

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi, Teftişı, Planlaması ve Ekonomisi
Anabilim Dalı

ÇOKKÜLTÜRLÜLÜĞÜN OKUL YÖNETİMİNE ETKİSİ

(MARDİN İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Abdulkadir ERCAN
Danışman : Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN

ARALIK, 2013

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Anabilim Dalı

Abdulkadir Ercan 'ın hazırlamış olduğu Çokkültürlülüğün Okul Yönetimine Etkisi (Mardin İli Örneği) başlıklı tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun.....tarih vesayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından 15.11.2013 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda yüksek lisans tezini oy birliği ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

1. Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN
2. Yrd. Doç. Dr. İrfan EMRE
3. Yrd. Doç. Dr. Yavuz Tuncay ÖZDEMİR
4. Yrd. Doç. Dr. Muammer BAHŞİ
5. Yrd. Doç. Dr. Muhammed TURHAN

İmza

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre,
Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN danışmanlığında hazırlamış olduğum
“Çokkültürlülüğün Okul Yönetimine Etkisi (Mardin İli Örneği)” adlı yüksek lisans
tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin
tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Abdulkadir ERCAN

09/12/2013

ÖN SÖZ

Günümüzde çokkültürlülük oldukça irdelenen ve gittikçe daha büyük önem kazanan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazıları tarafından gittikçe kalabalıklaşan dünyamızda gelecekte çıkabilecek insanlar arası ilişkilerden kaynaklanacak sorunlara çözüm anahtarı niteliğinde olduğu düşünülürken bazıları için ise sonun başlangıcı da denilebilecek bir kötü gidiş olarak ifade edilmektedir. Çoğunlukla olumlu olarak ele alınan ve olumlu özellikleriyle ifade edilen çokkültürlülük, teknoloji ve ulaşım imkânlarının son derece gelişmesi sonucunda küreselleşen dünyada insanların bir arada yaşamalarını ve birlikte uyum içinde sağlıklı ve huzurlu bir ortamda bulunmalarını mümkün kılacak ve bunun devamını sağlayacak en etkili çıkış yolu olarak görülmektedir.

Dünya çerçevesinden bakıldığında durum bu haldeyken, Türkiye’de de durum bundan farklı değildir. Bu yönüyle bakıldığında Türkiye, bunun daha dar kapsamında ise Mardin çokkültürlülüğün doğrudan yaşandığı ve gittikçe bir gerçeklik olarak kabul gördüğü bir toplumsal mekân haline gelmektedir. Mardin, yüzyıllarca hep farklılıklara kucak açan ve farklılıkların kendilerini bir arada bulduğu bir kültür mozaiği olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde de bu birliktelik hissedilir ve gözle görülür şekilde devam etmektedir. Günümüzde Mardin, sadece ideolojik değil aynı zamanda dinsel farklılıkların da belirgin şekilde ve hiçbir taşkınlığa yol açmaksızın bir arada bulunduğu ender şehirlerden biridir.

Bu çalışma, tüm bu bahsettiğimiz farklılıkların bir arada bulunmasının eğitim ortamına ne gibi etkilerde bulunduğu ortaya çıkarılması amacıyla yapılmıştır. Bu nedenle Mardin merkez ve çokkültürlülüğün belirgin şekilde yaşandığı Savur ve Midyat ilçelerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşleri alınarak bu çokkültürlü yapının eğitim ortamına olan etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Görüş ve önerileriyle araştırmaya katkı sağlayan ve araştırmanın başlangıcından bitimine kadar her aşamasında sabır, içtenlik ve hoşgörüle desteğini gördüğüm hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN’a ve Fırat Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı’ndaki diğer bütün hocalarıma, tecrübe ve bilgisinden çokça istifade ettiğim, yardım ve desteğini bir an olsun eksik etmeyen sayın Gönül Şener’e, çalışmamda fikirlerinden yararlandığım tüm

öğretmen ve yöneticilere, hayatımın her anında yanımda olan sevgili aileme ve eşime tüm sıkıntılarımı paylaştıkları, ihtiyaç duyduğumda yanımda oldukları ve cesaretlendirdikleri için teşekkürlerimi sunarım.

Abdulkadir ERCAN

Elazığ, 2013

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Çokkültürlülüğün Okul Yönetimine Etkisi (Mardin İli Örneği)

Abdulkadir ERCAN

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi

Anabilim Dalı

Elazığ, 2013, Sayfa: XVI+134

Çokkültürlülük, son yıllarda gittikçe artan bir ilgiyle gündeme gelen ve yüzyılımızın görünümünü sergileyen son derece önemli bir kavramdır. Küreselleşen ve teknolojik gelişmeler sayesinde de gittikçe küçülen dünyamızın bir gerçeği olan çokkültürlülük konusu üzerinde titizlikle durulmalı ve bu durumdan en iyi şekilde faydalanılması için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Çokkültürlülük, belki de sahip olunan ön yargılar sonucu yanlış yorumlanmakta ve bu nedenle olumsuz bir kavram olarak algılanabilmektedir. Fakat gerçekte çokkültürlülük içerisinde çeşitliliği barındıran ve beyin fırtınası dediğimiz olayın en iyi şekilde uygulanmasını sağlayacak olan değişik fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayacak potansiyele sahip özel bir kavramdır.

Bu nedenle bu araştırmanın konusu olarak, gittikçe büyük bir öneme sahip olan çokkültürlülük kavramı ve bunun okul yönetimine olan etkisinin ortaya çıkarılması seçilmiştir. Buna paralel olarak da çokkültürlülüğün yaşandığı okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin durumu nasıl algıladıklarını ve okullarında çokkültürlü bir yapının olmasının okul yönetimini ne yönde etkilediği yaş, cinsiyet, kıdem, çalıştığı yerleşim yeri, mezun olunan okul, çalışma süresi ve yöneticilik görevi olup olmadığı değişkenleri incelenerek ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın kapsamını Mardin il merkezinde görev yapan 70 yönetici ve 1035 öğretmen ile Midyat ve Savur ilçelerinde görev yapan 73 yönetici ve 1008 öğretmen

olmak üzere toplam 143 yönetici ve 2043 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturulurken tabaka örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Bu yolla araştırmanın örneklemini, Mardin il merkezinde tesadüfi olarak seçilen 20 ilköğretim okulu ve Mardin iline bağlı Midyat ve Savur ilçelerinden tesadüfi olarak seçilen 16 ilköğretim okulunda görev yapan 97 yönetici ve 341 öğretmen oluşturmaktadır.

Bu amacı gerçekleştirmek için, çokkültürlülüğe ilişkin öğretmen görüşlerini almak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen 36 maddelik bir ölçek ve açık uçlu bir soru kullanılmıştır.

Verilerin nicel olarak çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, iki ortalama arasındaki farkların anlamlılığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi F testi kullanılmıştır. T-testinde güven düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir. İki ortalama arasındaki farkların anlamlılığını ortaya koymak için de F testi sonucunda anlamlı farkın belirlenmesi halinde bu farkın kaynağını belirtmek için Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırmada nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre daha fazla kıdeme sahip olan yöneticilerin okul kültürüne daha çok alıştıkları ve çok kültürlü öğrenme ve öğretme ortamlarının yönetilmesi konusunda daha fazla deneyime sahip oldukları, bundan dolayı da çok kültürlülüğe ilişkin konular hakkında farkındalıklarının, bilgilerinin ve kültürel çeşitliliğe karşı hazır bulunuşluklarının daha fazla olduğu bulunmuştur. Araştırma bulgularına dayalı olarak; erkek öğretmenlerin, okullarındaki çokkültürlü yapıya daha kolay uyum sağladıkları ve öğretmenlik mesleği ile ilgili becerilerini sergilerken bayan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördükleri saptanmıştır.

Farklı kültürlere ait öğrencilerin bir araya gelerek oluşturdukları kültürel çeşitliliğin hem okulun iklimini hem de kültürel etkileşimini özellikle etkilediği ortaya çıkarılmıştır. Bununla birlikte çokkültürlü okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin çokkültürlülüğü tanımlayan metaforlarıyla sınıftaki eğitim ve öğretim ortamını oluşturan öğrencilere dikkat çektikleri, Mardin ilindeki çok kültürlü yapının okullara yansımaları ve farklı etnik ve kültürel grupların oluşturduğu sınıf ortamını anlattıkları belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çokkültürlülük, Kültür, Okul, Öğretmen, Yönetici

ABSTRACT

Master's Thesis

The Effect of Multiculture on School Management (Mardin City Sample)

Abdulkadir ERCAN

Fırat University

Institute of Education Science

Department of Educational Administration, Supervision,

Planning and Economy

Elazığ-2013, Page: XVI+134

Multiculture is a very important concept which comes to agenda with an increasing interest and shows our century's appearance. The topic of multiculture which is a reality of our world that is getting smaller owing to globalizing and technologic developments should carefully be dealed and necessary studies should be done in order to make a good profit of it. Multiculture is perhaps commented wrongly as a result of owned prejudices and so it might be understood as a negative concept. However, in reality multiculture is a special concept which includes diversity and which has a potential for revealing different thouhgts enabling an event to be applied in a best way which we call as brain storming.

As the topic of study, the concept of multiculture which is getting a bigger importance and revealing its effect on school administration has been chosen.Paralel to this, revealing how teachers and administrators working schools in which multiculture is experienced and also revealing how having a multicultural structure in their school affects school administration have been tried by examining some changes such as their age, sex, seniority, working place, graduated school, working duration and whether they are administrators or not.

The population of research consists of 70 administrators and 1035 teachers working in Mardin city center, 73 administrators and 1008 teachers working in Midyat

and Savur districts, totally 143 administrators and 2043 teachers. While forming the sampling of the research, stratified sampling method has been used. In this way, the sampling of reseach consists of 97 administrators and 341 teachers who are randonly chosen from 20 primary schools in Mardin city center and 16 primary schools in Midyat and Savur districts of Mardin.

In order to achieve this aim a 36-item-survey has been prepared by the researcher and an open-ended question has been used to get the teachers' opinions related to multiculturalism.

For quantitative analysis of data: frequency, percent, arithmetic mean, standard deviation, for testing the significance of differences between two avarages the Independent Groups T Test and One-Way Analysis of Variance F Test have been used. The significance level for T Test has been accepted as $p < 0.05$. In the case of revealing the differences of more than two avarages. The Scheffe Test has been used to determine the source of the difference.

According to the results of the research administrators who have more seniority got accustomed to school culture more, and they have more experience while managing multicultural learning and teaching environment, so they have more awareness, knowledge related to multicultural matters and they have been found to be more ready against cultural diversity. Based on research findings, male teachers compared to female teachers have been determined to adjust themselves to the multicultural structure of their school more easily and they have been found to see themselves more sufficient while performing their skills for being a teacher.

It has been revealed that cultural diversity which is formed by students of different cultures coming together, especially affect both climate of school and cultural interaction. With their metaphors defining multiculture, teachers and administrators working at the multicultural schools have been determined to tell about class environment formed by different ethnic and cultural groups by paying attention to the students forming learning- teaching environment who reflect Mardin's multicultural structure to schools.

Key Words: Administrator, Culture, Multiculture, School, Teacher

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	I
BEYANNAME	II
ÖN SÖZ	III
ÖZET	V
ABSTRACT	VII
İÇİNDEKİLER	IX
TABLolar LİSTESİ	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XV
EKLER LİSTESİ	XVI
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Sayıtlar.....	11
1.5. Sınırlılıklar	11
İKİNCİ BÖLÜM	12
2. ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK İLE İLGİLİ KAVRAMSAL ÇERÇEVE	12
2.1. Çokkültürlülüğün Tarihi	23
2.2. Çokkültürlülük Çeşitleri	26
2.3. Mardin'in Çokkültürlü Yapısı	32
2.4. Okul Yönetimi	37
2.5. Çokkültürlü Eğitim	39
2.6. Çokkültürlülükle İlgili Yapılmış Çalışmalar	41
2.6.1. Türkiye'de Yapılmış Çalışmalar.....	41
2.6.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar.....	48
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	52
3. YÖNTEM	52
3.1. Araştırmanın Modeli.....	52
3.2. Evren.....	52

3.3. Örneklem	53
3.4. Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi.....	54
3.4.1. Veri Toplama Aracının Nicel Bölümü.....	55
3.4.2. Veri Toplama Aracının Nitel Bölümü	60
3.5. Verilerin Analizi	60
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....	61
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	61
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	62
4. BULGULAR VE YORUMLAR	62
4.1. Kişisel Bilgilere Ait Bulgu Ve Yorumlar	62
4.1.1. Yöneticilerin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgu ve Yorumlar	62
4.1.1.1. Yöneticilerin Cinsiyetine Göre Dağılımları.....	62
4.1.1.2. Yöneticilerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları	62
4.1.1.3. Yöneticilerin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Dağılımları...	63
4.1.1.4. Yöneticilerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları	63
4.1.1.5. Yöneticilerin En Son Çalıştığı Okuldaki Görev Süresine Göre Dağılımları	64
4.1.2. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgu ve Yorumlar.....	64
4.1.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Dağılımları	64
4.1.2.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları.....	65
4.1.2.3. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Dağılımları.	65
4.1.2.4. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları.....	66
4.1.2.5. Öğretmenin En Son Çalıştığı Okuldaki Görev Süresine Göre Dağılımları	66
4.1.2.6. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları	67
4.2. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	67
4.2.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	67
4.2.1.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Boyutlara İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	67
4.2.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar	76
4.2.2.1. Yöneticilere İlişkin Bulgu ve Yorumlar	76
4.2.2.1.1 Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	76

4.2.2.1.2 Yöneticilerin Görev Yeri Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar .	77
4.2.2.1.3 Yöneticilerin En Son Çalıştıkları Okuldaki Görev Süresi Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	79
4.2.2.1.4 Yöneticilerin Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	80
4.2.2.1.5 Yöneticilerin Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	82
4.2.2.2. Öğretmenlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar	84
4.2.2.2.1 Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar ...	84
4.2.2.2.2 Öğretmenlerin Görev Yeri Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	85
4.2.2.2.3 Öğretmenlerin Görev Süresi Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	86
4.2.2.2.4 Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	88
4.2.2.2.5 Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	90
4.2.2.2.6 Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	93
4.2.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar	94
4.2.3.1 Yöneticilere İlişkin Bulgu ve Yorumlar	95
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	99
5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	99
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	99
5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	99
5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	104
5.1.2.1. Yöneticilerin Çokkültürlülüğe İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar.....	104
5.1.2.2. Öğretmenlerin Çokkültürlülüğe İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar	108
5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	113
5.1.3.1. Yöneticilerin Çokkültürlülük Algılarına İlişkin Olarak Oluşan Sonuçlar	113
5.1.3.2. Öğretmenlerin Çokkültürlülük Algılarına İlişkin Olarak Oluşan Sonuçlar	113
5.2. Tartışma	114

5.3. Öneriler	117
5.3.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler	117
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	118
KAYNAKÇA.....	119
EKLER	129
ÖZGEÇMİŞ	134

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Çokkültürlülük Çeşitleri	27
Tablo 2. Çokkültürlü eğitim modeli	40
Tablo 3. Araştırmanın Evrenini Oluşturan Yönetici ve Öğretmen Dağılımları	52
Tablo 4. Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Yönetici ve Öğretmen Dağılımları	53
Tablo 5. İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Çokkültürlülük Ölçeğine İlişkin Dört Alt Boyutun Faktör Yükleri	56
Tablo 6. DFA Modelinin Uyum İndeksleri Sonuçları	59
Tablo 7. Ölçek Değerlendirme Kriterleri	61
Tablo 8. Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	62
Tablo 9. Yöneticilerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı	63
Tablo 10. Yöneticilerin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Dağılımı	63
Tablo 11. Yöneticilerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	63
Tablo 12. Yöneticilerin En Son Çalıştığı Okuldaki Görev Süresine Göre Dağılımı	64
Tablo 13. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	64
Tablo 14. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı	65
Tablo 15. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Dağılımı	65
Tablo 16. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	66
Tablo 17. Öğretmenlerin En Son Çalıştığı Okuldaki Görev Süresine Göre Dağılımı	66
Tablo 18. Öğretmenlerin Branşına Göre Dağılımı	67
Tablo 19. Kültürel Çeşitlilik Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	68
Tablo 20. Kültürel Etkileşim Boyutuna ilişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	71
Tablo 21. Okul İklimi Boyutuna ilişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	73
Tablo 22. Yönetim Becerileri Boyutuna ilişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	75
Tablo 23. Yöneticilerin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları	76
Tablo 24. Yöneticilerin Görev Yeri Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	78
Tablo 25. Yöneticilerin En Son Çalıştıkları Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	79
Tablo 26. Yöneticilerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları	80
Tablo 27. Yöneticilerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları	82

Tablo 28. Yöneticilerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları (Kültürel Çeşitlilik).....	84
Tablo 29. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları.....	84
Tablo 30. Öğretmenlerin Görev Yeri Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	85
Tablo 31. Öğretmenlerin Görev Süresi Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	87
Tablo 32. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	88
Tablo 33. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları (Kültürel Etkileşim).....	90
Tablo 34. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	90
Tablo 35. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları	93

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Ölçeğe İlişkin Yapısal Eşitlik Modeli (Standart Değerler)	58
Şekil 2: Yöneticilerin Çokkültürlülüğe İlişkin Algıları.....	95
Şekil 3: Öğretmenlerin Çokkültürlülüğe İlişkin Algıları	97

EKLER LİSTESİ

Ek 1: Anket Formu	129
Ek 2: Anket Uygulama İzin Belgesi	131

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmayla ilgili problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sınırlılıklar, tanımlar ve araştırmanın amaç ve önemine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Çokkültürlülük yapısı gereği pek çok farklılığı bünyesinde barındıran, pek çok şekilde tasvir edilen ve farklılıkların uyum içerisinde devam ettirilmesi gerektiği fikrini gündeme getiren bir olgudur. Durum böyleyken çokkültürlülüğün parçalanmalara mı yoksa bütünleşmelere mi yol açtığı konusu tartışılmalı bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir taraf çokkültürlülüğün karşısında bir tavır sergileyerek olumsuzluklarından bahseder ve çokkültürlülüğün pek çok çeşitlilikten ve farklılıktan kaynaklanan anlaşmazlıkları doğuracağını, akabinde parçalanmalara yol açacağını düşünmektedir. Diğer taraf ise çokkültürlülüğün lehinde bir tutum içerisinde yer alarak çokkültürlülüğü farklı kimlik, kültür ve değerleri birleştiren, tüm farklılıkları bir arada tutma ve yaşatmanın etkili bir yolu olarak görmektedir. Bu iki zıt görüş, çokkültürlülüğe farklı açılardan tam tersi istikamette bakılabileceğini ve konunun iki taraflı olarak ele alınabileceğini göstermektedir. Bu konuda Yakışır (2009: 35) çokkültürlülüğün bıçak sırtı bir konumda yani çok kritik bir noktada olduğunu toplumlarda bir tehdit olabileceği gibi; toplumdaki tehdide bir alternatif de olabileceğini, çokkültürlülüğün olumlu yada olumsuz olarak nitelendirilmesi yerine ortaya koyulan analizlerle her yönden tarafsız bir değerlendirme yapılmaya çalışılmasının gerekliliği üzerinde durmuştur.

Çokkültürlülüğün bazı devletlerde sorunlara yol açtığını bazı devletlerdeki uygulamalarında ise işlevsel olarak çeşitlilik içinde birlik sağlamakta olduğunu ifade eden Yakışır (2009: 35), tüm farklılıkları tek bir birlik içinde toplamanın ayrı bir olay olduğunu ve çokkültürlülüğün bazen de farklı kültürlerin farklılıklarıyla bir arada yaşamasından öte, tüm farklılıkların birlikte iç içe yaşaması sonucunda tüm

farklılıkların bir arada tek bir merkezde toplanması şeklindeki farklı uygulamalarıyla dikkat çekmekte olduğunu belirtir.

Eldering (1996)'in Fleras ve Elliott (1992)'den aktarmalarına göre, çok kültürlülüğün doğasının bir toplum içerisinde analizinin yapılabilmesi için aşağıdaki boyut ya da seviyelerin ayrılması gerekir:

- * objektif gerçeklik,
- * ideoloji,
- * resmi politika,
- * süreç ya da pratik uygulama.

Günümüzde kabul gören bir gerçeklik olarak çokkültürlülük, farklı etnik ve kültürel grupların bir arada yaşaması konusunu irdelemektedir. Bahsi geçen bu gruplar genellikle, sayı, sosyal statü, güç, kültür ve etnik köken olarak farklılıklar gösterirler. Bir toplumdaki etnik, kültürel farklılık ise genellikle yayılma, kölelik ve göç gibi sosyal olaylar sonucunda gerçekleşir.

Çok kültürlülük, iyi yaşamın kültürel bakımdan kapalı olanlar da dâhil birçok şekilde yaşanabileceğini kabul etmesi ve onlara yer açmasıdır (Parekh, 2002: 36). Anadolu'da binlerce yıl önceden gelen kültür çeşitliliği ve bu çeşidi oluşturan insanların birlikte yaşamalarının temel şekillerinin farklı olduğu asla inkâr edilemez. Bu konuda Taylor (1996: 13) kültürler arasında farklılıklar olabileceğini ve olması gerektiğini belirtmiştir. Fakat, önemli olanın ortak birçok noktaları olduğu kadar birçok farklılığı da bir arada bulunduran bu insanların farklı kültürlere yani çokkültürlülüğe gösterecekleri anlayış olduğunu vurgular. Mütercimler (2004: 1) ise bu konuda çarpıcı bir ifade kullanarak, kültürel sınırların coğrafik sınırlara göre çok daha derin olduğunu ve bu durumu artık herkesin bildiği bir gerçek olduğunu ve çok kültürlülük stratejisinin barış içinde birlikte yaşama politikasının 21.yüzyıldaki ifadesi olduğunu söyler. Kılınçalp (2005: 7) de bu sözü destekleyecek şekilde çok kültürlülüğe sahip toplumların birbirlerinin düşünce ufkunu açtıklarını ve birbirlerini insanları tatmin etmenin yeni yollarından haberdar ettiklerine işaret eder.

Çok kültürlülük yer yer okullarda çatışmalara meydan vermekte ve özellikle öğrenciler arasında sorun teşkil ederek okul yönetimini sıkıntılı bir durum içerisine sokmaktadır. Bu konuda Uygur (1996: 27) "Çok kültürlülük insanlar arasında neden zıtlamalara neden olur?" sorusuna cevap olarak kültürün sadece sanat ve edebiyatla

ilgili olmadığını aynı zamanda inanç, değer sistemleri, dünya görüşleri, davranışları, gelenek ve görenekleri, kurumları ve yaşama şekillerini de ilgilendirdiğini söylemiştir. Bu nedenle değişik kültürlerin bir arada olmasının farklı farklı inanış, değer ve dünya görüşünün bir araya gelip yaşaması anlamına geldiğini ifade etmiş ve bazı insanların kültürel çeşitliliği doğal karşılarken bazılarının da buna tahammül edemeyebileceğini söylemiştir. Bu nedenle de günümüzdeki düşmanlıkların temel sebebinin çok kültürlülüğün olduğunu söylemektedir. Uygur burada çok kültürlülüğün neden olabileceği olumsuz sonuçlar üzerinde dururken; Demirbaş (2005: 1) çok kültürlülüğü daha ılımlı bir şekilde ele alarak çok kültürlülüğün üç ana prensibinden bahseder ve:

1. İnsanların kültürlerinden bağımsız bir biçimde düşünülmemeyeceğini, çünkü bireylerin çevreleri ile etkileşim sürecinde belirli anlam, değer ve semboller temelinde var olduklarını,

2. Farklılıkların birer hata olmadığını, dolayısı ile her kültürün “eşsiz” ve “değerli” olduğunu,

3. Her kültürün aslında çoğulcu yapının bir parçasına denk gelerek, ötekini dışlamayan bir demokrasi anlayışına katkıda bulunabileceğini söyler.

Çokkültürlülük, günümüzün toplumsal uyum politikaları bağlamında en popüler terimlerden birisidir. Toplumsal, dinsel veya felsefi anlamda farklı olanların birlikteliğinin, farklılıklar üzerinde inşa olunan birlikteliğin ifadesi olan çokkültürlülük, daha çok göçmen ülkeleri olarak tanımlanan yeni kıtalardaki ülkelere veya başta İngiltere olmak üzere İsviçre, Almanya, Fransa gibi Batılı ülkelere atfen sıklıkla kullanılan bir terimdir. Ancak toplumsal özgürlüklerle özdeşleştirilen çokkültürlülük birkaç kuşağa yayılan bir asimilasyon politikası işlevi gördüğü de gözlerden kaçmamaktadır. Göz önünde yer alan ve her haliyle olumlu karşılanan özgürlük, geriplandaki asimilasyonu gizleme işlevini üstlenmiş durumdadır (Vatandaş, 2001:352).

Tok (2003: 279)’a göre siyasal bir toplumun iyi ve sağlıklı işleyişi için cemaat duygusunun olması gereklidir ve bu konuda grup farklılıklarının özel politikalarla düzenlenmesinin çokkültürlü toplumlarda toplumsal bağları zayıflatmaktan çok güçlendirdiğini savunmaktadır. Hatta çokkültürlülüğün bu toplumsal bağları zayıflattığı görüşüne karşı olduğunu açıkça vurgulamaktadır. Kymlicka ve Norman (2008: 212) da bu konuda Tok ile paralel düşünmekte ve çokkültürcülük politikalarının siyasal zemininde, azınlık gruplarının kendi yönetim biçimlerini oluşturmak istediklerinin

varlığından bahsedenenlerin karşısında yer alarak, çokkültürlülük haklarının her grup için ayrı bir yönetim biçimini değil, toplumla bütünleşmeyi teşvik eden bir tarafı olduğunu savunmaktadırlar. Ayrıca Kymlicka ve Norman (2008) yaptıkları çalışmalarında, bazı grupların, çokkültürlülük haklarının, göçmenler için eski ulusal aidiyetler ile yeni bir ulusun vatandaşlığı arasında kafa karıştırıcı bir sıkılmışlığa neden olarak bütünleşme sürecinin önünde bir engel teşkil etmesinden korktuklarını, fakat bunun yersiz bir korku olduğunu ifade etmektedirler. Bu konudaki düşüncelerini desteklemek amacıyla da Kanada ve Avustralya gibi çokkültürlülük politikalarını kapsamlı bir şekilde uygulayan ülkeleri örnek göstererek, bu ülkelerde birinci ve ikinci kuşak göçmenlerin, yeni ülkelerinin en vatansever grubunu oluşturduklarını belirtmektedirler (Kymlicka ve Norman, 2008: 213-214).

Wieviorka (2003: 39), bu konuyla ilgili olarak bir noktaya dikkat çekmektedir ve çokkültürlülük anlayışını, egemen kültürlere karşı azınlık kültürlerini ve onların haklarını koruyan bir sistem olarak tanımlamaktadır. Fakat, diğer yandan, bireyden çok topluluklara önem veren çokkültürlülük politikalarının, topluluk kimliğini güçlendirmek adına, birey haklarını görmezden gelebildiğini ve hatta onlar üzerinde bir baskı mekanizması da oluşturabildiğini vurgulamaktadır. Buradan da anlaşıldığına göre çokkültürlülük, çok hassas bir dengeye sahip olduğu için ele alınırken son derece dikkatli olunmalıdır. Aksi takdirde hedeflenenin dışında başka yanlara kayma olasılığı oldukça yüksektir. Yakışır (2009: 27), çokkültürlülükteki amacın bütün kültürleri, ırkları, dinleri bir arada barındırarak aralarında çıkacak çatışmayı ve kaosu engellemek olduğunu ve bütün çabaların birlikte yaşamak ve bir arada barış içinde, eşit haklara sahip bireylerin toplumda huzurunu sağlamak için olduğunu söylemektedir. Ayrıca Yakışır (2009: 27) çokkültürlülük ele alınırken izlenmesi gereken yolu ve bakış açısını şu cümlelerle ifade etmektedir: “Kültürel anlaşmazlıklar yerine kültürel olarak birliktelikler sağlanmaya çalışılmalıdır. Her tür kültürel farklılığa yaklaşımımızda tarafların kültürel değerlerini, özelliklerini, tüm unsurları göz önünde bulundurulmalıdır yani kültürlere ve kültürel öğelere önyargılı yaklaşımdan değerlendirerek, kültürel ilişkilerde samimi ve hoşgörülü olunmalıdır.”

Philips (1995: 214) "Çokkültürlülük" kavramının içinin, büyük ölçüde liberal bir öze doldurulduğunu, çokkültürlülüğün, kimilerince tartışmasız bir biçimde ve eleştiri süzgecinden geçirilmeden yüceltilirken, karşıt görüşte olanların ise, bu kavramı ya

"küresel kapitalizmin yeni bir tuzağı" olarak ya da "millî birlik ve beraberlik ruhu" na aykırı görecelik kategorik bir değerlendirme ile bir kenara itiverdiklerini belirterek, tek kültürlülüğe karşıt olarak çoğulcu bir kültürel anlayışı ifade etmek üzere "kültürel çoğulluk" kavramını kullanmanın mümkün olduğunu ifade eder. Bununla birlikte çokkültürlülük tartışmalarının, demokratik düşüncenin geleceği açısından önemsenmesi gerektiğini düşünen Philips ise heterojenliği ve farklılığı tanıyabilen, ama herbirimizi yalnızca bir yönle tanımlayan bir özcülüğe teslim olmayan yeni bir politik dil bulmak zorunda olduğumuzu belirtir.

Çokkültürlülük tartışmalarının, bireysel haklara saygının kolektif haklara saygıyı beraberinde getirip getirmeyeceği konusu üzerinde yoğunlaştığını ifade eden Habermas (2002: 129) bunun mümkün olduğunu, birinci hakkın karşısına ikincisinin getirilmesi gerekmeyeceğini söyleyerek, eşit öznel hakların demokratik olarak hayata geçirilmesi sürecinin, çeşitli etnik grupların ve kültürel yaşam biçimlerinin eşit haklarla bir arada var olma güvencesiyle sağlanabileceğini savunur.

Çokkültürlülük politikalarının gruplarla alakalı yönüyle ilgili olarak ise Kymlicka ve Norman (2008: 212) azınlık gruplarının kendi yönetim biçimlerini oluşturmak istediklerinin varlığından bahsedenlerin karşısında, çokkültürlülük haklarının her grup için ayrı bir yönetim biçimi olmaktan ziyade, toplumla bütünleşmeyi teşvik eden bir tarafı olduğunu savunanların da bulunduğu bahsetmektedirler.

Ataay (2003: 139) ise bu tartışmalarla alakalı olarak çokkültürlülük tartışmalarının, kapitalist toplumların, pek de uzun bir geçmişe dayanmayan demokratikleşme sürecinde geldikleri aşamayı göstermesi açısından önemli olduğunu, fakat demokrasi kavrayışının tek bir gelenekten gelmemesi gibi evrensel geçerliği olan bir demokrasi düşüncesi ve pratiğinin de olmadığını söyler. Burjuva devrimlerinin, feodal ayrıcalıkları yıkarak, özel mülkiyeti güvence altına almak üzere liberal devleti kurup, önemli demokratik açılımlar sağlamakla birlikte, siyasal hakların egemen sınıfın tekelinden çıkarıldığı bir döneme geçilmesinin işçi sınıfının uzun mücadeleleri sonucunda olduğunu savunan Ataay, kapitalizmin siyasal sistemi olan liberal demokrasinin, burjuvazinin kapitalist devlet aracılığıyla çıkarlarını genelleştirip ulusun çıkarları olarak gösterebilmesinin bir aracı olarak doğduğunu ifade etmektedir.

Katurman (2008: 22-23)'ın bu konuyla yakından ilişkili olan aktarmalarına göre Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı'nın Dokuzuncu Kalkınma Planı çerçevesinde BM'nin alt kuruluş olan UNESCO, 20 Ekim 2005'te Genel Konferans düzenlemiş ve Avrupa Komisyonu'nu ve Üye Devletler adına da Konsey Başkanı'nın katılımıyla müzakere edilen "Kültürel İfadelerin Çeşitliliği'nin Korunması ve Teşvik Edilmesi Sözleşmesi"ni benimsemiştir. Bu sözleşme, uluslararası topluluğun kültürel çeşitlilik üzerine yönlendirici ilke ve kavramlar konusunda şimdiye kadar hiç ulaşamadığı bir uzlaşmayı içinde barındırmaktadır. Birleşmiş Milletlere üye tüm ülkelerin Kasım 2001'de oybirliğiyle benimsediği, Türkiye açısından da bağlayıcılığı bulunan, AB tarafından da kabul edilip desteklenen "UNESCO *Kültürel Çeşitlilik* Evrensel Sözleşmesi" ile onu tamamlayıcı mahiyetteki Eylem Planının temelinde şekillenmiştir. Bu sözleşmede amaçlar kısmında yer alan ifadeler şunlardır:

- a) Kültürel ifadelerin çeşitliliğini korumak ve özendirmek;
- b) Kültürler için serpilip gelişme ve karşılıklı fayda temin edecek şekilde özgürce etkileşime girme yolunda gerekli koşulları yaratmak;
- c) Dünya üzerinde kültürler-arası saygıdan ve bir barış kültüründen yana daha geniş ve dengeli bir kültürel alışverişi garantiye alma düşüncesiyle kültürler arasında diyalogu teşvik etmek;
- d) Halklar arasında köprüler inşa etmeye dönük bir ruhla kültürel etkileşimi geliştirme yolunda kültürler arasılığı teşvik etmek;
- e) Kültürel ifadelerin çeşitliliğine saygıyı özendirmek ve onun yerel, ulusal ve uluslararası düzeylerde değerliliğine ilişkin bilinci yükseltmek;
- f) Tüm ülkeler, özellikle de gelişmekte olan ülkeler açısından kültür ile gelişim arasındaki bağlantının önemini bir kez daha ifade etmek ve ulusal ve uluslararası olarak bu bağlantının değerinin tanınmasını garantiye alacak düzenleme ve uygulamaları desteklemek;
- g) Kimlikler, değerler ve anlamların araçları olan kültürel etkinliklerin, ürünlerin ve hizmetlerin özgün niteliğini tanımak;
- h) Devletlerin kendi toprakları üzerinde kültürel çeşitliliği korumak ve desteklemek için gerekli politikaları ve önlemleri alma, benimseme ve uygulama konusundaki egemenlik haklarının bir kez daha altını çizmek;

i) Uluslararası işbirliği ve dayanışmayı, bir ortaklık ruhu içinde, özellikle de kültürel ifadelerin çeşitliliğini korumak ve desteklemek için gelişmekte olan ülkelerin yetkinliklerini artırmaya yönelik bir bakış açısıyla güçlendirmek.

Toplum ve Hukuk Araştırmaları Vakfı (2005: 112)'nin bir yayınında yer verdiği *kültürel çeşitlilik* alanında dikkat çeken başka bir çalışmada ise Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi'nin 7 Aralık 2000 tarihindeki toplantısında kabul ettiği *Kültürel Çeşitlilik* Deklarasyonu'nda kültür çeşitliliğinin insanlık için temel bir koşul olduğu vurgulanmış ve ayrıca deklarasyonda kültür çeşitliliğinin Avrupa'nın yapılaşma sürecinin başlıca siyasi hedefi olduğu belirtilmiştir. Deklarasyonda kültürel çeşitlilikle ilgili alınmış olan kararlar şunlardır:

a) "*Kültürel çeşitlilik*, kültürel olarak farklı pratiklerin karşılıklı değişim ve bir arada varoluşu ile farklı kültürel hizmet ve ürünlerin sağlanması ve tüketilmesi ile ifade edilir.

b) Özgür yaratıcı ifade ve özellikle de görsel işitsel hizmetlerde tüm şekillerdeki kültürel değiş-tokuş bilgisini edinme özgürlüğü olmaksızın *kültürel çeşitlilik* ifade edilemez.

c) Kültür çeşitliliği ile olan bağıyla tanımlanan ve çağın ihtiyaçlarını karşılayan teknolojik ve diğer yenilikler anlamına gelen sürdürülebilir kalkınma, gelecek kuşakların kendi ihtiyaçlarını karşılama, üretme, değişik kültürel hizmetlerini sağlama ve tüketme, üretme ve pratiğe dökme yeteneklerinden alıkoymayacaktır."

Parekh (2002: 287) eğitim tartışmalarının çokkültürlülük bağlamında değerlendirildiğinde genel olarak iki görüşün ortaya çıktığını söyler ve bunlardan birinin eğitimin "ulusal kültüre" hizmet ettiğini, ulusal birliği korumakla mükellef olduğunu ve belirli bir inanca dayalı olarak inşa edilmesi gerektiğini iddia eden egemen görüş olduğunu; diğerinin ise, bu tip bir eğitimin mağduru olduğunu söyleyen ve eğitimin asıl amacının öğrencilerin mensup oldukları etnik, dinsel, mezhepsel ya da kültürel kimliklerini öğretmek olduğunu ifade eden görüşün bulunduğunu belirtir. Her iki görüş açısından da eğitimin amacının, ister geniş politik toplum olsun, ister dar toplum olsun, bir topluluğu yaşatmak ve onu olumlu bir biçimde sunmak olduğunu ve her iki görüşün de eğitimi araçsal açıdan ele aldığını, ilişkili topluluklar hakkında homojen görüşler benimsediğini ve tek kültürlü eğitimi savunduğunu sözlerine ekler.

Parekh (2002: 215) kültürel çeşitliliğin, farklı kültürlerin, karşılıklı olarak yarar sağlayacak bir diyaloga girmelerini kolaylaştıracak bir ortam oluşturduğunu vurgular. Bununla birlikte farklı sanatsal, müzikal, edebî, ahlâki ve diğer geleneklerin birbirlerini sorguladıklarını, araştırdıklarını ve birbirine meydan okuduklarını, hatta birbirlerinden fikirler ödünç alıp bunlarla denemeler yaparak sık sık hiçbirinin kendi başına üretemediği yepyeni fikir ve duyarlılıklar ortaya koyduklarını iddia eder.

Çokkültürlülüğü; toplumsal, dinsel veya felsefi anlamda farklı olanların birlikteliği, farklılıklar üzerinde inşa olunan birlikteliğin ifadesi olarak tanımlayan Vatandaş (2001: 352), çokkültürlülüğün daha çok göçmen ülkeleri olarak bilinen yeni kıtalardaki ülkelere ya da başta İngiltere olmak üzere İsviçre, Almanya, Fransa gibi Batılı ülkelere atfen sıklıkla kullanılan bir terim olduğunu, fakat toplumsal özgürlüklerle özdeşleştirilen çokkültürlülüğün birkaç kuşağa yayılan bir asimilasyon politikası işlevi gördüğünü ifade etmektedir. Vitrinde yer alan ve her haliyle olumlanan özgürlüğün ise, geri plandaki asimilasyonu gizleme işlevini üstlenmiş durumda olduğunu belirtmiştir.

Çokkültürlülüğün güzel yönlerinden ve birleştirici özelliklerinden bahseden ve bunların gelecekte tüm milletlerin birlikte uyum içerisinde yaşamasını kolaylaştıracağını savunanlar kadar bu görüşlerin aksini düşünen ve savunanlar da azımsanacak oranda değildir.

Bu konu ile alakalı olarak Kaya (2000: 160), özellikle sol çevreden gelen bu eleştirileri John Russon'un görüşlerinden özetle; "çokkültürlülük ideolojisinin etnik azınlık kültürlerinin folklorik niteliklerini ön plana çıkardığını, böylece onları ötekileştirdiğini ve hatta egzotikleştirdiğini bunu yapmakla da, onları dışladığını, ilgiye korunmaya ve desteğe muhtaç acizane birer varlık olarak gördüğünü, bu nedenle ötekinin bizim üstün sadakatimize ve hoşgörümüze tabii olmasını gerektiren ciddi bir iktidar ilişkisi ortaya çıkardığı savunulur." şeklinde aktarmaktadır.

İrem (2005: 46)'in de örneğini verdiği üzere A. Spektorowskinin, Fransız Yeni Sağ'ın eski ırkçılığı radikal çokkültürcülükle bir tür kültürel kendini beğenmişlikten ilham alan dışlayıcı bir farklılık siyasetine dönüştüğünü belirttiğini, kültürel çoğulculuk ve liberal olmayan bir "farklılık" kuramı çerçevesinde, grup-merkezli kültürel haklar teorisiyle çokkültürcülüğün demokratik teoriden ziyade yeni faşist, sağ, muhafazakâr ve dinci teoriye yaklaştığına dikkat çektiğini dile getirmektedir. Yakışır (2009: 53) da bu konuda çokkültürlülüğün zaman zaman farklı uygulamalarla ideolojik olarak politik bir

anlam kazanarak siyasallaşabildiğini, gerçek amaç ve politikasından uzaklaştıkça da kendi içinde çelişkiye düşme tehlikesi barındığını söylemektedir.

Çokkültürlülük aleyhine iddialarda bulunanlara ek olarak Kaya ve Kentel (2005: 141) çokkültürlülük ideolojisinin, kültürleri bölümlere ayırma eğiliminde olduğunu, bunun yanı sıra kültürleri etnik gruplara bağlı olan, kendi içinde tutarlı, birleşik ve yapısal bütünlükler olarak kabul ettiğini ifade etmektedirler. Çokkültürcülüğün, kültür kavramını bir etnik grubun mülkiyeti olarak göstererek kültürleri bağımsız birimler olarak şekleştirmek, sınırları ve karşılıklı farklılıkları aşırı vurgulama riskini taşıdığından ve aynı zamanda cemaat içi uyuma yönelik baskıcı talepleri meşrulaştırma potansiyeli açısından, kültürlerin kendi içindeki homojenliğini de riske attığından bahsetmektedirler.

Çokkültürlü bir yapının olması eğitim ortamında da çeşitli değişikliklere yol açabilir. Öğretmen ve yöneticilerin bu konuda görüşlerinin ne olduğu ve bu farklılıkların bir arada olmasından kaynaklanan sorunlar olup olmadığının ortaya çıkarılması önem taşımaktadır. Bu araştırma böyle bir ihtiyaçtan doğmuştur. Araştırmanın temel problemi ise, okullardaki bu çokkültürlülük yapısının okul yönetimine etkisinin olup olmadığı, sorunlara yol açıp açmadığının belirlenmesidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı çokkültürlülüğün belirgin şekilde yaşandığı Mardin ili ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin okullarındaki çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin okullarındaki çokkültürlülüğe ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. İlköğretim kurumlarında görev yapan;
 - a. Okul yöneticilerinin okullarındaki çokkültürlülüğe ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, görev yeri, mesleki kıdem, görev süresi, eğitim durumu ve en son çalıştığı okuldaki görev süresine göre anlamlı farklılık var mıdır?

- b. Öğretmenlerin okullarındaki çokkültürlülüğe ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, görev yeri, branş, mesleki kıdem, görev süresi, eğitim durumu ve en son çalıştığı okuldaki görev süresine göre anlamlı farklılık var mıdır?
3. İlköğretim kurumlarının görev yapan;
 - a. Okul yöneticilerinin okullarındaki çokkültürlülüğe ilişkin öne sürdükleri metaforlar, bu metaforların frekans dağılımları ve bu metaforlarla oluşturulan kavramsal kategoriler nelerdir?
 - b. Öğretmenlerin okullarındaki çokkültürlülüğe ilişkin öne sürdükleri metaforlar, bu metaforların frekans dağılımları ve bu metaforlarla oluşturulan kavramsal kategoriler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Faaliyet alanı insanın yetiştirilmesi ve geliştirilmesi olan eğitim kurumlarının etkili işleyişi için, bu kurumlarda, eğitici, danışman, yol gösterici olarak görev yapanların çoğu, görev tanımlarından daha fazlasını yapmaya istekli olmalıdırlar (Katz ve Kahn, 1977, 378-408). Bu nedenle de bu kurumlarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları durumlar iyi belirlenmeli veya mevcut durum devam ettirilmeli ya da iyileştirme yoluna gidilmelidir.

Yapılan bu çalışmayı da ön plana çıkararak onun önem derecesini arttıran bu konu üzerine yapılacak tespitler ve o doğrultuda sunulacak öneriler olmaktadır. Çalışma boyunca da özellikle çokkültürlülüğün eğitimle alakalı boyutu üzerinde durulmakta ve gerek öğretmenler gerekse yöneticilerle alakalı boyutlar tek tek ele alınmaktadır. Elde edilen veri ve sonuçlar ileride devletin çokkültürlü eğitim politikasına dahi ışık tutacak öneme sahip olabileceği için elde edilen veri ve sonuçlar üzerinde titizlikle durulmakta, her detay titizlikle irdelenmektedir. Çünkü elde edilen bu sonuçlar hem çalışma için hayati önem taşımakta hem de ülkemizin çokkültürlü eğitim konusunda hangi aşamada olduğunun belirlenmesinde yol gösterici özelliğe sahip olmaktadır.

Her kurumda olduğu gibi eğitim kurumlarında da çalışanların örgüte bağlılıkları ve motivasyon düzeyleri büyük önem taşımaktadır. Bu durumların istenilen seviyeye getirilip korunabilmesi için de öncelikle iyi bir durum tespiti yapılmalıdır.

Çok kültürlülüğün okul yönetimine etkisinin ne yönde olduğu tam olarak bir sonuca varmış değildir. Bu çalışma kapsamında, çok kültürlü bir yapının okul yönetimine ne yönde etki ettiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada, aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Katılımcıların görüşme formlarına verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
2. Ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma sonucunda elde edilen bilgiler aşağıdaki sınırlılıklar dahilinde genellenmiştir.

1. Bu araştırma 2009- 2010 eğitim- öğretim yılıyla,
2. Mardin il merkezi ve çok kültürlülüğün belirgin şekilde yaşandığı Midyat ve Savur ilçeleriyle,
3. Konuya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK İLE İLGİLİ KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Kültür, son zamanlarda üzerinde titizlikle durulan konular arasındadır. Kültürün etimolojik açıdan kökenine inilirse, Latince’de tarım anlamına gelen *cultura* kelimesinden geldiği görülmektedir. Batı dillerinde daha sonra *culture* olarak kullanılan bu kelimenin zamanımıza kadar gelen Osmanlıca karşılığı *hars* kelimesidir (Çeçen, 1994: 9). Kültürle ilgili yapılan diğer tanımlamalarda ise kültürün bir insan topluluğunun kendi tarihi hakkındaki şuuru, cemiyette bir arada yaşayan insanların hayattaki problemlere karşı denedikleri çözüm yolları ve insanın kendisi tarafından tahsis edilip ortaya koyduğu çevresi olarak tanımlanmıştır (Köseoğlu 1992: 147, Güngör 1983: 35, Bilgiseven 1995: 15). Bu tanımlamalardan ise kültürün gayet sistemli ve bilinçli bir şey olduğu anlaşılmaktadır. Kymlicka (1998: 49), insan topluluklarına kimliklerini veren ve onları birbirlerinden ayırt eden özelliklerin toplamı olarak da değerlendirilen kültürün ulus ya da halk ile eşanlamlı kullanılarak, kurumsal bakımdan daha çok , belli bir toprak parçası ya da yurttan yaşayan, aynı dili ve tarihi paylaşan, soy bağları olan bir cemaat olarak tanımlandığını söylemektedir.

Schafer (2001: 305), kültür kelimesinin, latince “*cultura*” sözcüğünden türediğini ifade etmiştir. Sözcüğün kökeninin “*colere*” fiilinden geldiğini belirten Schafer, kelimenin meyilli olmak, aynı eylemi tekrarlamak anlamlarında kullanıldığını söylemektedir. İlk kez toplum ve tarihi anlamda ise 1750’lerde Almanca metinlerde karşımıza çıktığına değinirken 1750’den önce kültürün, Fransızca, İngilizce ve Almanca’da medeniyet (uygarlık) kelimesi ile karşılandığını sözlerine eklemektedir.

Williams (2005:105), *culture* sözcüğünün, hem tarihsel gelişimi hem de ayrı ve bağdaşmaz düşünce sistemlerinde ve farklı entelektüel disiplinlerdeki kullanımları sebebiyle İngilizcedeki en karmaşık iki üç sözcükten biri olduğunu ifade eder. Latince ikamet, yetiştirme, koruma anlamlarına gelen *colere* kökünden türeyen “kültür” sözcüğünün, 19. yüzyıl başlarına kadar, ekin ve hayvanların bakımından, insan gelişim sürecini de kapsayan bir anlam dağarcığıyla kullanıldığına değinen Williams, kavramın modern kullanımında iki düzeyin ayırt edilebileceğini vurgulamaktadır: Bunlardan birincisinin yetiştirme anlamında mesela bitkilerde olduğu gibi fiziki bir süreci ve

bunun ötesinde bir anlam alanını ifade ettiğini söylerken ikincisinin üç geniş, etkin kullanıma sahip olduğunu söylemektedir.

Keniston (1998: 1)' a göre kültür, antropolojik anlamda, insan olarak kimliğimizin ana ögesi durumundadır. Çünkü kültür, sosyal hayatımızla, ana dilimizle, çocuk olarak ailemizle, yaşam ve dünya hakkındaki temel kabullenmelerimizle, atalarımızla olan bağlarımızla, yazılı veya sözlü tarihimizle ilişki kurmamıza yardımcı olmaktadır. Ayrıca bizi, bizim gibi insanlar olarak nitelendirdiğimiz kişilere bağlayarak tutkal görevi yapanın kültür olduğunu vurgular.

Baumann (2006: 85)'ın Çokkültürlülük Bilmecesi adlı kitabında bahsettiği kültürle ilgili kuramlardan özcü kuram, kültürü ister ulusal ister etnik ya da dinsel olsun, kişinin oluşturduğu ve sürekli yenileme etkinliği ile yeniden biçimlendirdiği bir şeyden ziyade kişinin sahip ve üyesi olduğu bir şey olarak tanımlamaktadır. Fakat Baumann (2006: 85)'ın kültür hakkındaki bu özcü bakışın herhangi bir çokkültürlü gelecek hatta inceleme için bile işe yaramaz olduğunu; çocukları, kültürel kopyalar; yetişkinleri ise, ahmaklar haline getireceğini söylemektedir. Burada hatanın her iki durumda da aynı olduğunu, birden fazla kültürü yaşadığımız gerçeğinin göz ardı edildiğini belirtmiştir. Ayrıca konuyla ilgili hepimizin bir ulusal kültür, bir etnik kültür ve bir dinsel kültürün yeniden oluşmasına kadar uzanmaksızın bunların devamlılığına katılmakta olduğumuzu ve büyük ihtimalle bir bölge ya da kent, belli bir dil topluluğu ve öğrenciler ya da işçiler, feministler ya da motosikletçiler, sörfçüler ya da punklar diye uzayıp giden bir listedeki toplumsal bir kategoriyle ilgili bir kültüre katılım göstermekte olduğumuzu ifade etmektedir.

Köseoğlu (2007: 8) da Baumann'a paralel şekilde ifadede bulunarak kültürün bir milletin bütünüyle yaşama biçimi olduğunu, maddi ve manevi aklımıza gelen bütün unsurların oluşturduğu bir yaşama biçimi olduğunu söylemektedir. Her kültürün iç taleplerinin, inançlarının, varlığa bakışının ve beklentilerinin farklı olduğunu belirten Köseoğlu (2007: 104) yöntemlerin, değerler sıralamasının, ölçülerinin ve zihniyetinin farklı olduğunu, kültürün bu farklılıkları bireye yansıtmaya çalıştığını ve toplumsallaşma diye kavramsallaştırılmaya çalışılan sürecin de bu olduğunu belirtir.

Parekh (2003: 184) de bu konuda aynı fikirleri paylaşarak biraz daha emin bir dille kültürün, doğrudan insanların iletişim biçimlerini, canlı bir biçimde organikliğiyle şekillendirdiğini, çünkü kültürün, insanların değer ve davranışlarının çıkış noktası

olduğunu; topluluğun bireylerinin, neyi, nerede, ne biçimde, ne zaman, kiminle birlikte yaptığıyla ilgilendiğini belirtmektedir. Bunun da belli kültürlerin görsel algıda farklılaşmasını açıkladığını ifade eden Parekh, kültürü statik bir olgu olarak algılamının yanlışlığından bahsetmektedir. Ayrıca toplulukla beraber kültürün de evrilip ve değiştiğinden söz ederek kültürlerin diğerlerinden bağımsız olmadığını ve etkileşimin kaçınılmaz olduğunu vurgulamaktadır.

Baumann(2006: 96) kültürün ikili bir söylemsel yapısı olduğundan bahseder. Bir anlığına somutlaşmış bir özün muhafazakar yeniden yapılandırılması iken, bir an sonra süreçsel bir kurumun yön bulan yeni yapısı haline geldiğini söyler. Ayrıca kültürün iki kutup arasında kararsız kaldığını ve kavramın diyalektik güzelliğinin ve karmaşıklığının da bundan kaynaklandığını öne sürer. Sahip olunabilecek tüm kültürlerin üretim aşamasındaki kültür olduğunu, tüm kültürel farklılıkların farklılaştırma edimleri olduğunu ve tüm kültürel kimliklerin kültürel kimliklendirme edimleri olduğunu vurgular. Tüm bunları yaparken de yaşamlarını anlamaya çalıştığımız insanların özgün görüşlerini devre dışı bırakmamaya özen göstermemiz konusunda da uyarıda bulunmaktadır.

Giddens (2000: 18) de yukarıdaki araştırmacılardan farklı olmayan bir şekilde kültürü toplumla ilişkilendirerek hiçbir kültürün toplumlar olmadan var olamayacağını, aynı biçimde hiçbir toplumun da kültür olmadan var olamayacağını, kültürün kavramsal olarak toplumdan ayırt edilebilir olsa da bu iki kavram arasında yakın bağların bulunduğunu ifade etmektedir.

Tok (2003: 28) ise bu konuda farklı bir bakış açısı sergileyerek kültürün önemini kişisel kimliğin oluşumundaki rolüne dayandırmaktadır ve kitabında geliştirdiği *kimlik temeline dayalı bir yaklaşıma* göre kültürün kimliğin tanımlanması, ifade edilmesi ve geliştirilmesi, kişinin kendini gerçekleştirme için bir önkoşul olduğunu ve kimliksiz hiçbir kişinin var olamayacağını bu nedenle de kültür olmadan hiçbir kişinin var olmayacağını söylemektedir. Tok, bu nedenle kültürel kimliğin gerçek kişilerin zorunlu bir unsuru olduğunu söylemekte; fakat kişisel kimliğin oluşumundaki fonksiyonuna rağmen kültürün bu yaklaşımda kalıtsal bir olgu olmadığını ifade etmektedir. Kültürün istem ve iradenin rol oynamadığı bir durumdan çok bir seçim meselesi olduğunu belirten Tok, kültürel amaçların, bağlılıkların, özdeşleşmelerin ve uygulamaların

seçmeye konu olduğunu, ama buna rağmen kişisel kimliklerin teşkil edicileri de olduğu hususunun altını çizmektedir.

Tok (2003: 38), ayrıca kültürün birey-üyeler için iki hayati rolünün olduğunu kabul edilebilirliğinden bahsederek kültürün bireysel özgürlük ve kişisel kimlik için birer önkoşul olduğunu belirtmektedir. Bu duruma uygun olarak ise kültürün öneminin değerlendirilmesi için iki temel yaklaşım olduğunu ifade ederek bunlardan ilkinde *özgürlük temelli yaklaşım* ve ikincisine ise *kimlik temelli yaklaşım* adını vermektedir. Özgürlük temelli yaklaşıma göre, kültürün bireysel özgürlük için bir önkoşul olduğunu ve bireysel seçim için seçenek ve anlamlar sağlama yoluyla teşvik edici bir rol üstlendiğini söyler. Kimlik temelli yaklaşımda ise, kültürün öneminin bireysel özgürlüğü teşvik etmesinden değil, özgürlüğün kimliğimizi oluşturan kültürel özdeşleşmelerimizi ve seçimlerimizi mümkün kılmasından geldiği ileri sürülmektedir.

Tok (2003: 28) kültürün seçme bağlamı olarak ikili bir fonksiyona sahip olduğunu, yalnızca tüm toplumun resmi siyasal ve hukuki düzeni olarak bir işleve sahip olmadığını, aynı zamanda kimlik bağlamı anlamında baskın-çoğunluk grubun kurumuş kültürü olduğunu belirtir. Seçme bağlamı olarak kültürün bu işlevi ile siyasal toplumun tüm üyeleri için gelir, fırsat, kariyer ve güce erişimde resmi eşitliği garantilediğini diğer taraftan ise azınlık, ulusal, etnik ve dini grupların üyelerini yaşam yönünden baskın çoğunluk kültüre bağımlı kılması sebebiyle kendi kültürleri ile ilişkili olarak dezavantajlı hale getirdiğini de ifade etmektedir.

Kültürün, bir toplumun yapma, etme, duyma ve düşünme biçimlerinin tümü olarak tanımlanabildiğini ifade eden Özensel (2007: 208) kültürün, dinamik bir alana denk geldiğini ve kültürleşme, kültürel yayılma, kültürel yozlaşma, kültürsüzleşme, kültür bayağılığı, yüksek kültür, halk kültürü, kitle kültürü, popüler kültür ve kültürel asimilasyon gibi pek çok kavramı da içinde barındırdığını söyleyerek tüm bu kavramlaştırmaların da aslında toplumlararası ya da aynı toplumun çeşitli kesimleri arasındaki bir mücadele alanı olduğunu ifade etmektedir.

Kültür kavramının:

1. Bir toplumun ya da bütün toplumların birikimli uygarlığı,
2. Belli bir toplumun kendisi olması,
3. Bir dizi sosyal süreçlerin bileşkesi ve

4. Bir insan ve toplum kuramı olması şeklinde dört farklı açıdan tanımlanabileceğini söyleyen Güvenç (1974: 95) birinci anlamda kültürün evrensel değerleri içeren bilim, bilgi ve sanat içerdiğini, bu anlamıyla kültürün tüm insanların ve toplumların ortak malı olduğunu ifade eder. İkinci anlamda ise kültürün, belli bir ulusa ait ve o ulusu bir arada tutan tüm değerler olduğunu, bu tür kültüre, ulusal/millî kültür dendiğini, etkileşim, değişim ve sosyal süreç olarak ise kültürün, belli bir zaman ve mekân alanında üretilen değer olduğunu vurgulamaktadır.

Ayrıca Güvenç (1974: 101-106) kültürün özelliklerini:

- *Kültür öğrenilir ve öğretilir:* Hangi anlamda olursa olsun kültür, insan yaratısı olduğu için öğretilbilir ve aktarılabilir bir özelliğe sahiptir. Her insan belli bir toplumda doğar ve ilk öncelikle bu toplumun kültürünü öğrenir.
- *Kültür tarihidir ve süreklidir:* İnsan öğrendiklerini ve yarattıklarını, sonraki kuşağa aktarma yetisine sahiptir. Bu nedenle insanlar, hem önceki kuşaktan aldıklarını hem de kendilerinin yarattıklarını bir sonraki kuşağa devreder. Bu da kültürü tarihsel ve sürekli yapar.
- *Kültür toplumsaldır:* İnsanlar kültürü boşlukta değil belli bir toplumda yaratırlar. Kültür, toplumda yaşayan insanlarca birlikte oluşturulur ve ortaklaşa paylaşılır.
- *Kültür ideal bir sistemdir:* Kültür insanların yararına ortaya konulan değerler olduğu için ideal kuralları ve sistemleri içerir. Fakat çoğunlukla bireyler davranışlarıyla idealden uzak hareket ederler.
- *Kültür gereksinimleri karşılar:* Kültür, insan için insan tarafından yaratıldığı için öncelikle insan gereksinimlerini giderir.
- *Kültür değişim sürecine tabidir:* Kültür zaman, mekân, koşullara göre değişime uğrar. Her değişim, uyuma doğru giden süreci getirir.
- *Kültür bütünleyicidir:* Farklı birey ve gruplar, buldukları kültür ve üst kültürle uyum içinde yaşayarak toplumla bütünleşirler.
- *Kültür sosyalleştiricidir:* İnsan kültür sayesinde yaşadığı toplumun değerlerini öğ-reyerek sosyal bir varlık olur, ifadeleriyle belirtmiştir.

Kültürün eğitimle ilgili boyutu konusunda ise Villegas ve Lucas (2002: 53), kültüre duyarlı öğretmenlerin sahip olması gereken altı özellik tanımlamışlardır:

a. Sosyokültürel açıdan bilinçli olmak, yani gerçeği algılamanın birçok farklı yönü olduğunu ve bu yönlerin bireylerin sosyal ortamlarından etkilendiğinin farkında olmak,

b. Tüm öğrencilerdeki öğrenme kaynaklarını görebilmek, farklılıkları üstesinden gelmesi gereken problemler olarak görmemek,

c. Okulların tüm öğrencilere eğitimsel zenginlik ve çeşitlilik sağlama işlevinde kendi sorumluluğunun farkında olmak,

d. Öğrencilerin bilgileri nasıl yapılandırıldığını anlamak ve öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmasına destek olmak,

e. Öğrencilerinin yaşamları hakkında bilgi sahibi olmak,

f. Öğrencilerin yaşamları hakkında edindiği bilgilerle öğretimi yeniden tasarlamak. Öğretmenlerin bu konularda bilgi sahibi olmaları, onların öğrencilere ve öğrenme ortamına daha fazla katkıda bulunmalarını ve dolayısıyla öğrenme ortamında ortaya çıkabilecek sorunların üstesinden daha kolay bir şekilde üstesinden gelmelerini sağlayacaktır.

Okul kültürü ile ilgili yapılan çalışmalarda ise Leithussad (1999: 10-19)'ın yaptığı tanımlamaya göre okul kültürü; kurallar, inançlar ve bir okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarına kılavuzluk eden değerlerdir. Özdemir (2006)' in Deal ve Peterson (1999)' dan aktarmalarına göre okul kültürü, okulun tarihi içinde oluşan değer ve inanç kalıplarıyla geleneklerden oluştuğu şeklinde yorumlanmıştır ve Heckman'a (1993) göre okul kültürü; yönetici, öğretmen ve öğrencilerin paylaştıkları ve onların faaliyetlerini yönlendiren inançlardan oluşmaktadır. Gaziel (1997: 310-325) ise okul kültürü terimini okulun özelliğini, karakterini tanımlamak için kullandığını söyler, çünkü ona göre okul, kültürü yıllardan beri biçimlendirilen geleneklerin, inançların ve değerlerin derinlemesine örneklerini yansıtmaktadır. Ayrıca okul kültürünü belirleyen faktörlerin şu şekilde sıralanabildiğini söylemiştir:

- Okulun yaşı
- Okulun tarihi gelişim süreci
- Okulun amacı ve hedefleri
- Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik ve coğrafi çevre
- Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri

- Kırsal ve kentsel alanlar
- Okulun tesisleri
- Okulda kullanılan teknoloji
- Okul ve sınıf büyüklüğü
- Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin beklentileri
- Velilerin beklentileri

İyi bir okul için güçlü bir okul kültürüne ihtiyaç vardır. Çelik (2000: 67) bu konuda güçlü bir okul kültürünün etkili okul için gerekli olan bir ön koşul olduğunu, güçlü okul kültürünün, yönetici ve öğretmenlerin ortak değer, norm ve inançlar etrafında birleşmeleri sonucunda ortaya çıkacağını ve böyle bir ortamda denetim işlevinin de daha az hissedileceğini söylerken, Deal ve Peterson'a (1998: 27-30) göre de normlar, değerler, inançlar ve gelenekler, okul kültürünü oluşturan kavramlardır. Bu kavramlar, okuldaki tüm elemanların düşüncelerini, tutum ve davranışlarını etkiler, bireyler arasındaki bağları kuvvetlendirir ve okulu özel yapar.

Campo (1993:118-130) ise bu konu ile alakalı olarak okul kültürünün; okul içi kültürel çatışmalarda tek başlarına mücadele etmeleri için öğretmenleri cesaretlendirici bir unsur olduğunu ve bu kültürün, değişim için onların bir arada çalışmalarında önemli olduğunu ifade eder.

Pawlas (1997: 118-128) ise okul kültürü hakkında güçlü ve etkili bir okul kültürü için bazı temel öğelerin olduğunu belirterek bu öğeleri şu şekilde sıralamıştır:

Paylaşılan Değerler: Bu değerler, örgütteki herkese açıktır ve kurumun üstlendiği her faaliyete yayılmıştır. Değerler, genellikle yazılı değildir, fakat bunlar okulun gerçekleştirdiği faaliyetlerde ortaya çıkar. Çünkü değerler, müfredat programları, öğretim yöntemleri, zaman yönetimi, kimin niçin ödüllendirileceği gibi birçok konuda yönetici, öğretmen ve öğrencileri yönlendirir.

Mizah: Okuldaki neşenin, mutluluğun miktarı güçlü bir kültüre bağlıdır. Mizah ve neşe, örgütteki insanların zorluklar karşısında tecrübe kazanmasının bir göstergesidir.

Hikâye Anlatımı: Okullar da dâhil her örgütte yerleşmiş hikâyeler vardır. Anlatılan ve anlatılması gereken hikâyeler kültürle ilgilidir. Efsane formunda anlatılan bu hikâyeler, örgütün tarihsel bakış açısını yansıtır. Bu hikâyeler, hem eğitici hem de motive edicidir. Ayrıca hikâye ve efsaneler, örgüt üyeleri arasında bağlayıcı rol üstlenebilir.

İletişim Ağı: Her örgüt ve kültür, “kurumda gerçekten ne oluyor?”la ilgili bilgiyi yaymak için bir iletişim sistemine sahiptir. Bazı açılardan sistem informaldır. Burada her yöneticinin sistem içinde bilgiyi hızlı bir şekilde yaymak için gerekli olan yolları bilmesi gerekir.

Ritüeller ve Seremoniler (Törenler, Merasimler): Bir örgütün ritüelleri, günümüzün okul faaliyetleridir. Seremoniler ise kahramanları ve efsaneleri anma ve özel olayları kutlamadır. Seremoniler sıradışı olabilir ve olmaları gerekir de. Seremonilerin uzun süreli etkileri olup resmîliği vardır. Ayrıca seremoniler okul kültürünü ortaya koyar.

Meslektaşlar Arası İlişkiler: Meslektaşlarıyla olumlu diyalog içinde olan öğretmenler birbirlerine yardım ederler, mesleki bilgilerini paylaşırlar. Okul ortamındaki sıcak ilişkilerin birlikteliğinden de başarı doğmaktadır.

Okul kültürünü etkileyen en önemli etmenlerden biri de, çok kültürlülüktür. Nitekim “çokkültürlülük, bir bölünmeye mi yol açmaktadır yoksa bir bütünleşmeyi mi sağlamaktadır?” sorusu günümüzde de tartışılmalı bir konudur. Bir grup çokkültürlülüğün olumsuz yönlerinden bahsederek çokkültürlülüğün birçok çeşitlilikten ve farklılıktan kaynaklanan anlaşmazlıklara yol açacağını ve çeşitli karışıklıklara neden olacağını düşünmektedir. Diğer grup ise çokkültürlülüğün olumlu yönlerinden bahsederek çokkültürlülüğü farklı kimlik, kültür ve değerleri birleştirip tüm farklılıkları bir arada yaşatabilecek yegâne güç olarak görmektedir. Bu iki farklı gruptan da anlaşılacağı üzere çokkültürlülük, bakış açısına bağlı olarak birbirinin tam tersi iki farklı durumda algılanabilir. Yakışır (2009: 35) bu konuda şöyle söylemektedir: “Çokkültürlülük öyle bir noktadadır ki bıçak sırtı bir konumda, toplumlarda bir tehdit de olabilir toplumdaki tehdide bir alternatif de olabilir. Çokkültürlülüğü olumlu ya da olumsuz olarak nitelendirmek yerine ortaya koyulan analizlerle her yönden tarafsız bir değerlendirme yapılmaya çalışılmalıdır.”

Yapılan farklı tanımlar incelendiğinde çokkültürlülüğün ne olduğu daha iyi kavranabilmektedir. Burada en önemli ve en dikkat edilmesi gereken nokta, çokkültürlülük ve çokkültürcülük kavramlarını birbirine karıştırmamaktır. Çokkültürlülük, sosyolojik bir olguyu ifade ederken; çokkültürcülük bu sosyolojik olgu etrafında şekillenen siyasi akımı ifade eder. Yakışır (2009: 32), çokkültürlülüğün kavramsal bir gerçeklik olduğunu, çokkültürcülüğün ise çokkültürlülükten türeyen ve

çokkültürlülükle karıştırılan bir kavram olduğunu söylemektedir. Ayrıca, çokkültürcülüğün, çokkültürlü bir politika olduğunu ve çokkültürlülük olgusunun ortaya çıkması sonucunda savunulan bir tavır olduğunu ifade etmektedir.

Çokkültürlülük, birkaç farklı kültürün birleşmesi için tasarlanmış bir çevre olarak tanımlanabilir (Webster's Collegiate Dictionary, 1993: 764). Fakat, Pratt (1974)' e göre bu tanımlama günümüz toplumundaki kavram'ın karışıklıklarını tam olarak tanımlayamamaktadır. Fukuyama (1993) ise çokkültürlülüğün sıklıkla ataları birkaç nesildir ülkede yaşayan zenciler, feministler, geyler, yerli Amerikalılar vb. ile ilişkilendirildiği için bizlerin farklı terimleri tercih ettiğimizi ifade etmektedir. Altaş (2003: 13)'a göre çokkültürlülük, bir toplumda farklı kültürlerin bir arada yaşamasını onaylayan bir "tanınma politikası"nı yansıtmakta ve kelime kendi içinde bir tavır alma anlamını barındırmaktadır. Buna karşın Vatandaş (2002: 22), aslında çokkültürlülüğün de bir asimilasyon politikası olduğunu fakat daha uzun bir süreye yayılmış, değiştirilmesi hedeflenen unsurların değişiminin zorlanmadan gerçekleştirildiği bir asimilasyon politikası olduğunu söyler.

Çokkültürlülük, farklı etnik, kültürel kökenlere ait toplulukların kendilerine özgü kimliklerini korumalarına olanak sağlayan bir model olarak topluluklar üstü düzeyde yeni bir tarz bir ulusal kimlik şemsiyesi altında, her çeşit kültürel kimliklere yaşam alanı açan ve onların bu alanda varlıklarını korumalarını destekleyen bir yapıdır.

Yakışır (2009: 34) çokkültürlülüğün post-modern dönemde Batı çıkışlı yeni bir kavram olarak "Multiculturalism" şeklinde ifade edilen bir olgu olduğunu ifade eder.

Çokkültürlülük tartışmalarının model alındığı ve bu tartışmaların en fazla örneklerini bulabildiği ülkelerin başında A.B.D.'nin geldiğini söyleyen Aktay (2001: 213), bu ülkenin oluşum şekli itibariyle dünyanın her tarafından gelen insanların bir arada yaşadığı örnek bir ülke olarak, bu farklılıkları karşılama konusunda değişik dönemlerde değişik siyasetlere sahne olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca 19. yy.'ın sonlarında Amerika'ya göç eden insanlara, dünyanın neresinden gelmiş olurlarsa olsunlar, hangi farklılığı taşıyor olurlarsa olsunlar, kendilerini "Amerikalı" gibi hissetmelerinin ısrarla telkin edildiğinin altını çizen Aktay, bu telkinin teoride bugünkünden çok farklı olmasa da pratikte ortak bir kültür potası içinde eritmeyi öngördüğünü, bu eritme potasının ise "melting pot" şeklinde adlandırıldığını söylemektedir. 1960'lı yıllardan itibaren Amerika'nın aynı durumu hakkında geliştirilen

yeni mecazın ise “salata kâsesi” olduğunu belriten Aktay, bu ifadenin çokkültürlülüğü tasvir etmenin bir yolu olduğunu vurgulamaktadır. Yakışır (2009: 93) ise bu konuda çokkültürlülüğün farklı unsurların karıştığı ancak her birinin kendine ait özelliklerini korumaya devam ettiği ve hepsinin bir arada anlam kazandığı ve bütünlük oluşturduğu bir kavram olduğunu ifade etmektedir. Aktay’ ın sözlerini destekler şekilde ifade bulunan Yakışır (2009: 94) çokkültürlülük kavramının, farklı kültürleri yan yana getiren toplumsal yapıda kimin egemen olduğu sorusunu ustaca gizlemekte olduğunu ve ekonomik ve siyasal hegemonyayı gözlerden sakladığını sözlerine ekleyerek ideal model olarak gösterilen Amerikan veya İngiliz tarzı çoğulculuğun, ağırlıklı olarak erime potası anlamındaki bir asimilasyonculuk olduğunu belirtmektedir.

Turner (1993: 411-429) çok kültürlülük hakkında farklı bir yorum yaparak çok kültürlülüğün siyasi topluluğun ademi merkezîyetçi bir yöne döndürülmesi anlamına geldiğini söyler. Çok kültürlülük terimi, farklılığın bir savunması olmayı sağlayan herhangi bir vizyonu etiketlemek amacıyla kullanılırken Hartman ve Gerteis (2005)’in aktarmalarına göre Alexander (2001) ve Taylor (2001) tarafından son zamanlarda daha özel bir anlamda kullanılmıştır. Etkileşimci çoğulculuk olarak tabir ettiğimiz bu ayırt edici versiyon, ayrı grup ve kültürlerin varlığını fark ettirmektedir.

Diaz, Massialas, ve Xanthopoulos (1999: 2-3) ise çok kültürlülüğün tanımı ve çok kültürlü eğitimi neyin teşkil ettiği konusu üzerinde bir karmaşa olduğunu söyler. Diaz, Massialas, ve Xanthopoulos ayrıca çokkültürlü eğitimin farklılık, insan hakları, önyargıyı azaltma ve “öğrencilerin ikamet ettikleri ulus içerisindeki” çalışmalarla ilgilendiğini belirtmiştir.

“Kültür, tarih içerisinde yaratılan bir anlam ve önem sistemi, ya da başka bir deyişle, bir grup insanın bireysel ve toplu yaşamlarını anlamada, düzenlemede ve yapılandırmada kullandıkları bir inançlar ve adetler sistemidir. İnsan yaşamını anlamının ve yönlendirmenin bir yoludur. Aradığı anlayışın uygulamada bir itiş gücü vardır; felsefi veya bilimsel bir kuram gibi, yalnızca kuramsal bir doğaya sahip değildir ve insan yaşamını araçsal bir biçimde değil, belirli bir anlama ve kavramlaştırma biçimine dayanarak düzenler” (Parekh, 2003:184).

Doytcheva (2005: 25) çok kültürlülüğün tanımını yaparken öncelikle toplumun bir özelliği değil, bir ideal veya bir siyasi programı olduğunu söylemektedir. Ayrıca insan toplumlarının her zaman çoğul olduğunu ve kültürel açıdan çeşitlilik arzettiğini

fakat bu çeşitliliğe farklı dönemlerde farklı siyasi cevaplar verildiğini ifade eder. Sonrasında ise, çokkültürlülüğün en azından ortaya ilk çıktığında, kültürel farklılıklar sorununun bir toplumsal adalet meselesine dönüşmesine tanık olan demokratik toplumlara özgü çağdaş bir yenilik olduğunu vurgular. Siyasi bir program olarak çokkültürlülüğün kurumsal bir değişiklik daha genel bir anlamda ise devlet kurumlarının daha aktif bir rol oynaması demek olduğunu belirterek bu bakımdan *melezleşme*, *kozmopolitleşme* ve *kültürlerarasılık* gibi biyolojik, estetik ya da kültürel çeşitliliğe temel olarak bireysel çözümler sunan cevaplardan farklı düşünülmesi gerektiği noktasına dikkat çekmektedir.

Baumann (2006: 7-8), çokkültürlülüğün bir bilmece olduğunu ve tekleştirilmiş bir ulusal kültüre inananlar, kültürlerinin izini etnik kimliklerinde arayanlar ve dinlerini kültürleri olarak görenlerden oluşan üç tarafın arasında adalet ve eşitlik durumunu nasıl sağlayabileceğimizi sorgular. Bulmacanın çözümü için ise milliyetçilik veya ulus-devlet, etnik kimlik veya etnisite ve kültürün temeli olarak din ile ne anlatılmaya çalışıldığını yeniden düşünmenin gerekliliğinden bahseder.

Doytcheva (2005: 16-17) da Baumann gibi 3 farklı olgudan bahsederek yaptığı üç tahlilin ilkinde çokkültürlülüğün, farklı sosyal çevrelerden, dini inançlardan, etnik kökenlerden veya milliyetlerden gelen bireylerin oluşturduğu çağdaş toplumların bir özelliğini belirttiğinin düşünülebileceğini ifade etmiştir. İkinci tahlilinde ise çokkültürlülüğün dikkatimizi kültürel farklılıkların toplumsal örgütlenmesine çektiğini söylemektedir. Bu durumda, farklılığın bireysel bir olgu olmadığını, “kültürel temas” durumlarında karşılıklı etkileşime geçen toplumsal kurumlarda vücut bulduğu düşüncesini ifade ettiğini söyler. Ve nihayet üçüncü tahlilinde ise ; çokkültürlülüğün birtakım özel aidiyetlerin varlığını ve değerini kabul etmekle kalmayan ayrıca bunları siyasi normlara ve kurumlara kaydetmeyi de öneren belirli bir siyasi programı ifade ettiğini vurgular. Bu şekilde de ideolojik ve toplumsal bir çoğulculuktan normatif ve yapısalcı bir çoğulculuğa dönüştüğünü belirtir. Bu noktada ise kurumsal bir değişim olarak nitelendirdiği çokkültürün daha önceki Osmanlı İmparatorluğu ve Çarlık Rusyası gibi çok uluslu toplumlardan farklı olarak en azından ortaya çıkışında demokratik toplumlara özgü olması bakımından özgüllüğünün kavranmasının mümkün olduğunun altını çizer.

Ayrıca Doytcheva (2005: 17-18)' ya göre, çokkültürlülük ideallerini daha önceki çoğulcu politikardan ayıran ilk unsur, bu ideallerin bireyselci boyutudur. Ona göre çokkültürlülük, sadece bazı özel düzenlemelerden yararlanan birkaç tarihsel topluluğun değil, kökeni ne olursa olsun tüm bireylerin kültürel olarak tanınması projesidir. Doytcheva (2005: 23) ayrıca günümüzün çokkültürlülük ideallerini geçmişin çoğulcu çözümlerinden ayıran başka bir unsurun ise devlete biçilmiş olan rolün büyümesi olduğunu ifade ederek, farklılıkların ötesinde değil; farklılıklarıyla birlikte herkesin eşit olduğu fikrini teşvik etmenin esasında kamusal alanda bütün kültürlerin birbirine denk olduğunun teşvik edilmesi anlamına geldiğini, bunun ise ancak devlet ve kurumlarının müdahalesiyle tamamlanabilecek bir proje olduğunu söyler. Doytcheva (2005: 41) önceleri birliğin vurgulandığını şimdi ise çoğulculukla meşgul olduğumuzu belirtirken çokkültürlülüğün tam olarak kültürel çoğulculuk ve milli entegrasyon arasında yeni bir denge noktası arayışına denk geldiğine işaret etmektedir. Sadece basit anlamda bir çeşitlilik sorunundan ziyade, bir ortak değerler ufğunun içinde tanınma sorununu kapsadığını da belirterek, hem özel kimliklere saygı hem de vatandaşlık biçimleri ve aidiyet rejimleriyle ilgili açık bir tartışma olduğunu söyler.

2.1. Çokkültürlülüğün Tarihi

Çokkültürlülüğün tam olarak ne zaman başladığına ya da bu terimin ilk ne zaman kullanıldığına ilişkin çok kesin olmamakla birlikte değişik veriler bulunmaktadır.

Yakışır (2009: 46) çokkültürlülüğün, post-modern dönemde ortaya çıktığını ve post-modern mantık içinde geçerli kabul edilen bir olgu olduğunu söyler; fakat modern dönemdeki gelişmelerden bir anda post-modern döneme geçişte tam anlamıyla kesin sınırlar olmadığı için çokkültürlülüğün de birçok kavram gibi nitelikli değişimlere maruz kaldığını da sözlerine ekler. Ancak çokkültürlülüğün anlamındaki değişimin post-modern dönemden modern döneme doğru adeta konjektürel bir geri evrim yaşadığını belirterek çokkültürlülüğün değişmediğini ama dünyanın değişmesiyle çokkültürlülüğün de post-modern niteliklerinin dışına çıkarak modern nitelikler kazanmaya başladığını ifade etmektedir.

Ancak Yakışır (2009: 71)'a göre, çokkültürlülük adı yeni konulmuş bir gerçekliktir; fakat buna rağmen tarihte çokkültürlü devletlerdeki adı konmamış uygulamaların çokkültürlülüğe örnek olduğu söylenebilir. Yine bu konuda Yakışır (2009: 74), tarihte çokkültürlü olduğunu bilemeyen çokkültürlü yapıya sahip devletlerden Osmanlı İmparatorluğu'nun, çokkültürlülük örneği olarak tarihte adı konmamış bir çokkültürlü yapıya örnek gösterileceğini söylemektedir.

Doytcheva (2005: 15)'nın (Lacorne, 1967)'den aktarımına göre “çokkültürlü” ve “çokkültürlülük” yeni ortaya çıkmış terimlerdir. Sıfat olarak ilk kez 1941 yılında İngiltere'de eski milliyetçiliklerin bir anlam ifade etmediği, önyargısız ve bağısız bireylerden oluşan kozmopolit bir toplumu nitelendirmek amacıyla kullanıldığını belirtir.

Çokkültürlülük, 1960'lı yıllarda ABD ve Avrupa'da toplumsal çeşitliliğin artması sonucunda insan hakları hareketlerinin gelişimine bağlı olarak ortaya çıkmış ve tarihsel süreçte de farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır. Örneğin çokkültürlülük kelimesi Kanada'da altmışlı yılların sonlarıyla yetmişli yıllarda, aynı ülkede birçok kültürün bir arada var olmasını tanımlamak amacıyla kullanılmıştır ve birçok toplumda kültürel çoğulculuğun bir olgu olarak tanınması ve geliştirilmesini hedeflemektedir. 1970'lerden bu yana, Kanada, Avustralya ve İsveç gibi bazı ülkelerde, çokkültürlülük politikaları kapsamında göçmenlere azınlık, kültürel ve politik hakları tanınmaktadır (Toksöz, 2006: 37). Doytcheva (2009: 36)'ya göre çokkültürlülüğün ortaya çıktığı yer, gerçekte Amerika Birleşik Devletleri değil, kuzey komşuları Kanada'dır. Hemen peşinden de Avustralya'nın geldiğini belirtir.

Doytcheva (2005: 32-33) konuyla alakalı olarak 1960'lardan itibaren asimilasyoncu ideolojinin sert bir şekilde eleştirilmeye başlandığından bahseder. Farklı kültürlerin değerinin ve kalıcılığının yeniden keşfedilmeye başlandığını ve asimilasyoncu ideolojinin etnik temizlikçi yapısının mahkum edildiğini dile getirirken etnik yeniden canlanma dönemi (*ethnic revival*) diye adlandırılan bu dönemin en canlı örneğinin Amerika Birleşik Devletleri olduğunu, fakat bununla sınırlı kalmadığını da belirtmiştir.

Doytcheva (2009: 15)'nin Glazer'den aktarmalarına göre ise “çokkültürlü” ve “çokkültürlülük” terimleri isim olarak 1970'li yılların başlarında Avustralya ve Kanada'da bu toplumların bir özelliği olan kültürel çeşitliliği teşvik eden devlet politikaları için kullanılmıştır. Aktarmalarına devam eden Doytcheva (2009: 15-16),

1970-1980 yılları arasında başlığında “çokkültürlülük” geçen tüm kitapların ya Kanada’da ya da Avustralya’da basıldığını ve terimin ancak 1989 yılında Oxford Sözlük’e girdiğini belirtmiştir.

Tüm bu ülkelerin içinde Kanada, bireylere farklı kimlik haklarını sağlaması ve bu sayede ilk “postmodern demokrasi” (Heater, 2007: 142) uygulamasını gerçekleştiren ülke olması anlamında dikkat çekicidir. Çokkültürlülük kavramı Amerika Birleşik Devletleri’nde 1970’lerde ortaya çıkmıştır.

Doytcheva (2005: 38) tarihlerdeki bu karışıklığı gidermek için olsa gerek Kanada’da milliyetçi taleplere ve özellikle de Quebec’ten gelen taleplere cevap vermek için liberal federal hükümet tarafından 1971’de bir çok kültürlülük politikasının uygulanmaya konulduğunu ifade ederek buradaki hedefin farklı tarihlere sahip fakat aynı statüdeki bireylerden oluşan yeni bir Kanadalı kimliği teşvik etmek olduğunu söyler.

Vatandaş (2002: 30) da Doytcheva’nın aktardığı bilgilere paralel olarak çokkültürlülüğün terim olarak Kanada’da ilk kez 1971 yılında kullanıldığını söylemektedir. Pierre Trudeau’nun, Kanada’nın o dönem başbakanı olarak “çokkültürlü” bir politikadan söz ettiğini söyleyen Vatandaş (2002: 30) Kanada’da bir süre daha çift kültürlülük olgusunun devam ettiğini belirtmiştir. Ayrıca, çokkültürlülüğün tarihsel açıdan erime potası ya da etnik mozaikçe alternatif bir niteliği olduğunu ve farklılığa yer verilmesinin de gerçek eşitliğin özünü oluşturduğunu söylemektedir. Çokkültürlülüğün Batı dillerinde “çeşitli kültürel özelliklerden oluşan” şeklinde açıklandığını da ifade etmektedir.

Çokkültürlülük 1980’lerde ve 1990’larda bilimsel çalışmalara daha çok konu olmaya başlanan bir kavram olmuştur (Munley, Duncan, McDonnell ve Sauer, 2004: 247). Kavram zamanla Batı Avrupa ülkelerinde de yayılmaya başlamış ve göçmen gruplarla ilgili farklılıkları koruma politikalarını da kapsar bir hal almıştır.

Bir politika olarak çokkültürlülük, değişik kültürlerin kendine özgülüğünü vurgular. Bu kelime ilk olarak İsviçre’yi tanımlamak için 1957 yılında kullanılmıştır. Ancak 1960’ların sonunda Kanada’da yaygın bir uygulama haline gelmiştir.

Bu konuyla ilgili olarak Wieviorka (2003: 40) Kanada örneğinde, 1982 Anayasasına Haklar ve Özgürlükler Şartı adı altında yerleştirilmiş olan çokkültürlülük fikrinin, daha 1965 yılında, o güne kadar sadece İngilizce konuşanlar ile Fransızca

konuşanları muhatap alan çift kültürlü siyaset yerine çokkültürlülüğü öneren bir resmi raporda kendini gösterdiğini ifade etmiş, Avustralya’da çokkültürlülüğün kabulünün 1978’de ilan edilen bir resmi karardan kaynaklandığını ve İsveç’te ise bu olgunun kabul tarihinin 1975 olduğuna işaret etmiştir.

Elde edilen verilere bakılırsa çokkültürlülük Kanada’da başlamış sonrasında ise ABD’de değişik uygulamalara sahne olmuş ve Avrupa’da boy göstermiştir. Daha sonralarda ise İsveç ve Avustralya’da çeşitli uygulamalar şeklinde yer bularak yayılmış ve genişlemiş bir halde günümüze kadar gelerek kendini kabul ettirmiştir.

2.2. Çokkültürlülük Çeşitleri

Günümüzde çokkültürlülüğü bir devlet politikası olarak tanıyan ya da tanımayan ülkelerin uygulamakta oldukları çeşitli çoğulculuk şekilleri bulunduğunu ifade eden Şan (2005:12) liberal gelenek içerisinde oluşturulmuş olan bireysel haklar çerçevesinde çeşitliliği savunan ve bireyi bir yurttaş kimliği çerçevesinde haklara kavuşturan yaklaşım ile cemaati hakların temeline oturtan cemaatçilik (*communitarianism*) yaklaşımının, birbirleri ile rekabet içinde gelişimlerini devam ettirdiklerini sözlerine eklemektedir. Ayrıca bu anlamda çağdaş siyaset teorisinde temelde iki farklı çokkültürlülük ve yurttaşlık modelinden söz etmenin mümkün olduğunu ifade eden Şan; bunlardan birincisinin kökenini John Locke, Thomas Hobbes, Montesquieu, Vico ve Herder gibi düşünörlere dayandıran ve günümüzde J. Rawls, J. Raz , Kymlicka gibi düşünörlere tarafından temsil edilen Liberal –sözleşmeci çokkültürlülük ve yurttaşlık modeli, ikincisinin ise günümüzde Charles Taylor ve Michael Walzer, Alasdair MacIntyre gibi kuramcılar tarafından dile getirilen cemaatçi / komüniteryanist yaklaşım olduğunu belirtmiştir.

McLaren (1995: 120-132) ise, Şan’dan ayrı olarak çokkültürlülük çeşitlerini; muhafazakar, liberal, sol-liberal ve eleştirel ya da karşıt çokkültürlülük olarak sıralamıştır.

Pieterse (2001: 402) ise bu konuda detaylı bir ayırım yoluna giderek çokkültürlülüğü içinde çeşitleri, anahtar kelimeleri ve temel fikirlerle bu fikirlerin sahiplerini barındıran bir tablo sunmuştur (Tablo1). Tablo çokkültürlülükle ilgili değişik fikirlerin bir şemasını göstermektedir.

Tablo 1. Çokkültürlülük Çeşitleri

Çokkültürlülük	Anahtar Kelimeler	İlgili Fikirler
Muhafazakar	Gruplar ve Farklılıklar Daimidir	Çoğulcu toplum, Ortaklık, Çoğulculuk, Çokkültürlülük (Hollinger)
Liberal	Doğal bir eşitlik farklılıkları vurgularken; eşitsizlik fırsat eksikliğini gösterir	İşbirliği, Tüketici (Beneton)
Sol-Liberal	Farklılıklar “Esas” olarak görülür	Konumsallık, Bakış Açısı Teorisi, Kimlik Politikaları. “Stratejik Varoluşçuluk” (Spivak). “Diyalog başlamadan önce birinin kimlik belgelerini göstermek” (McLaren).
Eleştirel, Karşıt	Farklılıklar ilişkilerde kendini gösterir (McLaren)	Dönüşümsel Çokkültürlülük
Akışkan (Kymlicka)	Grup sınırlarını, çoklu ya da melez kimliklerini, bireysel hakları değiştirme	Kozmopolit(Hollinger) Kültürlerarasıcılık

Kaynak: Pieterse, Jan Nederveen. (2001) 'The Case of Multiculturalism: Kaleidoscopic and Long-Term Views', *Social Identities*, 7: 3, 393 — 407

Pieterse (2001: 401) ayrıca çokkültürlülüğün altını çizenin gruplar arası ilişkilere tekkültürlü yaklaşıma kıyasen, devlet ve vatandaşının doğasının yanı sıra kimlik ve grup sınırlarını ilgilendiren varsayımlar olduğunu söylemektedir.

Kymlicka (1998: 73)'ya göre, çokkültürlülüğün uygun şekli grup ve grup sınırları anlamında (yeni gruplar çıkmalı, eski gruplar yok olmalı), grup ilişkisi fikri açısından gönüllü olmalı (bireyler soylarının toplumları ile nasıl ilişki kuracakları ya da kurup kurmayacakları konusunda özgür olmalıdır) ve grup kimliği (bir grubun üyesi olmak başka biriyle tanımlanmanın önüne geçmez) açısından herkese açık olmalıdır.

Çokkültürlülük çeşitleri konusunda, üzerinde en çok durulan liberal ve geleneksel olmak üzere iki tanımlamadır. Erdoğan (1998: 195)'a göre çokkültürlülük olarak adlandırılan kültürel çoğulculuk biçimi, özünde liberal bir çoğulcu toplum tasarımı olarak gelişim göstermeye başlamış bir siyasi akımdır. Bu açıdan bu kavramın, kültürel kökeni ne olursa olsun farklı kültürel geleneklerin eşitlik esasına dayanarak bir arada yaşamalarında herhangi bir sorunun olmadığını ifade eden siyasal ve toplumsal bir sistemin ifadesi olarak ortaya çıkmış olduğunu belirtir. Parekh (2002: 3) çokkültürlülüğün tek başına farklılık ve kimlikle ilgili bir kavram olmadığını, kültürle kaynaşmış ve ondan beslenen farklılık ve kimliklerle, yani bir grup insanın kendilerini

ve dünyayı anlamakta, bireysel ve toplu yaşamlarını düzenlemekte kullandıkları inançlar ve uygulamalar bütünüyle de alakalı olduğunu ifade etmektedir.

Çeliktürk (2011)'in Kymlicka (2004: 468)'ten çok kültürlülük tartışmalarıyla alakalı aktarmalarına göre, "Çokkültürlülük" tartışmalarının ilk aşamalarında, liberal ve cemaatçiler arasında keskin bir ayrımın olduğu varsayılmaktaydı. Bu noktada, kişi eğer bireysel özerkliği baş tacı eden bir liberalse, bireysel özerkliğe bir tehdit olarak algıladığı için çokkültürlülüğe karşı çıkması gayet normal kabul ediliyordu. Cemaatçiler ise, çokkültürlülüğü, cemaatleri bireysel özerkliğin yok edici etkisinden korumanın bir yolu olarak savunmaktaydılar. Kısacası, tartışmanın bu ilk döneminde çokkültürlülüğü savunmak, liberalizme karşı cemaatçi eleştirileri desteklemek ve cemaati önemseyen azınlık gruplarının destekçisi olmak anlamına gelmekteydi.

Şan (2005)'in aktarmalarına göre Kymlicka (1998), çokkültürlülük teriminin ilk bakışta yekpare bir toplum tasarımı sunar gibi görünmesine rağmen bugün için bu başlık altında mütalaa edilecek birbirlerinden farklı çoğulculuk biçimleri bulunduğu bahseder ve liberal teorinin bireysel hakları ön plana alan yaklaşımı ile cemaat ve grupların haklarını temel alan toplulukçu /cemaatçi çokkültürlülük biçimlerinin bunların başında gelse bile konu yine de birbiri ile çelişen bir çok alt dallara ayrılır.

Kymlicka (1998: 65-68)'den aktarmalarına devam eden Şan (2005) çokkültürlü toplum projesini çokkültürlü yurttaşlık fikrine dayandırmıştır ve bu fikir de şu alt başlıklardan oluşmaktadır: 1- Özyönetim hakları, 2- Çokeyniklik hakları, 3- Özel temsil hakları. Bunlarla ilgili olarak Kymlicka, özyönetim haklarının daha çok ulusal azınlıkların yararlanacağı türden haklar olduğunu, siyasal yapı olarak federalizm bu haklar için en uygun sistemi oluşturduğunu belirtmiştir. Federalizm, eğer ulusal azınlık, federal alt birimin birinde çoğunluğu oluşturuyorsa bir özyönetim biçimi olarak işe yarayacağını söyler. Kymlicka'nın çokkültürlü yurttaşlık tanımlamasında diğer bir hak grubunu oluşturan çokeyniklik hakkı da bir ülkeye farklı toplumlardan göç yoluyla gelen unsurları kapsamaktadır. Bu haklar, etnik gruplara ve dini azınlıklara, egemen toplumun ekonomik ve politik kurumlarında başarılarını engellemeden, kültürel özgünlüklerini ifade etmelerini ve bundan gurur duymalarına yardımcı olmayı hedeflemektedir. Kymlicka, özyönetim haklarında olduğu gibi çokeyniklik haklarının da geçici olmadığını, çünkü korunmakta olan kültürel farklılıkların ortadan kaldırılması gereken unsurlar olmadığını ifade etmiştir. Kymlicka'nın son olarak belirttiği hak grubu olan

özel temsil hakları ise etnik nitelikte olmayan diğer grupların toplum içinde eşitsiz konumlarının telafisine yönelik bir hak alanını teşkil etmektedir.

Şan (2005: 89) ayrıca bu konuda, Kymlicka'nın önermiş olduğu bu çokkültürlü yurttaşlık projesinin bir çok sıkıntıyı da bünyesinde taşıdığını dile getirir. Bunların en başında ise bu derece ayrılmış bir toplumda ulusal birlik ve beraberliğin nasıl sağlanacağı konusunun geldiğini belirtir. Bu konuda karamsar olanların farklılık politikalarının liberal demokrasiye ciddi bir tehdit oluşturduğunu düşündüklerini ifade eden Şan, bu korkunun, bu tarafta yer alanları “ Etnik, yada ulusal kimlikleri göz önünde bulundurmadan, neden “insanları yalnızca bireyler olarak” görmeyelim ki ?” şeklinde düşünmeye zorladığını sözlerine eklemiştir.

Doytcheva (2009: 43-44) ise konuyla alakalı olarak çokkültürlülük düşüncesinin gelişmesine en fazla katkıyı “liberal” olarak adlandırılan ve aralarında John Rawls, Ronald Dworkin ve Thomas Nagel gibi düşünürlerin olduğu grup ile “cemaatçi” olarak adlandırılan ve aralarında Michael Sandel, Alasdair Mac Intyre ve Charles Taylor'un bulunduğu düşünürlerin oluşturduğu grup arasındaki karşıtlığın yaptığını söylemektedir. Ayrıca ihtilafın, 1971'de John Rawls'ın *Adalet Teorisi* adlı kitabının yayımlanmasıyla başladığını vurgulamaktadır.

Gray (2003: 37) ise bu konuda, bu yaklaşımlara öncelikle liberal kuramdan hareketle bakılacak olursa liberal çokkültürlülük modelinin en ayırt edici özelliğinin, bireyi özgül bir toplulukla değil, ama bir kategori ya da yurttaşlıkla olan ilişkisi içinde ele alan bir yaklaşıma sahip olduğunun görülebileceğini söylemiştir. Ayrıca yine liberal yurttaşlık anlayışına göre, bir toplumu oluşturan bireylerin tümünün, tanımlanmış ve değişmez bir “iyi yaşam” kavramını paylaşmadığını, bu nedenle devletlerin dayanacağı ve hedeflerini meşrulaştıracığı bir ahlâki kaynağın da olamayacağını ifade eder. İyi yaşamın birçok türü bulunmakla birlikte bunlardan hiçbiri ötekinden daha az değerli olmadığı için bunların birbirleri ile kıyaslanması söz konusu olmadığını üzerinde durur ve her birinin farklı bir biçimde değerli olduğunu söyler. Walzer (1996: 108)'in de açıkça ve özlü bir şekilde ifade ettiği gibi liberalizm için ayrıcalıklı bir çoğunluk ya da özel haklarla donanmış bir azınlık yoktur. Gray (2003: 67), ayrıca liberal rejimlerin, iyi yaşama bakış açıları uyuşmayan insanların, hepsinin de adaletli olarak kabul edebilecekleri koşullarda beraber yaşamaları amacına koşulmuş bir sistem oluşturma peşinde olduğunu söyleyerek liberal rejimlerin amacını vurgulamıştır. Nitekim Parekh (2002: 429)'a göre

de liberalizm, insan itibarı, özerklik, özgürlük, eleştirel düşünce ve eşitlik gibi büyük değerleri vurgulayan felsefi arka plana sahip bir sistemdir. Fakat bu sistemin, insani dayanışma, eşit yaşam şansı, özgecilik, gibi başka büyük değerleri göz ardı eden bir boyuta da sahip olduğunu ve kültüre, geleneğe, topluluğa, köken ve aidiyet hissine karşı fazla bir duyarlık taşımadığı için de doyurucu bir açıklama getirmekten uzak olduğunu dile getirmiştir.

Habermas (1996: 120) çokkültürcülük politikalarıyla ilgili olarak etnik unsurların adeta nesli tükenecek türler muamelesi görmeleri yerine onların eşit haklar etrafında birlikte yaşamalarını sağlayacak bir ortak sistemin kurulmasının gerekliliğini ifade etmektedir. Bu sebeple de Habermas, haklar sisteminin demokratik yoldan gerçekleştirilmesi ve farklılıkların giderek aidiyete duyarlı şekillerde ele alınması gereğine atıfta bulunmaktadır. “Yurttaş haklarının evrenselleştirilmesi süreci, hukuk sisteminin farklılaşmasını kamçılar: Bu farklılaşma ise yurttaşların kimliklerini koruyan yaşam bağlamlarına, bizzat kendileri tam eşit muamele görmedikçe, tüzel öznelerin bütünlüğünü sağlayamaz. Haklar sisteminin seçmeci yorumlanması, temel hakların gerçekleştirilmesi gibi bir demokratik anlayışı kapsayacak bir biçimde düzeltilirse, budanmış bir Liberalizm ile sisteme yabancı bir kolektif haklar kavramını ortaya atan bir modeli karşılaştırmaya gerek kalmaz.” şeklindeki görüşleriyle çokkültürlülükle ilgili düşüncelerini ifade etmektedir.

Çokkültürlülük çeşitlerinden cemaatçi görüşle ilgili olarak Taylor (1995: 40) cemaatçi çokkültürlülük anlayışının temel argümanının çoğunluk kültürü karşısında dezavantajlı bir konumda bulunan grupların kültürlerinin korunması esasına dayandığını belirtir. Bununla birlikte cemaatçilerin liberal devlet geleneğinin bireysel hak ve özgürlükleri ön plana alan ve eşit hak ve sorumluluklar prensibine dayanan vatandaşlık anlayışıyla bu dezavantajlı grupların sorunlarının çözümlenmesine büyük önem verdiklerini dile getirmektedir. Bauman (2000: 269)’a göre cemaatçi çokkültürlülük yaklaşımı, bireyi cemaat yapısı içinde tanıyan ve cemaat normlarının demir kafesi dışında ona yaşam alanını bırakmayan bir uçta kendini konumlandırmaktadır. Cemaatçi çokkültürlülüğün Weber’in metaforik kullanımı ile ifade edildiğinde, kimlik bireyin omuzlarından kolayca sıyrılıp düşen pelerinden ziyade demir bir kafes olarak algılanmaktadır. Cemaatçilikte ideal özgürlüğün sadece *özgürlüksüzlüğün* seçilmesi yolunda kullanılması anlamına geldiğini söyleyen Bauman, seçilmesi gerekenlerin zaten

birey doğmadan seçilmiş olduğunu ifade etmiştir. Bu anlamda da doğumdan sonraki hayatın anlamının sadece yapılan seçimin ne olduğunun anlaşılması ve bu yolda davranılması olduğunu söyler.

Üstel (1999: 68-69) toplulukçu/cemaatçi yaklaşım, teorisini oluşturan farklı isimlerin birbirlerinden ayrışan bir düzlemde geliştirdikleri bir kuram olmakla birlikte temelde kamu yaşamına katılımı “topluluk” olgusuna verdikleri belirgin üstünlükte oy birliği içinde bulduklarını, ayrıca toplulukçulara göre, liberal demokrasinin üzerine dayandığı evrensellik, değer yansızlığı ve laiklik gibi ideallerin iki yüzlülükten başka bir şey olmadığını ifade etmektedir. Bu ideallerin ardında, liberalizmin ortak yararı, yurttaşlar topluluğunun bütününe dikkate almak ve yurttaşlığa ilişkin siyasal erdemleri ve “iyi yaşamı” tanımlamak konusundaki yetersizliği bulunduğunu dile getiren Üstel, bu yetersizliğin en belirgin sonucunun ise, yurttaşın yaşamının özel yaşam ve kamusal olarak ikiye ayrılması ve sosyo-politik düzenin ahlâki ve dinsel sorunlar karşısındaki sözde yansızlığı/ilgisizliği olduğunu sözlerine katmaktadır.

Doytcheva (2009: 12) Fransa’daki çokkültürlülükten bahsederken Fransa’da çokkültürlülüğün ne geniş bir kitleye hitap ettiğini ne de olumlu karşılandığını söyleyerek kültürel farklılığın kurumsal olarak tanınmasının Fransız toplumunun tarihi değerlerine ters düştüğü görüşünün egemen olduğundan bahsetmektedir. Sonuç olarak da, çokkültürlülüğün çoğu kez cumhuriyet geleneğine yabancı, “cemaatçi” ve “ayrılıkçı” bir vizyona sahip bir Anglosakson icadı olarak görüldüğünü ifade eder. Şan (2005: 82)’ın Üstel’den aktarmalarına göre toplulukçu/cemaatçi yaklaşım, teorisini oluşturan farklı isimlerin birbirlerinden ayrışan bir düzlemde geliştirdikleri bir kuram olmakla birlikte temelde kamu yaşamına katılımı “topluluk” olgusuna verdikleri belirgin üstünlükte oy birliği içinde bulunmaktadır.

Bauman (2000: 268) liberal ve cemaatçi çoğulculuk ve çokkültürlülük algılarının tekrar değerlendirildiğinde her iki cephe arasında belirgin farklılıklar olduğunu söylemektedir. Liberalizmin kabul ettiği çoğulculuğun kültürel bağılıkların ve kültürlerin çokluğunu bir yük olarak değil bir avantaj olarak kabul eden bir yapıya sahip olduğunu vurgular. Her iki grubun da sevdiği farklılıklar olduğunu fakat bu farklılıkların da iki grup arasında farklı olduğunu belirtir. Liberallerin değer verdiği ve yücelttiği farklılığın “bireye dönük” olarak işlendiğini, buradaki farklılığın, insan olmanın ve kişinin kendi hayatını yaşamasının değişik yolları arasındaki seçeneklerin

bolluğuna işaret ettiğini ifade etmektedir. Cemaatçilerin şiddetle savundukları farklılığın ise içselleştirilmiş farklılık olduğunu söyler. Buradaki farklılığın ise, öteki yaşam biçimlerini seçenek olarak görmeyi reddeden veya göremeyen, bir duruma kişinin olduğu gibi kalmaya, hayatını bu şekilde sürdürmeye ve kendisini bunun tersine yöneltten bütün ayartmalara direnmeye kararlı ya da mecbur oluşuna işaret ettiğini vurgulamaktadır.

Şan (2008: 16) çokkültürlülük çeşitlerinden biri olarak bazı kaynaklarda yerini bulan çağdaş çokkültürlülük tartışmalarının odağında Kanada toplumunun yer aldığını, durum böyle olunca da çokkültürlü toplum tasarımı için teori üretmek de büyük oranda Kanada'lı akademisyen ve düşünörlere düştüğünü dile getirmektedir. Ayrıca Kanada'nın yaşamış olduğu bu tecrübeden kaynaklanan sorunlara getirdikleri çözüm önerileri ile iki akademisyen ön plana çıktığını aktaran Şan, bunlardan ilkinin *Liberalizm, Cemaat, Kültür* (1989) ve *Çokkültürlü Yurttaşlık* (1995) kitapları ile bu tartışmaların odağında yer alan Will Kymlicka ve diğerinin ise geleneksel Komüniteryen düşüncenin önemli temsilci olan Charles Taylor olduğunu belirtmektedir. Bu konuda Taylor ile alakalı olarak Şan, Taylor'ın çokkültürlülük tartışmalarında neredeyse en temel başvuru metinleri arasında gösterebileceğiz *Tanınma Politikası* adlı çalışması ile konunun en önemli savunucuları arasında kabul edildiğini ifade etmiştir.

İrem (2006: 58) çokkültürlülük çeşitleriyle ilgili olarak ister cemaatçi ister liberal olsun çokkültürcü düşünür ve siyasetçilerin büyük yanılgısının, liberal modernitenin temsil ve dağıtım sisteminden kaynaklanan eşitsizlik ve adaletsizlik sorunlarının çözümünün salt kültürel olduğuna inanarak kültürü adeta sihirli bir değnek haline getirmeleri olduğunu söyler. Bununla birlikte bazı durumlarda da sorunların bizzat kültürden kaynaklandığının göz ardı edilmemesinin gerekliliği üzerinde durmaktadır.

2.3. Mardin'in Çokkültürlü Yapısı

Mardin, yüzyıllardır pek çok kültürün bir arada yaşadığı, bunu ahenkli bir yaşam tarzı haline getiren ve hem ülke çapında hem de uluslararası alanda kendini bu şekilde ispatlayan, bu güzel ahenkle haklı olarak övünen kültür mozaigi bir şehirdir.

Bulaç (2009: 139), bugün en çok ihtiyacını hissettiğimiz bir arada yaşama tecrübelerini araştırırken, karşımıza Mardin modelinin çıktığını söylemektedir ve bu

tarihi modelin dayanağını teşkil eden üç ana referans çerçevesinden bahsetmektedir. Bunlar:

- a) İslam dininde ifadesini bulan dini/felsefi arka plan;
- b) Sosyo-kültürel ilişkilerin tanziminde başrol oynayan Müsta'rebe Arap kültürel kodlar;
- c) Sosyo-politik sistemin farklı din ve etnisiteleri içerebilen Selçuklu – Artuklu yönetimidir.

Topdemir (2009: 223) de Mardin ile ilgili düşüncelerini anlatırken Mezopotamya kültür geleneğinin gelişim çizgisi içerisinde yer alan Mardin'in, hem bu kültürün hem de bu kültür geleneğinden beslenen ardıl kültürlerin bir arada harmanlandığı tarihi kentlerden biri olduğunu ifade etmektedir. Bu özelliğiyle Mardin'in çoklukta birliği sağlamış bir kent olduğunu belirten Topdemir, Mardin'in aynı zamanda hem çeşitli ırklara, hem de çeşitli inançlara mensup bireyleri bünyesinde barındırmasıyla tarihte önemli kentlerden biri olduğunu söylemektedir.

Yılmaz (2009: 51), tarihsel süreç içerisinde Babiller, Asurlular, Hititler, Urartular, Persler, Selçuklular, Emeviler, Abbasiler, Anadolu Selçukluları, Artukoğulları ve Osmanlı İmparatorluğu döneminden beri yerleşim merkezi niteliğinde olmasından dolayı Mardin ilinin oldukça renkli bir kültürel yapıya ve tarihi kalıntılara sahip olduğunu ifade ederek Mardin'in çokkültürlülüğünün tarihsel arka planına işaret eder.

Sarı (2009: 233-234)'ya göre, Mardin farklı birçok dine inanan insanların bir arada yaşadığı çok dinli ve çok etnikli bir şehirdir. Farklı mezhepleri ile Müslümanlar ve Hıristiyanlar, Yahudiler, Melek Tavusa inanan Yezidiler, güneşe tapan Şemsiler. Müslüman Araplar, Kürtler ve Türkler; Ortodoks, Katolik ve Protestan Süryani, Ermeni ve Keldaniler; Yezidi Kürtler ve Kafkas göçmeni Çeçenleri bünyesinde barındırmaktadır. İnsanlık tarihinde tarımın ve yerleşik hayatın başladığı Mezopotamya'nın kuzeyinde, İranlı Pers ve Sasanilerin temsil ettiği Doğu uygarlığı ile Roma-Bizans'ın temsil ettiği Batı uygarlığının uzun yıllar temas ve mücadele ettiği bir sınır olduğunu söyleyen Sarı (2009: 234) ayrıca tarihi İpek Yolu'nun bulunduğu ve Osmanlı İmparatorluğu'nun Ortadoğu'daki önemli bir ticaret kenti olduğunu, 19. Yüzyıldan itibaren Kürt siyasi hareketinin önemli bir bölgesi ve Doğu Hristiyanlığı'nın en önemli merkezlerinden biri olduğunu ifade etmektedir. Bugün Mardin'de, bütün bu

tarihin izlerini, gerek arkeolojik kalıntılarda, gerek anıtsal yapılarda görmenin mümkün olduğunu sözlerine ekleyen Sarı (2009: 234) günümüzde bahsedilen kültürel çeşitliliğin, Mardin’de olgusal olarak olmadığını; ancak bu çeşitliliğin, kültür söyleminde dolaşımı, kültürlerarası etkileşimlerde, kültürel kimlik ve anlamlar üzerindeki mücadelelerde izdüşümlerinin görülebildiğini ifade etmektedir. Bulaç (2009: 140) da ilk İslami fetihlerden bugüne kadar Hanefi ve Şafii mezhepleriyle Müslümanlar, Süryani Ortodokslar, Süryani Katolikler, Süryani Protestanlar, Keldaniler, Ermeni Katolikler, Ermeni Gregoryenler, Ermeni Protestanlar, Yahudiler, Yezidiler ve Şemsilerin şehrin din ve mezhep dokusunu meydana getirdiğini belirtmektedir. Sarı (2009: 236) günümüzde betimlenen ve yukarıda bahsedilen bu dinsel ve etnik çeşitliliğin sürdüğünü söylemenin güç olduğunu belirterek 19. yüzyılda başlayıp günümüze kadar devam eden dışarıya göçlerden dolayı sayıları giderek azalmakla birlikte, Mardin’de gayrimüslim olarak Süryani, Ermeni ve Keldani cemaatinin kaldığını dile getirmektedir. Bu bağlamda Mardin, Türkiye’deki en farklılaşmış nüfusa sahip illerinden biridir. İlde Hıristiyan Süryaniler, Sünni Araplar (Mahalmiler), Türkler, Kürtler, Yezidiler ve Ermeniler yaşamaktadır. Zaman içinde Süryani ve Yezidi nüfusu göçler sebebiyle azalmıştır. Lübnan’ın başkenti Beyrut’ta Mardin kökenli 75.000 bin Mahalmi yaşamaktadır. Mardin ve Midyat bölgesinde az sayıda Süryani yaşamaktadır. Bölgede birçok Süryani Manastırı ve Kilisesi vardır: Deyrulzafarân Manastırı, Mor Gabriel, Mor Yakub ve Meryem ana Kilisesi. Sarı (2009: 236-237) Mardin’de iki büyük Müslüman grubun varlığından bahseder: Kürtler ve Araplar. Kürtlerin büyük kısmının köylerde yaşadığını, 1960’lar ve özellikle 1980’lerin ortalarından itibaren il ve ilçe merkezlerine göçtüklerini ve kentteki ağırlıklı nüfusu oluşturmaya başladıklarını belirtir. 1900’lerin ortalarında şehre göçen Kürtlerin bir bölümünün Araplaştığını ifade ederek 1980’lerden sonra kente göçenlerin büyük bölümünün ise getto niteliğindeki kenar mahallelerde yaşadığını, çoğunluğu Şafii mezhebine mensup olan ve Kırmancı lehçesini konuşan Kürtlerden köylerde yaşayanların ve köyle ilişkisi kopmayan şehirdekilerin bir bölümünün, aşiret yapısı içinde olduklarını ve bu bağlarını koruduklarını söyleyerek aşiretlerin büyük kısmının, çevre ilçe ve köylerde yerleşik olmakla birlikte, merkezde de aşiretleri ile bağlantılarını sürdüren ya da kan davası ve toprak anlaşmazlıkları ile merkeze göçmüş büyük Kürt aileleri olduğunu ifade eder.

Sarı (2009: 237) ayrıca Mardin'deki diğer Müslüman grubun Araplar olduğunu ve bunların Türkiye'deki en büyük Sünni Arap topluluğunu oluşturduğunu söyleyerek ağırlıklı olarak Mardin merkez, Savur ve Midyat ilçe ve köylerinde yerleşik olan Arapların, Arapça'nın Kiltu lehçesini konuştuklarını, bununla birlikte Mardin merkez ve ilçelerinde de Arap köylerinin olduğunu söylemektedir. Bazı köy ve bucaklarda Arap-Kürt karışımından bahseden Sarı (2009: 237) Mardin'de, anadilinin Arapça ve Arap kökenli olduğunu belirtenlerden bir bölümün, kendilerini Türk ve Türk vatandaşı olarak da tanımlamakta olduklarına yer vermiştir.

Mardin'deki kültürel çeşitliliği betimlerken belirtilmesi gereken diğer unsurların Yezidiler ve Çeçenler olduğunu ifade eden Sarı (2009: 237) Yezidilerin, şehir merkezlerinden çok köylerde yaşadıklarını, ancak özellikle 1980'lerin ortalarından itibaren artan güvenlik sorunları ve çatışma ortamı nedeniyle Avrupa'ya göç ettiklerini ve günümüzde Mardin il sınırları içinde birkaç Yezidi köyü kaldığını, şehir merkezlerinde ise birkaç ailenin yaşadığının söylendiğini belirtmiştir. Çeçenlerin ise 1877-78 Osmanlı-Rus savaşından sonra Mardin Kızıltepe'ye yerleştirildiğini belirten Sarı (2009: 237) Kafkas kökenli Çeçen grubunun Türkçe konuştuğunu ifade etmiştir.

Çetin (2007: 263-269) Mardin bölgesinin ilk yerleşimcileri olarak bilinen, Araplar ve Kürtlerle birlikte varlığını sürdüren ve hem dinsel hem de kültürel açıdan renklilik arz eden Süryanilerin, hem dünya hem de Türk toplumu açısından dikkatlerin buraya yoğunlaşmasına yol açtığını ifade eder. Fakat, bakış açısına bağlı olarak bu bölgenin tanımlanmasının bazı farklılıklar arz ettiğinin de unutulmaması gerektiği uyarısında bulunarak; ister etnik çeşitlilik isterse dinsel renklilik olsun Mardin'in tüm bunları içerisinde harmanlayan, her kimliğin hayat bulduğu, rahatlıkla kendisini ifade edebilmesine imkan tanıyan bu yapısını dün olduğu gibi bugün de sürdürmekte olduğunu dile getirmiştir.

Bu konuyla ilgili olarak Oral (2007: 294) müslümanların bu bölgeye hâkim duruma gelmelerinin, kendilerini Hıristiyanlığı ilk kabul eden kavim olarak niteleyen ve günümüzde de kiliselerine bağlılıkları ile bilinen Süryanilerin varlığını sürdürmelerine hiçbir zaman engel olmadığını, diğer bir ifade ile bu durumun, onlarda herhangi bir baskı ve değişime yol açmadığını belirtmiştir. Böylece Mardin'in, uzun bir süre; yedi yüzyıllık bir zaman diliminde Süryani Ortodoksların merkezi olarak işlev görmeye devam ettiğini ifade eden Oral, Süryanilerin ifade ettiklerine göre, bazı politik

hatalardan ötürü, 1932 yılında merkezlerini Şam'a taşımak zorunda kaldıklarını aktarmaktadır.

Özmen (2006: 101) ise Mardin bölgesinde şehir merkezlerinde yerleşik olmaktan çok, çevre ilçelerde yaşayan bir başka etnik grubun da Çingenerler olduğunu söylemektedir. Mardin bölgesinin kültürel çeşitliliği içinde Çingenerlerin, diğer kültürel topluluklara göre çok az bilindiğini ve bölgede Mıtrap ya da Qereçi olarak anıldıklarına yer veren Özmen (2006: 101) ayrıca bölgedeki Çingenerlerin 1990'lara kadar göçebe bir yaşam tarzı sürmüş olduklarını, çatışmaların yoğunlaşması nedeniyle şehir merkezlerine ve özellikle kenar mahallelere yerleşmeye başladıklarını belirterek Mardin'in Nusaybin, Midyat, Dargeçit ve Şırnak'ın İdil ilçelerinde yaşadıklarını, müzisyenlik, at arabacılığı ve inşaat işçiliği yaptıklarını da ifade etmiştir.

Bulaç (2009: 145-146) Mardin'de devam eden sosyal hayata bakıldığında son derece ilginç bir resimle karşılaşıldığını dile getirerek diğer örneklerden farklı olarak Mardin'de Müslümanlarla gayri Müslimlerin ayrıldığı iki nokta olduğunu ve bunların da ibadethanelerle mezarlıklar olduğunu ifade etmektedir. Bunlar dışında bütün mekânların ortak ve ortak kullanıma açık olduğunu belirten Bulaç komşuluk, mahalle, pazar-çarşı, ve mesire-piknik yerlerinin ortak olduğunu, komşuluk ilişkisinin bitişik evlerde veya aynı sokakta olduğu gibi, aynı avluda da olabileceğini vurgulamıştır.

Erdoğan (2008: 12) Mardin merkezinde görülen dayanışma örneklerini aynı şekilde köylerinde de görebilmenin mümkün olduğunu belirterek, örneğin Mardin'in Midyat ilçesinden yaklaşık 5 km uzaklıkta bulunan Mercimekli köyünde, Mardin'in diğer yörelerinde olduğu gibi, Türk, Kürt, Arap ve Süryanilerin huzur içinde birlikte yaşadıklarını ve hatta müslümanların, Ramazan ve Kurban bayramlarında, önce Süryanilerin evlerine uğradığını, daha sonra kendi evlerine gidip aileleriyle bayramlaştıklarını dile getirerek, aynı şekilde Süryanilerin de, Paskalya bayramında önce Müslümanların evini ziyaret ettiğini, burada yapılan bayramlaşmanın ardından kendi dindaşlarıyla buluşup bayramlaştıklarını sözlerine katmaktadır.

Mardindeki çokkültürlü yapıdan söz ederken güneşe tapan Şemsiler, Melek Tavus'a inanan Yezidiler, Yahudiler ve çeşitli mezhepleriyle Hıristiyanlar ve Müslümanların yüzyıllarca bir arada yaşadığından bahsedilmelidir (Aydın vd. 2000: 11).

2.4. Okul Yönetimi

Çelik (2009: 180) okul yönetimini eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanması olarak tanımlamaktadır. Bu alanın sınırlarını, çoğunlukla, eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirler. Okul yönetimi eğitim yönetiminin okula uygulanmasından oluşur. Okul yönetiminin önemi, yönetimin görevlerinin öneminden gelmektedir. Örgütün amaçlarına uygun olarak yaşatılması yönetimin temel görevidir. Okul yönetiminin görevi ise okulu amaçlarına uygun bir biçimde yaşatmak ve geliştirmektir (Bursalıoğlu, 2005: 6). İdarecilerin okul yönetimini daha işlevsel olarak yönetebilmeleri için bilgi teknolojilerini iyi bilmeleri gerekmektedir. Yöneticilerin bilgi teknolojileri araçlarını kullanmada bilgi ve beceri eksikliği olmaları durumunda ciddi yönetim problemleri yaşanabilmektedir. Teknoloji yalnızca sosyal alanda değil aynı zamanda sınıf ortamında öğretme ve öğrenme alanlarına da yayılmaya başladı. Bu teknolojilerin kullanımı öğretmenlerden ayrılmaz bu hale geldi. Bu nedenle yöneticilerinde bu bilişim teknolojilerini yönetmeye ihtiyaçları vardır (Persaud, 2006). Bursalıoğlu (2005: 122) ayrıca okul yönetiminin çok çeşitli faktörler tarafından olumlu ve olumsuz yönlerden etkilenebildiğini söylemektedir. Okul yönetimini etkileyen bu faktörleri kontrol altında tutmak gerektiğini belirtmektedir. Bu kontrolü sağlamanın yolunun da koordinasyon eyleminden geçtiğini savunmaktadır. Toplumdaki akıcı güç ve grupların etki ve davranışlarını okula yarar sağlayacak bir yapıya sokmanın, uzlaştırmanın veya dengede tutabilmenin, ancak koordinasyon ögesinin ilkelerini ve tekniklerini iyi bilmek ve uygulamakla mümkün olacağından söz etmektedir.

Şişman ve Turan (2005: 108-110) ise bu konuyla alakalı olarak okul yönetiminde, okul içi öğeler kadar okul dışı öğelerin de belirleyici olduğunu söyler. Bu öğelerin, veliler, siyasal örgütler, sivil toplum kuruluşları vb. unsurlar olduğunu sıralar. Okul yönetiminde en önemli söz sahibi olan kişinin okul müdürü olduğunu söyler. Okul müdürünün yanı sıra okulun öğrenci sayısına ve özelliklerine göre norm kadro sayısı belirlenen müdür yardımcılarının da müdüre okulu yönetmede yardımcı olduklarını vurgular. Şişman ve Turan (2005: 108-110), ayrıca okulun açık sistem yaklaşımı açısından çevresiyle etkileşen bir örgüt konumunda olduğunu söyler. Okulun çevresiyle ilişkilerinde okul aile birliği ve okul koruma derneklerinin etkin olan iki formal yapı olduğunu belirterek okul aile birliğinin çalışma esaslarının, MEB tarafından hazırlanmış olan Okul Aile Birliği Yönetmeliği ile düzenlendiğini, koruma derneklerinin çalışma

esaslarının ise Dernekler Yasasına göre düzenlendiğini söyleyerek, bu iki formal yapının okul yönetiminde yöneticilerin özellikle mali konular ile ilgili yükünü hafiflettiğini savunur.

Okul bir örgüttür. Örgütte bir yapıyı gösterir. Yönetim bu yapıyı işleten bir süreçtir. Okul örgütünde birçok üye vardır. Öğrenen grubu üyeleri, öğretene grubu üyeleri, idari karda çalışan grubu, destek hizmet çalışan grubu, hizmetli grubu, veli grubu, vb. Bu örgüt üyeleri arasında bir koalisyon, koordinasyon ve iletişim olmasının gerekir. Planlı yapılan bu işlevler, örgütün yenileşmesini ve dinamikliğini sağlar (Baytekin ve diğerleri, 2009).

Bursalıoğlu (2005: 5) eğitim yönetiminin nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, okul yönetiminin de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana geldiğini ifade ederek, okul yönetiminin, eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanması olarak da ifade edilebileceğini, eğitim sisteminin amaçlarının ve yapısının, okul yönetiminin sınırlarını çizdiğini belirtmiştir.

Şişman ve Turan (2005: 109) ise okul yönetimiyle ilgili olarak; okul yönetiminde ana babaların, baskı gruplarının, siyasal örgütlerin ve iş piyasasının önemli bir yer tuttuğunu vurgular. Okul yöneticilerinin, okul yönetimindeki tüm bu unsurları dikkate almak durumunda olduğunu sözlerine ekleyerek, okul yöneticilerinin okulun insan kaynağı ve diğer kaynaklarının sağlanması, amacına uygun olarak kullanılması, eğitim ve öğretimle ilgili her türlü etkinliklerin planlanıp uygulanmasının, denetleme ve değerlendirme çalışmalarının yapılmasının, okuldaki tüm öğeler arasında işbirliği, iletişim ve eşgüdümün sağlanmasının; ortaya çıkan sorunların çözülmesi gibi sorumlulukları olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca yöneticilerin, bu sayılanları gerçekleştirirken okul içi ve okul dışındaki güç dengelerini ve bunların beklentileri dikkate almaları gerektiğini de dile getirir.

Okulun, eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahip olduğunu ifade eden Akçay (1996: 90) bu önemin, okulun eğitim yönetimini meydana getiren “tipik” bir kurum olması, sistem içinde önemli bir parça konumunda ve değerlendirme çalışmalarında önde gelen bir araç olmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Sistemin verimli olmasının okula bağlı olduğunun altını çizen Akçay, bu açıdan bakıldığında da okul yönetiminin ve yöneticilerinin sistemin başarısı üzerinde önemli ölçüde etkilerinin olduğu söylemektedir

2.5. Çokkültürlü Eğitim

Cırık (2008)'in Bohn & Sleeter (2000)'dan yaptığı aktarmalara göre çokkültürlü eğitim, okullarda çoğulculuğu ve eşitliği desteklemek amacıyla yapılan önemli, eleştirel bir tartışma oturumu olarak tanımlanmaktadır. Bu türden bir eğitimin, farklı gruplar arasında diyalog geliştirmeyi amaçladığını, bu nedenle çokkültürlü eğitimin, okullardaki iyileştirme çalışmalarında gruplar arası işbirliği süreci olarak görülebileceğini aktaran Cırık, bu süreç içerisinde okulların tüm bireyler için işlemesine gayret edildiğini belirtmiştir.

Rosen (1977:1) ise bu konuda 1968'deki İki Dilli Eğitim Hareketi ve 1972'deki Etnik Kalıtım Çalışmaları Hareketi'nden beri pek çok sözde çokkültürlü eğitim programının okullarda, özellikle de Amerika'nın iç taraftaki okullarında uygulandığını, fakat bu tür programların hızlı gelişmelerine rağmen çokkültürlü eğitim fikrinin sınıf ortamındaki günlük rutine nasıl aktarıldığı konusunda çok az bilgi olduğunu dile getirmektedir. Sonuç olarak ise, çokkültürlü eğitim programlarının sınıf ortamına ve okul iklimini oluşturanların etnik arka planlarına özellikle dikkat etmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Carlson (1976: 29) bu konuyla alakalı olarak, genel konuşmak gerekirse antropologların çokkültürlü eğitime özel dikkat verdiklerini söylemenin mümkün olduğunu ve onun bir tür antropoloji uygulama şekli olduğunu belirtirken, Rosen (1977)'in aktarmalarına göre Gibbens (1976) çokkültürlü eğitiminin antropolojik tartışmalarının, bazı hallerin ideal tanımlamaların dayalı olduğunu ve irksal detaylardan yoksun olduğunu öne sürmektedir.

Çokkültürlü eğitim dendiğinde bazen akla ilk gelen dil kavramı olabiliyor, oysa Gezgin (2013: 1) bu konuda konuyla ilgili araştırmalarda görülebileceği üzere, çokkültürlü eğitimin, yalnızca bir dil sorunu değil, din, etnisite, toplumsal cinsiyet ve sınıf sorunu olduğundan bahsetmektedir. Ayrıca çokkültürlü eğitimin çeşitli sürümlerine bakıldığında temel ayrımın, kolektif haklar üzerinden yapılan sınıflandırma ile bireysel haklar üzerinden yapılan sınıflandırma olduğunun görüldüğünü dile getiren Gezgin, kolektif hakların, etnik ve/ya dinsel grupların resmi olarak tanınması üzerinden hayat bulduğunu, bireysel haklar yaklaşımının ise, bireylerin etnik ya da dinsel kökeni ne

olursa olsun, onların kendi kültürlerine uygun bir eğitim alma hakkını kabul edip hayata geçirdiğini ifade etmektedir.

Çokkültürlü eğitim belki de günümüz sorunlarına ve gelecekteki kaygılarımızın yok olmasına vesile olacak anahtar bünyesinde barındırıyor. Bu konuyla alakalı olarak Sinagatullin (2003: 83) bilhassa son yıllarda tüm dünyada yaşanan ve yaşanmakta olan ahlaki çöküş ve insan olmanın karakteristik özelliklerindeki bozulma nedeniyle çokkültürlü eğitimin, bireye empati kurma, karşısındakine saygı gösterme ve hoşgörü gibi değerlerin de aktarılmasını hedeflediğinden bahsetmektedir.

Çokkültürlü eğitim konusunda pek çok model geliştirilmiştir, bunlardan biri ise: Çötök (2010)'un Leicester (1989)'dan yaptığı aktarmalara göre Tablo 2' de yer alan çokkültürlü eğitim modelidir. Bu modelde 3 alt model ve bunların karakteristik özellikleri, görüşleri, konuları ve metafizikleri yer almaktadır.

Tablo 2. Çokkültürlü eğitim modeli

MODEL	KARAKTERİSTİK	GÖRÜŞ	KONU	METAFİZİK
Birkaç Farklı Kültür Arasında Eğitim	Muhafazakar	Mutlakiyetçi	Entegrasyon	Mutlakiyetçilik
Birkaç Farklı Kültür İçinde Eğitim	Liberal	Göreci (Relativist)	Çoğulculuk	Görecelilik & sınırlı görecelilik
Çokkültürlü Toplum İçin Eğitim	Radikal	Ahlaki/ anti ırkçı	Anti ırkçılık	Sınırlı görecelilik

Kaynak: Çötök, N.A. (2010). “Çokkültürlülük, Kültürlerarasılık ve Entegrasyon Tartışmaları Bağlamında Alman Eğitiminde Türk Öğrenciler: Bremen Örneği”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Ana Bilim Dalı, Sakarya.

Modelin bir nevi açıklaması niteliğinde olan ve Çötök (2010)'un yine Leicester (1989)'dan yaptığı aktarmalara göre, muhafazakar bir toplumda birkaç farklı kültür yer aldığı o ülkedeki eğitimin temel görüşü mutlakiyetçi ve farklılığı göz ardı eden bir tutum sergileyecektir. Ülkedeki temel mesele göçmenlerin ve farklı kültürlere ait grupların topluma uyum sağlamaları olacaktır. Liberal bir toplumda ise: birkaç farklı kültürün bir arada olması ve bu ortamda verilecek olan eğitimin temel görüşünün görecelilik olacağını temel meselesinin de çoğulculuk ve bir arada yaşamının belirlenmesi olacaktır. Nihayetinde radikal bir karakteristik içerisinde yer alan

çokkültürlü toplumun ise; çokkültürcü bir politika izleyeceğini ve temel görüşün anti ırkçı olacağını, böyle bir toplumun eğitiminin temel meselesinin ise anti ırkçılık yaklaşımı olacağını ifade etmektedir.

Çokkültürlü eğitim şüphesiz ki öğrencilere pek çok olumlu kazanım sağlamaktadır. Bu konu ile alakalı olarak Çötök (2010) Parekh (2002)'den yaptığı aktarmalarda şu kazanımlardan bahsetmektedir:

*Çokkültürlü eğitim, çoğulcu daha zengin bir ortak kültür yaratılmasını sağlar.

*Kültürler arasında diyalogu teşvik eder, öğrencilerin çoklu kültürel deyimler kullanabilmesini sağlar.

*Avrupa merkezci tarihin yanlışlarını eleştirebilir, sadece Batı tarihi değil, Çin'deki Sung Hanedanı'nı, Hindistan'daki Mauryan İmparatorluğu'nu ve Orta Amerika'daki Zapotec ve Maya uygarlıklarını etkileyen Olmea uygarlığını da öğrenir ve böylece dünyanın her bölgesindeki yaşamışlıklar hakkında bilgi sahibi olur.

*Önyargılı ve ırkçı anlayışlardan uzaklaşır.

2.6. Çokkültürlülükle İlgili Yapılmış Çalışmalar

2.6.1. Türkiye'de Yapılmış Çalışmalar

Türkiye'de çokkültürlük oldukça gündemde olan fakat araştırma sahasında henüz pek fazla yer almamış bir konudur. Bu nedenle sayıca çok fazla olmasa da çok kültürlülük ile ilgili ulaşılabilen çalışmalardan bazılarını şöyle sıralamak mümkündür.

Doğruel (2005) yaptığı araştırmada; farklılıklara saygı duyan, yaşadığı topluma kültürel katkıda bulunarak ön plana çıkan Hatay ilinin yapı dinamiklerini, çokkültürlü toplulukların ekonomik ve sosyal yapılarını çözümlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla toplumda yaşayan Nusayri aleviler, Arap Hıristiyanlar ve Ermenilerin sosyal, kültürel, politik ve ekonomik ilişkilerini inceleyerek Hatay'da çokkültürlü bir devlet politikası uygulanmamasına rağmen halkın birlikte yaşama gayretini ve yaşanan kültürel değişimleri ortaya çıkarmıştır. Çalışma sonunda ise, üç topluluğun da etnik kökene, dine, milliyete, laik ilişkilere dayalı çok bileşenli, çok kimlikli bir yapıya sahip olduğunu, fakat politik kimliğin hoşgörüyeye dayanan ve etnik farklılıklardan doğabilecek çatışmalardan kaçınan bir kültürün oluşumunda diğerlerinden daha etkili olduğunu ve bu toplulukların kimlik oluşumlarının aynı anda hem doğuştan gelen (ilkçi) hem duruma

göre değişen (durumsal-araçsal) hem de zamanla inşa edilen (yapılanmacı) kimlikleri içeren kaygan bir yapıda olduğunu vurgulamıştır.

Şan (2005) yaptığı çalışmada günümüzde çoğulculuğun, yaşadığımız toplumların neredeyse doğal bir yapısı haline gelmeye başlamış olduğunu, küreselleşmenin getirdiği toplumsal dönüşümlerin ve buna bağlı olarak ortaya çıkan çoğul kimliklerin ve ulus ötesi kurumların artan rolü sonucu her geçen gün daha da artan farklılaşmış kimliklerin yaşanılan dünyanın birer gerçeği haline geldiğini vurgular. Çok kültürcülük tartışmasının da bu zemin üzerinden yeşermeye başladığını belirten Şan (2005), çok kültürcülüğün ve kültürel çeşitliliğin modern sonrası ortamın da sağladığı kolaylıklarla tüm dünyada tartışılan bir olgu konumuna yükseldiğini ifade eder. Özellikle Kanada ve Avustralya gibi devletlerin ülkelerine kabul ettikleri göçmenleri asimile etmek yerine çok etnikli yapı içinde farklılıklarını tanıyan bir politika girişimiyle, çokkültürlülüğü resmen bir devlet politikası haline getirdikleri 70’li yıllardan sonra konunun daha fazla dünya gündemine oturduğunu da ayrıca vurgularken, her tartışmada olduğu gibi çok kültürlülük konusunda da farklı perspektifleri kendilerine eksen alan açıklamalarla karşılaşıldığını da dile getirmiştir. Bu çerçeveden bakarak çalışmasında çok kültürlülük siyasetinin çeşitli uygulama biçimlerini belli başlı savunucuları özelinde ele alarak, bu siyasete ilişkin imkân ve sıkıntılara işaret etmiştir.

Özhan (2006) yaptığı yüksek lisans çalışmasında globalleşen dünyadaki toplumsal hareketlerin, kürenin her tarafındaki kültürleri birbirine karıştıarak yaratığı *çokkültürlülüğü* araştırmayı , yazdığı tezin ana amacı edinmiştir. Çalışmasında birbirine çok sık bir şekilde karıştıran hatta birbiri yerine kullanılan çokkültürlülük ve çokkültürcülük kavramlarının farklılığına yer vermiş ve bu kavramların tarihsel ve güncel anlamda önem taşıyan, toplumsal gerçekliği okuyup anlamlandırmayı kolaylaştıran; düşünce, söylem ve davranış düzeyinde tavır almayı koşullayan kavramlar olarak değerlendirilmeleri gerektiği sonucuna varmıştır.

Vurucu (2007) ise yaptığı “Sosyolojik Bir Olgu Olarak Çok Kültürlülük” çalışmasında özne, öznenin sahip olduğu özellikler, aidiyetler, sosyal gruplarla ve kültürle olan ilişkisini ele almış, sonrada bu kimliklerin birbirleri ile olan ilişki formlarını, etkileşim biçimlerini çözümlenmeye çalışmıştır. Bu amaçla sosyal, psikolojik ve sosyolojik bir yaklaşımla araştırmasını değerlendirerek; sahip olunan kimliğin

“öteki” ile olan ilişkisindeki temel belirleyicileri saptamıştır. Çalışmasının sonucunda insanların kültürlerine ilişkin bir bağlılıkları olduğu ve kültürleri tarafından kendilerini, dünyayı duyumladıkları, algıladıklarını tespit ederek bu sebeple hiçbir toplumsal yapı kültürden soyutlanarak ele alınamayacağı sonucuna ulaşmıştır. Buradan çıkarılması gereken nokta, toplumların ancak sahip oldukları kültürle değerlendirilebilip yine ancak sahip oldukları kültürle kabul görerek değerlendirileceğidir. Vurucu (2007)’ya göre, bir başka gerçek daha söz konusudur ki; bu da hiçbir toplumun hiçbir niteliğiyle aynı türden olmayacağıdır. Verilmiş bütün kimlikler ve bunlardan kaynaklanan sorunlar modern ulus devlet olgusunun ve oluşum ilkelerinin doğal bir sonucudur. Ulusal kimlik ve ulus devlet modellerini üreten sosyal, siyasi, kültürel koşulları göz önünde bulunduracak olursak; benzer sorunların bugün paradoksal bir biçimde çok-kültürcülük politikalarının tedavüle sürülmesindeki sebepler arasında olduğunu görebiliriz. Bu da önemli ölçüde var olduğu kabul edilen sorunun kendinden değil post modern ve küreselleşme söylemlerinin iktidarından kaynaklanmaktadır. Ayrıca etnik, dini, kültürel vb. farklılıklar temelinde bir çözümün ancak ulus devletin yerine bir başka devlet modelinin getirilmesiyle mümkün olabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Kaya (2007) “Azınlıklar, Çokkültürlülük ve Mardin” adlı çalışmasında çokkültürlülük ve çokkültürlülüğün Türkiye’deki gayrimüslim azınlıklar açısından durumunu disiplinler arası bir yaklaşım ile ele almış, Mardin’in bu anlamdaki pozisyonunu irdelenmiştir. Ayrıca çalışma imparatorluk, ulus-devlet ve demokratik devlet tarihsel kategorileri baz alınarak bir kısım değerlendirmeler sunmasının yanında çalışmada adı geçen tarihsel kategorilerde azınlıkların kendilerini daha iyi bir şekilde ifade edişlerinin nasıl farklılık gösterdiği hakkında da değerlendirmelerde bulunulmuştur. Her bir kategoride farklılıklar değişik form ve tonlarda ifade edilmiş ve farklılıkların ifadesi her sistem içerisinde farklı bir anlayışla ortaya konmuştur. Çalışmada vurgu yapılan nokta, farklılıkların korunması ve daha iyi bir şekilde ifade edilmesi için demokratik devletin önemidir.

Çetin (2007) yazdığı makalede, Midyat’ta bulunan etnik gruplar (Mhalmiler/Araplar, Kürtler, Süryaniler, Becırmaniler/Seyyidler, Türkler, Yezidiler) arası sosyal, ekonomik ve kültürel ilişki düzeyleri ile kentsel tutumların incelendiği ve Haziran 2005’te Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim dalına sunulan “Kent Kültürü Zenginliğinde Etnik Farklılıklar: Midyat Örneği” isimli yüksek

lisans tezinde elde edilen bulgulardan çokkültürlülük ve kimlik konularına ilişkin sonuçları tartışmış, Midyat'ta bulunan etnik gruplar hakkında özet birkaç bilgi vermesinin ardından, ilçenin etnik yapısını “çokkültürlülük” ve “çoğulcu toplum” kavramları açısından analiz ederek bireylerin bu yapıya ilişkin görüşleri ile alt ve üst kimlik tanımlamalarını etnik gruplar bazında karşılaştırmıştır. Ayrıca bu tür değişkenlerin Midyat'ın tarihsel geçmişi ve sosyal yapısıyla ilişkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmasında toplam 162 bireyle yapmış olduğu görüşmede, örneklem sayısını etnik grupların nüfussal ağırlıklarına göre oransal olarak dağıtmış ve kimi gruplar (Mhalmiler, Kürtler) için kota, kimileri (Yezidiler, Süryaniler, Becırmaniler, Türkler) için ise kartopu örneklem tekniğini kullanmıştır. Bilgilerin toplanmasında ise “görüşme cetveli” ni kullanmıştır. Sonuç olarak ise, çokkültürlülük iyi bir şey ise, doğal olarak farklılıkların da güzel olduğunu söylemek zorunda kalacağını, fakat bu farklılıkları meydana getiren kültürlerin güzel olmasının bunlar arasında varolan ortak paylaşım alanları ile bir takım birlikteliklerle mümkün olacağını ifade etmiştir. Aksi durumda, bunun çokkültürlülük değil, halklar arasında çatışma ve gerilimlerin her an ortaya çıkabilme potansiyeli taşıdığı, kültürler arasında herhangi bir ilişki veya alışverişin gerçekleşmediği ve gruplar arasındaki sınırların da kalın ve keskin olduğu çoğulcu bir toplumsal yapı olacağını, bunun da hiçbir koşulda olumlu olarak değerlendirilmesinin mümkün olmayacak bir durum olduğunu belirtmiştir. Tüm söylenenlerden sonra araştırmasının sonucunda Midyat ilçesinin etnik yapısına ilişkin yapılacak bir tartışmada, Midyat'ın tarihsel boyutu göz önünde bulundurulmak kaydıyla, ideal anlamda olmasa bile, ilçenin çoğulcu toplum yapısından çok çokkültürlü bir yapıya sahip olduğunun iddia edilmesinin mümkün olduğu sonucuna varmış, halklar arasında kurulan ilişkilerin sadece pazaryeriyle sınırlı kalmaması, bunun ötesinde çeşitli sebeplerden ötürü ziyaretlerin gerçekleşmesi, ortak yaşam mekânlarının paylaşılması, komşuluk ilişkilerinin sağlanmış olması, ortak din temelli de olsa çapraz evliliklerin gerçekleşmesi, Mhalmilerin düğünlerini genelde Kürtçe oyun havalarıyla yapması gibi diğer etnik gruplara ait folklorik müziğin dinlenilmesi gibi olayların bu savın ileri sürülmesine imkân veren örnekler olduğunu ifade etmiştir ve son olarak da; çokkültürlü bir toplumun ideale yaklaşması yolunda engel teşkil edebilecek en önde gelen faktörlerden bir tanesinin hiç şüphesiz, son zamanlarda dünyanın çeşitli bölgelerinde hızla yükselişe geçen ve ayrımcı bir niteliğe sahip olan etnik milliyetçilik olduğunu

söylemektedir. Etnik kimliğin yüceltilmesiyle ortaya çıkan bu tür bir milliyetçilik anlayışının, her türlü çoklu etnik yapıya dayalı toplumlar için potansiyel bir tehlike olduğunu belirterek, araştırmasında bu konuda elde ettiği bulgulara göre, bugün itibarıyla Midyat için bu tür bir durumdan söz etmenin -tamamen olmasa da- henüz mümkün olmadığı şeklinde görüş belirtmiştir. Toplumsal yapının geleneksel olması nedeniyle din kurumunun güçlü olması sonucunda dinsel kimliğin ön plana çıkarılması dışında alt ve üst kimlik tanımlamalarında ve ayrıca etnik memnuniyete ilişkin belirtilen yukarıdaki gerekçelerin bu savın ileri sürülmesine imkân verdiğini de sözlerine eklemiştir.

Katurman (2008) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında *kültürel çeşitlilik* üzerinde durmuş ve bunu medyada TRT örneği ile irdelemiştir. Çalışmasında, iletişim araçlarının kültürel çeşitliliğin korunması ve geliştirilmesinde önemli alanlardan olduğunu vurgulamış ve yaygınlık ile etkisi göz önüne alındığında en önemli kitle iletişim aracı olarak televizyonu göstererek, televizyonun kültürel çeşitliliği temsil etmede belirleyici bir rol üstlendiğine dikkat çekmiştir. Çalışmasında, TRT'nin kültür politikasının ve kültürel çeşitliliği algılayışının ortaya konulduğunu belirten Katurman, Türkiye'nin farklı etnik köken, inanç, dil ve kültürleri barındıran, kültürel çeşitliliği içeren bir ülke olduğundan bahsetmiş ve tez çalışması ile toplumsal barış ve hoşgörü kültürü içerisinde, kültürel çeşitliliğin TRT kurumunda yeterli düzeyde yansıtılması gerektiğinin ortaya konulmasını amaçlamıştır. Avrupa Birliği uyum süreci kapsamında gerçekleştirilen yasal düzenlemelerle TRT yayıncılığında farklı dil ve lehçelerde yayın ile önemli açılımlar sağlandığını da ayrıca belirtmiştir.

Toprak (2008) yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında Jojeph G. Ponterotto tarafından geliştirilen (1998) Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeğinin bir adaptasyon çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışmasının amacı Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlamasının yapılarak geçerlik ve güvenilirliğinin ortaya konulması olmuştur. Toprak, araştırma sonucunda tercüme ve dil geçerliği sağlanan ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha güvenirlik katsayısını .74 olarak bulmuştur. Faktör analizi sonucunda ölçeğin tek boyutluluğunun desteklendiği görülmüştür. Sonuç olarak, araştırmada elde ettiği verilerle Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği'nin Türk kültürü için de geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu, Türk

öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda olumlu tutum taşıdıklarını ortaya çıkarmıştır.

Sarı (2009) yazdığı “Mardin’de Kültürlerarası İletişim ve Kültürel Kimliğin/Farkın İnşası” adlı makalesinde kültürel kimliği, çokkültürlü bir kent olarak Mardin’de kültürlerarasılık üzerine yapılan etnografik bir araştırmanın verileriyle incelemiştir. Kültürlerarası ilişkilerin ve sınırların gözlenebileceği bir örnek ya da “bağlam” olarak Mardin’de kültür, kültürel kimlik ve politik olanın birbiriyle nasıl eklemlendiği, farklı kültürler arasındaki iletişim ve ilişkilere odaklanılarak araştırmış, çalışmanın dayandığı nitel veri, etnografik alan araştırmasıyla toplanmış ve bu kapsamda Mardin’de yaşayan farklı kültürel ve etnik toplulukların üyeleri (Arap, Kürt, Türk, Süryani, Keldani ve Ermeni) ile derinlemesine görüşmeler ve katılımlı gözlem yapılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarının kavramsal olarak tartışıldığı makalede, temel olarak geleneksel davranışçı kültür ve kültürlerarası iletişim çalışmalarından farklı olarak, etnik topluluklara ait özelliklerin iletişimi belirleyen verili bir “kültür” olmadığı, kültürel özgüllüklerin ve farkların dolayısıyla kimliğin, kültürlerarası iletişim(ler)de, gündelik kültürlerarası pratiklerde toplumsal olarak inşa edildiği iddiası ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Yakışır (2009) yaptığı “Bir Modern Olgu Olarak Çokkültürlülük” adlı yüksek lisans tez çalışmasında günümüzde bir yaşama sorunu olarak gördüğü çokkültürlülüğün problem olmaktan çıkması amacıyla bir proje geliştirmek istemiştir. Modern kültürün toplulukları homojenleştirme sürecinin doğurduğu en önemli sorunlardan biri olarak mevcut kültür ve toplulukların varlıklarını nasıl sürdürebilecekleri sorusu olduğunu belirtmiştir. Ayrıca tezde, dünden bugüne, sunulan örneklerden hareketle çok kültürlülüğün imkânları, sınırları ve sorunlarını tartışmak amaçlanmıştır. Sonuç olarak toplumbilimlerinde önemli bir yeri olan ve kültür kavramından türeyen çokkültürlülük üzerinde durularak birlikte yaşama bağlamında konu şekillendirilerek, toplumsal yönden incelenmiştir.

Başeymez (2009) yaptığı yüksek lisans çalışmasında Hatay’ın çokkültürlü yapısını sosyolojik olarak ele almıştır. Araştırmasında çokkültürlülüğün olumlu ve olumsuz etkilerini Hatay örneği üzerinden ele almıştır. Çalışmasında önce kültür, kültür sosyolojisi ve çokkültürlülük kavramları üzerinde duran Başeymez, sonraki bölümlerde sırasıyla Hatay ile ilgili bilgiler vermiş ve daha sonrasında ise Hatay’da yaşayan farklı

kültüre sahip insanların bir arada nasıl yaşadıkları konusunu ele almıştır. Çalışmasının sonucunda ise şehir merkezinde yaşayan toplulukların değişime diğerlerine göre daha açık olduğu, yaşlı insanların gelenek ve göreneklerin devam ettirilmesinde önemli bir role sahip olduğu ve etnik, kültürel, dini farklılıklarıyla birlikte sosyal ve ekonomik olarak kendine yeten bir toplumda, farklı grupların kendi kimliklerini rahatça yaşayabildikleri bilgisine ulaşmıştır.

Başbay ve Bektaş (2009) “Çokkültürlülük Bağlamında Orta Öğretim Ortamı Ve Öğretmen Yeterlilikleri” adlı çalışmalarında kültür kavramından yola çıkılarak kültüre ilişkin farklı bakış açılarını irdelemişlerdir. Ayrıca çok tartışılan çokkültürlülük kavramının tanımlanarak kavramın temel özelliklerinin belirlenmeye çalışmış, öğretme-öğrenme sürecinde çokkültürlü bir ortamın tasarlanması ve öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin ortaya konulması amaçları doğrultusunda çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Çokkültürlülüğe yönelik farklı bakış açılarını incelediklerinde, alan yazında karşıt görüşlerin ön plana çıktığı görmüşlerdir. Yaptıkları çalışma kapsamında çokkültürlülüğün, toplumsal yapıya zenginlik kattığı ve parçalanmayı değil, bütünleşmeyi getirdiği düşüncesi ele alınmıştır. Ayrıca farklı kültürel değerlerin birlikte bulunduğu sınıf ortamlarının nasıl bir yapıya sahip olduğu ortaya konularak öğretim ortamında çokkültürlülük kavramının nasıl ele alınabileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerle birlikte olan öğretmenlerin sahip olması gereken çokkültürlü yeterlikleri, farklı bakış açılarıyla belirlenmeye çalışılmıştır ve öğretmenlerin sahip oldukları yeterlikleri öğretme-öğrenme ortamında işe koşabilmeleri için kullanabilecekleri stratejiler de öğretmenlere yol gösterici olması açısından ele alınmıştır.

Çeliktürk (2011) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında ‘Kürt Sorunu’nun, Türkiye’nin modernleştirilmesi sürecinde benimsenen jakoben vatandaşlık anlayışı ve radikal reform süreci ile bağlantılı olduğu ortaya koymaya çalışmıştır. Bu amaçla, Batı demokrasilerinde benimsenen jakoben vatandaşlık anlayışı, klasik liberal vatandaşlık anlayışı ve son olarak çokkültürlü vatandaşlık anlayışını ele almıştır. Etnokültürel problemlerin çözümünde, jakoben vatandaşlık anlayışı ve klasik liberal anlayışın yetersizliği ortaya koyulurken, âdil ve hakkaniyetli çözüm noktasında, farklılıkların eşit değerinde tanınıp saygı göreceği çokkültürlü vatandaşlığın iyi bir alternatif oluşturabileceğine dair argümanları incelemiştir. Ayrıca çokkültürlü vatandaşlık ve

grup hakları bağlamında, 1989 sonrasında ‘Kürt Sorunu’nun çözümü için siyasî partiler ve sivil toplum örgütleri tarafından kamuoyuna sunulan raporları da incelemiştir. Çeliktürk çalışmasında, çokuluslu ve çokkültürlü sosyal yapıya sahip dünyanın birçok ülkesinde, devletlerin homojen bir ulus yaratmak için azınlıklara uyguladıkları fiziksel tecrit, ekonomik ayrımcılık, siyasal haklardan mahrumiyet, anadilin yasaklanması gibi asimilasyonist politikalar etnokültürel temelli çatışmaların kaynağını oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Wieviorka (1998) *Is Multiculturalism A Solution?* adlı makalesinde, çokkültürlülük söz konusu olduğu sürece sosyoloji, politik bilim ve politik felsefenin az ya da çok şekilde kafa karıştıran buluşma noktasında üç çeşit soruyu akla getirmekte olduğundan bahsetmiştir. Bunların, toplumlarımızda kültürel farklılıkların kaynaklarının ve araçlarının neler olduğu, bazı ülkelerde enstitülerin ve politika yapıcılarının çokkültürlülüğü hangi yolla ele aldıkları, çokkültürlülüğün neden lehinde ya da aleyhinde olmamız gerektiği gibi sorular olduğunu belirtmiştir. Çalışmada bu sorular ele alınmış ve cevapları araştırılmıştır.

Chan (2002), iki farklı okulda çokkültürlü eğitim programı hazırlamış ve bu programda yer alan bireyleri gözlemlemiştir. Bu programda Karayip, Kore ve Afrika-Amerika dansları ile Tai Chi Chuan ve yogaya da yer verilmiştir. Araştırma kapsamında öncelikle öğretmenlere eğitim programı anlatılmış, haftalık toplantılar düzenlenmiş, ardından hem öğrenciler hem de öğretmenlerle çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgularda kültürel değerlerin fark edildiği ve kültürel farklılıkların kabul gördüğü ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin proje sonunda olumlu tutum sergiledikleri görülmüş ve kültürel duyarlılık kazandırmada farklı kültürlerin sanat veya müziklerini takdir etmenin önemi üzerinde durulmuştur.

Crawford (2005) “An Exploration of the Influence of Cultural Variability on Members of Multicultural Student Groups As They Work Together Towards the Attainment of a Mutual Goal” adlı tez çalışmasında çift taraflı bir amacın kazanılmasında birlikte çalıştıkları için çokkültürlü öğrenci gruplarının üyeleri üzerinde kültürün etkisini araştırmıştır. Ayrıca çalışma, birbirleriyle etkileşim içerisinde oldukları

için bu çokkültürlü öğrencilerin gelişimine uyarlanması noktasındaki kişiler arası faktörlerin katkısını da içermektedir. Öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimlerini etkileyebilecek olan tavır ve değerler hakkında bilgi toplamak için etraflıca görüşler kullanılarak nitel bir yaklaşım izlenmiştir. Değişik kültürlerden 9 öğrenciyle iki aşamada görüşme yapılmıştır. İlk aşama, grup görevlerinin başında diğeri ise sonunda tamamlanmıştır. Bu öğrenciler görevleri gereği bir araya geldikleri için öğrencilerin ilk izlenimlerinde anlayış gelişmesini sağlamıştır ve ayrıca onların grup tecrübesi açısından geriye dönük bir muhasebe yapmalarını sağlamıştır. Araştırmadan elde edilen bilgiler kültürel çeşitliliğin öğrencilerin grup çalışmalarında değişik beklentilerinin olduğunu ve onların birlikte çalışma şekillerini etkilediğini göstermiştir. Dahası öğrenciler arasında çokkültürlü öğrenci grupları içerisinde *kültürel çeşitlilik* düşünüldüğünde kişilik ve durum gibi ek faktörlerin önemli olduğu açık olmasına rağmen kültürel boyutların öğrenciler arasındaki değişik tavır ve değerlerin tanımlanmasında bir bakıma yararlı olduğu görülmüştür.

Snyder (2006) “Hollanda, Almanya, Baden-Württemberg ve İngiltere’de Yeni “Uyum” Testleri ve Materyalleri: Müslüman “Diğer” ve Çok Kültürlülüğten Asimilasyona Değişim” adlı tez çalışmasında Hollanda, Almanya, ve Birleşik Krallıkta yeni uyum testleri ve materyallerinin yakın zamanda uygulamaya konulduğundan bahsetmektedir. Bu çalışma, söz konusu materyallerin amaçlarının ne olduğunu ve neden yakın zamanda ortaya çıktıklarını anlama çabasıyla gerçekleştirilmiştir. Özellikle, Hollanda ve Baden-Württemberg testlerinin Müslüman nüfusu hedeflediği görülmüştür. Bu testler, içerilerinde inşa edilen kimlikleri gözler önüne sermek için analiz edilmiş ve neden özellikle Müslümanlar ve bu kimliklerin hedef alındığını açıklama çabasına girilmiştir. “Uyum” materyalleri, liberalizmin, göçmenlere “Çekirdek” kültürü benimsemeleri üzerine isteklerde bulunmalarıyla güçlendirildiği, genel olarak ideoloji bazında çok kültürlülüğten, kültürel etkileşimli asimilasyona doğru bütünsel bir değişim göstermekte olduğundan bahsedilmektedir. Akabinde, buna, kritik “Diğer” olarak liberal sistem anlayışının dışında tanımlanan, özellikle Müslümanlarla karşılaşmalardan doğan krizler tarafından ortaya konan liberalizmin doğasında olan düşmanlıkların sebep olduğu belirtilmiştir. “Uyum” testleri ve materyalleri, Batı liberal demokrasisi tarafında uyumsuzlukları çözme ve “Diğer’ini” liberalizmin “Çekirdek” kültürü ile daha uyumlu

hala getirecek isteklerde bulunmak üzere liberalizmi güçlendirerek tamir etme çabası olduğu sonuç olarak vurgulanmıştır.

Obaid (2009) yazdığı doktora tezinde Birleşik Arap Emirlikleri'nde Dubai şehrinin kültürel çeşitliliğini ve çok kültürlülüğünü araştırmayı amaçlamıştır. Dubai'yi kültürel çeşitliliğinden ve toplam nüfusun yüzde 15'ini oluşturduğundan dolayı seçtiğini ifade eden Obaid, çalışmalarının sonucu olarak Emirliklerde yaşayan çeşitli etnik gruplara atıfta bulunan Birleşik Arap Emirlikleri'ndeki çokkültürlülük fikrinin insan hakları çerçevesi içerisinde tüm etnik grupların haklarını tanıdıklarını göstermiştir. Ayrıca Birleşik Arap Emirlikleri'nin milletleri ve Birleşik Arap Emirlikleri hükümeti karşılıklı saygı ve ondan kaynaklanan yararlarından karşılıklı olarak faydalanarak kültürel çeşitliliğin varlığını kabul ettiklerini ifade etmiştir. Bununla birlikte çokkültürlülüğün Birleşik Arap Emirlikleri'nin ulus olan ve olmayanların kültür ve dinlerini kutlamalarında haklarını korumak için tasarlanmış kural ve düzenlemelerine atıfta bulunduğunu sözlerine eklemiştir.

Doytcheva (2009) Çokkültürlülük adlı kitabında, farklı biçimlerde ve ölçeklerde, kültürel özelliklerin tanınması taleplerinin ve kimlik iddialarının arttığının gözlemlendiğini dile getirmiştir. Çokkültürlülüğün ise bu taleplerin tanınmasında modern toplumun selametini görenlerin bayrağı olduğunu söylemiştir. Kitapta ayrıca çokkültürlülüğün gelişimi ele alınarak kapsamlı bir tanımlama yapılmıştır. Diğer bölümlerde ise birlik ve çoğulculuk arasındaki gerilim, kültürel çoğulculuk savunusu, çokkültürlülüğün çeşitleri ile neden olduğu eleştiri ve tartışmalar ele alınmıştır.

Çötök (2010) yaptığı doktora tezi çalışmasında çokkültürlülük konusuyla alakalı olarak Almanya'nın, Bremen kenti örneğini çalışmıştır. Bremen eyaletine dair Türklerle ilgili herhangi bir çalışma yapılmamış olması nedeniyle seçmiş olduğu bu eyalet örneğinde yapılan çalışmada, çokkültürlülük, entegrasyon ve çokkültürlülüğün kopan kültürlerarası kavramlarına bir çerçeve çizmekte, Almanya'nın çokkültürlülük noktasındaki perspektifini ortaya koymaktadır. Bu vurguların yanında Alman eğitimi ile Türk öğrencilerin kazandığı kimlik algısını betimleyen çalışmada Çötök, Türk öğrencilerin kültürlerarası eğitim alıp almadıklarını da ortaya koyarak Almanya'da yetişen Türk öğrencilerin tanınması ve kültürel tavırlarının anlaşılması noktasında farkındalık kazandırmaya çalışmıştır. Araştırmasında teorik çerçeve çizerek hem nicel hem nitel yöntem kullanmış, öğrencilere uygulanan anketin yanında öğretmenlerle

mülakat yapmış, Bremen Eğitim Senatörlüğü bünyesindeki yetkili kişilerle görüşmelerde bulunmuş ve okullarda gözlem yaparak konu ile ilgili veriler toplamıştır. Çötök araştırmasında, Türk öğrencilerin farklı kültürlerin bir arada olduğu ortamda aldıkları eğitime rağmen Almanya'nın eğitimde çokkültürcü politika izlemediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmasında Almanyanın, farklı kültürlerin pratiklerini yaşatmalarına imkân tanımadığı, farklı kültüre mensup öğrencileri Alman kültürel formu ile sosyalleştirmekte olduğu, öğrencilere kültürlerarası bir eğitim sunmadığını sonucuna ulaşmıştır. Özellikle de anadilin engellenmesi ve Türk öğrencilerin göçmen psikolojisi dahilinde tutulması, yaşanan ayrımcılıklar, göçmenlerden çoğunluk kültürünü özümsemelerinin beklenmesi olarak ifade edilen Leitculture anlayışı ve etkileri araştırmada ortaya çıkarılan çarpıcı sonuçlardır.

Çınar (2010) yaptığı yüksek lisans çalışmasında dünyada ve Türkiye'de gittikçe karmaşık bir hal alan kimlik meselelerinin tarih ve öğretimini nasıl yönlendirdiğini göstermek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Aynı zamanda kimlik meselesinin tarih öğretimi yoluyla nasıl yönlendirilebileceğini ortaya koyan alternatif bir bakış açısı sunmaya çalışmıştır. Ve bu bakış açısını, günümüzde bir hayli tartışma konusu olan çokkültürlülük ve kültürlerarasıcılık terimleri baz alarak oluşturmuştur. Çalışmasında ulusların, farklı kültürlerin bir araya gelmelerinin çokkültürlülüğü ifade etmediğini; bu bir arada bulunma halini kontrollü olarak devam ettirebilmenin, yeni bir toplumsal form ortaya koyabilmenin çokkültürlülüğün kendisi olduğunu ana hatlarıyla ele almıştır. Ayrıca çalışmasında, çoğulculuk, liberalizm, asimilasyon, ulus, milliyetçilik, küreselleşme, kültür, çokkültürcülük olguları arasında kaybolmamak için bu kavramları özetlemeye çalışmış ve kavramların taraftar ve muhaliflerinin bakış açılarını sunmuştur. Nihayetinde Avrupa Birliği yolunda günümüz tarih öğretim programlarının içeriklerinin çokkültürcülüğe ne kadar meyilli olduğunu nicel bir çalışma ile ortaya koymuş, sonuç kısmında ise çokkültürcülüğün Türkiye'nin tarih öğretiminde nasıl uygulanabileceğine dair alternatif bir yaklaşım sunmaya çalışmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın amacı, alt amaçları, modeli, araştırmanın evreni, örnekleme, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kendi okullarında yaşanan çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu mevcut şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2007:77).

3.2. Evren

Bu araştırma, 2009-2010 eğitim ve öğretim yılında Mardin ilinde yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini, Mardin il merkezi, Midyat ve Savur ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim kurumlarda görev yapan yöneticiler ile öğretmenler oluşturmaktadır. Tablo 2'de araştırma evreni verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmanın Evrenini Oluşturan Yönetici ve Öğretmen Dağılımları

Yerleşim Yeri	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı
İl Merkezi	70	1035
İlçeler	73	1008
Toplam	143	2043

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırma evrenini Mardin il merkezinde görev yapan 70 yönetici ve 1035 öğretmen ile Midyat ve Savur ilçelerinde görev yapan 73 yönetici ve 1008 öğretmen olmak üzere toplam 143 yönetici ve 2043 öğretmen oluşturmaktadır.

3.3. Örneklem

Araştırmanın evrenini oluşturan 143 okul yöneticisinden 97 yöneticiye ve 2043 öğretmenden 341 öğretmene ulaşılmıştır. Ulaşılan yönetici sayısı evrenin %67,83'ünü temsil ederken, öğretmen sayısı %16,69'unu temsil etmektedir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan yönetici ve öğretmen dağılımları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Yönetici ve Öğretmen Dağılımları

Yerleşim Yeri	No	Okul İsimleri	Ulaşılan Yönetici Sayısı	Geçerli Anket Sayısı	Ulaşılan Öğretmen Sayısı	Geçerli Anket Sayısı	
Merkez	1	13 Mart İlköğretim Okulu	3	3	15	8	
	2	21 Kasım İlköğretim Okulu	3	3	15	5	
	3	Abdulkadir Tutaşı İlköğretim Okulu	3	3	15	11	
	4	Altınova İlköğretim Okulu	3	3	15	13	
	5	Anafartalar İlköğretim Okulu	3	3	15	10	
	6	Atatürk İlköğretim Okulu	3	3	15	12	
	7	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	3	2	15	10	
	8	Hikmet Uluğbay İlköğretim Okulu	3	3	15	11	
	9	Kabala 100. Yıl İlköğretim Okulu	3	3	15	14	
	10	Kabala Atatürk İlköğretim Okulu	3	3	15	8	
	11	Kabala Beldesi Cumhuriyet İlköğretim Okulu	3	3	15	7	
	12	Kabala Şakir Nuhoglu İlköğretim Okulu	3	3	15	11	
	13	Mardin TOKİ İlköğretim Okulu	3	3	15	10	
	14	Noter Cevdet Altun İlköğretim Okulu	3	3	15	6	
	15	Nur İlköğretim Okulu	3	3	15	8	
	16	Ortaköy Cumhuriyet İlköğretim Okulu	3	3	15	9	
	17	Sakarya Aycan Çaltekin İlköğretim Okulu	3	3	15	12	
	18	Şehit Pilot Teğmen Ayfer Gök İlköğretim Okulu	3	3	15	10	
	19	Vatan İlköğretim Okulu	3	3	15	7	
İLÇELER	Midyat	20	Yalım İlköğretim Okulu	3	2	15	9
		21	Acırlı Atatürk İlköğretim Okulu	3	3	15	10
		22	Ali İhsan Kalmaz İlköğretim Okulu	3	3	15	4
		23	Altıntaş İlköğretim Okulu	3	2	15	11
		24	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	3	3	15	9
		25	Çavuşlu İlköğretim Okulu	3	3	15	10
		26	Efeler İlköğretim Okulu	3	3	15	8
		27	İstiklal İlköğretim Okulu	3	3	15	7

Tablo 4'ün Devamı. Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Yönetici ve Öğretmen Dağılımları

Yerleşim Yeri	No	Okul İsimleri	Ulaşılan Yönetici Sayısı	Geçerli Anket Sayısı	Ulaşılan Öğretmen Sayısı	Geçerli Anket Sayısı
Savur	28	Kutlubey İlköğretim Okulu	3	3	15	13
	29	Mehmetçik İlköğretim Okulu	3	2	15	11
	30	Başkavak İlköğretim Okulu	3	2	15	9
	31	Çınarönü İlköğretim Okulu	3	2	15	11
	32	Dereiçi İlköğretim Okulu	3	2	15	10
	33	Evren İlköğretim Okulu	3	2	15	10
	34	Sürgücü İlköğretim Okulu	3	2	15	9
	35	Şenocak Beyazıt Boran İlköğretim Okulu	3	2	15	10
	36	Yenilmez İlköğretim Okulu	3	2	15	8
		Toplam		108	97	540

Araştırmanın örnekleme oluşturulurken tabaka örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Tabaka örnekleme; sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır. Burada önemli olan, evreni kendi içinde saf ve benzeşik bir olgu olarak kabul etmek yerine, evren içindeki alt tabakaların varlığından yola çıkarak evren üzerinde çalışmaktır (Yıldırım, Şimşek, 2006:105).

Bu yolla araştırmanın örneklemini, Mardin il merkezinde tesadüfi olarak seçilen 20 ilköğretim okulu ve Mardin iline bağlı Midyat ve Savur ilçelerinden tesadüfi olarak seçilen 16 ilköğretim okulunda görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Yöneticiler için 108 adet, öğretmenler için 540 adet toplamda 648 anket 36 ilköğretim okuluna eşit olarak dağıtılmıştır. Geri dönen anket sayısı yöneticiler için 102, öğretmenler için 364'tür. Bu anketler değerlendirildiğinde yönetici görüşlerinin yer aldığı 5 anket ile öğretmen görüşlerinin yer aldığı 23 anket, uygun olmadıkları için değerlendirme dışında bırakılmıştır. Buna göre yöneticiler için 97 (% 89,8), öğretmenler için 341 (%63,1) olmak üzere toplam 438 anket değerlendirmeye alınmıştır.

3.4. Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Araştırmaya ait verilerin toplanması için, araştırma konusuyla ilgili literatür incelenmiş ve madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan maddeler anlaşılabilirlik, kapsam ve anlamlılık boyutlarının incelenmesi için Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalında, Eğitim

Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görev yapan dört öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Gelen görüş ve eleştiriler doğrultusunda yeniden gözden geçirilmiş çeşitli değişiklikler ve düzeltmeler yapılarak oluşturulan 55 maddelik ölçeğin 20 maddesi veri toplama aracından çıkarılarak ölçek 35 madde ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Kalan 35 madde iki öğretim görevlisinin görüşleri doğrultusunda anlam yönüyle düzeltilerek ankete son şekli verilmiştir. Araştırmada son şekli verilen anket üç bölüm halinde düzenlenmiştir. Birinci kısmında araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlere ait demografik değişkenler; ikinci kısmında katılımcıların çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerinin alınması için 35 madde; üçüncü kısmında ise yönetici ve öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin metafor algılarını belirlemeye yönelik açık uçlu soru yer almaktadır.

3.4.1. Veri Toplama Aracının Nicel Bölümü

Anket formunun ikinci kısmını oluşturan nicel bölümde araştırmacı tarafından geliştirilen likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçekteki maddelerin benimseme durumu, (1) *“kesinlikle katılmıyorum”*, (2) *“katılmıyorum”*, (3) *“kararsızım”*, (4) *“katılıyorum”*, (5) *“kesinlikle katılıyorum”* şeklinde derecelendirilmiştir. Olumsuz maddeler ters çevrilmiştir. Buna göre Çokkültürlülük Ölçeği’nde 4., 14., 15., 19., 20., 21., 26., 27. ve 31. maddeler ters puanlamıştır.

Araştırmanın yapı geçerliliğini test etmek için, kalan maddeler ile ilk olarak açımlayıcı faktör analizi sonra da doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Nicel bölümün geçerlik ve güvenilirlik analizleri için, ölçekte yer alan sorular ön uygulama amacıyla Mardin il merkezi ve ilçelerinde bulunan ve ilköğretim okullarında görev yapan 50 yönetici ile 130 öğretmene uygulanmıştır. Söz konusu 35 maddelik ölçeğe ilişkin veriler SPSS 17 paket programıyla bilgisayara yüklenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sırasında ilk olarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir. Maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin yüksek olması beklenir. Bir

faktörle yüksek düzeyde ilişki veren maddelerin oluşturduğu bir küme var ise bu bulgu, o maddelerin birlikte bir kavramı-yapıyı-faktörü ölçtüğü anlamına gelir. Bir değişkenin 0,3' lük faktör yükü, faktör tarafından açıklanan varyansın % 9 olduğunu gösterir. Bu düzeydeki varyans dikkat çekicidir ve genel olarak, işaretine bakılmaksızın 0,60 ve üstü yük değeri yüksek; 0,30-0,59 arası yük değeri orta düzeyde büyüklükler olarak tanımlanabilir ve değişken çıkartmada dikkate alınır (Büyüköztürk, 2011: 123-124).

Ölçeğe ilişkin açımlayıcı faktör analizi işlemlerine göre KMO (Kaiser Meyer Olkin Measure of Sampling Adequacy) = .901, Bartlett (Bartlett' s Test of Sphericity) = 5425,560, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .831 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Ölçeğe ilişkin yapılan faktör analizi işlemlerinin sonucunda 4 faktör belirlenirken birinci faktörde 16 madde, ikinci faktörde 10 madde, üçüncü faktörde 6 madde ve dördüncü faktörde 3 madde toplanmıştır. Bulgular incelendiğinde algı ölçeğine ait belirlenen faktörlere anlamlı isimler verilmeye çalışılmıştır. Buna göre birinci faktör “*Kültürel Çeşitlilik*”, ikinci faktör “*Kültürel Etkileşim*”, üçüncü faktör “*Okul İklimi*” ve dördüncü faktör “*Yönetim Becerileri*” olarak adlandırılmıştır.

Tablo 5’te Çokkültürlülük Ölçeğine ilişkin maddelere ait faktörler ve bunlara yüklenen faktör yükleri yer almaktadır.

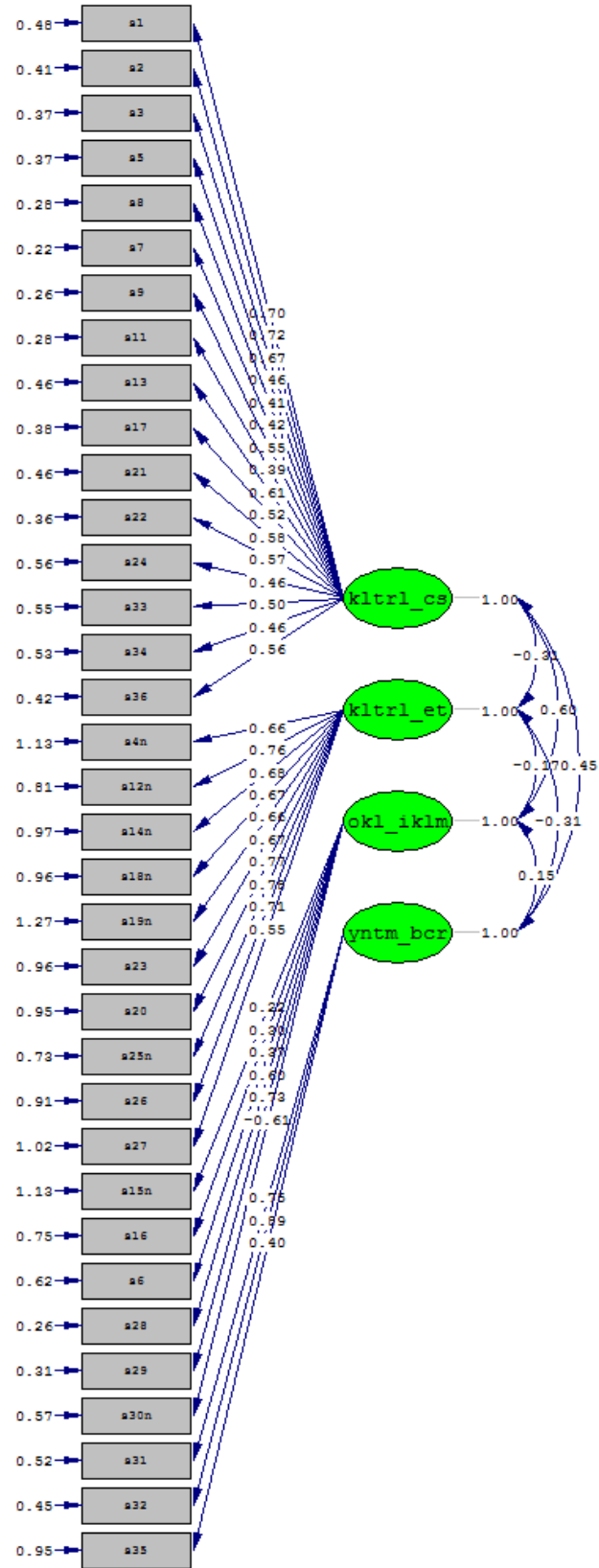
Tablo 5. İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Çokkültürlülük Ölçeğine İlişkin Dört Alt Boyutun Faktör Yükleri

Madde No	Faktör 1	Madde No	Faktör 2
1	,739	4	,542
2	,799	12	,706
3	,783	14	,596
5	,576	18	,562
7	,706	19	,518
8	,622	20	,672
9	,770	23	,645
11	,553	25	,685
13	,647	26	,657
17	,655	27	,582
21	,545		
22	,685	Madde No	Faktör 3
24	,545	31	,727
33	,466	32	,747
34	,424	35	,616
36	,619		
Madde No	Faktör 4		
6	,395		
15	,495		
16	,448		
28	,574		
29	,716		
30	,545		

Çokkültürlülük Ölçeği'nde 10. maddenin yük değeri yüksek çıkmıştır. Ancak bu madde 3 faktörün altında birbirine yakın yük değerlerine sahip olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. 35 maddelik dört faktörlü bu ölçme aracı ile modelin uygunluğunu test etmek için doğrulayıcı faktör analizinin yapılmasına karar verilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi, açıklayıcı faktör analizlerinden farklı olarak, daha önceden araştırmacı tarafından belirlenmiş bir faktöryel yapının doğrulanmasını test etmek amacıyla kullanılır. Orijinal olarak geliştirilen ölçek çalışmalarında, açıklayıcı faktör analizlerine ek olarak da yapılmaktadır (Şimşek, 2007:4-5). Araştırmada açıklayıcı faktör analizinde elde edilen boyutlar ve boyutlara ait maddelerin uygunluğu test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.



Şekil 1. Ölçeğe İlişkin Yapısal Eşitlik Modeli (Standart Değerler)

Araştırmada ilk olarak 35 gösterge ve 4 gizil değişken (faktör) yapısı oluşturulduktan sonra Lisrel 8.80 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu sayede modelin uyum istatistikleri incelenmiştir. Analiz sonucunda $\chi^2= 1593,03$ ve $sd=554$ elde edilmiştir. χ^2/sd oranının 2,88 olduğu ve bu oran doğrultusunda modelin bütün olarak kabul edilebilir düzeyinde uyum gösterdiği görülmüştür. Elde edilen uyum indeksleri ve DFA'nın bağlantı diagramı (path diagram) standart katsayılar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. DFA Modelinin Uyum İndeksleri Sonuçları

Uyum indeksleri	χ^2 / sd	RMSEA	NNFI	CFI	GFI	AGFI
Kriterler	2.88	.073	.93	.93	.79	.77

Model uygunluğunun değerlendirilmesinde birbirinden farklı uyumluluk indeksler kullanılmakta ve bu indekslerin çeşitli istatistiksel fonksiyonları bulunmaktadır (Ömer faruk şimşek:14). (χ^2/sd) oranının $2 \leq (\chi^2/sd) \leq 3$ arasında olması *kabul edilebilir uyum* olarak değerlendirilmektedir (Sümer, 2000). RMSEA, 0,05'e eşit veya daha küçük değer *mükemmel uyumu*, 0,08 ile 0.10 arasındaki değerler *kabul edilebilir uyumu*, 0,10'dan daha büyük değer ise *kötü uyumu* ifade etmektedir (Hayduk, 1987:165-167). NNFI, CFI, GFI ve AGFI uyum iyiliği indeksleri 0 ve 1 arasında değer alır, bu değerlerin 1'e yakınlığı modelin uygunluğunun daha iyi olduğu gösterir (Hair vd., 1995: 682-688). Bu durumda Tablo 5'teki uyum indeksi değerleri incelendiğinde, GFI ve AGFI değerlerinin düşük olmasına rağmen, χ^2/sd oranının (2.88) uyum için yeterli olduğu; modelin bütün olarak anlamlı olduğu ve diğer uyum indekslerinin de kabul değeri koşullarını karşıladığı görülmüştür.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda model uyum değerlerinin *kabul edilebilir* düzeyde olduğu, dolayısıyla Çokkültürlülük Ölçeği'nin model uyumluluğunun istatistikî olarak *kabul edilebilir* düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

3.4.2. Veri Toplama Aracının Nitel Bölümü

Araştırmanın nitel kısmını oluşturan üçüncü bölümde yönetici ve öğretmenlere “Çokkültürlülük..... gibidir. Çünkü.....” açık uçlu sorusu sorulmuştur.

Bu bölümün güvenilirliğini ölçmek için, yönetici ve öğretmen görüşlerinden elde edilen metaforların yerleştirildiği temayı temsil edip etmediğini görebilme amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda uzman tarafından incelenmesi istenen soru formlarından elde edilen yanıtlar ile araştırmacı tarafından oluşturulan tema listesinin, hiç bir yanıt dışarıda kalmayacak şekilde eşleştirmesi yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın güvenilirliğini ölçmek için Miles ve Heberman’ın geliştirdiği Uzlaşma Yüzdesi(P) = Görüş Birliği(Na) / (Görüş Birliği(Na) + Görüş Ayrılığı(Nd)) X 100 formülü kullanılmıştır. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2008:467). Buna göre görüşüne başvuru uzman 10 ifadeyi araştırmacılar tarafından farklı bir kategoriyle yerleştirmiştir. Bu hesaplamanın ardından araştırmanın güvenilirliği; $P = 234 / (234 + 10) \times 100 = \%95$ olarak bulunmuştur. Bu sayede araştırmanın nitel bölümünün geçerliği sağlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Sosyal bilimlerde, amaçlı olarak iki ya da daha fazla analiz veya veri toplama yolunun aynı çalışmada kullanılması karma yöntem yaklaşımı olarak bilinmektedir. Araştırma içerisinde hem nicel hem de nitel yöntemin kullanılması tercih edilen bir durumdur. Nicel yöntem aracılığıyla toplanan veriler birçok katılımcıya ulaşmayı sağlarken, gözlem, görüşme vb. gibi nitel yöntemler kullanılarak elde edilen veriler, araştırma konusunun daha derinlemesine incelenmesine imkan sağlar (Greene vd., 2005; Verma & Mallick, 2005).

Bu çalışmada da elde edilen verilerin analizinde karma yaklaşım yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin ağırlıklı olarak yorumlamaya dayalı olan nitel bulguların, nicel bulgularla desteklenmesi veya güçlendirilmesi açısından fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Verilerin nicel olarak çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, iki ortalama arasındaki farkların anlamlılığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi F testi kullanılmıştır. t-testinde güven düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir. İki ortalama arasındaki farkların anlamlılığını ortaya koymak için de F testi sonucunda anlamlı farkın belirlenmesi halinde bu farkın kaynağını belirtmek için Scheffe testi kullanılmıştır.

Aritmetik ortalamalara göre yapılan değerlendirmelerde esas alınan aralıklar ve anlamları Tablo 7’de verilmiştir:

Tablo 7. Ölçek Değerlendirme Kriterleri

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Kesinlikle Katılıyorum	5	4.21 - 5.00	Çok düşük
Katılıyorum	4	3.41 - 4.20	Düşük
Kararsızım	3	2.61 - 3.40	Orta
Katılmıyorum	2	1.81 - 2.60	Yüksek
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1.00 – 1.80	Çok yüksek

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve bunlar okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenlenerek yorumlanır. (Yıldırım, Şimşek, 2006:227).

Nitel verilerin analizinde ilk olarak yönetici ve öğretmenlerin görüşme formuna vermiş oldukları yanıtlar incelenmiş, elde edilen veriler değerlendirmek üzere yönetici ve öğretmen olarak iki kısma ayrılmıştır. Anketin bu bölümüne yanıt veren yönetici (72) ve öğretmenlerden (162) toplanan bütün veriler geçerli kabul edilmiştir. Daha sonra bu veriler üzerinde çözümlenmeler yapılmıştır. Anketlerin her birine sırayla sayı numarası verilerek kodlamalar yapılmıştır. Bu kodlamalar önce Word belgesine sonra da nitel veri analiz programına aktarılmıştır. Yönetici ve öğretmen görüşleri ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu analizde, ifadelerin benzerliğine göre gruplandırmalar yapılarak temalar oluşturulmuş ve görüşler uygun temalara yerleştirilmiştir. Ayrıca çalışmada yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine ilişkin frekans değerleri belirlenmiştir. Her bir temada dikkat çeken katılımcı görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Kişisel Bilgilere Ait Bulgu Ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmaya katılan yöneticilerin ve öğretmenlerin; cinsiyet, mesleki kıdem, görev yeri, eğitim durumu, en son çalıştığı okuldaki görev süresi ve branş değişkenlerine ilişkin bilgilerine yer verilmiştir.

4.1.1. Yöneticilerin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgu ve Yorumlar

4.1.1.1. Yöneticilerin Cinsiyetine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan yöneticilerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Bayan	16	16,5
Erkek	81	83,5
Toplam	97	100

Araştırma kapsamında 16'sı bayan, 81'i erkek olmak üzere toplam 97 yönetici bulunmaktadır. Bu yöneticilerin %16,5'i bayarlardan %93,5'i erkeklerden oluşmaktadır. Tabloda erkek yönetici sayısı bayan yönetici sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum diğer illerde olduğu gibi Mardin ilinde de bayan yönetici sayısının erkek yönetici sayısına göre daha az olduğunu göstermektedir.

4.1.1.2. Yöneticilerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Araştırma kapsamına alınan yöneticilerin görevdeki mesleki kıdemleri Tablo 9'de görülmektedir.

Tablo 9. Yöneticilerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	N	%
1 - 5 yıl	19	19,6
6 - 10 yıl	27	27,8
11 - 15 yıl	16	16,5
16 + yıl	35	36,1
Toplam	97	100

Araştırmaya katılan yöneticilerin %19,6'sı 1-5 yıl, %27,8'i 6-10 yıl, %16,5'i 11-15 yıl ve %36,1'i de 16 yıl ve daha fazla kıdeme sahiptir. İl merkezi ve ilçelerinde görev yapan yöneticilerin çoğunun 16 yıldan fazla kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin kıdemleri arttıkça yöneticiliğe ilişkin ilgilerinin artması şeklinde yorumlanabilir.

4.1.1.3. Yöneticilerin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan yöneticilerin görev yaptıkları yerleşim birimine göre dağılımı Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Yöneticilerin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Dağılımı

Yerleşim Birimi	N	%
İl Merkezi	77	79,4
İlçe	20	20,6
Toplam	97	100

Araştırma kapsamında yer alan yöneticilerin 77'si Mardin il merkezinde, 20'si Midyat ve Savur ilçelerinde görev yapmaktadır. Bu yöneticilerden %79,4'ü il merkezinde yer alırken %20,6'sı ilçelerde yer almaktadır. Katılımcıların görev yaptıkları yerleşim birimine göre oranları incelendiğinde il merkezinde görev yapan yöneticilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu durum il merkezindeki okulların kapasitelerinin daha büyük olması ile açıklanabilir.

4.1.1.4. Yöneticilerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan yöneticilerin eğitim durumları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Yöneticilerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	n	%
Ön Lisans	6	6,2
Lisans	84	86,6
Lisansüstü	7	7,2
Toplam	97	100

Araştırmaya katılan yöneticilerin 6'sı ön lisans, 84'ü lisans, 7'si lisansüstü mezundur. Yöneticilerin eğitim durumları incelendiğinde (%6,2'si ön lisans, %86,6'sı lisans, %7,2'si ise lisansüstü) yöneticilerin büyük bir çoğunluğunun lisans mezunu olduğu görülmektedir. Bu durum önlisans mezunu olan yöneticilerin artık olmayışı ve lisansüstü eğitime ayrılan kontenjanın sınırlı olmasından kaynaklanmaktadır.

4.1.1.5. Yöneticilerin En Son Çalıştığı Okuldaki Görev Süresine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan yöneticilerin en son çalıştığı okuldaki görev süresi Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Yöneticilerin En Son Çalıştığı Okuldaki Görev Süresine Göre Dağılımı

Görev Süresi	n	%
1 - 9 yıl	77	79,4
10 + yıl	20	20,6
Toplam	97	100

Tablo 12 incelendiğinde yöneticilerin %79,4'ünün en son çalıştığı okuldaki görev süresi 1-9 yıl iken, %20,6'sının 10 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. En son çalıştığı okuldaki görev süresi 1-9 yıl olan yöneticilerin oranının daha fazla olduğu elde edilen sonuçlar arasındadır.

4.1.2. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgu ve Yorumlar

4.1.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Bayan	141	41,3
Erkek	200	58,7
Toplam	341	100

Araştırma kapsamında 141 bayan, 200 erkek olmak üzere toplam 341 öğretmen bulunmaktadır. Yüzdeler oranlar dikkate alındığında; bu öğretmenlerin %41,3'ü bayanlardan, %58,7'si erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

4.1.2.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin görevdeki mesleki kıdemleri Tablo 14'te görülmektedir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	n	%
1 - 5 yıl	106	31,1
6 - 10 yıl	89	26,1
11 - 15 yıl	62	18,2
16 + yıl	84	24,6
Toplam	341	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %31,1'i 1-5 yıl, %26,1'i 6-10 yıl, %18,2'si 11-15 yıl ve %24,6'sı de 16 yıldan daha fazla kıdeme sahiptirler. Mardin merkez ve ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin çoğunun 16 yıldan fazla kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

4.1.2.3. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimine göre dağılımı Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Dağılımı

Yerleşim Birimi	N	%
İl Merkezi	236	70,8
İlçe	105	29,2
Toplam	341	100

Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin 236'sı Mardin il merkezinde, 105'i Mardin iline bağlı ilçelerde görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerden %69,2'si Mardin il merkezinde yer alırken %30,8'i Mardin iline bağlı ilçelerde yer almaktadır.

Katılımcıların görev yaptıkları yerleşim birimine göre oranları incelendiğinde Mardin il merkezinde görev yapan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

4.1.2.4. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	n	%
Ön Lisans	7	2
Lisans	276	80,9
Lisansüstü	38	17,1
Toplam	341	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 7’si ön lisans, 276’sı lisans, 38’i lisansüstü eğitim mezunudur. Öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde (%2’si ön lisans, %80,9’u lisans, %17,1’i ise lisansüstü) öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun lisans mezunu olduğu görülmektedir.

4.1.2.5. Öğretmenin En Son Çalıştığı Okuldaki Görev Süresine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en son çalıştığı okuldaki görev süresi Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin En Son Çalıştığı Okuldaki Görev Süresine Göre Dağılımı

Görev Süresi	N	%
1 - 9 yıl	278	81,5
10 + yıl	63	18,5
Toplam	341	100

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin %81,5’inin en son çalıştığı okuldaki görev süresi 1-9 yıl iken, %18,5’inin 10 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. En son çalıştığı okuldaki görev süresi 1-9 yıl olan öğretmenlerin oranı 10 yıl üzerindkilerden daha fazla olduğu görülmektedir. İlk atamaların daha çok güneydoğu ve doğu illerine yapılmasından dolayı 1-9 yıl kıdeme sahip öğretmenler örneklemin çoğunluğunu oluşturmaktadır.

4.1.2.6. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları

Araştırmaya 32 farklı branştan öğretmen katılmıştır. Ancak gerek verilerin analizi ve gerekse bulguların yorumlanmasında amaca daha iyi hizmet edeceği düşüncesiyle bu farklı branşlar üç ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar; Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve diğer branşlardaki öğretmenlerdir. Bu gruplara göre öğretmen dağılımı Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Branşına Göre Dağılımı

Branş	n	%
Sosyal Bilimler	228	66,9
Fen Bilimleri	47	13,8
Diğer	66	19,3
Toplam	341	100

Buna göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin %66,9’u sosyal bilimler öğretmeni, %13,8’i fen bilimleri öğretmeni, %19,3’ü ise diğer branşlardan olan öğretmenlerdir. Araştırma evreninin ilköğretim olması nedeniyle branşlara göre sosyal bilimler öğretmenlerinin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

4.2. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın problemi doğrultusunda gerçekleştirilen analiz sonuçları ve bunlara bağlı olarak geliştirilen yorumlar yer almaktadır.

4.2.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu başlık altında ilköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin *Kültürel Çeşitlilik*, *Kültürel Etkileşim*, *Okul İklimi* ve *Yönetim Becerileri* alt boyutlarına ait çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerinin tek tek maddeler halinde karşılaştırılması yapılmıştır.

4.2.1.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Boyutlara İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Kültürel Çeşitlilik alt boyutuna ait yönetici ve öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerini karşılaştırmak amacıyla bağımsız gruplar t- testi yapılmış, t-testi sonucunda anlamlı çıkan maddelere Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19. Kültürel Çeşitlilik Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	ss	sd	Levene	An. Düz.	t	An. Düz.	MWU	An. Düz.	Sıra Ort
1. Farklı kültürlerden öğrencilerin olduğu bir okulda görev yapmak heyecan vericidir.											
Yönetici	97	3,94	1,107	352	1,291	,257	22,893	,000*			
Öğretmen	341	1,53	,781								
2. Farklı kültürlerden öğrencilerin olduğu bir okulda görev yapmak bir şanstır.											
Yönetici	97	3,85	1,093	352	7,229	,008*	1,060	,290	11047,000	,073	134,82
Öğretmen	341	3,97	,931								193,61
3. Farklı kültürlerden öğrencilerin olduğu bir okulda görev yapmak zevklidir.											
Yönetici	97	3,99	1,046	352	,019	,890	1,076	,283			
Öğretmen	341	3,87	,913								
5. Okulunuzda çokkültürlü bir yapının olması öğrencilerin farklı kültürleri, değerleri ve yaşantıları öğrenmeleri konusunda faydalı olmaktadır.											
Yönetici	97	4,14	,913	352	30,438	,000*	5,335	,000*	10750,500	,026*	159,83
Öğretmen	341	3,42	1,213								184,17
7. Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin birbirlerine karşı gösterdikleri tavır ve davranışları izlemek farklı bir tecrübe kazandırmaktadır.											
Yönetici	97	4,24	,826	352	,189	,664	3,383	,001*			
Öğretmen	341	3,90	,830								
8. Okuldaki çokkültürlü yapı Türkiye'nin sosyal yapısını örneklemektedir.											
Yönetici	97	4,52	,792	352	11,724	,001*	2,784	,006*	11906,000	,466	171,74
Öğretmen	341	4,31	,534								179,67
9. Kültürler arasındaki farklılıkları öğrendikçe insanları anlamak ve kültürlerini fark etmek mutluluk hissi uyandırmaktadır.											
Yönetici	97	4,24	,899	352	7,934	,005*	1,766	,078	11863,500	,427	171,30
Öğretmen	341	4,39	,615								179,84
10. Kültürlerin farklı farklı olmasına rağmen insanların bir arada sosyal açıdan uyum içinde yaşadıklarını görmek mutluluk vericidir.											
Yönetici	97	4,40	,717	352	1,046	,307	5,261	,000*			
Öğretmen	341	3,93	,775								
12. Çokkültürlü yapının olduğu bir okulda görev yapmak, insanı önyargılarından kurtarmaktadır.											
Yönetici	97	4,16	,886	352	27,333	,000*	12,273	,000*	7679,500	,000*	128,17
Öğretmen	341	2,59	1,139								196,12
16. Kültürler çok farklı da olsa bir arada uyum içinde yaşanmaktadır.											
Yönetici	97	4,14	,913	352	,278	,598	4,461	,000*			
Öğretmen	341	3,67	,876								
20. Okulda farklı kültürler bulunduğu için öğrenciler arasında dışlanma olayları görülmektedir.											
Yönetici	97	4,01	,896	352	52,877	,000*	9,448	,000*	9248,500	,000*	210,65
Öğretmen	341	2,72	1,232								164,99
21. Farklı kültürlerin bir arada olması öğrencileri olgunlaştırmaktadır.											
Yönetici	97	4,21	,865	352	,96	,757	3,574	,000*			
Öğretmen	341	3,83	,894								
23. Okulda farklı kültürlerin bir arada olması sonucu görülen tipik olaylar kendini ispatlama ve ait olduğu grubu üstün tutmadır.											
Yönetici	97	3,94	,922	352	29,484	,000*	7,934	,000*	5517,500	,000*	105,88
Öğretmen	341	2,90	1,153								204,53
32. Okulda çokkültürlü bir yapının olması okul yönetimini çekici hale getirmektedir.											
Yönetici	97	3,85	,894	352	12,690	,000*	8,597	,000*	9850,500	,001*	204,45
Öğretmen	341	2,80	1,067								167,33
33. Okulda çokkültürlü bir yapının olması okul yöneticilerinin kişisel gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlamaktadır.											
Yönetici	97	3,95	,972	352	3,658	,057	2,412	,016*			
Öğretmen	341	3,68	,896								
35. Okul yöneticileri okulda var olan kültürlerden etkilenmektedirler.											
Yönetici	97	4,08	,965	352	1,704	,193	11,132	,000*			
Öğretmen	341	2,80	,966								

*p<.05

Tablo 19 incelendiğinde, yönetici ve öğretmenlerin çokkültürlülük ile ilgili görüşlerinin *Kültürel Çeşitlilik* boyutuna ilişkin olarak, 1., 5., 7., 8., 10., 12., 16., 20., 21., 23., 32., 33. ve 35. maddelerde grupların görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir. “*Farklı kültürlerden öğrencilerin olduğu bir okulda görev yapmak heyecan vericidir*” görüşüne (madde 1), okul yöneticileri ($\bar{X}=3,94$) *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler ($\bar{X}=1,53$) *kesinlikle katılmıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu maddede yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık ($t=22,893$) bulunmaktadır “*Okulunuzda çokkültürlü bir yapının olması öğrencilerin farklı kültürleri, değerleri ve yaşantıları öğrenmeleri konusunda faydalı olmaktadır*” görüşü ile ilgili olan 5. maddeye, okul yöneticileri $\bar{X}=4,14$ aritmetik ortalama ile, öğretmenler ise $\bar{X}=3,42$ ile *katılıyorum* düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t-testi sonucunda, iki grubun görüşleri arasında anlamlı bir farkın ($t=5,335$) olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; öğretmen görüşlerinin yönetici görüşlerine göre daha yüksek sonuçlandığı ve öğretmenlerin bu görüşü yöneticilere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. 7. maddede, “*Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin birbirlerine karşı gösterdikleri tavır ve davranışları izlemek farklı bir tecrübe kazandırmaktadır*” görüşüne okul yöneticileri $\bar{X}=4,24$ aritmetik ortalama ile *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler ise $\bar{X}=3,90$ aritmetik ortalama ile *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. İki grup arasında anlamlı farkın olduğu ($t=3,383$) tespit edilmiştir. “*Okuldaki çokkültürlü yapı Türkiye'nin sosyal yapısını örneklemektedir*” görüşünü belirlemeye yönelik olan 8. maddede hem yöneticiler ($\bar{X}=4,52$) hem de öğretmenler ($\bar{X}=4,31$) *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. İki grubun görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur ($t=2,784$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında; öğretmen görüşlerinin yönetici görüşlerine göre daha yüksek sonuçlandığı ve öğretmenlerin bu görüşü yöneticilere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. “*Kültürlerin farklı olmasına rağmen insanların bir arada sosyal açıdan uyum içinde yaşadıklarını görmek mutluluk vericidir*” görüşüne (madde 10), okul yöneticileri ($\bar{X}=4,40$) *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler ($\bar{X}=3,93$) *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu maddede yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık ($t=5,261$) bulunmaktadır. “*Çokkültürlü yapının olduğu bir okulda görev*

yapmak, insanı önyargılarından kurtarmaktadır” görüşü ile ilgili olan 12. maddeye, okul yöneticileri $\bar{X}=4,16$ aritmetik ortalama ile *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler ise $\bar{X}=2,59$ ile *katılmıyorum* düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t-testi sonucunda, iki grubun görüşleri arasında anlamlı bir farkın ($t=12,273$) olduğu görülmüştür. Sıra ortalamalarına göre; öğretmen görüşlerinin yönetici görüşlerine göre daha yüksek sonuçlandığı ve öğretmenlerin bu görüşü yöneticilere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. 16. maddede, “Kültürler çok farklı da olsa bir arada uyum içinde yaşanmaktadır” görüşüne okul yöneticileri $\bar{X}=4,14$, öğretmenler ise $\bar{X}=3,67$ aritmetik ortalamalarla *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. İki grup arasında anlamlı farkın olduğu ($t=4,461$) tespit edilmiştir. “Okulda farklı kültürler bulunduğu için öğrenciler arasında dışlanma olayları görülmektedir” görüşünü belirlemeye yönelik olan 20. maddede, yöneticiler ($\bar{X}=4,01$) *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler ($\bar{X}=2,72$) *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. İki grubun görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur ($t=9,448$). Sıra ortalamaları açısından; yönetici görüşlerinin öğretmen görüşlerine göre daha yüksek sonuçlandığı ve yöneticilerin bu görüşü öğretmenlere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. “Farklı kültürlerin bir arada olması öğrencileri olgunlaştırmaktadır” görüşüne (madde 21), okul yöneticileri ($\bar{X}=4,21$) *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler ($\bar{X}=3,83$) *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu maddede yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık ($t=3,574$) bulunmaktadır. “Okulda farklı kültürlerin bir arada olması sonucu görülen tipik olaylar kendini ispatlama ve ait olduğu grubu üstün tutmadır” görüşü ile ilgili olan 23. maddeye, okul yöneticileri $\bar{X}=3,94$, öğretmenler ise $\bar{X}=2,90$ aritmetik ortalama ile *katılıyorum* düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t-testi sonucunda, iki grubun görüşleri arasında anlamlı bir farkın ($t=7,934$) olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; öğretmen görüşlerinin yönetici görüşlerine göre daha yüksek sonuçlandığı ve öğretmenlerin bu görüşü yöneticilere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. 32. maddede, “Okulda çokkültürlü bir yapının olması okul yönetimini çekici hale getirmektedir” görüşüne okul yöneticileri $\bar{X}=3,85$, öğretmenler ise $\bar{X}=2,80$ aritmetik ortalamalarla *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. İki grup arasında anlamlı farkın olduğu ($t=8,597$) tespit edilmiştir. Sıra ortalamalarına göre; yönetici

görüşlerinin öğretmen görüşlerine göre daha yüksek sonuçlandığı ve yöneticilerin bu görüşü öğretmenlere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. “Okulda çokkültürlü bir yapının olması okul yöneticilerinin kişisel gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlamaktadır” görüşü ile ilgili olan 33. maddeye, okul yöneticileri $\bar{X}=3,95$, öğretmenler ise $\bar{X}=3,68$ ile aritmetik ortalama ile *katılıyorum* düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t-testi sonucunda, iki grubun görüşleri arasında anlamlı bir farkın ($t=2,412$) olduğu görülmüştür. 35. maddede, “Okul yöneticileri okulda var olan kültürlerden etkilenmektedirler” görüşüne okul yöneticileri $\bar{X}=4,08$ aritmetik ortalama ile *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler ise $\bar{X}=2,80$ aritmetik ortalama ile *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. İki grup arasında anlamlı farkın olduğu ($t=11,132$) tespit edilmiştir.

Kültürel Etkileşim alt boyutuna ait yönetici ve öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerinin maddeler bazında karşılaştırılması Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Kültürel Etkileşim Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	ss	Sd	Levene	An. Düz.	t	An. Düz.	MWU	An. Düz.	Sıra Ort
4. Farklı kültürlerden öğrencilerin okulda bir arada bulunması bazı sıkıntılara neden olmaktadır.											
Yönetici	97	3,18	1,339	352	80,212	,000*	6,836	,000*	8018,000	,000*	223,34
Öğretmen	341	3,99	,843								160,20
11. Çokkültürlü yapının olduğu bir okulda görev yapmak insanın ufkunu açmaktadır.											
Yönetici	97	2,65	1,283	352	131,665	,000*	16,216	,000*	3899,000	,000*	265,80
Öğretmen	341	4,32	,636								144,17
13. Farklı kültürlerin olduğu bir ortamda iletişim sorunları ortaya çıkmaktadır.											
Yönetici	97	3,12	1,269	352	45,858	,000*	7,145	,000*	11353,000	,178	188,96
Öğretmen	341	4,00	,916								173,18
17. Farklı kültürlerin olduğu bir okulda görev yapmak kişisel gelişim yönünden fayda sağlamaktadır.											
Yönetici	97	2,58	1,232	352	60,187	,000*	14,488	,000*	11521,500	,250	187,22
Öğretmen	341	4,15	,758								173,83
18. Çokkültürlü yapıya sahip bir okulda öğrencilerin kendilerini ifade etme tarzlarını anlamak zordur.											
Yönetici	97	2,73	1,366	352	11,503	,001*	1,521	,129	11642,500	,321	169,03
Öğretmen	341	2,51	1,170								180,70
19. Öğrenciler farklı diller kullandıkları için onları anlamakta zorluk çekilmektedir.											
Yönetici	97	2,69	1,261	352	,435	,510	1,011	,313			
Öğretmen	341	2,84	1,281								
22. Okulda var olan her bir kültür okula farklı bir güzellik kazandırmaktadır.											
Yönetici	97	3,26	1,252	352	60,882	,000*	7,697	,000*	6224,500	,000*	241,83
Öğretmen	341	4,13	,814								153,22
24. Farklı kültürlerden olan öğretmenlerin davranışları öğrencilere model olmaktadır.											
Yönetici	97	2,57	1,241	352	42,000	,000*	11,105	,000*	11937,500	,522	172,07
Öğretmen	341	3,86	,862								179,55
25. Okulda farklı kültürde öğrencilerin olması okul yönetimini zorlaştırmaktadır.											
Yönetici	97	2,59	1,179	352	,304	,582	,401	,689			
Öğretmen	341	2,64	1,123								
26. Yöneticilerin olaylara müdahalesi öğrenciler tarafından kültürel ya da ırksal olarak algılanmaktadır.											
Yönetici	97	3,07	1,175	352	,099	,753	3,309	,001*			
Öğretmen	341	2,60	1,195								

*p<.05

Tablo 20'ye göre, yönetici ve öğretmenlerin çokkültürlülük ile ilgili algılarının *Kültürel Etkileşim* boyutuna ilişkin olarak, 4., 11., 13., 17., 22., 24., ve 26. maddelerde grupların görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir. “*Farklı kültürlerden öğrencilerin okulda bir arada bulunması bazı sıkıntılara neden olmaktadır*” görüşüne (madde 4), okul yöneticileri ($\bar{X}=3,18$) *kararsızım* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler ($\bar{X}=3,99$) *katılmıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu maddede yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık ($t=6,836$) bulunmaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; yönetici görüşlerinin öğretmen görüşlerine göre daha yüksek sonuçlandığı ve yöneticilerin bu görüşü öğretmenlere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. “*Çokkültürlü yapının olduğu bir okulda görev yapmak insanın ufkunu açmaktadır*” görüşü ile ilgili olan 11. maddeye, okul yöneticileri $\bar{X}=2,65$ aritmetik ortalama ile *kararsızım* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler ise $\bar{X}=4,32$ ile *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t-testi sonucunda, iki grubun görüşleri arasında anlamlı bir farkın ($t=16,216$) olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; yönetici görüşlerinin öğretmen görüşlerine göre daha yüksek sonuçlandığı ve yöneticilerin bu görüşü öğretmenlere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. 13. maddede, “*Farklı kültürlerin olduğu bir ortamda iletişim sorunları ortaya çıkmaktadır*” görüşüne okul yöneticileri $\bar{X}=3,12$ aritmetik ortalamayla *kararsızım* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler ise $\bar{X}=4,00$ aritmetik ortalamayla *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. İki grup arasında anlamlı farkın olduğu ($t=7,145$) tespit edilmiştir. Sıra ortalamalarına göre; yönetici görüşlerinin öğretmen görüşlerine göre daha yüksek sonuçlandığı ve yöneticilerin bu görüşü öğretmenlere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. “*Farklı kültürlerin olduğu bir okulda görev yapmak kişisel gelişim yönünden fayda sağlamaktadır*” görüşünü belirlemeye yönelik olan 17. maddede yöneticiler ($\bar{X}=2,58$) *kesinlikle katılmıyorum* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler ($\bar{X}=4,15$) *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. İki grubun görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur ($t=14,488$). Sıra ortalamaları bakıldığında; yönetici görüşlerinin öğretmen görüşlerine göre daha yüksek sonuçlandığı ve yöneticilerin bu görüşü öğretmenlere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. “*Okulda var olan her bir kültür okula farklı bir güzellik kazandırmaktadır*” görüşüne (madde 22), okul

yöneticileri ($\bar{X}=3,26$) *kararsızım* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler ($\bar{X}=4,13$) *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu maddede yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık ($t=7,697$) bulunmaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; yönetici görüşlerinin öğretmen görüşlerine göre daha yüksek sonuçlandığı ve yöneticilerin bu görüşü öğretmenlere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. “*Farklı kültürlerden olan öğretmenlerin davranışları öğrencilere model olmaktadır*” görüşü ile ilgili olan 24. maddeye, okul yöneticileri $\bar{X}=2,57$ aritmetik ortalama ile *katılmıyorum* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler ise $\bar{X}=3,86$ ile *katılıyorum* düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t-testi sonucunda, iki grubun görüşleri arasında anlamlı bir farkın ($t=11,105$) olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; öğretmen görüşlerinin yönetici görüşlerine göre daha yüksek sonuçlandığı ve öğretmenlerin bu görüşü yöneticilere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. 26. maddede, “*Yöneticilerin olaylara müdahalesi öğrenciler tarafından kültürel ya da irksal olarak algılanmaktadır*” görüşüne okul yöneticileri $\bar{X}=3,07$ aritmetik ortalama ile *kararsızım* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler ise $\bar{X}=2,60$ aritmetik ortalama ile *katılmıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. İki grup arasında anlamlı farkın olduğu ($t=3,309$) tespit edilmiştir.

Okul İklimi alt boyutuna ait yönetici ve öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerinin tek tek maddeler halinde karşılaştırılması Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Okul İklimi Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	ss	sd	Levene	An. Düz.	t	An. Düz.	MWU	An. Düz.	Sıra Ort
6. Okulunuzda farklı kültürlerden gelen öğrenciler huzur içinde eğitimlerine devam etmektedir.											
Yönetici	97	3,93	,960	352	4,860	,028*	2,865	,004*	9428,000	,000*	208,80
Öğretmen	341	4,19	,702								165,68
14. Farklı kültürler bir arada olduğu için çatışmalar çıkabilmektedir.											
Yönetici	97	3,24	1,097	352	,279	,598	1,417	,157			
Öğretmen	341	3,03	1,170								
15. Farklı kültürlerin bir arada olmasından kaynaklı çatışmalar çıksa da kısa sürede çözülmektedir.											
Yönetici	97	3,64	1,023	352	4,898	,028*	3,680	,000*	8510,500	,000*	218,26
Öğretmen	341	3,17	1,083								162,11
27. Okul yöneticilerinin ait oldukları kültür öğrenciler üzerinde belli bir etkiye sahiptir.											
Yönetici	97	4,28	,800	352	25,614	,000*	9,657	,000*	10588,000	,016*	196,85
Öğretmen	341	3,06	1,142								170,20

Tablo 21'in Devamı. Okul İklimi Boyutuna ilişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

28. Yöneticilerin bölgede hakim olan kültürleri bilmeleri işlerini yapmalarında kolaylaştırıcı bir etkidir.

Yönetici	97	4,31	,983	352	5,576	,019*	1,140	,255	2604,500	,000*	75,85
Öğretmen	341	4,19	,786								215,87

29. Bölgenin kültürel yapısını bilen yöneticiler bilmeyenlere göre daha avantajlı konumdadır.

Yönetici	97	1,96	1,145	352	1,570	,211	19,449	,000*			
Öğretmen	341	4,20	0,890								

*p<.05

Tablo 21 incelendiğinde, yönetici ve öğretmenlerin çokkültürlülük ile ilgili algılarının *Okul İklimi* boyutuna ilişkin olarak, 6., 15., 27. ve 29. maddelerde grupların görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir. “*Okulunuzda farklı kültürlerden gelen öğrenciler huzur içinde eğitimlerine devam etmektedir*” görüşüne (madde 6), okul yöneticileri ($\bar{X}=3,93$) *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler ($\bar{X}=4,19$) *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu maddede yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık ($t=2,865$) bulunmaktadır. Sıra ortalamalarına göre; yönetici görüşlerinin öğretmen görüşlerine göre daha yüksek sonuçlandığı ve yöneticilerin bu görüşü öğretmenlere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. “*Farklı kültürlerin bir arada olmasından kaynaklı çatışmalar çıksa da kısa sürede çözülmektedir*” görüşü ile ilgili olan 15. maddeye, okul yöneticileri $\bar{X}=3,64$ aritmetik ortalama ile *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler ise $\bar{X}=3,17$ ile *kararsızım* düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t-testi sonucunda, iki grubun görüşleri arasında anlamlı bir farkın ($t=3,680$) olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; yönetici görüşlerinin öğretmen görüşlerine göre daha yüksek sonuçlandığı ve yöneticilerin bu görüşü öğretmenlere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. 27. maddede, “*Okul yöneticilerinin ait oldukları kültür öğrenciler üzerinde belli bir etkiye sahiptir*” görüşüne okul yöneticileri $\bar{X}=4,28$ aritmetik ortalama ile *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler ise $\bar{X}=3,06$ aritmetik ortalama ile *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. İki grup arasında anlamlı farkın olduğu ($t=9,657$) tespit edilmiştir. Sıra ortalamalarına bakıldığında; yönetici görüşlerinin öğretmen görüşlerine göre daha yüksek sonuçlandığı ve yöneticilerin bu görüşü öğretmenlere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. “*Bölgenin kültürel yapısını bilen yöneticiler bilmeyenlere göre daha avantajlı konumdadır*” görüşü ile ilgili olan 29. maddeye, okul yöneticileri $\bar{X}=1,96$ aritmetik ortalama ile *kararsızım*

düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler ise $\bar{X}=4,20$ ile *katılıyorum* düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t-testi sonucunda, iki grubun görüşleri arasında anlamlı bir farkın ($t=19,449$) olduğu görülmüştür.

Yönetim Becerileri alt boyutuna ait yönetici ve öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerinin tek tek maddeler halinde karşılaştırılması Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Yönetim Becerileri Boyutuna ilişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	ss	Sd	Levene	An. Düz.	T	An. Düz.	MWU	An. Düz.	Sıra Ort
30. Yöneticinin görev yaptığı bölgedeki kültürel yapıyı bilmesinin bir önemi yoktur.											
Yönetici	97	3,29	1,154	352	18,039	,000*	12,939	,000*	11572,500	,280	168,30
Öğretmen	341	1,79	,894								180,97
31. Okulda çokkültürlü bir yapının olması okul yönetiminde rahatlatıcı bir etki oluşturmaktadır.											
Yönetici	97	2,86	1,242	352	17,773	,000*	,652	,515	5608,500	,000*	248,18
Öğretmen	341	2,94	,978								150,82
34. Okulda çokkültürlü bir yapının olması okul yöneticilerinin empati kurabilme yeteneğini geliştirmektedir.											
Yönetici	97	2,73	1,263	352	55744	,000*	9,443	,000*	4094,000	,000*	263,79
Öğretmen	341	3,81	,814								144,93

* $p<.05$

Tablo 22’ye göre, yönetici ve öğretmenlerin çokkültürlülük ile ilgili algılarının *Yönetim Becerileri* boyutuna ilişkin olarak, 30. ve 34. maddelerde grupların görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir. “*Yöneticinin görev yaptığı bölgedeki kültürel yapıyı bilmesinin bir önemi yoktur*” görüşüne (madde 30), okul yöneticileri ($\bar{X}=3,29$) *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler ($\bar{X}=1,79$) *katılmıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu maddede yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık ($t=12,939$) bulunmaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; öğretmen görüşlerinin yönetici görüşlerine göre daha yüksek sonuçlandığı ve öğretmenlerin bu görüşü yöneticilere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. “*Okulda çokkültürlü bir yapının olması okul yöneticilerinin empati kurabilme yeteneğini geliştirmektedir.*” görüşü ile ilgili olan 34. maddeye, okul yöneticileri $\bar{X}=2,73$ aritmetik ortalama ile *kararsızım* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler ise $\bar{X}=3,81$ ile *katılıyorum* düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t-testi sonucunda, iki

grubun görüşleri arasında anlamlı bir farkın ($t=9,443$) olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; yönetici görüşlerinin öğretmen görüşlerine göre daha yüksek sonuçlandığı ve yöneticilerin bu görüşü öğretmenlere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Bu durum kültürel çeşitliliğin olduğu eğitim öğretim ortamlarında yer alan öğretmenlerin, yöneticilere göre okul ortamında daha çok etkileşim içinde olmasının sonucu olarak öğretmen görüşlerinin yöneticilere göre daha düşük olmasına neden olmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

4.2.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu başlık altında, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin görüşleri cinsiyet, mesleki kıdem, görev yeri, eğitim durumu ve en son çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenleri açısından analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

4.2.2.1. Yöneticilere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

4.2.2.1.1 Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Cinsiyet değişkenine göre yöneticilerin çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerinin t testi sonuçları Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23. Yöneticilerin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	n	\bar{X}	ss	sd	Levene	An. Düz.	t	An. Düz.
Kültürel Çeşitlilik	Bayan	16	4,29	,57140	95	,479	,491	,423	,673
	Erkek	81	4,38	,78586					
Kültürel Etkileşim	Bayan	16	3,32	,78078	95	,039	,845	2,719	,008*
	Erkek	81	2,75	,76242					
Okul İklimi	Bayan	16	3,53	,60314	95	,173	,679	,221	,826
	Erkek	81	3,56	,52610					
Yönetim Becerileri	Bayan	16	2,48	,99606	95	,074	,786	2,315	,023*
	Erkek	81	3,05	,88891					

$p<.05$

Tablo 23'e göre; boyutlara ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde, hem bayan hem de erkek yöneticilerin en yüksek görüş bildirdikleri boyut *Kültürel Çeşitlilik* alt boyutudur. Ölçeğin *Kültürel Çeşitlilik* [$t_{(95)}=,423$, $p>.05$] alt boyutunda yöneticilerin

görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyuta ilişkin olarak, erkek yöneticiler $\bar{X}=4,38$ ile bayan yöneticiler ise $\bar{X}=4,29$ ile *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Mardin ilinde erkek yöneticilerin, öğretim ortamlarında, çeşitlilik ve çok kültürlülüğe yer vermede, bayan yöneticilerden daha fazla istekli oldukları söylenebilir. Ölçeğin *Kültürel Etkileşim* [$t_{(95)}=2,719, p<.05$] alt boyutunda yöneticilerin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu alt boyutta erkek yöneticiler $\bar{X}=2,75$ aritmetik ortalama ile ve bayan yöneticiler $\bar{X}=3,32$ aritmetik ortalama ile *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bayan yöneticilerin çok kültürlü okul ortamlarında eğitim konusunda çeşitli iletişim ve etkileşimlerde bulunurken daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. *Okul İklimi* alt boyutunda erkek yöneticiler $\bar{X}=3,56$ ile bayan yöneticiler ise $\bar{X}=3,53$ *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir ve bu boyutta yöneticilerin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık [$t_{(95)}=.221, p>.05$] göstermemektedir. Hem erkek hem de bayan yöneticilerin çokkültürlülüğün okul kültürüne etkisi dolayısıyla da okul iklimine etkisi ile ilgili benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Boyutlar arasında en düşük aritmetik ortalamalara sahip olan boyut *yönetim becerileri* alt boyutudur. Bu boyutta yöneticilerin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık [$t_{(95)}=2,315, p<.05$] göstermektedir. Erkek yöneticiler $\bar{X}=3,05$ aritmetik ortalama ile *kararsızım* düzeyinde, bayan yöneticiler ise $\bar{X}=2,48$ aritmetik ortalama ile *katılmıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Bayan yöneticiler ile erkek yöneticiler arasındaki görüş farklılığının nedeni çokkültürlü yapının zor yönetilmesi ve bu durum sonucunda da özellikle bayan yöneticilerin erkek yöneticilere göre çokkültürlü okullarda yönetim becerilerini daha az sergileyebilmeleridir.

4.2.2.1.2 Yöneticilerin Görev Yeri Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Görev yeri değişkenine göre yöneticilerin çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerinin t testi sonuçları Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24. Yöneticilerin Görev Yeri Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	n	\bar{X}	ss	sd	Levene	An. Düz.	t	An. Düz.
Kültürel Çeşitlilik	İl Merkezi	77	4,34	,78175	95	,001	,977	,667	,506
	İlçe	20	4,46	,63686					
Kültürel Etkileşim	İl Merkezi	77	2,84	,74723	95	1,892	,172	,200	,842
	İlçe	20	2,88	,96019					
Okul İklimi	İl Merkezi	77	3,52	,55407	95	,346	,558	1,410	,162
	İlçe	20	3,71	,44220					
Yönetim Becerileri	İl Merkezi	77	2,98	,86838	95	3,204	,077	,497	,621
	İlçe	20	2,87	1,14657					

* $p < .05$

Tablo 24'e göre; tüm alt boyutlarda görev yeri değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Boyutlara ilişkin aritmetik ortalamalar tek tek incelendiğinde, ölçeğin birinci alt boyut olan *Kültürel Çeşitlilik* boyutunda [$t_{(95)} = ,667$, $p > .05$] yöneticilerin görüşleri görev yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyuta ilişkin olarak, il merkezinde görev yapan yöneticiler $\bar{X} = 4,38$ aritmetik ortalama ile, ilçede görev yapan yöneticiler ise $\bar{X} = 4,46$ aritmetik ortalama ile *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Ölçeğin *Kültürel Etkileşim* [$t_{(95)} = ,200$, $p > .05$] alt boyutunda yöneticilerin görüşleri görev yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyutta il merkezinde görev yapan yöneticiler $\bar{X} = 2,84$ aritmetik ortalama ile ve ilçede görev yapan yöneticiler $\bar{X} = 2,88$ ile *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. *Okul İklimi* alt boyutunda il merkezinde görev yapan yöneticiler $\bar{X} = 3,52$ ile ilçede görev yapan yöneticiler ise $\bar{X} = 3,71$ *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir ve bu boyutta yöneticilerin görüşleri görev yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık [$t_{(95)} = ,221$, $p > .05$] göstermemektedir. *Yönetim Becerileri* alt boyutunda il merkezinde görev yapan yöneticiler $\bar{X} = 2,98$ ile, ilçede görev yapan yöneticiler ise $\bar{X} = 2,87$ ile *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir ve bu boyutta yöneticilerin görüşleri görev yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık [$t_{(95)} = 2,315$, $p > .05$] göstermemektedir.

Kültürel Çeşitlilik, *Kültürel Etkileşim* ve *Okul İklimi* alt boyutlarında görev yeri değişkenine göre ilçelerde görev yapan yöneticilerin il merkezindeki yöneticilere göre

daha yüksek görüş bildirmelerinin nedeni il merkezinin ilçelere göre daha az kültürel yapıya veya çeşitliliğe sahip olmasından ve bu durumun da okulların iklimine yansımından olabilir. *Yönetim Becerileri* alt boyutunda ise il merkezinde görev yapan yönetici görüşlerinin yüksek olmasının nedeninin; ildeki ilköğretim okullarında yönetsel imkanların daha fazla olması ve bu durumun çokkültürlülüğün yönetimine yansımaları söylenebilir.

4.2.2.1.3 Yöneticilerin En Son Çalıştıkları Okuldaki Görev Süresi Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Yöneticilerin en son çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerinin t testi sonuçları Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25. Yöneticilerin En Son Çalıştıkları Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	n	\bar{X}	ss	sd	Levene	An. Düz.	t	An. Düz.
Kültürel Çeşitlilik	1-9 yıl	77	4,37	,79967	95	,605	,439	,205	,838
	10 ve üzeri	20	4,33	,55165					
Kültürel Etkileşim	1-9 yıl	77	2,87	,83063	95	2,238	,138	,527	,599
	10 ve üzeri	20	2,76	,62273					
Okul İklimi	1-9 yıl	77	3,59	,52188	95	,157	,693	1,094	,277
	10 ve üzeri	20	3,44	,58808					
Yönetim Becerileri	1-9 yıl	77	3,01	,94741	95	,167	,683	1,041	,301
	10 ve üzeri	20	2,77	,83841					

*p<.05

Tablo 25'e göre; tüm alt boyutlarda en son çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Ölçeğin *Kültürel Çeşitlilik* alt boyutunda [$t_{(95)}=-,205, p>.05$] yöneticilerin görüşleri en son çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyuta ilişkin olarak, görev süresi 1-9 yıl olan yöneticiler $\bar{X}=4,37$ ile, görev yaptıkları okulda 10 yıl veya daha fazla çalışan yöneticiler ise $\bar{X}=4,33$ ile *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. *Kültürel Etkileşim* [$t_{(95)}=-,527, p>.05$] alt boyutunda yöneticilerin görüşleri en son çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyutta en son çalıştıkları okuldaki görev süresi 1-9 yıl görev yapan yöneticiler $\bar{X}=2,87$ aritmetik ortalama ile ve görev yaptıkları okulda 10 yıl veya daha fazla çalışan yöneticiler $\bar{X}=2,76$ aritmetik ortalama ile *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. *Okul İklimi* alt boyutunda en son çalıştıkları okuldaki görev süresi

1-9 yıl olan yöneticiler $\bar{X}=3,59$ ile görev yaptıkları okulda 10 yıl veya daha fazla olan yöneticiler ise $\bar{X}=3,44$ *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir ve bu boyutta yöneticilerin görüşleri görev yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık [$t_{(95)}=1,094$, $p>.05$] göstermemektedir. *Yönetim Becerileri* alt boyutunda en son çalıştıkları okulda 1-9 yıl görev yapan yöneticiler $\bar{X}=3,01$ ile, görev yaptıkları okulda 10 yıl veya daha fazla çalışan yöneticiler ise $\bar{X}=2,77$ ile *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir ve bu boyutta yöneticilerin görüşleri en son çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık [$t_{(95)}=.683$, $p>.05$] göstermemektedir.

Tüm alt boyutlarda en son çalıştıkları okuldaki görev süresi 1-9 yıl olan yöneticilerin, 10 yıl veya daha fazla görev süresine sahip olan yöneticilere göre daha yüksek görüş bildirmişlerdir. Bunun nedeni okul yöneticilerinin okulda çalışmaya başladıkları ilk yıllarda tükenmişliklerinin daha az ve çabalarının daha fazla olmasından dolayı olduğu söylenebilir.

4.2.2.1.4 Yöneticilerin Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Eğitim durumu değişkenine göre yöneticilerin çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerinin varyans analizi sonuçları Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26. Yöneticilerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	Ss	Varyans Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Scheffe
Kültürel Çeşitlilik	Önlisans	6	4,56	,31375	Grup. Ar.	,912	2	,456	,801	,452	-
	Lisans	84	4,32	,79107	Grup.İçi	53,494	94	,569			
	Lisans Üstü	7	4,64	,42037	Toplam	54,406	96				
	Levene: ,968		p=,384								
Kültürel Etkileşim	Önlisans	6	2,55	,46368	Grup. Ar.	,665	2	,333	,527	,592	-
	Lisans	84	2,85	,82118	Grup.İçi	59,313	94	,631			
	Lisans Üstü	7	2,99	,61489	Toplam	59,978	96				
	Levene: 1,617		p=,204								
Okul İklimi	Önlisans	6	3,42	,41833	Grup. Ar.	,291	2	,146	,501	,607	-
	Lisans	84	3,56	,54902	Grup.İçi	27,322	94	,291			
	Lisans Üstü	7	3,71	,48795	Toplam	27,613	96				
	Levene: ,097		p=,908								
Yönetim Becerileri	Önlisans	6	3,11	,27217	Grup. Ar.	,565	2	,283	,324	,724	-
	Lisans	84	2,97	,95357	Grup.İçi	81,937	94	,872			
	Lisans Üstü	7	2,71	1,00791	Toplam	82,502	96				
	Levene: 2,393		p=,097								

* $p<.05$

Tablo 26'ya göre; tüm alt boyutlarda yöneticilerin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Ölçeğin *Kültürel Çeşitlilik* alt boyutunda [$F_{(2,94)}=,801$, $p>.05$] yöneticilerin görüşleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyuta ilişkin olarak, eğitim durumu önlisans olan yöneticiler $\bar{X}=4,56$ ile, eğitim durumu lisans olan yöneticiler $\bar{X}=4,32$ ile, eğitim durumu lisans üstü olan yöneticiler ise $\bar{X}=4,64$ ile *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. *Kültürel Etkileşim* [$F_{(2,94)}=,527$, $p>.05$] alt boyutunda yöneticilerin görüşleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyutta eğitim durumu önlisans olan yöneticiler $\bar{X}=2,55$ aritmetik ortalama ile *katılmıyorum* düzeyinde görüş bildirirken, eğitim durumu lisans olan yöneticiler $\bar{X}=2,85$ ve eğitim durumu lisans üstü olan yöneticiler ise $\bar{X}=2,99$ aritmetik ortalama ile *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. *Okul İklimi* alt boyutunda eğitim durumu önlisans olan yöneticiler ($\bar{X}=3,42$) ile eğitim durumu lisans olan yöneticiler ($X=3,56$) ve eğitim durumu lisansüstü olan yöneticiler ($\bar{X}=3,71$) *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu boyutta yöneticilerin görüşleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık [$F_{(2,94)}=,501$, $p>.05$] göstermemektedir. *Yönetim Becerileri* alt boyutunda eğitim durumu önlisans olan yöneticiler $\bar{X}=3,11$ ile, eğitim durumu lisans olan yöneticiler ise $\bar{X}=2,97$ ile, eğitim durumu lisans üstü olan yöneticiler $\bar{X}=2,71$ ile *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu boyutta yöneticilerin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık [$F_{(2,94)}=,728$, $p>.05$] göstermemektedir.

Kültürel Çeşitlilik, *Kültürel Etkileşim* ve *Okul İklimi* alt boyutlarında eğitim durumu lisans üstü olan yöneticilerin diğer yöneticilere göre daha yüksek görüş bildirmişlerdir. Bunun nedeni eğitim durumunun, kişisel yaşam deneyimlerini, hayata bakış açılarını ve kişilerin görüşlerini etkileyen önemli bir gösterge olması şeklinde yorumlanabilir. Eğitim durumu lisansüstü olan yöneticilerin çokkültürlüğü hem okuldaki kültürel yapı, hem iletişim, hem de okuldaki iklimin oluşturulması için bir avantaj olarak algıladıkları söylenebilir. *Yönetim Becerileri* alt boyutunda ise eğitim durumu lisansüstü olan yöneticilerin eğitim durumu önlisans ve lisans olanlara göre daha yüksek olmasının nedeni daha idealist ve yönetim ile ilgili okulda sistematik ve bilimsel bir yapı kurmaya çalışmalarından dolayı olabilir. Eğitim durumu lisansüstü

olan yöneticiler, çokkültürlülüğü yönetim becerileri için bir dezavantaj olarak görmektedirler.

4.2.2.1.5 Yöneticilerin Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Mesleki kıdem değişkenine göre yöneticilerin çokkültürlülüğü algılama düzeyine ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27. Yöneticilerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Kıdem	n	\bar{X}	Ss	Varyans Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Scheffe
Kültürel Çeşitlilik	1 - 5 yıl	19	4,18	,78899	Grup. Ar.	3,830	3	1,277	2,348	,078	-
	6 - 10 yıl	27	4,44	,67824	Grup.İçi	50,576	93	544			
	11 - 15 yıl	16	4,03	1,19722	Toplam	54,406	96				
	16 + yıl	35	4,55	,41692							
	Levene: 4,929				p= ,003						
Kültürel Etkileşim	1 - 5 yıl	19	3,20	,75056	Grup. Ar.	5,578	3	1,859	3,179	,028	-
	6 - 10 yıl	27	2,64	,92209	Grup.İçi	54,400	93	,585			
	11 - 15 yıl	16	3,11	,76322	Toplam	59,978	96				
	16 + yıl	35	2,68	,62816							
	Levene: 1,525				p= ,213						
Okul İklimi	1 - 5 yıl	19	3,44	,61667	Grup. Ar.	,450	3	,150	,513	,674	-
	6 - 10 yıl	27	3,56	,46947	Grup.İçi	27,164	93	,292			
	11 - 15 yıl	16	3,54	,79466	Toplam	27,613	96				
	16 + yıl	35	3,63	,38790							
	Levene: 2,244				p= ,088						
Yönetim Becerileri	1 - 5 yıl	19	2,75	1,07636	Grup. Ar.	6,698	3	2,233	2,739	,048	-
	6 - 10 yıl	27	3,04	,95333	Grup.İçi	75,804	93	,815			
	11 - 15 yıl	16	2,50	,89443	Toplam	82,502	96				
	16 + yıl	35	3,22	,75383							
	Levene: ,894				p= ,447						

*p<.05

Tablo 27 incelendiğinde; *Kültürel Çeşitlilik* ve *Okul İklimi* alt boyutlarda yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmezken,

Kültürel Etkileşim ve *Yönetim Becerileri* alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Ölçeğin *Kültürel Çeşitlilik* alt boyutunda [$F_{(3, 93)}=2,348, p>.05$] yöneticilerin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyuta ilişkin olarak, mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan yöneticiler $\bar{X}=4,18$ ile, mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan yöneticiler $\bar{X}=4,03$ ile *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirirken, mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan yöneticiler $\bar{X}=4,44$ ile, mesleki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan yöneticiler $\bar{X}=4,55$ ile *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. *Kültürel Etkileşim* [$F_{(3,93)}=3,179, p<.05$] alt boyutunda yöneticilerin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu alt boyutta mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan yöneticiler $\bar{X}=3,20$ aritmetik ortalama ile, mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan yöneticiler $\bar{X}=2,64$ aritmetik ortalama ile, mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan yöneticiler $\bar{X}=3,11$ aritmetik ortalama ile ve mesleki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan yöneticiler $\bar{X}=2,68$ aritmetik ortalama ile *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. *Okul İklimi* alt boyutunda mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan yöneticiler ($\bar{X}=3,44$) ile mesleki kıdemi 6-10 arasında olan yöneticiler ($\bar{X}=3,56$) ile, mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan yöneticiler ($\bar{X}=3,54$) ile ve mesleki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan yöneticiler ($\bar{X}=3,63$) *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu boyutta yöneticilerin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık [$F_{(3,93)}=,513, p>.05$] göstermemektedir. Çokkültürlülüğe ilişkin görüş düzeyleri ile ilgili benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. *Yönetim Becerileri* alt boyutunda mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan yöneticiler $\bar{X}=2,75$ ile, mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan yöneticiler ise $\bar{X}=3,04$ ile, mesleki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan yöneticiler $\bar{X}=3,22$ *kararsızım* düzeyinde görüş bildirirken, mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan yöneticiler $X=2,50$ ile *katılmıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu boyutta yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık [$F_{(3,93)}=2,739, p<.05$] göstermektedir.

Tüm alt boyutlarda 16 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olan yöneticilerin okul kültürüne daha çok alıştıkları ve çok kültürlü öğrenme ve öğretme ortamlarının yönetilmesi konusunda daha fazla deneyime sahip oldukları, bundan dolayı da çok kültürlülüğe ilişkin konular hakkında farkındalıklarının, bilgilerinin ve kültürel çeşitliliğe karşı hazır bulunuşluklarının daha fazla olduğu söylenebilir.

Mesleki kıdem değişkenine göre yöneticilerin çokkültürlülüğü algılama düzeyine ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Yöneticilerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları (Kültürel Çeşitlilik)

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	KWH	p	Anlamlı Fark
1 - 5 yıl	19	38,45	3	4,741	,192	-
6 - 10 yıl	27	51,35				
11 - 15 yıl	16	44,78				
16 + yıl	35	54,84				

*p<.05

Tablo 28’de, okul yöneticilerinin çokkültürlülük görüşlerinin *Kültürel Çeşitlilik* boyutunda homojen dağılım göstermeyen toplam maddelere ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, bu maddede grupların görüşleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir (KWH=4,741). Sıra ortalamaları dikkate alındığında; mesleki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan yöneticilerin sıra ortalaması (54,84) en yüksek değerde iken, mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan yöneticilerin sıra ortalaması (38,45) en düşük değerde olduğu görülmektedir.

4.2.2.2. Öğretmenlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

4.2.2.2.1 Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin çokkültürlülüğü algılama düzeyine ilişkin t testi sonuçları tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	ss	sd	Levene	An. Düz.	t	An. Düz.
Kültürel Çeşitlilik	Bayan	141	4,26	,49744	255	1,207	,273	1,207	,229
	Erkek	200	4,34	,54344					
Kültürel Etkileşim	Bayan	141	2,91	,72075	255	,118	,732	1,625	,105
	Erkek	200	2,76	,76186					
Okul İklimi	Bayan	141	3,48	,38798	255	,708	,401	,376	,707
	Erkek	200	3,50	,41237					
Yönetim Becerileri	Bayan	141	2,75	,74042	255	,599	,440	1,881	,061
	Erkek	200	2,93	,80965					

*p<.05

Tablo 29’da verilen aritmetik ortalamalar incelendiğinde, yöneticiler de olduğu gibi hem bayan hem de erkek öğretmenlerin en yüksek görüş bildirdikleri boyut *Kültürel Çeşitlilik* alt boyutudur. Ölçeğin *Kültürel Çeşitlilik* [$t_{(255)}=-,273, p>.05$] alt boyutunda öğretmenlerin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyuta ilişkin olarak, erkek öğretmenler $\bar{X}=4,34$ ile bayan öğretmenler ise $\bar{X}=4,26$ ile *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Ölçeğin ikinci alt boyutu olan *Kültürel Etkileşim* [$t_{(255)}=1,625, p>.05$] boyutunda öğretmenlerin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyutta erkek öğretmenler $\bar{X}=2,76$ aritmetik ortalama ile ve bayan öğretmenler $\bar{X}=2,91$ aritmetik ortalama ile *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. *Okul İklimi* alt boyutunda erkek öğretmenler $\bar{X}=3,50$ ile bayan öğretmenler ise $\bar{X}=3,48$ *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir ve bu boyutta öğretmenlerin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık [$t_{(255)}=,376, p>.05$] göstermemektedir. *Yönetim Becerileri* alt boyutunda erkek yöneticiler $\bar{X}=2,93$ aritmetik ortalama ile, bayan yöneticiler ise $\bar{X}=2,75$ aritmetik ortalama ile *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir ve bu boyutta yöneticilerin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık [$t_{(255)}=2,315, p>.05$] göstermemektedir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak; erkek öğretmenlerin, okullarındaki çokkültürlü yapıya daha kolay uyum sağladıkları ve öğretmenlik mesleği ile ilgili becerilerini sergilerken bayan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir.

4.2.2.2.2 Öğretmenlerin Görev Yeri Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Görev yeri değişkenine göre öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerinin t testi sonuçları tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Öğretmenlerin Görev Yeri Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	Ss	sd	Levene	An. Düz.	t	An. Düz.
Kültürel Çeşitlilik	İl Merkezi	236	4,32	,51588	255	,003	,956	,861	,390
	İlçe	105	4,26	,53770					
Kültürel Etkileşim	İl Merkezi	236	2,82	,77732	255	2,573	,110	,519	,604
	İlçe	105	2,87	,66165					
Okul İklimi	İl Merkezi	236	3,50	,40390	255	,041	,840	,785	,433
	İlçe	105	3,46	,39144					
Yönetim Becerileri	İl Merkezi	236	2,86	,75343	255	,790	,375	,308	,758
	İlçe	105	2,82	,84777					

* $p<.05$

Tablo 30’da tüm alt boyutlarda görev yeri değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Boyutlara ilişkin aritmetik ortalamalar tek tek incelendiğinde, ölçeğin birinci alt boyut olan *Kültürel Çeşitlilik* boyutunda [$t_{(255)}=,861, p>.05$] öğretmenlerin görüşleri görev yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyuta ilişkin olarak, il merkezinde görev yapan öğretmenler $\bar{X}=4,32$ aritmetik ortalama ile, ilçede görev yapan öğretmenler ise $\bar{X}=4,26$ aritmetik ortalama ile *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Ölçeğin *Kültürel Etkileşim* [$t_{(255)}=,519, p>.05$] alt boyutunda öğretmenlerin görüşleri görev yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyutta il merkezinde görev yapan öğretmenler $\bar{X}=2,82$ aritmetik ortalama ile ve ilçede görev yapan öğretmenler ise $\bar{X}=2,87$ ile *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. *Okul İklimi* alt boyutunda il merkezinde görev yapan öğretmenler $\bar{X}=3,50$ ile ilçede görev yapan öğretmenler ise $\bar{X}=3,46$ *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir ve bu boyutta öğretmenlerin görüşleri görev yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık [$t_{(255)}=,785, p>.05$] göstermemektedir. *Yönetim Becerileri* alt boyutunda il merkezinde görev yapan öğretmenler $\bar{X}=2,86$ ile, ilçede görev yapan öğretmenler ise $\bar{X}=2,82$ ile *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir ve bu boyutta öğretmenlerin görüşleri görev yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık [$t_{(255)}=,308, p>.05$] göstermemektedir.

Kültürel Çeşitlilik, Okul İklimi ve Yönetim Becerileri alt boyutlarına ilişkin il merkezinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri daha yüksek sonuçlanırken, buna karşılık *Kültürel Etkileşim* alt boyutunda ilçelerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri daha yüksek sonuçlanmıştır. Öğretmen görüşlerindeki bu farklılık; il merkezinde görev yapan öğretmenlerin ilçelerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla imkânlarla sahip olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca kültürel etkileşimin daha yoğun yaşandığı ilçelerde görev yapan öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüşlerinin daha yüksek olması beklenen bir durumdur.

4.2.2.2.3 Öğretmenlerin Görev Süresi Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerinin t testi sonuçları tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Öğretmenlerin Görev Süresi Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	ss	Sd	Levene	An. Düz.	t	An. Düz.
Kültürel Çeşitlilik	1-9 yıl	278	4,30	,51761	255	1,503	,221	,015	,988
	10 ve üzeri	63	4,30	,59419					
Kültürel Etkileşim	1-9 yıl	278	2,85	,73796	255	,386	,535	1,679	,094
	10 ve üzeri	63	2,55	,79502					
Okul İklimi	1-9 yıl	278	3,48	,40382	255	,277	,599	,943	,347
	10 ve üzeri	63	3,57	,34405					
Yönetim Becerileri	1-9 yıl	278	2,83	,78728	255	,241	,624	1,500	,135
	10 ve üzeri	63	3,11	,64676					

* $p < .05$

Ölçeğin *Kültürel Çeşitlilik* alt boyutunda [$t_{(255)} = ,015$, $p > .05$] öğretmenlerin görüşleri en son çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyuta ilişkin olarak, görev süresi 1-9 yıl olan öğretmenler $\bar{X} = 4,30$ ile, görev yaptıkları okulda 10 yıl veya daha fazla çalışan öğretmenler ise $\bar{X} = 4,30$ ile *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. *Kültürel Etkileşim* [$t_{(255)} = 1,679$, $p > .05$] alt boyutunda öğretmenlerin görüşleri en son çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyutta en son çalıştıkları okuldaki görev süresi 1-9 yıl görev yapan öğretmenlerin $\bar{X} = 2,85$ aritmetik ortalama ile *kararsızım* ve görev yaptıkları okulda 10 yıl veya daha fazla çalışan öğretmenler $\bar{X} = 2,55$ aritmetik ortalama ile *katılmıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. *Okul İklimi* alt boyutunda en son çalıştıkları okuldaki görev süresi 1-9 yıl olan öğretmenler $\bar{X} = 3,48$ ile görev yaptıkları okulda 10 yıl veya daha fazla olan öğretmenler ise $\bar{X} = 3,57$ *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir ve bu boyutta öğretmenlerin görüşleri görev yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık [$t_{(255)} = ,943$, $p > .05$] göstermemektedir. *Yönetim Becerileri* alt boyutunda en son çalıştıkları okulda 1-9 yıl görev yapan öğretmenler $\bar{X} = 2,83$ ile, görev yaptıkları okulda 10 yıl veya daha fazla çalışan öğretmenler ise $\bar{X} = 3,11$ ile *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir ve bu boyutta öğretmenlerin görüşleri en son çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık [$t_{(255)} = 1,500$, $p > .05$] göstermemektedir.

Kültürel Çeşitlilik alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerine ait ortalama değerlerin aynı olması dikkat çekicidir. *Okul İklimi* ve *Yönetim Becerileri* alt boyutlarında ise görev süresi 10 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin görüşlerinin daha

yüksek sonuçlandığı görülmektedir. Bu durum çokkültürlü yapının hakim olduğu okullarda, mesleki deneyimleri artan öğretmenlerin, olumlu bir okul iklimi oluşturma ve yönetim becerilerini daha etkin bir şekilde yerine getirme konusunda daha duyarlı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

4.2.2.2.4 Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerinin varyans analizi sonuçları tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	Ss	Varyans Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Scheffe
Kültürel Çeşitlilik	Önlisans	7	4,22	,4633	Grup. Ar.	,562	2	,281	1,031	,358	-
	Lisans	276	4,29	,5376	Grup.İçi	69,205	254	,272			
	Lisans Üstü	38	4,43	,3865	Toplam	69,767	256				
	Levene: 1,303					p=,274					
Kültürel Etkileşim	Önlisans	7	2,80	,6324	Grup. Ar.	3,374	2	1,687	3,093	,047	2-3, 3-2
	Lisans	276	2,79	,7131	Grup.İçi	138,535	254	,545			
	Lisans Üstü	38	3,16	,9374	Toplam	141,909	256				
	Levene: 4,297					p=,015					
Okul İklimi	Önlisans	7	3,62	,2840	Grup. Ar.	,222	2	,111	,693	,501	-
	Lisans	276	3,49	,3907	Grup.İçi	40,743	254	,160			
	Lisans Üstü	38	3,43	,4915	Toplam	40,965	256				
	Levene: 1,260					p=,285					
Yönetim Becerileri	Önlisans	7	3,29	,8034	Grup. Ar.	1,398	2	,699	1,148	,319	-
	Lisans	276	2,83	,7661	Grup.İçi	154,59	254	,609			
	Lisans Üstü	38	2,85	,8818	Toplam	155,989	256				
	Levene: ,773					p=,463					

*p<.05

Tablo 32 incelendiğinde; *Kültürel Çeşitlilik*, *Okul İklimi*, *Yönetim Becerileri* alt boyutlarda yöneticilerin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık görülmezken, *Kültürel Etkileşim* alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ölçeğin *Kültürel Çeşitlilik* alt boyutunda [$F_{(2, 254)}=1,031, p>.05$] öğretmenlerin görüşleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyuta ilişkin olarak,

eğitim durumu önlisans olan öğretmenler $\bar{X}=4,22$ ile, eğitim durumu lisans olan öğretmenler $\bar{X}=4,29$ ile, eğitim durumu lisans üstü olan öğretmenler ise $\bar{X}=4,43$ ile *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. *Kültürel Etkileşim* [$F_{(2, 254)}=3,093, p<.05$] alt boyutunda öğretmenlerin görüşleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık görölmektedir. Yapılan Scheffe testine göre bu farklılık eğitim durumu lisans ve lisansüstü olan öğretmen görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Bu alt boyutta eğitim durumu önlisans olan öğretmenler $\bar{X}=2,80$ aritmetik ortalama ile *katılmıyorum* düzeyinde görüş bildirirken, eğitim durumu lisans olan öğretmenler $\bar{X}=2,79$ ve eğitim durumu lisans üstü olan öğretmenler ise $\bar{X}=3,16$ aritmetik ortalama ile *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. *Okul İklimi* alt boyutunda eğitim durumu önlisans olan öğretmenler ($\bar{X}=3,62$) ile eğitim durumu lisans olan öğretmenler ($\bar{X}=3,49$) ve eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenler ($\bar{X}=3,43$) *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu boyutta öğretmenlerin görüşleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık [$F_{(2,254)}=,693, p>.05$] göstermemektedir. *Yönetim Becerileri* alt boyutunda eğitim durumu önlisans olan öğretmenler $\bar{X}=3,29$ ile, eğitim durumu lisans olan öğretmenler ise $\bar{X}=2,83$ ile, eğitim durumu lisans üstü olan öğretmenler $\bar{X}=2,85$ ile *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu boyutta öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık [$F_{(2,254)}=1,148, p>.05$] göstermemektedir.

Kültürel Çeşitlilik alt boyutuna ilişkin görüşler dikkate alındığında; öğretmenlerin eğitim durumları arttıkça çokkültürlülüğe ilişkin algılarında bir artışın olduğu, lisans üstü eğitime sahip öğretmenlerin görüşlerinin daha yüksek sonuçlandığı görölmektedir. Bu bulgu, lisans üstü eğitime sahip öğretmenlerin kültürel etkileşim konusunda daha duyarlı oldukları şeklinde yorumlanabilir. *Okul İklimi* ve *Yönetim Becerileri* alt boyutlarında ise; eğitim durumu önlisans olan öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin algılarının diğer öğretmenlere göre daha yüksek sonuçlandığı görölmektedir. Bu durum eğitim durumu önlisans olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre okul idaresinden beklentilerinin daha az olması şeklinde açıklanabilir.

Mesleki kıdem değişkenine göre yöneticilerin çokkültürlülüğu algılama düzeyine ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları (Kültürel Etkileşim)

Gruplar	n	Sıra Numarası	Sd	KWH	P	Anlamlı Fark
Önlisans	7					
Lisans	276		2	3,406	,182	1-2
Lisansüstü	38					

*p<.05

Tablo 33'te, Öğretmenlerin çokkültürlülük görüşlerinin *Kültürel Etkileşim* boyutunda homojen dağılım göstermeyen toplam maddelere ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, bu maddede grupların görüşleri arasında anlamlı farklılığın eğitim durumu önlisans ve lisans olan öğretmen görüşlerinden kaynaklandığı görülmektedir (KWH=3,406). Sıra ortalamaları dikkate alındığında; eğitim durumu lisans üstü olan öğretmenlerin sıra ortalaması (153,45) en yüksek değerde iken, eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin sıra ortalaması (125,99) en düşük değerde olduğu görülmektedir.

4.2.2.2.5 Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerinin varyans analizi sonuçları Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Kıdem	n	\bar{X}	Ss	Varyans Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Scheffe
Kültürel Çeşitlilik	1 - 5 yıl	106	4,33	,49441	Grup. Ar.	,262	3	,087	,318	,812	-
	6 - 10 yıl	89	4,26	,50384	Grup.İçi	69,505	253	,275			
	11 - 15 yıl	62	4,30	,61576	Toplam	69,767	256				
	16 + yıl	84	4,29	,58612							
Levene: ,947 p=,418											

Tablo 34'ün Devamı. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Kültürel Etkileşim	1 - 5 yıl	106	2,95	,76612	Grup. Ar.	5,685	3	1,895	3,519	,016	1-4
	6 - 10 yıl	89	2,85	,68922	Grup.İçi	136,224	253	,538			
	11 - 15 yıl	62	2,71	,76659	Toplam	141,909	256				
	16 + yıl	84	2,50	,69696							
	Levene: ,557 p=,644										
Okul İklimi	1 - 5 yıl	106	3,45	,39808	Grup. Ar.	,417	3	,139	,867	,459	-
	6 - 10 yıl	89	3,51	,38680	Grup.İçi	40,548	253	,160			
	11 - 15 yıl	62	3,57	,44753	Toplam	40,965	256				
	16 + yıl	84	3,52	,39942							
	Levene: ,649 p=,584										
Yönetim Becerileri	1 - 5 yıl	106	2,81	,76042	Grup. Ar.	8,298	3	2,766	4,738	,003	1-4 2-4 3-4
	6 - 10 yıl	89	2,81	,73208	Grup.İçi	147,691	253	,584			
	11 - 15 yıl	62	2,57	,92899	Toplam	155,989	256				
	16 + yıl	84	3,26	,70007							
	Levene: 1,052 p=,370										

*p<.05

Tablo 34 incelendiğinde; *Kültürel Çeşitlilik* ve *Okul İklimi* alt boyutlarda öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmezken, *Kültürel Etkileşim* ve *Yönetim Becerileri* alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Ölçeğin *Kültürel Çeşitlilik* alt boyutunda [$F_{(3,253)}=,318$, $p >.05$] öğretmenlerin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyuta ilişkin olarak, mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler $\bar{X}=4,33$ ile, mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler $\bar{X}=4,26$ ile, mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenler $\bar{X}=4,30$ ile ve mesleki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenler $\bar{X}=4,29$ ile *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. *Kültürel Etkileşim* [$F_{(3,253)}=3,519$, $p<.05$] alt boyutunda öğretmenlerin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Yapılan Scheffe testine göre bu farklılık mesleki kıdemi 1-5 yıl ile 16 yıl ve üzerinde olan öğretmen görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Bu alt boyutta mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler $\bar{X}=2,95$ aritmetik ortalama ile, mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler

$\bar{X}=2,85$ aritmetik ortalama ile, mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenler $\bar{X}=2,75$ aritmetik ortalama *kararsızım* düzeyinde görüş bildirirken, mesleki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenler $\bar{X}=2,50$ aritmetik ortalama ile *katılmıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. *Okul İklimi* alt boyutunda mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=3,45$) ile mesleki kıdemi 6-10 arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=3,51$) ile, mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=3,57$) ile ve mesleki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenler ($\bar{X}=3,52$) *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu boyutta öğretmenlerin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık [$F_{(3,253)}=,867, p>.05$] göstermemektedir. *Yönetim Becerileri* alt boyutunda mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler $\bar{X}=2,81$ ile, mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler ise $\bar{X}=2,81$ ile, mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenler $\bar{X}=3,26$ ile, mesleki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenler $\bar{X}=2,57$ *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu boyutta öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık [$F_{(3,253)}=4,738, p<.05$] göstermektedir. Yapılan Scheffe testi sonucunda bu farklılık mesleki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerle diğer gruplardaki bütün öğretmenlerin görüşlerinden kaynaklanmaktadır.

Kültürel Çeşitlilik ve *Kültürel Etkileşim* alt boyutlarına ilişkin 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmen görüşlerinin daha yüksek sonuçlandığı görülmektedir. Bu bulgu, çokkültürlü yapının hakim olduğu okullarda öğretmenlerin mesleğe yeni başlamalarının verdiği heyecanla, farklılıkları bir sorun olmaktan çok bir doğallık olarak görmeleri şeklinde yorumlanabilir.

4.2.2.2.6 Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Branş değişkenine göre öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerinin varyans analizi sonuçları tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Branş	n	\bar{X}	Ss	Varyans Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Scheffe
Kültürel Çeşitlilik	Sosyal Bilimler	228	4,26	,53765	Grup. Ar.	1,346	2	,673	2,498	,084	-
	Fen Bilimleri	47	4,45	,44432	Grup.İçi	68,421	254	,269			
	Diğer	66	4,31	,51723	Toplam	69,767	256				
	Levene: ,474 p= ,623										
Kültürel Etkileşim	Sosyal Bilimler	228	2,82	,72037	Grup. Ar.	,052	2	,026	,047	,954	-
	Fen Bilimleri	47	2,86	,86741	Grup.İçi	141,857	254	,558			
	Diğer	66	2,84	,71689	Toplam	141,909	256				
	Levene: 1,177 p= ,310										
Okul İklimi	Sosyal Bilimler	288	3,49	,37884	Grup. Ar.	,004	2	,002	,011	,989	-
	Fen Bilimleri	47	3,48	,51151	Grup.İçi	40,961	254	,161			
	Diğer	66	3,49	,35802	Toplam	40,965	256				
	Levene: 2,145 p=,119										
Yönetim Becerileri	Sosyal Bilimler	288	2,80	,77588	Grup. Ar.	1,009	2	,504	,827	,439	-
	Fen Bilimleri	47	2,90	,84334	Grup.İçi	154,980	254	,610			
	Diğer	66	2,96	,73572	Toplam	155,989	256				
	Levene: 1,011 p=,365										

*p<.05

Tablo 35’e göre; tüm alt boyutlarda branş değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Ölçeğin *Kültürel Çeşitlilik* alt boyutunda [$F_{(2,254)}=2,498$, $p>.05$] öğretmenlerin görüşleri branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyuta ilişkin olarak, branşı Sosyal Bilimler olan öğretmenler $\bar{X}=4,26$ ile, branşı Fen Bilimleri olan öğretmenler $\bar{X}=4,45$ ile, diğer branştaki öğretmenler ise $X=4,31$ ile *kesinlikle katılıyor* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. *Kültürel Etkileşim* [$F_{(2,254)}=,954$, $p>.05$] alt boyutunda öğretmenlerin görüşleri branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyutta branşı Sosyal Bilimler olan öğretmenler $\bar{X}=2,82$ ile, branşı Fen Bilimleri olan öğretmenler $\bar{X}=2,86$ ile, diğer branştaki öğretmenler ise $X=2,84$ ile *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. *Okul İklimi* alt boyutunda branşı Sosyal Bilimler olan öğretmenler ($\bar{X}=3,49$) ile branşı Fen Bilimleri

olan öğretmenler ($\bar{X}=3,48$) ile, diğer branşlarda olan öğretmenler ($\bar{X}=3,49$) ile *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu boyutta öğretmenlerin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık [$F_{(2,254)}=,989, p>.05$] göstermemektedir. *Yönetim Becerileri* alt boyutunda branşı Sosyal Bilimler olan öğretmenler ise $\bar{X}=2,80$ ile, branşı Fen Bilimleri olan öğretmenler $\bar{X}=2,90$ ile, diğer branşlarda görev yapan öğretmenler $\bar{X}=2,96$ ile *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu boyutta öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık [$F_{(2,254)}=,439, p<.05$] göstermektedir.

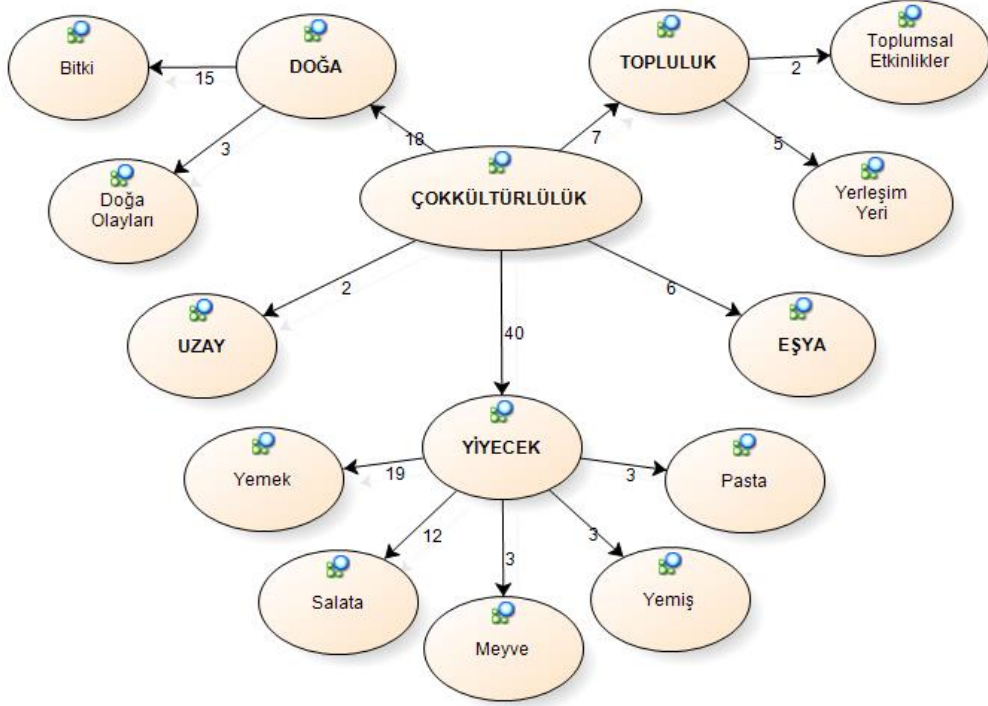
Fen Bilimleri branşındaki öğretmenler, *Kültürel Çeşitlilik ve Kültürel Etkileşim* alt boyutlarına ilişkin, diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde görüş bildirmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin, bilim ve fen alanında ortak bir kültür bilinci oluşturmada, farklılıkları bir sorun olmaktan çok doğru değerlendirilerek zenginliğe dönüştürmeyi amaçladıkları şeklinde yorumlanabilir.

4.2.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü bölümünde, yönetici ve öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin algılarını belirlemek amacıyla katılımcılara “Çokkültürlülük.....gibidir. Çünkü.....” açık uçlu sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplar doğrultusunda yönetici ve öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin öne sürdükleri metaforlar ve frekans değerleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen metaforlar incelenerek uygun temalar oluşturulmuş ve her bir metafor uygun olan temanın içine alınmıştır.

4.2.3.1 Yöneticilere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Yöneticilerin çokkültürlülüğe ilişkin öne sürmüş oldukları metaforlar ve frekans değerleri Şekil 2'deki gibidir.



Şekil 2: Yöneticilerin Çokkültürlülüğe İlişkin Algıları

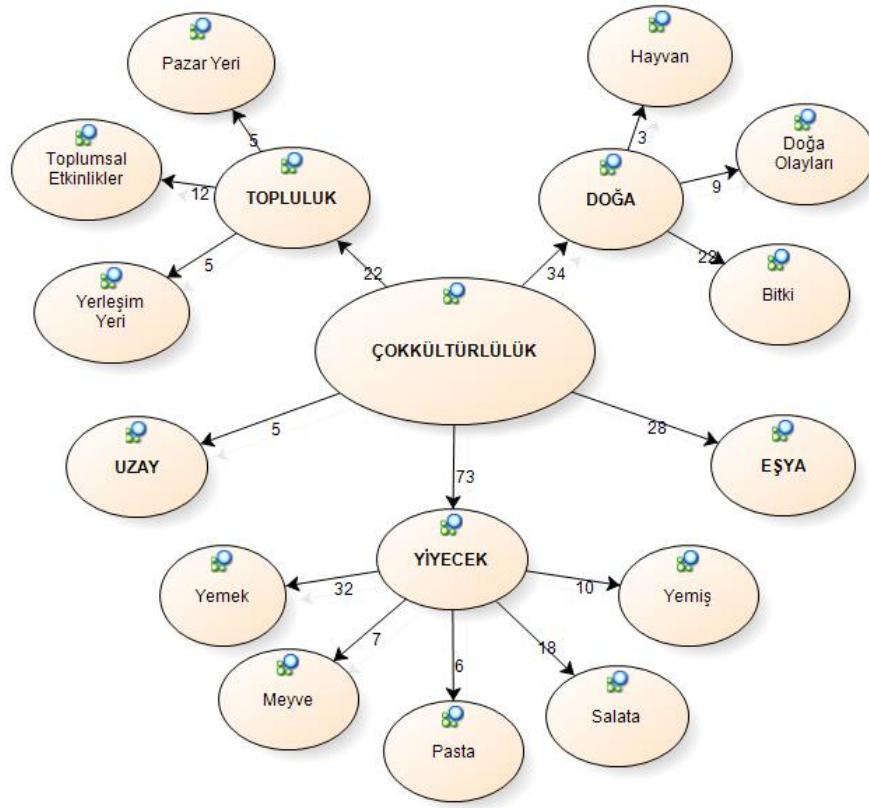
Şekil 2 incelendiğinde çokkültürlülük kavramına ilişkin yönetici görüşleri doğrultusunda; *yiyecek*, *doğa*, *eşya*, *topluluk* ve *uzay* olmak üzere beş tema oluşturulmuştur. Araştırma kapsamındaki toplam 72 yöneticinin 40'ı (%55,5) çokkültürlülüğü *yiyecek* alt temasında değerlendirirken, 18'i (%25) *doğa* alt temasında, 7'si (%9,7) *topluluk* alt temasında, 6'sı (%8,3) *eşya* alt temasında, ve 2'si (%2,77) *uzay* alt temasında değerlendirmiştir. Çokkültürlülüğü *yiyecek* alt temasında değerlendiren yöneticilerden 19'u (%47,5) *yemek*, 12'si (%30) *salata*, 3'ü (%7,5) *yemiş*, 3'ü (%7,5) *meyve* ve 3'ü (%7,5) *pasta* ikinci alt temalarında değerlendirdiği görülmektedir. *Doğa* alt temasına ilişkin yönetici görüşleri incelendiğinde; yöneticilerin 15'i (%83,3) çokkültürlülüğü *bitki* ikinci alt temasında değerlendirdiği, 3'ü (%16,6) ise *doğa olayları* ikinci alt temalarında değerlendirdiği görülmektedir. *Topluluk* alt temasına ilişkin yönetici görüşleri incelendiğinde; yöneticilerin 5'i ise (%71,4) *yerleşim yeri* ikinci alt temasında değerlendirirken, 2'si (%28,5) ise *toplumsal etkinlikler* ikinci alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Yöneticilerin çokkültürlülüğe ilişkin görüşleri ile ilgili örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

- ✓ Çokkültürlülük salata gibidir. Çünkü farklı parçalardan oluşmuştur (Salata alt teması).
- ✓ Çokkültürlülük gül bahçesi gibidir. Çünkü renk renk güller vardır (Bitki alt teması).
- ✓ Çokkültürlülük Mardin gibidir. Çünkü pek çok etnik yapı bir arada bulunur (Yerleşim yeri alt teması).
- ✓ Çokkültürlülük pazar yeri gibidir. Çünkü esnaf müşteri hep bir aradadır (Toplumsal etkinlikler alt teması).
- ✓ Çokkültürlülük çerez tabağı gibidir. Çünkü çeşitli kuruyemişlerden oluşmaktadır (Yemiş alt teması).
- ✓ Çokkültürlülük deniz gibidir. Çünkü farklı özellikteki canlılar bir arada yaşarlar (Doğa olayları alt teması).
- ✓ Çokkültürlülük yemek masası gibidir. Çünkü çeşit çeşit yemekler yer alır (Yemek alt teması).
- ✓ Çokkültürlülük gökkuşağı gibidir. Çünkü farklı renkler bir aradadır (Doğa olayları alt teması).
- ✓ Çokkültürlülük Türkiye gibidir. Çünkü farklı kültürler bir arada bulunur (Yerleşim yeri alt teması).
- ✓ Çokkültürlülük meyve tabağı gibidir. Çünkü farklı meyveler bir aradadır (Meyve alt teması).

4.2.3.2 Öğretmenlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin öne sürmüş oldukları metaforlar ve frekans değerleri Şekil 2'deki gibidir.



Şekil 3: Öğretmenlerin Çokkültürlülüğe İlişkin Algıları

Şekil 3 incelendiğinde *çokkültürlülük* kavramına ilişkin öğretmen görüşleri doğrultusunda; *yiyecek*, *doğa*, *eşya*, *topluluk* ve *uzay* olmak üzere beş tema oluşturulmuştur. Araştırma kapsamındaki toplam 162 öğretmenin 73'ü (%45) çokkültürlülüğü *yiyecek* alt temasında değerlendirirken, 34'ü (%20,9) *doğa* alt temasında, 28'i (%17,2) *eşya* alt temasında, 23'ü (%14,1) *topluluk* alt temasında ve 5'i (%0,3) *uzay* alt temasında değerlendirmiştir. Çokkültürlülüğü *yiyecek* alt temasında değerlendiren öğretmenlerden 32'si (%43,8) *yemek*, 18'i (%24,6) *salata*, 10'u (%13,6) *yemiş*, 7'si (%9,5) *meyve* ve 6'sı (%8,2) *pasta* ikinci alt temalarında değerlendirdiği görülmektedir. *Doğa* alt temasına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin 22'si (%64,7) çokkültürlülüğü *bitki* ikinci alt temasında değerlendirdiği, 9'u (%26,4) *doğa olayları* ve 3'ü (%8,8) *hayvan* ikinci alt temalarında değerlendirdiği görülmektedir. *Topluluk* alt temasına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin 12'si (%54,5) *toplumsal etkinlikler* ikinci alt temasında değerlendirirken, 5'i (%22,7) *pazar yeri* ve 5'i de (%22,7) *yerleşim yeri* ikinci alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin görüşleri ile ilgili örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

- ✓ Çokkültürlülük çerez tabağı gibidir. Çünkü tabakta farklı farklı yemişler vardır (Yemiş teması).
- ✓ Çokkültürlülük salata gibidir. Çünkü çeşitli sebzelerden oluşur (Salata alt teması).
- ✓ Çokkültürlülük çorba gibidir. Çünkü çeşitli malzemelerle yapılıyor (Yemek alt teması).
- ✓ Çokkültürlülük araba pazarı gibidir. Çünkü farklı modeller bir arada bulunur (Pazar yeri alt teması).
- ✓ Çokkültürlülük ayakkabı mağazası gibidir. Çünkü her türden ve desenden ayakkabılar vardır (Mağaza alt teması).
- ✓ Çokkültürlülük pasta gibidir. Çünkü bir çok malzemeyle yapılabiliyor (Pasta alt teması).
- ✓ Çokkültürlülük uzay gibidir. Çünkü farklı gök cisimleri bir aradadır (Uzay alt teması).
- ✓ Çokkültürlülük Amerika gibidir. Çünkü farklı milletler bir arada yaşıyor (Yerleşim yeri alt teması).
- ✓ Çokkültürlülük kuş cenneti gibidir. Çünkü farklı türlerde kuşlar mevcuttur (Hayvan alt teması).
- ✓ Çokkültürlülük gökyüzü gibidir. Çünkü pek çok gök cisimini içerisinde barındırıyor (Uzay alt teması).

Elde edilen bulgulara göre, hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin *Yiyecek* temasına ilişkin görüşlerinin daha sık tekrarlandığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak; çokkültürlülüğün, kültürün bir alt boyutu olan *yiyecek* kavramıyla ilişkilendirmesinden kaynaklandığı söylenebilir (Hayati, 2010).

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara yer verilmiş ve bu sonuçlara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

“*Kültürel Çeşitlilik*” alt boyutuna ait yönetici ve öğretmenlerin, çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasıyla elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir:

“*Farklı kültürlerden öğrencilerin olduğu bir okulda görev yapmak heyecan vericidir*” görüşünün yer aldığı 1. maddeye, okul yöneticileri *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler *kesinlikle katılmıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu maddede yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. “*Okulunuzda çokkültürlü bir yapının olması öğrencilerin farklı kültürleri, değerleri ve yaşantıları öğrenmeleri konusunda faydalı olmaktadır*” görüşü ile ilgili olan 5. maddeye, okul yöneticileri ve öğretmenler *katılıyorum* düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t-testi sonucunda, iki grubun görüşleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; öğretmen görüşlerinin yönetici görüşlerine göre daha yüksek sonuçlandığı ve öğretmenlerin bu görüşü yöneticilere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. 7. maddede, “*Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin birbirlerine karşı gösterdikleri tavır ve davranışları izlemek farklı bir tecrübe kazandırmaktadır*” görüşüne okul yöneticileri aritmetik ortalamayla *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler ise aritmetik ortalamayla *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. İki grup arasında anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir. “*Okuldaki çokkültürlü yapı Türkiye'nin sosyal yapısını örneklemektedir*” görüşünü belirlemeye yönelik olan 8. maddede hem yöneticiler hem de öğretmenler, *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. İki grubun görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; öğretmen görüşlerinin yönetici görüşlerine göre daha yüksek sonuçlandığı

ve öğretmenlerin bu görüşü yöneticilere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. “Kültürlerin farklı farklı olmasına rağmen insanların bir arada sosyal açıdan uyum içinde yaşadıklarını görmek mutluluk vericidir” görüşüne (madde 10), okul yöneticileri kesinlikle katılıyorum düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler katılıyorum düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu maddede yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. “Çokkültürlü yapının olduğu bir okulda görev yapmak, insanı önyargularından kurtarmaktadır” görüşü ile ilgili olan 12. maddeye, okul yöneticileri aritmetik ortalama ile katılıyorum düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler ise ile katılmıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t-testi sonucunda, iki grubun görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; öğretmen görüşlerinin yönetici görüşlerine göre daha yüksek sonuçlandığı ve öğretmenlerin bu görüşü yöneticilere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. 16. maddede, “Kültürler çok farklı da olsa bir arada uyum içinde yaşanmaktadır” görüşüne okul yöneticileri ve öğretmenler katılıyorum düzeyinde görüş bildirmişlerdir. İki grup arasında anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir. “Okulda farklı kültürler bulunduğu için öğrenciler arasında dışlanma olayları görülmektedir” görüşünü belirlemeye yönelik olan 20. maddede, yöneticiler katılıyorum düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler kararsızım düzeyinde görüş bildirmişlerdir. İki grubun görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; yönetici görüşlerinin öğretmen görüşlerine göre daha yüksek sonuçlandığı ve yöneticilerin bu görüşü öğretmenlere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. “Farklı kültürlerin bir arada olması öğrencileri olgunlaştırmaktadır” görüşüne (madde 21), okul yöneticileri kesinlikle katılıyorum düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler katılıyorum düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu maddede yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. “Okulda farklı kültürlerin bir arada olması sonucu görülen tipik olaylar kendini ispatlama ve ait olduğu grubu üstün tutmadır” görüşü ile ilgili olan 23. maddeye, okul yöneticileri, öğretmenler ise aritmetik ortalama ile katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t-testi sonucunda, iki grubun görüşleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; öğretmen görüşlerinin yönetici görüşlerine göre daha yüksek sonuçlandığı ve öğretmenlerin bu görüşü yöneticilere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. 32. maddede, “Okulda çokkültürlü bir yapının olması okul yönetimini çekici hale getirmektedir” görüşüne okul

yöneticileri ve öğretmenler *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. İki grup arasında anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; yönetici görüşlerinin öğretmen görüşlerine göre daha yüksek sonuçlandığı ve yöneticilerin bu görüşü öğretmenlere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. “Okulda çokkültürlü bir yapının olması okul yöneticilerinin kişisel gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlamaktadır” görüşü ile ilgili olan 33. maddeye, okul yöneticileri ve öğretmenler *katılıyorum* düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t-testi sonucunda, iki grubun görüşleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. 35. maddede, “Okul yöneticileri okulda var olan kültürlerden etkilenmektedirler” görüşüne okul yöneticileri *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler ise *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. İki grup arasında anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin “Kültürel Etkileşim” alt boyutuna ait çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasıyla elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir:

“Farklı kültürlerden öğrencilerin okulda bir arada bulunması bazı sıkıntılara neden olmaktadır” 4. maddenin yer aldığı görüşe, okul yöneticileri *kararsızım* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler *katılmıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu maddede yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; yönetici görüşlerinin öğretmen görüşlerine göre daha yüksek sonuçlandığı ve yöneticilerin bu görüşü öğretmenlere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. “Çokkültürlü yapının olduğu bir okulda görev yapmak insanın ufkunu açmaktadır” görüşü ile ilgili olan 11. maddeye, okul yöneticileri *kararsızım* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler ise *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t-testi sonucunda, iki grubun görüşleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; yönetici görüşlerinin öğretmen görüşlerine göre daha yüksek sonuçlandığı ve yöneticilerin bu görüşü öğretmenlere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. 13. maddede, “Farklı kültürlerin olduğu bir ortamda iletişim sorunları ortaya çıkmaktadır” görüşüne okul yöneticileri *kararsızım* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler ise *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. İki grup arasında anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; yönetici görüşlerinin öğretmen görüşlerine göre daha yüksek sonuçlandığı ve yöneticilerin bu görüşü öğretmenlere göre

daha çok benimsedikleri söylenebilir. “*Farklı kültürlerin olduğu bir okulda görev yapmak kişisel gelişim yönünden fayda sağlamaktadır*” görüşünü belirlemeye yönelik olan 17. maddede yöneticiler *kesinlikle katılmıyorum* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. İki grubun görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; yönetici görüşlerinin öğretmen görüşlerine göre daha yüksek sonuçlandığı ve yöneticilerin bu görüşü öğretmenlere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. “*Okulda var olan her bir kültür okula farklı bir güzellik kazandırmaktadır*” görüşüne (madde 22), okul yöneticileri *kararsızım* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu maddede yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; yönetici görüşlerinin öğretmen görüşlerine göre daha yüksek sonuçlandığı ve yöneticilerin bu görüşü öğretmenlere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. “*Farklı kültürlerden olan öğretmenlerin davranışları öğrencilere model olmaktadır*” görüşü ile ilgili olan 24. maddeye, okul yöneticileri *katılmıyorum* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler ise *katılıyorum* düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t-testi sonucunda, iki grubun görüşleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; öğretmen görüşlerinin yönetici görüşlerine göre daha yüksek sonuçlandığı ve öğretmenlerin bu görüşü yöneticilere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. 26. maddede, “*Yöneticilerin olaylara müdahalesi öğrenciler tarafından kültürel ya da ırksal olarak algılanmaktadır*” görüşüne okul yöneticileri *kararsızım* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler ise *katılmıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. İki grup arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin “*Okul Kültürü*” alt boyutuna ait çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasıyla elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir:

“*Okulunuzda farklı kültürlerden gelen öğrenciler huzur içinde eğitimlerine devam etmektedir*” görüşünün yer aldığı 6. maddeye, okul yöneticileri *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler de *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu maddede yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; yönetici görüşlerinin öğretmen görüşlerine göre daha yüksek sonuçlandığı ve yöneticilerin bu görüşü öğretmenlere göre

daha çok benimsedikleri söylenebilir. “*Farklı kültürlerin bir arada olmasından kaynaklı çatışmalar çıksa da kısa sürede çözülmektedir*” görüşü ile ilgili olan 15. maddeye, okul yöneticileri *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler ise *kararsızım* düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t-testi sonucunda, iki grubun görüşleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; yönetici görüşlerinin öğretmen görüşlerine göre daha yüksek sonuçlandığı ve yöneticilerin bu görüşü öğretmenlere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. 27. maddede, “*Okul yöneticilerinin ait oldukları kültür öğrenciler üzerinde belli bir etkiye sahiptir*” görüşüne okul yöneticileri *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler ise *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. İki grup arasında anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; yönetici görüşlerinin öğretmen görüşlerine göre daha yüksek sonuçlandığı ve yöneticilerin bu görüşü öğretmenlere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. “*Bölgenin kültürel yapısını bilen yöneticiler bilmeyenlere göre daha avantajlı konumdadır*” görüşü ile ilgili olan 29. maddeye, okul yöneticileri *kararsızım* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler ise *katılıyorum* düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t-testi sonucunda, iki grubun görüşleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin “*Yönetim Becerileri*” alt boyutuna ait çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasıyla elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir:

“*Yöneticinin görev yaptığı bölgedeki kültürel yapıyı bilmesinin bir önemi yoktur*” görüşüne (madde 30), okul yöneticileri *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler *katılmıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu maddede yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; öğretmen görüşlerinin yönetici görüşlerine göre daha yüksek sonuçlandığı ve öğretmenlerin bu görüşü yöneticilere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir. “*Okulda çokkültürlü bir yapının olması okul yöneticilerinin empati kurabilme yeteneğini geliştirmektedir.*” görüşü ile ilgili olan 34. maddeye, okul yöneticileri *kararsızım* düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenler ise *katılıyorum* düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t-testi sonucunda, iki grubun görüşleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; yönetici

görüşlerinin öğretmen görüşlerine göre daha yüksek sonuçlandığı ve yöneticilerin bu görüşü öğretmenlere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir.

5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

5.1.2.1. Yöneticilerin Çokkültürlülüğe İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar

Cinsiyet değişkenine göre boyutlara ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde, hem bayan hem de erkek yöneticilerin en yüksek görüş bildirdikleri boyut “*Kültürel Çeşitlilik*” alt boyutudur. Ölçeğin Kültürel Çeşitlilik alt boyutunda yöneticilerin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu alt boyuta ilişkin olarak, erkek yöneticiler *kesinlikle katılıyorum*, bayan yöneticiler ise *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Mardin ili’nde erkek yöneticilerin, öğretim ortamlarında, çeşitlilik ve çok kültürlülüğe yer vermede, bayan yöneticilerden daha fazla istekli oldukları söylenebilir.

Ölçeğin “*Kültürel Etkileşim*” alt boyutunda yöneticilerin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu alt boyutta erkek yöneticiler ve bayan yöneticiler *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bayan yöneticilerin çok kültürlü okul ortamlarında eğitim konusunda çeşitli iletişim ve etkileşimlerde bulunurken daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir.

“*Okul İklimi*” alt boyutunda erkek yöneticiler ve bayan yöneticiler, *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir ve bu boyutta yöneticilerin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Hem erkek hem de bayan yöneticilerin çokkültürlülüğün okul kültürüne etkisi dolayısıyla da okul iklimine etkisi ile ilgili benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Boyutlar arasında en düşük aritmetik ortalamalara sahip olan boyut, “*yönetim becerileri*” alt boyutudur. Bu boyutta yöneticilerin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Erkek yöneticiler, *kararsızım* düzeyinde, bayan yöneticiler ise *katılmıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bayan yöneticiler ile erkek yöneticiler arasındaki görüş farklılığının nedeni çokkültürlü yapının zor yönetilmesi ve bu durum sonucunda da özellikle bayan yöneticilerin erkek yöneticilere göre çokkültürlü okullarda yönetim becerilerini daha az sergileyebilmeleridir.

Tüm alt boyutlarda görev yeri değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Boyutlara ilişkin aritmetik ortalamalar tek tek incelendiğinde, ölçeğin

birinci alt boyut olan “*Kültürel Çeşitlilik*” boyutunda yöneticilerin görüşleri görev yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyuta ilişkin olarak, il merkezinde görev yapan yöneticiler ve ilçede görev yapan yöneticiler *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Ölçeğin “*Kültürel Etkileşim*” alt boyutunda yöneticilerin görüşleri görev yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyutta il merkezinde görev yapan yöneticiler ve ilçede görev yapan yöneticiler *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. “*Okul İklimi*” alt boyutunda il merkezinde görev yapan yöneticiler ve ilçede görev yapan yöneticiler *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir ve bu boyutta yöneticilerin görüşleri görev yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. “*Yönetim Becerileri*” alt boyutunda il merkezinde görev yapan yöneticiler ve ilçede görev yapan yöneticiler *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir ve bu boyutta yöneticilerin görüşleri görev yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

İl merkezlerinde çokkültürlüğün daha fazla hakim olduğundan yola çıkılarak; “*Kültürel Çeşitlilik, Kültürel Etkileşim ve Okul İklimi*” alt boyutlarında görev yeri değişkenine göre ilçelerde görev yapan yöneticilerin il merkezindeki yöneticilere göre daha yüksek görüş bildirmelerinin nedeni il merkezinin ilçelere göre daha az kültürel yapıya veya çeşitliliğe sahip olması, bu durumun da okullardaki iklime yansımından; “*Yönetim Becerileri*” alt boyutunda ise il merkezinde görev yapan yönetici görüşlerinin ilçede görev yapan yöneticilere göre yüksek olmasının nedeni yönetsel imkanların daha fazla olmasından dolayı çokkültürlülüğün yönetiminin de daha kolay olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tüm alt boyutlarda en son çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Ölçeğin “*Kültürel Çeşitlilik*” alt boyutunda yöneticilerin görüşleri en son çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyuta ilişkin olarak, görev süresi 1-9 yıl olan yöneticiler ve görev yaptıkları okulda 10 yıl veya daha fazla çalışan yöneticiler *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. “*Kültürel Etkileşim*” alt boyutunda yöneticilerin görüşleri en son çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyutta en son çalıştıkları okuldaki görev süresi 1-9 yıl görev yapan yöneticiler ve görev yaptıkları okulda 10 yıl veya daha fazla çalışan yöneticiler *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Okul İklimi alt boyutunda en son çalıştıkları okuldaki görev süresi 1-9 yıl olan yöneticiler ve görev yaptıkları okulda 10 yıl veya daha fazla olan yöneticiler ise *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir ve bu boyutta yöneticilerin görüşleri görev yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

“*Yönetim Becerileri*” alt boyutunda en son çalıştıkları okulda 1-9 yıl görev yapan yöneticiler ve görev yaptıkları okulda 10 yıl veya daha fazla çalışan yöneticiler *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir ve bu boyutta yöneticilerin görüşleri en son çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tüm alt boyutlarda en son çalıştıkları okuldaki görev süresi 1-9 yıl olan yöneticilerin, 10 yıl veya daha fazla görev süresine sahip olan yöneticilere göre daha yüksek görüş bildirmişlerdir. Bunun nedeni okul yöneticilerinin okulda çalışmaya başladıkları ilk yıllarda tükenmişliklerinin daha az ve çabalarının daha fazla olmasından dolayı olduğu söylenebilir.

Tüm alt boyutlarda yöneticilerin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Ölçeğin “*Kültürel Çeşitlilik*” alt boyutunda yöneticilerin görüşleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyuta ilişkin olarak, eğitim durumu önlisans olan yöneticiler, eğitim durumu lisans olan yöneticiler ve eğitim durumu lisans üstü olan yöneticiler *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

“*Kültürel Etkileşim*” alt boyutunda yöneticilerin görüşleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyutta eğitim durumu önlisans olan yöneticiler *katılmıyorum* düzeyinde görüş bildirirken, eğitim durumu lisans olan yöneticiler ve eğitim durumu lisans üstü olan yöneticiler *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

“*Okul İklimi*” alt boyutunda eğitim durumu önlisans olan yöneticiler, eğitim durumu lisans olan yöneticiler ve eğitim durumu lisansüstü olan yöneticiler *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu boyutta yöneticilerin görüşleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. “*Yönetim Becerileri*” alt boyutunda eğitim durumu önlisans olan yöneticiler, eğitim durumu lisans olan yöneticiler ve eğitim durumu lisans üstü olan yöneticiler *kararsızım* düzeyinde görüş

bildirmişlerdir. Bu boyutta yöneticilerin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

“*Kültürel Çeşitlilik, Kültürel Etkileşim ve Okul İklimi*” alt boyutlarında eğitim durumu lisans üstü olan yöneticiler, diğer yöneticilere göre daha yüksek görüş bildirmişlerdir. Bunun nedeni eğitim durumunun, kişisel yaşam deneyimlerini, hayata bakış açılarını ve kişilerin görüşlerini etkileyen önemli bir gösterge olması şeklinde yorumlanabilir. Eğitim durumu lisansüstü olan yöneticilerin çokkültürlülüğü hem okuldaki kültürel yapı için, hem iletişim için, hem de okuldaki iklimin oluşturulması için bir avantaj olarak algıladıkları söylenebilir. “*Yönetim Becerileri*” alt boyutunda ise eğitim durumu lisansüstü olan yöneticilerin eğitim durumu önlisans ve lisans olanlara göre daha yüksek olmasının nedeni daha idealist ve yönetim ile ilgili okulda sistematik ve bilimsel bir yapı kurmaya çalışmalarından dolayı olabilir. Eğitim durumu lisansüstü olan yöneticiler çokkültürlülüğü “*yönetim becerileri*” için bir dezavantaj olarak görmektedirler.

“*Kültürel Çeşitlilik*” ve “*Okul İklimi*” alt boyutlarda yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmezken, “*Kültürel Etkileşim*” ve “*Yönetim Becerileri*” alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Ölçeğin “*Kültürel Çeşitlilik*” alt boyutunda yöneticilerin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyuta ilişkin olarak, mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan yöneticiler ile mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan yöneticiler *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirirken, mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan yöneticiler ile, mesleki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan yöneticiler *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

“*Kültürel Etkileşim*” alt boyutunda yöneticilerin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu alt boyutta mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan yöneticiler, mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan yöneticiler, mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan yöneticiler ve mesleki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan yöneticiler *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Okul İklimi alt boyutunda mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan yöneticiler, mesleki kıdemi 6-10 arasında olan yöneticiler, mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan yöneticiler ve mesleki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan yöneticiler *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu boyutta yöneticilerin görüşleri mesleki kıdem değişkenine

göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Çokkültürlülüğe ilişkin görüş düzeyleri ile ilgili benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

“*Yönetim Becerileri*” alt boyutunda mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan yöneticiler, mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan yöneticiler ve mesleki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan yöneticiler *kararsızım* düzeyinde görüş bildirirken, mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan yöneticiler *katılmıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu boyutta yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tüm alt boyutlarda 16 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olan yöneticilerin okul kültürüne daha çok alıştıkları ve çok kültürlü öğrenme ve öğretme ortamlarının yönetilmesi konusunda daha fazla deneyime sahip oldukları, bundan dolayı da çok kültürlülüğe ilişkin konular hakkında farkındalıklarının, bilgilerinin ve kültürel çeşitliliğe karşı hazır bulunuşluklarının daha fazla olduğu söylenebilir.

5.1.2.2. Öğretmenlerin Çokkültürlülüğe İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar

Yöneticilerde olduğu gibi hem bayan hem de erkek öğretmenlerin en yüksek görüş bildirdikleri boyut “*Kültürel Çeşitlilik*” alt boyutudur. Ölçeğin “*Kültürel Çeşitlilik*” alt boyutunda öğretmenlerin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyuta ilişkin olarak, erkek öğretmenler ve bayan öğretmenler ise *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Ölçeğin ikinci alt boyutu olan “*Kültürel Etkileşim*” boyutunda öğretmenlerin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyutta erkek öğretmenler ve bayan öğretmenler *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. *Okul İklimi* alt boyutunda erkek öğretmenler ve bayan öğretmenler ise *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir ve bu boyutta öğretmenlerin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. “*Yönetim Becerileri*” alt boyutunda erkek yöneticiler ve bayan yöneticiler *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir ve bu boyutta yöneticilerin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak; erkek öğretmenlerin, okullarındaki çokkültürlü yapıya daha kolay uyum sağladıkları ve öğretmenlik mesleği ile ilgili

becerilerini sergilerken bayan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir.

Tüm alt boyutlarda görev yeri değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Boyutlara ilişkin aritmetik ortalamalar tek tek incelendiğinde, ölçeğin birinci alt boyut olan “*Kültürel Çeşitlilik*” boyutunda öğretmenlerin görüşleri görev yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyuta ilişkin olarak, il merkezinde görev yapan öğretmenler ve ilçede görev yapan öğretmenler *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Ölçeğin “*Kültürel Etkileşim*” alt boyutunda öğretmenlerin görüşleri görev yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyutta il merkezinde görev yapan öğretmenler ve ilçede görev yapan öğretmenler *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. “*Okul İklimi*” alt boyutunda il merkezinde görev yapan öğretmenler ve ilçede görev yapan öğretmenler, *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir ve bu boyutta öğretmenlerin görüşleri görev yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. “*Yönetim Becerileri*” alt boyutunda il merkezinde görev yapan öğretmenler ve ilçede görev yapan öğretmenler *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir ve bu boyutta öğretmenlerin görüşleri görev yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

“*Kültürel Çeşitlilik, Okul İklimi ve Yönetim Becerileri*” alt boyutlarına ilişkin il merkezinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri daha yüksek sonuçlanırken, buna karşılık “*Kültürel Etkileşim*” alt boyutunda ilçelerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri daha yüksek sonuçlanmıştır. Öğretmen görüşlerindeki bu farklılık; il merkezinde görev yapan öğretmenlerin ilçelerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla imkanlara sahip olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca kültürel etkileşimin daha yoğun yaşandığı ilçelerde görev yapan öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüşlerinin daha yüksek olması beklenen bir durumdur.

Ölçeğin “*Kültürel Çeşitlilik*” alt boyutunda öğretmenlerin görüşleri en son çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyuta ilişkin olarak, görev süresi 1-9 yıl olan öğretmenler ve görev yaptıkları okulda 10 yıl veya daha fazla çalışan öğretmenler *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. “*Kültürel Etkileşim*” alt boyutunda öğretmenlerin görüşleri en son çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyutta en son çalıştıkları okuldaki görev süresi 1-9 yıl görev

yapan öğretmenlerin *kararsızım* ve görev yaptıkları okulda 10 yıl veya daha fazla çalışan öğretmenler *katılmıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. *Okul İklimi* alt boyutunda en son çalıştıkları okuldaki görev süresi 1-9 yıl olan öğretmenler ve görev yaptıkları okulda 10 yıl veya daha fazla olan öğretmenler *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir ve bu boyutta öğretmenlerin görüşleri görev yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. “*Yönetim Becerileri*” alt boyutunda en son çalıştıkları okulda 1-9 yıl görev yapan öğretmenler ve görev yaptıkları okulda 10 yıl veya daha fazla çalışan öğretmenler, *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir ve bu boyutta öğretmenlerin görüşleri en son çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

“*Kültürel Çeşitlilik*” alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerine ait ortalama değerlerin aynı olması dikkat çekicidir. “*Okul İklimi*” ve “*Yönetim Becerileri*” alt boyutlarında ise görev süresi 10 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin görüşlerinin daha yüksek sonuçlandığı görülmektedir. Bu durum çokkültürlü yapının hakim olduğu okullarda, mesleki deneyimleri artan öğretmenlerin, olumlu bir okul iklimi oluşturma ve yönetim becerilerini daha etkin bir şekilde yerine getirme konusunda daha duyarlı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

“*Kültürel Çeşitlilik, Okul İklimi, Yönetim Becerileri*” alt boyutlarda yöneticilerin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık görülmezken, “*Kültürel Etkileşim*” alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ölçeğin “*Kültürel Çeşitlilik*” alt boyutunda öğretmenlerin görüşleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyuta ilişkin olarak, eğitim durumu önlisans olan öğretmenler, eğitim durumu lisans olan öğretmenler ve eğitim durumu lisans üstü olan öğretmenler ile *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. “*Kültürel Etkileşim*” alt boyutunda öğretmenlerin görüşleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu alt boyutta eğitim durumu önlisans olan öğretmenler *katılmıyorum* düzeyinde görüş bildirirken, eğitim durumu lisans olan öğretmenler ve eğitim durumu lisans üstü olan öğretmenler *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. “*Okul İklimi*” alt boyutunda eğitim durumu önlisans olan öğretmenler eğitim durumu lisans olan öğretmenler ve eğitim durumu lisans üstü olan öğretmenler *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu boyutta, öğretmenlerin görüşleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. “*Yönetim Becerileri*”

alt boyutunda eğitim durumu önlisans olan öğretmenler, eğitim durumu lisans olan öğretmenler, ve eğitim durumu lisans üstü olan öğretmenler *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu boyutta öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

“*Kültürel Çeşitlilik*” alt boyutuna ilişkin görüşler dikkate alındığında; öğretmenlerin eğitim durumları arttıkça çokkültürlülüğe ilişkin algılarında bir artışın olduğu, lisans üstü eğitime sahip öğretmenlerin görüşlerinin daha yüksek sonuçlandığı görülmektedir. Bu bulgu, lisans üstü eğitime sahip öğretmenlerin kültürel etkileşim konusunda daha duyarlı oldukları şeklinde yorumlanabilir. “*Okul İklimi*” ve “*Yönetim Becerileri*” alt boyutlarında ise; eğitim durumu önlisans olan öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin algılarının diğer öğretmenlere göre daha yüksek sonuçlandığı görülmektedir. Bu durum eğitim durumu önlisans olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre okul idaresinden beklentilerinin daha az olması şeklinde açıklanabilir.

“*Kültürel Çeşitlilik*” ve “*Okul İklimi*” alt boyutlarda öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmezken, “*Kültürel Etkileşim*” ve “*Yönetim Becerileri*” alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Ölçeğin “*Kültürel Çeşitlilik*” alt boyutunda öğretmenlerin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyuta ilişkin olarak, mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler, mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler, mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenler ve mesleki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenler *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. “*Kültürel Etkileşim*” alt boyutunda öğretmenlerin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu alt boyutta mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler, mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler, mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenler *kararsızım* düzeyinde görüş bildirirken, mesleki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenler *katılmıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. “*Okul İklimi*” alt boyutunda mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler, mesleki kıdemi 6-10 arasında olan öğretmenler, mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenler ve mesleki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenler, *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu boyutta öğretmenlerin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. “*Yönetim Becerileri*” alt

boyutunda mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler, mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler, mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenler, mesleki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenler *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu boyutta öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

“*Kültürel Çeşitlilik*” ve “*Kültürel Etkileşim*” alt boyutlarına ilişkin 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmen görüşlerinin daha yüksek sonuçlandığı görülmektedir. Bu bulgu, çokkültürlü yapının hakim olduğu okullarda öğretmenlerin mesleğe yeni başlamalarının verdiği heyecanla, farklılıkları bir sorun olmaktan çok bir doğallık olarak görmeleri şeklinde yorumlanabilir.

Tüm alt boyutlarda branş değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Ölçeğin “*Kültürel Çeşitlilik*” alt boyutunda öğretmenlerin görüşleri branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyuta ilişkin olarak, branşı Sosyal Bilimler olan öğretmenler, branşı Fen Bilimleri olan öğretmenler ve diğer branşlarda olan öğretmenler *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. “*Kültürel Etkileşim*” alt boyutunda öğretmenlerin görüşleri branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu alt boyutta branşı Sosyal Bilimler olan öğretmenler, branşı Fen Bilimleri olan öğretmenler ve diğer branştaki öğretmenler *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. “*Okul İklimi*” alt boyutunda branşı Sosyal Bilimler olan öğretmenler, branşı Fen Bilimleri olan öğretmenler ve diğer branşlarda olan öğretmenler ile *katılıyorum* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu boyutta öğretmenlerin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. “*Yönetim Becerileri*” alt boyutunda branşı Sosyal Bilimler olan öğretmenler, branşı Fen Bilimleri olan öğretmenler ve diğer branşlarda görev yapan öğretmenler *kararsızım* düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu boyutta öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Fen Bilimleri branşındaki öğretmenler, “*Kültürel Çeşitlilik*” ve “*Kültürel Etkileşim*” alt boyutlarına ilişkin, diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde görüş bildirmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin, bilim ve fen alanında ortak bir kültür bilinci oluşturmada, farklılıkları bir sorun olmaktan çok doğru değerlendirilerek zenginliğe dönüştürmeyi amaçladıkları şeklinde yorumlanabilir.

5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

5.1.3.1. Yöneticilerin Çokkültürlülük Algılarına İlişkin Olarak Oluşan Sonuçlar

Araştırmanın nitel kısmında yönetici ve öğretmenlere “Çokkültürlülük..... gibidir. Çünkü.....” açık uçlu sorusu sorulmuştur. Yönetici görüşlerine ait verilerin analizi sonucunda çokkültürlülük kavramına ilişkin olarak; tekrarlanma sıklığına göre oluşturulan temalar sırasıyla “*yiyecek, doğa, eşya, topluluk ve uzay*” şeklindedir. Çokkültürlülüğü “*yiyecek*” teması ile ilişkilendiren yöneticiler tekrarlanma sıklığına göre “*yemek, salata, yemiş, meyve ve pasta*” kavramlarını kullanmışlardır. “*Doğa*” ile ilişkilendiren yöneticiler sırasıyla çokkültürlülüğü “*bitki ve doğa olayları*” şeklinde gruplandırmışlardır. “*Topluluk*” teması altında yer alan yönetici görüşlerinin sıklığına göre “*yerleşim yeri ve toplumsal etkinlikler*” olarak belirtilmiştir.

Yöneticiler çokkültürlülüğü “*yiyecek*” metaforu ile ilişkilendirerek aslında tek başına da anlam taşıyan fakat bir araya geldiklerinde daha farklı bir yapıya bürünen bir kültürel olguyu; “*uzay*” metaforu ile ilişkilendirerek, kültürel olarak farklı yapıların karşılıklı değişimi, bir arada varoluşu, dengenin ve düzenin gerekliliğini; “*toplumsal etkinliklere*” ve “*yerleşim yeri*” metaforu ile farklı kültürel hizmet ve ürünlerin karşılanmasını, özgür yaratıcı ifade ve özellikle de görsel işitsel hizmetlerde kültürel değiş-tokuşunu; “*eşya*” ve “*doğa*” metaforları ile çağın ihtiyaçlarını karşılayan ve sürdürülebilir kalkınma, gelecek kuşakların kendi ihtiyaçlarını karşılama, üretme, değişik kültürel hizmetlerini sağlama ve tüketme, üretme ve pratiğe dökme yeteneklerinin ortaya koyulduğu ortamı anlatmaya çalışmaktadırlar. Bu benzetmelerden yola çıkarak yöneticilerin oluşturdukları metaforlar, “*Kültürel Çeşitlilik, Kültürel Etkileşim, Okul İklimi ve Yönetim Becerileri*” boyutlarını desteklediği söylenebilir.

5.1.3.2. Öğretmenlerin Çokkültürlülük Algılarına İlişkin Olarak Oluşan Sonuçlar

Öğretmen görüşlerine ait verilerin analizi sonucunda çokkültürlülük kavramına ilişkin olarak; tekrarlanma sıklığına göre oluşturulan temalar sırasıyla “*yiyecek, doğa, eşya, topluluk ve uzay*”dır. Sosyal pozisyonları, güçleri, kültürleri ve etnik kökenleri farklı öğrenci ve öğretmenlerin bir araya gelerek oluşturdukları kültürel çeşitlilik, hem okulun iklimini hem de kültürel etkileşimi özellikle etkilemektedir. Çokkültürlü

okullarda görev yapan öğretmenlerin çokkültürlülüğü tanımlayan metaforları ile sınıftaki eğitim ve öğretim ortamını oluşturan öğrencilere dikkat çekerek, Mardin ilindeki çok kültürlü yapının okullara yansımaları ile, farklı etnik ve kültürel grupların oluşturduğu sınıf ortamını anlatmışlardır.

Elde edilen bulgulara göre, hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin “*Yiyecek*” temasına ilişkin görüşlerinin daha sık tekrarlandığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak; çokkültürlülüğün, kültürün bir alt boyutu olan *yiyecek* kavramıyla ilişkilendirmesinden kaynaklandığı şeklinde de yorumlanabilir.

5.2. Tartışma

Çokkültürlülükle ilgili olarak yapılmış olan bu çalışmanın *Kültürel Çeşitlilik* alt boyutunda Mardin ilindeki öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, bu alt boyuta ilişkin olarak, erkek ve kadın öğretmenlerin *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Toprak (2008)’in yaptığı çalışmada da bu bulguyu destekler şekilde bir sonuca ulaşılmış ve Tokat ilindeki öğretmenlerin çokkültürlülük tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Karşılaştırılan bu iki sonuçtan iller farklı olsa dahi çokkültürlülükle ilgili öğretmen tutumlarında cinsiyet değişkeni bakımından farklılık görülmediği söylenebilir. Diğer yandan yapılan çalışmada öğretmenlerin branş değişkenine göre çokkültürlülük çerçevesinde tutumlarının farklılıklar gösterdiği belirlenmiş, Toprak (2008)’de yaptığı çalışmasında öğretmenlerin çokkültürlülük tutumlarında branşlara göre farklılıklar gösterdiğini, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutumlarının fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu olduğunu ifade etmiştir, fakat bu çalışmada Toprak’ın çalışmasından farklı olarak fen bilgisi öğretmenlerinin tutumları diğer branşlara göre daha olumlu bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin, bilim ve fen alanında ortak bir kültür bilinci oluşturmada, farklılıkları bir sorun olmaktan çok doğru değerlendirilerek zenginliğe dönüştürmeyi amaçladıkları şeklinde yorumlanabilir. Yürütülmüş olan bu çalışma sonucunda ayrıca çokkültürlülüğe ilişkin öğretmen görüşlerinde, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmen görüşlerinin daha yüksek ve olumlu sonuçlandığı görülmektedir. Toprak (2008)’in yaptığı çalışmada da mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin çokkültürlülük algıları üzerinde farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin, kıdemi 26 ve üzeri olan

öğretmenlere göre çokkültürlülük konusunda daha olumlu tavır geliştirdiklerini ve ayrıca kıdem arttıkça çokkültürlü eğitime karşı olan tavırların da olumsuzlaştığını tespit etmiştir. Bu bulgu, çokkültürlü yapının hakim olduğu okullarda öğretmenlerin mesleğe yeni başlamalarının verdiği heyecanla, farklılıkları bir sorun olmaktan çok bir doğallık olarak görmeleri, mesleki kıdem arttıkça ise mesleki tükenmişlik etkisiyle sahip oldukları heyecandan uzaklaşma şeklinde yorumlanabilir.

Yürütülen çalışmanın sonuçları arasında yine *Kültürel Çeşitlilik* alt boyutunda çokkültürlü bir okulda görev yapıyor olmanın insanı önyargılarından kurtardığı görüşüne ulaşılmıştır.

“Çok Kültürlü Sınıfta Başarılı Olabilmeleri İçin Öğretmen Eğitimi” adlı çalışmasında Renee White-Clark (2005) ise bu bulgunun aksine öğretmenlerin; öğrencilerin aileleriyle ilgili sahip olduğu olumsuz yaklaşımlar ve yine öğretmenlerin basmakalıp terimlerle suçladıkları aile kültürlerinin, eğitimde “ riskli ” ve “ ulaşılması güç ” olduğuna karar vermiştir. Bu durum öğretmenlerin görev yaptıkları bölgeyle ilgili ön yargılarından her zaman nesnel bir şekilde kurtulamadığı, bazen hislerin aklın önüne geçebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Yapılmış olan çalışmada “*Kültürel Etkileşim*” alt boyutunda okul yöneticilerinin, farklı kültürlere sahip öğretmenlerin öğrenciler için modellik teşkil ediyor olması fikrine katılmadığını, öğretmenlerin ise bu fikri destekler şekilde görüş bildirdikleri ortaya çıkarılmıştır. Bell ve Thomas (2008) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise öğretmen ve öğrencilerin farklı etnik ırka sahip olmalarının öğrencinin başarısını olumsuz yönde etkileyebileceği görüşü ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin, farklı etnik yapıya sahip öğretmenlerin akademik başarı potansiyellerini sürekli küçümsedikleri ve görülen bazı müfredat konularından çok sıkıldıkları saptanmıştır. Bu durum farklı ırklara sahip olan kişiler arasında olumsuz sonuçlar doğmasının istenen bir sonuç olmadığı, fakat elde edilen bulgulara göre, durumun böyle olumsuzluklara yol açıyor olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan bu çalışmada yine “*Kültürel Etkileşim*” alt boyutunda çokkültürlü bir ortamda bulunulmasından dolayı bazı çatışmalar ortaya çıktığı, fakat bunun kısa sürede çözüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Crawford (2005) de yaptığı yüksek lisans tez çalışmasının sonuçları arasında farklı kültürlerle tanışan bireylerin başlangıçta zorluk, tartışma ortamı ve huzursuzluk gibi durumlarla karşılaşabildiklerini fakat zamanla bu

durumun düzelip bireylerin birbirlerini daha iyi ve açık şekilde anladıklarını belirlemiştir. Bu durum yeni bir gruba, ya da ait olunan gruptan farklı özelliklere sahip olan bir çevreye dahil olduğunda kişinin sahip olduğu ön yargıların kendisini yönlendirdiği ve bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda bu ön yargıdan kurtulduğu ölçüde bu çatışma ortamından, daha uyumlu bir hale geldiği şekline yorumlanabilir.

Hemen her alanda olduğu gibi çokkültürlülük alanında da öğrencilerin öğretmen davranışlarından etkilenip etkilenmedikleri tespit edilmeye çalışılmış ve yapılan çalışmada “*Kültürel Etkileşim*” alt boyutunda farklı kültürlere sahip öğretmenlerin davranışlarının öğrencilere model olduğu fikrinin yöneticiler tarafından kabul görmediği belirlenirken, öğretmenlerin bu konuya katıldıkları belirlenmiştir. Bu konuyla alakalı olarak Rosen (1977) bir okul öncesi kurumunda yaptığı araştırma sonucunda farklı ırksal, etnik ve ekonomik gruplara sahip olan personelin tüm çocuklar için eşit şekilde değerli modeller sağladığı bilgisine ulaşmıştır. Bu durum insanların sosyal varlıklar olarak birbirlerinden etkilendikleri ve kendilerine diğer insanları model aldıkları şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan çalışmanın yine “*Kültürel Etkileşim*” alt boyutundan elde edilen sonuçlar arasında çokkültürlü okullarda görev yapan öğretmenlerin ufkunun genişlediği ve kişisel-sosyal açıdan kendilerini geliştirme şansı buldukları yer almaktadır. Bu konuyla alakalı olarak Milner (2003) de çok kültürlü okullarda görev yapan öğretmenler üzerinde yaptığı bir araştırmasında, eğitimde kültürel açıdan yaşanan tüm zıtlıklara karşı azimle mücadele etmek için çok boyutlu düşünen öğretmenlere çok fazla ihtiyaç olduğu sonucuna varmıştır. Bu bulgulardan çokkültürlü yapıya sahip olunan bir okulda öğretmenlerin kendilerini kişisel ve sosyal açıdan daha fazla gelişme imkanı buldukları şeklinde yorumlanabilir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Çokkültürlü bir yapıya sahip olan (Hatay, Mardin gibi) okullarda görev yapan ya da yapacak olan öğretmenlerin sınıflarda derslere girmeye başlamadan önce çalışacakları bu yerleşim yerlerinin çokkültürlülüğü konusunda bilinçlendirilmeleri ve özellikle dönem başlamadan önce ilk ve orta dereceli okullarda görev yapacak olan öğretmenlerin aldıkları seminerlerde bu konulara özellikle değinilmeli, seminer alma lise öğretmenleri için de düzenlenmeli ve katılımları sağlanmalıdır.
2. Öğretmenlerin birçok farklı dilin konuşulduğu bir okulda görev yaptıkları ya da yapacakları göz önünde bulundurularak hizmet içi eğitim kursları şeklinde bu dilleri öğrenmeleri teşvik edilmelidir. Çünkü öğrenciler kendi dillerini konuşan bir öğretmeni daha yakın hissedecek ve eğitim- öğretim ortamına daha rahat uyum sağlayabileceklerdir.
3. Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarında Türkiye’nin çokkültürlü yapısı göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarının var olan bu yapıya göre yetiştirilmesi konusunda bir çalışma bulunmamaktadır. Türkiye’de artık hemen her yerleşim yerinde bu tür bir yapıya rastlanabileceği göz önünde bulundurularak gerekli düzenlemeler yapılmalı ve öğretmenlerin böylece kültür şoku yaşamalarının önüne geçilmelidir.
4. Öğretmenlerin olduğu kadar öğrencilerin de çokkültürlü eğitim ortamına hazırlanmaları gerekir. Bu konuda ise en büyük görev okul yönetimine düşmektedir. Okul yönetimi, bu çokkültürlü ortamda eğitim alacak öğrencilerin velileriyle devamlı iletişim halinde olmalı, velilerin düzenli olarak okula gelmelerini sağlamalı ve öğrencileriyle birlikte çokkültürlü okul ortamının bir parçası olmaları konusunda onlara rehberlik etmelidir.
5. Okul yöneticileri ayrıca çokkültürlü bir ortamın olduğu okullarında öğretmenlerin yaklaşımları konusunda onlara model olmalı ve bu ortamın sağlayacağı fırsatları değerlendirmelerini sağlamalıdır.
6. Yöneticilerin çokkültürlülükle ilgili farkındalıklarının artırılması için hizmet içi eğitimler verilmelidir.

7. Ortaya çıkabilecek sorunlar öngörülerek çokkültürlü yapılar patlamaya hazır bomba şeklinde değil de farklılıkların kazandıracağı faydalardan yararlanma fırsatı olarak görülmeli ve o şekilde ele alınmalıdır.
8. Halk eğitim merkezlerinde çokkültürlülük ile ilgili çeşitli olanaklar ve eğitim boyutuyla alakalı imkanlar sağlanmalıdır. Bu şekilde insanlara içinde buldukları yapının güzel yanları gösterilmeli ve bunlardan yararlanmaları için yol gösterilmelidir.
9. İletişim becerilerinin geliştirilmesi açısından öğrencilere bu konu ile ilgili eğitim programları ayarlanmalı var olan programlara çokkültürlülükle ilgili kazanımlar eklenmelidir.
10. Elde edilen sonuçlara göre eğitim düzeyi lisans üstü seviyesinde olan öğretmenler çokkültürlülükle alakalı olarak daha olumlu tutum sergilemişlerdir. Bu konuyla alakalı olarak öğretmenlerin lisans üstü eğitime yönlendirilmeleri ve teşvik edilmeleri sağlanmalıdır.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Çokkültürlülük ile alakalı bir araştırma ya da çalışma yapılacaksa öncelikle çokkültürlülük ve çokkültürcülük kavramları iyi analiz edilmeli ve birbirine karıştırılmamalıdır. Çokkültürlülüğün sosyolojik bir olgu olduğu; çokkültürcülüğün ise siyasi bir amaç güttüğü her defasında vurgulanmalıdır.
2. Çokkültürlülüğün yanlış anlaşılmalara çok açık olduğu ve bu konuya titizlikle yaklaşılması gerektiği unutulmamalıdır.
3. Çokkültürlülük kavramı irdelenirken siyasi bir amaç güdülmemeli, belli bir kesimin amaçları doğrultusunda hareket edilmemeli ve çokkültürlülük kaidesine sadık kalınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akçay, C. (1995). *Okul Yönetimi*, Çanakkale, Kriter Yayınları.
- Aktay, Y. (2001). Birleşen Dünyada Çoğalan Kültürler, *Avrupa Günlüğü, (Euroagenda)*, 2001\2.
- Alexander, J. (2001a). Theorizing the ‘Modes of Incorporation. *Sociological Theory*. 19(3): 237-49.
- Altaş, N. (2003). *Çokkültürlülük ve Din Eğitimi*, Ankara, Nobel Yayınları.
- Ataay, F. (2003). Tarihsel Süreçte Azgelişmişlik ve Demokrasi, *Praksis*. Sayı: 10, Yaz-Güz. s. 135-158.
- Aydın, S.; Emiroğlu, K.; Özel, O. ve Ünsal, S. (2000). *Mardin Aşiret Cemaat Devlet*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Başbay, A. Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlilikleri, *Eğitim ve Bilim*, 34,152: 1.
- Başeymez, F. (2009). “Çokkültürlülük Açısından Hatay; Sosyolojik Bir Yaklaşım”. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Ana Bilim Dalı, Konya.
- Bauman, Z. (2000). *Postmodernizm ve Hoşnutsuzlukları*, (Çev. İsmail Türkmen), İstanbul, Ayrıntı Yayınları.
- Baumann, G. (2006). *Çokkültürlülük Bilmecesi: Ulusal, Etnik ve Dinsel Kimlikleri Yeniden Düşünmek*. Ankara: Dost.
- Baytekin, Ç. ve Sınıf Arkadaşları. (2009). *E-okul ve E- Yönetim*, Yayınlanmamış Ders Notları.
- Bell, D. & Thomas, E. (2008). *Understanding the Teacher Professional Development Facilitators and Barriers to Serve a Diverse Student Population*, Article, Academic Leadership.
- Beşirli, H. (2010). Yemek, Kültür ve Kimlik. *Milli Folklor Dergisi*, 22(87), 159-169.
- Bilgiseven Kurtkan, A. (1995). *Genel Sosyoloji*, İstanbul, Filiz Kitabevi.
- Bulaç, A. (2009). Bir Arada Yaşama Tecrübesi Mardin Modeli. *Türkiye’de Birlikte Yaşama Kültürü ve Mardin Örneği*. (T.C. Mardin Valiliği), İstanbul, Seçil Ofset.

- Bursalioğlu, Z. (1991). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Bursalioğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara, Pegem Akademi.
- Campo, C. (1993). *Collaborative School Cultures : How Principals Make a Difference. School Organization*, Volume: 13, Number : 2: 118-130.
- Carlson, P.E. (1976). Toward a Definition of Local Level Multicultural Education. *Anthropology and Education Quarterly* 7(4):26-30.
- Chan, K. C. (2002). The visible and invisible in cross-cultural movement experiences: Bringing in our bodies to multicultural teacher education. *Intercultural Education*, 13 (3), 245–257.
- Cortis, R., & Cassar, V. (2005). Perception of and about women as managers: investigating job involvement, self-esteem and attitudes. *Women in Management Review*, 20(3), 149-164.
- Crawford, E. (2005). *An Exploration of The influence of Cultural variability on Members of Multicultural Student Groups as they Work Together Towards the Attainment of a Mutual Goal*. (Unpublished Master's Dissertation). Bournemouth Üniversitesi, Felsefe. İngiltere.
- Çeçen, A. (1994). *Kültür ve Politika*, İstanbul, Hil Yayınları.
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi* (2. Baskı), Ankara, Pegem Yayınları.
- Çelik, V. (2009). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Çeliktürk, M. (2004). Okul Müdürü Koltuğundaki Kadınlar: Kayseri İli Örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı 17: 91-118.
- 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, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı, Denizli.

- Çetin, İ. (2007). Çokkültürlülük, Etnisite ve Dil: Midyat Araştırması Örneği, *Makalelerle Mardin Tarih – Coğrafya*, (Editör: İbrahim Özcoşar), İstanbul, c. III
- Çetin, İ. (2007). Çokkültürlülük ve kimlik Bağlamında Midyat İlçesi Örneği. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi/Journal of Sociological Research*. Cilt: 10, Sayı:2, Güz, Ankara.
- Çınar, Z. (2010). “Çokkültürlülük ve Kültürlerarasılığın Tarih Eğitime Yansımaları”. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Tarih Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Çötök, N.A. (2010). “Çokkültürlülük, Kültürlerarasılık ve Entegrasyon Tartışmaları Bağlamında Alman Eğitiminde Türk Öğrenciler: Bremen Örneği”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Ana Bilim Dalı, Sakarya.
- Deal, T. E. & Peterson, D. K. (1998). How Leaders Influence the Culture of Schools. *Educational Leadership*, Volume: 56, Number: 1 (27-30).
- Deal, T. E. & Peterson, D. K. (1999). *Shapping School Culture: The Heart Of Leadership*. San Fransisco: Jossey- Bass Publishers.
- Demirbaş, A. (2005). Çok Dillilik Işığında Belediyecilik ve Yerel Yönetimler. Günlük Gazetesi. <http://www.gunlukgazetesi.net/haber.asp?haberid=78253>, adresinden (20.03.2010) tarihinde indirilmiştir.
- Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007 – 2013) Kültür Özel İhtisas Komisyonu Raporu Ocak – 2006.
- Diaz,C., Massialas, B., & Xanthopoulos, J. (1999). *Global Perspectives for Educators*. Boston: Allyn and Bacon.
- Doğruel, F. (2005). *İnsaniyetleri Benzer*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Doytcheva, M. (2005) *Le Multiculturalisme*, La Decouverte: Collection Reperes, Paris.
- Doytcheva, M. (2009). *Çokkültürlülük*, (Çev: T.A.ONMUŞ), İstanbul, İletişim Yayınları.
- Eldering, E. (1996). *Multiculturalism and Multicultural Education in an International Perspective*. University of Leiden. Netherlands.

- Erdoğan, H. (2008). İki Dinli Köyde Örnek Bayramlaşma, *Aksiyon Dergisi*.
<http://www.aksiyon.com.tr/aksiyon/haber-22838-34-iki-dinli-koyde-ornek-bayramlasma.html> adresinden (10.10.2011) tarihinde indirilmiştir.
- Erdoğan, M. (1998). *Liberal Toplum Liberal Siyaset*, Siyasal Kitapevi, Ankara.
- Fleras, A. and Jean Leonard Elliott. (1992). *Multiculturalism in Canada. The Challenge of Diversity*. Ontario: Nelson Canada.
- Fukuyama, F. 1993. *Immigrants and Family Values*. Commentary, 95(5): 26-33.
- Gaziel, H. H. (1997). Impact of School Culture on Effectiveness of Secondary Schools with Disadvantaged Students. *The Journal of Educational Research*, Volume: 90. Number: 5: 310-325.
- Gezgin, U.B. (2013). *Çokkültürlü Eğitim Tartışmalarında Dile Getirilenler ve Getirilmeyenler*. <http://www.bianet.org/bianet/siyaset/145678-cokkulturlu-egitim-tartismalarinda-dile-getirilenler-ve-getirilmeyenler> sayfasından (22.09.2013) tarihinde indirilmiştir.
- Gibbens, M. (1967). Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Problems and Assumptions. *Anthropology and Education Quarterly*, 7(4):7-18.
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*, (Haz.) Hüseyin Özel, Cemal Güzel, Ankara, Ayrıntı Yayınları.
- Glazer, N. (1997). *We Are All Multiculturalists Now*. Harvard University Press.
- Gray, J. (2003), *Liberalizmin İki Yüzü*, (Çev. Koray Değirmenci), Ankara, Dost Kitapevi.
- Green, J. C., Krayder, H., & Mayer, E. (2005). Combining Qualitative and Quantitative Methods in Social Inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research Methods in the Social Sciences* (pp. 275-282). London: Sage.
- Güngör, E. (1989). *Türk Kültürü ve Milliyetçilik*, İstanbul, Ötüken Yayınları, 7. Baskı
- Güvenç, B. (1974). *İnsan ve Kültür*, İstanbul, Remzi Yayınları.
- Habermas, J. (2002). *Öteki Olmak Ötekiyle Yaşamak*, (Çev. İlknur Aka) İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.
- Habermas, J. (1996). Demokratik Anayasal Devlette Tanınma Savaşımı, *Çokkültürcülük ve Tanınma Politikası* (Çev. Mehmet H. Doğan), Yay. Haz. Amy Gutman, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.

- Hair, J. F., Tatham, R. L., Anderson, R. E. & Black, W. (1998). *Multivariate Data Analysis*. New York: Prentice Hall.
- Hartman, D. and Gerteis, J. (2005). *Dealing with Diversity: Mapping Multiculturalism in Sociological Terms*. University of Minnesota. America.
- Hayduk, L. A. (1996). *Lisrel Issues, Debates, and Strategies*. London: The John Hopkins University Press.
- Heater, D. (2007). *Yurttaşlığın Kısa Tarihi*, (Çev. Meral Delikara Üst), Ankara: İmge Kitabevi.
- Heckman, P. E. (1993). *Culturel Leadership. School Leadership: Handbook for Excellence*. Third Edition. (Edited by Smith, C. H. & Piele, P. K.). USA: University of Oregon.
- http://plan9.dpt.gov.tr/oik48_kultur/48kultur.pdf, adresinden (17.12.2010) tarihinde indirilmiştir.
- İpek, C. (1999). *Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İrem, N. (2006). Post Modern ve Çokkültürcü Bir Alan Olarak Avrupa Birliği.: Teknikleşen Siyaset ve Ulusal Demokrasilerin Açmazı, *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, Cilt 3, Sayı:9 , Bahar.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Katurman, E. (2008). “*Kültürel Çeşitliliğin Medyadaki Temsili; TRT Örneği*”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Radyo TV Sinema Anabilim Dalı, Radyo Televizyon Bilim Dalı, İstanbul.
- Kaya, A., Kentel, F. (2005). *Euro-Türkler, Türkiye ile Avrupa Birliği Arasında Köprü Mü, Engel Mi?*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Kaya, İ. (2007). Azınlıklar, Çokkültürlülük ve Mardin, *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 9, 44-55.
- Keferze <http://keferze.com/mardinimiz.html> adresinden (28.12.2010) tarihinde indirilmiştir.
- Keniston, K. (1998). Cultural Diversity or Global Monoculture, “*IT.COM*” *Teknoloji Konferansı* Açılış Konuşması, Bangalore, Karnataka, India.

- Kılınçalp, N. (2005). *Çok Dilli ve Çokkültürlü Toplumlarda Eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köseoğlu, N. (1992). *Milli Kültür ve Kimlik*. İstanbul; Ötüken Yayınları.
- Köseoğlu, N. (2007). *Türk Olmak ya da Olmamak -Milli Kültür, Mozaik Kültür ve Etnisite*, İstanbul, Ötüken Yayınları.
- Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü Yurttaşlık- Azınlık Haklarının Liberal Teorisi*, (Çev. Abdullah Yılmaz), İstanbul, Ayrıntı Yayınları.
- Kymlicka, W. (2004). *Çağdaş Siyaset Felsefesine Giriş*, (Çeviren: Ebru Kılıç), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kymlicka, W., Norman, W. (2008). *Vatandaşın Dönüşü: Vatandaşlık Kuramındaki Yeni Çalışmalar Üzerine Bir Değerlendirme*, A. Kadioğlu (ed.), Vatandaşlığın Dönüşümü Üyelikten Haklara, (185–218) içinde, İstanbul: Metis.
- Lacorne D. (1997), *La Crise de l'identite americaine. Du melting-pot au multuculturalisme*, Paris, Fayard.
- Leicester, M. (1989). *Multicultural Education, Theory to Practice*, Publisher: Nfer Nelson, England.
- McLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture*, London: Routledge. (1997) *Revolutionary Multiculturalism: Pedagogies of Dissent for the New Millennium*, Boulder, CO: Westview Press.
- Miles, M.B. ve Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.
- Milner, H.R. (2003). *A Case Study of an African American Teacher's Selfefficacy, Stereotype Threat, and Persistence*, Columbus: The Ohio State University.
- Munley, P. H., Duncan, L. E., McDonnell, K. A., & Sauer, E. M. (2004). *Counseling Psychology in the United States of America*. *Counseling Psychology Quartely*, 17, 247- 271.
- Mütercimler, E. (Ocak- Şubat, 2004). “*Barışın Stratejisi ya da Barış Stratejisi*”, <http://www.elegans.com.tr/arsiv/65/haber034.html>., adresinden (13.03.2010) tarihinde indirilmiştir.
- Nemet, P.L. ve Christensen, S.L. (1996). The Challenge of Cultural Diversity: Harnessing a Diversity of Views to Understand Multiculturalism. *Academy of Management Review*, Vol.21, No:2. Pp: 434-462.

- Obaid, A. A. (2009). “*Multiculturalism in the United Arab Emirates: A Case Study of Multiculturalism in Dubai*”, Unpublished Doctoral Dissertation. Al-Maktoum Institute for Arabic and Islamic studies University of Aberdeen. İskoçya.
- Oral, M. (2007). Mardin’in Son Süryani Kadim Patriği Mor İgnatious İlyas Şakir Efendi (1867-1932), *Makalelerle Mardin IV Önemli Simalar – Dini Topluluklar*, İstanbul.
- Özdemir, A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen ve Onlarda Gözlenen Davranışlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Ankara, Güz.
- Özensel, E. (2007). Kültürün Popülerleşen Bir Alan: Popüler Kültür”, Editör: Köksal Alver- Necmettin Doğan, *Kültür Sosyolojisi*, Ankara, Hece Yayınları.
- Özhan, İ. (2006). “*Farklaşmanın Özel Görünümleri Olarak Çokkültürlülük ve Çokkültürcülük*”. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek*. (Çev: Bilge Tanrıseven). Ankara, Phoenix Yayınevi.
- Parekh, B. (2003). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek*, Çev. Bilge Tanrıseven, Ankara, Phoenix Yayınevi.
- Pawlas, E.G. (1997). *Vision and School Culture*. NASSP Bulletin, Volume: 81. Number: 587.
- Persaud, B.(2006). *School Administrators’ Perspective on Their Leadership Role in Technology Integration*, Unpublished Doctoral Dissertation. Walden University. USA.
- Phillips, A. (1995). *Demokrasinin Cinsiyeti*, (Çev. A. Türker). İstanbul: Metis Yayınları.
- Pieterse, J. N. (2001). *The Case of Multiculturalism: Kaleidoscopic and Long-Term Views*, *Social Identities*, 7: 3, 393 — 407
- Pratt, H.J. (1974). *Ethno-religious Politics*. Cambridge, MA: Schenkman.
- Richard, P. D. (1999). *Help Wanted: Principals Who Can Lead Professional Learning Communities*. NASSP Bulletin, Volume: 83, Number: 604. (10-19).
- Rosen, D.M. (1977). Multicultural Development: An Anthropological Perspective. *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 8, No. 4 (Nov., 1977), pp. 221-226.

- Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Sarı, E. (2009). Mardin’de Kültürlerarası İletişim ve Kültürel Kimliğin / Farkın İnşası. *Alternatif Politika*, Cilt. 1, Sayı. 2, 227-259.
- Schafer, W. (2001). Global Civilization and Local Cultures, *International Sociology*, Vol. 16(3): 301-319.
- Sinagatullin, M. I. (2003). *Constructing Multicultural Education in a Diverse Society*, Scarecrow Press, USA.
- Snyder, L.D. (2006). *The New 'Integration' Tests and Materials in the Netherlands, Germany, Baden- Wurttemberg, and the United Kingdom: The Muslim Other and the Change from Multiculturalism to Assimilation*. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49 -74.
- Şan, M. K. (2005). *Farklılık ve Çokkültürlülük Siyasetleri Üstüne Bir Deneme*, Milel ve Nihal, 3 (1-2), 69-117.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Şişman, M., Turan, S. (2005). “Eğitim ve Okul Yönetimi” Eğitim ve Okul Yöneticiliği *El Kitabı*, (Ed. Y. Özden), Ankara, s.s.108-110.
- Taylor, C. (1996). “Tanınma Politikası”, *Çokkültürcülük – Tanınma Siyaseti*, (Çev. Yurdanur Salman), İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.
- Taylor, C. (2001). “Democracy, Inclusive and Exclusive.” *In Meaning and Modernity: Religion, Polity and the Self*, edited by R. Madsen, W. M. Sullivan, A. Swidler, and S. M. Tipton. Berkeley: University of California Press.
- Tok, N. (2003). *Kültür, Kimlik ve Siyaset*, İstanbul: Ayrıntı.
- Toksöz, G. (2006). *Uluslararası Emek Göçü*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Topdemir, H. G. (2009). “Artuklu Kültüründe Bilimsel Zihniyetin Yeri.” *Türkiye’de Birlikte Yaşama Kültürü ve Mardin Örneği*, (T.C. Mardin Valiliği), İstanbul, Seçil Ofset, 2010.
- Toplum ve Hukuk Araştırmaları Vakfı Yayınları (4), İstanbul, 2005, s. 112.

- Toprak, G. (2008). “Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği'nin (Teacher Multicultural Attitude Survey) Güvenirlilik ve Geçerlilik Çalışması”. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilimler Bilim Dalı, Tokat.
- Turner, T. (1993). Anthropology and Multiculturalism: What is anthropology that multiculturalists should be mindful of it?, *Cultural Anthropology*, 8,4, 411-429.
- Uygur, N. (1996), *Kültür Kuramı* / Mermi Uygur, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Üstel, F. (1999). Yurttaşlık ve Demokrasi. 1. Baskı. Ankara: Dost Yayınları.
- Vatandaş, C. (2001). “Tarihsel Bir Deneyim Olarak Çokkültürlülük: İmparatorluklar (Osmanlı Örneği)”, Avrupa Günlüğü, (Euroagenda).
- Vatandaş, C. (2002). *Çokkültürlülük*, İstanbul, Değişim Yayınları.
- Verma, G. K., & Mallick, K. (2005). *Researching Education: Perspectives and Techniques*. London: Falmer Press.
- Villages, A. M. & Lucas, T. (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum. *Journal of Teacher Education*.
- Vurucu, İ. (2007). *Sosyolojik Bir Olgu Olarak Çok Kültürlülük*, İstanbul: 2023 Dergisi, Sayı 79.
- Walzer, M. (1996). “Tanınma Politikası”, *Çokkültürcülük – Tanınma Siyaseti*, Çev. (Cem Aktaş), Charles Taylor'un Yazısına Yorum, Sh. 106-110, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.
- Webster, M. (1993). *Webster's Collegiate Dictionary* (10th ed.). Springfield, MA: Merriam-Webster.
- White-Clark, R. (2005). Training Teachers to Succeed in a Multicultural Classroom. *The Education Digest*, 70 (8) 23–26.
- Wieviorka, M. (1998). Is multiculturalism the solution?, *Ethnic and Racial Studies*, 21: 5, 881-910.
- Wieviorka, M. (2003). “Çokkültürlülük: Bir Sorunun Çözümü mü Yoksa Dile Getirilmesi mi?”, (Çev. Hakan Yücel), *Toplumbilim Göç Sosyolojisi Özel Sayısı*, Sayı 17: 39–43.
- Williams, R. (2005), *Anahtar Sözcükler*, (Çev. Savaş Kılıç), İstanbul, İletişim Yayınları.

- Yakışır, A.N. (2009). “*Bir Modern Olgu Olarak Çokkültürlülük*”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Konya.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, İ. (2009). Kültürel Zenginlik Bakımından Mardin. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, IX, Sayı:1.

EKLER

Ek1: Anket Formu

Değerli öğretmen arkadaşım,

Bu çalışma ile çokkültürlülüğün okul yönetimine olumlu ya da olumsuz etkilerinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Sorulara vereceğiniz cevaplar sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Sizden beklenen, her bir sorunun yanıtını boş bırakılan alana (X) işareti koyarak belirtmenizdir. Soruların samimi bir şekilde doldurulması araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine katkı sağlayacaktır. Soruları boş bırakmamaya özen gösteriniz. Katıldığınız için teşekkür ederim.

Danışman
Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN
F.Ü. Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Abdulkadir ERCAN
Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

Cinsiyetiniz: Kadın Erkek
Mesleki Kıdeminiz: (1-5 yıl) (6-15 yıl) (16-20 yıl) (21+... yıl)
Çalıştığınız Yerleşim Birimi: İl Merkezi İlçe
Eğitim Durumunuz: Lisans Yüksek Lisans Doktora
Bu Okuldaki Görev Süreniz: yıl (Lütfen yazınız.)
Branşınız:(Lütfen yazınız.)
Yöneticilik Görevi: Var Yok

BÖLÜM II

Çokkültürlülüğü neye benzettiğinizi ve nedenini yarı yapılandırılmış olarak verilen cümleye yazınız.

ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK gibidir. Çünkü

BÖLÜM III

		Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
1	Farklı kültürlerden öğrencilerin olduğu bir okulda görev yapmak heyecan vericidir.					
2	Farklı kültürlerden öğrencilerin olduğu bir okulda görev yapmak bir şanstır.					
3	Farklı kültürlerden öğrencilerin olduğu bir okulda görev yapmak zevklidir.					
4	Farklı kültürlerden öğrencilerin okulda bir arada bulunması bazı sıkıntılara neden olmaktadır.					
5	Okulunuzda çokkültürlü bir yapının olması öğrencilerin farklı kültürleri, değerleri ve yaşantıları öğrenmeleri konusunda faydalı olmaktadır.					
6	Okulunuzda farklı kültürlerden gelen öğrenciler huzur içinde eğitimlerine devam etmektedir.					
7	Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin birbirlerine karşı gösterdikleri tavır ve davranışları izlemek farklı bir tecrübe kazandırmaktadır.					
8	Okulunuzdaki çokkültürlü yapı Türkiye'nin sosyal yapısını örnekleemektedir.					
9	Kültürler arasındaki farklılıkları öğrendikçe insanları anlamak ve kültürlerini fark etmek mutluluk hissi uyandırmaktadır.					
10	Kültürler çok farklı da olsa bir arada uyum içinde yaşanabilmektedir.					

11	Kültürlerin farklı farklı olmasına rağmen insanların bir arada sosyal açıdan uyum içinde yaşıyor olduklarını görmek mutluluk vericidir.					
12	Çokkültürlü yapının olduğu bir okulda görev yapıyor olmak insanın ufkunu açmaktadır.					
13	Çokkültürlü yapının olduğu bir okulda görev yapıyor olmak insanı önyargılarından kurtarmaktadır.					
14	Farklı kültürlerin olduğu bir ortamda iletişim sorunları ortaya çıkmaktadır.					
15	Farklı kültürler bir arada olduğu için çatışmalar çıkabilmektedir.					
16	Farklı kültürlerin bir arada olmasından kaynaklı çatışmalar çıksa da kısa sürede çözülmektedir.					
17	Farklı kültürlerin olduğu bir okulda görev yapmak kişisel gelişim yönünden fayda sağlamaktadır.					
18	Çokkültürlü yapıya sahip bir okulda görev yaptığımız için öğrencilerin kendilerini ifade ediş tarzlarını anlamakta zorlanıyorsunuz.					
19	Öğrenciler farklı diller kullandıkları için onları anlamakta zorluk çekebiliyorsunuz.					
20	Okulda farklı kültürler bulunduğu için öğrenciler arasında dışlanma olayları görülebilmektedir.					
21	Farklı kültürlerin bir arada olması öğrencileri olgunlaştırmaktadır.					
22	Okulda var olan her bir kültür okula farklı bir güzellik kazandırmaktadır.					
23	Okulda farklı kültürlerin bir arada olması sonucu görülen tipik olaylar kendini ispatlama ve ait olduğu grubu üstün tutmadır.					
24	Farklı kültürlerden olan öğretmenlerin davranışları öğrencilere model olmaktadır.					
25	Okulda farklı kültürde öğrencilerin olması okul yönetimini zorlaştırmaktadır.					
26	Yöneticilerin olaylara müdahalesi öğrenciler tarafından kültürel ya da ırksal olarak algılanabilmektedir.					
27	Okul yöneticilerinin ait oldukları kültür öğrenciler üzerinde belli bir etkiye sahiptir.					
28	Yöneticilerin bölgede hakim olan kültürleri biliyor olması işlerini yapmalarında kolaylaştırıcı bir etkendir.					
29	Bölgenin kültürel yapısını bilen yöneticiler bilmeyenlere göre daha avantajlı konumdadır.					
30	Yöneticinin görev yaptığı bölgedeki kültürel yapıyı biliyor olmasının bir önemi yoktur.					
31	Okulda çokkültürlü bir yapının olması okul yönetiminde rahatlatıcı bir etki oluşturmaktadır.					
32	Okulda çokkültürlü bir yapının olması okul yönetimini çekici hale getirmektedir.					
33	Okulda çokkültürlü bir yapının olması okul yöneticilerinin kişisel gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlamaktadır.					
34	Okulda çokkültürlü bir yapının olması okul yöneticilerinin empati kurabilme yeteneğini geliştirmektedir.					
35	Bir yönetici olarak okulda var olan kültürlerden herhangi birinden etkileniyor musunuz?					

Ek 2: Anket Uygulama İzin Belgesi

T.C.
MARDİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.47.00.07.100-99 9886
Konu : Abdulkadir ERCAN

27 NISAN 2011

FIRAT ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜNE
(Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Başkanlığı)

İlgi: 01.04.2011 tarih ve B.30.2.FIR.0.70.00-044-379-/6969 sayılı yazı.

İlgi yazınızla Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Abdulkadir ERCAN' ın "Çok Kültürlülüğün Okul Yönetimine Etkisi (Mardin Örneği)" konulu tezine ilişkin anketin, İlimiz merkez ve İlçelerinde İlköğretim Okullarında yönetici ile öğretmenlere uygulama yapma isteği ile ilgili Valilik Makamının 25.04.2011 tarih ve 5719 sayılı Onayı ekte gönderilmiştir.

Gezginiz bilgilerinize arz ederim.


İsmail AYAYEPEK
Vali Yardımcısı
MİLLÎ Eğitim Müdürü V.

EKLER :
EK-1- Valilik Onayı (1 Adet)
2- Araşt.Değ.Formu (3 Adet)

T.C.
MARDİN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.47.00.07.100-99 5713

25 NISAN 2011

Konu : Abdulkadir ERCAN

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : 01.04.2011 tarih ve B.30.2.FIR.0.70.00-044-379-6969 sayılı yazı.

Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Abdulkadir ERCAN' ın "Çok Kültürlülüğün Okul Yönetimine Etkisi (Mardin Örneği)" konulu tezine ilişkin anketin İlimiz Merkez ve İlçelerinde İlköğretim Okullarında Yönetici ile Öğretmenlere uygulama yapmak isteği; Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olurlarınıza arz ederim.

Hamdi AYAYETER
Milli Eğitim Müdürü

21 OLUR
.../04/2011

Ediz SÜRÜCÜ
Vali a.
Vali Yardımcısı



MARDİN İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
HÜKÜMET KONAĞI MARDİN
TEL : 0 482 2121258
FAX : 0 428 2121236
www.mardinmem.meb.gov.tr

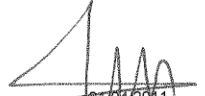


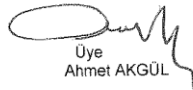
T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

FÖRİM: 2

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı:	Abdulkadir ERCAN
Kurumu / Üniversitesi:	FIRAT ÜNİVERSİTESİ
Araştırma yapılacak iller:	MARDİN-İLÇELERİ
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi:	VATAN İLKÖĞRETİM OKULU
Araştırmanın konusu:	ÇOK KÜLTÜRLÜLÜĞÜN OKUL YÖNETİMİNE ETKİLERİ
Üniversite / Kurum onayı:	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi:	YÜKSEKLİSANS TEZ ÇALIŞMASI
Veri toplama araçları:	GÖRÜŞME YÖNTEMİ VE BİLİMSEL TARAMA MODELİ
Görüş istenilecek Birim/Birimler:	---
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Çok Kültürlülüğün Okul Yönetimine Etkileri Mardin örneği çalışmasının yönetici ve öğretmenler üzerinde yapılması ve sonuçlarından kurumumuzun haberdar edilmesi koşulu ve olumlu etkileri bulunabileceği düşünülmektedir.	
Komisyon kararı:	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı: ---	Gerekçesi:.....


21/04/2011
Komisyon Başkanı
Abdulvasi ETE

KOMİSYON

Üye
Ahmet AKGÜL


Üye
Mehmet Erkan SASA

ÖZGEÇMİŞ

Abdulkadir Ercan 17.12.1983 yılında Elazığ'da doğdu. Lise öğrenimini Elazığ Ahmet Kabaklı Anadolu Öğretmen Lisesi'nde tamamladıktan sonra lisans eğitimine Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Öğretmenliği Programı'nda devam etti. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması, Ekonomisi Anabilim Dalında Yüksek Lisans öğrenimini tamamlamış olan ERCAN, halen Mardin Artuklu Üniversitesi'nde İngilizce Okutmanı olarak görev yapmaktadır.