43,839$; $p=,000$; $p< 0,05$]. Sıra ortalaması değerlerine bakıldığında farkın, 260,85 ile karma etnik kökene sahip olanlar lehine olduğu görülmektedir. İkinci sırada 235,13 sıra ortalamaları değeri ile Zaza kökenli, üçüncü sırada 234,77 sıra ortalamaları değeri ile Kürt kökenli,

dördüncü sırada 161,54 sıra ortalamaları değeri ile Arap kökenli ve beşinci sırada 151,48 sıra ortalamaları değeri ile Türk kökenli öğretmenler yer almaktadır. Bu durumda, çokkültürlü eğitim hakkındaki düşünceleri en olumlu grubun çoğunluğunu Kürt-Zaza kökenli öğretmenlerin oluşturduğu karma grup olduğu, bunu birbirine yakın değerlere sahip olan Kürt ve Zaza kökenli öğretmenlerin oluşturduğu, bunları Arap kökenli öğretmenlerin izlediği ve en olumsuz düşünceye sahip olan grubun Türk kökenli öğretmenler olduğu söylenebilir. Zaza ve Kürt kökenli öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkında daha olumlu görüş bildirmeleri, daha fazla desteklemeleri, kendi kültürlerinin eğitim programlarına yansımadığını düşüncelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 19. Birinci Alt Boyutun İnanç Değişkenine Göre İncelenmesi

	İnanç	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkında Düşünceler	Şafi	180	215,49			
	Hanefi	167	163,04			
	Alevi	26	232,35	4	26,113	,000
	Şii	1	61,00			
	Diğer	14	239,11			
	Total	388				

Tablo 19 incelendiğinde, Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkında Düşünceler alt boyutu ile inançları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$\chi^2(5)=26,113$; $p=,000$; $p<0,05$]. Sıra ortalaması değerlerine bakıldığında farkın 239,11 ile dini inanç olarak diğer seçeneğini işaretleyenler lehine olduğu anlaşılmaktadır. İkinci sırada 232,35 sıra ortalamaları değeri ile Aleviler, üçüncü sırada 215,49 sıra ortalamaları değeri ile Şafiler, dördüncü sırada ise 163,04 sıra ortalamaları değeri ile Hanefiler yer almaktadır. Yani, dini inanç olarak diğer seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin, çokkültürlü eğitim hakkında en olumlu düşüncelere sahip olduğu, bunları sırasıyla Alevilerin, Şafilerin ve Hanefilerin izlediği söylenebilir.

Tablo 20. Birinci Alt Boyutun Evde Konuşulan Dil Değişkenine Göre İncelenmesi

	Ev Dili	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkında Düşünceler	Türkçe	168	172,58			
	Kürtçe	188	244,32			
	Arapça	6	174,08			
	Zazaca	44	248,25	5	34,903	,000
	Karma Dil	18	198,81			
	Diğer	2	239,50			
	Total		426			

Tablo 20 incelendiğinde, Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkında Düşünceler alt boyutu ile evde konuşulan dil arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$\chi^2(5)=34,903$; $p=,000$; $p< 0,05$]. Sıra ortalaması değerlerine bakıldığında farkın 248,25 ile Zazaca lehine olduğu anlaşılmaktadır. İkinci sırada 244,32 sıra ortalamaları değeri ile Kürtçe, üçüncü sırada 198,81 sıra ortalamaları değeri ile karma dil (çoğunluğu Kürtçe-Zazaca), dördüncü sırada, 174,08 sıra ortalamaları değeri ile Arapça, son sırada ise 172,58 sıra ortalamaları değeri ile Türkçe yer almaktadır. Yani, ev ortamında Zazaca konuşan öğretmenlerin, çokkültürlü eğitim hakkında en olumlu düşünceye sahip olduğu, bunları sırasıyla Kürtçe, karma, Arapça ve Türkçe konuşanların izlediği söylenebilir.

Tablo 21. Birinci Alt Boyutun Mezun Olunan Üniversitenin Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre İncelenmesi

	Mezun Üniversite	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkında Düşünceler	Güney Doğu Anadolu Bölgesi	225	211,24			
	Doğu Anadolu Bölgesi	57	210,54			
	İç Anadolu Bölgesi	57	207,63			
	Marmara Bölgesi	25	186,74	6	3,684	,719
	Ege Bölgesi	13	220,96			
	Akdeniz Bölgesi	19	223,34			
	Karadeniz Bölgesi	19	166,87			
	Total		415			

Tablo 21 incelendiğinde, Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre, Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkında Düşünceler alt boyutu ile öğretmenlerin lisans eğitimlerini aldıkları üniversitenin bulunduğu bölge arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [χ^2 (5)=3,684 ; p=,719 ; p> 0,05]. Yani öğretmenlerin, çokkültürlü eğitim hakkındaki düşünceleri lisans eğitimlerini aldıkları üniversitenin bulunduğu bölgeye göre değişmemektedir.

Tablo 22. Birinci Alt Boyutun Hizmet Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi

	Hizmet Yılı	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkında Düşünceler	0-5	105	188,53			
	6-10	107	221,01			
	11-20	175	223,78	3	5,956	,114
	21 ve yukarısı	39	214,00			
	Total		426			

Tablo 22 incelendiğinde, Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre, Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkında Düşünceler alt boyutu ile hizmet yılı arasında [χ^2 (3)=5,956; p=,114; p>0,05], anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yani öğretmenlerin, çokkültürlülük ile ilgili genel düşünceleri, hizmet yılına göre değişmemektedir.

4.2.2.1. İkinci Alt Boyutla Tüm Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kendini çokkültürlü eğitim konusunda yeterli hissetme alt boyutu, sırasıyla yaş, cinsiyet, branş, etnik köken, inanç, evde konuşulan dil, mezun olunan üniversite, hizmet yılı değişkenlerine göre incelenecektir.

Tablo 23. İkinci Alt Boyutun Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

	Yaş	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
Kendini Çokkültürlü Eğitim Konusunda Yeterli Hissetme	21-30	140	214,09			
	31-40	199	212,76			
	41-50	75	225,25	3	4,404	,221
	50+	12	145,42			
	Total	426				

Kendini Çokkültürlü Eğitim Konusunda Yeterli Hissetme alt boyutu ile yaş arasında [$\chi^2(3)=4,404$; $p=,221$; $p>0,05$], anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yani öğretmenlerin çokkültürlülük konusunda kendilerini yeterli hissetmeleri, yaşa göre değişmemektedir.

Tablo 24. İkinci Alt Boyutun Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top	Z	p
Çokkültürlü Eğitim Konusunda Yeterli Hissetme	Erkek	225	205,24	46179,00		
	Kadın	198	219,68	43497,00	-1,218	,223
	Total	423				

Tablo 24'daki Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin Kendini Çokkültürlü Eğitim Konusunda Yeterli Hissetme alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. ($U=20754,00$; $p=,223$; $p>0,05$). Yani Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda kendilerini yeterli hissetmeleri hakkındaki görüşleri, cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Kendini Çokkültürlü Eğitim Konusunda Yeterli Hissetme alt boyutu için sıra ortalaması değerleri erkekler için 205,24, kadınlar için

219,68'dir. Erkek ve kadın öğretmenler çokkültürlü eğitim konusunda kendilerini eşit oranda, yüksek düzeyde yeterli hissetmektedirler.

Tablo 25. İkinci Alt Boyutun Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

	Branş	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
Çokkültürlü Eğitim Konusunda Yeterli Hissetme	Sınıf	311	217,72			
	Sosyal Bilgiler	50	206,54	2	1,481	,477
	Türkçe	65	198,68			
	Total	426				

Tablo 25 incelendiğinde, Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre, Kendini Çokkültürlü Eğitim Konusunda Yeterli Hissetme alt boyutu ile branş arasında [$\chi^2(2)=41,481$; $p=,477$; $p> 0,05$], anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Tablo 26. İkinci Alt Boyutun Etnik Köken Değişkenine Göre İncelenmesi

	Etnik Köken	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
Çokkültürlü Eğitim Konusunda Yeterli Hissetme	Türk	93	201,31			
	Kürt	225	217,75			
	Zaza	67	210,96			
	Arap	18	251,53	5	4,011	,548
	Diğer	3	142,50			
	Karma	20	207,35			
	Total	426				

Tablo 26 incelendiğinde, Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin Kendini Çokkültürlü Eğitim Konusunda Yeterli Hissetme alt boyutu ile etnik köken arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$\chi^2(5)=4,011$; $p=,548$; $p> 0,05$]. Sıra ortalaması değerleri Türkler için 201,31, Kürtler için 217,75, Zazalar için 210,96, Araplar için 251,53, Karma etnik kökene sahip öğretmenler için 207,35'tir. Yani öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda kendilerini yeterli hissetmeleri hakkındaki görüşlerin, etnik kökene göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Tablo 27. İkinci Alt Boyutun İnanç Değişkenine Göre İncelenmesi

	İnanç	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
Çokkültürlü Eğitim Konusunda Yeterli Hissetme	Şafi	180	192,89			
	Hanefi	167	188,31			
	Alevi	26	224,06	4	6,545	,162
	Şii	1	60,00			
	Diğer	14	243,71			
	Total		388			

Tablo 27'deki, Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin Kendini Çokkültürlü Eğitim Konusunda Yeterli Hissetme alt boyutu ile inançları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$\chi^2(5)=6,545$; $p=,162$; $p> 0,05$]. Yani öğretmenlerin sınıf içinde çokkültürlü eğitim konusunda kendilerini yeterli hissetmeleri hakkındaki görüşlerinin, dini inançlarına göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Tablo 28. İkinci Alt Boyutun Evde Konuşulan Dil Değişkenine Göre İncelenmesi

	Ev Dili	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
Çokkültürlü Eğitim Konusunda Yeterli Hissetme	Türkçe	168	207,74			
	Kürtçe	188	214,80			
	Arapça	6	296,17			
	Zazaca	44	219,69	5	3,590	,610
	Karma Dil	18	216,67			
	Diğer	2	162,75			
Total		426				

Tablo 28'deki Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin Kendini Çokkültürlü Eğitim Konusunda Yeterli Hissetme alt boyutu ile evde konuşulan dil arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$\chi^2(5)=3,590$; $p=,610$; $p> 0,05$]. Yani öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda kendilerini yeterli hissetmeleri hakkındaki görüşlerinin, evde konuştukları dile göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Tablo 29. İkinci Alt Boyutun Mezun Olunan Üniversitenin Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre İncelenmesi

	Mezun Üniversite	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
Çokkültürlü Eğitim Konusunda Yeterli Hissetme	Güney Doğu Anadolu Bölgesi	225	208,40			
	Doğu Anadolu Bölgesi	57	197,95			
	İç Anadolu Bölgesi	57	194,56			
	Marmara Bölgesi	25	220,94	6	3,979	,680
	Ege Bölgesi	13	258,77			
	Akdeniz Bölgesi	19	220,24			
	Karadeniz Bölgesi	19	209,76			
	Total		415			

Tablo 29'deki Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin Kendini Çokkültürlü Eğitim Konusunda Yeterli Hissetme alt boyutu ile öğretmenlerin lisans eğitimlerini aldıkları üniversitenin bulunduğu bölge arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$\chi^2(5)=3,979$; $p=,680$; $p>0,05$]. Yani öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda kendilerini yeterli hissetmeleri hakkındaki görüşlerinin, lisans eğitimlerini aldıkları üniversitenin bulunduğu bölgeye göre değişmediği söylenebilir.

Tablo 30. İkinci Alt Boyutun Hizmet Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi

	Hizmet Yılı	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkında Düşünceler	0-5	105	188,53			
	6-10	107	221,01			
	11-20	175	223,78	3	5,956	,114
	21 ve yukarısı	39	214,00			
	Total		426			

Tablo 30 incelendiğinde, Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre, Kendini Çokkültürlü Eğitim Konusunda Yeterli Hissetme alt boyutu ile hizmet yılı arasında [$\chi^2(6,703)$; $p=,082$; $p>0,05$], anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yani öğretmenlerin, sınıf içi çokkültürlü eğitim uygulamaları yapma yeterlilikleri hakkındaki görüşleri hizmet yılına göre değişmemektedir.

4.2.2.1. Üçüncü Alt Boyutla Tüm Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim uygulamaları alt boyutu, sırasıyla yaş, cinsiyet, branş, etnik köken, inanç, evde konuşulan dil, mezun olunan üniversite, hizmet yılı değişkenlerine göre incelenecektir.

Tablo 31. Üçüncü Alt Boyutun Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

	Yaş	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları	21-30	140	219,41			
	31-40	199	210,80			
	41-50	75	205,97	3	1,126	,771
	50 +	12	236,46			
	Total		426			

Çokkültürlü Öğretim Uygulamaları alt boyutu ile yaş arasında [χ^2 (3)=1,126; p=,771; p> 0,05], anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yani öğretmenlerin çalıştıkları ortamlarda yapılan çokkültürlü eğitim uygulamaları ile ilgili görüşleri yaşa göre değişmemektedir.

Tablo 32. Üçüncü Alt Boyutun Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top	Z	p
Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları	Erkek	225	221,37	49808,50		
	Kadın	198	201,35	39867,50	-1,687	,092
	Total	423				

Tablo 32 İncelendiğinde, Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. (U=20166,50 ; p= .092 ; p > 0,05). Yani öğretmenlerin okullarda yapılan uygulamalar hakkındaki düşünceleri, cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları alt boyutu için sıra ortalaması değerleri erkekler için 221,37, kadınlar için 201,35'tir

Tablo 33. Üçüncü Alt Boyutun Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

	Branş	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları	Sınıf	311	213,41			
	Sosyal Bilgiler	50	199,04	2	1,271	,530
	Türkçe	65	225,04			
	Total	426				

Tablo 33 İncelendiğinde, Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre, Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları alt boyutu ile branş arasında [$\chi^2(2)=1,271$; $p=,530$; $p> 0,05$] anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Tablo 34. Üçüncü Alt Boyutun Etnik Köken Değişkenine Göre İncelenmesi

	Etnik Köken	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları	Türk	93	208,26			
	Kürt	225	215,88			
	Zaza	67	221,95			
	Arap	18	129,14	5	11,892	,036
	Diğer	3	208,83			
	Karma	20	259,35			
	Total	426				

Tablo 34 incelendiğinde, Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları alt boyutu ile etnik köken arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$\chi^2(5)=11,892$; $p=,036$; $p< 0,05$]. Yani Öğretmenlerin okullarında gözlemledikleri uygulamalar hakkındaki düşünceleri etnik kökene göre farklılaşmaktadır. Sıra ortalamaları değerlerine bakıldığında, bu farkın 259,35'lik değerle karma etnik kökenden olan (çoğunluğu Zaza-Kürt kökenlilerden oluşan) öğretmenler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bunları 221,95'lik değerle Zaza kökenli öğretmenler, 221,95'lik değerle Kürt kökenli öğretmenler ve 208,26'lık değerle Türk kökenli öğretmenler izlemektedir. Arap kökenli öğretmenler, 129,14'lük değerle son sırada yer almaktadırlar. Yani okullarında çokkültürlü eğitime yönelik yapılan uygulamalar konusunda en olumlu kanaatlere karma etnik kökenliler arasında

rastlanmaktadır. Karma grubu sırasıyla Zazalar, Kürtler, Türkler ve son olarak Araplar izlemektedir.

Tablo 35. Üçüncü Alt Boyutun İnanç Değişkenine Göre İncelenmesi

	İnanç	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları	Şafi	180	203,89			
	Hanefi	167	191,48			
	Alevi	26	176,25	4	4,795	,309
	Şii	1	143,00			
	Diğer	14	147,36			
	Total	388				

Tablo 35 incelendiğinde, Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları alt boyutu ile etnik köken arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [χ^2 (5)=4,795 ; p=,309 ; p>0,05]. Yani Öğretmenlerin okullarında karşılaştıkları uygulamalar hakkındaki düşünceleri dini inançlarına göre değişmemektedir.

Tablo 36. Üçüncü Alt Boyutun Evde Konuşulan Dil Değişkenine Göre İncelenmesi

	Ev Dili	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları	Türkçe	168	201,43			
	Kürtçe	188	225,55			
	Arapça	6	166,00			
	Zazaca	44	218,31	5	6,306	,278
	Karma Dil	18	193,00			
	Diğer	2	315,75			
	Total	426				

Tablo 36 incelendiğinde, Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre, Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları alt boyutu ile evde konuşulan dil arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [χ^2 (5)=6,306; p=,278; p>0,05]. Yani Öğretmenlerin okullarında karşılaştıkları uygulamalar hakkındaki düşünceleri evde konuştukları dile göre değişmemektedir.

Tablo 37. Üçüncü Alt Boyutun Mezun Olunan Üniversitenin Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre İncelenmesi

	Mezun Üniversite	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları	Güney Doğu Anadolu Bölgesi	225	211,62			
	Doğu Anadolu Bölgesi	57	225,78			
	İç Anadolu Bölgesi	57	195,38			
	Marmara Bölgesi	25	197,32	6	4,244	,644
	Ege Bölgesi	13	216,81			
	Akdeniz Bölgesi	19	191,08			
	Karadeniz Bölgesi	19	174,58			
	Total		415			

Tablo 37 incelendiğinde, Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre, Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları alt boyutu ile öğretmenlerin lisans eğitimlerini aldıkları üniversitenin bulunduğu bölge arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$\chi^2(5)=4,244$; $p=,644$; $p>0,05$]. Yani Öğretmenlerin okullarında çokkültürlülük ile ilgili karşılaştıkları uygulamalar hakkındaki düşünceleri lisans eğitimlerini aldıkları üniversitenin bulunduğu bölgeye göre değişmemektedir.

Tablo 38. Üçüncü Alt Boyutun Hizmet Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi

	Hizmet Yılı	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları	0-5	105	216,45			
	6-10	107	224,00			
	11-20	175	205,60	3	1,576	,665
	21 ve yukarısı	39	212,21			
	Total		426			

Tablo 38 incelendiğinde, Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre, Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları alt boyutu ile hizmet yılı arasında [$\chi^2(1,576)$; $p=,665$; $p>0,05$], anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yani öğretmenlerin, okullarında karşılaştıkları çokkültürlü eğitim uygulamaları hakkındaki düşünceleri, hizmet yılına göre değişmemektedir.

4.2.2.1. Dördüncü Alt Boyutla Tüm Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin anadilde eğitim alt boyutu sırasıyla yaş, cinsiyet, branş, etnik köken, inanç, evde konuşulan dil, mezun olunan üniversite, hizmet yılı değişkenlerine göre incelenecektir.

Tablo 39. Dördüncü Alt Boyutun Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

	Yaş	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
Anadilde Eğitim	21-30	140	202,92			
	31-40	199	220,33			
	41-50	75	207,51	3	4,283	,232
	50+	12	261,08			
	Total		426			

Anadilde Eğitim alt boyutu ile yaş arasında [$\chi^2 (3)=3,639$; $p=,303$; $p > 0,05$] anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yani öğretmenlerin anadilde eğitim hakkındaki görüşleri yaşa göre değişmemektedir.

Tablo 40. Dördüncü Alt Boyutun Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top	Z	p
Anadilde Eğitim	Erkek	225	231,81	52157,50		
	Kadın	198	189,49	37518,50	-3,816	,000
	Total		423			

Tablo 40'taki, Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, Anadilde Eğitim alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($U=17817,50$; $p= .000$; $p < 0,05$). Yani Öğretmenlerin anadilde eğitim hakkındaki genel düşünceleri, cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Tablo 7'deki sıra ortalaması değerlerine bakıldığında, bu farklılaşmanın erkekler lehine olduğu görülmektedir. Yani erkeklerin kadınlara göre anadilde eğitim konusunda daha olumlu düşündükleri, anadilde eğitimi daha fazla destekledikleri söylenebilir.

Tablo 41. Dördüncü Alt Boyutun Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

	Branş	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
Anadilde Eğitim	Sınıf	311	220,78			
	Sosyal Bilgiler	50	222,85	2	8,419	,015
	Türkçe	65	171,48			
	Total	426				

Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre, Anadilde Eğitim alt boyutu ile branş arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$\chi^2(2)=,530$; $p=,011$; $p<0,05$]. Yani öğretmenlerin anadilde eğitim hakkındaki düşünceleri branşlara göre farklılaşmaktadır. Sıra ortalamalarına bakıldığında farkın, 222,85 ile Sosyal Bilgiler öğretmenleri lehine olduğu görülür. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sınıf ve Türkçe öğretmenlerine nazaran anadilde eğitim konusunda daha pozitif düşündükleri, anadilde eğitimi daha fazla destekledikleri, Sınıf öğretmenlerinin de Türkçe öğretmenlerinden daha olumlu düşündükleri söylenebilir.

Tablo 42. Dördüncü Alt Boyutun Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

	Etnik Köken	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
Anadilde Eğitim	Türk	93	123,81			
	Kürt	225	244,03			
	Zaza	67	241,01			
	Arap	18	187,50	5	88,688	,000
	Diğer	3	70,00			
	Karma	20	239,88			
	Total	426				

Tablo 42 incelendiğinde, Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin Anadilde Eğitim alt boyutu ile etnik köken arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$\chi^2(5)=88,688$; $p=,036$; $p<0,00$]. Yani Öğretmenlerin anadilde eğitim hakkındaki görüşleri etnik kökene göre farklılaşmaktadır. Sıra ortalamaları değerlerine bakıldığında, bu farkın 244,03'lük değerle Kürt kökenli öğretmenler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bunları 241,01'lik değerle Zaza kökenli öğretmenler, 239,88'lik

değerle karma kökenli öğretmenler ve 187,50'lik değerle Türk kökenli öğretmenler izlemektedir. Arap kökenli öğretmenler, 123,81'lik değerle son sırada yer almaktadırlar. Yani anadilde eğitim konusunda en olumlu kanaatlere Kürt kökenli öğretmenler sahiptir. Onları sırasıyla Zaza kökenli, karma etnik kökenden olan, Türk kökenli ve son olarak Arap kökenli öğretmenler izlemektedir.

Tablo 43. Dördüncü Alt Boyutun İnanç Değişkenine Göre İncelenmesi

	İnanç	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
Anadilde Eğitim	Şafi	180	229,50			
	Hanefi	167	151,81			
	Alevi	26	227,87	4	58,878	,000
	Şii	1	153,00			
	Diğer	14	194,75			
	Total	388				

Tablo 43'teki, Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin Anadilde Eğitim alt boyutu ile dini inançları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$\chi^2 (5)=44,430$; $p=,000$; $p< 0,05$]. Yani Öğretmenlerin anadilde eğitim konusundaki düşünceleri dini inançlarına göre değişmektedir. Sıra ortalamaları değerlerine bakıldığında, bu farkın 227,87'lik değerle Alevi öğretmenler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bunları 229,50'lik değerle şafiler, 194,75'lik değerle diğer seçeneğini işaretleyenler, 151,81'lik değerle Hanefiler izlemektedir. Yani anadilde eğitim konusunda kanaatleri en olumlu olan grubun Aleviler olduğu, bunu sırasıyla Şafilerin, Diğer seçeneğini işaretleyenlerin ve son olarak Hanefilerin izlediği görülmektedir.

Tablo 44. Dördüncü Alt Boyutun Evde Konuşulan Dil Değişkenine Göre İncelenmesi

	Ev Dili	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
Anadilde Eğitim	Türkçe	168	165,21			
	Kürtçe	188	245,39			
	Arapça	6	160,75			
	Zazaca	44	251,14	5	67,636	,000
	Karma Dil	18	268,47			
	Diğer	2	107,25			
	Total		426			

Tablo 44'teki, Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin Anadilde Eğitim alt boyutu ile evde konuşulan dil arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$\chi^2(5)=49,044$; $p=,000$; $p < 0,05$]. Yani Öğretmenlerin anadilde eğitim konusundaki düşünceleri evde konuştukları dile göre değişmektedir. Sıra ortalamaları değerlerine bakıldığında, bu farkın 268,25'lik değerle karma dil lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bunu 251,14'lük değerle Zazaca, 245,39'lük değerle Kürtçe, 165,21'lik değerle Türkçe ve 160,75'lik değerle Arapça izlemektedir. Yani anadilde eğitim konusunda kanaatleri en olumlu olan grubun ev ortamında karma dil konuşanlara ait olduğu, bunu sırasıyla Zazaca, Kürtçe, Türkçe ve Arapça konuşanların izlediği görülmektedir.

Tablo 45. Dördüncü Alt Boyutun Mezun Olunan Üniversitenin Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre İncelenmesi

	Mezun Üniversite	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
Anadilde Eğitim	Güney Doğu Anadolu Bölgesi	225	220,93			
	Doğu Anadolu Bölgesi	57	226,76			
	İç Anadolu Bölgesi	57	163,06			
	Marmara Bölgesi	25	224,20	6	14,873	,021
	Ege Bölgesi	13	149,62			
	Akdeniz Bölgesi	19	198,26			
	Karadeniz Bölgesi	19	161,82			
	Total		415			

Tablo 45'deki Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin Anadilde Eğitim alt boyutu ile lisans eğitimlerini aldıkları üniversitenin bulunduğu bölge arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$\chi^2(5)=18,596$; $p=,005$; $p < 0,05$]. Yani Öğretmenlerin anadilde eğitim konusundaki düşünceleri, lisans eğitimlerini aldıkları üniversitenin bulunduğu bölgeye göre değişmektedir. Sıra ortalamaları değerlerine bakıldığında, bu farkın 226,76'lık değerle Doğu Anadolu Bölgesi lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bunu 224,20'lik değerle Marmara Bölgesi, 220,93'lük değerle Güneydoğu Anadolu bölgesi, 198,26'lık değerle Akdeniz Bölgesi, 163,06'lık değerle İç Anadolu Bölgesi, 161,82'lik değerle Karadeniz Bölgesi ve 149,62'lik değerle Ege Bölgesi izlemektedir. Yani anadilde eğitim konusunda kanaatleri en olumlu olan grubun lisans eğitimini Doğu Anadolu Bölgesindeki bir üniversiteden alanların oluşturduğu, bunu sırasıyla lisans eğitimini Marmara, Güneydoğu Anadolu, Akdeniz, İç Anadolu, Karadeniz ve Ege Bölgesindeki bir üniversiteden alanların izlediği söylenebilir.

Tablo 46. Dördüncü Alt Boyutun Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

	Hizmet Yılı	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
Anadilde Eğitim	6-10	107	219,87	3	,862	,835
	11-20	175	212,97			
	21 ve yukarısı	39	212,92			
	Total	426				

Tablo 46 incelendiğinde, Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre, Anadilde Eğitim alt boyutu ile hizmet yılı arasında [χ^2 (,495; p=,920; p>0,05], anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yani öğretmenlerin, anadilde eğitim hakkındaki görüşleri hizmet yılına göre değişmemektedir.

BÖLÜM V:

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. TARTIŞMA VE SONUÇ

Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim meselesi, Türkiye'nin gündemine son yıllarda girmiş bir meseledir. Türkiye'nin giderek demokratikleşmesi ve farklılıkların kamusal alanda ifade edilmesinin önünü açmasıyla birlikte, etnik aidiyet, din, dil ve cinsiyet gibi toplumsal kimlikler kamuoyunda daha yoğun bir şekilde görünür hale gelmekte, toplumsal taleplere dönüşmekte ve politika yapıcıların dikkatini çekmektedir (Kaya ve Aydın, 2013). Etnik kimliklerinin, dini aidiyetlerinin, dil ve kültürlerinin güvence altına alınmasını isteyen kesimler, kamu kurumlarının işleyişinin, organizasyon yapısının ve eğitim sisteminin Türkiye'deki kültürel çeşitliliği yansıtır hale dönüştürülmesi gerektiğini savunmaktadır (Yegen, 2009). Farklılıkların bir zenginlik olarak kabul edilmesinin ve çokkültürlülüğün bir politika olarak benimsenmesinin, toplumdaki ayrımcılıkları azaltacağı, farklı gruplar arasında aidiyeti geliştireceği ve toplumsal barışı sağlayacağı yönünde yaygın bir kanaat vardır (González, 2008).

Birçok devlet, eğitim sistemini “makbul vatandaşlar” üretecek bir araç olarak görmektedir. Bu da ister istemez eğitim konusunu, siyaset ve toplumsal mücadelenin alanına sokmaktadır. Özellikle ulus-devletler, herkesin tek tip eğitimden geçirilmesini önemsemiş ve buna göre politikalar geliştirmişlerdir (Hennayake, 1992). Ancak küreselleşme, iletişimdeki gelişmeler ve göçler, çeşitli toplumların bir birini tanımalarına, farklılıklarını anlamalarına ve karşılaştırmalar yapmasına neden olmuştur. Ulus-devletlerin dar dünyasının, farklı kültürel ve sosyal kimlikleri yansıtmadığı ve bunun değişmesi gerektiği yönündeki talepler, birçok devletin kamu hizmetlerini sunuş biçimini değiştirmesi ile sonuçlanmıştır. Eğitim sistemi, bu değişimin özellikle yansıtılması gereken alanlardan biri olarak görülmüştür.

Eğitim sisteminin farklı kültürleri yansıtması gerektiği düşüncesi, özellikle II. Dünya Savaşı'ndan sonra Batı ülkelerinde daha yoğun bir şekilde tartışılmaya başlanmıştır. Kanada, ABD ve İngiltere gibi ülkeler, çokkültürlü politikalar geliştirmiş ve bunları eğitim sistemlerine dâhil etmişlerdir. Benzer değişiklikleri diğer Batı Avrupa ülkelerinde de görmek mümkündür (Appadurai, 1998). Dünyanın son iki yüzyılda

yaşadığı göçler, farklı etnik, kültürel ve dini grupların temaslarını artırmış ve farklı coğrafyalarda bir araya gelmeleriyle sonuçlanmıştır. Ayrıca yerleşik çeşitli etnik ve dini grupları bünyesinde barındıran ülkelerde, kimlik ve statü talepleri, bu ülkelerin yönetim ve eğitim sistemlerinde reformlar yapmalarını zorunlu kılmıştır (Barber, 1996). Birçok ülke, birden fazla dilde kamu hizmetlerinin sunulmasının ve farklı dillerde eğitimin önünü açmıştır. Ders kitaplarının kültürel çeşitliliği yansıtacak ve çoğulcu bakış açısını geliştirecek şekilde tasarlanması ve içeriğinin zenginleştirilmesi önemli bir mesele olmuştur.

Vatandaşları arasında eşitlik algısını güçlendirmek için, bir birçok Batılı devlet, çokkültürlülüğü bir devlet politikası haline getirmiştir. Çok kültürlülük farklı kültürler arasında hiyerarşik düzeni öngörmez. Bunun yerine çoğulcu bir bakış açısı ile farklılıkların entegrasyonunu öngörür. Bu nedenle, eğitim içeriklerinin kültürel zenginliği yansıtması ve eğitim hizmetlerinin farklı dillerde sunulması, yeni devlet sistemlerinin en önemli özelliklerinden biridir (Kaya ve Aydın, 2013).

Türkiye bu sürecin başında bir ülke olarak tanımlanabilir. Türkiye, tarihte ilk kez, seçmeli Kürtçe dersleri ile Kürtçe eğitimin önünü açmış ve yirmi dört saat Kürtçe yayın yapan bir devlet televizyonu kurmuştur. Yaşayan Diller Enstitüleri kurarak, Kürtçe ve Zazaca gibi dillerin, yükseköğretim düzeyinde öğretimini sağlamaya başlamıştır (Kaya ve Aydın, 2013). Çokkültürlü bu politikaların devamının geleceğini öngörmek mümkündür. Özellikle çokkültürlü ve iki dili eğitimin daha fazla tartışılacağı ve belki de eğitim sistemine entegre edileceği bir süreç yaşayacağımızı söyleyebiliriz. Bu nedenle, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin ana aktörleri olan öğretmenlerin bu konudaki görüş ve beklentilerinin alınması, yapılacak politikalar bakımından oldukça kritik bir değere sahiptir. Bu araştırma böyle bir ihtiyaca binaen tasarlanmış ve uygulanmıştır.

Yapılan araştırma, Diyarbakır ili genelinde 426 öğretmene uygulanan 33 maddelik bir ölçeğin bulgularına dayanmaktadır. Araştırma bulgularına bakıldığında birkaç noktanın özellikle ön plana çıktığını söyleyebiliriz. Öncelikle, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü, çokkültürlülük konusunda olumlu kanaatler taşımakta, çokkültürlü eğitimi desteklemekte ve anadilde eğitimi savunmaktadır. Araştırmanın yapıldığı ilde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Kürt, Zaza ve Arap gibi Türkler dışındaki etnik kökenlerden gelmesi, bu yöndeki taleplerin daha net bir şekilde ortaya

konulmasını sağlamaktadır. Nitekim araştırmaya katılan öğretmenlerin %21,8'i Türk kökenli olduğunu belirtmiştir. Buradan Türklerin çokkültürlülüğü, çokkültürlü eğitimi ve anadilde eğitimi savunmadıkları anlamı çıkarılamaz. Türklerin bu konudaki destekleri, diğer etnik gruplarla, özellikle de Kürt ve Zazalarla kıyaslandığında daha düşük orandadır. Araştırmaya katılan Türklerin de büyük bir bölümü aslında, bu konularda olumlu görüş belirtmişlerdir.

Toprak'ın (2008) Tokat ilinde görev yapan öğretmenlerle çokkültürlü eğitim üzerine yaptığı araştırma sonuçları, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkında olumlu görüş bildirdiği ve çokkültürlü eğitimi desteklediği yönündedir. Yazıcı ve arkadaşlarının (2009), öğretmenlerle yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre de öğretmenler çokkültürlü eğitim hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. Polat'ın (2012) okul müdürleri ile çokkültürlü eğitim üzerine yaptığı araştırma sonuçları da aynı doğrultuda okul müdürlerinin, çokkültürlü eğitime ilişkin olumlu görüş bildirdiklerini doğrulamaktadır. Yine Demir'in (2012) öğretim elemanlarıyla çokkültürlü eğitim hakkındaki araştırma bulguları, bu kesimin de çokkültürlü eğitimi desteklediğini göstermektedir. Görüldüğü gibi, eğitimin farklı alanlarında görev yapan kişilerle yapılan araştırmaların tümünde, çokkültürlü eğitime olumlu bir yaklaşım olduğu, çokkültürlü eğitimin desteklendiği görülmektedir.

Araştırmada öne çıkan diğer bir mevzu ise öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime dair genel kanaatler konusunda olumlu görüş belirtmeleri fakat kendi özel hayatları ile ilgili kültürel tercihleri sorulduğunda daha düşük destek vermeleridir. Örneğin, “evlilik yaşındaki çocuğumun kendi etnik kökenim dışından biri ile evlenmek istemesinden rahatsızlık duymam” önermesine katılım düzeyinin önemli ölçüde düştüğü görülmektedir. Etnik gruplardan, çocuklarının kendi etnik grubu dışından biri ile evlenmesine en soğuk bakanlar Türkler (%56), en sıcak bakanlar ise Zazalardır (%77,7). Türkiye'de etnik çoğunluğu oluşturan Türklerin, diğer etnik gruplarla evliliklere daha az sıcak bakması araştırmaya değer bir konudur. Çokkültürlü eğitime en fazla destek verenlerin herhangi bir inanç belirtmeyenler ile Aleviler olduğu görülmektedir. şafi ve Hanefilerin çokkültürlü eğitime destek oranları ise biraz daha düşüktür.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda kendilerini yeterli hissetmeleri alt boyutundaki verilere bakıldığında, öğretmenlerin kendilerini yeterli buldukları

görülmektedir. Öğretmenler, farklı etnik köken ve dini inançtan gelen öğrencilerin rahat hissedebilecekleri bir atmosfer oluşturmaya çalıştıklarını, kendi kültürlerini anlatmaları için teşvik ettiklerini, onlarla farklı kültürler hakkında açık ve yapıcı bir şekilde konuştuklarını belirtmektedirler. Bu sorulara verilen cevaplar, ortalamanın (4,049) üzerinde bir oranda çıkarken, “derslerde kültürel çeşitliliğin değerli olduğunu fark ettirecek kitap ve materyalleri kullanırım” (3,802) ile “sınıfta farklı etnik, dini ve kültürel gruplar hakkında konuşmak için o kültürlerin özel günlerini ve kutlamalarını fırsat bilirim” (3,521) şeklindeki ifadeler katılım düzeyleri düşmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının direktifleri ve eğitim uygulamaları, öğretmenleri eğitim programlarına sadık kalmaya zorlamaktadır. Öğretmenler, kendilerine tevdi edilen programı uygulamak ve önerilen materyalleri kullanmak zorundadır. Bu bakımdan, derslerde çokkültürlü eğitimi destekleyecek materyal kullanımı ve ders etkinlikleri konusunda daha olumsuz bir tutum sergilemektedirler. Öğretmenlerin, olumsuz algılanabilecek uygulamalardan kaçınması anlaşılır bir durumdur. Çünkü eğitim sistemi, öğretmenlerin farklı kültürler ile ilgili ders materyalleri geliştirmelerini ve farklı kültürler hakkında ders etkinliklerini yapmalarını teşvik eder nitelikte değildir. Bu nedenle, eğitim sisteminin esnetilmesi ve farklı kültür grupları hakkında etkinlik yapmayı ve ders materyali kullanmayı teşvik etmesi gerekir.

Demir’in (2012) Erciyes Üniversitesi öğretim elemanlarının çokkültürlü eğitime verdikleri önemi ölçmek amacıyla yaptığı araştırmaya göre, öğretim elemanları çokkültürlü eğitimin sınıflara adapte edilmesini, ders içeriklerine çokkültürlü öğeler katılmasını önemsediklerini fakat çeşitli nedenlerden dolayı bunu derslerine yeteri kadar entegre edemediklerini söylemişlerdir.

Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları alt boyutuna baktığımızda araştırmaya katılan öğretmenlerin, çalışma arkadaşlarının öğrenciler arasında cinsiyet, din, kültür ve etnik köken farkı gözetmeksizin eğitim faaliyetlerini sürdürdükleri konusunda olumlu bir kanaate sahip oldukları görülür. Bu aslında oldukça pozitif bir bulgudur. Araştırmaya katılan öğretmenler, diğer meslektaşlarının öğrenciler arasında ayırım yapmadıkları düşüncesindedirler. Bu da, çokkültürlü eğitimi destekleyen bir veri olarak değerlendirilebilir. Bu veri, Türkiye’de insanların etnik köken, din, kültür ve cinsiyet ayırımı yapmadıkları ancak resmi ideolojinin ayrımcılık yaptığı tezine destek niteliğinde bir veridir. Ancak şunu ifade etmekte yarar vardır. “Çalıştığım ortamlarda dini inancımın dolayı ayrımcılığa maruz kaldığım zamanlar oldu” maddesine en fazla

katılanlar, Arap kökenli öğretmenler (%38,9) ve Alevi öğretmenlerdir (%30,8). Arap ve Alevi kökenli öğretmenler arasında ayrımcılık algısının daha yüksek çıkmasının çeşitli nedenleri olabilir. Arap öğretmenler arasındaki ayrımcılık algısının temelinde dindarlık, Alevilerinde ise mezhepsel farklılık olabilir. Bu gruplar arasındaki ayrımcılık algısı, araştırmaya değer önemli bir konudur.

Anadilde eğitim alt boyutu ile ilgili analizlere baktığımızda, anadilde eğitimin büyük ölçüde desteklendiği görülmektedir. Bu destek, Kürt ve Zaza kökenli öğretmenler arasında en yüksek oranda çıkarken, Türkve Arap kökenli öğretmenler arasında daha düşük oranda çıkmaktadır. Türk kökenli öğretmenlerin, Türkçe dışındaki dillerin eğitim sistemine dâhil edilmesine daha az destek vermeleri anlaşılır bir durumdur. Ancak Arap kökenli öğretmenler arasında destek oranının düşük olmasının ise anlaşılmaya ihtiyacı vardır. Araplar kökenli öğretmenler arasında bu oranın daha düşük çıkması, onların Türk toplumuna entegre olması veya anadilde eğitim konusunda bir ihtiyaç hissetmemeleri ile ilgili bir durum olabilir. Anadilde eğitim konusunda kanaatleri en olumlu olan grubun Aleviler olduğu, bunu sırasıyla Şafililerin, Diğer seçeneğini işaretleyenlerin ve son olarak Hanefilerin izlediği görülmektedir.

Anadilde Eğitim alt boyutundaki “anadili Türkçe olmayan bireylere/öğrencilere kendi dillerinde eğitim alma fırsatı verilmesi gerektiğine inanıyorum” ifadesine tüm öğretmenlerin katılma oranı %77,2’dir. Bu sonuçtan öğretmenlerin, anadili Türkçe olmayan bireylere kendi dillerinde eğitim alma hakkının verilmesini destekledikleri kanaatine varabiliriz. Kürt kökenli öğretmenlerin %78,9’u, Zaza kökenli öğretmenlerin %82,1’i, Türk kökenli öğretmenlerin %47,3’ü, Arap kökenli öğretmenlerin %44,4’ü bu önermeye katıldıklarını ifade etmişlerdir. Kürt ve Zaza kökenli öğretmenler, anadilde eğitim hakkının tanınması konusunda çok daha büyük bir kararlılık göstermektedirler. Türk öğretmenlerin ise yarıya yakını, bu ifadeye katılmakta ve önemli bir kısmı kısmen katıldığını ifade ederek kararsız olduklarını göstermektedirler.

Anadili Türkçe olmayan çocuklar okula başladıklarında, Türkçe bilmediklerinden veya tam hakim olmamalarından kaynaklanan bazı zorluklar yaşayabilmektedirler. Başarıları anadili Türkçe olan çocuklara göre daha düşük olabilmektedir. Deveci’nin (2010) Danimarka’da yaşayan Türk öğrencilerin ilköğretimde yaşadığı zorluklar üzerine yaptığı araştırma sonuçlarına göre, Danimarka’da yaşayan Türk öğrencilerin başarısının düşük olduğu ve zorlandıkları

tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak da okula başladıklarında Danca dil yeterliklerinin Dan öğrencilerden düşük olması, Anadili yeterliliğinin düşük düzeyde olması nedeni ile Dancadaki bazı kavramları anadillerinde anlamlandıramamaları ve ailelerin eğitim dilini bilmemelerinden dolayı çocuklarına yardım edememeleri gösterilmektedir (Deveci, 2010). Çokkültürlü eğitim, farklı gruplara mensup öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak ve tüm öğrencilerin daha demokratik bir vatandaş olarak yetişmeleri sağlamak ve onları, içinde buldukları çokkültürlü toplumda yaşamaya hazır hale getirmek açısından son derece önemlidir (Gay, 1994).

“Farklı etnik gruplara kendi dillerinde eğitim hakkı verilmesinin ülke bütünlüğüne zarar vereceğini düşünüyorum” ifadesine katılanların oranı sadece %12,6’dır. Diğer bir ifade ile araştırmaya katılan öğretmenlerin %81’i, anadilde eğitim hakkının tanınmasının, ülke bütünlüğüne herhangi bir zarar vermeyeceğini düşünmektedir. Bu ifadeye en fazla katılanlar Türk kökenli öğretmenlerdir. Onların da yarıdan fazlası (%57) farklı etnik gruplara kendi dillerinde eğitim hakkı verilmesinin ülke bütünlüğüne zarar vermeyeceğini düşünmektedir. Türk kökenli öğretmenler arasında, anadilde eğitim hakkının, ülke bütünlüğüne zarar verebileceği kaygısı daha yüksek oranda çıkmaktadır. Buna karşılık Kürt ve Zaza kökenli öğretmenler arasında ise böyle bir kaygı yok denecek kadar azdır.

Anadilde eğitim alt boyutunda “eğitim sistemimiz içinde anadili Türkçe olmayan çocuklara akademik başarı için gereken desteğin verildiğini düşünüyorum” şeklindeki ifadesine katılım oranı oldukça düşüktür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%59,2), Kürt kökenli öğretmenlerin büyük bölümünün (%71,6) anadili Türkçe olmayan çocuklara akademik başarı için gereken desteğin verilmediğini düşünüyor olması, bu konudaki eksikliği göz önüne serer niteliktedir. Türk eğitim sistemi, etnik ve kültürel farklılıkları gözetmeksizin, herkese aynı çeşit eğitimi öngörmektedir. Bölgesel, kültürel ve dini farklılıklar çoğu zaman göz ardı edilmektedir. Diğer etnik gruplar arasında da benzer bir bakış açısını görmek mümkündür. Bu da, Türk eğitim sisteminin çoğulcu olması ve fırsat eşitliği sağlaması yönünde bir revizyona ihtiyacı olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de anadili Türkçeden farklı bir dil olan çocuklara yönelik eğitim sistemi içinde herhangi farklı bir uygulama yapılmamakta, bu çocukların dil eksikliklerini giderecek özel programlar düzenlenmemektedir. Tüm çocuklar aynı öğretim programına

devam etmektedirler. Bu durum, anadili Türkçe olmayan çocuklar aleyhine eşitsizlik durumu yaratmaktadır (Eğitimsen, 2010).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “etnik kökeni Türk olmayan öğrencilerin, kendi tarih ve kültürleri ile ilgili konuların derste işlenmemesinden dolayı dışlanma hissettiklerini düşünüyorum” şeklindeki ifadeye katılım düzeyleri % 49,1 oranındadır. Öğretmenlerin neredeyse yarıya yakını, etnik kökeni Türk olmayan öğrencilerin bu uygulamadan dolayı dışlanma hissedileceklerini düşünmektedir. Kürt kökenli öğretmenlerin %60’ı, Zaza kökenli öğretmenlerin 47,8’i, Türk kökenli öğretmenlerin %24,7’si, Arap kökenli öğretmenlerin %11,2’si bu maddeye katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu soruya verilen cevaplara bakıldığında, öğretmenlerin önemli bir bölümünün etnik kökeni Türk olmayan öğrencilerin, kendi tarih ve kültürleri ile ilgili konuların derste işlenmemesinden dolayı ayrımcılık hissettiklerini düşünmeleri üzerinde durulması gereken bir meseledir. Bu sonuç, eğitim ve öğretim müfredatlarının ve ders kitaplarının, farklı etnik ve kültürel grubun, dil, kültür ve tarihine yer vermesinin gerektiğini açık bir şekilde ortaya çıkarmaktadır. Bunun, kültürel azınlık konumunda olan grupların, ülke aidiyetlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılanların, %58.9’u Türkiye’de insanların en çok etnik kökeninden dolayı %16.9’u sosyal statüden, %12,4’ü dini inancından ve %6,6’sı ise cinsiyetinden dolayı ayrımcılığa uğradıklarını düşünmektedirler. Etnik kökenden dolayı insanların ayrımcılığa uğradığını düşünenlerin oranı Kürt kökenli öğretmenler arasında en yüksek orandadır (%73,4). Arap kökenli öğretmenler Türkiye’de insanların daha çok dini inancından dolayı ayrımcılığa uğradığını ifade etmektedirler. İnanç grupları arasındaki ayrımcılık algısına baktığımızda, din konusunda ayrımcılık algısının en yüksek olduğu grubun, Alevi kökenli öğretmenle olduğu görülür.

Sonuç olarak, görüşleri alınan öğretmenlerin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime destek verdiklerini, kendilerini çokkültürlü eğitim konusunda yeterli bulduklarını söyleyebiliriz. Ancak öğretmenler, eğitim sisteminin bu konuda işlerini kolaylaştırmadığını ifade etmektedirler. Katılımcılar, öğretmen arkadaşlarının öğrenciler arasında etnik köken, din, kültür ve cinsiyet ayırım yapmadıklarını belirterek, çokkültürlü eğitim için toplumsal zeminin elverişli olduğunu ima etmektedirler. Anadilde eğitimin katılımcılar arasında büyük oranda destek bulduğunu, anadilde eğitime geçilmesinin ülke bütünlüğüne zarar vermeyeceği düşüncesinin yaygın

olduğunu söyleyebiliriz. Ancak anadili Türkçe olmayan öğrencilere, yeterince destek verilmediği sonucuna varabiliriz. Son olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin etnik kökeni Türk olmayan öğrencilerin, kendi tarih ve kültürleri ile ilgili konuların derste işlenmemesinden dolayı dışlanma hissettiklerini düşündüklerini ifade edebiliriz.

4.2. ÖNERİLER

- Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, çokkültürlü eğitim ve anadilde eğitimi desteklemekte, gerekli olduğunu belirtmektedirler. İleriki yıllarda uygulanması muhtemel çokkültürlü eğitim için, öğretmen yetiştirme programlarına bu doğrultuda dersler konulabilir.
- Her ne kadar araştırma sonuçları, öğretmenlerin çoğunun çokkültürlü eğitim ve anadilde eğitim konularında olumlu düşünceler ifade ettiklerini gösterse de bir kısım öğretmenler olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu olumsuz düşüncelerin giderilmesi için öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ve anadilde eğitim konularında algılayış ve becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir.
- Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, farklı kültür ve etnik kökenden olan bireylerin ders programlarında ve ders kitaplarında kendi kültürlerinden bahsedilmemesinden dolayı rahatsızlık duymaktadırlar. Bu nedenle ders programları ve kitapları farklı kültürden olan insanların özelliklerini yansıtacak şekilde düzenlenebilir.
- Araştırma sonuçlarına göre dini inanç noktasında Alevi ve Arap kökenli öğretmenlerin ayrımcılık algısına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında inanç özgürlüğü ve empati yapabilme konularına daha fazla yer verilebilir.
- Ders programlarında inanç özgürlüğü konularına daha fazla yer verilebilir ve öğrencilerin bu konuda empati yapmaları sağlanabilir.
- Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yarısından fazlası, eğitim sistemimiz içinde anadili Türkçe olmayan çocuklara gereken desteğin verilmediğini

düşünmektedir. Bu nedenle. Anadili Türkçe olmayan bireylere daha fazla destek sağlanması amacıyla çalışmalar yapılabilir.

- Çokkültürlülük ve iki dillilik konuları Türkiye’de henüz yeterince araştırılmış konular değildir. Bu nedenle, bu alanda yapılacak yeni çalışmalar, Türkiye’nin yeni vizyonuna katkı sağlayabilir ve toplumsal barışın dinamiklerini oluşturabilir.

KAYNAKÇA

- Aktar, A. (2000). *Varlık Vergisi ve "Türkleştirme" Politikaları* (1. baskı ed.). Cağaloğlu, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aktekin, S. (2009). Türkiye’de Tarih Eğitimi Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih Ve Sosyal Bilgiler Eğitimi In S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk & D. Smart (Eds.), *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih Ve Sosyal Bilgiler Eğitimi* (pp. 27-44). Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı: .
- Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alba, R. D. ve Nee, V. (2003). *Remaking the American mainstream : assimilation and contemporary immigration*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Altun, A., Doğan, Y. ve Uzun, E. (2011). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı* Ankara: Altın Kitaplar.
- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities : Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (Rev. and extended ed.). London ; New York: Verso.
- Appadurai, A. (1998). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Atasoy, Z. (2012). *Farklılıkların Yönetimi: Üniversite Öğrencilerinin Ayrımcılık Algısının Öğrenci Başarı Düzeyine Etkisi Üzerine Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi), Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
- Baker, C. ve Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon ; Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- Balancar, F. (2012). *Sessizliğin Sesi Diyarbakır’lı Ermeniler Konuşuyor*. İstanbul: Hrant Dink Vakfı Yayınları.
- Banks, J. A. (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. New York, NY: Routledge.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural Education: Characteristics and Goals In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (Seventh Edition ed., pp. 3-26). United States of America JohnWiley & Sons.
- Barber, B. R. (1996). *Jihad vs. McWorld* (1st Ballantine Books ed.). New York: Ballantine Books.
- Başbay, A. ve Kağncı, D. Y. (2011). Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199-212.
- Başbilen, P. (2008). *Avrupa Birliği'nin Etnik Ve Dini Kimliklere Yaklaşımı: Güneydoğu Anadolu Bölgesi Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Benmayor, R. ve Skotnes, A. (1994). *Migration and Identity*. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Brutt-Griffler, J. ve Varghese, M. (2004). *Bilingualism and language pedagogy*. Clevedon ; Buffalo: Multilingual Matters.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Coleman, J. A. ve Tomka, M. (1995). *Religion and Nationalism*. London, Maryknoll, NY: SCM Press; Orbis Books.
- Cornell, S. E. ve Hartmann, D. (1998). *Ethnicity and Race : Making Identities in a Changing World*. Thousand Oaks, Calif.: Pine Forge Press.
- Coskun, V., Derince, S. ve Ucarlar, N. (2010). *Dil Yarası: Türkiye’de Eğitimde Anadilinin Kullanılmaması Sorunu ve Kürt Öğrencilerin Deneyimleri*. Diyarbakir: DİSA.
- Crawford, J. (1995). *Bilingual education : history, politics, theory, and practice* (3rd ed.). Los Angeles, CA: Bilingual Educational Services.
- Crawford, J. (2000). *At war with diversity : US language policy in an age of anxiety*. Clevedon England ; Buffalo N.Y.: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority-language children*. Toronto: OISE Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy : bilingual children in the crossfire*. Clevedon England ; Buffalo N.Y.: Multilingual Matters.
- Cummins, J. ve Hornberger, N. H. (2008). *Bilingual education* (2nd ed.). New York: Springer.
- Çayır, K. (2010). Yeni Bir ‘Biz’ Anlayışı Geliştirme Yolunda Eğitim, Ders Kitapları Ve Okullar. In K. Çayır (Ed.), İstanbul Toplumsal Ve Siyasal Çatışmaların Yaşandığı Toplumlarda Uzlaşma Aracı Olarak Eğitimin Rolü Projesi (pp. 25-36). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Çötok, N. A. (2010). *Çokkültürlülük, Kültürlerarasılık Ve Entegrasyon Tartışmaları Bağlamında Alman Eğitiminde Türk Öğrenciler: Bremen Örneği*. (Doktora Tezi), Sakarya Üniversitesi Sakarya.
- Dannin, R. (2002). *Black pilgrimage to Islam*. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Davies, L. (2010). Eğitim, Barış ve Anlaşmazlık In K. Çayır (Ed.), İstanbul Toplumsal ve Siyasal Çatışmaların Yaşandığı Toplumlarda Uzlaşma Aracı Olarak Eğitimin Rolü Projesi (pp. 9-22). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Del Valle, S. (2003). *Language rights and the law in the United States : finding our voices*. Clevedon, England ; Buffalo: Multilingual Matters.
- Demir, S. (2012). Çok Kültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 1453-1475.
- Demir, S. ve Başarır, F. (2013). Çok Kültürlü Eğitim Çerçevesinde Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi *International Journal Of Social Science* 6(1), 609-641.
- Deveci, A. (2010). *Danimarka'da (Odense'de) Yaşayan Türklerin İlköğretimde Yaşadıkları Eğitsel ve Yönelimsel Sorunlar*. (Yüksek Lisans), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Dicker, S. J. (2003). *Languages in America : a pluralist view* (2nd ed.). Clevedon ; Buffalo: Multilingual Matters.

- Dolby, N. (2012). *Rethinking multicultural education for the next generation : the new empathy and social justice*. New York: Routledge.
- Duman, Z. (2009). Küreselleşme, Kimlik Ve Çokkültürlülük. In H. R. Açar (Ed.), *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu* (pp. 587-600). Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları: 44.
- Edwards, J. (2010). *Language diversity in the classroom*. Bristol ; Buffalo: Multilingual Matters.
- Eğitimsen. (2010). *Anadilinin Önemi: Anadilde Eğitim*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Erincik, S. (2011). Kimlik ve Çokkültürcülük Sorunu *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 52(2), 219-241
- Fırat, B. Ş. (2010). Kürt Sorunu Bağlamında Eğitim, Kimlik, Çatışma Ve Barışa Dair Algı Ve Deneyimler: Alan Çalışmasından Notlar. In K. Çayır (Ed.), *İstanbul Toplumsal Ve Siyasal Çatışmaların Yaşandığı Toplumlarda Uzlaşma Aracı Olarak Eğitimin Rolü Projesi* (pp. 37-56). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Frazier, J. W., Margai, F. M. ve Tettey-Fio, E. (2003). *Race and place : equity issues in urban America*. Boulder, Colo.: Westview Press.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective* Malden, MA: Wiley-Blackwell Publication.
- García, O., Zakharia, Z. ve Otcu, B. (2012). *Bilingual community education and multilingualism: beyond heritage languages in a global city*. Bristol ; Buffalo: Multilingual Matters.
- Gay, G. (1994). A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education Retrieved from <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm#author> website:
- Gay, G. (2010). Culturally Responsive Teaching Theory, Research and Practice J. A. Banks (Ed.)
- Giddens, A. (1985). *The Nation-State and Violence*. Los Angeles, CA: University of California Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity : Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Giddens, A. (2000). *Runaway World : How Globalisation is Reshaping Our Lives*. New York: Routledge.
- Glazer, N. ve Moynihan, D. P. (1970). *Beyond the Melting Pot; the Negroes, Puerto Ricans, Jews, Italians, and Irish of New York City* (2d ed.). Cambridge,,: M.I.T. Press.
- Goldstone, J. A. (2000). State, The In E. F. Borgatta (Ed.), *Encyclopedia Of Sociology* (Vol. 5, pp. 2996-3003). New York Macmillan.
- Gollnick, D. M. ve Chinn, P. C. (2013). *Multicultural education in a pluralistic society* (9th ed.). Boston: Pearson.
- González, J. M. (2008). *Encyclopedia of bilingual education*. Los Angeles: Sage.
- Gregory, D. (1994). *Geographical Imaginations*. Cambridge, MA: Blackwell.

- Güvenç, B. (1994). *Türk Kimliği* Ankara: T.C.Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi.
- Hazır, M. (2010). *Amerikan Çokkültürlülüğü Ve Meluncan Kimliği* (Doktora Tezi), Sakarya Üniversitesi Sakarya.
- Hennayake, S. K. (1992). Interactive Ethnonationalism - an Alternative Explanation of Minority Ethnonationalism. *Political Geography*, 11(6), 526-549.
- Hornberger, N. H. (2003). *Continua of biliteracy : an ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Clevedon, England ; Buffalo N.Y.: Multilingual Matters.
- Hornberger, N. H. (2012). *Educational linguistics: critical concepts in linguistics*. Milton Park, Abingdon, Oxon ; New York: Routledge.
- Huntington, S. P. (1996). *The clash of civilizations and the remaking of world order*. New York: Simon & Schuster.
- İpek, İ. (2011). *İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Vatandaşlık Eğitiminin Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Hedeflere Uygunluğu Yönünden Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi Balıkesir.
- Jackson, S. A. (2005). *Islam and the Black American*. Cary, NC, USA: Oxford University Press.
- Juarez, G., Hurria, A., Uman, G. ve Ferrell, B. (2013). Impact of a bilingual education intervention on the quality of life of Latina breast cancer survivors. [Research Support, N.I.H., Extramural]. *Oncol Nurs Forum*, 40(1), E50-60. doi: 10.1188/13.ONF.E50-E60
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kapulu, A. ve Karaca, A. (2012). *İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı*. Ankara: Koza Yayın.
- Karpat, K. H. (1978). Ottoman Population Records and the Census of 1881/82-1893. *International Journal of Middle East Studies*, 9(3), 37.
- Karpat, K. H. (2002). *Studies on Ottoman social and political history : selected articles and essays*. Leiden, The Netherlands ; Boston: Brill.
- Karpat, K. H. (2007). Islam, secularism, and nationalism in modern Turkey. Who is a turk? *International Journal of Middle East Studies*, 39(2), 324-326. doi: Doi 10.1017/S0020743807070304
- Kaya, I. (2005). Identity and Space: The Case of Turkish Americans. *Geographical Review*, 95(3), 425-440.
- Kaya, I. (2007). Azınlıklar, Çokkültürlülük Ve Mardin. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (9), 44-55.
- Kaya, I. (2011). Diyarbakır ve Etnik Çeşitlilik. In N. Adabag, R. İnanç, İ. Nalbantoglu & Z. Sayı (Eds.), *Tüm Yönleriyle Diyarbakır 2. Sempozyumu* (pp. 69-79). Ankara: DİTAV Yayınları.
- Kaya, I. ve Aydın, H. (2013). *Türkiye'de Anadilde Eğitim Sorunu: Zorluklar, Deneyimler ve İki Dilli Eğitim Modeli Önerileri*. İstanbul: UKAM.

- Keskin, Y. (2008). *Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 Ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması* (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi İstanbul.
- Kitchin, R. ve Tate, N. (2000). *Conducting Research into Human Geography: Theory, Methodology, and Practice*. Essex-England: Pearson Education Limited.
- Kymlicka, W. ve Norman, W. (2003). Citizenship in Culturally Diverse Societies: Issues, Contexts, Concepts. In W. Kymlicka & W. Norman (Eds.), *Citizenship in Diverse Societies* (pp. 1-44). New York: Oxford University Press
- Lucassen, L. (2005). *The immigrant threat: the integration of old and new migrants in western Europe since 1850*. Urbana: University of Illinois Press.
- Mahcupyan, E. (1999). *Yönetemeyen Cumhuriyet* (1. Basım ed.). İstanbul: Patika.
- Mahcupyan, E. (2004). Türkiye'de Gayrimüslim Cemaatlerin Sorunları ve Vatandaş Olamama Durumu Üzerine Retrieved 26 Haziran, 2006, from http://www.tesev.org.tr/UD_OBJS/PDF/DEMP/EMahcupyanYorum17062004.pdf
- Mahcupyan, E. (2005). *İçimizdeki öteki*. İstanbul: İletişim.
- Martin-Jones, M., De Mejía, A.-M. ve Hornberger, N. H. (2008). *Discourse and education* (2nd ed.). New York: Springer.
- May, S. (1994). *Making multicultural education work*. Clevedon England ; Philadelphia: Multilingual Matters.
- May, S. ve Hornberger, N. H. (2008). *Language policy and political issues in education* (2nd ed.). New York: Springer.
- May, S., Modood, T. ve Squires, J. (2004). *Ethnicity, nationalism and minority rights*. Cambridge, UK ; New York: Cambridge University Press.
- Mayer, C. ve Akamatsu, C. (1999). Bilingual-bicultural models of literacy education for deaf students: considering the claims. *J Deaf Stud Deaf Educ*, 4(1), 1-8. doi: 10.1093/deafed/4.1.1
- Mayer, C. ve Wells, G. (1996). Can the linguistic interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students? *J Deaf Stud Deaf Educ*, 1(2), 93-107.
- Miksch, K. L., Higbee, J. L., Jehangir, R. R., Lundell, D. B., Bruch, P. L., Siaka, K., ve diğerleri. (2003). Multicultural Awareness Project for Institutional Transformation MAP IT
- Mitchell, B. M. ve Salisbury, R. E. (1999). *Encyclopedia of multicultural education*. Westport, Conn.: Greenwood Press.
- Oran, B. (2005). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Mülkiyet Politikaları ve Gayrimüslimler*. Paper presented at the Türkiye'de Azınlık Hakları Sorunu: Vatandaşlık ve Demokrasi Eksenli Bir Yaklaşım, İstanbul.
- Ortaylı, İ. (2010). *Tarihin Sınırlarına Yolculuk*. İstanbul: Timaş.

- Ortaylı, I. ve Akyol, T. (2002). *Osmanlı mirasından Cumhuriyet Türkiye'sine İlber Ortaylı ile konuşmalar* (1. Baskı ed.). Harbiye, İstanbul: Ufuk Kitapları.
- Özdemir, M. Ç. ve Bingöl, A. S. (2009). *Çok Kültürlü Toplumlarda Vatandaşlık Eğitimi*. Paper presented at the Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Uşak Üniversitesi.
- Özer, A. (2009). *AB Sürecinde Türkiyede Çok Kültürlük Ve Vatandaşlık Sorununa Sosyolojik Bir Bakış* Paper presented at the Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Uşak Üniversitesi.
- Özhan, İ. (2006). *Farklaşmanın Özel Görünümleri Olarak Çokkültürlülük Ve Çokkültürcülük*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Ankara.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*
- 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.
- Portes, A. ve Rumbaut, R. G. (2006). *Immigrant America : a portrait* (3rd ed.). Berkeley: University of California Press.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism* (1st ed.). New York: Pantheon Books.
- Said, E. W. (1993). *Culture and imperialism* (1st ed.). New York: Knopf : Distributed by Random House.
- Said, E. W. ve Viswanathan, G. (2001). *Power, politics, and culture : interviews with Edward W. Said* (1st ed.). New York: Pantheon Books.
- Salaberry, M. R. (2009). *Language allegiances and bilingualism in the US*. Bristol, UK ; Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Scott, R. B. (2011). *Do Kansas Schools Address Multicultural Needs Of Exceptional Students In Transition Practices? A Survey Of Special Educators In Grades 9-12 With Direct Experience In Transition Planning For Culturally And/Or Linguistically Diverse Students*. (Doctor Of Education), Kansas State University, Manhattan, Kansas.
- Serrano, A. L. (2010). İspanya'da Toplumsal Barışa Yönelik Eğitim Mevzuatı Ve Uygulamaları. In K. Çayır (Ed.), İstanbul Toplumsal Ve Siyasal Çatışmaların Yaşandığı Toplumlarda Uzlaşma Aracı Olarak Eğitimin Rolü Projesi (pp. 75-83). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Sevinç, V., Titrek, O. ve Önder, İ. (2009). *Çok kültürlü eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri*. Paper presented at the The International Symposium on Multi-culturalism in Education, Isparta.
- Simpson, J. H. (2000). Religion, Politics, And War. In E. F. Borgatta (Ed.), *Encyclopedia Of Sociology* (Vol. 4, pp. 2356-2363). New York Macmillan
- Smith, A. D. (2009). *Ethno-symbolism and nationalism: a cultural approach*. London ; New York: Routledge.

- Sundquist, E. J. (2006). *Empire and slavery in American literature, 1820-1865*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Şimşek, M. (2003). *Süryaniler ve Diyarbakır*. İstanbul: Çiviyazıları Yayınları.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism Examining The Politics Of Recognition*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Toprak, G. (2008). *Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği'nin Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması*. (Sosyal Bilimler Enstitüsü), Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Tutsak, S. ve Batur, Z. (2011). Cumhuriyetten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Ders Kitabı: İki Örneğin Karşılaştırılması *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic* 16(3), 355-389
- Uluç, Ö. (2012). İmparatorluktan Ulus Devlete Vatandaşlık Halleri: Osmanlı Ve Türkiye'de Vatandaşlık Politikaları *Toplum Bilimleri*, 6(12), 7-30.
- Ünlü, İ. ve Ay, A. (2012). *Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Paper presented at the Uluslar arası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim Bilimleri Araştırmaları Sempozyumu, Sinop.
- Yakışır, A. N. (2009). *Bir Modern Olgu Olarak Çokkültürlülük* (Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(37), 229-242
- Yegen, M. (2009). "Prospective-Turks" or "Pseudo-Citizens:" Kurds in Turkey. *Middle East Journal*, 63(4), 597-615.
- Yılmazçelik, İ. (2011). XIX. Yüzyılda Diyarbakır Şehrinin Nüfusu ve Nüfus Hareketleri. In N. Adabag, R. İnanç, İ. Nalbantoglu & Z. Sayın (Eds.), *Tüm Yönleriyle Diyarbakır 2. Sempozyumu* (pp. 29-69). Ankara: DİTAV Yayınları.