



**T.C.**

**YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİMDE ÇOK KÜLTÜRLÜLÜĞE  
BAKIŞININ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER BAĞLAMINDA İNCELENMESİ  
(Sancaktepe İlçesi Örneği)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Demet SAĞLAM**

**İSTANBUL, 2016**

## ONAY SAYFASI



T.C.  
YEDİTEPE UNIVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Çocukların Eğitimi, Eğitimde Çeşitlilik ve  
Bakışın Değerlendirilmesi Başlıklı İnceleme  
(Sarıtepe İleri Okulu)

Ad-Soyad:

.....Demet.....SARGAM.....

ONAY:

Danışman : ..Prof. Dr. Dr. Mustafa ÖZGENCİ

.....

Üye: ..Prof. Dr. Halil EKŞİ.....

.....

Üye: ..Prof. Dr. Dr. Ahmet KOCANCI.....

.....

Onay Tarihi: ..15/01/2016.....



**T.C.**

**YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİMDE ÇOK KÜLTÜRLÜLÜĞE  
BAKIŞININ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER BAĞLAMINDA İNCELENMESİ  
(Sancaktepe İlçesi Örneği)**

**Demet SAĞLAM**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Tez Danışmanı**

**Yrd.Doç.Dr Mustafa OTRAR**

**İSTANBUL, 2016**

# İÇİNDEKİLER

Sayfa No

İÇİNDEKİLER .....	iv
SİMGELER LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR.....	ix
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	x
ÖNSÖZ.....	xxi
ABSTRACT.....	xxii
ÖZET.....	xxiii
BÖLÜM 1.....	1
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	2
1.2.1. Alt Problemler.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.6. Araştırmada Kullanılan Tanımlar.....	4
BÖLÜM 2.....	6
2. İLGİLİ ALAN YAZIN.....	6

2.1. Kültür Kavramı.....	6
2.1.1. Kültürün Özellikleri.....	10
2.1.2. Kültür-Eğitim-Okul.....	11
2.1.3. Kültürel Kimlik.....	13
2.1.4. Kültürün Oluşmasında Dilin Önemi.....	15
2.2. Çokkültürlülükten Önceki Yaklaşım: Asimilasyon.....	19
2.3. Çokkültürlülük.....	19
2.3.1. Çokkültürlü Vatandaşlık .....	26
2.3.2. Çokkültürcülük Çokkültürlülüğe Karşı.....	26
2.3.3. Hoşgörü/ Negatif Hoşgörü/ Pozitif Hoşgörü.....	28
2.3.4. Çokkültürlülük Üzerine Yapılan Eleştirel Yaklaşımlar.....	31
2.4. Bazı Ülkelerde Çokkültürlü Uygulamalara Örnekler.....	36
2.5. Çokkültürlülük Sorununa Çözüm Önerileri: Birlikte Yaşamın Formülü.....	37
2.6. Çokkültürlü Eğitim.....	40
2.6.1. Çok Kültürlü Öğretmenin Sahip Olması Gereken Yeterlilikler.....	47
2.7. Anadil ve Çokdillilik.....	50
2.8. Sancaktepe İlçesi.....	51
2.8.1. Sancaktepe İlçesi Coğrafi Durumu.....	51
2.8.2. Sancaktepe İlçesi Nüfusu.....	52
2.9. İlgili Araştırmalar.....	53
<b>BÖLÜM 3.....</b>	<b>60</b>
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>60</b>
3.1. Araştırma Modeli.....	60
3.2. Evren Ve Örneklem.....	60
3.3. Veri Toplama Aracı.....	61

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	61
3.3.2. Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği .....	61
3.4. Verilerin Toplanması.....	62
3.5. Verilerin Analizi.....	62
<b>BÖLÜM 4.....</b>	<b>64</b>
<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>64</b>
4.1. Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler.....	64
4.2. Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ) Anketi Maddelerine İlişkin Betimsel Değerler.....	68
4.3. Öğretmenlerin Anket Sorularına Verdikleri Cevaplarla Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları.....	77
4.4. Öğretmenlerin Anket Sorularına Verdikleri Cevapların Yaş Değişkenine Göre Ki- Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları.....	87
4.5. Öğretmenlerin Anket Sorularına Verdikleri Cevapların Öğretmenlikteki Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları.....	98
4.6. Öğretmenlerin Anket Sorularına Verdikleri Cevapların Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları.....	110
4.7. Öğretmenlerin Anket Sorularına Verdikleri Cevapların Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları.....	120
<b>BÖLÜM 5.....</b>	<b>131</b>
<b>5. SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....</b>	<b>131</b>
5.1. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Değerlerine İlişkin Sonuçlar.....	131

5.2. Öğretmenlerin Anket Sorularına Verdikleri Cevapların Frekans Ve Yüzde Değerlerine İlişkin Sonuçlar.....	133
5.3. Öğretmenlerin Anket Sorularına Verdikleri Cevapların Cinsiyet Değişkenine Göre Kaykare Testi Sonuçları.....	137
5.4. Öğretmenlerin Anket Sorularına Verdikleri Cevapların Yaş Değişkenine Göre Kaykare Testi Sonuçları.....	138
5.5. Öğretmenlerin Anket Sorularına Verdikleri Cevapların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kaykare Testi Sonuçları.....	138
5.6. Öğretmenlerin Anket Sorularına Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kaykare Testi Sonuçları.....	138
5.7. Öğretmenlerin Anket Sorularına Verdikleri Cevapların Okul Türü Değişkenine Göre Kaykare Testi Sonuçları.....	139
5.8. Öneriler.....	139
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	139
5.2.2. Uygulamacılara Yönelik Öneriler.....	140
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>141</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>147</b>
<b>EK 1.KİŞİSEL BİLGİ FORMU .....</b>	<b>147</b>
<b>EK 2.ÖĞRETMENLERİN ÇOK KÜLTÜRLÜ TUTUM ÖLÇEĞİ.....</b>	<b>148</b>
<b>EK 3.ANKET İZİNİ .....</b>	<b>150</b>
<b>EK4. SANCAKTEPE OKULLAR LİSTESİ.....</b>	<b>151</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>153</b>

## SİMGELER LİSTESİ

**f:** Frekans

**p:** Anlamlılık Düzeyi

**sd:** Serbestlik Derecesi

**% :** Yüzde

**% geç:** Geçerli puanların yüzdesi

**% yığ:** Geçerli puanların kümülatif (yığınlaştırılmış) yüzdesi

**X<sup>2</sup> :** Ki-kare (chi-square)



## KISALTMALAR

**MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı

**ABD**: Amerika Birleşik Devletleri

**TDK** :Türk Dil Kurumu

**SPSS** : Statistical Packace For Social Scienses

**Akt**: Aktaran

**çev**: Çeviren

**s**: Sayfa

**vb.** : ve Benzeri

**vs.** : Vesaire

## ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. Sancaktepe Nüfus Bilgileri.....	52
Çizelge 2. Sancaktepe’de Kayıtlı Nüfusun İllere Göre Dağılımı.....	52
Çizelge 3. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	64
Çizelge 4. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	64
Çizelge 5. Medeni Durum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	65
Çizelge 6. Mesleki Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	65
Çizelge 7. Öğrenim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	65
Çizelge 8. Lise Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	66
Çizelge 9. Kadro Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	66
Çizelge 10. Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	67
Çizelge 11. Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	68
Çizelge 12. ”Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum” İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler.....	68
Çizelge 13. ”Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılacak şekilde uyarlanmalıdır” İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler.....	69
Çizelge 14. ”Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir” İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler.....	69
Çizelge 15. ” Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler” İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler.....	70
Çizelge 16. ” Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm” İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler.....	70

Çizelge 17. ” Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir” İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler.....	71
Çizelge 18. ” Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha çekici olur” İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler.....	71
Çizelge 19. ” Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum” İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler.....	72
Çizelge 20. ”İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır” İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler...	72
Çizelge 21. ”Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur” İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler.....	73
Çizelge 22. ” Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim” İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler.....	73
Çizelge 23. ” Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir” İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler.....	74
Çizelge 24. ”Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir” İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler.....	74
Çizelge 25. ” Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmama yardım edebilir” İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler.....	75
Çizelge 26. ” Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler” İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler.....	75
Çizelge 27. ” Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır” İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler.....	76
Çizelge 28. ”Sınıftaki kültürel geçmiş farklılığımın bilincindeyim” İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler.....	76

Çizelge 29. ” Sınıfımın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel çeşitliliğin bilincinde olmaları önemlidir” İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler.....	77
Çizelge 30. Cinsiyet ve “Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	77
Çizelge 31. Cinsiyet ve “Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	78
Çizelge 32. Cinsiyet ve “Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	78
Çizelge 33. Cinsiyet ve “Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	79
Çizelge 34. Cinsiyet ve “Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	79
Çizelge 35. Cinsiyet ve “Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	80
Çizelge 36. Cinsiyet ve “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha çekici olur” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	80
Çizelge 37. Cinsiyet ve “Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	81
Çizelge 38. Cinsiyet ve “İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	82
Çizelge 39. Cinsiyet ve “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	82

Çizelge 40. Cinsiyet ve “Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	83
Çizelge 41. Cinsiyet ve “Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	83
Çizelge 42. Cinsiyet ve “Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	84
Çizelge 43. Cinsiyet ve “Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmama yardım edebilir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	84
Çizelge 44. Cinsiyet ve “Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	85
Çizelge 45. Cinsiyet ve “Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	85
Çizelge 46. Cinsiyet ve “Sınıfımdaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	86
Çizelge 47. Cinsiyet ve “Sınıfımın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel çeşitliliğin bilincinde olmaları önemlidir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	86
Çizelge 48. Yaş ve “Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	87
Çizelge 49. Yaş ve “Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	88
Çizelge 50. Yaş ve “Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	88

Çizelge 51. Yaş ve “Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	89
Çizelge 52. Cinsiyet ve “Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	89
Çizelge 53. Yaş ve “Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	90
Çizelge 54. Yaş ve “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha çekici olur” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	91
Çizelge 55. Yaş ve “Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	91
Çizelge 56. Yaş ve “İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	92
Çizelge 57. Yaş ve “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	92
Çizelge 58. Yaş ve “Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	93
Çizelge 59. Yaş ve “Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	94
Çizelge 60. Yaş ve “Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	94
Çizelge 61. Yaş ve “Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmama yardım edebilir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	95

Çizelge 62. Yaş ve “Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	95
Çizelge 63. Yaş ve “Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	96
Çizelge 64. Yaş ve “Sınıfımdaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	97
Çizelge 65. Yaş ve “Sınıfımın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel çeşitliliğin bilincinde olmaları önemlidir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	97
Çizelge 66. Mesleki Kıdem ve “Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	98
Çizelge 67. Mesleki Kıdem ve “Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	99
Çizelge 68. Mesleki Kıdem ve “Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	99
Çizelge 69. Mesleki Kıdem ve “Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	100
Çizelge 70. Mesleki Kıdem ve “Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	101
Çizelge 71. Mesleki Kıdem ve “Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	101
Çizelge 72. Mesleki Kıdem ve “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha çekici olur” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	102

Çizelge 73. Mesleki Kıdem ve “Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	103
Çizelge 74. Mesleki Kıdem ve “İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	104
Çizelge 75. Mesleki Kıdem ve “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	104
Çizelge 76. Mesleki Kıdem ve “Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	105
Çizelge 77. Mesleki Kıdem ve “Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	106
Çizelge 78. Mesleki Kıdem ve “Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	106
Çizelge 79. Mesleki Kıdem ve “Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmaya yardım edebilir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	107
Çizelge 80. Mesleki Kıdem ve “Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	108
Çizelge 81. Mesleki Kıdem ve “Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları....	108
Çizelge 82. Mesleki Kıdem ve “Sınıfımdaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	109
Çizelge 83. Mesleki Kıdem ve “Sınıfımın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel çeşitliliğin bilincinde olmaları önemlidir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	110



Çizelge 84. Öğrenim Durumu ve “Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	111
Çizelge 85. Öğrenim Durumu ve “Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	111
Çizelge 86. Öğrenim Durumu ve “Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	112
Çizelge 87. Öğrenim Durumu ve “Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	112
Çizelge 88. Öğrenim Durumu ve “Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	113
Çizelge 89. Öğrenim Durumu ve “Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	113
Çizelge 90. Öğrenim Durumu ve “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha çekici olur” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	114
Çizelge 91. Öğrenim Durumu ve “Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	114
Çizelge 92. Öğrenim Durumu ve “İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	115
Çizelge 93. Öğrenim Durumu ve “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	116

Çizelge 94. Öğrenim Durumu ve “Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	116
Çizelge 95. Öğrenim Durumu ve “Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	117
Çizelge 96. Öğrenim Durumu ve “Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	117
Çizelge 97. Öğrenim Durumu ve “Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmaya yardım edebilir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	118
Çizelge 98. Öğrenim Durumu ve “Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	118
Çizelge 99. Öğrenim Durumu ve “Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	119
Çizelge 100. Öğrenim Durumu ve “Sınıftaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	119
Çizelge 101. Öğrenim Durumu ve “Sınıfın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel çeşitliliğin bilincinde olmaları önemlidir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	120
Çizelge 102. Okul Türü ve “Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	121
Çizelge 103. Okul Türü ve “Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	121

Çizelge 104. Okul Türü ve “Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	122
Çizelge 105. Okul Türü ve “Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	122
Çizelge 106. Okul Türü ve “Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	123
Çizelge 107. Okul Türü ve “Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	123
Çizelge 108. Okul Türü ve “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha çekici olur” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	124
Çizelge 109. Okul Türü ve “Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	124
Çizelge 110. Okul Türü ve “İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	125
Çizelge 111. Okul Türü ve “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	125
Çizelge 112. Okul Türü ve “Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	126
Çizelge 113. Okul Türü ve “Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	126

Çizelge 114. Okul Türü ve “Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	127
Çizelge 115. Okul Türü ve “Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmama yardım edebilir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	127
Çizelge 116. Okul Türü ve “Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	128
Çizelge 117. Okul Türü ve “Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	129
Çizelge 118. Okul Türü ve “Sınıftaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	129
Çizelge 119. Okul Türü ve “Sınıfımın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel çeşitliliğin bilincinde olmaları önemlidir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	130

## ÖNSÖZ

*“Bugün her yeri sis sarmış bulunmaktadır. Bu sisin dağıtılabilceği ümidinden vazgeçmiyorum ve eğer dağıtılmasına bir yardım olabilirse bundan mutluluk duyarım.”*  
**Jürgen Habermas**

Ülkemizin en kalabalık ve en çok göç alan ili olan İstanbul, tarihten bugüne birçok farklı kültürün farklı renklerini bir arada taşımaktadır ve bu çeşitlilik her ilçesinde olduğu gibi Sancaktepe’de de gözlenmektedir. Farklı illerden, farklı kültürlerden, farklı gerekçelerle bu şehre gelen ya da farklı hayat tarzlarına, farklı dünya görüşlerine, farklı eğilimlere sahip olan bu insanların birbirini ne kadar anlayabildikleri, hayatlarını kendi değerleri, inançları, tercihleri doğrultusunda yaşama özgürlüğüne ne kadar sahip oldukları ya da kendi gibi olmayana ne kadar saygı duydukları tartışmalıdır.

Oysa Ayşe Önal’ın dediği gibi “Bize benzemeyene ilişkin değerlerimiz, çokkültürlü hayata ilişkin dünya görüşümüzün turnusol kâğıdıdır. Bize benzemeyenlere ilişkin verdiğimiz müsaadeler ya da yasaklamalar bir arada yaşama anlayışımızın sınav sonuçlarıdır”.

Halk arasında farklı kimliklere karşı olan ayrımcılığın ve önyargının giderilmesi noktasında eğitim bilimlerine ve eğitimcilere önemli görevler düştüğü düşüncesiyle ve ortaöğretim öğretmenlerinin konuya yaklaşımlarını ortaya koyma amacıyla yola çıktığım çalışmamda öncelikle danışmanlığından ve desteğinden dolayı Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR’a ve anketi içtenlikle dolduran tüm öğretmenlere ayrı ayrı şükranlarımı sunarım.

Ayrıca benimle okulları gezme zahmeti gösteren kuzenlerim İlkan SAĞLAM ve İlyas KOCAMAN’a, anketi öğretmenlere ulaştırmamda yardımlarını esirgemeyen çalışma arkadaşlarım Ahmet KARADEMİR, Yılmaz ESKİCİ ve Serkan ASLAN’a, bu çalışma için Eskişehir’den İstanbul’a kitaplar gönderen güzel insan Irmak KOCA’ya, metinlerin redaksiyonuna katkı sunan arkadaşlarım Tuğba GENÇ, Gülsen GENÇ, Selda DEKSİZ, Uğur Egemen İRES ve kuzenim Gonca GÖZÜTOK’a, verilerin girişinde emekleri olan kuzenim Seda TOP ve abim Oktay SAĞLAM’a, çalışma programımı derslere gidebileceğim şekilde ayarlayan müdür yardımcım Güzide ŞAHİN’e, İngilizce çeviride destek sunan yengem Arzu SAĞLAM’a, motivasyonumu yükselten başta Soner FİDAN ve Gülşen GENÇ olmak üzere tüm dostlarıma ve hayatımın her anında yanımda olan, varlıklarından güç aldığım annem Şahizer SAĞLAM ve babam Engin SAĞLAM’a çok teşekkür ederim.

**Demet SAĞLAM**

**İstanbul, 2016**

## **ABSTRACT**

### **SECONDARY SCHOOL TEACHERS APPROACH TO MULTI-CULTURAL EDUCATION STUDIED BY DEMOGRAPHIC CHANGES (Sancaktepe County example)**

**Demet SAĞLAM**

**Masters Thesis, Education Directing And Inspection Masters Program  
Thesis Consultant: Asst. Prof. Dr. Mustafa OTRAR  
January, 2016, 153 Pages**

The purpose of this Thesis was to research the different approaches of secondary teachers to their students in Istanbul Sancaktepe location, teachers from high schools who worked for the government and private schools took part in this thesis. Research is a quantitative model based on survey. The researched group was made in 2014-2015 education year in Istanbul Sancaktepe from different schools groups, 285 teachers took part in this survey from this county.

In this research to be able to indentify multi-cultural attitude of high school teachers, it is ued a scale called OCTU which is translated by yazici vd (2009) and which is improved by a group of reasearchers in the leadership of Joseph G (1998). For demographic specifications it is applied a personal information form prepared by the same reasearcher. The details gathered after being inserted to SPSS programme, it is used and analysed Key-Square analyses together with the percentage, frequency calculations and tables.

Once the findings of the reasearchers are analysed it is found that high school teachers have a great percentage of positive view to multi-culturalism in education. As a result of key-square analysis it is found that statistically there is a significant difference in the multi-cultural approach according to of high teachers of the selected groups, Sex and education status for some points of the reasearch. There is no significant difference according to age, career and school difference variables.

**Keywords:** Teach, multi-culturalism, multi-culturalism education, differences.

## ÖZET

### ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİMDE ÇOKKÜLTÜRLÜLÜĞE BAKIŞININ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER BAĞLAMINDA İNCELENMESİ (Sancaktepe İlçesi Örneği)

Demet SAĞLAM

**Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**  
**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR**  
**Ocak 2016, 153 sayfa**

Bu araştırma İstanbul İli Sancaktepe İlçesindeki devlet ve özel farklı türde ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğrencilerinin farklılıklarına nasıl yaklaştıklarını araştırıp değerlendirilme amacıyla yapılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Sancaktepe İlçesinde bulunan farklı türdeki ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan 285 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin çokkültürlülük tutumunu belirlemek için Jojeph G. Ponterotto (1998) önderliğinde bir grup araştırmacı tarafından geliştirilen, Yazıcı vd. (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ) kullanılmıştır. Demografik özellikler için de araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Toplanan veriler, SPSS programına girildikten sonra; yüzde, frekans hesaplamaları ve tabloları ile Ki-kare (Chi-Square) analizi kullanılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde ortaöğretim öğretmenlerinin eğitimde çokkültürlülüğe yüksek oranda olumlu bakış açısına sahip oldukları görülmüştür. Ki-kare (Chi-Square) analizi sonucunda örneklem grubundaki öğretmenlerin eğitimde çokkültürlülük tutumlarıyla ilişkili görüşlerinin anketteki bazı maddeler için cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Yaş, mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre farklılık anlamlı bulunmamıştır.

**Anahtar Kelimeler :** Öğretmen, Kültür, Çokkültürlülük, Çokkültürlü Eğitim, Farklılık.

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmada ele alınan konuya ilişkin problem durumu, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve araştırmada kullanılan terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem Durumu

Çokkültürlülük; farklı kimliklerin alt/üst, azınlık/çoğunluk gibi asimetrik, hiyerarşik sınıflandırmalara gitmeden farklılıklarını istedikleri takdirde koruyarak eşit koşullarda yaşamasını öngörür (Yumul, 2001).Çokkültürlülük anlayışında, bir kültürün değerleri başka bir kültür ile kıyaslanamaz düşüncesi yer almaktadır (Özensel,2012).

Parker (2002); farklı kültürlerin, toplumdaki bağlayıcılığı üzerindeki etkilerini “farklılık yaratmadan birlik, kültürel baskı ve kargaşayla sonuçlanır. Birlik olmayan bir toplumda farklılık ise ulus devletinin çatlamasına neden olur. Çokkültürlülüğü içinde barındıran demokratik bir ülkede farklı olmak ve birlikte olmak hassas bir dengede bir arada olmalıdır” şeklindeki ifadeleriyle çokkültürlülüğün birleştirici bir faktör olduğunu vurgulamıştır(Akt; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009). Tek çeşit kültür birliği ilkel toplumlarda bile var olamazken, Türkiye gibi çok sesli kültür mozaiğine sahip ülkelerde bu durum imkânsız bir hal alır. “Birlik mi çokluk mu?” sorusunun cevabı yüzyıllar öncesinden bellidir: Çokluk içinde birlik, birlik içinde çokluk. Doğa bilimleriyle, biyologlar ve tarımcılar, çeşitlilikten doğan birliğin, biriciklikten doğan ve umulan parlaklıktan daha güçlü, sağlıklı ve dayanıklı olduğunu buldular (Güvenç, 1985).

Her kültürün kendi başına bir kıymet olduğunun kabul edilmesi, o kültürün bir diğeriyle kıyaslanmaması çokkültürlülük felsefesinin gereğidir. Bu sebeple kültürlerin değerlendirmesi, her kültürün kendi özel koşullarının olduğunun, kıyaslamamanın doğru olmayacağını farkındalığıyla yapılmalıdır (Özensel, 2012).



Çokkültürlülük toplumsal inceleme çalışmalarında sık sık başvurulmakta olan bir kavramdır. Fakat gerek siyasal alanda gerek eğitim politikalarının uygulama alanında yeteri kadar rağbet görmemiştir. Kavram, zamanla sosyal bilimlerin alt dalları tarafından - hukuk, sosyoloji, tarih, vd.- farklı yorumlara dayalı olarak ele alınmaya başlamıştır. Buna paralel olarak, kavramın eğitim uygulamalarındaki rolü, eğitimin yakın ve uzak amaçları ile bağlantısı üzerine çalışmalar da üretilmiştir (Çınar,2010).

Bir toplumun anlayışını ve düzlemini en açık biçimde ortaya koyan, o toplumun hukuk kuralları ve eğitim programlarıdır. “Birlikte yaşayabilecek miyiz?” sorusu, başka bir deyişle, “Kişisel Öznenin özgürlüğünü, ekinsel farklılıkların tanınmasını ve söz konusu özgürlükle söz konusu farklılıkları koruyan kurumsal güvenceleri nasıl bağdaştırabiliriz?” sorusu ister istemez eğitim üzerine düşünmemizi de gerektiriyor (Touraine, 2005). Çünkü eğitimin bireyin sosyal-kültürel davranışlarını şekillendirmek gibi bir işlevinin de olması gerekiyor.

Aydın’a (1994) göre, eğitim örgütlerini diğer örgütlerden farklı kılan toplumu yüksek oranda etkileyebilmesidir, bir diğeri de girdi ve çıktısının insan olmasıdır. Buradan yola çıkarak her ne kadar bireyin kişiliğinin oluşmasında tek etmen okul ve öğretmen olmasa da çokkültürlü eğitim tutumuna sahip bir öğretmenin yetiştirdiği öğrenciler “ötekine” saygı duyan daha hümanist ve barışçıl davranışlar sergileyebilen bireyler olabileceği söylenebilir.

Bu çalışmada da ortaöğretim öğretmenlerinin öğrencilerinin çok kültürlülüğüne bakış açıları araştırılarak değerlendirilmeye çalışılmıştır.

## **1.2. Problem Cümlesi**

Araştırmanın problem cümlesi “Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çeşitli değişkenler açısından bakıldığında eğitimde çok kültürlülüğe karşı tutumları nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir.

### 1.2.1. Alt Problemler

- Ortaöğretim öğretmenlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları nasıldır?
- Ortaöğretim öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarıYaşa, Cinsiyete ve mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?
- Ortaöğretim öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarıokul türü ve öğrenim durumuna göre Farklılaşmakta mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırmada İstanbul İli Anadolu Yakası Sancaktepe İlçesindeki Ortaöğretim okullarında çalışan farklı branşlardaki öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları incelenecektir. Okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin öğrencilerinin farklılıklarına nasıl yaklaştıklarının farklı değişkenler açısından bakarak belirlenmesi, sonuçlarının karşılaştırılması, bu çalışmanın araştırma kapsamındadır.

Son birkaç yılda yapılan araştırmalar incelendiğinde “eğitimde çokkültürlülük” kavramının önem kazandığı görülmektedir. Kavramın önem kazanmasında ülkeler arasında yaşanan ekonomik ve sosyal anlaşmaların etkili olduğu söylenebilir. Toplumlarda evrenselliğe doğru atılan adımlar farklı kültürlerin birbirini tanımalarını, etkileşmesini mecburi kılar. Bunun sonucunda da bireylerin olumlu tutum ve davranışlar kazanması istenir. Bu nedenle gelişmiş çağdaş ülkelerde eğitim politikaları belirlenirken çokkültürlü eğitime de değinilmektedir(Cırık, 2008).

Bu çalışma da hem ortaöğretim öğretmenlerinin olumlu ya da olumsuz çokkültürlülük tutumlarının belirlenmesine yardımcı olması bakımından hem de çokkültürlü eğitimin gerekliliğine vurgu yapması bakımından önemlidir. Ortaöğretim öğretmenlerinin okul ortamında çok kültürlülük tutumlarını ve vatandaşlık davranışlarını ortaya koyarak buna karşı bir farkındalık kazandırmak, konunun önemine dikkat çekmek amaçlanmaktadır. Ayrıca literatür incelendiğinde bu konuda yapılan tez çalışmalarının sınırlı olduğu söylenebilir. Bundan dolayı literatüre ve bundan sonraki çalışmalara katkı sağlayacağı söylenebilir.

Çokkültürlü eğitim tutumları sergilemelerinin düzeyleri ile buna etki eden özelliklerin belirlenmesi sayesinde öğretmenlerin çok kültürlülükle ilgili olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak uygulamalara ışık tutacağı da öngörülmektedir. Son olarak araştırmanın, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarını artırıcı önlemler almaları konusunda yardımcı olacağı da düşünülmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Sayılıları**

1. Araştırmada kullanılan anketin katılımcılar tarafından samimiyetle doldurduğu düşünüldüğünden, elde edilen bilgilerin güvenilir olacağı varsayılmaktadır.
2. Seçilen örneklemin tüm evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

#### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Araştırma 2014-2015 Eğitim Öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.
2. İstanbul İlinin Anadolu Yakasında bulunan Sancaktepe İlçesinde görev yapmakta olan ortaöğretim öğretmenleri ile sınırlı tutulmuştur.
3. Elde edilen bilgiler, sadece ankette uygulanan sorularla ile sınırlı tutulmuştur.
4. Araştırma, yapılan istatistiksel çözümlerle sınırlı tutulmuştur.

#### **1.6. Araştırmada Kullanılan Tanımlar**

**Kültür;** insana ait olan bilgi, davranış ve inançların bütünü ve bu bütünün içinde yer alan somut ve soyut yaratımlardır. Bireysel ve toplumsal yaşamın oluşmasına katkı sunan; düşünce, kurallar, simgeler, gelenek, ahlak, kuramlar, sanat eserleri, bilim ve felsefe her türlü meta ve soyut ürünler bileşimine denir (Turan 1990).

**Çok Kültürlülük;**farklı kimliklerin alt/üst, azınlık/çoğunluk gibi asimetric, hiyerarşik sınıflandırmalara gitmeden farklılıklarını istedikleri takdirde koruyarak eşit koşullarda yaşamasını öngörür (Yumul, 2001).

**Çok Kültürcülük;** toplumda varolan kolektif kimliklerin siyasi araçlar kullanarak kamu alanına yansıtılmasına sebep olan değerleri ve uygulamaları anlatmaktadır (Yürüşen, 1998).

**Çok Kültürlü Eğitim;** okul ortamını yeniden yapılandırarak çeşitli açılardan farklılık taşıyan tüm öğrencilere eşit fırsatlar yaratmayı amaçlayan yaklaşımdır (Banks ve arkadaşları, 2001; Akt. Demircioğlu, Özdemir, 2014).

**Çok Dillilik;** anadil ve sonradan kazanılan diğer tüm dillerin iletişim aracı olarak insanlar arasında iletişim aracı olarak kullanılmasıdır, Çokdillilik bir lisan edinebilme becerisidir. Belirli bir coğrafi bölgede insanların birbirleriyle farklı dillerle konuşmalarına da çeşitli dillilik denir (Avrupa Konseyi, 2003; Aktr. Saydı, 2013).

**Çokkültürlü Vatandaşlık;** farklılıkların olduğu bir toplumda, toplumun üyeleri eylemlerini ve etkinliklerini tehlikelerden uzak, keyfilik ve adaletsizlik söz konusu olmadan sürdürebilmeleri ya da böyle meşru bir alanın var olmasını ifade eder (Bağlı ve Özensel, 2013).

## BÖLÜM II

### İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde çokkültürlülük kavramının ve ilişkili olduğu kavramların bilimsel terminolojide nasıl yorumlandığını görmek adına bilgi verilmektedir.

#### 2.1. Kültür Kavramı

Kültür kelimesinin etimolojik yapısına bakıldığında, kelimenin kökü hakkında farklı ifadelerin bulunduğu görülmektedir. Kelimenin “cultura”dan geldiğini söyleyenlerin yanında, Latince de ”işlemek, süslemek, bakmak” anlamına gelen “colere”den geldiğini söyleyenler de vardır.

Kültür kavramı, Almanca’ da insanın zihinsel gücünün yaratmış olduğu değer olarak 18. Yüzyılın sonlarında kullanılmaya başlamıştır. Gustav Klemn “cultur” kelimesine toplumların sahip olduğu kabiliyetler, sanatlar ve gelenekleri de kapsayan yaşama stili olarak anlamlandırmıştır.1871 yılında Edward B. Tylor, “Primiti ve Culture” adlı kitabında bu kavramı bireye ait olduğu toplumun kazandırdığı örf-adet, ahlak ve alışkanlıklar ile bireyin sahip olduğu bilgi ve yeteneklerin harmanlanmış toplamı olarak bakmıştır. Daha sonra, W.F. Ogburn, 1922’de yaptığı bir çalışmada “CulturalLag” kavramıyla kültür kelimesini sosyolojik kavramlardan birine dönüştürmüştür (William R. Catton, 1964; Akt. Eroğlu, 2000).

Bütün bu açıklamalar dışında hafıza kültürü, zihin kültürü, zevk kültürü şeklinde kullanılışı ile aynı manada alınmış olan “cultiver” fiilinin Fransızca’da 16. asırdan beri kullanıldığı bilinmektedir (Kardaş,1977).

“Kültür” sözcüğü çağımızın çokça kullanılan ama az anlaşılan yüklü kavramlarından biridir. Yalnız bilim, sanat, felsefe değil; İnsanoğlu’nun her davranışına ve yarattığına kültür deniyor. Bireyler, kümeler ve toplumlarla ilgili çoğu sorunları, “kültür”le, kültüre bağlı süreçlerle açıklamak görece kolaydır da, kültürün ne olduğunu ya da olmadığını açıklamak o kadar kolay değildir. Kültürü tanımlamak zordur çünkü insanı insan, bizi biz

yapan o zengin ve değerli muhtevayı çoğu uzmanlar çok değişik biçimlerde algılıyorlar (Güvenç, 1984).

Kültür sözcüğünün kelime anlamı çeşitli mecralarda farklı yorumlarla ele alındığı görülmektedir. Doğan (2003)'nın sözlük anlamı olarak kültürle ilgili tanımları şöyledir;

1. Bir topluluğun bütün fertlerinin sahip olduğu, olayları ve meseleleri karşılayan duyuş, düşünüş şekilleriyle, tarih içinde meydana gelen fikir ve sanat verimleri ve değer hükümlerinin bütünü, hars, irfan.
2. Bilgi sahibi olan ve düşünen insanın zevkini, tenkit etme ve hüküm verme kabiliyetini geliştirmesi.
3. Bir konuda kazanılan sistemli ve geniş bilgi, maarif.
4. Beden ve ruhla ilgili kabiliyetleri geliştirme.
5. Ziraat, tarım.
6. Canlı maddeleri sun'i vasatta üretilmesi.

Doğan (2003)'ün sözlük anlamı dışında farklı alanlarda ve günlük hayattaki ifadesi ve anlamı da aşağıda çeşitli örneklerle yer almaktadır.(Güvenç, 1985) bu örnekleri şöyle sıralamıştır:

- Güzel sanatlarla uğraşanlar, icra ettikleri sanatı, genellikle kültür olarak tanıtırılar (Resim, müzik, tiyatro, sinema, TV, edebiyat vb. kültürler gibi).
- Biyolog ve Teknologlar, kültürü, üretmek, çoğaltmak ve yoğaltmak anlamında kullanırlar: Endüstri, Tarım, Hayvancılık, Balıkçılık, Ormancılık, Bahçecilik, Seracılık, Arıcılık, Çiçekçilik kültürleri gibi. Mikrobiyologlar, mikrop kültürü yaparlar –mikroba etkili olacak ilacı belirlemek için.
- Günlük dilde kültür, eğitim-öğretim sürecinin kazandırdığı, mesleki ya da genel bilgiler, dini kültür, dil kültürü, spor kültürü gibi anlamlarda kullanılmaktadır.
- Bilimsel ve Felsefi açıdan, “Kültürü, insanın ve içinde yaşadığı toplumun yapıp yaşayarak kendine kattığı tutum, davranış ve değerlerin tümüdür yani “medeniyet” demektir: Doğu, Batı, Çin, Hind, Mısır, Inka, Hristiyan, İslam medeniyetleri ya da uygarlıkları gibi.

Bu değişik biçimlerdeki algılama sebebiyle çok sayıda kültür tanımı yapılmaktadır. İki sosyal bilimci “Kluckhohn ve Kroeber, bu tarifleri ve kültür hakkındaki görüşleri gözden geçirerek bunları birleştirmek suretiyle bu terimlerin 160 türlü değişik tarifini tespit etmişlerdir” (Kardaş, 1977).

Kültür kavramı hakkında farklı isimler tarafından yapılan bazı tarifler şöyledir:

Nermi Uygur’a göre kültür; insanla ilgili tüm unsurların bir araya geldiği saf yapıdır. yani kültür, insana dair her şeydir. Kültür, yaşadığımız dünyanın, çevrenin insanlaştırılma sürecidir. Kişinin düşünme biçimi, duygu durumları, benliğini nasıl algıladığı, inanç sistemleri, adalet, felsefe, bilim, yönetim sistemleri, kurum ve kuruluşlar; bizlerle ve kültürle beraber var olan kavramlardır. Bu kavramlar maddi manevi unsurların hepsidir. Kültür ve medeniyet ekseninde oluşturulan tüm yapılar ki bu yapıların en önemlisi olan uygarlıkların temel yaratıcısı insanlara yani bizlere ait bir yetenektir. (Uygur, 2003).

Ali Şafak Balı, birbirinden dil, inanış, etnik kimlik gibi özellikler bakımından belirgin farklar taşıyan bireylerin örf ve adetlerden başlayıp, hayat görüşlerine, adalet anlayışlarından, edebiyat ve sanata bakışlarına, boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıklarından, eğitim sistemlerine ve ekonomilerine kadar birçok alanda özgün davranış biçimleri edinmelerini kültür kavramı içerisinde değerlendirmek gerektiğini belirtmiştir ( Balı, 2001).

Taylor ise; bireye ait olduğu toplumun kazandırdığı örf-adet, ahlak ve alışkanlıklar ile bireyin sahip olduğu bilgi ve yeteneklerin harmanlanmış toplamı olarak tanımladığı kültürü üç temel kategoride ele almaktadır (Taylor, 1979; Aktr. Balı,2001):

- 1) Sosyal Organizasyon: Belirli bir insan topluluğunun kendisini farklı tür gruplar biçiminde organize etme ve faaliyetlerini gelenekler ve kurumlar biçiminde ortaya koyma biçimidir.
- 2) Teknoloji: Kültürün maddi ürünleri, teknik ve sanata ilişkin kültür yapıtlarıdır.

3) İdeolojik Sistemler: Bilgi, inanç, değer ve belirleyici sembollerdir (bayrak ve milli marş gibi).

Rıza Kardeş'a göre, "Kültür insan tabiatından gelen kabiliyetlerini, grubun şuurlu öğrenme veya bir şartlanma ve titesi-sosyal ve diğer müesseseler, inanç ile tavır ve hareketlerin örneklik kazanmış tarzları gibi çeşitli teknikler-yoluyla kazandığı bütün unsurları ihtiva eder "Başka bir tarife göre; "Kültür, âletler, teknikler, sosyal müesseseler, vaziyet alışlar, inançlar, motivasyonlar ve grupça bilinen diğer sistemlerinin hepsinden ibaret bir toplumun üyelerince paylaşılan öğrenilmiş hayat tarzıdır" (Kardeş, 1977) .

Kardeş'ın tanımına çok benzer bir tanım yapan Şerafettin Turan'a göre ise kültür; insana ait olan bilgi, davranış ve inançların bütünü ve bu bütünün içinde yer alan somut ve soyut yaratımlardır. Bireysel ve toplumsal yaşamın oluşmasına katkı sunan; düşünce, kurallar, simgeler, gelenek, ahlak, kuramlar, sanat eserleri, bilim ve felsefe her türlü meta ve soyut ürünler bileşimine denir. Kısacası kültür, bir toplumu var eden tüm üyelerin birlikte oluşturdukları ve benimsedikleri değerlerdir. Kültür bir yaşam biçimidir (Turan, 1990).

Turan'ın tanımına benzer olarak Kongar'a göre kültür ise birey ve toplum ilişkisinin yaratıcı faaliyetlere dönüşmesine vurgu yapar. Kongar'a göre kültürü bireyler oluşturur ve toplumun şekli ortaya çıkmış olur. Böylece kültür, insanların yaratıcı üretimleriyle meydana gelen faaliyetlere dönüşür (Kongar, 1981).

Mustafa Erkal'ın kültür tanımı da toplumu toplum yapan tüm etken ve öğelerin oluşumuna vurgu yapar. Mustafa Erkal'a göre kültür, farklı derecelerde örgütlü olan ve bir arada yaşama isteği taşıyan insan topluluğunun, ekonomik ve sosyal bütünlüğü şeklinde ifade etmekte ve bu kavramın bilgiyi, sanatı, ahlakı, örf ve adetlerle cemiyet içindeki insanın kabiliyet ve alışkanlıklarının toplamını kapsamaktadır (Erkal,1991).

Konuyu sosyalist bakış açısıyla yorumlayan Aydın Çubukçu'ya göre kültür, bazen bilgi ve deney birikiminin arınmış biçimini, bazen de ruhsal zenginliğin özel ilişkiler içinde elde edilebilir bir halini, bir seçkinliği ifade eder. "...kültür her şeyden önce elde edilmiş biçimi



bakımından mülkiyetle özdeşleştirilmektedir. Kültürün bu tarz tanımlanmasında kapitalist ilişkiler içinde üretim araçlarının özel sahipliğinin mahiyetindeki özel edinme yolu kültürün de koşulu olarak görülmektedir” (Çubukçu, 1991).

Cemil Meriç ise kültür kavramına daha idealist yaklaşmaktadır. Onun görüşlerini yorumlayan İşçi şu tanımları yapmaktadır: “Ona göre kültür, hayatı anlamlandırma ve yaşama tarzına göre geliştirilen tutumlardır. İnsanın bilgi tecrübe ve zekâsı üzerinde hayalin zaferi ve özlemdir. Keşfedilmesi, yaratılması gereken bir dünyanın özlemidir” (İşçi, 2000).

Özetle, kültür bireylerin dışında, insan topluluklarının da sanki tek bir organizma gibi davranmasını sağlayan ortak bir yaşam tarzı belirleyen önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan aileye bakış, cinsiyete ilişkin değer yargıları, doğumdan ölüme varıncaya dek birçok mevzu karşısında tutum takınışlar, eğlenceler, yiyip içme yıkanma, kılık-kıyafet tarzları, barınma alışkanlıkları, insanlar arası ilişki biçimleri ve diğer pek çok farklı yerlerde sergilenen tutum ve davranışlar kültürün belirlediği özellikler olmakta ve farklı toplumlarda farklı şekillerde kendini göstermektedir (Balı, 2001).

### **2.1.1. Kültürün Özellikleri**

Güvenç’e (1984) göre kültürün özellikleri şöyle sıralanmıştır:

Kültür öğrenilebilir niteliktedir: İnsanlar doğduğu zaman herhangi bir toplumun doğal üyesi olurlar ve ilk olarak o toplumun kültürünü edinirler.

Kültür kuşaklar boyu devredilir: İnsanlar geçmiş kuşaklardan bilgi alır ve bunu gelecek kuşaklara miras olarak taşır. Bu durum kültürü hem tarihi hem de sürekliliği olan bir kavram yapar.

Kültür toplumsaldır: Kültür birlikte yaşayan insan grupları tarafından var edilir ve bölüşülür. Yani toplumun ürünüdür.

Kültür idealdir: Kültür özellikleri ve değerleri mensuplarının yararını gözetir. Ancak insanlar genellikle bu mükemmellikte davranamazlar.

Kültür ihtiyaçlara cevap verir: Kùltürler oluşturulurken insanların fiziksel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde onların yararına tasarlanır.

Kùltür değişime uğrar: Yer, zaman ve şartlar kùltürde değişikler oluşturabilir. Değişmesi kùltürü uyumlu yapar.

Kùltür toplumsallaşmayı sağlar: İnsanlar, topluluklar buldukları kùltürle uyum sağlayarak bir bütün olurlar.

Kùltür insanları topluma adapte eder: Birey içinde yaşadığı kùltürün kazandırdıklarıyla toplu yaşama alışır ve çevresiyle ilişkiler kurar.

### **2.1.2. Kùltür-Eğitim-Okul**

Antropologlar her ne kadar farklılıklar taşısa da bütün kùltürlerde insan aklının sahip olduğu yapının ve yetilerin ortak olduğu görüşündedirler. Farklılığı oluşturan ise bu yetilerin gelişme süreçlerinin farklı olmasıdır. Bu durum ancak insan aklının eğitimle aydınlatılması sayesinde ortadan kalkabilir. Bu nedenle toplumda kùltürlü kabul edilebilmek bilgi, görgü ve beceri kazanmakla ilişkili olarak değerlendirilmektedir. Kùltürel değerler eğitim aracılığıyla bireye öğretilir. Bireyin eğitilmesi, kendisinin sosyalleşmesiyle birlikte, toplumun insan, devletin vatandaş kazanması anlamına gelir (Çücen, 2005).

Bu konuda ki görüşler kùltürün eğitimle kazandırılabilceği yönünde ortaklaşsa da bu eğitimin okullar tarafından sağlanılıp sağlanılamayacağı konusunda fikir ayrılıkları bulunmaktadır. Örneğin Çelikkaya (1993) eğitimle okulu özdeşleştirirken, Güvenç (1985) kùltür sorunlarının okulda değil hayatta çözümleneceğine inanmaktadır.

Çelikkaya (1993)'ya göre eğitimin (okulun); statik ve dinamik olmak üzere iki temel görevi bulunmaktadır. Kùltürün manevi yönünün, ağırlıklı olarak, eğitimin statik; maddi yönünün de ağırlıklı olarak, eğitimin dinamik görevini ilgilendirir. Dolayısıyla okul

(eğitim); milli kültürün hem koruyucusu, hem nesiller arası aktarıcısı, hem yaşaticısı, hem de geliştiricisidir. Okul; kültürden hem etkilenen, hem de kültürü etkileyen durumdadır. Keza okul; akademik kültürün temsilcisi olduğundan, dağınık halk kültürlerini de araştırıp bulmak ve onlara ilmi nitelik kazandırmakla ve yalnız kendi toplumuna değil, bunları dış dünyaya da tanıtılmakla görevlidir. Mevcut idari sistemimizde kültürümüzün manevi yönünün sorumluluğu da kültür bakanlığına verilmiş bulunmaktadırdır. Kültürümüzdeki aydın insan tabiri, okulluyu, yani akademik kültüre sahip insanı, başka bir ifade ile milli olduğu kadar evrensel kültüre de sahip insanı temsil etmektedir. Okul bu nitelikte insan yetiştirmekle yükümlüdür.

Çelikkaya (1993)'ya göre kültür ve okul ilişkisinin de eğitici, yineleyici ve geliştirici özelliğini ele alarak evrensel kültüre ulaşma vurgusu yapmıştır. Güvenç (1985) ise, kültür ve eğitim süreci arasındaki ilişkiyi okul öncesinde, okul dışında ve okul sonrası bağlamında ele almıştır.

Güvenç (1985)'e göre; kültür ile eğitim süreci arasında şu karşılıklı ve bütünleyici ilişki bulunmaktadır: Kültür, eğitim süreciyle kazandığımız muhteva (içerik); eğitim ise, bize kültürel muhtevayı kazandıran edinme-öğrenme sürecidir. Tabii ki herhangi bir eğitim, bize he türlü kültürel muhtevayı kazandıramaz. Belli kültürler için, o muhtevayı veren özel, özgün eğitimlerden geçmek gerekir. Ancak, biz de bir çok okullu ulus da kültürün yalnızca okulla alınıp-verilebildiği yanılığına düşüyoruz. Çünkü eğitimi okulla sınırlandırıyoruz. Kültür kuşkusuz eğitimle kazanılır ama mutlaka okulda değil; okul eğitimin ancak küçük bir bölümüdür. Kültürün büyük bölümünü, okul öncesinde, okul dışında ve okul sonrasında kazanıyoruz.

Bir toplumun anlayışını ve düzenlenmesini en açık biçimde ortaya koyan, o toplumun hukuk kuralları ve eğitim programlarıdır. "birlikte yaşayabilecek miyiz?" sorusu ister istemez eğitim üzerine düşünmemizi de gerektiriyor. Kuşkusuz okul toplumun bir parçasıdır; onun dilini öğretir ve tarih-coğrafya dersleri ulusal ya da bölgesel gerçekliğe özel bir önem kazandırır. Okulun öğrencilerini bu şekilde topluma bağlaması zorunludur, ama bu okulun toplum için yaratılmış olmasını gerektirmez; kendine başlıca görev olarak, yurttaş ya da çalışan yetiştirmeyi değil, bireylerin birer özne olma becerilerini arttırmayı

edinmelidir. Her bireyin kendi özgürlüğü kadar ötekinin de özgürlüğünü, bireyleşme ve toplumsal faydacılığını kendi kültürel değerlerini koruma isteğinin hak olduğunu öğretmeyi amaçlayan bir okul, kişisel öznenin haklarının ve ekinlerarası ilişkilerin, ancak demokratik bir süreç aracılığıyla elde edilebilecek kurumsal güvencelere gereksinim duyduğunu kabul eder etmez demokrasi okuluna dönüşür (Touraine, 2005).

### **2.1.3. Kültürel Kimlik**

İster bakış açısı ister bağlı olduğu etnik yapı açısından insanın kendini anlaması ve değerlendirmesi kişinin en temel sorunlarından biridir. Kişinin kendini arayışındaki temel sorular ben kimim ve neyim? Bu temel soruların cevabı ise kişinin bağlı olduğu kültürel yapıdan ayrı düşünülemez; fakat uluslararası değer ve kurallardan da tamamıyla bağımsız değildir. Özellikle insanlığın ilk çağlarından itibaren insan haklarına saygılı ve demokratik yapısı güçlü toplumlarda bu uluslararası değerler mecburi olarak bir bütünlük arz eder. Gelenek görenekler, yaşam tarzları, doğa, çevre, kültürel yapı kişinin ben kimim ve neyim sorusunun cevabını da içinde barındırır. Dil, din, ırk, etnik ve kültürel unsurlar, ailenin ve çevrenin sosyo-ekonomik yaşam şartları ananeler kimlik unsurunu ortaya çıkaran bir bütünün parçalarıdır. "ben" ve "diğerleri" kavramlarının birey tarafından fark edilmesiyle" bu iki kavram arasındaki ilişkinlik ne " sorusu kafaları karıştırır ve bu soru ise tüm kimliklerin birbiriyle bağlantılı olduklarını ve aradaki farklılıkların müspet olduğu anlamına gelir. "diğerlerini" yok sayarak kendi benliğimizi ve kimliğimizi meydana getirmemiz düşünülemez. Duygu ve düşüncelerimizi, isteklerimizi, beğenilerimizi, olaylara karşı genel tutumumuzu tek başına bizler belirleyemeyiz, var edemeyiz, tüm bunlar yaşadığımız sosyo-kültürel ortamda şekillenir. Bu durum şekillenen kimliğin kabul edilmesinin de bir gereği ve bizlerin var olma sebebidir (Akdemir, 2004).

Kültürel kimlik, fertlerin kendilerini ne olarak hissettiklerinden kaynaklandığı gibi, o fert veya sosyal gruba dışarıdan atfedilen isim ve unvana göre de şekillenebilir. Erkal'a göre kültürel kimliği mutlaka coğrafi çevre etkiler ancak bunu coğrafi determinizm noktasına indirgemek yanlıştır (Erkal, 2007).Bu aşamada Cohen, kültürün bir toplum için ortak kimlik edinme yönünde etkisini kabul ederek, bu ortak kültürün bireylerde tek biçimlilik olarak algılanmaması yönünde kritik bir uyarıda bulunur (Cohen,1999; Aktr. Çelik,2008).

Cohen, bir topluluğu oluşturan bireylerin pek çok farklı yanları olsa da bu bireyleri bir topluluk yapan birlikteliğe ait simgelerin önemine vurgu yapar. Aynı simgeleri kullanarak yan yana gelmiş olan bireyler, bu simgelere her ne kadar farklı anlamlar yüklemiş olabilecekseler de bireysel ve genel anlamlar simgelerle kaynaşmış olur. Kültürel alanda birçok simge vardır ve ortak kullanılan, ortak hareket etmeyi sağlayan bu simgeler farklı anlamlaştırılmış olabilirler. Değerlendirme yaparken unutulmaması gereken bu noktada önce her kültürün kendi içindeki çoğunluğundan söz etmek, sonra çokkültürlülükten bahsetmek doğru olacaktır (Cohen,1999; Aktr. Çelik,2008).

Bireylerin kişiliğinin oluşmasında ve davranışlarının şekillenmesinde içinde yetiştiği kültürün etkisi dışlanamaz. Psikoloji, insanların içinde büyüdüğü çevre ve sahip olduğu kültürü tanımadan insan davranışlarını, bu davranışların sebeplerini ve toplumların geleneklerini gerçekçi yaklaşımlarla ortaya koyamaz. Kültürel kimlik psikolojideki yaklaşımlarda da etkisini göstermektedir (Kurt, 2002).

Murat Belge'ye göre kültür, son analizde bir kimlik sorunudur. Bu kimliğin dar tutulması, sonunda kültürü de daraltır. Sıradan bir örnekle, Dede Efendi'nin temsil ettiklerini seçtiği için Beethoven'ni dışlayan bir kültürel kimlik de Beethoven'nin temsil ettiklerini seçtiği için Dede Efendi'yi aşağılayan bir kültürel kimlik de, eşit derecede dar ve daraltıcıdır. Sorun, her ikisine de insanın ürettikleri karşısında duyulan büyük kıvançla bakabilmektir. Bu geniş kimlik ise yukarıdan gelen baskılarla oluşturulamaz. Demokratik ve insancıl bir kültür, “sen şusun, olmalısın” demekle değil, “ben bu olabilirim, böyle olmak istiyorum” demenin seçenekleri ve somut pratikleriyle özgürce varolduğu bir nesnel ortam üstünde kurulur (Aktr. Güleç, 1992).

Kültür bize bir kimlik ve bu kimliği tanımlayan bir dizi vasıf sağlar. Kültür neyi düşüneceğimizi, nasıl hissedeceğimizi, nasıl giyineceğimizi, neleri nasıl yiyeceğimizi, nasıl konuşacağımızı, sahip olduğumuz değerlerle moral ilkeleri, birbirimizle kuracağımız iletişimi ve çevremizi nasıl anlayacağımızı etkiler. Varoluşumuzun neredeyse her yönüne nüfuz eder (Hogg&Vaughan, 2007).

Toplumsal kimlik kuramına göre bir grubun üyesi durumunda olmak, kişinin kendi kimliği hakkında bilgiye ulaşmasını sağlıyordu. O halde bireylerin kimliği, kendini ait hissettiği grupta gördüğü saygınlıktan ve öteki gruplar karşısındaki konumdan etkilenmektedir. Aidiyet grubu ile dış grup arasında görülen kuvvetli farklılaşma, kendi olumlu kimliğini dayatmaya yönelik bir mücadelenin ürünüydü. Aidiyet ya da referans gruplarıyla özdeşleşmek, bireyde güvenlik ve gurur duygusu yaratıyordu. Aidiyet grubunun, başka bir grup karşısında üstünlüğünü açıklaması, bireylerin kişisel rekabetten kolektif düşmanlığa geçmelerine yol açıyordu. Ayrıca bu gruplar kendilerini birbirine göre tanımlıyor ve düzenliyorlardı (Schnapper, 2005).

Çokkültürlülüğün özünü kimlik kavramı oluşturmaktadır. Bu kavram antropolojide, kişilerin ve farklı nitelikler taşıyan grupların “kimsiniz, kimlerdensiniz?” sorusuna verdikleri yanıtın şeklinde ifade edilir (Emiroğlu ve Aydın, 2003; Aktr, Karacam ve Koca, 2012). Farklı bir söyleyişle kimlik; bireyi ya da grubu, diğer birey ya da gruplardan farklı kılan özelliklerin toplamıdır (Bilgin, 2003; Aktr, Karacam ve Koca, 2012). Dolayısıyla farklılıklarımızı imleyen toplumsal cinsiyet, engellilik birer kimliktir (Karacam ve Koca, 2012).

#### **2.1.4. Kültürün Oluşmasında Dilin Önemi**

Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklü bir varlıktır. O gerek insan, gerek toplum, gerekse insan ve toplumdan ayrı düşünülemez olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgisi bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur (Aksan, 2007).

Dil (“dil” deyince ister pek çok sayıdaki tektek ana diller, ister tektek uğraşlara özgü özel diller gözümüzün önüne gelsin) ve kültür hiçbir zaman birbiriyle tamamen örtüşemez; kültürün alt dallarından biri ya da bir boyutundan başka bir şey değildir dil. Oysa önemi bakımından dil, hiçbir kültür ögesiyle karıştırılmamalıdır. Her düzeyinde dil, kültürün varoluşunda son derece önemli bir rol oynamaktadır. Dil, maddi-manevi tüm kültürel değerlerin yaratılmasında ve geleceğe taşınmasında önemli bir görev taşır. Geçmişle

bugünü bir araya getirerek bireyde tarihe dayanan bir farkındalık oluşturur. Dil kültürün temel ögesidir ve bir ulusun sözlü ya da yazılı dil ifadelerinin hepsi kültürüne dahildir. Bir ulusun kültürünün ve dilinin oluşması için yüzyıllar geçmesi gerekir. Zaman akarken kültür ve dil de bir nehrin geçtiği topraktan beslenmesi gibi içerisine farklı kültürlerden öğeler alır. Bu açıdan bakıldığında bir ulusun sahip olduğu dil özellikleri, o ulusun başka toplumlarla yaşadığı ilişkilerinin, tarihinin fezlekesidir (Uygur, 2003).

Dil-kültür ilişkisi şu şekilde özetlenebilir (Dolaner, Acar ve Onan, 2012) :

- Bir milletin geçmiş ve geleceği arasında bağ oluşturan öğelerden biri dil diğeri kültürdür.
- Bir topluluğun toplum olmasında, ortak ulus bilinci taşımasında bu iki kavramın önemli yeri vardır.
- Bir toplumun tarihten bugüne neler yaşadığı diline ve kültürüne bakılarak anlaşılabilir.
- İlişki kurulan farklı toplumlar, farklı kültürler o sahip olunan kültüre ve dile çeşitli öğeler katacağından, zenginleşmeyi sağlar.
- Dil ve kültür birbirini tamamlar ve bütünlükler. Bu sebeple bu iki kavram birlikte değerlendirilebilir.
- Bir dilin ses, şekil, anlam gibi özelliklerinin belirlenmesinde o toplumun kültürü ve tarihi etkilidir.
- Bir milletin diline bakıldığında tarihinin fezlekesine ulaşılır.

Yazar Uygur, dil ve kültür ilişkisini ele alırken dilin, kültürü oluşturmasında önem arz eden temel öge olduğuna vurgu yapmıştır.

Bir kültür dil olmadan varlık gösteremez. Dile kültür açısından bakacak olursak ortaya çıkan genel görünüş şudur: Dil, kültürün kurucusu ve geliştiricisidir. Ortak bir dil konuşanlara özgü bir toplumun üyesi olan insan, belli bir kültüründe üyesi durumundadır. Ama dilin başarısı yalnızca kültürü taşıyıp korumakla tükenmez; kültür zaman ve uzay doğrultularında genişleyip yayılmasını da dile borçludur. Bu arada, kuşkusuz, dil de çeşitli

değişimlere, eleştirilere uğrar; gelgelelim dile ilişkin bu durumlar, kültür varlığını yeniden yoğurup biçimlemeye yol açar (Uygur, 2003) .

Uygur'un yanı sıra Lewis, kültür ve toplum arasındaki ilişkiden yola çıkarak ele aldığı dil olgusunun kültür özelliklerini ve felsefesini yansıttığına vurgu yapmıştır.

Lewis (1996), dilin bağlı olduğu kültürün özelliklerini, felsefesini yansıtmaya özelliğine sahip olmasının, iletişim amaçlı kullanılmasından daha önemli bulunduğunu belirtmiştir. Her dilin sahip olduğu özelliklerin farklı olması, her dilin kendi içerisinde güçlü ve zayıf yönlerinin bulunması özellikle farklı kültürlerden insanlar iletişime geçtiğinde anlaşmazlıklar çıkmasına yol açabilmektedir. Örneğin, Fransızca her kelimenin net anlamını taşıyan hızlı bir dilken; İngilizce, daha alçak tonlarda konuşulan kibar ve dolaylı bir dildir. Her iki dili konuşan bireyler de taşıdıkları bu farklı özellikleri iletişimde avantaj olarak kullanabilmektedir. Fakat bu noktada farklı kültürlerin özelliklerini tanımamak ve anlamamak iletişimde büyük sorunlar doğurabilmektedir.

Lewis (1996), her bir ulusun dil ve konuşma tarzlarının farklı olmasının iletişimde problemler yaşanmasına sebep olduğunu, fakat dil faktörünün yeterince önemsenmediğini belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında farklı kültürel ortamlarda iletişim kurarken, kültürün bu bildirişme üzerindeki etkisinin bilincinde olmak etkililiği artıracaktır.

Kültüre götürüp de dilden geçmeyen hiçbir doğal, hiçbir bol verimli yol yoktur, bir bakıma. Kişinin anadilini öğrenmesi demek, kültür edinmesi demektir. Kişinin dil kabiliyeti geliştikçe-zenginleştikçe kültürü de aynı değişimi yaşamış demektir. Dili güçlü olanın, kültür kökleri derinde demektir. Dilde ustalaşma, dünya ve kültür yöneltilemleri açısından da ustalaşmayla eş anlamlıdır. Gerek insan teklerinin gerek insan kuşaklarının zengin deneylerini bir kültür dünyası kurarak düzenlemesi, ancak dile ilişkin söyleyiş, sözcük gömüsü, kavram alanı, vurgulama, tümce kalıbı ve benzeri türden düzenlerle boğum boğuma gerçekleşir. Bütün bu aydınlatmaların: hem dilin kültür varlığında oynadığı büyük rolü, hem de dilin ne denli büyük bir kültür varlığı olduğunu yetesiye belirgin kıldığı ortadadır (Uygur, 2003).



Dil olmadan insanların birlikte yaşamaları, anlaşabilmeleri, dolayısıyla bir toplumu oluşturmaları söz konusu olamayacağından, dil bu açıdan da önemlidir; bir topluluğu topluma dönüştürür. Bir toplumu ulus yapan bağların en güçlüsü dildir. Bireyleri ulusuna, yurduna, geçmişine sıkı sıkıya bağlar; kuşaktan kuşağa aktararak gelen dil, bireyi geçmişle gelecek arasındaki zincirin bir halkası durumuna getirir. Bir toplumun pek çok özellikleri, yaşayışı gelenekleri, dünya görüşü, yaşam felsefesi, inançları, bilim, teknik ve sanata katkıları o toplumun diline yansır; o toplumun dilinden izlenebilir. Kısaca söylenecek olursa dil, aynı zamanda her yönüyle bir ulusun kültürünün de aynasıdır; insanın ve uygarlığın en önemli belirtisi ve aracı dildir (Aksan,2007).

Dil bir yandan topluluklaşma, yani etnik dünyasına, öte yandan da toplumsallaşma, yani ulus dünyasına aittir. Bununla birlikte dilin kendisi, ulus oluşturmak için ne gerekli ne de yeterli koşuldur, çünkü köken topluluğuna duyulan inanç farklı dillerden grupları bir araya getirebileceği gibi, tam tersine aynı dili paylaşan gruplar da aynı ulusu oluşturmayı reddedebilirlerdi (Schnapper, 2005).

Kişilerin, belirli gruplar ya da topluluklar içerisinde yaşamasından dolayı ortaya çıkan, dil, din, ahlak, hukuk, eğitim, örf ve adetler, çeşitli sosyal gruplar ve bir çok değer yargıları, diğer bütün normlar gibi unsurlar, kültürün birer sosyolojik ve manevi elemanlarını meydana getirirler. Bunlar içerisinde en önemlilerinden biri dildir. Kültürün en önemli parçasıdır. Sonraki nesillere kültürün aktarılması, sosyal ilişkilerde sağlıklı iletişimin kurulması dil aracılığıyla sağlanmaktadır. Bu kıymetli parça, bireyin kendini ait hissettiği toplumun kültürünü öğrenmesine ve anlamların simgeleşmesine aracılık eder (Eroğlu, 2000).

Dil bilimcilerden bazılarına göre dil düşünceyi oluşturmakla kalmaz onu daha da ileriye taşır. Bu şekliyle dil, bireyin yaşadığı toplumun özelliklerinden, kültüründen, coğrafyasından etkilenir. Her dil farklı hayatları ve görüşleri ifade eder çünkü; artık kullanıldığı kültürün ne yaşadığının, hangi coğrafyada yaşandığının, neler hissedildiğinin aynası olmuştur. Atasözlerine bakıldığında görülen Arap halkının develeri, Hint halkının inekleri ve Türk halkının atları anlattığıdır (Erden, 2013).

## **2.2. Çokkültürlülükten Önceki Yaklaşım: Asimilasyon**

Asimilasyon, modern toplumlarda farkın değerli görülmediği bir modelin adıdır. Asimilasyon ulus-devletleşme sürecinde ön plana çıkmış olup, vatandaşların ortak bir kültürü ve iyi yaşam tercihini paylaşmadıkça kaynaşmış bir toplum olmayacağını varsaymaktadır. Ulus devlette politik ve kültürel topluluğun çakıştırılması ve türdeş bir kültürel yapı oluşturma isteği asimilasyonu başat bir seçeneğe olarak göstermiştir. Asimilasyonculara göre kendi ülkesinden ayrılıp başka ülkeye yerleşenler ya da ülkelerinde azınlık durumunda olanlar, eşit vatandaşlık haklarına sahip olabilmek için o ulusun kültürüne asimile olmalıdırlar. Kendi kültürlerine sarılıp, kendi ülkeleri ile sıkı bağlarını sürdürüp, farklılıklarını tutarlarsa kendilerine eşit davranılmamasından şikâyetçi olmamalıdırlar (Parekh,2005; Aktr. Duman,2011).

Çokkültürlülük bir demokratik ideal olarak görülse de ortaya çıkışının eşitlik üzerine kurulmuş rejimlerle beraber olduğunu söylemek doğru olmaz. Kültürel çeşitliliğin siyasi idaresi konusunda, tarihsel olarak milli toplumlarda çokkültürlülükten daha önce ortaya çıkmış olan iki yaklaşımdan söz edilebilir. İlki, 19. yüzyıl sonları, 20.yüzyıl başlarının özelliği olan asimilasyon; özel kimliklerin geçmişten kalan ve modernizmin gereği olarak ortadan kalkması gereken mirastır. Ardından, 1960’lardan sonra, farklılıkların kıymetinin anlaşılmasını sağlayan (yurttaşlıkla ilgili, bölgesel, sömürgeciliğe aykırı) topluma dinamizm katan bir rejenerasyona gelinir. Daha sonra, daha yakın zamanda, elde edilen ilerlemeler sayesinde, çeşitliliğe saygı duymak adına toplumun örgütlenme biçimini sorgulayan kültürel çoğulculuk düşüncesi normatif hale geldi ki çokkültürlülük projesi de bu anlama gelir. Tarihsel olarak 1960’lardan itibaren, asimilasyoncu ideoloji sert bir biçimde eleştirilmeye başlanmıştır. Farklı kültürlerin değeri ve kalıcılığı yeniden keşfedilirken asimilasyoncu ideolojinin “etnik temizlikçi” yapısı mahkum edilmiştir. (Doytcheva, 2013).

## **2.3. Çokkültürlülük**

Çokkültürlülüğün bir kavram olarak doğduğu şartlar incelendiğinde, sömürgecilik dönemlerine dayandığı söylenebilir. Kültürleri birbirinden ayrı tutan setlerin yavaş yavaş

yılmaya başladığı yine bu dönemde görülmektedir. Özellikle batılı sömürgecilerin, sömürdükleri toplum üyeleri üzerinde, onların kültürlerini değiştirmek yönünde ciddi bir baskı kurmuş olduklarını söylemek mümkündür. Sömürgecilik döneminde kültürlerin birbirini etkilemesi, sadece sömüren ve sömürülen toplumlar arasında gerçekleşmemiş, ekonomik ilişkilerden kaynaklı diğer farklı kültürler arasında da yaşanmıştır. (Balı, 2001). Bir toplum var olan değerler ve davranışlar içerisinde kendisini ifade ettiğini düşündüklerini seçerek içselleştirir ve diğerlerinden farklılaşmasıyla varlık kazanır. Buradaki “farklılık” kendine has özelliklere sahip olmayı içerir. Bu düzlemde tartışmalara konu olan çokkültürlülük özünde toplumsal değerler üzerine inşa edilir. Esasen bu durum post-modernizmin kaygılarından olan çeşitli kimliklerin mutlaklaştırılması anlamını taşımamaktadır (Caws, 1994; Aktr. Bağlı ve Özensel, 2013). Nietzsche de “Ahlakın Soy Kütüğü Üstüne” adlı çalışmasında her iddianın doğruluk kriterini kendi içinde barındırdığını söylerken kaba bir nihilizme dair bir yöntem oluşturma niyetini taşımamakta idi. Daha çok bu durumun sahip olduğu paradoksu dillendirmek istiyordu. Her savın kendi içerisinde doğruluk iddiasını taşıdığını ifade eden Nietzsche bizi salt akıl, mutlak tinsellik, kendi başına bilgi ve mutlak hakikat gibi kavramlar karşısında uyarır. Aksi halde bunlar zihnimizi iğdiş edebilirler (Nietzsche,1990; Aktr. Bağlı ve Özensel, 2013). Bu sebepten ötürü de; her kültürün kendi başına bir kıymet olduğunun kabul edilmesi, o kültürün bir diğeriyle kıyaslanmaması çokkültürlülük felsefesinin gereğidir (Bağlı ve Özensel, 2013).

Çokkültürlülük kelimesinin doğru şekilde anlaşılabilmesi için kavramsal çözümleme yapmaya ihtiyaç vardır.

“Çokkültürlülük” tabiri yeni yeni kullanılmaya başlansa da çokkültürlülük mevzusu çok eskilerden beri yaşanan gerçekliktir. “çok” ön eki “sayı, nicelik ve değer olarak büyüklük” ve “çeşitlilik” anlamlarını taşır ve buradan hareket edilirse çokkültürlülüğün kültürel büyüklük-çokluk ya da çeşitlilik olduğu söylenebilir. Bu kavramın köküne inildiğinde aynı kültürün içerisindeki farklı dalları, çeşitliliği gösterdiği kadar farklı kültürlerin yan yana birlikte yaşayabilmelerini de gösterir (Uygur, 2003).

Çokkültürlü ve çokkültürlülük bir kavram olarak ilk defa 1941 yılında İngiltere’de milliyetçi bakış açılarının etkisini kaybetmesiyle beraber koşulsuz kabul ve bağımsız

bireylerden oluşan çok uluslu yapıları ifade etmek için kullanıldı. Bir kavram olarak ise 1970 senelerin başında bu çok uluslu, etnik yapıların bir arada harmanlandığı Avustralya ve Kanada da bu yapı devlet tarafından desteklenen bir olumluluk halini aldı. Çokkültürlü yapı devlet tarafından siyasi olarak ilk defa 1970’lerde Kanada da yaşayan azınlık gruplarının, sosyo-ekonomik ve siyasi isteklerine paralel olarak oluşmuştur. Diğer bir söyleyişle çokkültürlülük 1970’li yılların başında başka kültürler tarafından yaşamak için tercih edilen Avustralya ve Kanada hükümetlerinin kendi insanlarına ve muhacirlerin kültürel farklılıklarını imrendirmeye ve durumun olumsuz taraflarının değil bu farklılığın doğal olduğuna yönelik çokkültürlülük siyaseti olarak ortaya çıkmıştır. Sonraki süreçte konuşma dilinin İngilizce olduğu demokratik ülkelerde ( Amerika Birleşik Devletleri, Büyük Britanya, Yeni Zelanda), sonrasında ise Avrupa'nın birçok ülkesine ve Latin Amerika'ya yayılmıştır(Doytcheva 2009; Aktr. Yanık,2011).

Çokkültürlülük veya çoğulculuk çeşitli kültürlerin başat kültür içerisinde eritilmesini öngören asimilasyonist modelden de, farklı kültür ve kimlikleri eşit saymayıp “hayali cemaat”ten dışlayıp, “sembolik sürgün”e gönderen dışlayıcı modelden de farklıdır. Çokkültürlülük veya çoğulculuk farklı kimliklerin alt/üst, azınlık/çoğunluk gibi asimetrik, hiyerarşik sınıflandırmalara gitmeden farklılıklarını istedikleri takdirde koruyarak eşit koşullarda yaşamasını öngörür (Yumul, 2001).

Modernitenin felsefi paradigması, yani eşitlikçi, akılcı, evrensel bir insanlık ülküsü ulusların ulusal devlet kurma süreçlerinde bir gerilim yaratmıştır. “Çokkültürlülük” günümüzde bu gerilimin ürettiği bir kavram olmuştur. Bu kavramın iki tarafı vardır. Bu taraflardan biri kültürü kendi bünyesine mahkûm etmek anlamına gelen “kültürel göreceliği” sıklıkla vurgulamaktır. Kültürler birbirinin varlığından bihaber olduğu müddetçe aynı varlık seviyesine varabilme ihtimali kaybolur. Belki daha da önemlisi, aralarına duvarlar örülmüş bir yerel kültürler ortamında, her kültür kendini tanıma imkânını da kaybeder. Bir kültürün her şeyden önce, kendini tanıması, evet kendini tanıması için başka kültürleri tanıması bir zorunluluktur. Çokkültürlülük fikrini öteki uçtan işlemek gerekir. Bu kavramı yerel sınırlara hapsetmemek, bir karşılıklı zenginleşme imkânı olarak kullanmak gerekir. Çağlar süresince toplumların sahip olduğu değerler o toplumun içinde kısıtlanmalara maruz kalmamıştır, başka grupların değerleri ile de etkileşerek o

toplumun başlangıçta var olan kültürel yapısının arı halini değiştirmiştir; ama bu, bozulmaya, yozlaşma değil, söz konusu kültürün gelişmesine, zenginleşmesine yol açmıştır. Diyebiliriz ki, kültürlerin birbirine bir şey vermesi kavramsal, kuramsal bir hedef değildir. Tarihe içkin bir gerçekliktir her şeyden önce. Ulus-devlet bu insanlık gerçeğini yok sayar. Bütün insanlığın malı olarak kabul edilmesi gereken değerleri kendi tarihine, kendi ulusuna mal eder; “ulusal değer” sayar. İşte bugün, tarihe içkin olan çokkültürlülüğü bir insanlık gerçeği olarak tanımamız, daha ileri bir düzeyde tanımlamamız gereken bir noktadayız. (Aksoy, 2001)

Bir toplumun çok kültürlü olması demek, sadece o toplumun üyeleri arasında mevcut fiili yaşantı (örf-adet, gelenek, görenek) bakımından bir farklılığın değil, aynı vakitte değişik değerler içinde barındırmak sebebiyle herhangi bir kültürün diğer bir kültür üzerinde baskınlığı söz konusu olmamalı ve her kültür içinde bulunan adalet değerini bir diğer değere göre üstün görmeksizin adil bir biçimde gerçekleştirilmelidir (Balı, 2001).

Çokkültürlü bir yaşam, halkın bünyesinde barındırdığı benzerlik ve farklılıkların hoşgörülü bir şekilde değerlendirilmesi ve bu hoşgörünün hukuken garanti altına alınmasıyla ortak bir medeniyet ve kültürün meydana gelmesi olarak düşünülebilir. Burada anlatılmaya çalışılan çok kültürlü hayat yalnız farklılıkların meşru olarak eşitliğinin kabul edilmesidir. (Özodaşık, 2009; Aktr. Ünlü ve Örtün, 2013). Ancak çokkültürlülüğün tanınması, yasal açıdan eşitliğin sağlanması işini resmi tutum, “hak ihsan etme” şeklinde ele aldıkça; bu coğrafyanın yerli kültürü için bile yasaklayıcı ya da o kültürü başka bir kültür sayma gayreti içinde olmakta ısrar ettikçe, modernleşme yolu sancılı geçmeye devam edecektir (Kaya, 2001).

Parker (2002); farklılıkların halkın beraber yaşama ve ortak bir paydada olabilme üzerine olan etkilerini " farklılıklar olmazsa var olan birlik-beraberlik algısı kültürel tahakküm ve kaos ile son bulur. Birlik olmadan farklılık ise etnik unsurlara dayanan devletlerde farklılık ve birlik hassas bir dengede beraber olmalıdır." şeklindeki sözleriyle çokkültürlülüğün bir araya getiren bir özelliği olduğuna kanaat getirmiştir. (Akt; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009).

İnsanlar, var oldukları toplumlumun kaidelerine, gelenek ve göreneklerine göre hayatına devam ederler. Bir topluma farklı unsurların etkisi olamamışsa benzer unsurlardan meydana gelmişse o toplumda hayatını sürdüren bireyler, kendi öz kültür ve medeniyet dairesinin salt ve eşsiz olduğunu varsayarlar. Dolayısıyla da bu durum onların bağımsızlık algısını zedelerler. Diğer kültürlerden faydalanamadan kendi yapılarında sıkışıp kalırlar. Çokkültürlü toplumlarda ise durum tam tersidir; bu toplumlarda bireyler kendi dışındaki kültürleri de çözümleyip kendi kültürlerinin olumlu ya da olumsuz taraflarını fark edip, ön yargılarından kurtularak özünü ortaya çıkarırlar ve bu özü daha iyi hale getirmeye çalışırlar. (Özhan, 2006; Said, 1993; Said ve Viswanathan, 2001; Aktr. Kaya ve Söylemez,2014).

Çokkültürlülük vesilesiyle toplumlar kültürlerinin içerisindeki farklılıklarla yüzleşirler ve bu yüzleşme hali çeşitli kültürlerle hoşgörüle bakmayı başardıkları andan itibaren gelişmeye başlar. Bu sayede toplumlar kendi kültürlerine dönerek onun inceliklerini kavramaya başlarlar (Giddens, 2000; Aktr. Kaya ve Söylemez,2014 ).

Celalettin Vatandaş'a göre çokkültürlülük, farklılıklara sahip toplumların kendilerine has kimliklerini muhafaza etmelerini isteyen bir tasarı olmasıyla, çeşitli kimliklerin yaşayabileceği ortamlar oluşturur ve bu yönde onları teşvik eder. Bunu yaparken tüm kimlikleri yeni bir ulusal çatıda bir araya getirir. Tüm bu olanaklar ise toplumsal uyum ve istikrar politikaları temelinde düşünüldüğünde kavramın olumlanmasına etki eder. Vatandaş için çokkültürlülük, olumlu anlamlarına karşın bir tur asimilasyon politikası da oluşturmaktadır; çünkü “toplumsal uyum ve istikrar modeli arayışı içinde asimilasyondan başlayarak erime potasına kadar uzanan sürecin ardından çokkültürlülük de bu arayışların bir sonucu olarak gelişir.” (Vatandaş,2002; Aktr. İlbuğa, 2010).

Buna göre, “çokkültürlülük modeli kısmen erime potasıyla örtüşmekle birlikte, mozaik ya da salata kasesi olarak da adlandırılırlar. Bu modelde ‘gerçeği yansıtan faktörlerden hiç biri birbiri içerisinde sindirilerek diğeriyle terkibe girmez.’ Ancak, burada yer alan karışımda her unsur için kendi öz niteliği önemlidir ve korunur, buna karşın diğer unsurlarla birlikte ‘yeni bir aroma’ oluşturulur (Vatandaş,2001; Aktr. İlbuğa,2010).

Hartmann ve Gerteis (2005)'in çalışması üç çokkültürlülük biçimi ortaya koymaktadır. Bunlar; kozmopolitanizm, enteraktif ve parçalı çoğunluk. Bu kavramları şu şekilde açıklamak mümkündür (Aktr. Duman,2011):

*Kozmopolitanizm*; Etimolojik olarak dünya vatandaşlığı anlamına gelir. Çeşitliliğin sosyal değerlerine değer katmaktır fakat, grup elemanlığı ve toplumsal kaynaşmanın şahıslar üzerine yüklediği görevler ve sınırlardan şüphe duyar. Bu yüzden temel hak ve özgürlüklerin çekirdek alanına müdahale etmediği müddetçe farklılıkları korur. Asimilasyon\*ist yaklaşımın tersine, kozmopolitanizm türdeşleştirici değil, prosedürel düzeyde işleyen bir ortak kültürden yanadır. Bu yaklaşımda hoşgörü ve bireysel isteklerin altı çizilmektedir. Kozmopolitanizm grupların her bireyinin ortak değerleri paylaşmasını talep etmemesi bakımından benzeştirmekten fazlasıdır. Devlete bağlılık ve aitlik vurgulanırken, vatandaşlık bireyin kimlik kaynaklarından biri olarak kabul edilmektedir. Kozmopolitanizm grup farklılıklarını önemseseyse de, grup kimliği kamusal hak ve ödevlerin kaynağında yer almamaktadır.<sup>1</sup>

*Parçalı çoğulculuk*; tam manasıyla asimilasyon politikalarının zıttını karşılar. Bu yaklaşımda toplumsal kaynaşmanın özünde eş kültürlere ve etik değerlere yer vermemekte, yerini kozmopolitanizmdeki gibi prosedürel normlara bırakmaktadır. Kozmopolitanizmden farkı ise, grup üyeliğinin bireysel bir tercih olmaktan çıkması asli kimlik unsuru olarak görülmesi devlet politikalarının odağındadır. Ayrıca merkezde grupların etkileşiminden ziyade ayrı kurum ve pratikleri koruma gibi grupların hakları vardır.

*Enteraktif çoğulculuk* da toplumdaki örgütlenmenin temeli olarak grupları almaktadır. Asimilasyon gibi bu yaklaşım da güçlü bir sosyal kaynaşmaya dayanmaktadır. Asimilasyonda bu bağlar ortak değerlere dayalı karşılıklı sorumluluklar üzerinden biçimlenirken, enteraktif çoğulculukta vurgu karşılıklı tanıma ve farklılıklara saygı

---

<sup>1</sup>Asimilasyon\*, modern toplumlarda farkın değerli görülmediği bir modelin adıdır. Asimilasyon ulus-devletleşme sürecinde ön plana çıkmış olup, vatandaşların ortak bir kültürü ve iyi yaşam tercihini paylaşmadıkça kaynaşmış bir toplum olmayacağını varsaymaktadır. Ulus devlette politik ve kültürel topluluğun çakıştırılması ve türdeş bir ulusal kültür yaratma çabası asimilasyonu başat bir seçenek haline getirmiştir (Duman,2011).

üzerindedir. Parçalı çoğulculuktan farklı olarak enteraktif çoğulculuk grupların etkileşimine kurucu bir işlev yüklemektedir. Etkileşim grup içinde değil gruplar arasında gerçekleşmektedir. Grup farklılığı kutlanmakta ve kimlik talepleri kamusal yaşama girişte meşru noktalar olarak ele alınmaktadır. Ancak bu ortak kültürün olmadığı anlamına gelmemektedir. Aksine grup etkileşimleri sonucunda sürekli yeniden tanımlanan, dolayısıyla toplumun tamamı tarafından paylaşılan ve değerli görülen bir kültür vizyonu bulunmaktadır.

Demokratik toplumlarda gerçek anlamda “cemaatler” değil, az çok değişken, çoğunlukla heterojen, aynı özgün kültürün farklı kavrayışlarının ve yeniden yorumlamalarının bir arada var olduğu gönüllü olarak bir araya gelen insan toplulukları vardır. Kimlikler temasının bugünkü tıkanmasını bu dağılmış ve bireyselleşmiş çeşitlilik merceğinde anlamak gerekir. Kimlik ve kültür birbirine karışmaz. Kimliklerin, kültürün, başkalarıyla beraber benimsenen ama çoğu kez sağlam cemaat bağlarından yoksun, kişileştirilmiş ve bireyselleştirilmiş biçimlerini gösterdiği söylenebilir. Yani çokkültürlülük bir biçimde modern bireyselleşmeyle bağlantılıdır. Ancak bu bağlantı olumlu ve olumsuz olmak üzere iki farklı biçimde tezahür eder. Birincisine göre modern bireycilik çizgiyi aştığı için uygun olan cemaat düşüncesinde yeni bir anlam bulmak suretiyle yumuşatılmasıdır. İkincisine göre, bugün kültürel tanınma ihtiyaçları, tam da çağdaş bireylerin çok değer verdiği özerklik ve kendini gerçekleştirme idealleri adına hesaba katılmalıdır (Doytcheva, 2013).

Bilinen, doğru kabul edilen bütün bu gerçekliğe rağmen, devletler tarih boyunca çeşitli politikalarla toplumları homojenleştirmeye çalışmıştır. Bazı azınlıklar kitlesel olarak sürgün edilmiş ya da soykırıma uğramış, bazı azınlıklar asimilasyon yolu ile çoğunluğun kültürünü yaşamaya zorlanmış, bazıları ise ekonomik şartlardan, siyasi haklardan yoksun bırakılarak öteki muamelesi görmüşlerdir (Kymlicka, 1988; Aktr. Özensel,2012).

Günümüzün çokkültürlülük idealleri ise aksine, Devleti göreve çağırır. Devletin toplumdaki farklılıkları desteklemesi ve kimliklerini ileriye taşımalarını ve aktarmalarının yolunu açmayı anlatır: geleneksel pratiklerle ilgili muafiyet önlemleri, dile ilişkin haklar (anadilin öğretilmesinin, iki dilde öğretim), kültürle ilgili kurumlara devlet teşviki sağlamak, ayrımcılıkla mücadele programlarını teşvik etmek, vs. Bir politika olarak



çokkültürlülük, kamu otoritelerinin bu konuda daha faal olmasını anlatır. Dolayısıyla bu bakımdan melezleşme, kozmopolitleşme, kültürlerarasılık gibi biyolojik, estetik veya kültürel çeşitliliğe temel olarak bireysel çözümler sunan cevaplardan farklı düşünülmalıdır (Doytcheva, 2013).

### **2.3.1. Çokkültürlü Vatandaşlık**

Kymlicka'ya göre çokkültürlülük politikaları, çokkültürlü vatandaşlığın teşvik edilmesi üzerine kurulmalıdır. Marion Iris Young'dan aldığı ifadeyle, çokkültürlü vatandaşlık, farklı toplumsal gruplara özel haklar öngören farklılaşmış bir vatandaşlık çeşididir (Doytcheva, 2013).

Çokkültürlülük aynı toplumda, farklı dini grupların, farklı etnik grupların bir arada yaşanmasını anlatan bir tasarımdır. Çokkültürlü vatandaşlık da, farklılıkların olduğu bir toplumda, toplumun üyeleri eylemlerini ve etkinliklerini tehlikelerden uzak, keyfilik ve adaletsizlik söz konusu olmadan sürdürebilmeleri ya da böyle meşru bir alanın var olmasına tekabül eder (Bağlı ve Özensel, 2013).

### **2.3.2. Çokkültürcülük Çokkültürlülüğe Karşı**

Hayatımızın merkezinde bulunan ve birçok şeyi etkisi altına alan kültürel değerlerimiz çoğu zaman şahsi haklarımızdan önce gelebiliyor. Üstelik çokkültürlülük grupların siyasi ve hukuki faaliyetlerinin biçimlenmesinde de tavsiyeler konusunda dönüşebilme ihtimali de taşıyor (Ensaroğlu, 2001).

Bu risklerin kavranabilmesi için çokkültürcülüğün açıklanması gerekiyor. Çokkültürcülük, siyasi bir yapının içinde farklı kültürlere sahip grupların çatışma ortamı olmaksızın uyum içinde yaşamasını ifade eder. Tüm kültürel grupların üyeleri ortak bir siyasal arenada, kaynaklar için bireysel çıkarlar kadar grup çıkarlarının da korunması için yapılan rekabete etkin biçimde katılabilmek amacıyla ortak siyasal bir dil ve üzerinde uzlaşmış tutumlar edinmelidir (j.Raz,1994 Aktr. Habermas,2005).

Peki, bu durumun sakıncaları ne olabilir? Bunun ilk ve en önemli sakıncası, birey/insan haklarının, kimliğine kurban edilebilmesidir. İnsanın haklarını kullanmasının büyük ölçüde onu atomize bir varlık olmaktan kurtaran grup aidiyetine bağlı olduğu kabul edilebilir; ancak aynı aidiyet siyasi yapılanmada ona yüklenen işler bakımından kısıtlayıcı da olabilir. Bu manada kültürel çeşitliliği, etnik, kültürel, dini ve siyasi kimlikleri tanımak kadar, onların bireysel insanın hapishanesine dönüşmesine izin vermemek de önemlidir. Diğer bir sakınca ise, kimliklerin somut ve tek bir algılanma biçiminin olmayışıdır. Kimlikler üzerinden yapılacak siyasi-hukuki düzenlemeler ise, en azından bir tanıma ihtiyaç gösterir ki bu tür bir tanımın içeriği, çoğu kez o kimliği taşıyan insanlarla aynı biçimde algılanmaz. Bu anlamda yapılması gereken kimliklerin kendilerini ifade edebilmelerinin ve geliştirebilmelerinin önünü açık tutması ama o kimliğin veya o kimliği koruma adına devletin insan haklarına müdahalesinin engellenmesi olmalıdır (Ensaroğlu, 2001).

Söz konusu pratik ayırım, çokkültürlülükle çokkültürcülük kavramları arasındaki leksikolojik farklılıktan hareket ederek daha kolay kavranabilir. Toplumda kültürel açıdan ciddi farklılıklar bulunan sosyolojik kategorilerin oluşturduğu duruma çokkültürlülük denir. Buna karşın toplumsal farklılıkların belirli bir takım biçimlerinin kamu hayatına siyasi faktörler kullanılarak yer etmesi ve uygulanması durumu çokkültürcülüğü ifade etmektedir. Ancak ilk etapta toplum içerisindeki farklı grupların kendi kültürlerini yaşamaları ve korumaları yönündeki politikalar ahlaki kaygılarla belirlenirse bu durum toplumsal çeşitliliğin belli türlerinin planlananın aksine korunmasından ziyade zarar görmesine sebebiyet verebilir. Bunun nedeni, değişik kolektif kimlik düzlemlerinin birbiriyle çelişik özellikler göstermesidir. Bu olgu, onların tümünün çıkarlarını uzlaştırmayı, yani onların her birini tek tek tatmin edecek pozitif diskriminasyon politikalarının uygulanmasını imkânsız denecek ölçüde zorlaştırır. Bu bakımdan, çokkültürcülüğün, nihai analizde, çeşitliliğin-çokkültürlülüğün- asıl bileşenini ve dinamiğini, bireyi, gözden kaçıran bir kusurla malül olduğunu söylemek pek de hatalı sayılmaz. Bireyler, elbette, belli bir çevrenin içine doğarlar; ama bu, onların içine doğdukları çevreyle mutlaka belli biçimde ilişki kuracakları anlamına gelmez. Kısaca çokkültürcülük, çokkültürlülüğün doğal olarak gerektirdiği bir siyasi yapılanma talebi değildir; o olsa olsa, çokkültürlülüğün-çeşitliliğin- tezahürlerinden birisidir (Yürüşen,1998).

Parekh (Aktr. Duman,2011), çokkültürlü gruplarla çokkültürcü grupları ayırırken ilkinin etnik farklılıklarını anlatmak için nesnel durumu işaret ettiğine, ikincisininse varlığının resmi olarak kabul edilmesi talepleri, devletin faal bir etkinlikte bulunmasını da barındıran bir duruma işaret eder.

Aynı biçimde Hall (Aktr. Duman,2011), çokkültürlüyle çokkültürlülük arasında ayırım yapılması gerektiği düşüncesindedir. Bundan dolayı çokkültürlü gruplar değerleri bakımından homojen olmayan toplumları anarken, çokkültürlülük çeşitlilik sorunlarının idare edilmesi için planlanan yöntem ve tekniklere işaret eder. Böylece farklı milletler globalleşen yerkürede ortak dirençlerle karşılaşsa da farklı uluslaşma ile devletleşme tecrübesine hâkimdir. Bu yüzden birlik keşfetmek gerçekleşecek olsa da yegâne biçimde çokkültürlülükten söz edilmemekte, devletler çokkültürlülük politikalarında ayrışmaktadırlar.

### **2.3.3. Hoşgörü/ Negatif Hoşgörü/ Pozitif Hoşgörü**

Hoşgörü sözcüğü, Farsça bir sıfat olan güzel, iyi, tatlı, duygu okşayan, zevk veren, ilgi uyandıran, beğenilen ve latif anlamındaki hoş/huş sözcüğü ile Türkçe bir fiil olan görmekten görü sözcüğünün bir araya getirilmesiyle oluşan bileşik bir kelimedir. Batı dillerinde bu terim tolérance (Fransızca), tolerance (İngilizce) ve toleranz (Almanca) sözcükleri ile ifade edilirken; Arapçada tesamuh kelimesinin kullanıldığı görülmektedir (Aslan,V2; Aktr. Gökbel, 2010). Ancak genelde hoşgörü şeklinde tercüme edilen toleransın, tam olarak hoşgörüye karşılıdığı söylenemez. Çünkü hoşgörü, ontolojik yönden her şeyi temeline yerleştiren, özden beslenen tüm çeşitliliği natural gören ve bu bakımdan dışlamaya fırsat vermeyen olgu olarak form kazanmaktadır. Oysa ki tolerans söz konusu olduğunda “pek hoşlanmadığı halde mecburen katlanmak” anlamı yatmaktadır (Ortaylı,2000; Aktr. Gökbel,2010).

Hoşgörünün Aslan (2008, Aktr. Atalay, 2008) tarafından belirtilen unsurları hoşgörünün çokkültürlü toplumlar için önemini ortaya koymaktadır. Bu unsurlar şunlardır:

1) *Değer biçilen:* Hoşgörüden bahsedebilmek için herkesçe kabul görmüş kritik mevzulardan söz edilmelidir.

2) *Meşruluğu benimseme:* Hoşgörü gösterilebilmesi için önce varlığının onaylanması ve pratik alanda uygulanabilir olması gerekir. Buradaki onaylama ile anlatılmak istenen değişik bir kültüre ait olduğu kabul edilen davranışların adalet çerçevesinde ele alınmasıdır.

3) *Karşı koymama hali:* Çeşitliliklere baskı araçları kullanarak sindirmeye çalışmak olumlu sonuçlar doğurmaz. Her ne kadar tahakküm kurarak duruma kabullenilmiş görüntüsü vermek istenmeyen başkaca sonuçlar doğurabilir. Bu sebeple hoşgörü temelinde farklılıklar engellenmemeli saygı duyulmalıdır.

4) *Başkalıklara önyargısız yaklaşma:* Hoşgörü yapısı gereği farklılıkları bünyesinde barındırır ve bunların çatışmasını engeller. Bu farklılıklar insanın doğuştan edindiği dili, cinsiyeti, ırkıdır.

5) *Çekirdek alanın dışına çıkmama:* Hoşgörü kavramı özü itibariyle kendiyi çelişen durumları meşrulaştırma aracı olarak kullanılamaz.

6) *Pozitif olmak:* Hoşgörülü bireyler farklılıklara saygı duymayı başarabildikleri için olumsuz fikir ve düşüncelere yönelmezler.

7) *Sosyal barışı hedefleme:* Hoşgörünün temel politikası bireyler arasında çıkabilecek çatışmalarda empati kurabilme yeteneğini geliştirerek barışı kuvvetlendirmektir.

Bütün bu unsurlar incelendiğinde hoşgörünün, kültürler arasındaki tüm çeşitliliklere karşın, birbirine anlayış ve saygı duyarak bir arada yaşamayı sağlayan iletişim akışı şeklinde değerlendirilebileceğini, (Gözübüyük, 2002) her ne kadar bireysel alanda ortaya çıksa da toplumsal barışı etkileyecek önemli bir kavram olduğunu söylemek mümkündür.

Ancak bu kadar önemli bir işlevi yerine getiren hoşgörü, her konuda her zaman herkes tarafından bir erdem olarak sergilenmeye biliyor. Bazen hoşgörüsüz göstermenin ağır sonuçlar yaratabileceği için, bazen de hoşgörüsüzlüğe uğrayacağı düşünülen kişilerin ya da grupların olumsuz üstünlüğünü ortadan kaldırmak için sergileniyor. Buna göre negatif ya da pozitif hoşgörü ortaya çıkıyor.

Yürüşen(1998) bu kavramları şu şekilde açıklamıştır:

*Negatif hoşgörü*, yasalarda herhangi bir azınlığa yönelik ayrımcı hüküm bulunmaması anlamına gelir. Bu anlayışta esas olan, yaşama faaliyetlerinin yurttaşların etnik kökenlerinin, dinsel inançlarının ve fikri ve felsefi bağlılıklarının hesaba katılmadan yapılmasıdır. Hakkaniyet ilkesine uygun olarak düzenlenmiş yasalar karşısında bütün yurttaşlar eşittirler ve aynı pozisyonadırlar. Bu olgu onların birbirlerini diğerinin eşiti olarak algılamalarını sağlar ve bir grubun diğerine tercih edildiği, yani imtiyazlı kılındığı şeklinde bir hisse kapılmalarını, dolayısıyla da adalet duygularının incinmesini engeller. Daha açık bir deyişle, negatif hoşgörü aksi yapıldığı takdirde, yapan da dahil olmak üzere herkese çok pahalıya patlayacağı için hoşgörüsüzlükten rasyonel ve basiretli bir tercih olarak kaçınılmasıdır. Hoşgörüsüzlüğün ahlaken kötü bulunduğu için değil de, sonuçları bizatihi hoşgörüsüzlük gösteren açısından da çok tatsız olabileceği için reddedilmesidir.

*Pozitif hoşgörü* ise, toplumda azınlık olmaktan kaynaklanan dezavantajları ve bu dezavantajlardan kaynaklandığı varsayılan olumsuz duyguları telafi etmeye yönelik hoşgörü durumudur. Bu yaklaşımda devlete yüklenen rol, dezavantajlı olduğu düşünülen veya olan grupların dezavantajlarını pozitif ayrımcılık uygulayarak ortadan kaldırılması veya asgari bir düzeye indirgemesidir. Ancak pozitif hoşgörü anlayışında aslolan, kendilerini dezavantajlı addeden grupların dezavantajlarını telafi etmek olduğuna göre, bu, dezavantajların türüne ve nasıl/hangi yollarla giderilebileceğine ilişkin hiç de teorik olmayan bir dizi tartışmanın ve çatışmanın doğmasına yol açabilecektir.

### 2.3.4. Çokkültürlülük Üzerine Yapılan Eleştirel Yaklaşımlar

Çokkültürlülük, hem açık ve tek bir tarifinin olmamasından hem de siyasi uygulamalarında ortak görüşe varılamamasından dolayı oldukça tartışmalı bir kavramdır.

Nazan'a göre çokkültürlülük siyasetlerine Aydınlanma'dan günümüze doğru uzanan uzun bir çizgi üzerinden baktığımızda, Todorov'un *On Human Diversity* adlı kitabında gösterdiği gibi, çokkültürlülük kuramları aşırı bir evrenselcilik ile aşırı bir kültürel görecelik fikri arasında gidip gelmiş, çoğu kere de gerek metin düzeyinde gerekse uygulamada bir anlayışın totaliterleşmesine yol açmıştır. "Evrensellik"i savunanlar batı kültürünü üstü kapalı bir dille bütün dünyaya hakim kılmak istemişler, buna karşılık "görecelik"i savunanlar da kendi kültürel ortamını evrenselliğe büsbütün kapalı, değişmez, etkilenmez yapılar olarak korumak amacıyla dış etkilere karşı direnmişlerdir. Günümüzde bu uçlardan birine sarılanlar bir ikileme saplanıp kalıyorlar. Evrensellikten yana olmak da görecelilikten vazgeçmemek de aynı kapıya çıkıyor: ırkçılık. Evrensellik yanlısı bir tutum çokkültürlülüğe izin verince, "öteki" kültürü bir müze kültürüne ya da folklorla dönüştürüyor; görecilikte direnenler ise kendilerini cemaatleştirip getto\*ya kapatıyorlar (Nazan,2001).<sup>2</sup>

Çokkültürlü siyasete ilişkin yapılan eleştirilerden bir kısmını oluşturan, evrensel ilkeler adına ulusal bütünleşme geleneğine bel bağlayan bazı sosyologların açıklamaları Schnapper (2005) tarafından şu şekilde aktarılmıştır:

"John Rex, 1986'da düzenlenen bir konferans sırasında çokkültürcülüğün, bireylerin eşitliği ilkesine ters düşebileceğini hatırlattı. Britanya toplumunda hem azınlık kültürlerinin hayata geçmesinde tam özgürlüğün hem de fırsat eşitliğinin aynı zamanda güvence altına alınmasının zor olabileceğini belirtti (Rex,1991; Aktr. Schnapper, 2005). Philip Nanton ise, etnik ve ırksal grupların varlığının kamu siyasetleriyle kurumsallaştırılıp benimsenmesinin, özel aidiyetleri ve kimlikleri yerleştirmek, dondurmak ve pekiştirmek gibi zararlı

---

<sup>2</sup> Getto\*: (İb.i.es.) 1. *Yahudilerin oturduğu semt. 2. (20. a.) Topluluk dışı (marjinal) grupların oturduğu, hayat şartları kötü bölge (Doğan, 2003).*

etkilerinin olabileceğini vurguladı ( Nanton,1989; Aktr. Schnapper, 2005). Jan Rath, “azınlıklaştırma” siyasetini eleştirerek bunun, çoğunlukla nesnel olarak azınlık nüfuslarını denetlemeye manipüle etmeye vardığını belirtti (Rath,1991; Aktr. Schnapper, 2005). Bu görüşe göre toplumun bütün üyelerinde ortak olanı vurgulamak yerine farkların pekiştirildiği ölçüde, toplumsal parçalanmaya yol açıyordu.”

Milliyetçilik çerçevesinden konuya yaklaşanlar, çokkültürlülüğe emperyalist devletlerin zenginlik olarak gösterip ülkeyi bölmek amacıyla ortaya attıkları bir kavram olarak bakmaktadırlar. Aşağıdaki açıklama bu yargıya net bir örnek oluşturmaktadır:

Çokkültürlülük özü itibariyle batılı devletlerin global sermayelerini pazarlayabilecekleri açık bir alana dönüştürmeyi hedefleyen, bunu ise ulus devletleri etnik kimlik adı altında bölerek başarmayı amaçlayan akımdır. Çokkültürlülüğün başlangıç noktası ülkelerin ulusal birliğini güçsüzleştirmek, bölünebilmesi için buna meşru bir dayanak oluşturmak ve bunu bir kazanımmişçasına sunarak devletlerin temel siyaseti haline getirmektir (Önder, 2007).

Sosyalist ideolojiye göre konuya yaklaşanlar ise, çokkültürlülüğü milliyetçiler gibi emperyalist devletlerin oyunu olarak görse de farklı kültürleri yok saymıyor herkesin eşit ve özgür bir şekilde kültürünü yaşaması gerektiğini savunuyor ancak bunun koşulunun kapitalizmle mücadele etmekten geçtiğini düşünüyor. Aşağıdaki açıklamalar bu bakış açısını ortaya koyuyor:

Sosyalist düşünce etrafında birleşen bir kesime göre, çokkültürlülük emperyalist devletlerin halkları daha kolay sömürebilmek adına geliştirdiği ve bunu olduğundan çok farklı göstererek yani parlak bir kılıf uydurarak asimilasyon politikalarına uygulama alanı bulduklarını savunurlar (Özbudun ve Demirer, 2006; Vatandaş, 2002).

“Marxçılıktan esinlenen ırkçılık karşıtı militanların eleştirisi radikaldir. Eşitsizliklerin temeli kültürler arası farklılıklarla ilgili olmaktan ziyade liberal siyasete bağlı olarak gelişen kapitalist toplumlardaki sınıfsal yapılarıdır. Fırsat eşitliği için kapitalizmin dayattığı ayrımcılıklara karşı gerçek ve sağlam bir duruş sergilemek gerekir (Schnapper, 2005).

Çokkültürlülüğe karşı gösterilen olumsuz yaklaşımlardan bir tanesi de çokkültürlülüğün farklılıklara (dini ve etnik kimlikler arasına) setler çekerek onların arasındaki geçişkenliği engellemesidir. Ayrıca çokkültürlülüğün kültürel farklılıkları ortaya çıkardığı için kendi kültüründen olmayana karşı düşmanlığı besleyeceği de düşünülmektedir. Bu görüşe örnek oluşturacak açıklama şöyledir:

“Çokkültürlülük kavramı, kültürleri etnik, ulusal -hatta ırksal- dinsel, mezhepsel belirlenimler ekseninde teşekkül etmiş aidiyet formları/formatları olarak tanımlamayı esas almıştır. Bireysel kimliklerin asli unsuru, kolektif kimliklerin daha da fazla anlamı ve işlevi ile yüklü addedilen bu kültürler; bu bağlamda kaçınılmaz farklılıklarını vurgulayarak birbirlerine karşı korunmalı, geçirimsiz birer kapalı alan olmaya teşvik edilmektedir. Kişilerin, bu alanlara aidiyetlerini kuşkuyla kılacak yaşam tarzı, davranış tercihlerini veya etkilenmelerini “bozulma” saymayı meşrulaştıracak bir “kültürü koruma” hassasiyetinin “çokkültürlü” bir dünyayı kişilerin içinden çıkamayacakları, kendilerini birer zırh gibi saran o kimlik ve kültürler içine hapsedikleri bir dünyaya çevirmesi gayet muhtemeldir. Kişilerin tercih haklarını neredeyse ortadan kaldıran, onları doğuştan gelen –etnik köken, cinsiyet gibi- özelliklerine veya hazır buldukları ortam ve çevrenin “değişmez” bir vafına din, mezhep veya bunların alt bölümleri gibi- göre şekillendirilmiş bir kültür ve kimlik dünyasında önceden belirlenmiş rollerden birini oynamaya mecbur kılan ve bu dünyayı ve rolünü ciddiye aldığı oranda diğer kültür dünyalarını, “öteki” hatta “düşman” saymaya yöneltebilecek bir durumdur bu. Bu doğrultuda “özerkleşecek” kültürlerin yanyanalığı ile oluşacak “çokkültürlü” modeller, vaktiyle toplumlara tek tip bir kültür empoze eden otoriter ulus-devletlerin icra ettiği baskı ve zorlamanın oradan alınarak mikro ölçeklerde, her kültürel “birim”in içine taşınmasından başka bir şey olmayabilir (Laçiner,2001).”

Çokkültürlülüğe getirilen olumsuz eleştirilerden bir diğeri de ulusal, dinsel... aidiyetlerinden bağımsızlaşmış, ayrıcalıklı kesimlerin oluşturacağı kozmopolit bir kültür dünyasının yer alacak oluşu ile ilgilidir. Laçiner (2001)'in bu görüşe örnek oluşturacak nitelikte olan izahı şöyledir:

“Her kültür, doğal ihtiyaç ve itkilerimize, salt insani yetki ve özelliklerimizin katkısıyla bulunan tatmin biçim ve araçlarının –belirli bir coğrafya ve tarih ortamının imkanları



çerçevesinde- hasılasıdır. Yükseklik derecesi de, coğrafi ve tarihsel belirlenimleri asgariye indirebilme, salt insani olanı doğal olana egemen kılabilme kapasitesi ile ölçülür. Her kültür dünyasının diğerleriyle kaynaşabilmesinin öncelikle ve asıl olarak onların bu “yüksek kültür” formları planında olmasının nedeni de buradadır. Kültür dünyaları arasındaki etkileşimin buradan başlayarak genişlemesi ve derinleşmesi, yeni sentezlerin ve giderek evrensel ölçekte bir kültür dünyasının oluşma ihtimalini mümkün ve canlı kılan yegane yoldur.”

Özetlemek gerekirse; çokkültürlülüğe karşı çıkanlar bunun ulus devlet algısını zedelediğini ve kültürler arası geçişin kültürel birlik ve beraberliği zedelediğini savunurlar. Öte yandan çokkültürlülüğe sahip çıkanlar ise, mutlak otoritenin altında çoğunluğa karşı azınlıkların haklarının güvencelendiğini kabul ederler (Altaş, 2003).

Çokkültürlülük politikalarında olduğu gibi bu politikaların uygulanma alanlarından biri olan “*çokkültürlü eğitim*” konusu ile ilgili olarak da farklı görüşler ve eleştiriler bulunmaktadır. Bu farklı görüşleri ve kritikleri Calhoun, Aman ve Aldridge (2000), şu şekilde sıralamaktadırlar (Aktr. Cırık, 2008):

1. Ortak bir geçmişe sahip olan veya yerleşim yeri olarak aynı bölgeye tekabül eden insanların aynı dili paylaşıyor dahi olsalar aralarında ciddi farklılıklar bulunabilir.
2. Ortak bir kültürden gelen toplumun küçük birimlerinden olan aileler bile benzer değerlere sahiptirler. Fakat aynı ailenin içindeki bireylerin bile kültürleri algılama anlayışları farklı olabilir.
3. Bambaşka kültürlere dair bilgi edinebileceğimiz en ideal araç kitaplardır. Fakat bu durum kitaplardaki yanlış bilgiler sebebiyle kültürler üzerinde ön yargılar oluşmasına sebebiyet verebilir.
4. Çokkültürlü eğitimin temelini kültürel değerler ve ırkçılık gibi konular oluşturur fakat bu konularla birlikte toplumsal cinsiyet ve sosyolojik uzantılarda ciddi anlamda önemli görülür.

5. Çokkültürlülüğü öğrenebilmeyi, ancak turistik gezilerde elde edeceği deneyimlerle kazanacağını düşünen insanlar büyük bir yanılgıya kapılmış olurlar. Çünkü bu geziler ancak gündelik telaşların uzantısıdır, derinlemesine bir gözlem yapabilmeleri mümkün değildir.
6. Çokkültürlü eğitim özel bir kategoride ele alınıp buna uygun olarak eğitim içerisinde gerekli özeni göstermiş olmak gerekir.
7. Çokkültürlülük özel bir eğitim programına dahildir. Toplumun genelinde sürekli olarak gözlenebilen ve topluma zenginlik katan durumdur.
8. Çokkültürlülük ulus devlet algısına ters düşer. Bu sebeple çoğulcu devletlerin içerisinde kalan azınlıkların hakları göz ardı edilerek, asimilasyon politikaları uygulanır.
9. Tek kültürlü toplumlar özel bir çaba sarf etmeksizin, zamanla dışarıdan aldığı güçlerle diğer kültürlerle tanışır ve çoğalır.
10. Çokkültürlü eğitim programları erken yaşta uygulamaya konmalıdır. Çünkü çocuk yaşlar diyebileceğimiz eğitim döneminde algılar daha fazla açıktır ve bu durum öğrenmeyi kolaylaştırır.
11. Çokkültürlü eğitim programları, tekçi ve benzer yapıların ortadan kaldırılmasını sağlayarak, bireylerin hoşgörü ve adalet gibi ulvi duyarlılıklar kazanmasını sağlar.
12. Tarihi kalıpları değerlendirebilme ve eleştirebilme yeteneği çokkültürlü eğitimin doğal bir kazanımıdır. Bu vesileyle kalıplar yıkılır, sorgulama evresi başlar.
13. Bazen kimlikler tek bir kültür ile ifade edilemeyebilir. Örneğin; farklı kültürlerden gelen insanların hayatlarını birleştirmesi noktasında dünyaya gelecek çocuklarının kimliğini tek bir kültüre ait kılarak açıklamak mantıksızdır.

14. Çokkültürlü eğitime dair yeterince veriye sahip değiliz. Fakat günümüze yaklaştıkça bu konuya dair kaynak sayısında artış görülmektedir.

#### **2.4. Bazı Ülkelerde Çokkültürlü Uygulamalara Örnekler**

Çoban (2005), çokkültürlülük politikalarına göre ülkeleri şöyle sınıflandırmıştır:

Tek-hakim bir devlet yapısı taşıyıp kültürlere ve onların dillerine özerklik sağlayan ülkeler:

- 1- Fransa: Baskça, Korsikaca, Oksitanca, Flamanca ve Bretonca dillerine
- 2- Avusturya: Çekçe, Sorabça, Slovence, Hırvatça ve Macarca dillerine
- 3- İtalya: Fransızca, Slovence, Sardça ve Almanca dillerine
- 4- Yunanistan: Türkçeye
- 5- Amerika Birleşik Devletleri: İspanyolcaya
- 6- Finlandiya: İsveççeye

Çokkültürlülükte toprağa bağlı özerk eyalet sistemini uygulayan ülkeler:

- 1-İngiltere: Galler, Kuzey İrlanda ve İskoçya
- 2- İspanya: Galiçya, Bask, Aroga, Katalan ve Asturya

Çokkültürlülükte federasyon sistemi uygulayanlar:

- 1- Belçika: Fransızca, Volanca, Flamanca ve Almanca
- 2- İsrail: İbranice ve Arapça
- 3- Kanada: Fransızca, İngilizce
- 4- İsviçre: Fransızca, Almanca ve İtalyanca

Çokkültürlülük sorununu aşmak için asimilasyon formülünü uygulayan ülkeler:

- 1- Cezayir; Berberiler
- 2- Fas; Berberiler
- 3- Suriye; Kürtler, Ermeniler
- 4- Türkiye; Kürtler, Ermeni, Rum, Süryani ve diğer gayrimüslim topluluklar.

## 2.5. Çokkültürlülük Sorununa Çözüm Önerileri: Birlikte Yaşamın Formülü

Her yaşamın sahip olduğu pratik ve zihniyet, insanlık adına bir kazanımdır. Sahip olunan düşünce biçiminin mutlak doğruya giden yol olduğunu sanmanın neden olabileceği skolâstik durum ancak farklı kültürel kodlar ve düşünce biçimlerinin farkına varmakla bertaraf edilebilir. Dolayısıyla sahip olunan her bir farklılık hayatı tanıma ve anlama adına bir avantajdır. Bunlar bir eksiklik veya çatışma nedeni olarak görülmemelidir (Gray,2003; Aktr. Bağlı ve Özensel, 2013). Ama temel problem bu farklılıkların nasıl bir sosyal birliktelik ortamında buluştuklarıdır? Çokuluslu devletlerin istikrar halinde yaşamları hangi ortak toplumsal olgu temelinde olabilir? Din, hukuk, dil, siyaset ve ortak yurttaşlık bilinci gibi olgulardan hangisi toplum için bir ortak payda olabilir? Elbette ki çokuluslu toplumlarda sosyal birliğin temelinin artık salt tek olguya dayalı oluştuğunu kabul etmek çok zordur. Gerçi kimi iddialara göre, ulusal birlik ancak toplumda var olan ortak değerlere bağlılıkla sağlanabilir. Her ne kadar soyut bir alana dair imalar içerse de yine de bu durum, çok nedenli bir ortak paydaya işaret etmesi bakımından içinde kısmen bir çözüm barındıran bir düşüncedir. Bu konudaki en somut örnek Kanada Yurttaşlık Formu'dur. Buna göre Kanadalıların çokkültürlü yapılarını korumalarını ve yaşamalarını sağlayan değerler şu şekilde sıralanır (Kymlicka, 1998; Aktr. Bağlı ve Özensel, 2013):

1. Eşitlik kavramına inanmaları;
2. Karşılıklı dialogun gücüne inanmaları;
3. Hoşgörülerini ve uzlaşmacı tavırları;
4. Farklılıkların destek vermeleri;
5. Birbirine karşı vicdanlı ve cömert davranma;
6. Doğal çevreye verilen önem;
7. Özgürlük ve barıştan yana olma, değişime açık olma.

Ali Şafak Balı (2001)'ya göre, insanların farklı kültürel kimlikleri dolayısıyla diğerlerinden dezavantajlı bir konuma düşmelerine yol açacak sorunları görmek ve çözmeye çalışmak gerekmektedir. Bunun tek yolu katılımcı ve/veya müzakereci demokratik yapıya işlerlik kazandırmaktan geçmektedir. Eğer bir toplumda birden çok dünya görüşü ve buna paralel farklı adalet anlayışları ve talepleri mevcutsa, sadece bunlardan biri üzerine temellenmiş

monist bir adalet anlayışını toplumun tümüne hakim kılmak yerinde bir yaklaşım, yani soruna adil bir çözüm sayılamaz. Belirtilen şartlar altında en iyi çözüm, çatışan adalet görüşlerinden hiç birinin tek başına dominant olmadığı bir toplumsal düzen ve bu çerçevede bir hukuk sistemi oluşturmaktan geçer. Yani toplumdaki hiçbir sosyal grubun (başlangıçta çoğunluğa sahip olsun olmasın), herhangi bir şekilde fiziki ya da siyasal gücü eline geçirip, kendi inanç sistemi doğrultusunda bir toplum ve hukuk düzeni oluşturmak konusunda ahlaki bakımdan meşrulaştırılabilir bir hakka sahip olmadığı kabul edilmesi gerekmektedir.

Erdoğan ise, özgür olan toplumlar, genel kaniya dayanarak zannedilenin aksine ortak bir “doğru” çerçevesinde bir araya gelerek tekçi bir görünüm sunmadığı, tersine çoğunlukçu bir toplumsal gaye etrafında birleşerek birbirinden farklı ideallere göre şekillendiğini düşünmektedir(Erdoğan,1998; Aktr. Balı 2001).

Erdoğan’a benzer bir düşünceye sahip olan Güvenç ise, birlikteliğin gerekliliğini şu sözlerle açıklamaktadır: Monolatik değer birliği, insanlığın varoluşundan beri sağlanamıyor ki ülkemizdeki gibi kültürler mozaiğinde sağlansın. “Tekillik mi çoğulluk mu?” sorusunun cevabı çok eskilere dayanır. Çoğulluk içinde tekillik, teklik içinde çoğulluk. Doğa bilimleriyle, biyologlar ile tarımcılar, çeşitlilikten doğan birliğin, biriciklikten doğan ve umulan parlaklıktan daha güçlü, sağlıklı ve dayanıklı olduğunu buldular. Bu konuda hem doğadan hem de kültür tarihinden alacağımız yararlı dersler vardır.” (Güvenç,1985).

Kısaca özetlemek gerekirse, toplum ya da toplulukları bir arada yaşama çabasına iten sebepler çok ve çeşitlidir (Gray, 2003; Aktr. Bağlı ve Özensel, 2013). Çıkarların çeşitliliği günümüzde maddi koşulların belirlediği genel bir çıkar endişesi olması dolayısıyla bu sorunu da bir krize dönüştürmektedir. Eğer çıkarlardan anladığımız sadece ekonomik ve egemenlik ile ilgili durumlar olmazsa ki öyle olmamalıdır, bizi çıkarlarımıza karşı duruşumuzla başkasının çıkarına olan saygımız arasında hep organik bir ilişki kurmamıza neden olacağı açıktır. Bu belki de o sihirli sözcüğün “hoşgörü”nün basit ama vazgeçilmez felsefesidir de. (Bağlı ve Özensel, 2013).

4. Abant Platformu (2001)'da bu konuyla ilgili “Çoğulculuk ve Toplumsal Uzlaşma” adıyla bir toplantı gerçekleştirmiş, toplantı sonucunda yayınladığı sonuç bildirisinde toplumsal uzlaşma sorununu aşmaya dair 11 madde yayınlamıştır. Bu çözüm önerileri de şöyledir:

1. Çoğulculuk, insan haklarına saygılı, hukukun üstünlüğüne dayanan, laik siyasi rejimlerde hayat bulur. Düşünce özgürlüğü, örgütlenme ve sendikal haklar, inanç gibi faktörler çoğulculuğun temelini oluşturur. Bu sebeple özgürlük ile çoğulculuk arasında sıkı bir bağ vardır. Sürekli bir barış ortamı sağlamak adına bu gereklidir.

2. Çoğulculuk, siyasi rejimlerde, ulus birliğinin sağlam temellerle inşa edilmesini sağlar. Çoğulculuk, ana yasalarla güvencelenmelidir. Çokluğun birliği, eşitlik ilkesi gereği değerlendirilmelidir.

3. Çoğulculuğun temelini farklılıkların bir arada birbirini değiştirmeden, dönüştürmeden saygı duyarak yaşamalarını sağlar.

4. Uzmanlaşmadan beslenen çoğulculuk kültürlerin birbiriyle kaynaşmalarını, birbirlerinden etkilenmelerini sağlar bu vesileyle farklılıklardan oluşan kocaman bir demet ile ortak kültürler oluşur.

5. Toplumlar arası uzlaşmayı sağlayabilmek için kendi kültürümüze duyduğumuz saygıyı diğer kültürlerle karşı da göstermeliyiz.

6. Siyasi çoğulculukta azınlıkta olanların da hakları önemli bir noktada durmaktadır.

7. Çoğulculuğun uygulanmasında toplum huzuru ve rahatı aynı zamanda maddi olanakların bireyler arasında adaletli biçimde dağıtılması önemlidir.

8. Çoğulculukta milletin tarihsel birikimi temel taşları teşvik eder.

9. Tek tip insan modeli oluşturmaktansa farklılıklara açık ve bu geliştirmekte olan bir siyasal yapının var olması ülkemiz açısından da oldukça mühim bir noktadadır.

10. Siyasal çoğulculuğun hak ettiği noktalara ulaşabilmesi için bireylerin kendilerini ifade etme ve fikirlerini beyan etme haklarına herhangi bir saldırı olmaksızın demokratik ortamlar sağlanmalıdır.

11. Türkiye’de çoğulculuğun aktif olarak faaliyette olduğunu görebilmek için toplumsal ve cinsiyete dayalı eşitsizlik durumu ortadan kaldırılmalı, ırk, dil, din farkı gözetilmeksizin çekirdek haklardan faydalanılmalıdır.

## **2.6. Çokkültürlü Eğitim**

Çokkültürlü gruplar bu fikri benimseme konusunda olumlu atmosfer yakaladıkları gibi olumsuz durumlarla da karşılaşabilirler. Bu negatif durumun nedeni çokkültürlülüğün yanlış anlaşılmasıdır. Bu nedenle algının değiştirilmesi yönünde arayışlara başvurulmuştur ve bu da eğitim aracılığıyla sağlanmaya çalışılmıştır. Bu sayede algıdaki yanlışlıklar eğitimin çok kültürlü anlayışı doğru tanımlamasıyla giderilecektir (Furman&Shields, 2007; Rapp, 2002; Aktr. Ünlü ve Örtün 2013).

Gezi (1981), çokkültürlü eğitime dair beş temel durumdan bahseder. Bunlar;

1. Farklı değerlere sahip bireylerin eşit eğitim hakkından yararlanmasını içeren eğitim,
2. Farklı değerlerin anlaşılmasını sağlamayı hedefleyen eğitim,
3. Kültürdeki farklılıkların varlığını sürdürebilmesi için çabalayan eğitim,
4. Öğrencilerin diğer değerlerde de kendilerine iş imkânı yaratmalarını sağlayan eğitim,
5. Farklılıkları içinde barındıran sistemler için yeterlilik sağlayacak eğitimdir (Aktr. Demir, 2012).

Irvine, Hawley, Cookson, Nieto, Banks, Gay vd. (2001); çokkültürlü eğitimin, değişik köken ve siyasi yapıdan olan tüm öğrencilerin aynı düzeyde eğitimden yararlanması ve bunun içinde eğitim ortamının uygun şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulayan bir tanım ileri sürmüştür (Aktr. Başarır, Sarı ve Çetin, 2014).

Çokkültürlü eğitimi on üç farklı tanımla açıklayan Gay (1994; Aktr. Damgacı, 2013), bu tanımlarını eğitim uzmanlarınıninkilerle desteklemiştir. Tanımlar şu şekildedir:

1. Eğitim kurumlarını bütün öğrencilerine fırsat eşitliği sağlayacak şekilde yeniden tasarlayan düşünce ve süreçtir.
2. Kişinin ve kendisini ait hissettiği topluluğun hayatlarını şekillendirirken farklılıkların zenginliğini öne süren dünya görüşü.
3. Eğitim politikalarından, öğretimin uygulanma şekline kadar, bir bileşke oluşturan kuvvetlerin her birinde iyileştirmeye gitmektir.
4. Zaman içinde ilerleme kaydedilebilecek bir yatırım olduğundan, dikkatlice hazırlanmayı ve çabalamayı gerekli kılan süreçtir.
5. Birbirini kabul etme, saygı gösterme, anlama, vicdani birliktelik, sosyal adalet ve eşitlik gibi ilkeleri barındıran bir eğitim sistemidir.
6. Toplumdaki tüm grupların kültürlerinin korunarak geleceğe taşınmasını sağlayacak sürecin inşasıdır.
7. Öğrencilerin kendi kültürü dışındaki kültürleri peşin hükümlü olmadan tanımalarını sağlayan programdır.
8. İnsan hakları, çeşitlilik, toplumsal adalet ve herkesin farklı yaşam şekline sahip olabilme hürriyetine dayanan insancıl bir yaklaşımdır.
9. Kültürel, etnik tüm gruplar uygulanan kısıtlamaların karşısında olan, demokratik eğitimden yana olan yaklaşımdır.



10. Özelde Amerikan toplumunun taşıdığı dil, cinsiyet ve etnik köken gibi farklılıklardan kaynaklanan problemleri çözmek için hazırlanmış eğitim politikası.

11. Öğrencilerin haksızlık, eziyet ve acımasızlığa karşı farklı topluluklar ve kuruluşlarla ilgili yazılan yapıtları irdeleyip bilgilendirmelerinin sağlanması.

12. Müfredatından, materyallerine ve değerlendirme şekline kadar tüm eğitim politikalarında çeşitliliğe karşı saygıyı vurgulayan felsefe.

13. Ayrımcılığın her çeşidine karşı olan öğrencilerin her biri için temel eğitim, okullarda iyileştirme-geliştirme çalışmaları, demokratikleşme ve adalet, sınıfta bilgiye ulaşma ve iletişim kurabilme.

Tanımlarla da belirtildiği gibi çokkültürlü eğitim, çokkültürlülüğün doğru anlaşılması noktasında oldukça önemli bir yerdedir. Bu sebeple hangi amaçlar için hangi ilkeler doğrultusunda verileceğinin açık ve net bir şekilde ortaya konulması yürütülecek eğitim politikaları açısından oldukça kritiktir. Çokkültürlü eğitimin temel amaçlarını Gay (1994), altı maddede toplamıştır;

1. Eğitimde fırsat eşitliği,
2. Toplumsal değerleri ve davranışları açıklama,
3. Sosyal ilişkilerde çokkültürlü tutuma sahip olabilme yeterliliği,
4. Temel düzeyde yetenek edinebilme,
5. Çokkültürlülüğü anlama, açıklama ve yorumlama yeteneği geliştirme,
6. Bireysel gelişimi sağlama.

Çokkültürlü eğitimin amaçlarını altı madde de toplayan Demir (2012)' in oluşturduğu maddeler ise şu şekildedir;

1. Öğrencilerin kendileri gibi olmayanlarla empati kurmayı ve kişiler arası ilişki geliştirmeyi öğrenmeleri,
2. Farklı kültürlere sahip olan öğrencilerin yaşamlarında manası olacak konuları ve yöntemlerle matematik okuma, anlama, yazma gibi temel becerileri ile sorunların

üstesinden gelme, çözebilme, olayları ayrıştırabilme gibi zihinsel becerilerin kazandırılmasını ve bu becerilerin ilerletilmesini sağlama,

3. Kişilerin kendi kültürlerine gösterdikleri saygıyı başka kültürlere de gösterme ve toplumdaki kültürel çeşitliliğin bilincinde olma,

4. Standart olarak kullanılan öğretim gereçleri ve tekniklerinden başka farklı toplulukların geçmişi ve sağladığı yararları öğrencilere kazandırma,

5. Farklı kültür topluluklarının eğitim uygulamaları içindeki yanlış hatta yanlış betimlemeleri içerisine daha değerli bilgiler katılmış doğrularla takas etmek,

6. Kişinin olumlu benliğini geliştirmesi, kendini anlaması ve kendiyi barışık olmasının sağlanması,

Gay (1994), Bennett (2001), Banks ve diğerleri (2001) de eğitimde çokkültürlülüğü uygularken uyulması gereken ilkeleri belirlemiştir. Bu ilkeler şu şekilde ifade edilmektedir (Aktr. Cırık, 2008):

1. Cinsiyetten peşin hükümlülüğe, ırkçılıktan diğer tüm ayrımcılıklara hepsinin bitirilmesi,

2. Kültürel farklılıkların eğitim-öğretimin içine dâhil edilmesi,

3. Herkes için eğitimde fırsat eşitliğinin uygulanması,

4. Çeşitli kültürlerin geçmişten gelen tecrübelerinin, tarihlerinin ve görüşlerinin bir araya getirilmesi; çeşitli kültürlerdeki bu öğrencilerin okulda edindikleri bilgilerin gerçek yaşama aktarabilecek şekilde birleştirilmesi ve tecrübe edilmesine olanak sağlanması,

5. Toplumdaki çeşitliliklerin bir araya getirilebilmesi için akademik-bilimsel çalışmaların yapılması,

6. Bireyin kendi kültürü dışındaki kültürleri kıymetli görmesi, o kültür mensuplarına anlayışla yaklaşması gibi insancıl değerler taşımak,

7. Bilgi-değer, felsefe-metodoloji, içerik-süreç, eylem- yansıtma, yapı-öz, anlam-sonuç birlikteliklerinin sağlanabilmesi,
8. Sistemli, düzenli yani dizgesel değişim yaşamının, gelişimi sağlayacağını kabul etme,
9. Eğitim muhtevası içerisine kültürel farklılıkların katılması eğitimi zenginleştirir görüşünü taşıması,
10. Eğitimcilerin, farklı kültürel özelliklerin öğrenci hal ve hareketlerine etkisini kavramasına katkı sunacak programlar hazırlaması,
11. Eğitimcilerin bilginin yaparak yaşayarak öğrenilebileceğini kavramalarına katkı sunacak programlar hazırlaması,
12. Öğrencilerin sosyal ilişkilerine ve okul başarılarına tesir edecek, bilgi ve davranışlar kazanmasını sağlayacak örtük programlara katılmaya teşvik edilmesi,
13. Toplumda kültürel farklılıklara ne tür ön yargılarla yaklaşıldığını bilmelerinin sağlanması,
14. Öğrencilerin ortak değerlerin bilinciyle yetiştirilmesi,
15. Okulların ekonomik imkânlar açısından eşit destek almalarını eğitim yöneticilerinin organize etmesi,
16. Eğitimcilerin, farklılıklara hassasiyetle yaklaşan yöntem ve teknikleri kullanarak, öğrencilerin zihinsel faaliyetlerini ve sosyal yeteneklerini değerlendirmelerinin sağlanması.

Yapılan tanımlar, belirtilen amaçlar ve ilkelerden yola çıkılacak olursa, birden çok kültür içinde büyüyen öğrenci kendi geleneksel adetlerini göstermeye çalışan bir kişi olmaktansa, farklı kültürlerle karşı olumlu davranış sergileyen ve onların kültürleriyle de kaynaşan hassas, olumlu, ılımlı, entelektüel bir kişi olacağı (Cırık, 2008) düşünüldüğünde, küçüklükten gösterilen çokkültürlü hayatın doğal ve hoşgörü yapısı çok olan akla uygun kişilikler ortaya çıkarmanın ana temasını oluşturduğu (Ergil, 1995) söylenebilir. Bu nedenle farklı kültürlerle eğitimin yenilikçi bir eğitim şekli olduğu ifade edilebilir (Cırık, 2008).

Touraine (2005), çokkültürlü eğitimde okulun rolüne vurgu yaparak konuya şu şekilde yaklaşır: Okul, toplumun, çoğunlukla ideolojik olarak betimlenen gereksinimlerinden çok öğrencilerin gereksinimlerine yönelmelidir, artık öğrencileri topluma ayak uydurmaya zorlamamalıdır. Ötekinin algılanıp anlaşılması bir duygudaşlık edimine bağlı olmamalıdır; söylediğinin, düşündüğünün ve hissettiğinin anlaşılmasına, onunla konuşma becerimize bağlı olmalıdır; söylediğinin, düşündüğünün ve hissettiğinin anlaşılmasına, onunla konuşma becerimize bağlı olmalıdır. Dil olmadan iletişim de olmaz, bu yüzden kamuoyu okulun, yaşamı boyunca çocuğa en önemli değiş tokuşlarında yardımcı olacak dil bilgisine öncelik vermesi gerektiğini vurgulamakta haklıdır. Özellikle okulun, hem ulusal dilin kullanımını benimsetmek hem de ötekinin algılanmasını–birlikte yaşamının başlıca koşullarından biridir bu- sağlayacak yolları göstermek için, öğrencilerini aralarında diyalog kurmaya itmesi, ötekinin söylemini çözümlerken söylemin dayandığı gerekçeleri birbirine eklemeyi öğretmesi gerekir.

Eğitim ortamlarında öğrenim gören bireylerin birbirlerinin görüşlerini saygı çerçevesinde dinlemesi önemlidir. Bu sayede karşıt fikirlerin dinlenmesi ve bireylerin kendini rahatça ifade edilmesi sağlanır. Öğrencilerin ben dilini kullanmasına, birbirini tanımaya yardımcı olur. Buradaki esas taşlardan biri de çokkültürlü eğitim anlayışıdır. Bu anlayış sayesinde değişik kültürler öğrenciler tarafından gözlemlenir ve bu gözlem temel haklar dahilinde gerçekleşmelidir. Bir kültürün diğer bir kültür üzerinde müsemma gösterme durumu değil, bireyin kendi özgürlüğünü yaşayabilmesinin en tabii hakkı olmasından kaynaklıdır(Fırat, 2010; Aktr. Kaya ve Söylemez,2014).

Steele (2002) ‘ de, sınıf ikliminde değişiklikler onaylanmalı, farklı bakış açılarına sahip bireylerin iş birliği içinde olmalarının ne kadar gerekli olduğunu ve bunun ancak çokkültürlü eğitimle sağlanacağını belirtmiştir (Akt; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009). Bu noktada en temel görev öğretmenlerdedir. Çokkültürlü eğitim anlayışı daha yeni yeni kabul görmeye başlarken bu anlayışı ılımlı bir ortamda benimsetmekte oldukça önemlidir (Ünlü ve Örtün 2013). Bu yüzden öğretmenlerin çokkültürlü eğitim anlayışı hakkında gerekli olacak ön bilgilere hakim olması ve sınıf ortamını bu anlayışa uygun olarak düzenlemeleri gerekmektedir (Banks, 2008; Aktr. Başarır, Sarı ve Çetin, 2014).

Nermi Uygur (2003), günümüz çokkültürlülüğünde eğitimbilimlerine ve eğitimcilere düşen görevleri şöyle sıralamıştır:

1. Çokkültürlülük konusunda ortaya çıkan sorunları çepeçevre inceleyip onlarla başa çıkma işini yalnızca politikacılara bırakmak, ne mantık, ne ahlak, ne de uygulama yönünden hiç de yerinde bir tutum sayılmaz. Çünkü insanların hayatlarını devam ettirebilmesinde ki önemli kriter bu meselelere nasıl cevap verildiğidir. Bu bağlamda eğitimciye büyük görev düşer; yükün büyüğünü taşıması gereken de ulaşılan başarıya en çok sevinmesi gereken de odur.
2. Eğitimciler, makbul ve mutlak doğru sayılabilecek tek bir kültürün var olamayacağını kesinlikle bilmek durumundadır. İş, görevi sözüm ona resmen kendisine buyrulanları yerine getirmek değildir. Eğitimcinin toplumu gerektiğinde düzeltip onarabilen, eleştirebilen ve dönüştürebilen konumunda bulunması önemlidir. Eğitimci topluma böyle bir söylemde bulunabilme hakkını kendinde görmelidir. Bunu hadsizlik saymamalıdır. Eğitimci ileri görüşlülüğüyle içinde yaşadığı toplumu doğru tahlil edebilmelidir. Çünkü amacı, bugünü oluşturan kıymetli kırıntıları geliştirmektir. Bütün gayreti bulunduğu zamana uygun olacak hedefleri çevresine gösterebilme ve bu hedefleri gerçekleştirebilme üzerine olmalıdır. Buna göre; kültür politikası eğitimcinin de işidir.
3. Güncel eğitim bilimlerinin birden çok kültür çeşitliliğine ve birden fazla dile ikincil önem vermesi yanlıştır. Eğitimbilimcinin çokkültürlülüğe yaraşan değeri esirgemesi büyük bir yanlıştır. Eğitimbilimine düşen ilk görev, kendi özyapısını düzenlemektir. Alışılmış kültür eğitimbiliminin yerine çokkültürlü eğitimbilimi yer almalıdır. Bu nedenle, öğretmenler ile bu konuyla ilgilenen felsefecilerin yeni, çağdaş bir bilinç kazanmaları gerekir. Ne var ki kültür çeşitliliğine varabilmek için uğraşan eğitim bilimci ahlak-politika-kültür tarafından bazı ön yargılardan sıyrılmadıkça gerçekten çokkültürlü bir ufukta kımıldanmak fırsatını bulamaz. Bugünün insanına yaraşan şey, hem nesnel bilgilerle hem amaca uygun araçlarla donanmış çokkültürlü bir yönelimdir; insana başka türlü bir gelişip serpilme olanağı aramak boşunadır.

4. Çokkültürlü eğitimde en değerli alanı dil oluşturmaktadır. En önce anadil sonra yabancı dil. Eğitimciler, genellikle sözlerle arası pekiyi olmayan eğitimbilimciler bile, yetiştirme, öğrenim ve sağaltma işlerinde genellikle dilin üstün değerine inanırlar. Bu sebeple çokkültürlü eğitimbilim, dilin eğitimdeki rolünü yepyeni bir açıdan değerlendirmek durumundadır. Bu eğitimbilim için dil, kültürün hiçbir zaman vazgeçemeyeceği bir temeldir; çünkü dil, insanlığı kuşatan kültürün tümünü çeşitli bakımlardan tanıyıp geliştirmektedir.

İşte bundan ötürü eğitimde ilk yeri tutan anadil problemidir. Kültürün hiçbir kolu kişinin anadilini bilmesi, kendi dilinde gelişmesi kadar önemli olamaz. Anadile gösterilen bakım mantık, tarih, filoloji, dilbilim ve benzeri türden pek çok uzmanlıkları işin içine katmayı gerektirir kuşkusuz. Yabancı dil öğrenmek ise çokkültürlülüğe açılmanın en belirgin yoludur. Tek kültürlülük ancak böylece köklü bir genişliğe kavuşabilir. Özkültür ile anadilin bundan en ufak bir zarar gördüğü söylenemez.

Sonuç olarak çokkültürlü eğitimle ilgili olan tanımlara bakıldığında, insan haklarına, eğitimde fırsat eşitliğine inanma, farklı kültürlere hoşgörülle yaklaşma, eğitim içeriğinde farklı kültürlerin özelliklerine yer verme, farklı düşünceleri analiz edebilme gibi öğelerin ortaklaşılan konular olduğu görülür (Cırık, 2008).

### **2.6.1. Çok Kültürlü Öğretmenin Sahip Olması Gereken Yeterlilikler**

Şüphesiz ki, eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi için en önemli faktör öğretmendir. Bu sebeple ülkemizde de diğer ülkelerde de öğretmen yeterlilikleri üzerine pek çok çalışma yapılmıştır. Tüm bu çalışmalar sonucunda öğretmenlerden beklenen öğrencilerinin hangi kültürel yapıya sahip olduklarının farkında olması, her birinin kültürünün önemli ve kıymetli olduğu bilinciyle evrensel değerlere sahip olmasıdır.

Çokkültürlü öğretmenin sahip olması gereken yeterlilikler farklı kuramcılar tarafından çeşitli şekillerde sıralanmıştır.

Villegas ve Lucas (2002)'a göre; öğretmenlerin farklı kültürleri göz önüne alarak uyguladıkları farklı öğretim yöntemlerini bilmeleri gereklidir. Bunun içinde sadece öğrencileri ayırt edip farklılıklarını bilmek kafi değildir; öğretmenlerin bununla birlikte öğrencilerine bilgiyi nasıl aktarmaları gerektiğini de en iyi şekilde bilmeleri gerekmektedir. Kültür farklılıklara hassas eğitim ve öğretim programları arasında öğrencinin bilgiyi kendine göre biçimlendirmesi süreci öğrencinin kendi kültürüne ve şahsi özelliklerine inanmak, öğretim programını farklı perspektiflerle değerlendirmelerine katkıda bulunmak ve sınıf ikliminin tüm öğrencileri içine almasına duyarlı olunması gerekmektedir. Buna bağlı olarak çok kültürlü öğretmenlerde olmasına önem verilen 6 özellik bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir;

1-Sosyokültürel olarak farkındalığı yüksek olmak, yani realiteyi algılamamanın değişik birçok yolu olduğunu ve bu yolların kişilerin sosyal çevrelerinden nasıl etkilendiğinin bilincinde olmak,

2-Tüm öğrencilerin bilgiyi edinme yöntemlerini çözümleyebilmek, farklılıkların bir sorun olarak değerlendirilmemesi

3-Eğitim öğretim ortamlarının tüm öğrencilere eğitsel zenginlik ve çeşitlilik anlamında özünü ortaya çıkarabileceği sorumluluğu sağlamak

4-Öğrencilerin öznel bilgiyi nasıl biçimlendirdiğinin farkında olmak ve öğrencilerin bilgiyi biçimlendirmelerine yardım etmek,

5-Öğrencilerin yaşadıkları hayat hakkında fikir sahibi olmak,

6-Öğrencilerin hayatları hakkında öğrendikleri ile birlikte öğretim programlarını düzenlemektir.

Sinagatullin (2003)'e göre, öğretmenlerin sahip olması gereken üç önemli özellik üzerinde durmaktadır. Bunlar; tutum, bilgi ve beceridir. Bu üç boyut arasında tutum; öğrenciler arasında bulunan farklılıkları müspet biçimde ele almak, okulda meydana gelen değişim ve dönüşümlerin önemini kavramak, çokkültürlü ve evrensel bir perspektif kazanmak şeklinde açıklanabilir. Bilgi kısmında ise; milli, etnik ve uluslararası özellikler hakkında fikir sahibi olmak, farklılığın dışarıdan görünüşü ve bu farklılığın etrafında şekillenen bahisler hakkında bilgi, öğrencilerin bilgiyi edinme yolları arasındaki farklılıklar üzerine

bilgi(sosyal, dinsel, akademik, psikolojik gibi) ve geleneksel toplum eğitimi bilgisi şeklinde değerlendirilmektedir. Beceri açısından ise; öğrencilerin milli ve evrensel değerlerine dönük davranışlarını olumlu şekilde geliştirmek, farklı kültürlerinin varlığının farkındalığını artırmak, öğrencilere farklı seçeneklerde sağlık ve yaşam şartlarına sahip çocuklara yönelik önyargılarını ortadan kaldırıp bu farklılığa yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak, çokkültürlü öğretim yöntem ve programları geliştirmek, bireyde bilginin biçimlendirilmesini sağlamak, öğrencinin toplumsallaştırılması olarak dile getirilebilir (Akt. Başbay, Kağnıcı ve Sarsar,2013).

Ülkemizde ise, milli eğitim bakanlığı tarafından, milli eğitimin hedeflerini gerçekleştirmek için belirlenen, tüm öğretmenlerin taşımaları gerekli gören bilgi, beceri ve tutumlardan oluşan öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri çokkültürlülük çerçevesinde incelendiğinde, “öğrenciyi tanıma” yeterliliğinin bulunması gerektiği ve bu yeterlilik alanının içinde öğrenciye değer verme, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma gibi alt yeterliliklerin olduğu; “öğrenme-öğretme sürecini planlama” yeterliliğini taşımaları gerektiği ve bu yeterlilik alanının içinde farklı ilgi, ihtiyaç, yetenek ve özgeçmişe sahip öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, hem kendi hak ve sorumluluklarını hem de diğerlerinin hak ve sorumluluklarını kavrayabilme ile duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edecek demokratik ortamı hazırlama gibi alt yeterliliklerin olduğu; “kişisel ve mesleki gelişim” yeterliliğini taşımaları gerektiği ve bu yeterlilik alanının içinde öğrenciye değer verme, saygı gösterme, ulusal ve evrensel değerlere önem verme, öğrencinin bahsedilen farkındalıkları kazanması için çabalama gibi alt yeterliliklerinin olduğu; “okul-aile-toplum ilişkileri” geliştirmesi gerektiği ve bu yeterlilik alanının içinde ailelerle işbirliği ve okulu kültür merkezi konumuna taşıma alt yeterliliklere sahip olmasının beklendiği görülmektedir (meb öğretmen yeterlilikleri kitabı,<http://otmg.meb.gov.tr/> ).

Verilen bu yeterlilik alanları ülkemizde de öğretmenlerin sosyokültürel açıdan bilinçli, bireysel ve kültürel farklılıklara saygılı, evrensel değerlere sahip, çokkültürlü öğretmen yeterlilikleri konusunda donanımlı olması gerektiğini göstermektedir.



## 2.7. Anadil ve Çokdillilik

Çokdillilik, kişinin veya toplumun farklı dillerde konuşup kendilerini bu farklı diller çerçevesinde anlamasına verilen isimdir. Çokdillilik (Fransızca: Plurilinguisme) bazen, çeşitli dillilik (multilinguisme) şeklinde de ifade edilir. Avrupa konseyinde var olan dil politikaları projesi gereğince, çokdillilik, bireyin anadili veya pozisyonu ne olursa olsun sonrasında bireyin yaşadığı çevre veya öğretim yoluyla öğrendiği diğer dillerin, bireyler arasında anlaşabilme amacıyla konuşulmasıdır. Çokdillilik, bir dil öğrenebilme yeteneğidir. Çeşitli dillilik muayyen yerlerdeki insanlar arasında farklı diller vasıtasıyla anlaşmalarıdır. İnsanların statüsü göz ardı edilerek bu dillerin bireyler arasında konuşma dili olarak kullanılması büyük önem arz eder (2003, Aktr. Saydı, 2013).

Çokkültürlü toplumlarda farklı dillerin var olması sebebiyle milyonlarca insan, ülkelerin resmi dilini öğrenmeden önce kendi anadillerini yani içinde yaşadıkları kültür dairesine ait olan dili öğrenirler. Anadiliyle yaşadıkları evreni tanıyıp anlamaya çalışıyorlar. Ait oldukları kültür dilinde duygu ve düşüncelerini ifade etme biçimlerini öğrenip geliştiriyorlar. Pekiyi, bu ana dili(Kültür dili) geliştirmeden birey anadilinde kendini dönüştürmeden farklı bir dilde sosyal ve bilişsel varlığını nasıl geliştirebilir? Bunu ifade etmek çok güç. Dil bilimcilerin ve eğitimcilerinin bu konu hakkında kesin doğruları olmadığı ifade ediliyor (Ergil, 1995).

Dilsel detaylandırma ve kıyaslama çalışmalarındaki artış, çocukların yani kişilerin psikolojik gelişimine yarar sağladığı gibi, bireylerin yaratıcı yönlerini de ortaya çıkarmalarına destek oluyor. Dil bilginlerine göre, bireyin anadilini iyi öğrenmesi ve kullanması, onun ileriki yaşantısında okul ve sosyo-kültürel ortamda resmi dille ilgili olan tüm alanlarda başarılı olmalarının en önemli anahtarıdır (Ergil, 1995). Çünkü çocuklar kimliklerini bulma sürecinde ilk olarak ailesi vasıtasıyla yaptıkları gözlem ve taklitler yer alır. Bilinçli olmadan da dil bilimcileri de geliştirirler. Böylece anadilleri ve hayata dair öğrendikleri arasında bir ilişki sağlanmış olunur. Bireyler ana dilleri ile var olurlar; hayatlarının hatta günlük yaşamlarının tamamında ana dilleriyle bu yaşantıyı biçimlendirirler; düşünme, anlama, yorumlama, vb. durumlarının tümü kişinin ana dili ile gerçekleşen süreçlerdir. Birey ana diline gerektiğince hâkim olamadığında benliğini, özünü

oluşturma sürecinde zorluklar yaşar. Bu konuda kendini yeterince ifade edemeyen birey hele ki etkiye kapalı, belli sınırları olan bir toplumda yaşıyorsa süreç daha sıkıntılı bir hal alır. Bahsedilen kapalı toplum; devletin resmi dili ile bireyin bu dili konuşabileceği çevre ile okulda tanışması durumudur. Böyle bir durumda kişi ana dilini de kasıtlı veya farkında olarak öğrenmediği için, daha önce hiçbir şekilde etkileşime girmediği bir dili öğrenmesi çok güç olacaktır. Konuşma potansiyeli de diğer bireylere göre daha geride olacak, bu durumda bireyin kimlik oluşumunda çeşitli psikolojik sorunlara yol açacaktır (Erden, 2013).

Bu açıklamalardan çıkarılacak sonuç, çokdillilik ve çokkültürlülüğün birbirine bağımlı iki kavram olduğudur. Çokdillilik çokkültürlülüğü beraberinde getirmektedir. Çokdilliliğe sahip olmak demek çokkültürlülüğe de sahip olmak demektir. Bu iki kavram birbirine simetriklerdir. Kişi çokdilli olduğunda konuştuğu tüm dillerin kültürlerini tanıyacaktır. Çokkültürlülüğü edinmiş kişi dilini konuştuğu toplumlara eğitim, iş, sosyal durumlar, göç trustik gezi gibi çeşitli nedenlerle girdiğinde anlama-anlaşma sıkıntısı yaşamayacaktır (Saydı,2013).

## **2.8. Sancaktepe İlçesi**

Sancaktepe'nin coğrafi durumu ve nüfus bilgileri ilçenin çokkültürlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. İlçede ülkemizin farklı bölgelerinden ve illerinden gelen insanların yaşadığı göz önüne alındığında çoğunlukla bu bölgede yaşayan çocukların gittiği ortaöğretim kurumlarında da farklı kültürlerde öğrencilerin öğrenim gördüğü çıkarımına varılabilir. Bu durum okullardaki yapıların da ilçedeki gibi çokkültürlü olduğunu gösterir.

### **2.8.1. Sancaktepe İlçesi Coğrafi Durumu**

İstanbul'da bulunan Sancaktepe İlçesi Anadolu yakasındadır. Samandıra, Sarıgazi ile Yenidoğan Beldelerinin birleştirilmesiyle oluşan Sancaktepe; Çekmeköy, Kartal, Maltepe, Sultanbeyliği ve Ümraniye ilçelerine komşudur.

Göç büyük şehirlere doğru yaşanmıştır ve bunların en başında İstanbul yer almaktadır. Sancaktepe ilçesi de göçün çok yaşandığı İstanbul ve Kocaeli arasında bulunduğu göç hareketlerinden fazlaca etkilenmiş bir bölgedir. Sanayideki gelişmeler arttıkça göç de

artarak devam etmektedir (<http://www.sancaktepe.bel.tr/tr/icerik/127/249/sancaktepe-tarihi.aspx>).

## 2.8.2. Sancaktepe İlçesinde Nüfus

Elli yıldan fazladır doğu bölgelerinden ve şehir içinden göç alan, bugün İstanbul ortalamasının üstünde bir nüfusa sahip olan Sancaktepe ilçesinin yaşayanları, ilçeyi fiziki görüntüden, toplumsal hayata, kültürel faaliyetlere kadar her konuda etkilemiştir. İlçe 62,4 km<sup>2</sup>'lik alana 19 mahalle yerleştirmiştir ve TİK 2014 verilerine göre 329,788 kişilik nüfusa sahiptir. İlçe en çok Doğu Anadolu ve Karadeniz bölgelerinden göç olsa da her bölgeden insanı bünyesinde barındırdığı için içerisinde pek çok farklı kültür ve gelenek bulunmaktadır. Bu durum Sancaktepe'nin kültürel zenginliğinin kaynağıdır (<http://www.sancaktepe.bel.tr/tr/icerik/126/2502/cografi-durumu.aspx>).

### Çizelge 1. Sancaktepe Nüfus Bilgileri

İstanbul	Toplam	Erkek	Kadın
Sancaktepe	329.788	169.151	160.637
Toplam	329.788	169.151	160.637

Kaynak:<http://www.sancaktepe.bel.tr/tr/icerik/129/7023/2014-yili-sancaktepe-ilcesi-nufusu.aspx>(22.05.2015).

### Çizelge 2. Sancaktepe'de Kayıtlı Nüfusun İllere Göre Dağılımı

SANCAKTEPE'DE KAYITLI NÜFUSUN İLLERE GÖRE DAĞILIMI								
S.NO	İL	NÜFUS	S.NO	İL	NÜFUS	S.NO	İL	NÜFUS
1	Tokat	25744	28	Çankırı	2.536	55	İzmir	839
2	Ordu	25694	29	Bitlis	2.520	56	Gaziantep	834
3	Sivas	24075	30	Nevşehir	2.372	57	Manisa	722
4	Kars	22482	31	Niğde	2.231	58	Adıyaman	707
5	İstanbul	17409	32	Gümüşhane	2.116	59	Kırşehir	658
6	Erzurum	16310	33	Kayseri	2.009	60	Aksaray	637

7	Kastamonu	13048	34	Bartın	1.947	61	Tekirdağ	546
8	Bingöl	12121	35	Bayburt	1.839	62	Eskişehir	540
9	Erzincan	11616	36	Karabük	1.764	63	Batman	471
10	Ardahan	11407	37	Sakarya	1.671	64	Çanakkale	453
11	Sinop	10729	38	Artvin	1.657	65	Kütahya	430
12	Ağrı	9635	39	Konya	1.636	66	Osmaniye	383
13	Trabzon	9396	40	Diyarbakır	1.586	67	Aydın	381
14	Giresun	8015	41	Zonguldak	1531	68	Edirne	373
15	Rize	7815	42	Ankara	1256	69	Antalya	369
16	Samsun	7767	43	Mardin	1072	70	Denizli	350
17	Van	5838	44	Adana	1052	71	Bilecik	340
18	Siirt	5118	45	Hatay	1024	72	Kırklareli	338
19	Çorum	4717	46	Afyonkarahisar	1001	73	Kırıkkale	312
20	Tunceli	4315	47	Isparta	987	74	Şırnak	293
21	Amasya	4059	48	Şanlıurfa	985	75	Kilis	254
22	Yozgat	3649	49	Bolu	964	76	Karaman	235
23	Malatya	3618	50	Bursa	919	77	Hakkari	202
24	Elazığ	3426	51	Balıkesir	877	78	Uşak	196
25	Muş	3219	52	Kocaeli	866	79	Muğla	162
26	Iğdır	3187	53	Düzce	858	80	Yalova	161
27	Kahramanmaraş	2639	54	Mersin	853	81	Burdur	138

Kaynak:<http://www.sancaktepe.bel.tr/tr/icerik/129/7023/2014-yili-sancaktepe-ilcesi-nufusu.aspx>(22.05.2015).

## 2.9. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili ülkemizde hazırlanan yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarına değinilmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde çokkültürlülüğün sosyolojiden kamu yönetimine, güzel sanatlardan eğitime birçok bölümün konusu olduğu görülmüştür. Tüm alanlarda bu konu üzerindeki çalışmaların son

birkaç yılda yapılmış olması, geçmiş yıllardaki tez çalışmalarında ülkemizin geniş kültür mozaiğine rağmen çokkültürlülük gibi önemli bir konunun çalışma alanı olarak seçilmemiş olması oldukça dikkat çekicidir.

Çınar (2010), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yaptığı "Çokkültürlülük ve Kültürlerarasıcılığın Tarih Eğitimi Yansımaları" adlı yüksek lisans tez çalışmasında problem cümlesi olarak "Türkiye güncel tarih öğretim programında çokkültürcülüğü, kültürlerarası anlayışı aşıl原因an bir amaç gütmüş müdür?" sorusu temel alınmıştır. Araştırmada kimlik meselesinin tarih öğretimi yoluyla nasıl yönlendirilebileceğini ortaya koyan alternatif bir bakış açısı sunulmaya çalışılmıştır.

Turan (2013), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yaptığı "Çokkültürlülük ve İnsani Güvenlik Sorunlarının Öteki Algısı Ekseninde İncelenmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmasında "Öteki nasıl oldu da nesne konumunda kurulmuş ve bu kurum gerçeğe nasıl yansımıştır?", "Çokkültürlülük yaklaşımının toplumsallık kültürü sağlamadaki sorunların çözümündeki etkisi ne düzeydedir?" gibi sorular üzerinde durulmuştur. Araştırma çokkültürlülük ve insani güvenlik sorunlarının öteki algısı ile ilişkisini ortaya koymaya çalışmıştır.

Demirçelik (2012), Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yaptığı "Çokkültürlü Ortaöğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Yönetim Sürecinde Karşılaştığı Güçlüklerin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmasında "Okul yönetici ve öğretmenleri çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimi nasıl değerlendirmektedir?", "Çokkültürlü okul yönetici ve öğretmenlerinin eğitim öğretim hizmetlerinde karşılaştığı güçlükler nelerdir?" gibi sorular üzerinde durulmuştur. Araştırma ülkemizde çokkültürlülük alanında açılan ilk okul olma özelliği taşıyan M. Germirli İmam Hatip Lisesi yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle okul yönetim sürecinde karşılaştıkları güçlükleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda bu okula özgü bir müfredat programının olması gerektiği, bu okula özgü ders programları ve kitaplarının olması gerektiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca çok büyük bir proje olarak başlatılan bu projenin sahipsiz bırakıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Demirsoy (2013), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yaptığı “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülüğe İlişkin Görüşleri ve Çokkültürlü Eğitime Yaklaşımları” adlı yüksek lisans tez çalışmasında “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin görüşleri ve çokkültürlü eğitime yaklaşımları nasıldır?” sorusu baz alınmıştır. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerini ve çokkültürlü eğitime yaklaşımlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre katılımcılar çokkültürlülüğün hoşgörüyü, zenginliği, birlikteliği, farklılıklara saygıyı ifade ettiğini; çokkültürlü eğitimin de toplumu birleştirici bütünleştirici ilkelere sahip olması gerektiğini; farklılıklara saygı, eşitlik ve zenginlik çerçevesinde eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Damgacı (2013), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yaptığı “Türkiye’deki Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları” adlı yüksek lisans tez çalışmasında Türkiye’deki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda akademisyenlerin (%92) çokkültürlü eğitimi Türkiye için avantajlı bir eğitim türü olarak gördükleri; çokkültürlü eğitimin dezavantajlarının, bu eğitimin uzmanlar tarafından verilmemesinden kaynaklı olabileceğini ve çokkültürlü eğitimi verecek olan öğretmenlerin yetiştirilmesi için lisans derslerine çokkültürlülük olgusunun bütünleştirilmesi gerektiğini düşündükleri anlaşılmıştır.

Marangoz (2014), Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yaptığı “Okul Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Karşı Algısı” adlı yüksek lisans tez çalışmasında çokkültürlü eğitim hakkında, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı algılarının yüksek düzeyde olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Koçak (2010), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yaptığı “Çokkültürlülük Açısından Dil Hakları” adlı doktora tez çalışmasında dilsel farklılığın hukuksal bir değer ve hak olarak kabul edilecekse bunun hangi ilkeler temelinde ve nasıl düzenlenebileceğini araştırmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda Dilin, farklı

değerlerin işlevini yerine getirmesini sağladığı gibi onları koruduğu, bu durumda dilin de korunması gereği ortaya çıkmıştır. Uluslararası hukuk enstrümanlarında, dil hakları standartlarının yükseltilmesi veya içeriklerinin belirlenmesi çabaları yeterli olmadığı belirtilmiş büyük ölçüde dezavantajlı durumda bulunan dilsel grupların seslerini duyurabilmeleri, çabaları, mücadeleleri ve devletler içinde egemen durumda bulunan grupların ve devlet kurumlarının dil haklarını alanında yeniden düşünmeleri, görüşlerini gözden geçirmeleri ve hakkaniyetli politikalarla dil haklarını tanımaları ile mümkün olabileceği sonucuna varılmıştır.

Lüleci (2014), Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yaptığı “Psikolojik Danışmanlar İçin Çokkültürlü Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Uygulanması” adlı yüksek lisans tez çalışmasında farklı kültürlerle çalışan psikolojik danışmanların, çokkültürlülük konusundaki tutumlarını ölçebilecek bir ölçek geliştirmek ve bu tutumları farklı değişkenler açısından değerlendirmek amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda, psikolojik danışmanlar için geçerli ve güvenilir bir çokkültürlü tutum ölçeği elde edilmiştir.

Başeymez (2009), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yaptığı “Çokkültürlülük Açısından Hatay; Sosyolojik Bir Yaklaşım” adlı yüksek lisans tez çalışmasında yüzyıllardır birçok ırka ve dine ev sahipliği yapan Hatay İli, sosyolojik açıdan ele alınmıştır. Çokkültürlülüğün, Hatay'da nasıl algılandığı ve ne şekilde yansıdığı üzerinde durulmuştur ve devlet politikası olmadan yörede yaşayan topluluklar tarafından çokkültürlü yaşamın benimsendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özhan (2006), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yaptığı “Farklılaşmanın Özel Görünümleri Olarak Çokkültürlülük ve Çokkültürcülük” adlı yüksek lisans tez çalışmasında çokkültürlülüğü araştırmayı amaçlamıştır. Çokkültürlülük Olgusunun Dünya'da, Amerika'da, İngiltere'de, Fransa'da, Kanada'da ve Türkiye'de nasıl ele alındığı üzerine nitel bir çalışma yapılmıştır.

Çelik (2010), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yaptığı “Çok Kültürlü Gâvur Mahallesi'nden Gettolaşan Hançepek'e Bir Mahallenin Sosyal Dönüşümü:

Diyarbakır-Hasırlı Mahallesi Örneği” adlı yüksek lisans tez çalışmasında özellikle 1950’ler öncesinde mahallede bir çokkültürlülük deneyimi yaşandığını, ardından birtakım yerel ve ulusal dinamikler sebebiyle mahallenin çokkültürlü dokusunu yitirdiğini, özellikle 1980’ler sonrasında ise çevreden yoğun göç alarak bir gettolaşma süreci yaşadığını çeşitli kaynaklar ve sözlü tarih görüşmeleri aracılığıyla göstermeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda mahallenin özellikle sınıfsal ve mekânsal olarak yaşadığı ayrışmanın ve bunun getirdiği sosyal dışlanmanın geleceğe dair karamsar bir tablo sergilediği fikrine ulaşılmıştır. Bu fikre ulaşılmasının gerekçeleri yoğun uyuşturucu madde kullanımı, çocuk işçiliğinin yaygın olması, kentin genelindeki yoğun siyasal gündemin mahallede yaşayan yoksul kesimlerinin siyasal mobilitelerini artırması ve radikalleştirmesi gibi olgulardır.

Çeliktürk (2011), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde yaptığı “1989’ Dan 2009 Yılına, Kürt Sorunu’na İlişkin Kamuoyuna Sunulan Raporların ve Açılımların Çokkültürlülük Literatürü Kapsamında Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında ‘Kürt Sorunu’nun, Türkiye’nin modernleştirilmesi sürecinde benimsenen jakoben vatandaşlık anlayışı ve radikal reform süreci ile bağlantılı olduğu ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda Türkler’in ve Kürtler’in siyasal alandaki ciddi algı farklılıkları, yakın zamanda, Kürt Sorunu’nun çözümünde somut adımların atılmaması halinde toplumsal çatışma doğurabilecek riskleri içerdiği vurgulanmıştır. Ayrıca batı demokrasilerinin azınlık problemleriyle mücadeledeki tecrübeleri, çokkültürlülük savunucularının bu tecrübelerden yola çıkarak azınlık problemlerine yönelik öne sürdükleri çözüm önerileri ve 1990’dan itibaren siyasî partiler ve sivil toplum örgütlerinin ‘Kürt Sorunu’na ilişkin değerlendirme ve çözüm önerilerini içeren raporlarının hükümet tarafından kaynak olarak değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Mınarlı (2012), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde yaptığı “Çokkültürlü Yurttaşlık Bağlamında Türkiye’de Mikro Dinsel Cemaatlerin Kimlik Problemi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında mikro dinsel kimlikler ülke üzerinde baskın bulunan kimlik kodlaması karşısında hangi sorunlarla karşılaşmaktadır? problemine dayanmaktadır. Araştırma ülke içerisindeki etkin kimliksel anlayışların üye sayısı, anlayış farkı, yaşayış biçimi dolayısıyla uzağında kalmış insanların teşkil ettiği sorunsallığı çokkültürlü yurttaşlık bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda Türkiye’de mikro



dinsel cemaatlerin farklı kimliklerin toplumsal biraradallığına dair barışçıl siyasalar demeti olan çokkültürlü yurttaşlık bağlamında yasal-hukuki ve sosyo-psikolojik engeller sebebiyle kimliklerini özgürce gerçekleştiremediği görülmüştür.

Yanık (2012), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yaptığı “Dünyadaki Çokkültürlülük Tartışmaları Bağlamında Türkiye’de Çokkültürlülük Eleştirel Bir Bakış” adlı doktora tez çalışmasında, çokkültürlülük düşüncesinin ve siyasetinin teorik ve pratik alanlarda, özellikle de Batılı ülkelerin kendi özgül şartları bağlamında gelişen azınlıkların, etnilerin ve göçmen grupların taleplerinin gerçekleştirilebilmesinde ve çözümünde ne ölçüde başarılı olabildiği eleştirel bir değerlendirmeye tabi tutularak, Türkiye’deki çokkültürlülük tartışmalarının söylemsel arka planları analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışma ile çokkültürlülük olgusunun Türkiye’deki görünümü, yapısal özgüllükler çerçevesinde ele alındığı takdirde anlamlı olunacağı ortaya konmuştur.

Bulut (2006), Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü'nde yaptığı “Grafik Tasarımda Çokkültürlülük” adlı yüksek lisans tez çalışmasında kültür ile grafik tasarım ilişkisini, yerel kültür, küresel kültür ve çokkültürlülük üzerinden irdelemiştir. Bu araştırma sonucunda, grafik tasarımda ve grafik tasarım eğitiminde, küresel tek kültürlülük karşısında, küresel çeşitliliğin savunulması ve vurgulanması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Kültürel çeşitliliğin, grafik tasarım gibi, toplumu şekillendirmede önemli bir yeri bulunan disiplinlerde dikkatle incelenmesi gerekliliği bulunduğu yargısına varılmıştır.

Demir (2012), Erciyes Üniversitesi öğretim elemanlarıyla yaptığı “Çok Kültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi” adlı çalışmasında, Erciyes Üniversitesi öğretim elemanlarının pedagojik metodoloji ve sınıf atmosferindeki çokkültürlülüğe ve öğretim elemanlarının çoğulculuk anlayışlarına ilişkin görüşlerini demografik değişkenler bakımından incelemiştir. Araştırma sonunda öğretim elemanlarının, eğitimde çokkültürlülüğü çok önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Polat (2012), Kocaeli Üniversitesinde yaptığı “Okul müdürlerinin çokkültürlülüğe ilişkin tutumları” adlı araştırmasında, Kocaeli ilindeki okul müdürlerinin çokkültürlülüğe ilişkin tutum düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda genel olarak okul müdürlerinin çokkültürlülüğe ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları bulunmuştur.

Ünlü ve Örtten (2013), “Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi” adlı araştırmalarında Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarını araştırmayı amaçlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülen bir çalışma olmuştur. Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime ilişkin düşünceleri bilgi ve tutum başlıkları altında incelenmiştir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili hem doğru hem yanlış bilgilere sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Kavramı algılayışlarına göre tutumlarının değiştiği tespit edilmiştir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölüm, araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama aracı, veri toplama aracının uygulanması ve elde edilen verilerin analizi aşamalarında yapılan çalışmalara ilişkin bilgileri içermektedir.

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları ile açıklamaya yönelik tasarlanmış tarama modelinde bir araştırmadır.

Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Söz konusu modelde, araştırmanın konusu kendi koşulları içinde ve var olduğu biçimiyle betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2009).

Bu bağlamda kişisel bilgi formu ve kullanılan ölçekle farklı eğitim kurumlarında görev yapan ortaöğretim öğretmenlerinin eğitimde çokkültürlülüğe bakışları farklı demografik değişkenler açısından incelenmiştir.

#### **3.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni, 2014–2015 Eğitim Öğretim yılında M.E.B’na bağlı İstanbul İli Sancaktepe İlçesindeki ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmuştur.

Bu evren içinde bulunan toplam 19 okul arasından seçkisiz olarak (random) 16 adet ortaöğretim okulu belirlenmiştir. Bu okullarda görev yapan 285 ortaöğretim öğretmeni de araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur.

### **3.3. Veri Toplama Aracı**

Bu araştırmada, demografik bilgileri elde etmek maksadıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış kişisel bilgi formu, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarını belirlemek için “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ)” isimli ölçek kullanılmıştır.

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmanın bağımsız değişkenleriyle ilgili bilgi toplamak amacıyla araştırmacının geliştirdiği anket, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem yılı, öğrenim durumu, lise türü, kadro durumu, branş, okul türü olarak demografik ve mesleki özelliklerini belirlemeye yönelik olarak 9 sorudan oluşmaktadır. (Ek 1)

Araştırmacı anketi geliştirirken; daha önce yapılan çalışmalardaki kişisel bilgi formlarını incelemiş, konu ile ilgili uzmandan yardım almıştır.

#### **3.3.2. Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği**

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarını belirleyebilmek için Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ) kullanılmıştır. Ponterotto, Baluch, Greig, ve Rivera (1998) tarafından geliştirilen ve orijinal ismi Teacher Multicultural Attitude Survey(TMAS) olan bu ölçek, Yazıcı vd., (2009)’nin çalışmalarıyla Türkçeye uyarlanıp geçerlilik güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin öğretmenler için hazırlanmış olması, yeterli sayıda maddesinin bulunması, birçok unsuru olan çokkültürlülüğü tek bir unsura göre değil, pek çok açıdan ele alıyor olması tercih sebeplerini oluşturmuştur.

Geliştirilen Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ), 13’ü pozitif 7’si negatif olmak üzere 20 maddelidir. Bu çalışmada ise, ölçeği uyarlayan Yazıcı vd. (2009)’nin önerisi doğrultusundaki madde ölçekten çıkarılmış, toplam 18 maddeli ölçek kullanılmıştır. (Ek 2)

Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği değerlendirme sorularında beşli likert ölçeği kullanılmıştır. Katılımcılardan her bir maddeyi (5)Kuvvetle Katılıyorum, (4)Katılıyorum, (3)Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum, (2)Katılmıyorum, (1)Hiç Katılmıyorum seçeneklerinden birini kullanarak değerlendirmeleri istenmiştir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Uygulamaya başlamadan önce için İstanbul İli Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izin alınmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen olan 1 adet “Kişisel Bilgi Formu” ve 1 adet de belirtilen araştırmacıların geliştirdikleri “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği” uygulanmıştır.

Anket formunu hazırlayan ve Türkçeye uyarlayan araştırmacılarından gerekli izinler alınmıştır. Ölçme araçları gerekli izin ve onaylar alındıktan sonra 2014–2015 Eğitim Öğretim yılında farklı okullardaki ortaöğretim öğretmenlerine ayrı ayrı araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır.

Uygulamadan önce cevaplayıcılara araştırmanın önemi, eğitime getireceği katkı ve cevaplama samimiyetinin araştırma sonuçlarına yapacağı etkinden bahsedilmiş, formlar elden dağıtılmış, doldurmaları beklenmiş ve toplanmıştır.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Araştırmanın genel amacına uygun olarak cevaplanmak istenen alt problemlere yönelik toplanan veriler, istatistikî hesaplamalar için sosyal bilimlerde veri analizinde kullanılan bir paket program olan SPSS 15.0 programı ile bilgisayar ortamında değerlendirilmiştir.

Bu veriler, tez danışmanının yönlendirmesi, öneri ve katkılarıyla araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem yılı, öğrenim durumu, lise türü, kadro durumu, branş, okul türü) ve Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği maddelerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır. Bunu takiben ki-kare analizlerine geçilmiştir. Ki-kare (chi-square) işlemlerinde örneklem

büyükliğünden kaynaklanabilecek kısıtlılıkları kontrol altına almak amacıyla “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği” maddelerinin cevapları için anlamlı birleştirmeler gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla 5’li cevaplama biçimi “katılma eğilimi”, “kararsızlık eğilimi” ve “katılmama eğilimi” olmak üzere üçlü biçime dönüşecek şekilde yeniden kodlanmıştır. Ardından ankete verilen cevapların demografik değişkenlerle anlamlı bir bağımlılık ilişkisi taşıyıp taşımadığını belirlemek amacıyla ki-kare (chi-square) analizi gerçekleştirilmiştir.

Yapılan analizlerdeki anlamlılık  $p < ,05$  düzeyinde sınınmış, bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde anketlerden elde edilen verilere uygulanan istatistiksel analizlere ilişkin veriler yer almaktadır.

#### 4.1. Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler

**Çizelge 3. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Kadın	183	64,2	64,2	64,2
Erkek	102	35,8	35,8	100,0
Toplam	285	100,0	100,0	

Çizelge3’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 183’i (%64,2) kadın, 102’i (%35,8) erkek olarak dağılmaktadır.

**Çizelge 4. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
20-30	138	48,4	48,4	48,4
31-40	110	38,6	38,6	87,0
41-50	31	10,9	10,9	97,9
51 ve üstü	6	2,1	2,1	100,0
Toplam	285	100,0	100,0	

Çizelge4’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 138’i (%48,4) 20-30 yaş arasında, 110’u (%38,6) 31-40 yaş arasında, 31’i (%10,9) 41-50 yaş arasında, 6’sı (%2,1) 51 yaş ve üzerindedir.

**Çizelge 5. Medeni Durum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Evli	164	57,5	57,5	57,5
Bekar	111	38,9	38,9	96,5
Boşanmış	10	3,5	3,5	100,0
Toplam	285	100,0	100,0	

Çizelge5’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 164’ü (%57,5) evli, 111’i (%38,9) bekar, 10’u (%3,5) boşanmıştır.

**Çizelge 6. Mesleki Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
1-5	146	51,2	51,2	51,2
6-10	45	15,8	15,8	67,0
11-15	51	17,9	17,9	84,9
16-20	27	9,5	9,5	94,4
21 ve üzeri	16	5,6	5,6	100,0
Toplam	285	100,0	100,0	

Çizelge6’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 146’sı (%51,2) 1-5 yıl arasında, 45’i (%15,8) 6-10 yıl arasında, 51’i (%17,9) 11-15 yıl arasında, 27’si (%9,5) 16-20 yıl arasında, 16’sı (%5,6) 21 ve üzerindedir.

**Çizelge 7. Öğrenim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Önlisans	6	2,1	2,1	2,1
Lisans	210	73,7	73,7	75,8
Lisansüstü	69	24,2	24,2	100,0
Toplam	285	100,0	100,0	

Çizelge7’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 6’sı (%2,1) önlisans, 210’u (%73,7) lisans, 69’u (%24,2) lisansüstü olarak dağılmaktadır.



**Çizelge 8. Lise Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Anadolu	90	31,6	31,6	31,6
Fen	5	1,8	1,8	33,3
İHL	34	11,9	11,9	45,3
Ticaret	25	8,8	8,8	54,0
Endüstri	19	6,7	6,7	60,7
Sağlık	20	7,0	7,0	67,7
Çok Programlı	27	9,5	9,5	77,2
Güzel Sanatlar	4	1,4	1,4	78,6
Teknik Meslek	61	21,4	21,4	100,0
Toplam	285	100,0	100,0	

Çizelge8’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 90’ı (%31,6) Anadolu, 5’i (%1,8) Fen, 34’ü (%11,9) İmam Hatip, 25’i (%8,8) 16-20 Ticaret, 19’u (%6,7) Endüstri, 20’si (%7,0) Sağlık, 27’si (%9,5) Çok Programlı, 4’ü (%1,4) Güzel Sanatlar, 61’i (%21,4) Teknik Meslek Lisesinde çalışmaktadır.

**Çizelge 9. Kadro Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Kadrolu	232	81,4	81,4	81,4
Sözleşmeli	11	3,9	3,9	85,3
Ücretli	42	14,7	14,7	100,0
Toplam	285	100,0	100,0	

Çizelge9’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 232’si (%81,4) kadrolu, 11’i (%3,9) sözleşmeli, 42’si (%14,7) ücretli olarak çalışmaktadır.

**Çizelge 10. Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Almanca	2	,7	,7	,7
Beden	13	4,6	4,6	5,3
Bilgisayar	11	3,9	3,9	9,1
Biyoloji	17	6,0	6,0	15,1
Coğrafya	13	4,6	4,6	19,6
Çocuk Gelişimi	7	2,5	2,5	22,1
Dkab	12	4,2	4,2	26,3
Elektrik	2	,7	,7	27,0
Felsefe	8	2,8	2,8	29,8
Fizik	17	6,0	6,0	35,8
Geometri	2	,7	,7	36,5
Giyim	2	,7	,7	37,2
İngilizce	26	9,1	9,1	46,3
Kimya	12	4,2	4,2	50,5
Matematik	36	12,6	12,6	63,2
Meslek	3	1,1	1,1	64,2
Motor	2	,7	,7	64,9
Muhasebe	11	3,9	3,9	68,8
Müzik	7	2,5	2,5	71,2
Pdr	13	4,6	4,6	75,8
Sağlık Meslek	3	1,1	1,1	76,8
Tarih	17	6,0	6,0	82,8
Türk Dili	49	17,2	17,2	100,0
Toplam	285	100,0	100,0	

Çizelge10’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 2’si (%7) Almanca, 13’ü (%4,6) Beden, 11’i (%3,9) Bilgisayar, 17’si (% 6,0) Biyoloji, 13’ü (%4,6) Coğrafya, 7’si (%2,5) Çocuk Gelişimi, 12’si (%4,2) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 2’si (%7) Elektrik, 8’i (%2,8) Felsefe, 17’si (%6,0) Fizik, 2’si (%7) Geometri, 2’si (%7) Giyim, 26’sı (%9,1) İngilizce, 12’si (%4,2) Kimya, 36’sı (%12,6) Matematik, 3’ü (%1,1) Meslek, 2’si (%7) Motor, 11’i (%3,9) Muhasebe, 7’si (%2,5) Müzik, 13’ü (%4,6) Psikolojik Danışma ve Rehberlik, 3’ü (%1,1) Sağlık Meslek, 17’si (%6,0) Tarih, 49’u (%17,2) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenidir.

**Çizelge 11. Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Devlet	236	82,8	82,8	82,8
Özel	49	17,2	17,2	100,0
Toplam	285	100,0	100,0	

Çizelge11’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 236’si (%82,8) devlet, 49’u (%17,2) özel okullarda çalışmaktadır.

#### **4.2.Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ) Anketi Maddelerine İlişkin Betimsel Değerler**

Yönetici ve öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevapların frekans ve yüzdelerini gösteren tablolar aşağıda sunulmuştur.

**Çizelge12.”Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum” İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Hiç Katılmıyorum	6	2,1	2,1	2,1
Katılmıyorum	10	3,5	3,5	5,6
Kararsızım	25	8,8	8,8	14,4
Katılıyorum	149	52,3	52,3	66,7
Kuvvetle Katılıyorum	95	33,3	33,3	100,0
Toplam	285	100,0	100,0	

Çizelge12’de görüldüğü üzere, “Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum” ifadesine öğretmenlerin 6’sı (%2,1) hiç katılmadığını, 10’u(%3,5) katılmadığını, 25’i (%8,8) kararsız olduğunu, 149’u (%52,3) katıldığını, 95’i ise (%33,3) kuvvetle katıldığını ifade etmiştir.

**Çizelge13.”Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır” İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Hiç Katılmıyorum	4	1,4	1,4	1,4
Katılmıyorum	7	2,5	2,5	3,9
Kararsızım	15	5,3	5,3	9,1
Katılıyorum	136	47,7	47,7	56,8
Kuvvetle Katılıyorum	123	43,2	43,2	100,0
<b>Toplam</b>	<b>285</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Çizelge13’de görüldüğü üzere, “Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır” ifadesine öğretmenlerin 4’ü (%1,4) hiç katılmadığını, 7’si (%2,5) katılmadığını, 15’i (%5,3) kararsız olduğunu, 136’sı (%47,7) katıldığını, 123’ü ise (%43,2) kuvvetle katıldığını ifade etmiştir.

**Çizelge14.”Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir” İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Hiç Katılmıyorum	49	17,2	17,2	17,2
Katılmıyorum	85	29,8	29,8	47,0
Kararsızım	53	18,6	18,6	65,6
Katılıyorum	74	26,0	26,0	91,6
Kuvvetle Katılıyorum	24	8,4	8,4	100,0
<b>Toplam</b>	<b>285</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Çizelge14’de görüldüğü üzere, “Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir” ifadesine öğretmenlerin 49’ü (%17,2) hiç katılmadığını, 85’i (%29,8) katılmadığını, 53’ü (%18,6) kararsız olduğunu, 74’ü (%26,0) katıldığını, 24’ü ise (%8,4) kuvvetle katıldığını ifade etmiştir.

**Çizelge15. ” Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler” İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler**

Gruplar	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Hiç Katılmıyorum	13	4,6	4,6	4,6
Katılmıyorum	18	6,3	6,3	10,9
Kararsızım	43	15,1	15,1	26,0
Katılıyorum	155	54,4	54,4	80,4
Kuvvetle Katılıyorum	56	19,6	19,6	100,0
Toplam	285	100,0	100,0	

Çizelge15’de görüldüğü üzere, “Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler” ifadesine öğretmenlerin 13’ü (%4,6) hiç katılmadığını, 18’i (%6,3) katılmadığını, 43’ü (%15,1) kararsız olduğunu, 155’i (%54,4) katıldığını, 56’sı ise (%19,6) kuvvetle katıldığını ifade etmiştir.

**Çizelge16. ” Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm” İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler**

Gruplar	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Hiç Katılmıyorum	14	4,9	4,9	4,9
Katılmıyorum	49	17,2	17,2	22,1
Kararsızım	101	35,4	35,4	57,5
Katılıyorum	106	37,2	37,2	94,7
Kuvvetle Katılıyorum	15	5,3	5,3	100,0
Toplam	285	100,0	100,0	

Çizelge16’da görüldüğü üzere, “Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm” ifadesine öğretmenlerin 14’ü (%4,9) hiç katılmadığını, 49’u (%17,2) katılmadığını, 101’i (%35,4) kararsız olduğunu, 106’sı (%37,2) katıldığını, 15’i ise (%5,3) kuvvetle katıldığını ifade etmiştir.

**Çizelge17. ” Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir ”İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Hiç Katılmıyorum	40	14,0	14,0	14,0
Katılmıyorum	70	24,6	24,6	38,6
Kararsızım	91	31,9	31,9	70,5
Katılıyorum	68	23,9	23,9	94,4
Kuvvetle Katılıyorum	16	5,6	5,6	100,0
<b>Toplam</b>	<b>285</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Çizelge17’de görüldüğü üzere, “Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir” ifadesine öğretmenlerin 40’ı (%14,0) hiç katılmadığını, 70’i (%24,6) katılmadığını, 91’i (%31,9) kararsız olduğunu, 68’i (%23,9) katıldığını, 16’sı ise (%5,6) kuvvetle katıldığını ifade etmiştir.

**Çizelge18. ” Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha çekici olur” İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Hiç Katılmıyorum	14	4,9	4,9	4,9
Katılmıyorum	47	16,5	16,5	21,4
Kararsızım	70	24,6	24,6	46,0
Katılıyorum	113	39,6	39,6	85,6
Kuvvetle Katılıyorum	41	14,4	14,4	100,0
<b>Toplam</b>	<b>285</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Çizelge18’de görüldüğü üzere, “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha çekici olur” ifadesine öğretmenlerin 14’ü (%4,9) hiç katılmadığını, 47’si (%16,5) katılmadığını, 70’i (%24,6) kararsız olduğunu, 113’ü (%39,6) katıldığını, 41’i ise (%14,4) kuvvetle katıldığını ifade etmiştir.

**Çizelge19. ” Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum” İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler**

Gruplar	f	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Hiç Katılmıyorum	8	2,8	2,8	2,8
Katılmıyorum	26	9,1	9,1	11,9
Kararsızım	67	23,5	23,5	35,4
Katılıyorum	128	44,9	44,9	80,4
Kuvvetle Katılıyorum	56	19,6	19,6	100,0
Toplam	285	100,0	100,0	

Çizelge19’de görüldüğü üzere, “Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum” ifadesine öğretmenlerin 8’i (%2,8) hiç katılmadığını, 26’sı (%9,1) katılmadığını, 67’si (%23,5) kararsız olduğunu, 128’i (%44,9) katıldığını, 56’sı ise (%19,6) kuvvetle katıldığını ifade etmiştir.

**Çizelge20. ”İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır” İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler**

Gruplar	f	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Hiç Katılmıyorum	19	6,7	6,7	6,7
Katılmıyorum	48	16,8	16,8	23,5
Kararsızım	95	33,3	33,3	56,8
Katılıyorum	99	34,7	34,7	91,6
Kuvvetle Katılıyorum	24	8,4	8,4	100,0
Toplam	285	100,0	100,0	

Çizelge20’de görüldüğü üzere, “İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır” ifadesine öğretmenlerin 19’u (%6,7) hiç katılmadığını, 48’i (%16,8) katılmadığını, 95’i (%33,3) kararsız olduğunu, 99’u (%34,7) katıldığını, 24’ü ise (%8,4) kuvvetle katıldığını ifade etmiştir.

**Çizelge21. "Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur" İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Hiç Katılmıyorum	12	4,2	4,2	4,2
Katılmıyorum	36	12,6	12,6	16,8
Kararsızım	60	21,1	21,1	37,9
Katılıyorum	120	42,1	42,1	80,0
Kuvvetle Katılıyorum	57	20,0	20,0	100,0
<b>Toplam</b>	<b>285</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Çizelge21'de görüldüğü üzere, "Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur" ifadesine öğretmenlerin 12'si (%4,2) hiç katılmadığını, 36'sı (%12,6) katılmadığını, 60'ı (%21,1) kararsız olduğunu, 120'si (%42,1) katıldığını, 57'si ise (%20,0) kuvvetle katıldığını ifade etmiştir.

**Çizelge22. " Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim" İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Hiç Katılmıyorum	4	1,4	1,4	1,4
Katılmıyorum	11	3,9	3,9	5,3
Kararsızım	40	14,0	14,0	19,3
Katılıyorum	150	52,6	52,6	71,9
Kuvvetle Katılıyorum	80	28,1	28,1	100,0
<b>Toplam</b>	<b>285</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Çizelge22'de görüldüğü üzere, "Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim" ifadesine öğretmenlerin 4'ü (%1,4) hiç katılmadığını, 11'i (%3,9) katılmadığını, 40'ı (%14,0) kararsız olduğunu, 150'si (%52,6) katıldığını, 80'i ise (%28,1) kuvvetle katıldığını ifade etmiştir.



**Çizelge23. ” Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir” İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Hiç Katılmıyorum	59	20,7	20,7	20,7
Katılmıyorum	116	40,7	40,7	61,4
Kararsızım	62	21,8	21,8	83,2
Katılıyorum	36	12,6	12,6	95,8
Kuvvetle Katılıyorum	12	4,2	4,2	100,0
<b>Toplam</b>	<b>285</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Çizelge23’de görüldüğü üzere, “Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir” ifadesine öğretmenlerin 59’u (%20,7) hiç katılmadığını, 116’sı (%40,7) katılmadığını, 62’si (%21,8) kararsız olduğunu, 36’sı (%12,6) katıldığını, 12’si ise (%4,2) kuvvetle katıldığını ifade etmiştir.

**Çizelge24. ”Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir” İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Hiç Katılmıyorum	4	1,4	1,4	1,4
Katılmıyorum	4	1,4	1,4	2,8
Kararsızım	19	6,7	6,7	9,5
Katılıyorum	163	57,2	57,2	66,7
Kuvvetle Katılıyorum	95	33,3	33,3	100,0
<b>Toplam</b>	<b>285</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Çizelge24’de görüldüğü üzere, “Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir” ifadesine öğretmenlerin 4’ü (%1,4) hiç katılmadığını, 4’ü (%1,4) katılmadığını, 19’u (%6,7) kararsız olduğunu, 163’ü (%57,2) katıldığını, 95’i ise (%33,3) kuvvetle katıldığını ifade etmiştir.

**Çizelge25. ” Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmama yardım edebilir” İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Hiç Katılmıyorum	4	1,4	1,4	1,4
Katılmıyorum	12	4,2	4,2	5,6
Kararsızım	51	17,9	17,9	23,5
Katılıyorum	162	56,8	56,8	80,4
Kuvvetle Katılıyorum	56	19,6	19,6	100,0
Toplam	285	100,0	100,0	

Çizelge25’de görüldüğü üzere, “Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmama yardım edebilir” ifadesine öğretmenlerin 4’ü (%1,4) hiç katılmadığını, 12’si (%4,2) katılmadığını, 51’i (%17,9) kararsız olduğunu, 162’si (%56,8) katıldığını, 56’sı ise (%19,6) kuvvetle katıldığını ifade etmiştir.

**Çizelge26. ” Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler” İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Hiç Katılmıyorum	65	22,8	22,8	22,8
Katılmıyorum	78	27,4	27,4	50,2
Kararsızım	57	20,0	20,0	70,2
Katılıyorum	49	17,2	17,2	87,4
Kuvvetle Katılıyorum	36	12,6	12,6	100,0
Toplam	285	100,0	100,0	

Çizelge26’da görüldüğü üzere, “Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler” ifadesine öğretmenlerin 65’i (%22,8) hiç katılmadığını, 78’i (%27,4) katılmadığını, 57’si (%20,0) kararsız olduğunu, 49’u (%17,2) katıldığını, 36’sı ise (%12,6) kuvvetle katıldığını ifade etmiştir.

**Çizelge27. ” Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır” İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Hiç Katılmıyorum	94	33,0	33,0	33,0
Katılmıyorum	103	36,1	36,1	69,1
Kararsızım	56	19,6	19,6	88,8
Katılıyorum	23	8,1	8,1	96,8
Kuvvetle Katılıyorum	9	3,2	3,2	100,0
<b>Toplam</b>	<b>285</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Çizelge27’de görüldüğü üzere, “Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır” ifadesine öğretmenlerin 94’ü (%33,0) hiç katılmadığını, 103’ü (%36,1) katılmadığını, 56’sı (%19,6) kararsız olduğunu, 23’ü (%8,1) katıldığını, 9’u ise (%3,2) kuvvetle katıldığını ifade etmiştir.

**Çizelge28. ”Sınıftaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim” İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler**

<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Hiç Katılmıyorum	4	1,4	1,4	1,4
Katılmıyorum	9	3,2	3,2	4,6
Kararsızım	34	11,9	11,9	16,5
Katılıyorum	192	67,4	67,4	83,9
Kuvvetle Katılıyorum	46	16,1	16,1	100,0
<b>Toplam</b>	<b>285</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Çizelge28’de görüldüğü üzere, “Sınıftaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim” ifadesine öğretmenlerin 4’ü (%1,4) hiç katılmadığını, 9’u (%3,2) katılmadığını, 34’ü (%11,9) kararsız olduğunu, 192’si (%67,4) katıldığını, 46’si ise (%16,1) kuvvetle katıldığını ifade etmiştir.

**Çizelge29. ” Sınıfımın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel çeşitliliğin bilincinde olmaları önemlidir” İfadesine Verilen Cevaplar için Betimsel Değerler**

Gruplar	f	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Hiç Katılmıyorum	2	,7	,7	,7
Katılmıyorum	7	2,5	2,5	3,2
Kararsızım	19	6,7	6,7	9,8
Katılıyorum	166	58,2	58,2	68,1
Kuvvetle Katılıyorum	91	31,9	31,9	100,0
Toplam	285	100,0	100,0	

Çizelge29’da görüldüğü üzere, “Sınıfımın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel çeşitliliğin bilincinde olmaları önemlidir” ifadesine öğretmenlerin 2’si (%0,7) hiç katılmadığını, 7’si (%2,5) katılmadığını, 19’u (%6,7) kararsız olduğunu, 166’sı (%58,2) katıldığını, 91’i ise (%31,9) kuvvetle katıldığını ifade etmiştir.

**4.3. Öğretmenlerin Anket Sorularına Verdikleri Cevaplarla Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları**

Öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevapların cinsiyet değişkenine göre ki-kare testi sonuçlarını gösteren tablolar aşağıdaki gibidir.

**Çizelge 30. Cinsiyet ve “Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Cinsiyet	Kadın	f	13	17	153	183	2,42	2	,298
		%	7,1	9,3	83,6	100,0			
	Erkek	f	3	8	91	102			
		%	2,9	7,8	89,2	100,0			
Toplam	f	16	25	244	285				
	%	5,6	8,8	85,6	100,0				

Çizelge 30’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ve “Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup

bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=2,42$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 31. Cinsiyet ve “Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Cinsiyet	Kadın	f	9	10	164	183	1,61	2	,446
		%	4,9	5,5	89,6	100,0			
	Erkek	f	2	5	95	102			
		%	2,0	4,9	93,1	100,0			
Toplam	f	11	15	259	285				
	%	3,9	5,3	90,9	100,0				

Çizelge 31’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ve “Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=1,61$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 32. Cinsiyet ve “Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Cinsiyet	Kadın	f	83	36	64	183	,67	2	,715
		%	45,4	19,7	35,0	100,0			
	Erkek	f	51	17	34	102			
		%	50,0	16,7	33,3	100,0			
Toplam	f	134	53	98	285				
	%	47,0	18,6	34,4	100,0				

Çizelge 32’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ve “Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını

belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=,67$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 33. Cinsiyet ve “Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	P
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Cinsiyet	Kadın	f	16	25	142	183	3,71	2	,157
		%	8,7	13,7	77,6	100,0			
	Erkek	f	15	18	69	102			
		%	14,7	17,6	67,6	100,0			
Toplam	f	31	43	211	285				
	%	10,9	15,1	74,0	100,0				

Çizelge 33.’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ve “Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=3,71$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 34. Cinsiyet ve “Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Cinsiyet	Kadın	f	41	67	75	183	,48	2	,786
		%	22,4	36,6	41,0	100,0			
	Erkek	f	22	34	46	102			
		%	21,6	33,3	45,1	100,0			
Toplam	f	63	101	121	285				
	%	22,1	35,4	42,5	100,0				

Çizelge 34’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ve “Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup

bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=,48$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 35. Cinsiyet ve “Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Cinsiyet	Kadın	f	71	56	56	183	,51	2	,775
		%	38,8	30,6	30,6	100,0			
	Erkek	f	39	35	28	102			
		%	38,2	34,3	27,5	100,0			
Toplam	f	110	91	84	285				
	%	38,6	31,9	29,5	100,0				

Çizelge35’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ve “Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=,51$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 36. Cinsiyet ve “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha çekici olur” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha çekici olur			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Cinsiyet	Kadın	f	44	54	85	183	12,21	2	,002
		%	24,0	29,5	46,4	100,0			
	Erkek	f	17	16	69	102			
		%	16,7	15,7	67,6	100,0			
Toplam	f	61	70	154	285				
	%	21,4	24,6	54,0	100,0				

Çizelge36’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ve “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha çekici olur” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek

amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2=12,21$ ;  $p<,05$ ).“Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha çekici olur” ifadesine erkek öğretmenlerin kadınlardan daha fazla katılma eğiliminde olduğu dikkat çekmektedir.

**Çizelge 37. Cinsiyet ve “Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Cinsiyet	Kadın	f	28	44	111	183	6,14	2	,046
		%	15,3	24,0	60,7	100,0			
	Erkek	f	6	23	73	102			
		%	5,9	22,5	71,6	100,0			
Toplam		f	34	67	184	285			
		%	11,9	23,5	64,6	100,0			

Çizelge37’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ve ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmuştur( $\chi^2=6,14$ ;  $p<,05$ ).“Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum” ifadesineerkek öğretmenlerin kadınlardan daha fazla katılma eğiliminde olduğu dikkat çekmektedir.



**Çizelge 38. Cinsiyet ve “İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Cinsiyet	Kadın	f	43	58	82	183	,74	2	,692
		%	23,5	31,7	44,8	100,0			
	Erkek	f	24	37	41	102			
		%	23,5	36,3	40,2	100,0			
Toplam	f	67	95	123	285				
	%	23,5	33,3	43,2	100,0				

Çizelge38’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ve “İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=,74; p>,05$ ).

**Çizelge 39. Cinsiyet ve “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Cinsiyet	Kadın	f	36	45	102	183	8,81	2	,012
		%	19,7	24,6	55,7	100,0			
	Erkek	f	12	15	75	102			
		%	11,8	14,7	73,5	100,0			
Toplam	f	48	60	177	285				
	%	16,8	21,1	62,1	100,0				

Çizelge39’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ve “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2=8,81; p<,05$ ). “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi

daha değerli olur” ifadesine erkek öğretmenlerin kadınlardan daha fazla katılma eğiliminde olduğu dikkat çekmektedir.

**Çizelge 40. Cinsiyet ve “Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Cinsiyet	Kadın	f	10	31	142	183	3,73	2	,155
		%	5,5	16,9	77,6	100,0			
	Erkek	f	5	9	88	102			
		%	4,9	8,8	86,3	100,0			
Toplam	f	15	40	230	285				
	%	5,3	14,0	80,7	100,0				

Çizelge40’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ve “Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=3,73$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 41. Cinsiyet ve “Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Cinsiyet	Kadın	f	108	41	34	183	1,49	2	,475
		%	59,0	22,4	18,6	100,0			
	Erkek	f	67	21	14	102			
		%	65,7	20,6	13,7	100,0			
Toplam	f	175	62	48	285				
	%	61,4	21,8	16,8	100,0				

Çizelge41’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ve “Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=1,49$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 42. Cinsiyet ve “Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Cinsiyet	Kadın	f	5	9	169	183	2,54	2	,280
		%	2,7	4,9	92,3	100,0			
	Erkek	f	3	10	89	102			
		%	2,9	9,8	87,3	100,0			
Toplam	f	8	19	258	285				
	%	2,8	6,7	90,5	100,0				

Çizelge42’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ve “Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=2,54$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 43. Cinsiyet ve “Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmaya yardım edebilir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmaya yardım edebilir			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Cinsiyet	Kadın	f	12	28	143	183	2,92	2	,233
		%	6,6	15,3	78,1	100,0			
	Erkek	f	4	23	75	102			
		%	3,9	22,5	73,5	100,0			
Toplam	f	16	51	218	285				
	%	5,6	17,9	76,5	100,0				

Çizelge43’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ve “Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmaya yardım edebilir” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-

square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=2,92$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 44. Cinsiyet ve “Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Cinsiyet	Kadın	f	87	40	56	183	1,69	2	,429
		%	47,5	21,9	30,6	100,0			
	Erkek	f	56	17	29	102			
		%	54,9	16,7	28,4	100,0			
Toplam	f	143	57	85	285				
	%	50,2	20,0	29,8	100,0				

Çizelge44’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ve “Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=1,69$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 45. Cinsiyet ve “Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Cinsiyet	Kadın	f	125	39	19	183	1,09	2	,579
		%	68,3	21,3	10,4	100,0			
	Erkek	f	72	17	13	102			
		%	70,6	16,7	12,7	100,0			
Toplam	f	197	56	32	285				
	%	69,1	19,6	11,2	100,0				

Çizelge45’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ve “Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını

belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=1,09$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 46. Cinsiyet ve “Sınıfımdaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Sınıfımdaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Cinsiyet	Kadın	f	9	23	151	183	,38	2	,828
		%	4,9	12,6	82,5	100,0			
	Erkek	f	4	11	87	102			
		%	3,9	10,8	85,3	100,0			
Toplam	f	13	34	238	285				
	%	4,6	11,9	83,5	100,0				

Çizelge46’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ve “Sınıfımdaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=,38$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 47. Cinsiyet ve “Sınıfımın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel çeşitliliğin bilincinde olmaları önemlidir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Sınıfımın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel çeşitliliğin bilincinde olmaları önemlidir			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Cinsiyet	Kadın	f	6	9	168	183	2,52	2	,284
		%	3,3	4,9	91,8	100,0			
	Erkek	f	3	10	89	102			
		%	2,9	9,8	87,3	100,0			
Toplam	f	9	19	257	285				
	%	3,2	6,7	90,2	100,0				

Çizelge47’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ve “Sınıfımın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel çeşitliliğin bilincinde olmaları önemlidir” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup

bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=2,52$ ;  $p>,05$ ).

#### 4.4. Öğretmenlerin Anket Sorularına Verdikleri Cevapların Yaş Değişkenine Göre Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

Yönetici ve öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevapların öğretmen ve yaş değişkenine göre Ki-kare testi sonuçlarını gösteren tablolar aşağıdaki gibidir.

**Çizelge 48. Yaş ve “Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum			Toplam	$\chi^2$	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Yaş	20-30	f	10	10	118	138	6,30	4	,178
		%	7,2	7,2	85,5	100,0			
	31-40	f	2	11	97	110			
		%	1,8	10,0	88,2	100,0			
	41 ve üstü	f	4	4	29	37			
		%	10,8	10,8	78,4	100,0			
Toplam	f	16	25	244	285				
	%	5,6	8,8	85,6	100,0				

Çizelge 48’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş değişkeni ve “Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=6,30$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 49. Yaş ve “Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Yaş	20-30	f	5	7	126	138	1,04	4	,903
		%	3,6	5,1	91,3	100,0			
	31-40	f	4	5	101	110			
		%	3,6	4,5	91,8	100,0			
	41 ve üstü	f	2	3	32	37			
		%	5,4	8,1	86,5	100,0			
Toplam	f	11	15	259	285				
	%	3,9	5,3	90,9	100,0				

Çizelge 49.’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş değişkeni ve “Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=1,04$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 50. Yaş ve “Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Yaş	20-30	f	66	24	48	138	3,38	4	,496
		%	47,8	17,4	34,8	100,0			
	31-40	f	54	23	33	110			
		%	49,1	20,9	30,0	100,0			
	41 ve üstü	f	14	6	17	37			
		%	37,8	16,2	45,9	100,0			
Toplam	f	134	53	98	285				
	%	47,0	18,6	34,4	100,0				

Çizelge 50’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş değişkeni ve “Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek

amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=3,38$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 51. Yaş ve “Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler			Toplam	$\chi^2$	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Yaş	20-30	f	13	19	106	138	3,72	4	,445
		%	9,4	13,8	76,8	100,0			
	31-40	f	13	21	76	110			
		%	11,8	19,1	69,1	100,0			
	41 ve üstü	f	5	3	29	37			
		%	13,5	8,1	78,4	100,0			
Toplam		f	31	43	211	285			
		%	10,9	15,1	74,0	100,0			

Çizelge 51’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş değişkeni ve “Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=3,72$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 52. Yaş ve “Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm			Toplam	$\chi^2$	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Yaş	20-30	f	32	48	58	138	3,57	4	,467
		%	23,2	34,8	42,0	100,0			
	31-40	f	23	44	43	110			
		%	20,9	40,0	39,1	100,0			
	41 ve üstü	f	8	9	20	37			
		%	21,6	24,3	54,1	100,0			
Toplam		f	63	101	121	285			
		%	22,1	35,4	42,5	100,0			



Çizelge 52’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş değişkeni ve “Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=3,57$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 53. Yaş ve “Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Yaş	20-30	f	54	43	41	138	1,94	4	,746
		%	39,1	31,2	29,7	100,0			
	31-40	f	39	39	32	110			
		%	35,5	35,5	29,1	100,0			
	41 ve üstü	f	17	9	11	37			
		%	45,9	24,3	29,7	100,0			
Toplam	f	110	91	84	285				
	%	38,6	31,9	29,5	100,0				

Çizelge 53’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş değişkeni ve “Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=1,94$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 54. Yaş ve “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha çekici olur” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha çekici olur			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Yaş	20-30	f	37	34	67	138	7,60	4	,107
		%	26,8	24,6	48,6	100,0			
	31-40	f	20	29	61	110			
		%	18,2	26,4	55,5	100,0			
	41 ve üstü	f	4	7	26	37			
		%	10,8	18,9	70,3	100,0			
Toplam	f	61	70	154	285				
	%	21,4	24,6	54,0	100,0				

Çizelge 54’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş değişkeni ve “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha çekici olur” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=7,60; p>,05$ ).

**Çizelge 55. Yaş ve “Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Yaş	20-30	f	19	35	84	138	3,46	4	,484
		%	13,8	25,4	60,9	100,0			
	31-40	f	9	25	76	110			
		%	8,2	22,7	69,1	100,0			
	41 ve üstü	f	6	7	24	37			
		%	16,2	18,9	64,9	100,0			
Toplam	f	34	67	184	285				
	%	11,9	23,5	64,6	100,0				

Çizelge55’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş değişkeni ve “Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum” ifadesine verdikleri

cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=3,46$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 56. Yaş ve “İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Yaş	20-30	f	38	48	52	138	4,07	4	,397
		%	27,5	34,8	37,7	100,0			
	31-40	f	22	36	52	110			
		%	20,0	32,7	47,3	100,0			
	41 ve üstü	f	7	11	19	37			
		%	18,9	29,7	51,4	100,0			
Toplam	f	67	95	123	285				
	%	23,5	33,3	43,2	100,0				

Çizelge 56’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş değişkeni ve “İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=4,07$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 57. Yaş ve “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Yaş	20-30	f	28	27	83	138	3,18	4	,529
		%	20,3	19,6	60,1	100,0			
	31-40	f	16	26	68	110			
		%	14,5	23,6	61,8	100,0			
	41 ve üstü	f	4	7	26	37			
		%	10,8	18,9	70,3	100,0			
Toplam	f	48	60	177	285				
	%	16,8	21,1	62,1	100,0				

Çizelge 57’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş değişkeni ve “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=3,18; p>,05$ ).

**Çizelge 58. Yaş ve “Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Yaş	20-30	f	9	19	110	138	3,75	4	,441
		%	6,5	13,8	79,7	100,0			
	31-40	f	3	18	89	110			
		%	2,7	16,4	80,9	100,0			
	41 ve üstü	f	3	3	31	37			
		%	8,1	8,1	83,8	100,0			
Toplam	f	15	40	230	285				
	%	5,3	14,0	80,7	100,0				

Çizelge 58’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş değişkeni ve “Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=3,75; p>,05$ ).

**Çizelge 59. Yaş ve “Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Yaş	20-30	f	88	30	20	138	5,38	4	,250
		%	63,8	21,7	14,5	100,0			
	31-40	f	67	26	17	110			
		%	60,9	23,6	15,5	100,0			
	41 ve üstü	f	20	6	11	37			
		%	54,1	16,2	29,7	100,0			
Toplam	f	175	62	48	285				
	%	61,4	21,8	16,8	100,0				

Çizelge 59’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş değişkeni ve “Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=5,38; p>,05$ ).

**Çizelge 60. Yaş ve “Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Yaş	20-30	f	4	4	130	138	6,14	4	,189
		%	2,9	2,9	94,2	100,0			
	31-40	f	3	11	96	110			
		%	2,7	10,0	87,3	100,0			
	41 ve üstü	f	1	4	32	37			
		%	2,7	10,8	86,5	100,0			
Toplam	f	8	19	258	285				
	%	2,8	6,7	90,5	100,0				

Çizelge 60’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş değişkeni ve “Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup

bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=6,14$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 61. Yaş ve “Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmama yardım edebilir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmama yardım edebilir			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Yaş	20-30	f	8	22	108	138	1,56	4	,817
		%	5,8	15,9	78,3	100,0			
	31-40	f	5	21	84	110			
		%	4,5	19,1	76,4	100,0			
	41 ve üstü	f	3	8	26	37			
		%	8,1	21,6	70,3	100,0			
Toplam	f	16	51	218	285				
	%	5,6	17,9	76,5	100,0				

Çizelge 61’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş değişkeni ve “Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmama yardım edebilir” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=1,56$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 62. Yaş ve “Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Yaş	20-30	f	69	30	39	138	2,02	4	,732
		%	50,0	21,7	28,3	100,0			
	31-40	f	58	18	34	110			
		%	52,7	16,4	30,9	100,0			
	41 ve üstü	f	16	9	12	37			
		%	43,2	24,3	32,4	100,0			
Toplam	f	143	57	85	285				
	%	50,2	20,0	29,8	100,0				

Çizelge 62.'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş değişkeni ve “Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=2,02$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 63. Yaş ve “Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır			Toplam	$\chi^2$	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Yaş	20-30	f	98	24	16	138	3,11	4	,540
		%	71,0	17,4	11,6	100,0			
	31-40	f	72	27	11	110			
		%	65,5	24,5	10,0	100,0			
	41 ve üstü	f	27	5	5	37			
		%	73,0	13,5	13,5	100,0			
Toplam	f	197	56	32	285				
	%	69,1	19,6	11,2	100,0				

Çizelge 63'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş değişkeni ve “Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=3,11$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 64. Yaş ve “Sınıfımdaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Sınıfımdaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Yaş	20-30	f	8	16	114	138	1,07	4	,899
		%	5,8	11,6	82,6	100,0			
	31-40	f	4	13	93	110			
		%	3,6	11,8	84,5	100,0			
	41 ve üstü	f	1	5	31	37			
		%	2,7	13,5	83,8	100,0			
Toplam	f	13	34	238	285				
	%	4,6	11,9	83,5	100,0				

Çizelge 64’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş değişkeni ve “Sınıfımdaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=1,07; p>,05$ ).

**Çizelge 65. Yaş ve “Sınıfımın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel çeşitliliğin bilincinde olmaları önemlidir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Sınıfımın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel çeşitliliğin bilincinde olmaları önemlidir			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Yaş	20-30	f	4	9	125	138	,89	4	,927
		%	2,9	6,5	90,6	100,0			
	31-40	f	3	7	100	110			
		%	2,7	6,4	90,9	100,0			
	41 ve üstü	f	2	3	32	37			
		%	5,4	8,1	86,5	100,0			
Toplam	f	9	19	257	285				
	%	3,2	6,7	90,2	100,0				

Çizelge 65’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş değişkeni ve “Sınıfımın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel çeşitliliğin bilincinde olmaları önemlidir” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup



bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=,89$ ;  $p>,05$ ).

#### 4.5. Öğretmenlerin Anket Sorularına Verdikleri Cevapların Öğretmenlikteki Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

Öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevapların Öğretmenlikteki Mesleki Kıdem değişkenine göre Ki-kare testi sonuçlarını gösteren tablolar aşağıdaki gibidir.

**Çizelge 66. Mesleki Kıdem ve “Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum			Toplam	$\chi^2$	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	f	9	12	125	146	1,05	6	,984
		%	6,2	8,2	85,6	100,0			
	6-10 Yıl	f	2	5	38	45			
		%	4,4	11,1	84,4	100,0			
	11-15 Yıl	f	2	4	45	51			
		%	3,9	7,8	88,2	100,0			
	16 ve Üzeri	f	3	4	36	43			
		%	7,0	9,3	83,7	100,0			
Toplam	f	16	25	244	285				
	%	5,6	8,8	85,6	100,0				

Çizelge 66’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni ve “Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=1,05$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 67. Mesleki Kıdem ve “Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	f	4	8	134	146	7,85	6	,249
		%	2,7	5,5	91,8	100,0			
	6-10 Yıl	f	4	0	41	45			
		%	8,9	,0	91,1	100,0			
	11-15 Yıl	f	1	3	47	51			
		%	2,0	5,9	92,2	100,0			
	16 ve Üzeri	f	2	4	37	43			
		%	4,7	9,3	86,0	100,0			
Toplam	f	11	15	259	285				
	%	3,9	5,3	90,9	100,0				

Çizelge 67’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni ve “Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=7,85$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 68. Mesleki Kıdem ve “Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	f	72	29	45	146	8,45	6	,207
		%	49,3	19,9	30,8	100,0			
	6-10 Yıl	f	18	8	19	45			
		%	40,0	17,8	42,2	100,0			
	11-15 Yıl	f	29	9	13	51			
		%	56,9	17,6	25,5	100,0			
	16 ve Üzeri	f	15	7	21	43			
		%	34,9	16,3	48,8	100,0			
Toplam	f	134	53	98	285				
	%	47,0	18,6	34,4	100,0				

Çizelge 68’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni ve “Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=8,45$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 69. Mesleki Kıdem ve “Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	f	14	24	108	146	3,11	6	,795
		%	9,6	16,4	74,0	100,0			
	6-10 Yıl	f	4	5	36	45			
		%	8,9	11,1	80,0	100,0			
	11-15 Yıl	f	6	9	36	51			
		%	11,8	17,6	70,6	100,0			
	16 ve Üzeri	f	7	5	31	43			
		%	16,3	11,6	72,1	100,0			
Toplam	f	31	43	211	285				
	%	10,9	15,1	74,0	100,0				

Çizelge 69’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni ve “Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=3,11$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 70. Mesleki Kıdem ve “Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	f	33	53	60	146	10,04	6	,123
		%	22,6	36,3	41,1	100,0			
	6-10 Yıl	f	14	15	16	45			
		%	31,1	33,3	35,6	100,0			
	11-15 Yıl	f	5	23	23	51			
		%	9,8	45,1	45,1	100,0			
	16 ve Üzeri	f	11	10	22	43			
		%	25,6	23,3	51,2	100,0			
Toplam	f	63	101	121	285				
	%	22,1	35,4	42,5	100,0				

Çizelge 70’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni ve “Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=10,04$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 71. Mesleki Kıdem ve “Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	f	56	48	42	146	5,28	6	,509
		%	38,4	32,9	28,8	100,0			
	6-10 Yıl	f	12	18	15	45			
		%	26,7	40,0	33,3	100,0			
	11-15 Yıl	f	21	14	16	51			
		%	41,2	27,5	31,4	100,0			
	16 ve Üzeri	f	21	11	11	43			
		%	48,8	25,6	25,6	100,0			
Toplam	f	110	91	84	285				
	%	38,6	31,9	29,5	100,0				

Çizelge 71’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni ve “Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=5,28$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 72. Mesleki Kıdem ve “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha çekici olur” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha çekici olur			Toplam	$\chi^2$	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	f	40	35	71	146	10,37	6	,110
		%	27,4	24,0	48,6	100,0			
	6-10 Yıl	f	10	13	22	45			
		%	22,2	28,9	48,9	100,0			
	11-15 Yıl	f	6	13	32	51			
		%	11,8	25,5	62,7	100,0			
	16 ve Üzeri	f	5	9	29	43			
		%	11,6	20,9	67,4	100,0			
Toplam	f	61	70	154	285				
	%	21,4	24,6	54,0	100,0				

Çizelge 72’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni ve “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha çekici olur” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=10,37$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 73. Mesleki Kıdem ve “Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	f	20	37	89	146	3,38	6	,760
		%	13,7	25,3	61,0	100,0			
	6-10 Yıl	f	6	9	30	45			
		%	13,3	20,0	66,7	100,0			
	11-15 Yıl	f	3	11	37	51			
		%	5,9	21,6	72,5	100,0			
	16 ve Üzeri	f	5	10	28	43			
		%	11,6	23,3	65,1	100,0			
Toplam	f	34	67	184	285				
	%	11,9	23,5	64,6	100,0				

Çizelge 73’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni ve “Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=3,38$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 74. Mesleki Kıdem ve “İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	f	36	50	60	146	2,88	6	,823
		%	24,7	34,2	41,1	100,0			
	6-10 Yıl	f	13	12	20	45			
		%	28,9	26,7	44,4	100,0			
	11-15 Yıl	f	11	18	22	51			
		%	21,6	35,3	43,1	100,0			
	16 ve Üzeri	f	7	15	21	43			
		%	16,3	34,9	48,8	100,0			
Toplam	f	67	95	123	285				
	%	23,5	33,3	43,2	100,0				

Çizelge 74’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni ve “İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=2,88$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 75. Mesleki Kıdem ve “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	f	29	27	90	146	5,45	6	,488
		%	19,9	18,5	61,6	100,0			
	6-10 Yıl	f	9	11	25	45			
		%	20,0	24,4	55,6	100,0			
	11-15 Yıl	f	4	13	34	51			
		%	7,8	25,5	66,7	100,0			
	16 ve Üzeri	f	6	9	28	43			
		%	14,0	20,9	65,1	100,0			
Toplam	f	48	60	177	285				
	%	16,8	21,1	62,1	100,0				

Çizelge 75’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni ve “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=5,45$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 76. Mesleki Kıdem ve “Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	f	7	22	117	146	1,61	6	,952
		%	4,8	15,1	80,1	100,0			
	6-10 Yıl	f	3	6	36	45			
		%	6,7	13,3	80,0	100,0			
	11-15 Yıl	f	2	8	41	51			
		%	3,9	15,7	80,4	100,0			
	16 ve Üzeri	f	3	4	36	43			
		%	7,0	9,3	83,7	100,0			
Toplam	f	15	40	230	285				
	%	5,3	14,0	80,7	100,0				

Çizelge 76’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni ve “Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=1,61$ ;  $p>,05$ ).



**Çizelge 77. Mesleki Kıdem ve “Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	f	95	31	20	146	7,43	6	,283
		%	65,1	21,2	13,7	100,0			
	6-10 Yıl	f	22	15	8	45			
		%	48,9	33,3	17,8	100,0			
	11-15 Yıl	f	32	9	10	51			
		%	62,7	17,6	19,6	100,0			
	16 ve Üzeri	f	26	7	10	43			
		%	60,5	16,3	23,3	100,0			
Toplam	f	175	62	48	285				
	%	61,4	21,8	16,8	100,0				

Çizelge 77’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni ve “Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=7,43$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 78. Mesleki Kıdem ve “Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	f	5	5	136	146	9,73	6	,136
		%	3,4	3,4	93,2	100,0			
	6-10 Yıl	f	1	6	38	45			
		%	2,2	13,3	84,4	100,0			
	11-15 Yıl	f	0	3	48	51			
		%	,0	5,9	94,1	100,0			
	16 ve Üzeri	f	2	5	36	43			
		%	4,7	11,6	83,7	100,0			
Toplam	f	8	19	258	285				
	%	2,8	6,7	90,5	100,0				

Çizelge 78’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni ve “Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların

bilincinde olmak gerekir” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=9,73$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 79. Mesleki Kıdem ve “Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmama yardım edebilir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmama yardım edebilir			Toplam	$\chi^2$	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	f	9	21	116	146	3,34	6	,765
		%	6,2	14,4	79,5	100,0			
	6-10 Yıl	f	2	10	33	45			
		%	4,4	22,2	73,3	100,0			
	11-15 Yıl	f	2	12	37	51			
		%	3,9	23,5	72,5	100,0			
	16 ve Üzeri	f	3	8	32	43			
		%	7,0	18,6	74,4	100,0			
Toplam	f	16	51	218	285				
	%	5,6	17,9	76,5	100,0				

Çizelge 79’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni ve “Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmama yardım edebilir” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=3,34$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 80. Mesleki Kıdem ve “Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	f	73	32	41	146	3,61	6	,730
		%	50,0	21,9	28,1	100,0			
	6-10 Yıl	f	21	6	18	45			
		%	46,7	13,3	40,0	100,0			
	11-15 Yıl	f	27	11	13	51			
		%	52,9	21,6	25,5	100,0			
	16 ve Üzeri	f	22	8	13	43			
		%	51,2	18,6	30,2	100,0			
Toplam	f	143	57	85	285				
	%	50,2	20,0	29,8	100,0				

Çizelge80’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni ve “Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=3,61$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 81. Mesleki Kıdem ve “Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	f	105	26	15	146	2,27	6	,894
		%	71,9	17,8	10,3	100,0			
	6-10 Yıl	f	31	10	4	45			
		%	68,9	22,2	8,9	100,0			
	11-15 Yıl	f	32	11	8	51			
		%	62,7	21,6	15,7	100,0			
	16 ve Üzeri	f	29	9	5	43			
		%	67,4	20,9	11,6	100,0			
Toplam	f	197	56	32	285				
	%	69,1	19,6	11,2	100,0				

Çizelge 81’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni ve “Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=2,27$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 82. Mesleki Kıdem ve “Sınıftaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Sınıftaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	f	9	17	120	146	7,42	6	,284
		%	6,2	11,6	82,2	100,0			
	6-10 Yıl	f	0	5	40	45			
		%	,0	11,1	88,9	100,0			
	11-15 Yıl	f	1	4	46	51			
		%	2,0	7,8	90,2	100,0			
	16 ve Üzeri	f	3	8	32	43			
		%	7,0	18,6	74,4	100,0			
Toplam	f	13	34	238	285				
	%	4,6	11,9	83,5	100,0				

Çizelge 82’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni ve “Sınıftaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=7,42$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 83. Mesleki Kıdem ve “Sınıfımın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel çeşitliliğin bilincinde olmaları önemlidir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Sınıfımın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel çeşitliliğin bilincinde olmaları önemlidir			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	f	4	10	132	146	3,38	6	,760
		%	2,7	6,8	90,4	100,0			
	6-10 Yıl	f	1	2	42	45			
		%	2,2	4,4	93,3	100,0			
	11-15 Yıl	f	2	2	47	51			
		%	3,9	3,9	92,2	100,0			
	16 ve Üzeri	f	2	5	36	43			
		%	4,7	11,6	83,7	100,0			
Toplam	f	9	19	257	285				
	%	3,2	6,7	90,2	100,0				

Çizelge 83’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni ve “Sınıfımın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel çeşitliliğin bilincinde olmaları önemlidir” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=3,38$ ;  $p>,05$ ).

#### **4.6. Öğretmenlerin Anket Sorularına Verdikleri Cevapların Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları**

Öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevapların öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre Ki-kare testi sonuçlarını gösteren tablolar aşağıdaki gibidir.

**Çizelge 84. Öğrenim Durumu ve “Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Öğrenim Durumu	Lisans ve Altı	f	12	19	185	216	,01	2	,997
		%	5,6	8,8	85,6	100,0			
	Lisansüstü	f	4	6	59	69			
		%	5,8	8,7	85,5	100,0			
Toplam		f	16	25	244	285			
		%	5,6	8,8	85,6	100,0			

Çizelge 84’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni ve “Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=,01$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 85. Öğrenim Durumu ve “Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Öğrenim Durumu	Lisans ve Altı	f	8	10	198	216	,80	2	,671
		%	3,7	4,6	91,7	100,0			
	Lisansüstü	f	3	5	61	69			
		%	4,3	7,2	88,4	100,0			
Toplam		f	11	15	259	285			
		%	3,9	5,3	90,9	100,0			

Çizelge 85’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni ve “Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-

square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=,80$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 86.Öğrenim Durumu ve “Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Öğrenim Durumu	Lisans ve Altı	f	103	43	70	216	1,93	2	,382
		%	47,7	19,9	32,4	100,0			
	Lisansüstü	f	31	10	28	69			
		%	44,9	14,5	40,6	100,0			
Toplam		f	134	53	98	285			
		%	47,0	18,6	34,4	100,0			

Çizelge 86’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni ve “Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=1,93$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 87. Öğrenim Durumu ve “Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Öğrenim Durumu	Lisans ve Altı	f	26	29	161	216	2,77	2	,251
		%	12,0	13,4	74,5	100,0			
	Lisansüstü	f	5	14	50	69			
		%	7,2	20,3	72,5	100,0			
Toplam		f	31	43	211	285			
		%	10,9	15,1	74,0	100,0			

Çizelge 87’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni ve “Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık

bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=2,77$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 88. Öğrenim Durumu ve “Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Öğrenim Durumu	Lisans ve Altı	f	45	73	98	216	3,12	2	,210
		%	20,8	33,8	45,4	100,0			
	Lisansüstü	f	18	28	23	69			
		%	26,1	40,6	33,3	100,0			
Toplam		f	63	101	121	285			
		%	22,1	35,4	42,5	100,0			

Çizelge 88’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni ve “Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=3,12$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 89. Öğrenim Durumu ve “Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Öğrenim Durumu	Lisans ve Altı	f	81	74	61	216	2,25	2	,324
		%	37,5	34,3	28,2	100,0			
	Lisansüstü	f	29	17	23	69			
		%	42,0	24,6	33,3	100,0			
Toplam		f	110	91	84	285			
		%	38,6	31,9	29,5	100,0			

Çizelge 89’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni ve “Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik



etmek öğretmenlerin sorumlulukları arasında değildir” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=2,25$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 90. Öğrenim Durumu ve “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha çekici olur” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha çekici olur			Toplam	$\chi^2$	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Öğrenim Durumu	Lisans ve Altı	f	46	52	118	216	,15	2	,928
		%	21,3	24,1	54,6	100,0			
	Lisansüstü	f	15	18	36	69			
		%	21,7	26,1	52,2	100,0			
Toplam		f	61	70	154	285			
		%	21,4	24,6	54,0	100,0			

Çizelge 90’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni ve “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha çekici olur” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=,15$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 91. Öğrenim Durumu ve “Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum			Toplam	$\chi^2$	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Öğrenim Durumu	Lisans ve Altı	f	26	47	143	216	1,54	2	,462
		%	12,0	21,8	66,2	100,0			
	Lisansüstü	f	8	20	41	69			
		%	11,6	29,0	59,4	100,0			
Toplam		f	34	67	184	285			
		%	11,9	23,5	64,6	100,0			

Çizelge91’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni ve “Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=1,54$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 92. Öğrenim Durumu ve “İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Öğrenim Durumu	Lisans ve Altı	f	48	69	99	216	2,62	2	,269
		%	22,2	31,9	45,8	100,0			
	Lisansüstü	f	19	26	24	69			
		%	27,5	37,7	34,8	100,0			
Toplam		f	67	95	123	285			
		%	23,5	33,3	43,2	100,0			

Çizelge 92’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni ve “İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=2,62$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 93. Öğrenim Durumu ve “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Öğrenim Durumu	Lisans ve Altı	f	35	51	130	216	3,52	2	,172
		%	16,2	23,6	60,2	100,0			
	Lisansüstü	f	13	9	47	69			
		%	18,8	13,0	68,1	100,0			
Toplam		f	48	60	177	285			
		%	16,8	21,1	62,1	100,0			

Çizelge 93’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni ve “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=3,52$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 94. Öğrenim Durumu ve “Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Öğrenim Durumu	Lisans ve Altı	f	13	28	175	216	1,71	2	,426
		%	6,0	13,0	81,0	100,0			
	Lisansüstü	f	2	12	55	69			
		%	2,9	17,4	79,7	100,0			
Toplam		f	15	40	230	285			
		%	5,3	14,0	80,7	100,0			

Çizelge 94’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni ve “Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=1,71$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 95. Öğrenim Durumu ve “Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Öğrenim Durumu	Lisans ve Altı	f	125	54	37	216	6,18	2	,046
		%	57,9	25,0	17,1	100,0			
	Lisansüstü	f	50	8	11	69			
		%	72,5	11,6	15,9	100,0			
Toplam		f	175	62	48	285			
		%	61,4	21,8	16,8	100,0			

Çizelge 95’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni ve “Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmuştur. ( $\chi^2=6,18$ ;  $p<,05$ ). “Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir” ifadesine genel olarak öğretmenler katılmama eğilimindedir. Bununla beraber öğrenim durumu lisansüstü olan öğretmenler daha fazla oranda (%72,5) katılmama eğiliminde olduğu dikkat çekmektedir.

**Çizelge 96. Öğrenim Durumu ve “Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Öğrenim Durumu	Lisans ve Altı	f	5	14	197	216	,86	2	,650
		%	2,3	6,5	91,2	100,0			
	Lisansüstü	f	3	5	61	69			
		%	4,3	7,2	88,4	100,0			
Toplam		f	8	19	258	285			
		%	2,8	6,7	90,5	100,0			

Çizelge 96’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni ve “Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık

bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=,86$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 97. Öğrenim Durumu ve “Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmama yardım edebilir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmama yardım edebilir			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Öğrenim Durumu	Lisans ve Altı	f	10	39	167	216	1,63	2	,442
		%	4,6	18,1	77,3	100,0			
	Lisansüstü	f	6	12	51	69			
		%	8,7	17,4	73,9	100,0			
Toplam		f	16	51	218	285			
		%	5,6	17,9	76,5	100,0			

Çizelge 97’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni ve “Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmama yardım edebilir” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=1,63$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 98. Öğrenim Durumu ve “Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Öğrenim Durumu	Lisans ve Altı	f	109	45	62	216	,70	2	,705
		%	50,5	20,8	28,7	100,0			
	Lisansüstü	f	34	12	23	69			
		%	49,3	17,4	33,3	100,0			
Toplam		f	143	57	85	285			
		%	50,2	20,0	29,8	100,0			

Çizelge 98’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni ve “Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=,70$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 99. Öğrenim Durumu ve “Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Öğrenim Durumu	Lisans ve Altı	f	151	43	22	216	,97	2	,614
		%	69,9	19,9	10,2	100,0			
	Lisansüstü	f	46	13	10	69			
		%	66,7	18,8	14,5	100,0			
Toplam	f	197	56	32	285				
	%	69,1	19,6	11,2	100,0				

Çizelge 99’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni ve “Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=,97$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 100. Öğrenim Durumu ve “Sınıftaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Sınıftaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Öğrenim Durumu	Lisans ve Altı	f	8	30	178	216	4,44	2	,109
		%	3,7	13,9	82,4	100,0			
	Lisansüstü	f	5	4	60	69			
		%	7,2	5,8	87,0	100,0			
Toplam	f	13	34	238	285				
	%	4,6	11,9	83,5	100,0				

Çizelge 100’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni ve “Sınıfımdaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=4,44$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 101. Öğrenim Durumu ve “Sınıfımın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel çeşitliliğin bilincinde olmaları önemlidir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Sınıfımın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel çeşitliliğin bilincinde olmaları önemlidir			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Öğrenim Durumu	Lisans ve Altı	f	8	15	193	216	1,01	2	,603
		%	3,7	6,9	89,4	100,0			
	Lisansüstü	f	1	4	64	69			
		%	1,4	5,8	92,8	100,0			
Toplam		f	9	19	257	285			
		%	3,2	6,7	90,2	100,0			

Çizelge 101’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni ve “Sınıfımın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel çeşitliliğin bilincinde olmaları önemlidir” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=1,01$ ;  $p>,05$ ).

#### **4.7. Öğretmenlerin Anket Sorularına Verdikleri Cevapların Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları**

Öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevapların öğretmenlerin okul türü değişkenine göre Ki-kare testi sonuçlarını gösteren tablolar aşağıdaki gibidir.

**Çizelge 102. Okul Türü ve “Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Okul Türü	Devlet	f	13	21	202	236	,05	2	,974
		%	5,5	8,9	85,6	100,0			
	Özel	f	3	4	42	49			
		%	6,1	8,2	85,7	100,0			
Toplam		f	16	25	244	285			
		%	5,6	8,8	85,6	100,0			

Çizelge 102’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul türü değişkeni ve “Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=,05$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 103. Okul Türü ve “Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Okul Türü	Devlet	f	10	13	213	236	,72	2	,697
		%	4,2	5,5	90,3	100,0			
	Özel	f	1	2	46	49			
		%	2,0	4,1	93,9	100,0			
Toplam		f	11	15	259	285			
		%	3,9	5,3	90,9	100,0			

Çizelge 103’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul türü değişkeni ve “Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=,72$ ;  $p>,05$ ).



**Çizelge 104. Okul Türü ve “Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Okul Türü	Devlet	f	114	43	79	236	,92	2	,631
		%	48,3	18,2	33,5	100,0			
	Özel	f	20	10	19	49			
		%	40,8	20,4	38,8	100,0			
Toplam	f	134	53	98	285				
	%	47,0	18,6	34,4	100,0				

Çizelge 104’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul türü değişkeni ve “Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=,92$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 105. Okul Türü ve “Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Okul Türü	Devlet	f	26	41	169	236	5,87	2	,053
		%	11,0	17,4	71,6	100,0			
	Özel	f	5	2	42	49			
		%	10,2	4,1	85,7	100,0			
Toplam	f	31	43	211	285				
	%	10,9	15,1	74,0	100,0				

Çizelge 105’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul türü değişkeni ve “Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=5,87$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 106. Okul Türü ve “Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Okul Türü	Devlet	f	55	87	94	236	3,91	2	,142
		%	23,3	36,9	39,8	100,0			
	Özel	f	8	14	27	49			
		%	16,3	28,6	55,1	100,0			
Toplam	f	63	101	121	285				
	%	22,1	35,4	42,5	100,0				

Çizelge 106’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul türüdeğişkeni ve “Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=3,91$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 107. Okul Türü ve “Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenlerin sorumlulukları arasında değildir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenlerin sorumlulukları arasında değildir			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Okul Türü	Devlet	f	93	72	71	236	1,28	2	,528
		%	39,4	30,5	30,1	100,0			
	Özel	f	17	19	13	49			
		%	34,7	38,8	26,5	100,0			
Toplam	f	110	91	84	285				
	%	38,6	31,9	29,5	100,0				

Çizelge 107’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul türü değişkeni ve “Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenlerin sorumlulukları arasında değildir” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square)

analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=1,28$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 108. Okul Türü ve “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha çekici olur” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha çekici olur			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Okul Türü	Devlet	f	52	60	124	236	1,24	2	,539
		%	22,0	25,4	52,5	100,0			
	Özel	f	9	10	30	49			
		%	18,4	20,4	61,2	100,0			
Toplam	f	61	70	154	285				
	%	21,4	24,6	54,0	100,0				

Çizelge 108’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul türü değişkeni ve “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha çekici olur” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=1,24$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 109. Okul Türü ve “Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Okul Türü	Devlet	f	28	51	157	236	2,93	2	,231
		%	11,9	21,6	66,5	100,0			
	Özel	f	6	16	27	49			
		%	12,2	32,7	55,1	100,0			
Toplam	f	34	67	184	285				
	%	11,9	23,5	64,6	100,0				

Çizelge 109’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul türü değişkeni ve “Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum” ifadesine

verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=2,93$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 110. Okul Türü ve “İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Okul Türü	Devlet	f	57	79	100	236	,45	2	,800
		%	24,2	33,5	42,4	100,0			
	Özel	f	10	16	23	49			
		%	20,4	32,7	46,9	100,0			
Toplam	f	67	95	123	285				
	%	23,5	33,3	43,2	100,0				

Çizelge 110’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul türü değişkeni ve “İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=,45$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 111. Okul Türü ve “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Okul Türü	Devlet	f	38	51	147	236	,66	2	,720
		%	16,1	21,6	62,3	100,0			
	Özel	f	10	9	30	49			
		%	20,4	18,4	61,2	100,0			
Toplam	f	48	60	177	285				
	%	16,8	21,1	62,1	100,0				

Çizelge 111’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul türü değişkeni ve “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur” ifadesine

verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=,66$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 112. Okul Türü ve “Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Okul Türü	Devlet	f	12	34	190	236	,22	2	,894
		%	5,1	14,4	80,5	100,0			
	Özel	f	3	6	40	49			
		%	6,1	12,2	81,6	100,0			
Toplam	f	15	40	230	285				
	%	5,3	14,0	80,7	100,0				

Çizelge 112’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul türü değişkeni ve “Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=,22$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 113. Okul Türü ve “Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Okul Türü	Devlet	f	147	53	36	236	2,54	2	,281
		%	62,3	22,5	15,3	100,0			
	Özel	f	28	9	12	49			
		%	57,1	18,4	24,5	100,0			
Toplam	f	175	62	48	285				
	%	61,4	21,8	16,8	100,0				

Çizelge 113’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul türü değişkeni ve “Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek

amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=2,54$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 114. Okul Türü ve “Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Okul Türü	Devlet	f	7	15	214	236	,33	2	,850
		%	3,0	6,4	90,7	100,0			
	Özel	f	1	4	44	49			
		%	2,0	8,2	89,8	100,0			
Toplam	f	8	19	258	285				
	%	2,8	6,7	90,5	100,0				

Çizelge 114’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul türü değişkeni ve “Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=,33$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 115. Okul Türü ve “Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmaya yardım edebilir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmaya yardım edebilir			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Okul Türü	Devlet	f	14	44	178	236	,88	2	,643
		%	5,9	18,6	75,4	100,0			
	Özel	f	2	7	40	49			
		%	4,1	14,3	81,6	100,0			
Toplam	f	16	51	218	285				
	%	5,6	17,9	76,5	100,0				

Çizelge 115’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul türü değişkeni ve “Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci

topluluğu ile daha etkili çalışmama yardım edebilir” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=,88$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 116. Okul Türü ve “Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Okul Türü	Devlet	f	119	49	68	236	,89	2	,642
		%	50,4	20,8	28,8	100,0			
	Özel	f	24	8	17	49			
		%	49,0	16,3	34,7	100,0			
Toplam	f	143	57	85	285				
	%	50,2	20,0	29,8	100,0				

Çizelge 116’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul türü değişkeni ve “Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=,89$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 117. Okul Türü ve “Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır			Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Okul Türü	Devlet	f	163	47	26	236	,11	2	,949
		%	69,1	19,9	11,0	100,0			
	Özel	f	34	9	6	49			
		%	69,4	18,4	12,2	100,0			
Toplam	f	197	56	32	285				
	%	69,1	19,6	11,2	100,0				

Çizelge 117’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul türü değişkeni ve “Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır”

ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=,11$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 118. Okul Türü ve “Sınıftaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Sınıftaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim			Toplam	$\chi^2$	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Okul Türü	Devlet	f	11	25	200	236	2,34	2	,311
		%	4,7	10,6	84,7	100,0			
	Özel	f	2	9	38	49			
		%	4,1	18,4	77,6	100,0			
Toplam	f	13	34	238	285				
	%	4,6	11,9	83,5	100,0				

Çizelge 118’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul türü değişkeni ve “Sınıftaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=2,34$ ;  $p>,05$ ).

**Çizelge 119. Okul Türü ve “Sınıfın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel çeşitliliğin bilincinde olmaları önemlidir” ifadesine verilen Cevaplar için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları**

Değişken	Gruplar	Değer	Sınıfın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel çeşitliliğin bilincinde olmaları önemlidir			Toplam	$\chi^2$	sd	p
			Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi				
Okul Türü	Devlet	f	7	18	211	236	2,15	2	,341
		%	3,0	7,6	89,4	100,0			
	Özel	f	2	1	46	49			
		%	4,1	2,0	93,9	100,0			
Toplam	f	9	19	257	285				
	%	3,2	6,7	90,2	100,0				

Çizelge 119’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul türü değişkeni ve “Sınıfın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel çeşitliliğin bilincinde olmaları önemlidir” ifadesine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup



bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=2,15$ ;  $p>,05$ ).

## BÖLÜM V

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde bulgulardan ulaşılan bilgilere göre sonuçlar yorumlanmış, tartışılmış, tartışmalar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

#### 5.1. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Değerlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın örneklem grubu 183'ü (%64.2) kadın; 102'si (%35.8) erkek olmak üzere toplam 285 öğretmenden oluşmaktadır. Bu durumda araştırmamıza katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunu kadınlar oluşturmaktadır. Bu durum öğretmenlik mesleğinin kadınlar tarafından daha çok tercih ediliyor olmasından kaynaklanabilir.

Örneklem grubunu meydana getiren öğretmenlerin 138'i (%48.4) 21-30 yaş aralığında; 110'u (%38.6) 31-40 yaş aralığında; 31'i (%10.9) 41-50 yaş aralığında; 6'ı (%1.6) 51 ve üstü yaş aralığında yer almaktadır. Sancaktepe ilçesinde görev yapan öğretmenlerinin çoğunluğunun 21-40 yaş aralığında bulunması, İstanbul'un zorunlu hizmet bölgesi olması ve düşük hizmet puanı ile tercih yapılabildiği için il dışı yer değiştirmelerinde doğuya alternatif olarak görülmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Örneklem grubunu meydana getiren öğretmenlerin 164'ü (%57,5) evli, 111'i (%38.9) bekâr, 10'u ise boşanmıştır. Örnekleme bekâr ve evli öğretmenlerin oranının fazla olduğu görülmektedir.

Örneklem grubunu meydana getiren öğretmenlerinin 146'sı (%51.2) 1-5 yıl arasında; 45'i (%15.8) 6-10 yıl; 51'i (%17.9) 11-15 yıl; 27'si (%9.5) 16-20 yıl; 16'sı (%5.6) 21 yıldan daha fazla mesleki kıdeme sahiptir. Sancaktepe ilçesinde görev yapan öğretmenlerinin ağırlıklı olarak mesleki kıdemlerinin 1-5 yıl arasında olması, Sancaktepe'nin zorunlu hizmet bölgesi olması ve ilk atama veya düşük puanla il dışı yer değiştirmelerde tercih edilmesi ile açıklanabilir.

Örnekleme grubunu meydana getiren öğretmenlerin 6'sı (%2.1) önlisans mezunu; 210'u (%73.7) lisans mezunu; 69'u (%24.2) yüksek lisans mezunudur. Bu durum öğretmen ünvanı alabilmek için lisans mezunu olma zorunluluğu ile açıklanabilir. Ayrıca bu şart olsa bile ülkemizde ücretli öğretmenlik adı altında önlisans mezunlarında çalışabildiğini ve öğretmenlerin bir kısmının lisans düzeyinde eğitimle yetinmeyip yüksek lisansını tamamladığını göstermektedir.

Örnekleme grubunu meydana getiren öğretmenlerin 90'ı (%31.6) Anadolu lisesinde; 5'i (%1.8) fen lisesinde; 34'ü imam hatip lisesinde; 25'i ticaret lisesinde; 19'u endüstri lisesinde; 20'si sağlık lisesinde; 27'si çok programlı lisede; 4'ü güzel sanatlar lisesinde; 61'i teknik ve meslek lisesinde çalışmaktadır. Bu durumu ülkemizdeki tüm liselerin Anadolu Lisesi olarak kabul edilmesi ile açıklanabilir.

Örnekleme grubunu meydana getiren öğretmenlerin 232'si (%81.4) kadrolu; 11'i (%3.9) sözleşmeli; 42'si ücretli olarak çalışmaktadır. Bu durum öğretmenlerin çoğunun kadrolu olarak çalıştığını göstermektedir. Devlet okullarında çalışan tüm sözleşmeli öğretmenlerin kadroya geçirilmesi, özel okullarında kendi kadrolarını oluşturması ile açıklanabilir.

Örnekleme grubunu meydana getiren öğretmenlerin branşlarına bakıldığında 2'si (%0.7) Almanca; 13'ü (%4.6) beden eğitimi; 11'i (%3.9) bilgisayar; 17'si (%6.0) biyoloji; 13'ü (%4.6) coğrafya; 7'si (%2.5) çocuk gelişimi; 12'si (%4.2) din kültürü ve ahlak bilgisi; 2'si (%0.7) elektrik; 8'i (%2.8) felsefe; 17'si (%6.0) fizik; 2'si (%0.7) geometri; 2'si (%0.7) giyim; 26'sı (%9.1) İngilizce; 12'si (%4.2) kimya; 36'sı (%12.6) matematik; 3'ü (%1.1) meslek; 2'si (%0.7) motor; 11'i (%3.9) muhasebe; 7'si (%2.5) müzik; 13'ü (%4.6) psikolojik danışma ve rehberlik; 3'ü (%1.1) sağlık meslek; 17'si (%6.0) tarih; 49'u (%17.2) Türk dili öğretmeni olarak dağıldığı görülmektedir.

Örnekleme grubunu meydana getiren öğretmenlerin 236'sı (%82.8) devlet; 49'u (%17.2) özel türdeki okullarda çalışmaktadır. Bu durum örnekleme grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunu devlet okullarındaki öğretmenlerin oluşturduğunu göstermektedir.

## 5.2. Öğretmenlerin Anket Sorularına Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Değerlerine İlişkin Sonuçlar

1. **”Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum”** ifadesine öğretmenlerin çoğunluğunun (%85.6) katılma eğiliminde oldukları görülmektedir. Bu yüksek katılım değeri ortaöğretim öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimin önemini bilincinde olduklarını gösterebilir. Demir’in (2012) öğretim elemanlarıyla yaptığı benzer çalışmada da öğretim görevlilerinin çokkültürlü eğitimi çok önemsendiği görülmüştür. Yapılan benzer bir araştırmada Damgacı (2013), öğretim elemanlarının çokkültürlü eğitime ilişkin yüksek derecede olumlu tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Polat (2012) okul müdürleriyle yaptığı araştırmada okul müdürlerinin çokkültürlülüğe ilişkin olumlu tutuma sahip olduğunu tespit etmiştir.
2. **“Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır”** ifadesine öğretmenlerin çoğunluğunun (%90,9) katılma eğiliminde oldukları görülmektedir. Bu yüksek katılım değeri ortaöğretim öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim politikalarını uygulayabilmek için öğretim yöntemlerinin zenginleştirilmesinden yana olduklarının göstergesidir. Ünlü ve Örtten (2013) öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmada çokkültürlü eğitimin genel olarak uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak bazı öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim uygulamasını ülkemizde koşullara ve zamana bağlı olarak uygulanabileceği görüşünü taşıdıkları belirtilmiştir.
3. **”Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir”** ifadesine öğretmenlerin çoğunluğunun (%47) katılmama eğiliminde oldukları görülmektedir. Katılmama oranına yakın bir oran da (%34.4) katılma eğiliminde olan öğretmenlerden gelmiştir. Bu durum ortaöğretim öğretmenlerinin çoğunluğunun ders konularıyla çokkültürlü eğitimi bağdaştırırsa da, bir kısmının dersiyle çokkültürlülüğü ilgili görmediğini de göstermektedir. Bu sonuç muhtemelen branşlara göre farklılaşmaktadır.

4. **”Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler”** ifadesine öğretmenlerin çoğunluğunun (%74) katılma eğiliminde oldukları görülmektedir. Bu durum ortaöğretim öğretmenleri öğrencilerin kültürleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiği sorumluluğunu yüksek oranda üstlendiğini göstermektedir.
5. **”Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm”** ifadesine öğretmenlerin çoğunluğunun (%42.5) katılma eğiliminde oldukları görülse de karasızlar da buna yakın bir oran (%35.4) oluşturmaktadır. Bu durum ortaöğretim öğretmenlerinin öğrencilerinin kültürel farklılıklarının bilincinde olmaları gerektiğine yüksek oranda katılsa da bunun için aile-veli görüşmesi yapmaya daha düşük oranla katıldıklarını ortaya koymaktadır. Bu da ortaöğretim öğretmenlerinin aile görüşmelerini gerekli görse de iş yükünden kaynaklı bunu sık sık gerçekleştirme konusunda çekimser bıraktığı şeklinde yorumlanabilir.
6. **”Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir”** ifadesine öğretmenlerin çoğunluğunun (%38.6) katılmama eğiliminde oldukları görülse de karasızlar (%31.9) ve katılanlar (%29.5) da yakın oranlarda çıkmıştır. Bu durum ortaöğretim öğretmenlerinin çoğunluğunun yüksek oranda olmasa da öğrencilerinin kendi kültürü içindeki davranışlardan gururlanmaları sorumluluğunu üstlendiklerini göstermektedir. Damgacı (2013), öğretim görevlileriyle yaptıkları araştırmada aynı soruyu olumlu bir ifadeyle “Öğretmenler farklı kültürlerden olan öğrencileri, kendi kültürleriyle gurur duymalarına teşvik etmelidir/cesaretlendirmelidir.” Şeklinde sormuş öğretim görevlilerinin bu maddeye yüksek oranda katıldığı görülmüştür.
7. **”Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha çekici olur”** ifadesine öğretmenlerin çoğunluğunun (%54) katılma eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu durum ortaöğretim öğretmenlerinin homojen sınıflar yerine çokkültürlü sınıflarda öğretmenlik yapmayı tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Damgacı (2013), akademisyenlerle yaptıkları çalışmalarının araştırma sorularında yer alan “Sadece

tek bir kültürün hakim olduğu sınıflardan ziyade, birden fazla kültürün eşit haklara sahip olduğu sınıfları tercih ederim.” Şeklindeki benzer ifadeye büyük çoğunluğun katılma eğiliminde olduğunu ortaya koymuşlardır.

8. **“Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum”** ifadesine öğretmenlerin çoğunluğunun (%64.5) katılma eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu ifadeden yola çıkarak ortaöğretim öğretmenlerinin, eğitim sisteminin bugün öğretmenlere böyle bir rol biçmediğini düşündüklerini söylenebilir.
9. **“İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır”** ifadesine öğretmenlerin çoğunluğunun (%43.1) katılma eğiliminde ya da kararsız (%33.3) olduğu görülmektedir.
10. **“Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur”** ifadesine öğretmenlerin çoğunluğunun (%62.1) katılma eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle ortaöğretim öğretmenlerinin sınıflarının heterojen yapıya sahip olmasını tercih ettiklerini sonucuna varılabilir.
11. **“Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim”** ifadesine öğretmenlerin çoğunluğunun (%80.7) katılma eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu yüksek oranlı katılım ortaöğretim öğretmenlerinin farklı kültürleri keşfetmeye, öğrenmeye açık olduklarını gösterir.
12. **“Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir”** ifadesine öğretmenlerin çoğunluğunun (%61.4) katılmama eğiliminde olduğu görülmektedir. Damgacı (2013), öğretim görevlileriyle yaptığı araştırmada benzer bir soruya öğretim görevlilerinin yüksek oranda çokkültürlülük eğitimi alınmalıdır şeklinde cevap vermişlerdir.

13. **”Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir”** ifadesine öğretmenlerin çoğunluğunun (%90.5) katılma eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu yüksek oranlı katılıma bakarak ortaöğretim öğretmenlerinin öğrencilerin ve sınıfın kültürel yapısını bilme sorumluluğunu taşıdıkları söylenebilir.
14. **”Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmaya yardım edebilir”** ifadesine öğretmenlerin çoğunluğunun (%76.4) katılma eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu durum ortaöğretim öğretmenlerinin çokkültürlülük eğitimi alma isteklerini ortaya koymaktadır.
15. **”Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler”** ifadesine öğretmenlerin çoğunluğunun (%50.2) katılmama eğilimindeyken, katılan (%29.8) ve kararsız (%20.0) olanların oranının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu durum ortaöğretim öğretmenlerinin öğrencilerinin ana dillerini ya da farklı dilleri öğrenme ve konuşma hakkına saygı duyduklarının göstergesidir. Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) öğretmenlerle yaptıkları çalışmada bu maddeye orta denebilecek seviyede katılma çıkmıştır. Bu madde de iki çalışma arasında farklılık görülmektedir. Ayrıca Damgacı (2013), öğretim görevlileriyle yaptıkları araştırmada yer alan “ Farklı kültürlerden olan insanlara kendi ana dillerinin seçmeli ders olarak öğretilmesi taraftarıyım” sorusuna akademisyenlerin yüksek oranda katıldıkları belirtilmiştir.
16. **”Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır”** ifadesine öğretmenlerin çoğunluğunun (%69.1) katılmama eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu durum ortaöğretim öğretmenlerinin öğrencilere taşıdıkları farklılıkları öğretmekten yana olduklarını ve bunun aynı sınıfta, birarada olmalarında bir problem yaratmayacağını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.
17. **”Sınıfımdaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim”** ifadesine verilen öğretmenlerin çoğunluğunun (%83.5) katılma eğiliminde olduğu görülmektedir.

18. ”Sınıfımın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel çeşitliliğin bilincinde olmaları önemlidir” ifadesine öğretmenlerin çoğunluğunun (%90.1) katılma eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu yüksek katılımlı sonuç ortaöğretim öğretmenlerinin sınıflarının homojen ya da heterojen yapıda olmalarına bakılmadan toplumdaki çeşitlilikler hakkında bilgilendirilmesi gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

### **5.3.Öğretmenlerin Anket Sorularına Verdikleri Cevapların Cinsiyet Değişkenine Göre Kaykare Testi Sonuçları**

Katılımcıların anket sorularına verdikleri cevapların cinsiyet değişkenine göre ki-kare (chi-square) analizi yapıldığında değişkenler arasında üç soru için  $p < ,05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Bu sorulardan birincisinde ; “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha çekici olur” ifadesine erkek öğretmenlerin kadınlardan daha fazla katılma eğiliminde olduğu dikkat çekmektedir. İkincisinde ise “Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum” ifadesine erkek öğretmenlerin kadınlardan daha fazla katılma eğiliminde olduğu dikkat çekmektedir. Üçüncüsünde ise “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur” ifadesine erkek öğretmenlerin kadınlardan daha fazla katılma eğiliminde olduğu dikkat çekmektedir. Diğer sorulara verilen cevaplara bakıldığında cinsiyet değişkenine göre ki-kare analizi sonucunda değişkenler arasında anlamlı bağımlılık bulunmamıştır.

Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) öğretmenlerle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını cinsiyet değişkenine göre araştırmış, erkek ve kadın öğretmenler arasındaki farklılık anlamlı çıkmamıştır.

### **5.4. Öğretmenlerin Anket Sorularına Verdikleri Cevapların Yaş Değişkenine Göre Kaykare Testi Sonuçları**

Katılımcıların anket sorularına verdikleri cevapların yaş değişkenine göre ki-kare(chi-square) analizi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık incelenmiş. Yaş grupları



arasında hiçbir madde için anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Bu durum ortaöğretim öğretmenlerinin çokkültürlülük tutumlarının yaşlarına göre değişmediğini ortaya koymaktadır.

### **5.5.Öğretmenlerin Anket Sorularına Verdikleri Cevapların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kaykare Testi Sonuçları**

Katılımcıların anket sorularına verdikleri cevapların mesleki kıdem değişkenine göre ki-kare(chi-square) analizi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık incelenmiş hiçbir madde için anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Bu durum ortaöğretim öğretmenlerinin meslekteki çalışma süresinin çokkültürlülük tutumuna etki etmediğini ortaya koymaktadır.

Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) öğretmenlerle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitim yönelik tutumlarını meslekteki hizmet yılı değişkenine göre incelenmiş 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin tutumları ( $X = 72.92$ ), 26 ve üzeri yıl görev yapmış olan öğretmenlerden ( $X = 68.46$ ) daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Buna göre meslekteki kıdemin artması çokkültürlü eğitime yönelik tutumları olumsuzlaştırır yorumuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle iki çalışma birbirinden farklılaşmıştır.

### **5.6.Öğretmenlerin Anket Sorularına Verdikleri Cevapların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kaykare Testi Sonuçları**

Katılımcıların anket sorularına verdikleri cevapların öğrenim durumu değişkenine göre ki-kare(chi-square) analizi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık yalnız bir soru için  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. “Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir” ifadesine öğrenim durumu lisansüstü olan öğretmenler daha fazla oranda (%72,5) katılmama eğiliminde olduğu dikkat çekmektedir. Diğer sorulara verilen cevaplarda öğrenim durumu değişkenine göre ki-kare analizi sonucunda değişkenler arasında anlamlı bağımlılık bulunmamıştır. Bu durum lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi alma konusunda daha istekli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

## **5.7.Öğretmenlerin Anket Sorularına Verdikleri Cevapların Okul Türü Değişkenine Göre Kaykare Testi Sonuçları**

Katılımcıların anket sorularına verdikleri cevapların okul türü değişkenine göre ki-kare (chi-square) analizi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık incelenmiş hiçbir madde için anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Bu durum ortaöğretim öğretmenlerinin devlet okulu ya da özel okulda çalışmalarının çokkültürlülük tutumuna etki etmediğini ortaya koymaktadır.

## **5.8. Öneriler**

### **5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Ülkemizde çokkültürlülük geçmişte daha asimilasyoncu politikalar taşımaktaydı ve gerek medyada gerek bilimsel çevrelerde çok tartışılan bir konu değildi. Günümüzde ise “çözüm süreci” politikalarının da etkisiyle çokça tartışılan güncel konulardan biri haline gelmiştir. Toplumdaki farklı ırk ve mezheplerden vatandaşlara olan önyargıda kırılmalar gerçekleşmiştir ancak toplumdaki tüm kesimlerin bu konuyu insan hakları çerçevesinde içselleştirdiği söylemek hala güçtür. Siyasetçiler, medya organları, akademisyenler v.s farklı ırk ve mezheplerden vatandaşların sorunlarını tartışabiliyor, toplumumuz da bu konuya kısmen de olsa hümanist yaklaşabiliyorken, örneğin farklı cinsel tercihleri olan bireylerin sorunları bu çevrelerde bile aynı yeri bulamıyor, toplumumuzda da bu insanlara hasta, sapık ya da potansiyel suçlu muamelesi yapılıyor.

Sonuç olarak çokkültürlülük, içerisinde farklı dillerden mezheplere, farklı cinsel yönelimlerden ırklara, engellilikten cinsiyete birçok farklılığı barındırdığı için gelecek çalışmalarda çokkültürlülüğün içindeki her bir boyut tek başına ya da daha derinlemesine ele alınabilir. Konunun tek tek her boyutuna öğretmenlerin, idarecilerin, akademisyenlerin, velilerin ya da öğrencilerin nasıl baktığı araştırılabilir. Öğrencilerin birbirlerinin farklılıklarına nasıl yaklaştıkları ya da öğretmenlerinin onların farklılıklarına nasıl yaklaştıklarını düşündükleri üzerine araştırmalar yapılabilir. Velilerin çocuklarının çokkültürlü sınıflarda yer almaları karşısındaki tutumları değerlendirilebilir. Aynı ölçekte

farklı şehirlerde, ilçelerde ya da bölgelerde çalışma yapılarak ülkemizdeki durumun ortaya koyulmasına ve daha geniş tabanda bilgi sahibi olunmasına katkı sunulabilir.

### **5.2.2. Uygulamacılara Yönelik Öneriler**

Araştırma bulgularına bakıldığında İstanbul ilinin Sancaktepe ilçesinde görev yapan ortaöğretim öğretmenlerinin eğitimde çokkültürlülüğe yüksek oranda olumlu bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Bu da çokkültürlülüğe uygun olarak eğitim politikalarının düzenlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu politikaların uygulanabilmesi öncelikle eğitimcilerin bu eğitimden geçmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu eğitimler öğretmen yetiştirme programlarına dâhil edilmeli, görev yapanlar için hizmetiçi eğitimlerle sürekliliği sağlanmalıdır. Böylece kavramın doğru algılanması ve uygulanması sağlanabilecek, bu farkındalık ve saygı eğitim yoluyla zamanla tüm toplum tarafından kazanılacaktır. Zaten araştırma sonuçları, ortaöğretim öğretmenlerinin kendilerinin de bu eğitimi almaları gerektiğini düşündüklerini ortaya koymuştur.

Araştırmada elde edilen bulgular, ülkemizde planlanacak olası bir çokkültürlü eğitim programını, bu programın uygulayıcılarından olacak ortaöğretim öğretmenlerinin desteklediklerini ortaya koymaktadır. Bakanlığımız bu konuda yapılan çalışmaları dikkate alarak eğitim politikalarında çokkültürlülüğe yer vermeli, eğitim programlarının hazırlanmasında bu programların uygulayıcısı olacak öğretmenlerin, fikir ve önerilerini dikkate almalı, öğretmenleri işin içine katarak çalışmalar yapmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Abant Platformu 4, (2001).*Çoğulculuk ve Toplumsal Uzlaşma*.İstanbul: Gazeteciler Ve Yazarlar Vakfı Yayınları.
- Akdemir, A. M. (2004). Küreselleşme ve Kültürel Kimlik Sorunu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (1), 43-50.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil-Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, N.(2001).*Modernleşme ve Çokkültürlülük*.Helsinki Yurttaşlar Derneği,İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aksoy, N.(2001). Postmodernizm ve Çokkültürlülük.İstanbul: Bilgi Üniversitesi, Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü,*Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 13,3-10.
- Altaş, N. (2003). *Çokkültürlülük ve Din Eğitimi*.Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Atalay, Y.Ö. (2008).*Felsefi Açından Tolerans ve Hoşgörü*.YayınlanmamışYüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,İsparta.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Bağlı, M. ve Özensel, E. (2013). *Çokkültürlü Vatandaşlık* (2.bs.). Konya:Çizgi Kitapevi.
- Balı, A.Ş. (2001). *Çokkültürlülük ve Sosyal Adalet*.Konya:Çizgi Kitapevi.
- Başarır, F. A., Sarı, M. ve Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Algılarının İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.
- Başbay,A., Kağnıcı,Y. ve Sarsar,F. (2013). Eğitim Fakültelerinde Görev Yapmakta OlanÖğretim Elemanlarının Çokkültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi.*Turkish Studies Dergisi*8(3), 47-60.
- Başeymez, F. (2009). *Çokkültürlülük Açısından Hatay; Sosyolojik Bir Yaklaşım*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bulut, C. (2006). *Grafik Tasarımda Çokkültürlülük*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.
- Cırık, İ. (2008). Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları.*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Çınar, Z. (2010). *Çokkültürlülük Ve Kültürlerarasıcılığın Tarih Eğitimine Yansımaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çelik, A. (2010).*Çok Kültürlü Gâvur Mahallesi'nden Gettolaşan Hançepek'e Bir Mahallenin Sosyal Dönüşümü: Diyarbakır-Hasırlı Mahallesi Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çelik, H.(2008).Çokkültürlülük ve Türkiye'deki Görünümü.Uludağ Üniversitesi,*Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(15), 319-332.

Çelikkaya, H. (1993). Kültür ve Eğitim. Marmara Üniversitesi, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(5),23-30.

Çeliktürk,T. (2011).*1989' dan 2009 Yılına, Kürt Sorunu'na İlişkin Kamuoyuna Sunulan Raporların Ve Açılımların Çokkültürlülük Literatürü Kapsamında Değerlendirilmesi*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Çoban, S. (2005). *Küreselleşme Ulus-Devlet Azınlıklar ve Dil*.İstanbul: Su Yayınevi.

Çücen, A.K. (2005).Kültür, Uygarlık, Evrensellik ve Çokkültürlülük.Uludağ Üniversitesi, *Felsefe Dergisi Kaygı*, 4, 80-91.

Çubukçu, A. (1991). *Kültür ve Politika*,İstanbul: Evrensel Basım Yayın.

Çücen, A. K. (2005).Kültür, Uygarlık, Evrensellik ve Çok-Kültürlülük.Uludağ Üniversitesi *Felsefe Dergisi Kaygı*, 4, 111-115.

Damgacı, F. (2013). *Türkiye'deki Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demir, S. (2012). Çokkültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi.*Turkish Studies Dergisi*,7(4), 1453-1475.

Demircioğlu, E. ve Özdemir, M. (2014). Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi.*Ege Eğitim Dergisi*, (15) 1, 211-232

Demirçelik, E. (2012). *Çokkültürlü Ortaöğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin Yönetim Sürecinde Karşılaştığı Güçlüklerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Demirsoy, M. (2013).*Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin görüşleri ve çokkültürlü eğitime yaklaşımları*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara ÜniversitesiEğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Doğan, M. (2003). *Doğan Büyük Türkçe Sözlük (2.bs)*.Ankara: Vadi Yayınları.

- Dolaner, K., Acar, E. ve Onan, S. (2012). *9.Sınıf Dil ve Anlatım*. Ankara: Palme Yayınları.
- Doytcheva, M. (2013). *Çokkültürlülük (2.bs)*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Duman, B. (2011). Çokkültürlükten Ricat Mı?. *Sosyoloji Dergisi*, 23(3), 207-239.
- Erden, A. (2013). *Dil, Ana Dili, Çok Dillilik*. Köşe Yazısı. [Http://Blog.Radikal.Com.Tr/Siir-Deneme-Oyku/Dil-Ana-Dili-Cok-Dillilik-15199](http://Blog.Radikal.Com.Tr/Siir-Deneme-Oyku/Dil-Ana-Dili-Cok-Dillilik-15199) adresinden 29.01.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Ergil, D.(1995). Çokkültürlülük ve Çokdillilik. Ankara Üniversitesi, *Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 50 ( 3), 159-165.
- Erkal, M. (1991). *İktisadi Kalkınmanın Kültür Temelleri*. İstanbul: Yenilik Basımevi.
- Erkal, M. E. (2007). *Yol Ayrımındaki Ülke*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Ensaroğlu, Y.(2001). *Modernleşme ve Çokkültürlülük*. Helsinki Yurттаşlar Derneği, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Eroğlu, F.(2000). *Davranış Bilimleri (5.bs)*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ferguson, L. (2008). *Çok Kültürlülüğe Giriş*. Y. Laouris, Nicoisa, Cyprus (Ed.), Future Worlds Center.
- Gözübüyük, M. (2002). *Türkiye’de Demokrasi ve Hoşgörü Kültür ve Eğitiminin Yaygınlaştırılmasında Sivil Toplum Kuruluşlarının Yeri ve Önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökbel, A.(2010). *Türk İslam Kültüründe Hoşgörü*. 2. Ulusal Sivas Sempozyumu Tebliğler Kitabı, İstanbul: Sivas Platformu Yayınları.
- Güvenç, B. (1984). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Remzi Yayınları.
- Güvenç, B. (1985). *Kültür Konusu ve Sorunlarımız*. İstanbul: Remzi Yayınları.
- Gül, V. ve Kolb, S. (2009). Almanya’da Yaşayan Genç Türk Hastalarda Kültürel Uyum, İki Kültürlülük ve Psikiyatrik Bozukluklar. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(2), 138-143.
- Güleç, C. (1992). *Türkiye’de Kültürel Kimlik Krizi*. Ankara: Verso Yayıncılık.
- İlbuğa, E. U. (2010). Çokkültürlülük, Ulus-Ötesilik Ve Kültürlerarası İletişim Yeterliği. Çankaya Üniversitesi, *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 7(1), 163–180.
- İşçi, M. (2000). *Kültür Sömürgeciliği ve Eğitim*. İstanbul: Der Yayınları.
- Habermas, J.(2005). *Öteki Olmak ve Ötekiyle Yaşamak Siyaset Kuramı Yazıları (3.bs)*. Çev: İ. Kaya, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Hogg, M. A. ve Vaughan, G.M. (2007). *Sosyal Psikoloji*. Çev: İ. Yıldız, A. Gelmez, Ankara:Ütopya Yayınevi.

Karaçam, M. Ş.ve Koca, C. (2012).Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Farkındalıkları Araştırma Makalesi.Hacettepe Üniversitesi, *Spor Bilimleri Dergisi*, 23 (3), 89–103.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (20. bs). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kardaş, R.(1977). *Ziya Gökalp'te Kültür ve Medeniyet Anlayışı Üzerine Bir Deneme*. TürkKültürü, Ankara: Tkae. Yayını.

Kaya, Y. (2002). Kültür Değişmeleri; Milli Kültüre Karşı Takınılan Tavrın Değişmelere Tesiri.*Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 191-203.

Kaya, H.(2001). *Modernleşme ve Çokkültürlülük*. Helsinki Yurttaşlar Derneği,İstanbul: İletişim Yayınları.

Kaya, Y. ve Söylemez, M. (2014). Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi: (Diyarbakır Örneği).Dicle Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11),128-148.

Kongar, E.(1981). *Toplumsal Değişme*. İstanbul: Remzi Yayınları.

Koçak, M. (2010). *Çokkültürlülük Açısından Dil Hakları*.Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara ÜniversitesiSosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kurt, İ.(2002).*Psikolojiden Kültüre* (2.bs).Konya: Eğitim Kitapevi.

Laçiner, Ö.(2001). *Modernleşme ve Çokkültürlülük*. Helsinki Yurttaşlar Derneği,İstanbul: İletişim Yayınları.

Lewis, R.D. (1996). *When cultures collide: managing succesfully across cultures*. Nicholas Brealey Publishing, London.

Lüleci, S. (2014). *Psikolojik Danışmanlar İçin Çokkültürlü Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Uygulanması*,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Marangoz, G. (2014). *Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Karşı Algısı*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Meb Öğretmen Yeterlilikleri Kitabı,

[http://otmg.meb.gov.tr/Belgeler/Ogretmen\\_Yeterlilikleri\\_Kitabi/%C3%96%C4%9fretme\\_n\\_Yeterlilikleri\\_Kitab%C4%B1\\_Genel\\_Yeterlilikler\\_Par%C3%A7a\\_2.Pdf](http://otmg.meb.gov.tr/Belgeler/Ogretmen_Yeterlilikleri_Kitabi/%C3%96%C4%9fretme_n_Yeterlilikleri_Kitab%C4%B1_Genel_Yeterlilikler_Par%C3%A7a_2.Pdf)adresinden

07.03.2015 tarihinde edinilmiştir.

- Minarlı, M. A. (2012).*Çokkültürlü Yurttaşlık Bağlamında Türkiye’de Mikro Dinsel Cemaatlerin Kimlik Problemi*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Kocaeli ÜniversitesiSosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Polat, S. (2012). Okul Müdürlerinin Çokkültürlülüğe İlişkin Tutumları.*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 42, 334-343.
- Ünlü, İ. ve Örtten, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi.Dicle Üniversitesi *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Saydı, T.(2013). Avrupa Birliği Vizyonuyl İkidillilik, Çokdillilik ve Eğitimi.*Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (28), 269-283.
- Schnapper,D.(2005). *Sosyoloji Düşüncesinin Özünde Öteki İle İlişki*. Çev: A. Sönmezay,İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Özhan, İ. (2006).*Farklaşmanın Özel Görünümleri Olarak Çokkültürlülük ve Çokkültürcülük*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Gazi ÜniversitesiSosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Önder, A. T. (2007).*Türkiye’nin Etnik Yapısı: Halkımızın Kökenleri ve Gerçekler*, Ankara: Fark Yayınları.
- Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük Uygulaması Olarak Kanada Çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi*,7(1), 55-70.
- Touraine, A. (2005). *Eşitliklerimiz ve farklılıklarımızla birlikte yaşayabilecek miyiz?(3 bs)*. Çeviren: O. Kunal, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Turan, İ. (2013). *Çokkültürlülük Ve İnsani Güvenlik Sorunlarının Öteki Algısı Ekseninde İncelenmesi*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Sakarya ÜniversitesiSosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Turan, Ş. (1990). *Türk Kültür Tarihi(Türk Kültüründen Türkiye Kültürüne ve Evrenselliğe)*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Uygur, N. (2003).*Kültür Kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ünlü, İ. veÖrtten, H.(2013). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi.Dicle Üniversitesi*Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Villagas, A.M. ve Lucas, T. (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking The Curriculum. *Journal Of Teacer Education*, 53, 20-32.



Yanık, C. (2011). Postmodern Siyaset Anlayışı ve Çokkültürlülük. Uludağ Üniversitesi, *Felsefe Dergisi Kaygı*, 17, 163-174.

Yanık, C. (2012). *Dünyadaki Çokkültürlülük Tartışmaları Bağlamında Türkiye’de Çokkültürlülük Eleştirel Bir Bakış*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.

Yumul, A. (2001). *Modernleşme ve Çokkültürlülük*. Helsinki Yurtaşlar Derneği, İstanbul: İletişim Yayınları.

Yürüşen, M. (1998). *Çeşitlilikten Özgürlüğe Çokkültürlülük ve Liberalizm*. Ankara: Ldt Yayınları.

Sancaktepe İlçesi Coğrafi Durumu <http://www.sancaktepe.bel.tr/tr/icerik/126/2502/cografidurumu.aspx> adresinden 22.05.2015 tarihinde edinilmiştir.

Sancaktepe İlçesi Tarihi. <http://www.sancaktepe.bel.tr/tr/icerik/127/249/sancaktepe-tarihi.aspx> adresinden 22.05.2015 tarihinde edinilmiştir.

Sancaktepe İlçesi Nüfus Bilgileri. <http://www.sancaktepe.bel.tr/tr/icerik/129/7023/2014-yili-sancaktepe-ilcesi-nufusu.aspx> adresinden 22.05.2015 tarihinde edinilmiştir.

**EKLER**  
**EK 1**  
**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

**Saygıdeğer Meslektaşım,**

Bu anket formu; Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı yüksek lisans programı çerçevesinde “**Ortaöğretim Öğretmenlerinin Eğitimde Çok Kültürlülüğe Bakışının Demografik Değişkenler Bağlamında İncelenmesi**” amacıyla yürütülmektedir.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. I. Bölüm; Kişisel bilgilerinizi, II. Bölüm; Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumlarını belirlemeye yöneliktir. Anketten elde edilecek bilgiler, yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Anketteki **her soruyu işaretlemeniz ve ankete isim yazmamanız** önemle rica olunur.

Lütfen anket maddelerini okuyarak size uygun olan seçenikle ilgili kutucuğa çarpı ( **X** ) işareti koyunuz. Değerli zamanınızı ayırarak, bilimsel bir çalışmaya göstermiş olduğunuz katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

Demet SAĞLAM  
Yüksek Lisans Öğrencisi

Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR  
Yüksek Lisans Tez Danışmanı

**Kişisel Bilgiler**

- 1. Cinsiyet:** a. ( ) Bayan b. ( ) Bay
- 2. Yaşınız :** a. ( ) 20 – 30 b. ( ) 30 – 40 c. ( ) 40 – 50 d. ( ) 50 - +
- 3. Medeni Hal:** a. ( ) Evli b. ( ) Bekâr c. ( ) Boşanmış
- 4. Kıdem Yılıınız:** a. ( ) 1 – 5 Yıl b. ( ) 6 – 10 Yıl c. ( ) 11 – 15 Yıl  
d. ( ) 16 – 20 Yıl e. ( ) 21 Yıl ve Üzeri
- 5. Öğrenim durumunuz:** a. ( ) Ön Lisans b. ( ) Lisans c. ( ) Lisansüstü
- 6. Lise Türü:** a. ( ) Anadolu b. ( ) Fen c. ( ) İmam Hatip d. ( ) Ticaret Meslek  
e. ( ) Endüstri Meslek f. ( ) Sağlık Meslek g. ( ) Çok programlı  
h. ( ) Güzel Sanatlar ı. ( ) Teknik ve Meslek
- 7. Kadro durumunuz:** a. ( ) Kadrolu b. ( ) Sözleşmeli c. ( ) Ücretli
- 8. Branşınız:**.....
- 9. Okul Türü:** a. ( ) Devlet b. ( ) Özel

## EK 2

<b>ÖĞRETMENLERİN ÇOK KÜLTÜRLÜ TUTUM ÖLÇEĞİ (ÖÇTÖ) MADDELERİ</b>	<b>Hiç Katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Ne Katılmıyorum, Ne Katılmıyorum</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kuvvetle Katılıyorum</b>
1. Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum.	1	2	3	4	5
2. Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır.	1	2	3	4	5
3. Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir.	1	2	3	4	5
4. Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler.	1	2	3	4	5
5. Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm.	1	2	3	4	5
6. Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir.	1	2	3	4	5
7. Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha çekici olur.	1	2	3	4	5
8. Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum.	1	2	3	4	5
9. İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır.	1	2	3	4	5
10. Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur.	1	2	3	4	5
11. Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim.	1	2	3	4	5
12. Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir.	1	2	3	4	5
13. Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir.	1	2	3	4	5
14. Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmaya yardım edebilir.	1	2	3	4	5
15. Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler.	1	2	3	4	5
16. Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır.	1	2	3	4	5

<b>17. Sınıfımdaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim.</b>	1	2	3	4	5
<b>18. Sınıfımın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel çeşitliliğin bilincinde olmaları önemlidir</b>	1	2	3	4	5

## EK 3 ANKET İZİNİ

Ölçek kullanım izni

Gelen Kutusu x



**DEMET SAĞLAM** <demetsaglam24@gmail.com>

11 Eki (8 gün önce) ☆



Alıcı: sedaty, basol, smiling\_albunea

Sayın Sedat YAZICI, Gülşah BAŞOL ve Güleç TOPRAK

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi ana bilim dalında Yüksek Lisans öğrencisiyim. Yrd.Doç.Dr.Mustafa OTRAR hocamızla " Ortaöğretim Öğretmenlerinin Eğitimde Çok Kültürlülüğe Bakışlarıyla Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki-Sancaktepe Örneği" başlıklı çalışma yürütmekteyim. Türkçeye uyarladığınız "Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ)" ölçeğini izninizle ben de kullanmak istiyorum.

Saygılarımla,

Demet SAĞLAM



**sedat.yazici@gop.edu.tr**

15 Eki (4 gün önce) ☆



Alıcı: bana

11.10.2014 21:50, DEMET SAĞLAM yazmış:

\*\*\*

Demet Hanım,  
Ölçeği kullanabilirsiniz. Bundan memnun oluruz. Ölçeği sana göndereceğim, bir iki önerim de de olacak. Bugün-yarın gönderirim.  
Prof. Dr. Sedat Yazıcı

**EK4**  
**SANCAKTEPE OKULLAR LİSTESİ**

OKUL İSİMLERİ	İLÇESİ	TELEFON
Yenidoğan Çok Programlı Lisesi	SANCAKTEPE	<a href="tel:(0216)4845151">(0216) 484 5151</a>
Tolga Çınar Kız Teknik Ve Meslek Lisesi	SANCAKTEPE	<a href="tel:(0216)5618979">(0216) 561 8979</a>
Sarıgazi Ticaret Meslek Lisesi	SANCAKTEPE	<a href="tel:(0216)6223919">(0216) 622 3919</a>
Samandıra Teknik Ve Endüstri Meslek Lisesi	SANCAKTEPE	<a href="tel:(0216)5614596">(0216) 561 45 96</a>
Samandıra Lisesi	SANCAKTEPE	<a href="tel:(0216)3112005">(0216) 311 2005</a>
Aziz Bayraktar Anadolu İmam Hatip Lisesi	SANCAKTEPE	<a href="tel:(0216)561778889">(0216) 561 77 88-89</a>
75.Yıl DMO Teknik Endüstüri Meslek Lisesi	SANCAKTEPE	<a href="tel:(0216)6220320">(0216) 622 0320</a>
Sancaktepe Anadolu Lisesi	SANCAKTEPE	<a href="tel:(0216)3980057">(0216) 398 0057</a>
Sancaktepe Anadolu İmam Hatip Lisesi	SANCAKTEPE	<a href="tel:(0216)5617788">(0216)5617788</a>
Eyüp Sultan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	SANCAKTEPE	<a href="tel:(0216)5409153">(0216) 540 91 53</a>
Sancaktepe Fatih Borsa İstanbul Ticaret Meslek Lisesi	SANCAKTEPE	<a href="tel:(0216)5611545">(0 216) 561 1545</a>
Fehmi Yılmaz Kız Teknik Ve Meslek Lisesi	SANCAKTEPE	<a href="tel:(0216)3122135">(0216) 312 21 35</a>
Özel Sancaktepe Birikim Lisesi	SANCAKTEPE	<a href="tel:(0216)6210909">(0216) 621 09 09</a>
Özel Okyanus Koleji Anadolu Lisesi	SANCAKTEPE	<a href="tel:(0216)3113081">(0216) 311 30 81</a>
Özel Okyanus Koleji Güzel Sanatlar Ve Spor Lisesi	SANCAKTEPE	<a href="tel:(0216)3113081">(0216) 311 30 81</a>
Özel Birikim Anadolu Lisesi	SANCAKTEPE	<a href="tel:(0216)6210909">(0216) 621 09 09</a>
Özel Birikim Fen Lisesi	SANCAKTEPE	<a href="tel:(0216)6210909">(0216) 621 09 09</a>
Özel Küçük Prens Lisesi	SANCAKTEPE	<a href="tel:(0216)6226510">(0216) 622 6510</a>

Özel Sancaktepe Anadolu Sağlık Meslek Lisesi	SANCAKTEPE	<a href="tel:(0216)6211700">(0216) 621 17 00</a>
Özel Sancaktepe Doğa Anadolu Lisesi	SANCAKTEPE	<a href="tel:(0216)3778000">(0216) 377 80 00</a>
Özel Tercih Anadolu Sağlık Meslek Lisesi	SANCAKTEPE	<a href="tel:(0216)4207610">(0216) 420 76 10</a>

**ÖZGEÇMİŞ**  
**Demet SAĞLAM**

**Kişisel Bilgiler :**

Doğum Tarihi 02.09.1987  
Doğum Yeri Şişli  
Medeni Durumu: Bekar

**Eğitim :**

Lise 2001-2004 Sarıgazi Mehmetçik Lisesi  
Lisans 2005-2009 Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim  
Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü  
Yüksek Lisans 2011-2016 Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü,  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

**Çalıştığı Kurumlar:**

2014-Devam Ediyor İstanbul Sancaktepe Sarıgazi 60.Yıl Ortaokulu  
2013-2014 İstanbul Sancaktepe Fatih Ortaokulu  
2012-2013 Şanlıurfa Birecik Saadettin ve Cemal Karaata Ortaokulu  
2010-2012 Şanlıurfa Gümüştaş İlköğretim Okulu