

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı
Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİLİK
ÖZELLİKLERİ İLE ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Samet KABA
(Yüksek Lisans Tezi)**

İstanbul - 2019

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı
Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİLİK
ÖZELLİKLERİ İLE ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

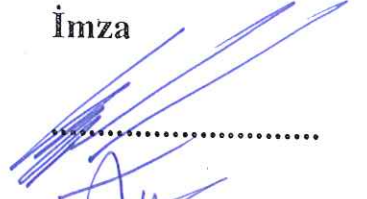


**Samet KABA
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman
Prof. Dr. Kaya YILMAZ**

İstanbul - 2019

ONAY

Samet KABA tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri İle Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu bu çalışma, 04.09.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. Kaye YILMAZ	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Ali YILMAZ	
JÜRİ ÜYESİ	Doc. Dr. Mustafa ŞEKER	

ÖZGEÇMİŞ

- 2006 Fatih Lisesi
- 2012 Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalından mezun olma
- 2013 Mezit Ortaokulu'nda Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
- 2014 Şehit İbrahim Gür Ortaokulu'nda Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
- 2016 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına Giriş
- 2018 Demirci Şehit Himmet Aydın Ortaokulu Müdür Yardımcısı
- 2019 Demirci Şehit Himmet Aydın Ortaokulu Müdür Vekili

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: Demirci Şehit Himmet Aydın Ortaokulu

E-Posta: sametkaba61@hotmail.com

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile çok kültürlü eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın tamamlaması aşamasında benden bir an olsun yardımlarını esirgemeyen saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Kaya YILMAZ'a sonsuz teşekkür ederim. Araştırma boyunca yanımda olan ve yardımlarını karşılıksız sunan Prof. Dr. Ali YILMAZ'a teşekkür borçluyum. Çalışmalarında bana her zaman destek olan aileme sabırlarından ve verdikleri güvenden dolayı teşekkür ederim.

Samet KABA

ÖZET

Bursa ilinin dört ilçesinde görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki 228 öğretmen örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kişilerin demografik özelliklerinin incelendiği kişisel bilgi formu ile çok kültürlü eğitim düzeylerini ölçen “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği” ile “Beş Faktörlü Kişilik Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği, Toprak (2008) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeğinin Geçerlilik Güvenilirlik Çalışması” konulu çalışmada literatüre kazandırdığı, 20 maddeden oluşan 5’li likert tipindeki ölçek kullanılmıştır. Beş Faktörlü Kişilik Ölçeği ise Horzum vd. (2017) tarafından Türk kültürüne uyarlanmış, 10 madde ve 5 alt boyuttan oluşan ölçektir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları ile kişilik özelliklerinin kişisel bilgilerine göre farklılaştığı, çok kültürlü eğitim tutumları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiş ve çok kültürlü eğitim tutumlarının kişilik özellikleri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çok Kültürlülük, Kişilik, Kişilik Özellikleri

ABSTRACT

The relationship between multicultural education attitudes and personality traits of Social Studies Teachers working in four districts of Bursa province were carried out in 228 sample of teachers. In the research, bilgi Multicultural Attitude Scale of Teachers ”and“ Five Factor Personality Scale en which used to measure the demographic characteristics of the individuals and their multicultural education levels were used with the personal information form. The 5-point Likert-type scale consisting of 20 items was used in the study. Five-Factor Personality Scale was developed by Horzum et al. (2017) adapted to Turkish culture, consisting of 10 items and 5 sub-dimensions. As a result of the study, it was found out that the multicultural attitudes of teachers and personality traits differed according to their personal knowledge, the relationship between multicultural attitudes and personality traits was examined and it was found that multicultural education attitudes were related to personality traits.

Keywords: Multiculturalism, Personality, Personality Traits

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİL LİSTESİ.....	x
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	12
1.2. Araştırmanın Amaç/Hipotez	12
1.3. Önem	12
1.4. Sınırlılıklar	13
1.5. Sayıtlar	13
1.6. Tanımlar	13
BÖLÜM II: ALANYAZIN.....	14
2.1. Kültür Kavramı	14
2.2. Çokkültürlülük Kavramı	18
2.3. Çokkültürlülük ve Kültür İlişkisi	21
2.4. Çokkültürlülük İle İlgili Kavramlar	24

2.4.1.	Çokkültürlülük ve İnanç İlişkisi	27
2.4.2.	Çokkültürlülük ve Diyalog ile Hoşgörü İlişkisi.....	30
2.4.3.	Çokkültürlülük ve Modernite.....	33
2.4.4.	Çokkültürlülük ve Ulus Devlet	39
2.5.	Çokkültürlülüğü Oluşturan Unsurlar.....	42
2.6.	Çokkültürlü Eğitim.....	46
2.7.	Kişiliğin Tanımı	54
2.8.	Kişiliği Oluşturan Unsurlar	55
2.8.1.	Fiziksel Faktörler	56
2.8.2.	Kültürel Faktörler	56
2.8.3.	Aile Faktörü	57
2.8.4.	Sosyalleşme Süreci	58
2.8.5.	Diğer Faktörler.....	58
2.9.	Kişilik Kuramları	58
2.9.1.	Psikanalitik Kuram	58
2.9.2.	Ayırıcı Özellik Kuramı	59
2.9.3.	Biyolojik Kuram	61
2.9.4.	Hümanist Kuram.....	62
2.9.5.	Davranışsal Kuram	65
2.9.6.	Bilişsel Kuram	65
2.9.7.	Beş Faktörlü Kişilik Kuramı.....	66
2.9.7.1.	Nevrotizm	66
2.9.7.2.	Dışa Dönüklük.....	67
2.9.7.3.	Deneyime Açıklık.....	68
2.9.7.4.	Yumuşak Başlılık	68
2.9.7.5.	Sorumluluk	69

BÖLÜM III: YÖNTEM	70
3.1. Araştırmanın Modeli	70
3.2. Evren ve Örneklem	70
3.3. Veri Toplama Araçları	72
3.4. Verilerin Toplanması	74
3.5. Verilerin Çözümlemesi	74
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	78
BÖLÜM V: SONUÇ	90
5.1. Yargı	90
5.2. Tartışma	91
5.3. Öneriler	95
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	95
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	95
KAYNAKÇA.....	96
EKLER	105
EK 1- Araştırma İzni.....	106
EK 2- Kişisel Bilgi Formu	107
EK 3- Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği.....	108
EK 4- Beş Faktörlü Kişilik Ölçeği.....	110

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	70
Tablo 2. Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	71
Tablo 3. Katılımcıların Mezuniyetlerine Göre Dağılımı.....	71
Tablo 4. Katılımcıların Branşlarına Göre Dağılımı	71
Tablo 5. Katılımcıların Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Dağılımı.....	72
Tablo 6. Çok Kültürlü Eğitim Tutumu Ölçeği Güvenilirlik Analizi.....	75
Tablo 7. Kişilik Özellikleri Ölçeği Güvenilirlik Analizi	75
Tablo 8. Çokkültürlülük Ölçeği Güvenilirlik Analizi	76
Tablo 9. Kişilik Özellikleri Ölçeği Güvenilirlik Analizi	77
Tablo 10. Katılımcılarının Çok Kültürlü Eğitim Tutumlarına Belirttikleri Görüşler İle Kişilik Özelliklerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılık Analizi	79
Tablo 11. Katılımcılarının Çok Kültürlü Eğitim Tutumlarına Belirttikleri Görüşler İle Kişilik Özelliklerinin Eğitim Durumlarına Göre Farklılık Analizi	80
Tablo 12. Katılımcılarının Çok Kültürlü Eğitim Tutumlarına Belirttikleri Görüşler İle Kişilik Özelliklerinin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Farklılık Analizi.....	81
Tablo 13. Katılımcılarının Çok Kültürlü Eğitim Tutumlarına Belirttikleri Görüşler İle Kişilik Özelliklerinin Branşlarına Göre Farklılık Analizi	83
Tablo 14. Katılımcılarının Çok Kültürlü Eğitim Tutumlarına Belirttikleri Görüşler İle Kişilik Özelliklerinin Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Farklılık Analizi.....	85
Tablo 15. Çok Kültürlü Eğitim Tutumları İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki	88

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	64
---	----

BÖLÜM I. GİRİŞ

Kültür, insan topluluklarının bir organizma gibi davranmasını sağlayarak ortak bir yaşam tarzı belirleyen önemli bir faktördür. Doğumdan ölüme varıncaya kadar pek çok olay karşısında sergilenen tavırlar, değer yargıları ve insanlar arası ilişki biçimleri kültür tarafından belirlenmektedir (Balı, 2001, s.10). Tarihi olarak geçirilen süreçte paylaşılan değerler, inançlar, davranış şekilleri, yaşam tarzı ve gelenekler; tutumlarımızı, dünya hakkında nasıl düşündüğümüzü ve onu nasıl algıladığımızı açıklar (Gerges, 1999, s.5). Çünkü her kültür, gerçeğe kendi algı ve simgeleriyle şekil verir (Kneller, 1978, s.257).

Her topluluk, içerisinde bulunduğu şartlara göre bazı davranış kalıpları ve simgeler oluşturur. Bu davranışlar, bir toplumun üyelerince kabul edildiği ve devam ettirildiği zaman kültürün bir parçası durumuna gelir (Tezcan, 1987, s.6). İnsanı diğer canlılardan ayıran en belirgin özelliklerden biri de her insan topluluğunun elde ettiği birtakım birikimleri sonraki kuşaklara aktarması ve böylece bir kültür oluşturmasıdır. Bir kartopunun aşağı yuvarlandıkça daha da büyüyerek ilerlemesi gibi kültür, toplumun önceki kuşaklarınca geliştirilir ve yeni kuşaklara aktarılır; yeni kuşaklar da kültürün bazı öğelerini geliştirerek sonraki kuşaklara devreder (Başaran, 2000, s.37). Bu durum bir çeşit döngü olarak devam eder. Bir yandan insan kültürü meydana getirirken diğer yandan kültür de insana şekil verir (Kneller, 1978, s.258).

Kültür kelimesi, çok geniş yelpazedeki disiplinlerle ilgili olduğundan net bir tanımlama yapılamamaktadır. Ancak çok kültürlülük kavramı bu kadar karmaşık değildir. Kelime anlamı ulus devlet sınırları içinde pek çok farklı kültürün birlikte varoluşu ve politik olarak kabul görmesi demek olan çok kültürlülük (Özhan, 2006, s.22; Çelik, 2008, s.320) bir olgu olarak farklı kültürlerin bir arada yaşamasına odaklanan sosyolojik ve antropolojik bir kavramdır (Parekh, 2002, s.41). Çok kültürlülük, dünya kültürüne katkıda bulunan her topluluğun ürettiği tüm ayrıntıların korunmasını hedeflemektedir (Altaş, 2003, s.63).

Çok kültürlü yaklaşımlar, modernliğin getirdiği tek tip toplum modeline tepkidir. Çünkü modernlik, uzun yüzyıllar boyu her alanda uyguladığı gibi toplum bilimi alanında da akılcı ve nesnel olduğunu iddia ettiği kültürel ilkeler doğrultusunda dışlama ve hor görme perspektifi ortaya koymuş ve kendi dışında olanı ötekileştirme, evrenselci ve tek ulusçu tutumlar sergilemiştir (Bauman, 2003, s.26). Yirminci yüzyılın son kırk yılında modernitenin tesis etmeye çalıştığı, etnik, kültürel ve dilsel farklılıkları bir potada eriterek ortak bir kültüre dayalı ulus yaratma amacındaki bütünlükçü ve tek ulusçu tutumlara karşı paradigmatik bir başkaldırı sayılan postmodern yaklaşımlar, çok kültürlü toplum ideali için uygun bir zemin hazırlamış ve farklılıkları ön plana çıkaran grupların başını çektiği politik ve düşünsel akımlar ön plana çıkmıştır (Şan, 2006, s.70; Parekh, 2002, s.43; Canatan, 2009, s.160).

Bu süreçte ortaya çıkan postmodern teori, modernliğin yıkmaya çalıştığı şeyler olan cemaat, gelenek, kendi türüne ve köklerine bağlılık, milliyet gibi bir kısım antimodern unsurları kınanır şeyler olmaktan çıkararak tam tersine dönüştüren bir süreci başlatmıştır. Bu teori çoğulculuğa vurgu yaparak kültürel ve bireysel farklılıklar noktasında hiçbir tarzın diğeri üzerinde egemenlik kuramayacağı, her unsurun eşit temsile yetkin olduğunu kabul etmiştir. Postmodern kuramın ortaya koymuş olduğu çoğulcu toplum tasarımı, uzun zaman baskı altına alınan toplumsal grup ve kimliklerin ve etnisitelerin de kendilerini ifade etmede gereken fırsatları bulmalarını sağlamıştır (Bauman, 2000, s.27).

Çokkültürlü eğitim ise, en genel itibarıyla çokkültürlü politikaların eğitim alanına yansımaları ifade eder. Bu anlamda farklı kültürel/etnik toplulukların öğretim programları, okullar ve sınıf ortamında tanınması, bu topluluklara eşit haklar temelinde yaklaşılması ve onların toplumla bütünleşmelerini sağlayacak eğitsel uygulamalar olarak tanımlanabilir. Bu tanımlamayla birlikte çokkültürlü eğitimin kapsamı ve bu kapsamda gerçekleştirilecek uygulamalar, farklı ülkelerde farklı şekillerde gelişmektedir. Ülkenin demokrasi ve çoğulculuk algısı, kültürel farklılıkların kaynağı ve yapısı, hiç kuşkusuz bu farklılaşmayı belirleyen en önemli unsurlardandır. Kapsam ve uygulamalardaki farklılıklar, çokkültürlü eğitimin tek ve genel geçer bir tanımının yapılmasını zorlaştırmaktadır.

Çokkültürlülük bağlamında eğitimin amacı, entelektüel merak, özeleştirme, iddiaları ve kanıtları değerlendirip bağımsız bir karar alabilmek gibi becerileri geliştirmek; başkalarına saygı, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine duyarlılık gibi tavırların gelişmesini sağlamak; öğrencilerin zihinlerini insanlığın büyük başarılarına açmaksa, eğitim sisteminin etnik merkezilik biçimlerinden mümkün olduğunca uzak olması gerekir. Eğitim, öğrencileri farklı iyi yaşam görüşlerine, inanç sistemlerine ve farklı tanıdık deneyimleri kavramlaştırma biçimlerine açmalı, diğer kültürlerin ruhlarına girmelerini, dünyayı onların açısından görmelerini, güçlerini ve zaafalarını kavramalarını sağlamalıdır. Öğrenciler etnik ve kültürel topluluklarının üyesi, politik topluluklarının vatandaşı ve insanlığın üyesidir. Bu kapsamda çokkültürlü eğitim sistemi, her üç özelliğe de eğilmelidir. Öğrencilerin kendilerini daha iyi anlayabilmesini ve bu topluluklar içerisinde yollarını daha kolay bulabilmesini sağlamak için onların, kültürel ve politik topluluklarının tarihini, toplumsal yapısını, kültürünü, dilini, vs. anlamasına yardımcı değildir. Ancak eğitimi bununla sınırlandırmak, eğitime ilişkin çok zayıf ve dar bir görüş benimsemek anlamına gelir. Eğitim yalnızca toplumsallaştırmayla ilgili değil, insanlaşmayla da ilişkilidir. Öğrencilere yalnızca iyi vatandaşlar olmaları için değil; gelişmiş, entelektüel, ahlaki ve diğer beceri ve duyarlılıklara sahip, zengin ve çeşitli insan dünyasında rahat yaşayabilen insanlar olmaları için de yardımcı olmalıdır (Parekh, 2002, s. 44).

Çokkültürlü eğitim, bilginin doğasına ilişkin kuram ve yaklaşımlardan da önemli destek almaktadır. Hidalgo ve arkadaşlarının da (1996) belirttiği gibi ‘çokkültürlü eğitim hareketinin özü sosyal yapılandırıcı kuramlara dayanır’ (s. 762). Çokkültürlü eğitimde yapılandırıcı yaklaşımla arasında kavramsal ve mantıksal ilişkinin söz konusu olduğu görülür. ‘Her iki yaklaşım da doğrunun bağlamsal olduğu, bilgi yapılandırmasının sosyo-kültürel çevrenin etkisinde olduğu, farklılıkların önemli ve değerli olduğu, dolayısıyla eşit saygıyı hak ettiği ilke ve değerlerini esas alır. Görüleceği üzere, çokkültürlü eğitimin temeli bilginin doğasından insan hakları anlayışına, küresel eğitim, farklılık ve çoğulculuk gibi etik ve demokratik değerlere dayanmaktadır (Yazıcı, Başol, Toprak, 2009, s.231).

Tek kültürlü eğitim ise eleştiri yeteneğinin gelişimini engeller. ‘Dünyaya kendi kültürlerinin sınırlı bakış açısından bakmayı öğrenen öğrenciler, bu bakış açısının kategorileri içerisinde yer bulamadıkları her şeyi reddetmeye eğilimlidir. Diğer kültür ve toplumları kendi kültürlerinin normlarına ve standartlarına göre yargılamaları ve onları garip, hatta değersiz bulmaları olasıdır. Kendi kültürlerini de kendi normlarına göre yargıladıklarından, ona gerçekten eleştirel bir gözle yaklaşamazlar. Tek kültürlü eğitim, aynı zamanda saldırganlığı, duyarsızlığı ve ırkçılığı beslemeye eğilimlidir. Kendi kültürünün çerçevesi içerisinde hapis kalan öğrenci, değerlerdeki, inançlardaki, yaşam biçimlerindeki ve dünya görüşlerindeki çeşitliliğin insan olmanın ayrılmaz bir parçası olduğunu kabul edemez’ (Parekh, 2002, s.46).

Çokkültürlü eğitim gibi, ırkçılık ve eşitsizlik başta olmak üzere oldukça tartışmalı ve politik konularla ilgilenen bir reform hareketi, özellikle şekillenme aşamasında oldukça sert eleştirilere maruz kalmıştır. Çünkü çokkültürlü eğitim, toplumdaki ciddi sorunlarla ilgilenmekte, birçok kişi ve gruba göre, yerleşik kurumlara, normlara ve değerlere meydan okumaktadır. Banks (2006a), çokkültürlü eğitimle ilgili bazı yanlış anlaşılımların düzeltilmesinin, birçok eleştirinin önüne geçebileceğini düşünmektedir. Bu yanlış anlaşılımlardan ilki; çokkültürlü eğitim ötekiler içindir. Bu yanlış çokkültürlü eğitimin, kültürel farklılığı olan gruplara yönelik bir eğitim ya da müfredat programı olduğu yönündedir. Fakat teorisyen ve araştırmacılara göre çokkültürlü eğitim, eğitim kurumlarının, tüm öğrencilerin kültürel ve etnik farklılığı olan bir toplumda ve dünyada yaşadıklarını algılamalarında gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları edinmelerini sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılmasını öngören bir akımdır (Banks, 2006a, s.130).

Bireylerin ve eğitimcilerin çokkültürlü olmaları üzerinde muhakkak ki önemli olan unsurlar mevcuttur. Bu unsurlar birçok faktörde toplanabileceği gibi ayrı ayrı da ele alınabilmektedir. Bu çerçevede çalışmada psikolojik unsur olarak kişilik özellikleri incelenmiştir. Kişilik, psikolojide yıllardan beri süregelen bir biçimde araştırılan ve kapsamı en geniş kavramlardan biridir. Ancak yapılan çalışmaların geneline bakıldığında farklı düşünürlerin farklı zaman aralıklarında, kişiliğin altında yatan özellikler ve bu özelliklerin bireye özgü davranışları nasıl ortaya çıkardığını açıklamada birçok değişik görüş öne sürdüğü göze çarpmaktadır. Kişilik ile ilgili yapılmış olan bu

çalışmalarda; bir bireyin diğerinden nasıl farklılaştığı veya diğerine nasıl benzediği üzerinde durulmaktadır. Bireylerin birbirlerinden farklı veya birbirlerine benzer bir şekilde davranmalarının arkasında yatan güdülerin neler olduğu ve kişiliğin nasıl geliştiği konuları, kişilik ile ilgilenen kuramcıların çalışma alanını oluşturmaktadır (Cloninger, 2000, s.20).

Kişilik kavramının ortak kökeni “persona” kelimesidir. Latince “persona” sözcüğü, tiyatro oyuncularının kullandıkları maske ve aldıkları roller anlamına gelmektedir. Gerçekte kişiliğin bir yanı, bireyin diğer insanlarla olan ilişkilerinde aldığı tavır, gösterdiği davranış yani taktığı maskedir. Çevresindeki bireylerle sürekli ilişkide olan insan, çoğu zaman duygu, düşünce ve davranışlarına değişik biçimler vermeye çalışır. Bazıları için bu durum sürekli olsa da bazıları için bulunduğu ortama göre değişiklik gösterir. Bu durumda kişilik kavramı, bireyin diğerleriyle kurduğu ilişkilerde kendini gösterme biçimini de içerir (Köknel, 2005, s.29).

Tarihte, düşünürler tarafından kişilik ile ilgili birçok kuram ortaya atılmış olsa da bilimsel olarak kişilik ile ilgili çalışmalar 18. yy sonlarını bulmuştur. Başlangıçta klinik gözlemlerle ortaya çıkan görüşler, Freud, Jung, Charcot ve McDougall tarafından derinlemesine araştırılmaya başlanmıştır. Kişilik kuramları üzerindeki bir başka bakış açısını ise William Stern öncülüğünde Gestalt yaklaşımları ve bütüncül görüşler getirmiştir. Ayrıca deneysel psikoloji ve öğrenme kuramları da kendi alanlarında kişilik kavramının gelişmesinde önemli rol oynamıştır. Psikometrinin gelişmesiyle, bireylerin davranışlarında ölçme ve değerlendirme yaparak bireysel ayrılıkların saptanması da kişilik kavramının gelişmesinde önemli bir unsurdur (Yanbastı, 1991, s.56).

Genel anlamıyla kişilik, bireyin içsel davranış ve deneyimlerinin altında yatan nedenler ve bu nedenlerin işleyiş mekanizması olarak tanımlansa da kişilik ile ilgili pek çok tanımlamanın yapıldığı görülmektedir (Cloninger, 2000, s.22). Her düşünür, kendi görüşleri bağlamında kişiliği ele almış ve açıklamıştır. Örneğin, davranışçılığın önemli temsilcilerinden Skinner’a göre kişilik insan davranışlarını anlamak için gerekli bir kavram değildir bu nedenle yapı olarak tanımlanması gereksizdir. Freud’a göre kişilik, bilindişi, saklı ve bilinmezdir. Rogers’a göre bireyin deneyimleri ile şekillenen organize “ben” algısıdır. Allport’a göre ise bireyin içsel yapısında yer alan ve duygu ve

düşüncelerini yönlendiren bir gerçektir (Skinner, Freud, Rogers ve Allport'tan aktaran Cüceloğlu, 1991, s.51).

Kişilik, bireyleri diğerlerinden ayıran özelliklerin bütünü olarak tanımlanabilir. Bu özellikleri; bedensel, zihinsel ve ruhsal özellikler oluşturur. Bir insanı objektif ve sübjektif yanlarıyla başka insanlardan ayıran duygu, düşünce, tutum ve davranış özelliklerinin tümü, kişilik kavramının bir başka tanımıdır. Bireylerin düşünce, duygu ve davranış gibi psikolojik tepkilerindeki farklılıkları belirleyen sadece yaşanan an, içinde bulunulan biyolojik durum veya sosyal ortam ile açıklanamayan biçimde süreklilik gösteren özellikler ve eğilimler olarak tanımlanabilir. Kişilik bu anlamıyla psikolojik tepkilerin göreceli olarak önemli ve kalıcı yönlerini içermektedir (Taymur ve Türkçapar, 2012, s.41). Burger (2006) kişiliği, bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişi içi süreçler olarak tanımlamaktadır. Bu tanım iki bölümden oluşur. Tutarlı davranış kalıpları, kişiliğin tutarlı olduğuna vurgu yapar ve her zaman ve her durumda gözlenebilen tutumları ifade eder. Kişi içi süreçler ise nasıl davranacağımızı ve hissedeceğimizi etkileyen veçimizde gelişen bütün duygusal güdüsel ve bilişsel süreçleri kapsar (Burger, 2006, s.25).

Kişilik, geçici bir özellik değil, bireyin belirli bir zaman içerisinde devamlı olarak tekrar ettiği davranış özellikleridir. Kişilik denilince, belirli bir durum veya olay karşısında kişinin takındığı tavrın davranışsal yönü ve devamlılık gösteren özellikleri akla gelir (Oktay, 2000, s.30). Kişilik, felsefe alanında kişinin özünü oluşturan, bireyi birey yapan özellik olarak tanımlanır. Sosyolojide kişilik tanımı, kişinin toplumsal yaşam içerisinde edinmiş olduğu alışkanlıkların ve davranış biçimlerinin tümü şeklinde yapılır. Hukukta ise bu kavram, hukuk önesi olma durumunu yani hak sahibi olma yeteneğini ifade eder (Çoraklı, 2007, s.30).

Literatürde yapılan araştırmalarda yaygın olarak kullanılan kişilik faktörleri beş faktörlü kişilik kuramı olarak belirtilen faktörlerdir. Beş Faktör sınıflamasının temelini, algılanan farklı kişilik özelliklerinin çeşitli kültürlerin günlük yaşamlarındaki söylemlerine yansıtacağı ve bireysel farklılıkların dilde farklı sözcükler halinde kodlanacağı görüşü oluşturmaktadır. Dilin kişilik özelliklerinin incelenmesinde bir çıkış noktası olarak ele alınması kişilik psikologlarına kapsamlı bir kaynak oluşturmuştur. Kişilik özellikleri ile ilgilenen araştırmacılar, Francis Galton'un, insanların gösterdikleri

bireysel farklılıkların dünyadaki bütün dillerde kodlanacağı ve kendilerini sözcükler halinde yansıttığı varsayımından hareketle kişilik yapısını oluşturacak bir sınıflama belirlemeye çalışmışlardır. Bu nedenle 1920'lerden beri konuyla ilgilenen psikologlar, bireylerin kişilik özelliklerini ayırt etmede bu zengin kaynağa yönelmişlerdir. Kişilik özelliklerini tanımlayan sıfatlardan yola çıkarak birçok araştırmacı değişik yaklaşımlar ve kişilik özellikleri ortaya atmıştır (Somer, 1998, s.17).

Beş faktör modeli, tarihsel süreçte belirli çalışmalar neticesinde şekillenmiştir. Modeldeki faktörleri belirlemeye yönelik çalışmaların temeli Allport'a (1961) kadar dayanmaktadır. Bazı araştırmacılar Cattell'in elde ettiği 16 kişilik faktörünü inceleyerek aynı faktörleri elde etmeye çalışmıştır. Ancak çoğu bu faktörleri elde edememiş ve yalnızca beş faktörü bulmuşlardır (Somer, 1998, s.18). Cattell ve Allport'un çalışmalarından esinlenerek Norman (1963), sıfatlara dayalı olarak kişilik özelliklerini belirlemeye çalışmıştır. Bu bağlamda yapmış olduğu çalışmalarının sonucunda Norman (1963), kişiliği açıklayan beş güçlü faktörün olduğunu saptamıştır. Bu faktörleri; dışadönüklük, yumuşak başlılık/uzlaşabilirlik, sorumluluk, duygusal dengelilik ve kültür olarak isimlendirmiştir.

McCrea ve Costa (2003), yapılan araştırmaları güçlendirmek amacıyla büyük beşli üzerinde çalışmışlardır. Bu çalışmaları sonucunda; dışadönüklük, yumuşak başlılık/uzlaşabilirlik, sorumluluk ve duygusal dengelilik boyutlarının diğer araştırmalarla paralellik gösterdiğini bulmuşlardır. Kültür faktörünün ise, bağımsızlık, değişiklik ihtiyacı, yaratıcılık ve açık fikirlilik gibi özellikleri içermesi nedeniyle "deneyime açıklık" olarak isimlendirilmesinin uygun olacağını öne sürmüşlerdir. Beş Faktör Kişilik Modeli kapsamlı bir kişilik modeli olarak dikkat çekmektedir. Kişiliğin temel boyutlarını temsil eden bu beş boyut, dört temel noktayı vurgulamaktadır (McCreave Costa, 2003, s.30):

- Boylamsal ve gözlemciler arası çalışmalar beş faktörün olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu beş faktör davranış kalıplarını açığa çıkarma gücünü ve etkisini de uzun süre korumaktadır.

- Her bir faktörle ilişkili olan özellikler, ilişkili özelliğin araştırıldığı toplumda, bu toplumun dilinde ve kişilik sisteminde bulunmuştur.

- Beş faktör, farklı kültürlerde farklı şekillerde ifade edilse de evrensellik göstermektedir.

- Beş faktörün kalıtsal olduğu tartışılmaktadır.

Türkiye’de Türkçe sıfatlarla yapılan bir çok araştırmada da beş faktör açık bir şekilde bulunmuştur (Bacanlı vd., 2009, s.262; Somer, 1998, s.20; Somer ve Goldberg, 1999, s.432; Somer, Korkmaz ve Tatar, 2002, s.22). Farklı araştırmacılar farklı isimler kullanmış olsa da bu faktörler için en sık kullanılan kavramlar, Nevrotiklik, Dışa dönüklük, Deneyime açıklık, Uyumluluk ve Özdisiplindir (Burger, 2006, s.28). Bu modeldeki faktörlerin her biri iki uçludur, bir boyutun sahip olduğu özelliklerin tam tersini diğer boyut temsil etmektedir.

Nevrotiklik:

Bu faktör Nörotisizm olarak da adlandırılmaktadır ve çeşitli araştırmalarda endişeli, güvensiz, kendisiyle uğraşan, öfkeli, kaygılı gibi kişisel özelliklerle tanımlanmaktadır (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2002, s.25). Bu boyuttan yüksek puan alanlar, duygusal sıkıntı yaşayan ve duyguları aşırı değişiklik gösteren bireylerdir. Ayrıca bu insanlar diğerlerine göre günlük olaylar karşısında daha çok stres yaşamaktadırlar (Gunthert, 1999, s.1087).

Costa ve McCrea (1995), duygusal dengesizliğin temelinde kaygı, depresyon, öfke ve sıkıntı gibi olumsuz duygular yer aldığını belirtmişlerdir. Duygusal dengesizlik, aynı zamanda gerçekçi olmayan düşüncelerle ve başa çıkma mekanizmalarının uygunsuz seçimi ile de ilişkilidir. Bu faktörün olumsuz tarafındaki bireyler, sıklıkla karmaşık duygularla uğraşmak zorunda kalmaktadırlar. Bu nedenle daha çok kuruntulu düşüncelere sahip olabilmekte ve düşmanca tepkiler verebilmektedirler. Bununla birlikte, yaşadıkları olumsuz duygularla tutarlı olarak kendini suçlama ile daha fazla karşılaşmaktadır. Bu faktörün sadece olumsuz duyguları değil bunlara eşlik eden karmaşık düşünce ve davranışları da içerdiği belirtilmektedir. Bu boyutun olumlu ucu olan duygusal denge halindeki kişiler genellikle sakin, uysal, kendine güvenleri yüksek, olumlu duygulanımlar yaşamaya eğimli, duygusal iniş çıkışları yoğun olmayan ve yaşam doyumu yüksek bireyler olarak nitelenebilir (Costa ve McCrea, 1992, s.25).

Dışa Dönüklük:

Bu faktör, daha çok bireyler arası ilişkilerde sosyal uyaranların miktarı ile ilişkilidir. Temelde; girişken, neşe dolu, konuşkan, heyecanlı, hayat dolu, istekli ve sosyal olma; eğlenceyi, insanlarla birlikte olmayı sevme ve arkadaşça davranma gibi özelliklerle temsil edilmektedir (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2002, s.27). Dışa dönüklük boyutu yüksek olan kişiler sosyal, sıcakkanlı, girişken, iyimser ve enerjik olarak nitelendirilebilir (Burger, 2006, s.30). Bu bireyler, diğer insanlarla birlikte olmaktan hoşlanırlar, aynı zamanda cesur, hırslı ve lider olma eğilimindedirler. Ayrıca dışa dönük bireyler, psikolojik yardım alma konusunda zorlanmazken, içe dönükler bekleyebilecekleri üst sınıra kadar kendilerini yardım almama yönünde zorlamaktadırlar (Kahveci, 2001, s.62). Bunun nedeninin de dışa dönüklerin kendini açma konusunda daha rahat oldukları söylenebilir (Costa ve McCrea, 1995, s.51). Bu faktörün diğer ucundaki içe dönüklerin ise sessiz, çekingen, utangaç, sıkılgan bireyler oldukları ifade edilmektedir (Saymaz, 2003, s.30). İçe dönüklük boyutu yüksek bireyler, dışadönüklük boyutu yüksek olan bireylerin gösterdiği özelliklere sahip olmasalar da, ağırbaşlı ve bağımsızlardır; bu nedenle onların asosyal ve enerjisi olmayan bireyler olduğunu söylemek yanlış olacaktır (Somer, 1998; Costa ve McCrea, 1995, s.53).

Bu kişilik faktörü, Eysenck'in dışadönüklük/içedönüklük boyutuyla büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Dışadönük insanlar pozitif duygu eğilimlidir (McCrea ve John,1992, s.176). Eysenck'e göre içedönük kişilik özelliğine sahip olanlar çoğunlukla kendi başlarına kalmayı tercih eden, çekingen, sakin, dış gerçeklikten çok iç gerçekliğe yönelimli, içlerine kapanık, insanlardan çok kitaplardan hoşlanan ve çok yakın arkadaşları dışında kalan kişilere mesafeli davranan bireylerdir. Bu boyuttaki özellikleri gösteren bireyler, düzenli yaşamı, ilerisi için plan yapmayı severler; konuşmadan ve eyleme geçmeden önce düşünmeyi, heyecanla yapılan davranışlardan uzak durmayı tercih ederler (Eysenck'tenaktaran Çiğdemoğlu, 2006, s.30).

Deneyime Açıklık:

Araştırmacıların, beş faktör kişilik modelinde en az görüş birliğine vardıkları bu faktördür. Bazı araştırmacılar tarafından kültür, bazıları tarafından zekâ, bazıları tarafından ise deneyime açıklık olarak adlandırılmıştır. Faktörü temsil eden özellikler arasında; meraklı, karmaşık, analitik, bağımsız, liberal, yaratıcı, geleneksel olmayan, orijinal, hayal gücü yüksek, geniş ilgili, cesur, değişikliği seven, açık fikirli gibi sıfatlar yer almaktadır (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2002, s.29). Deneyime açıklık, kişilerarası ilişkilerde açık olmaktan çok yeni deneyimlere açık olmak anlamında kullanılmaktadır. Bu faktörden yüksek puan alan bireyler gelenek dışı ve bağımsız düşüncelere sahip iken daha az puan alanlar ise gelenekseldirler ve yeni bir şeyde bilineni tercih ederler (Burger, 2006, s.30).

Deneyime açık bireyler, kurallar konusunda esnekler ve geleneksel cinsiyet rollerini reddederler. Kuralların mutlak bir şekilde yerine getirilmesine karşı çıkarlar ve insiyatif sahibidirler. Kendilerini tanımlamada daha çok bağımsız olma ve kendine özgü olma özelliklerini vurgularlar. Sınanma ve sınavlar konusunda mizahi bir yaklaşımları vardır. İç görü sahibi, cesur, çeşitliliği tercih eden, yaratıcı, orijinal, estetik değerlere önem veren bireylerdir (McCrea ve Costa, 2003, s.32). Bu faktörden düşük puan alan bireyler, sıg, basit ve sadedirler. Kişilerarası ilişkilerde oldukça geleneksel bir tutuma sahip, kuralcı, yaratıcı olmayan, otoriteye boyun eğen, çeşitlilikten ve yenilikten hoşlanmayan, hayal kurma becerileri zayıf bireylerdir (McCrea ve Costa, 2003, s.33).

Uyumluluk:

Bu faktörden yüksek puan alan bireyler, güvenilir, sadakatli ve yardımsever kişilik özelliklerine sahiptir. Düşük puan almış kişilerin ise, düşmanca ve kuşkulu özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Uyumluluğu düşük kişiler, değerleri ve inançları için kavgayı göze alabilirken, uyumlu bireyler kavga davranışına daha az başvururlar (Burger, 2006, s.33). Uyumlu bireyler kişiler arası çatışmalara girmekten kaçınılmaktadırlar; girseler bile bu çatışmayı çözmek için güç kullanmak ve baskı uygulamaktan yana olmamaktadırlar (Cloninger, 2000, s.23).

Bu faktör bireylerin insancıl yönüne vurgu yapmaktadır. Uyumluluk düzeyi yüksek olan kişiler, yerine göre kendinden çok başkasının çıkarlarını düşünebilmektedir. Genel olarak etrafındaki diğer insanlara karşı saygılı, esnek, güvenilir, işbirliği taraftarı, anlayışlı, yumuşak kalpli ve duygusal olarak tatmin edici bireylerdir. Uyumluluk boyutunun tam tersi kişilik özelliklerine sahip olan bireyler ise; işbirliğinden hoşlanmayan, kavgacı, kaba, soğuk, diğerlerine karşı düşmanca duygular besleyen, çevresine karşı her anlamda vurdumduymaz, benmerkezci, empati becerisi olmayan ve kıskanç bir profile sahiptirler (Digman, 1990, s.419).

McCrea ve Costa (2003), yumuşak başlılığı, dürüstlük, diğergamlık, güven, itaat, tevazu ve merhametlilik gibi özelliklerle tanımlamaktadırlar. Uyumlu bireylerin doğru sözlü olduklarını, başkalarına açık ve dürüst yaklaşıtlarını ifade ederler. Bu boyutun ahlaki değerlerle ilişkili olduğunu, yetişkinlikte belirgin bir şekilde görülen yumuşak başlılık özelliğinin, erken çocukluk dönemindeki sıcaklık ve şefkat içeren aile ilişkilerinden beslendiğini belirtmişlerdir.

Sorumluluk:

Sorumluluk, kişilik faktörü itaatkârlık, düzenlilik, disiplin, sorumluluk, başarı çabası gibi özelliklerle ilişkilidir. Başarı çabası, yeterlilik, görev bilinci, düzen, öz disiplin ve tedbirlilik gibi kişisel özellikler sorumluluk özelliğini temsil etmektedir (Costa veMcCrea,1995, s.51; McCrea ve Costa 2003, s.35). Bu boyut bireyin ne kadar kontrol ve öz disiplin sahibi olduğunu ifade eder. Bu faktörden yüksek puan alan bireyler düzenli, planlı yaşamayı tercih eden, kararlı olarak nitelendirilirken, az puan alan bireyler dikkatsiz ve dikkati kolay dağılan, güvenilmez kişiler olarak nitelendirilmektedir (Burger, 2006, s.35). Sorumlu insanlar genel olarak dikkatli, güvenilir ve sorumluluk sahibidirler, işlerinde başarılı oldukları görülür. Sorumluluğu yüksek olanların sebatkarlığı, sorumluluğu ve güçlü kararlılık duyguları hedeflerine başarıyla ulaşmalarına yardımcı olur ve üslerinin takdirini kazanmalarını sağlar. Sorumluluk faktörünün olumsuz ucunda bulunan insanlar ise dikkatsiz, dağınık, düzensiz, isteksiz ve kendilerini kontrolden uzak tutan insanlardır. Sorumluluk boyutu yüksek olan bireyler çalışkan, dakik, iyi organize olmuş, hırslı ve azimli kimselerdir. Sorumluluğu düşük olan bireyler ise dikkatsizlik, dağınıklık, amaçsızlık, ihmalkarlık ve işten kaçma gibi özellikler gösteren kimselerdir (Yazgan, ve Yerlikaya, 2008, s.30).

1.1. Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problemi, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları üzerinde kişilik özelliklerinin etkisi var mıdır? şeklinde belirtilebilir.

Araştırmanın alt problemleri, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumları ile kişilik özellikleri,

- Cinsiyet
- Mezuniyet Düzeyi
- Mezun olunan enstitü
- Branş
- Mesleki kıdem yıllarına göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde belirtilebilir.

1.2. Araştırmanın Amaç/Hipotez

Araştırmanın amacı, Bursa ilinin dört ilçesinde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, kişilik özellikleri ile çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerini inceleyerek, çok kültürlü eğitim tutumları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektedir.

1.3. Önem

Çokkültürlülük özellikle günümüz Türkiye’inde, ulusal ve uluslararası göçler çerçevesinde, küçük büyük farketmeksizin birçok ilde karşılaşılan bir durumdur. Bu durum kültürel olarak kozmopolit yerleşim yerlerinin varlığı sonucu doğurmaktadır. Yetişkinler bazında bakıldığında, çokkültürlü bir ortamda hayat sürdürmek çocuklara göre daha olası olmaktadır. Okul çağındaki çocuklar ise bu çokkültürlü yapı içerisinde ötekileştirilme, yozlaşma veya kültür çatışması yaşama durumuyla karşı karşıya kalabilmektedir. Bu çerçevede çalışma okul çağındaki çocukların kültürel olarak çatışma yaşamamaları noktasında önem arz eden öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının incelenmesi ve bu tutumları ile ilişkili kişilik özelliklerinin ortaya konulması açısından önem arz etmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma, Bursa İlinin dört ilçesinde görev yapan 228 Sosyal Bilgiler Öğretmeni, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerdeki ifadeler ve bu ifadelere 228 öğretmenin belirttikleri görüşlerle sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Araştırmada, veri toplama araçlarının araştırmanın amacını karşılar nitelikte olduğu, örnekleme yer alan öğretmenlerin evreni temsil ettiği ve öğretmenlerin veri toplama araçlarındaki görüşlere doğru ve samimi cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Kültür

Kültür, maddi öğelerin, davranışların, düşünce ve duyguların simgelerden oluşan sembollere dayalı bir örgütlenmesidir (Turhan, 1997, s.38).

Çokkültürlülük

Çokkültürlülük, bir toplum içinde birden fazla etnik, dini/mezhepsel, politik, cinsel vb. farklı kültürlerin varlığını ifade etmektedir (Kymlicka, 1998, s.48).

Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlü eğitim, en genel itibariyle çokkültürlü politikaların eğitim alanına yansımalarını ifade eder (Parekh, 2002, s. 292-293).

Kişilik

Kişilik, genetik ve fizyolojik özellikleri, sosyal tecrübeleri ve değişen çevresel şartları içeren iç ve dış etkenlere bağlı evrimsel bir süreci temsil etmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2016, s. 3).

BÖLÜM II

ALANYAZIN

2.1. Kültür Kavramı

Kültür sosyal bilimlerde en çok kullanılan ve tartışmalı kavramlarından biridir. Birçok tanım yapılmıştır. Hal böyle olunca mevcut tanımlar, belli özelliklerine göre tasnif edilmeye çalışılmıştır. Bu tasniflerden birine göre kültür tanımlarını altı ana temada toplamak mümkündür. Bunlar (Çukur, 2007, s.37):

- Tüm toplumsal hayatta bilgi, inanç, sanat ve felsefe gibi daha çok manevi öğeleri içeren betimleyici tanımlar,
- Kültürü kuşaklar arası aktarılan bir miras olarak gören tarihsel tanımlamalar,
- Kültürü bir topluluğun “yaşam tarzı” ya da davranış ve eylemleri biçimlendiren ortak kurallar veya değerler bütünü olarak kabul eden normatif tanımlamalar,
- Devlet, eğitim, ekonomi gibi çeşitli toplumsal öğeler ve kurumlar arasındaki güç, üretim yöntemleri, otorite ve hiyerarşi gibi niteliklerin dinamik ilişkisine odaklanan yapısal tanımlamalar,
- Kültürü, bireylerin veya toplumsal grupların karşılaştıkları sosyal, fiziksel ya da psikolojik sorunları çözmeye ortaya koydukları araçlar olarak ele alan psikolojik tanımlamalar,
- Ve son olarak kültürel süreçlerin oluşma ve değişime uğrama nitelikleri üzerinde duran genetik tanımlamalardır.

Kültür kavramına ait bu kadar çok tanımın olmasının sebeplerini, sözcüğe sosyoloji, sosyal antropoloji, etnoloji, tarih ve günlük dilde çok çeşitli anlamların yüklenmiş olmasında aranmalıdır. Ayrıca, sosyal bilimlerde araştırma konusu objelerin herkes için farklı şeyler ifade ediyor olması durumu daha da karmaşık hale getirmektedir.

Günlük dilde kültür kavramını kullandığımızda, ‘kültürlü insan’ ifadesinde olduğu gibi, bunun bilim, sanat, edebiyat, müzik, resim gibi zihindeki yüce şeylere eşdeğer olduğunu görürüz (Giddens, 2000, s. 19). Bunun yanında ‘kültür-fizik’

ifadesinde olduğu gibi bazı bedensel özelliklerin; ‘matematik, müzik, sanat kültürü’ ifadelerinde olduğu gibi bazı zihinsel özelliklerin geliştirilmesi veya gelişmiş olması halini ifade ettiğini görmekteyiz. Ancak sosyolog, antropolog ve etnologlar kültür kelimesini günlük dilden farklı anlamlar yükleyerek kullanırlar. Bunlar arasında özellikle sosyolog ve antropologların kültür kavramı ile ilgili açıklamaları önemlidir.

Kültür kavramının ele alınışı bakımından sosyoloji ve antropoloji arasında farklar vardır. Antropoloji, daha çok kültürün mahiyeti ile ilgilenirken, sosyoloji onu toplumu meydana getiren sosyal yapı unsurlarından biri olarak görür (Arslantürk ve Amman, 2000, s. 233). Bu bakış açısı farklılıkları tanımlara yansımaktadır. Örneğin bir kısım antropologa göre kültür ‘öğrenilmiş davranış’tır. Bazılarına göre ise davranıştan çok, ‘davranışın soyutlaması’dır. Bir kısmına göre ise, ‘Bir şey ne ise odur.’ Bu anlamda antropologlar için taş baltalar, toprak mamulleri gibi maddi şeyler kültürü oluşturur. Bunun tam aksini söyleyenler de vardır: Bu antropologlara göre maddi şeyler kültürü temsil edemezler, kültür ruhta vardır, ruhi(geistig) bir olgudur. Kültür, fikir ve düşüncelerden ibarettir. Kültürü bir ‘psikolojik savunma mekanizması’ olarak görenler olduğu gibi, onu bir toplumun ‘şah neyi’ olarak görenler de vardır. Neyle icra edilen bir müzik korosunda bir baş neyci vardır ve herkes müzik aletinin akordunu bu neye göre yapar. Bu benzetmeye göre kültür, toplumda herkesin kendisine bakarak şekil aldığı bir konumda durur (Arslantürk ve Amman, 2000, s. 234).

Kültür tanım ve anlayışlarını asıl çoğaltanların sosyologlar olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin Marks’a göre kültür, doğanın yarattıklarına karşılık insanoğlunun yarattığı hemen her şeydir. Adam Kuper’e göre ise, bir halkı diğerlerinden farklı kılan şeydir (Kuper, 2009, s. 365). Nicolas Journet’e göre, kültür kavramı, çok esnek olmasına rağmen temel bazı varsayımlar içermektedir. Bu varsayımlardan birincisi, kültürün doğaya karşı olduğudur. İnsanda kültürel olarak var olan şey, diğer canlılarda eksik görülmektedir. Bu eksiklikler, eklemlenmiş dil, sembolik kapasite ve idraktır. Ancak bununla kalmaz, veraset gereği bu yollar genişleyip yayılarak ilerler (Kuper, 2009, s. 365). Bunların hiçbirisi hayvanda yoktur. Edonard Herriot’un kısa ama öz ifadesiyle kültür, her şeyi unuttuktan sonra hatırdaki kalan şeydir (Duhamel, s.7). Linton’a göre bir toplumun tüm hayat biçimidir. Summer için, insanların içinde bulunduğu yaşam koşullarına uyumlarının toplamı onların kültürüdür. Kültürü bir sembol olarak

gören White'a göre, kültür, maddi öğelerin, davranışların, düşünce ve duyguların simgelerden oluşan sembollere dayalı bir örgütlenmesidir. Kindall Young'a göre kültür, tarih boyunca tabiatı ve kendisini nasıl idare edeceğini öğrenmek suretiyle, insanlığın bizzat meydana getirmiş olduğu eseridir (Turhan, 1997, s.38).

Fonksiyonalist bir bakış açısına sahip olan Bronislaw Malinowski'ye göre kültür, aletlerden ve tüketim mallarından, çeşitli toplumsal gruplaşmalar için yapılan anayasal belgelerden, insana özgü becerilerden, inanç ve törelerden oluşan bütünsel bir toplamdır (Malinowski, 1990, s.79). Malinowski'ye göre bir canlı varlıkta her bir organın bir ihtiyaca cevap veren bir fonksiyonu olduğu gibi, bir kültür içerisinde de her unsur bir fonksiyona sahiptir. Kroeber'e göre kültür, öğrenilmiş ve aktarılmış reaksiyonlar ve alışkanlıklar, teknikler, fikirler, değerler ve teşvik edilen davranışların tümüdür. Thomas S. Eliot kültürü, 'aslında herhangi bir toplumun dininin vücut bulmuş şekli' olarak görür (Eliot, 1981, s.20). Din kültüre muhtaç olduğu çerçeveyi temin etmektedir. Sosyal psikolog Moles'e göre kültür, kısmen eğitim yoluyla, kısmen de içinde bulunmaktan dolayı, sosyal çevreden kaynaklanır ve bu insan çevresi ile birey arasında temel bağı kuran kitle iletişim araçları sayesinde gerçekleşir (Moles, 1983, s.7). Sosyolojinin önemli isimlerinden Sorokin'in tanımı ise şöyledir: Kültür, birbiriyle etkileşen veya birbirinin davranışını belirleyen iki ya da daha fazla bireyin, bilinçli, bilinçsiz eylemleriyle yaratılan ve biçimlenen her şeydir (Erkilet, 1995, s.10). Anthony Giddens ise kültür ve toplum ilişkisine dikkat çekmiş ve biri olmadan diğersinin de olamayacağını savunmuştur. Buna göre kültür artifactler yani insan eliyle yapılmış "şey"ler bütünüdür ki bu artifactler günümüz toplumunu oluşturan öğelerin başında gelir (Giddens, 1998, s.136).

Erol Güngör, sosyolojideki maddi kültür manevi kültür ayırımına bağlı kalarak şöyle bir tanım getirir: Kültür bir inançlar, bilgiler, hisler ve heyecanlar bütünüdür, yani maddi değildir. Manevi olan kültür, uygulamalar halinde maddi formlara bürünür (Güngör, 1986, s.15). Hilmi Ziya Ülken'in tanımında da kültür-medeniyet ayırımına gönderme vardır. Ülken'e kültür, milletin içinde bulunduğu medeniyet şartlarına göre yarattığı bütün dil, ilim, sanat, felsefe, örf ve adetler ve bunların toplamıdır (Ülken, 1948, s.7). Mümtaz Turhan kültürü tanımlarken oldukça geniş bir çerçeve çizer. Ona göre kültür, bir cemiyetin sahip olduğu maddi manevi kıymetlerden teşekkül eden öyle

bir bütündür ki, cemiyetin içinde mevcut olan her nevi bilgiyi, alakaları, alışkanlıkları, değer ölçülerini içine alır. Bütün bunlar, birlikte, o cemiyetin mensuplarının ek serisinde müşterek olan ve onu diğer cemiyetlerden ayırt eden hususi bir hayat tarzı temin eder (Turhan, 1997, s.56).

İonna Kuçuradi, kültür sözcüğünün çok çeşitli anlamlarda kullanılmasının sebep olduğu sıkıntıları gidermek için onu uluslararası belgelere dayanarak ‘tekil anlamda kültür’ ve ‘çoğul anlamda kültür’ olarak ikiye ayırmayı önerir. Tekil anlamda kültür, (cultura animi) kişilere insan olarak olanaklarını geliştirebilmeyi sağlayan etkinliklerin tümüdür. Tekil anlamda kültürün taşıyıcısı kişilerdir. Çoğul (genişletilmiş) anlamda kültür ise, bir sosyal grubun yaşamının somut, tek tek ifadeleri arasındaki farklılıktan çok, bu ifadelerin hepsinde ortak olan bir özelliği, yani bir grupta o anda yaygın olan insan anlayışı ve değerlilik anlayışıdır. Bu belirlemeye göre çoğul anlamda kültürün taşıyıcısı gruplar olmaktadır (Kuçuradi, 1998, s.42).

Kültürün tanımlamaları arasında en kapsamlı ve en çok kabul görenlerden biri hiç şüphesiz Tylor’a aittir: Kültür ya da uygarlık, bir toplumun üyesi olarak, insanoğlunun öğrendiği kazandığı bilgi, sanat, gelenek görenek ve benzeri yetenek, beceri ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütündür (Sezen, 1990, s.95).

Son dönem sosyal bilimcilerinden İ. Wallerstein, kültürün sosyal bilimlerde kullanılan en geniş kavram olduğunu ileri sürerek, antropologlarca ortaya konulan ‘insan’ tanımına ilişkin ön kabullerden hareket eder. Buna göre her insanı üç farklı şekilde tanımlamak mümkündür:

1. İnsanın evrensel özellikleri (universal characteristics of the species). Bu düzlemde herkes herkesle yeme içme, uyuma, üreme ve ölme gibi aynı insani karakter özelliklerini paylaşmaktadır.

2. İnsanı belli bir grup üyesi olarak tanımlayan özellikler. Bu düzlemde herkes sadece dini, ailevi, mesleki ya da herhangi bir grup insanla aynı özellikleri paylaşmaktadır. Müslüman, Hristiyan, İngiliz, berber gibi.

3. Mizaç (idiosyncratic characteristics) Bu düzlemde her bir kişi başka hiç kimse ile paylaşmadığı bazı özellikleriyle ele alınmaktadır.

İşte Wallerstein'e göre kültür, insanın herkes için geçerli evrensel ve sadece kendisine mahsus mizacına ilişkin özellikleri dışındaki, meslek, değer, inanç gibi nitelikleri hakkında konuşurken başvuracağımız kelime olmaktadır (Balı, 2001, s.187).

Örnek tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere kültür değişik bakış açılarına göre farklı şekillerde ele almaktadırlar. Günümüz sosyal bilimcileri genel olarak kültürü, medeniyet kavramını da içine alan, olabildiğince geniş bir çerçeveye içinde değerlendirmektedirler. Bütün bu bilgiler ve eğilimler ışığında kültürü şöyle tanımlayabiliriz: Kültür bir toplumun sahip olduğu maddi ve manevi kıymetlerden oluşan öyle bir bütündür ki, toplum içinde mevcut her çeşit bilgiyi, ilgiyi, alışkanlığı, değer ölçülerini, genel tutum, görüş ve zihniyet ile her çeşit davranış şekillerini içine alır. Hepsi birlikte o toplum mensuplarında genellikle müşterek olan ve diğer toplumlardan ayıran hususi bir hayat tarzı temin eder (Arslantürk ve Amman, 2000, s. 244).

Bütün bu tanımları birleştirdiğimizde kültür, insanoğlunun geliştirdiği her türlü araç ve aletler, silahlar, meskenler, emtialar, üretim tekniklerinden ve bunların geliştirilmesinden, düşünce ve inanç sistemlerine, hukuk, devlet, ahlak, sanat, bilim dahil felsefe ve sosyal organizasyon ve kurumlarına kadar ne varsa her şeyi kapsar. Özetle kültür, maddi ve manevi olarak vücuda getirilmiş her şeydir ve bu özelliğiyle de 'sosyal birikim' ve 'sosyal miras' olarak da ifade edilir (Arslantürk ve Amman, 2000, s. 245).

2.2. Çokkültürlülük Kavramı

Bugün çoğu ülke kültürel bakımdan çeşitlilik gösterir. Son tahminlere göre dünyadaki 193 bağımsız devlet bünyesinde 600 yaşayan dil grubu ve 5.000 etnik grup barındırmaktadır. Çok az ülkede, yurttaşların aynı dili konuştukları ve aynı etnik-ulusal gruba ait oldukları söylenebilir (Kymlicka, 1998, s. 25). Jenks (2007); "çeyrek asır önce, toplum'u bir gerçeklik olarak güvenle tartışıyorduk; 1990'a kadar yakın bir zamanda bile, sakınmadan, hatta R. H. Tawney'den Paul Willis'e kadar tüm sol kanat söylemi içinde, "ortak kültür" gibi fikirleri düşünüyorduk. Bugün, bir dizi tartışmanın ardından, epistemolojik emperyalizm temelinde düşünsel misilleme korkusu olmadan bu gibi bütüncüllükleri telaffuz bile edemeyiz diyerek ortak kültürden ve kimlikten

bahsetmenin çağımızdaki zorluğuna dikkati çekmiştir. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren siyaset, sosyoloji ve felsefe alanında, farklılıklar lehine yaşanan gelişmeler, aynı ülke içerisindeki kültürel/etnik farklılıkların tanımlanması ve kavramsallaştırılması gereğini ortaya koymuştur. Bu kavramsallaştırma ise en yaygın biçimiyle ilgili literatüre, son otuz yıllık süre zarfında kullanım sıklığı oldukça artan çokkültürlülük (multicultural) olarak yansımıştır (Jenks, 2007, s.183).

En genel haliyle ifade edilecek olursa çokkültürlülük, bir toplum içinde birden fazla etnik, dini/mezhepsel, politik, cinsel vb. farklı kültürlerin varlığını ifade eder. Bazıları “çokkültürlü” terimini, çeşitli nedenlerle, egemen toplumdan dışlanmış ya da kenara itilmiş, etnik olmayan çok çeşitli sosyal grupları da içine alan oldukça geniş bir anlamda kullanır. Özellikle ABD’de yaygın olan bu kullanımda “çokkültürlü” bir gündemin taraftarları bu terimi sıklıkla engelliler, geysler ve lezbiyenler, kadınlar, işçi sınıfı, ateistler ve komünistler gibi grupların tarihsel dışlanışını tersine çevirme gayretlerini ifade etmek üzere kullanırlar (Kymlicka, 1998, s.48). Fakat çokkültürlülük kavramının bu kadar geniş toplulukları içine alacak biçimde tanımlanmasına karşın, gerek kuramsal tartışmalarda ve gerekse günlük kullanımda, bütün bu farklı topluluklar ya da kimlikler içinde en fazla öne çıkanı, etnik farklılıklar olmuştur. Bu sebeple “etnik” kavramının tanımlanmaya ihtiyacı vardır.

Smith (2002), etnik sözcüğünün eski Yunanca’daki farklı kullanımlarından hareketle aynı klan ve kabileye bağlı olmaları gerekmeyen, birlikte hareket eden veya yaşayan topluluk olarak tanımlar. Bununla birlikte etnisitenin taşınması gereken özellikler ise kolektif isim, ortak soy miti, ortak tarih, özel ortak kültür, belli bir territorya ile özdeşleşme ve dayanışma duygusudur (Smith, 2002, s. 45-57). Etniklik, kültürel pratiklere ve belli bir toplumun insanlarını, diğerlerinden ayırt eden niteliklere atıfta bulunur. Etnik grupların üyeleri kendilerini toplumda diğer gruplardan kültürel açıdan farklı görür, karşılığında da diğer gruplar tarafından farklı görülürler. Bir etnik grubu diğerlerinden ayıran unsurlar arasında dil, din, tarih veya atalar, örf ve adet, yaşam tarzı, giyim ya da süslenme biçimleri yer alır. Aslında etniklikle ilgili doğuştan gelen hiçbir şey yoktur. Etniklik, zamanla üretilen ve yinelenen, bütünüyle toplumsal bir olgudur (Giddens, 2008, s. 535). Bu çerçevede etnisite, “ait oldukları ve içinde özgün kültürel davranış sergiledikleri bir toplumda kendilerini diğer kolektif yapılardan

farklılaştıran ortak özelliklere sahip olduğunu düşünen ya da başkaları tarafından bu gözle bakılan kişileri tanımlayan bir terim olarak” açıklanmaktadır (Marshall, 1999, s. 215).

Weber etnisiteyi, sınıf, prestij, ve parti kavramları ile karşılaştırmalı olarak ele almakta, onlardan farklı, biyolojik kökenleri olmakla birlikte, ırktan da ayrıldığına, ortak tarih, örf ve âdet gibi olgulara dayandırıldığına değinerek, öznel bir inanç olduğunu vurgulamaktadır: “Etnik gruplar, fiziki görünüş ve/veya adet ya da sömürgeleştirme ve göç nedeniyle ortak kökenleri olduğuna subjektif olarak inanan insan topluluklarıdır” (akt. Somersan, 2004, s. 22). Görüldüğü gibi, etnisite ile ırk kavramları arasında açık bir ayrım vardır. Etnisite deyince daha çok kültürel, dilsel toplumsal benzerlikler kastedilirken, ırk kavramının altında ise biyolojik değişkenlerin yattığı düşünülmektedir (Somersan, 2008, s. 87). Bir başka ifadeyle ırk, biyolojik ya da fiziki antropolojik bir değer taşımasına karşın, etnisite sosyolojik ya da sosyal antropolojik bir anlam taşımaktadır.

Etnisite kavramıyla oldukça değişken bir şekilde kullanılan bir diğer kavram ise “ulus”tur. Kimi zaman etnik gruplarla uluslararası tarihsel ve kavramsal çakışmanın olduğu görülse de etnik gruplar bir ulusun sahip olduğu birçok nitelikten yoksundur. Ulus, etnisitede olduğu gibi ortak mitleri ve anıları olan territoryal bir topluluktur. Ancak etnisitede bir ülke ile olan bağ sadece tarihsel ve sembolik kurulabilirken, ulusta bu bağ fiziksel ve siyasi bir nitelik taşır (Somersan, 2008, s. 89). Kısacası ulus”, bir devletin fiili ya da muhtemel sınırlarına bağlı olan sosyo-politik bir kategori olarak tanımlanırken, bir “etnik” grubun ise, kuşaktan kuşağa geçen ve normal olarak kuramda devlet sınırlarına bağlı olmayan, bazı sürekli davranışlara sahip olduğu söylenen kültürel bir kategori olduğu söylenebilir (Wallerstein, 2000, s. 98).

İlgili literatür ışığında çokkültürlülüğün sosyolojik bir durum tespiti olduğu ve toplumdaki farklılıkları tanımlamak için kullanıldığı görülmektedir. Bu farklılığın kapsamı, toplumdaki tüm dezavantajlı grupları içine alacak şekilde genişletilebileceği gibi, daha dar ve yaygın kullanımda toplumdaki etnik farklılıkların bir ifadesi olarak da tanımlanabilir. Fakat bu noktada etnik farklılık ifadesinin ırksal bir ayrım olmadığını, dil, din, inanç, ortak geçmiş gibi kültürel farklılıklar arasındaki ayrımı tanımlamak için kullanıldığını belirtmek gerekir.

2.3. Çokkültürlülük ve Kültür İlişkisi

Çokkültürlülük “bir parçalanmaya mı yol açmaktadır yoksa bir bütünleşmeyi mi sağlamaktadır“ bu tartışılabilir. Bir taraf çokkültürlülüğün olumsuzluklarından bahsederek çokkültürlülüğün birçok çeşitlilikten ve farklılıktan kaynaklanan anlaşmazlıkları doğuracağını ve başkaldırıyı körükleyeceğini düşünmektedir. Diğer taraf ise çokkültürlülüğü olumlu yönden farklı kimlik, kültür ve değerleri birleştirerek tüm farklılıkları bir arada yaşatabilme formülü olarak görmektedir. İki zıt savunma da çokkültürlülüğe farklı açılardan tam tersi istikamette bakılabileceğini göstermektedir.

“Multiculturalism”, bir toplumda farklı kültürlerin bir arada yaşamasını onaylayan bir “tanınma politikası”nı yansıtmakta ve kelime kendi içinde bir tavır alma anlamını barındırmaktadır (Altaş, 2003, s. 13). Kısaca, çokkültürlülük, farklı etnik, kültürel kökenlere sahip toplulukların kendi özgün kimliklerini korumalarını onaylayan bir model olarak topluluklar üstü yeni bir tarz bir ulusal kimliğin şemsiyesi altında, her çeşit kültürel kimliklere yaşam alanı açar ve onların bu alanda varlıklarını korumalarını destekler. Bütün bunlara karşın, aslında çokkültürlülük de bir asimilasyon politikasıdır fakat daha uzun bir süreye yayılmış, değiştirilmesi hedeflenen unsurların değişiminin zorlanmadan gerçekleştirildiği bir asimilasyon politikasıdır (Vatandaş, 2002, s. 22). Bu tezi güçlendiren birçok araştırmada çokkültürlülüğün bir asimilasyon politikası olduğunu savunanlar vardır. Bunlara örnek olarak Celalettin Vatandaş’ın yaptığı araştırma örnek verilebilir (Altaş, 2003, s. 13).

Örneğin modern dünyada kültürel çoğulculuğun toplumsal bir gerçeklik olmaktan çok bir ideal olduğuna dikkat çeken Anthony Giddens, çoğulculuk modelini “içerisindeki sayısız farklı alt-kültürün aynı derecede geçerli olarak tanıdığı, gerçekten de çoğulcu bir toplumun gelişimi için çaba göstermek” biçiminde tanımlıyor (Giddens, 2000, s. 251). Herkese fark gözetmeksizin temel hakların tanınması düşüncesi bugün gündemdeki yerini alır. 1990’ların başında Amerikan ulusu ve kimliği hakkındaki tartışma aydınlar arasında epey yaygındı. Amerikanların ayrışması üzerine yaygınlaşan tezle, etnik, ırksal farklılıkları kollayan bir ulusal yapıyı modelleyen çokkültürcülük kuramlarını topa tutuyordu. Dünyada çokkültürlülüğün temel algısı toplum için birlikte yaşama hedefi olması gereken bir gerçeklik olduğudur. Çokkültürlü devletlerin ve

çokkültürlülüğe, devletlerin de bakışı ya da tavırları farklı farklıdır çünkü çokkültürcülük bu anlamda bir taraf olmayı da beraberinde getirir.

Çokkültürlülük kavramsal bir gerçekliktir, çokkültürcülük ise çokkültürlülüğten türeyen ve çokkültürlülükle karıştırılan bir kavramdır. Çokkültürcülük, çokkültürlü bir politikadır ve çokkültürlülük olgusunun ortaya çıkması sonucunda çok kültürcülüğü savunan bir tavidir. Çokkültürlü devletlerin geçmişten günümüze uyguladıkları farklı politikaları olmuştur ve bunlardan hangilerinin özel bir yer kazandığı da olayın evrensel olarak etkisi ile anlaşılır.

“Erime Potası”nın güçlü bir şekilde gündemde olduğu bir dönemde, bir toplumsal uyum politikası olarak “çokkültürlülük” gündemdeki yerini alır. Kanada terimin anavatanını oluşturur. Terim ilk olarak Kanada’da 1971 yılında kullanılmıştır. Pierre Trudeau, Kanada’nın o dönem başbakanı olarak “çokkültürlü” bir politikadan söz eder. Ama Kanada’da bir süre daha çift kültürlülük devam eder. Çokkültürlülüğün tarihsel olarak erime potası ya da etnik mozaikçe alternatif bir niteliği söz konusudur. Farklılığa yer verilmesi gerçek eşitliğin özüdür. Çokkültürlülük batı dillerinde “çeşitli kültürel özelliklerden oluşan” şeklinde açıklanmaktadır (Vatandaş, 2002, s. 30).

Küreselleşme, sosyolojik olarak olağan ve evrensel bir toplumsal tecrübedir. Küreselleşme sonucunda meydana gelen göçler sonucu çokkültürlülük önemli bir yere sahip olur. Göçmenler, gittikleri ülkelerde azınlık olarak nitelendirilmektedirler. Sonradan geldikleri bir toplumdaki, o ortama uyumları farklı şekillerde gerçekleşebilir. Yeni gelen göçmen toplumları, farklılıklarıyla devam ettirdikleri yaşamlarında sorunlarla karşılaşabilirler. Bu yüzden de geldikleri ortamdaki mevcut kültür ve kendi kültürleri arasındaki ortaklıkları ve farklılıkları görmeye başlamaktadırlar. Sonuçta ise iki farklı kültür arasında bir seçim yapmak zorunda değillerdir, iki farklı kültürü sentezleyerek kendi kültürlerinden vazgeçmeyerek mevcut kültüre uyum sağlamaya çalışabilirler. Kendilerine yeni bir kültürel bileşke oluşturmaları bir nevi kendi kültürel kimliklerini koruyarak farklı iki kültürel öğeden hakim olan kültürün değil yeni bir kültürün tercih edilmesi tercih edilebilir. Baskın kültürlerin dayatması karşısında özgün bir kültür çözüm yolu olarak görülebilir. Yeni alternatif bir kültür ve kimlik yaratmayı başarabilirse bu grup hem entegre olarak uyumu sağlamış hem de kendi öz kültürel unsurlarını devam ettirmiş olmaktadır. Bunu başarabilen sınırlı sayıda göçmen vardır.

Göçmenler gittikleri yerlerdeki kültürlerle olumlu - olumsuz yönden ilişkilerde bulunabilirler. Göçmen toplumları, eğer gittikleri ülkelerde şiddet ve baskı yoluyla entegre edilmeye çalışılırsa bunun sonucu gerçekten çatışmaları doğurur.

Zorla ve dayatmalarla kültürleri, kültürel değerleri ve toplumları tahakküm altında tutmak tehlikelidir. Eğer bu gruplara daha fazla baskı ve şiddet uygulanırsa da asimile olmaları sağlanarak kültürel öğelerinden bir arındırılma gerçekleştirilir. Kültürel hegomanya kurarak tüm kültürleri tek bir kültür etrafında toplamak o kültürü zenginleştirmez sadece çeşitlendirir. Kültürleri birbirlerine eklemleyerek olağanüstü bir kültür oluşturulamaz. Var olan kültürel unsurların süreç içinde değişmesi söz konusu olabilir ama tamamen yok edilmesiyle sadece kültürler zarar görür. Bastırılarak, susturularak kültürel kimliklerin, dejenere edilerek kültürlerin parçalanması ya da yok edilmesi doğru değildir. Küçük kültürel guruplardaki farklı kültürel kimliklerin birleştirilip harmanlanarak yeni bir kültür oluşturmaları ya da baskın kültür içinde eritilmeleri sorunludur. Bireyler ya da grupların kabul ettikleri ya da değiştirmek istedikleri kültürel kimliklerinde bazı unsurlar olabilir ancak tamamıyla bütün kültürlerin her öğesinin değiştirilmesi de sorunludur.

Hükümet politikasında entegrasyon, göçmenlerin eğitimi, iş pazarı, siyaset gibi temel toplum sektörlerine katılım şeklinde tanımlanıyor. Ancak toplumsal katılım sürecinde kültürün rolü ne olacak sorusuna net bir cevap verilmiyor. Daha sonra yapılan tartışmalarda “öz kimliğini koruyarak entegre olma” formülü entegrasyon politikasını tanımlayan bir toplumsal uzlaşma noktası olarak yaygınlık kazandı (Canatan, 2001, s. 317).Olması ve yapılması gereken göçmen kültürü ve diğer kültürün birbirlerine karışmadan ayrı ayrı kendi kültürel özelliklerini özgür, eşit ve sınırları içinde yaşaması olarak görülmektedir. Bu durum kendi içinde paradoksal olmasına rağmen burada hem özgür hem de bölünme riski taşımayan bir kültür kastedilmektedir. Farklı kültürler bir arada yaşarken farklı kültürel unsurlar arasında eşitliğin olduğu, her kültürün kendi sınırını bilerek yaşadığı ama kendi alanı içerisinde özgürce ve tüm haklarını kullanarak yaşayabileceği bir durum olmalıdır.

Çokkültürlülük de kültürden türeyen bir olgudur ve teorik olarak tezin şekillenmesinde ana unsur olarak ele alındığından temele yerleştirilmeye çalışılacaktır. Sık sık çalışmada kullanılacak olan çokkültürlülük olgusunun ortaya çıkışı ve tarihten günümüze geldiği nokta da incelenecektir. Toplumsal şartlara, dönemlerin ve devletlerin özelliklerine göre çokkültürlülük tarihte farklı görünümeler kazanarak adı konmadan varolmuştur. Çokkültürlülük post-modern dönemde Batı çıkışlı yeni bir kavram olarak “Multiculturalism” şeklinde ifade edilen bir olgudur. Göç artışıyla uluslararası arenada Kanada, Amerika gibi ülkeler başta olmak üzere çokkültürlülük çıkış noktasında toplumsal bir çözüm olarak daha sonra ise sosyo-politik ve siyasi bir proje olarak dinamik olarak değişim ve dönüşümlere uymuştur. Devletlerin ve kimliklerin kendilerini yapılandırılmasıyla ilgili olarak zamanla farklı devlet yapıları yüzünden çokkültürlülük amacından uzaklaştırılmıştır.

2.4. Çokkültürlülük İle İlgili Kavramlar

Çokkültürlülük ile benzer kavramlar vardır ve bu kavramlar çokkültürlülük ile karıştırılmamalıdır. Örneğin, çok kimliklilik, çok etniklilik çokkültürlülük gibi algılanıp nitelendirilmektedir. Sadece çok ırkçılık çokkültürlülük değildir. Farklı ırkların, farklı inançların yani her tür farklılığı barındıran çokkültürlülük bu şekilde sınırlandırılarak daha dar anlam kalıplarına sokulmaya çalışılmaktadır. Sadece etnik farklılıklar varsa bu çok etnikliliktir, buna çokkültürlülük denilemez. Özellikle ırk ve etnisite konusunda bu karışıklık yaşanmaktadır yani çokkültürlülük çok etnikliliği kapsar ve ondan daha fazlasını içerir.

Pazarların anakarası kültürel kimliklerin anakarasından giderek uzaklaştığı, bizlerin de bir yandan da arılık saplantısı olan topluluklarla yaşamaya zorlandığımız bu ortamda, bir kişisel eylem alanını özneye yaratırız. Özne düşüncesiyle çokkültürlü toplum düşüncesi hatta kültürler arası iletişim düşüncesi arasında hiçbir kopukluk yoktur, çünkü ancak karşılıklı olarak birbirimizi birer özne olarak kabul ettiğimizde, birlikte ve farklılıklarımızla yaşayabiliriz (Touraine, 2002, s. 213). Birleştirici, bütünleştirici devletle, çeşitlilik içeren bir topluluğun bağdaştığı ve modern demokrasinin doğduğu yer Kanada, A.B.D. gibi devletlerdir ve ulusları daha çok çeşitlilik içinde, daha iyi bütünleştirerek modernite ile ortaya çıkarır.

Çokkültürlülük farklı kültürlerin birlikteliği anlamına geldiği için bütün olarak, kültürel olarak tüm farklılıkları daha geniş içeriğiyle tüm özellikleri ile anlatır çünkü kültür genel bir kapsama sahiptir. Çokkültürlülük kullanılırken temel alınacak nokta genel olarak farklı farklı kültürlerin bulunması ve bu farklı kültürden olan tüm öğelerin birlikteliğinin sağlanmasıdır. Çokkültürlülüğün toplumda farklılık ve ayrılıklara sebep olup toplumu parçalama tehlikesi bulunduğu görüşleri de önemlidir. 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.

Çokkültürlülüğün bir savunusu yapılması ya da karşı çokkültürcü bir tavır içinde olunması tercih edilmemiştir. Çokkültürlülük kavramı yeri geldiğinde işlevsel olarak kullanılırsa toplumlarda düzen ve birlikteliği sağlayabilir. Tam tersi eğer toplumda kültürlerin sistem çıkarları için kullanılması söz konusu olursa çokkültürlülük amacının dışına çıkarak farklı politikalar ve uygulamalarla gündeme getirilirse eleştirilebilir. Çokkültürlülüğün yanlışlarının irdelenmesi ve çokkültürlük eleştirileri toplumsal gereklilikler sonucu oluşan bir gerçeklik olarak ele alındığında hiç de gereksiz ya da tehlikeli olmaz. Çokkültürlülük Batı merkezli bir model olarak tüm dünyada uygulamasında kendine bir yer bulmaktadır ve uyarlamasında da çeşitlilikler olabilir. Batı toplumlarında sorunların çözümü için üretilen bir alternatifler diğer Batı dışındaki tüm toplumlara aynı şekilde uygulansa da farklı sonuçlar doğurabilir. Batı'daki farklı ülkelerde Avrupa'da bile çeşitlilik arz eden çokkültürlülük her yerde ve tüm toplumlarda aynı şekilde uyarlanamamaktadır çünkü tüm toplumların kültürel olarak aynı ölçüde farklılığa sahip olması beklenemez.

Çokkültürlülük bazı devletlerde sorun yaratırken bazı devletlerdeki uygulamalarında ise işlevsel olarak çeşitlilik içinde birlik sağlamaktadır. Tüm farklılıkları tek bir birlik içinde toplama ayrı bir olaydır ve çokkültürlülük 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 çekmektedir. Örnek olarak Avrupa Birliği'nin

yapısı gösterilebilir ve bu noktada bunun çokkültürlülük olarak değerlendirilmesi paradoksal içerik taşır.

Bugün dünyada olması gerekenin çokkültürlülüğün ya da çoğulculuğun tanınması olarak görülmesi kuvvetli bir argümandır. Batılı\Batılı olmayanlar, Avrupalı\Avrupalı olmayanlar arasında bir hiyerarşinin olmaması gerekir ama Batı çokkültürlülüğü bir amaç olarak değil bir araç olarak gördüğü için çokkültürlülüğü kullanarak kendi gücünü bu şekilde dayatmaktadır. Çokkültürlülüğü kendi dışındaki ülkelerde uygulamasını bir çeşit dayatmayla, belirlediği ölçeklerde olmasını isteyerek yansıttığı Avrupa çokkültürlülüğünü kendi kalıplarına dökerek dünyaya sunmaktadır. Avrupa ülkeleri ve Batı ayrımına tabi tuttuğu ülkelerini başka bir yerde bunun dışındakileri de diğerleri olarak görerek başka yerde tutmaktadır.

Avrupa'da bazı devletlerde farklı kültürel kimliklere daha olumlu yaklaşılırken bazı devletlerde farklılıklara katı ve sert politikalar uygulanabilmektedir. Avrupa sonuçta bugün çokkültürlülüğe göreceli bir özellik kazandırmıştır hâlbuki göreceli bir olgu olmamasına karşın farklılıkların, ülkelerin yapısal değişikliklerinden kaynaklanan sorunlarından dolayı göreceli nitelik kazanmıştır. Kültür, uygarlık gibi unsurlar uluslararası politikalarda ekonomik, siyasi çıkarlar kadar kültürel çıkarlarında etkisi olduğunu ülke içi ve ülkeler arası ilişkilerdeki önemini çokkültürlülük ile kazanmıştır. Sömürgeci olarak tanınan Batının tarihinde aslında farklılıklar bir zorunluluk olarak ortaya çıkması kaçınılmazdır. Sömürgecilik dönemi sırasında kültürler arası etkileşimler sadece sömürgeci toplumun kültürü ile sömürge toplumunun arasında değil, bu vesileyle kurulan, dünya çapındaki ekonomik ilişkiler ağı sayesinde diğer başka kültürler arasında da söz konusudur. Kurulan bu ilişkiler ağı da kurulan endüstriyel alanlarda çalışmak üzere insanları göç etmeye teşvik etmiştir (Balı, 2001, s.188). II. Dünya savaşından sonra sömürgeler bağımsızlıklarını kazansa da bugün dünyada kültürel sömürge hala vardır.

2.4.1. Çokkültürlülük ve İnanç İlişkisi

Çok kimliklilik, çok etniklilik, çok dinlilik vb. gibi tüm bu unsurlarının hepsini içinde taşıyan çok kültürlülük genel olarak kültür temelinde adlandırılır çünkü bütün unsurları kapsayan geniş bir olgudur. Çalışma boyunca çokkültürlülük üzerinde olumlu olumsuz yapılan tüm değerlendirmeler ele alınacaktır ve çokkültürlülük ile ilgili yapılan çalışmalar, araştırmalar da önem arz etmektedir.

Kura'an-ı Kerim'de ve Peygamberimiz (S.A.V.) döneminde farklılıklara yaşam alanı açma söz konusudur. Yani İslam dininin bugünkü anlamdaki çokkültürlülüğe olumlu bakan geçmiş tarihi tecrübeleri vardır. İslam dini diğer kendinden olmayan farklı kültürlere ve dinlere hoşgörüyle bakar. Hz. Peygamberin Medine'de ortaya koyduğu "Medine Sözleşmesi" "Yahudilerin dini kendilerine, Müslümanların dini kendilerinedir." düşüncesi üzerine kurularak, inanç özgürlüğü, eşitlik, saygı, yardımlaşma ve hukukun üstünlüğü esasları çerçevesinde çoğulcu bir şekilde farklı kültür ve dine mensup olanların bir arada yaşamasına örnektir... İslam kültüründe farklı kültür ve dinlere sahip olanların Müslümanlarla beraber aynı topraklar üzerinde çoğulcu bir yapı içerisinde adalet, insan hakları, inanç ve düşünce özgürlüğü ilkeleri doğrultusunda, hoşgörü ortamında yaşadıkları görülmüştür (Akdoğan, 2003, s.71).

İslam ve tasavvuf bu anlamda farklı kültür ve kimliklerin birlikte yaşaması bağlamında çokkültürlülüğü destekler. Çünkü İslam dininde barış, huzur ve kardeşlik içinde bir arada yaşama felsefesi vardır. Özellikle Hz.Peygamberimizin (S.A.V.) Medine dönemindeki toplum politikası insanları din, dil, ırk bakımından özgür bırakmaktadır ve bu da dinde zorlama olmadığı gerekçesine dayanan bir gerçekliktir. Örneğin, Arap halkına ve ırkına Kur'an-ı Kerim'de ya da Peygamberimizin hadislerinde bir ayrıcalık ve üstünlük verilmemiştir. Tüm ırklara, kültürlere ve tüm insanlara eşit olarak bakan bir anlayışta herkes kul olarak bakılmaktadır.

Türklük ve İslam arasındaki ilişkide tarihi dayanakları güçlü olmamasına rağmen Türklerin eski dini ve yaşayışları ile İslam arasında benzerlikler olduğu söylenebilir. İslam'ın Türkler için en uygun din olduğu savunulabilir çünkü göçebe ve savaşçı bir Türk milleti bozkır kültüründen artık İslam ile uyumlu bir şekilde dini yönden yeni bir sayfa açmıştır. Osmanlı Devleti ile de İslamı dünyaya yaymayı başaran

Türkler din ve milliyetlerini paralel bir şekilde devam ettirerek günümüze kadar getirmiştir ve sonuçta Türklük ve İslam hiçbir zaman ayrılmamıştır.

Dinde bugünkü anlamda çokkültürlülüğe bir yer bulmak istersek tüm dinlere bakıldığında İslam dini tarafından çokkültürlülük daha güçlü desteklenmektedir. Aynı şekilde Türklerin tarihlerine bakıldığında da aynı şey görülebilir. Türk devletlerinin de temel felsefesi kardeşlik, barış ve huzurdur, bu anlamda farklı kavimlere kucak açan bir özelliği olduğu da unutulmamalıdır. Tasavvuf için de aynı şeyler söylenebilir çünkü İslam dinine göre şekillenen bir hayat tarzında tüm insanlara hoşgörüyle yaklaşma, insanlara karşı saygı duyma, barışı ve kardeşliği gerçekleştirme amacı olduğundan dolayı tüm farklılıkları kucaklayan bir anlayış vardır. Allah katında asıl önemli olan inanç olarak üstünlükler ve ibadetler olduğu için İslam dininde statü ve bir hiyerarşi olmadığı için de üstün insan ya da grup yoktur ancak Yahudilikte üstün ırk olarak etnik farklılıkların özel bir durumu ve diğerlerine göre üstünlüğü vardır.

“Yaratılanı severim yaratandan ötürü” diyen Yunus Emre ya da bir Mevlana gibi tasavvuf ehli insanlar da kendilerini tüm insanlığa aynı mesafede görürler. Mevlana'nın dediği gibi “Ne olursan ol gene gel” sözlerinde tüm farklılıklara yani farklı ırklara, kültürlere rağmen birliktelik vurgulanmaktadır. Bu birlik de İslam dininin inanç birliğidir. Fuat Keyman'ın ifadesiyle kültürel kimlik olgusu “sistem kurucu” ve “sistem dönüştürücü” bir nitelik kazanmaktadır. Yani kültürel kimlikler hem ulusal hem de küresel niteliklidir (Keyman, 2004, s.218).

Kültürel uygulamalar ve bireylerin hakları karşı karşıya geldiğinde bazen katı gelenek ve kültürel pratikler, insan hak ve özgürlüklerine zarar vermektedir. Örneğin töre ve namus cinayetlerinde kültür, gelenek ardına saklanan aslında cehalettir. İnsanlar doğru-yanlış her şeyi gelenek olarak nitelendirerek, inanma temelinde toplumda dogmatik öğelerin çıkmasına neden olmaktadır. Gelenek adı altında kültürel unsurların içinde olmayan birçok davranış kalıpları din ya da kültür içine girerek adeta normlarmış gibi görüldüğünde durum daha da ciddileşir. Çünkü toplumdaki yapısal özellikler kültürlerin toplumda nüfuz edilemez bir alan olarak görülmesine neden olur ve sonuçta kültürel bir ırkçılık ortaya çıkabilir. Hindistan'da dul kadınların kendini yakma geleneği olarak bilenen “ Sati ” örneği de verebilir. Burada durum daha da farklı bir boyut

kazanarak kültürel öğelerin, insan hakları temelinde değerlere müdahalesi yani Sati yakma geleneğinin yasaklanması paradoksaldır.

İngiliz koloni yönetimi 1829 yılında yasakladığı Sati uygulamasını, 1987 de bir kadının kendini yakması ile yeniden gündeme getirdi. Kadına yardım edenler tutuklanmış ancak Hint mahkemesi Sati'nin sosyal bir gelenek olduğu gerekçesiyle yardım edenleri serbest bırakmıştır. Bu geleneği devam ettiren Hindistan'daki Marvari topluluğu; dinlerinin, kültürel kimliklerinin, geleneklerinin bir parçası olarak Sati inancını sadece dul kurban etme olarak görmemektedirler. Bunun yanında Hindistan'da intihar ve intihara yardım edenlere bile ceza uygulaması varken, bu gelenek sayıldığı için bir suç kapsamına girmemesi ilginçtir. Geçmişte yaşanan bu olayların benzerleri ya da farklı tezahürleri vardır. “Kendini yak” diyen ve “Kendini yakını cezalandır” diyen iki geleneğin karşı karşıya gelmesi durumunda evrensel ölçütler yoksa ahlaki bir yargıya varılamaz ancak evrensel olarak bir yargı olmalıdır. Hintli ya da İngiliz kültürü olmasından ziyade iki farklı edininin karşı karşıya gelmesi söz konusudur ve sonuçta da bu paradoks şöyle özetlenebilir. Görecelilikten beslenen çokkültürlülük hakikat iddialarını karşılaştıracak ölçüleri tanımadığı ve gücü yorumun tek ölçüsü haline getirdiği için toplumu cemaatlerin savaş alanına çevirmektedir. Çeşitli siyasal- kültürel edimler arasında ahlaki tercih yapmayı da imkânsızlaştırmaktadır (İrem, 2006, s.50). Kùltürler için göçmenlerin bazı meselelerdeki farklılık taleplerinin bugün ırkçılık olarak anlaşılmasının nedeni galiba biraz da tarihseldir. Bireyin, grupların farklı inanç ve eylemleri ya da ifade hakkı talep etmelerinin tehlike olarak görülmesi bu uç örnekte görülen paradokstur. Daha fazla farklılık, kùltürlere zenginlik katmasına karşın, ilginç farklı kültürel edimlerde ise sorunlara yol açmaktadır. Kùltürler geçirgen olmalarına karşın bazen kùltürlerin sınırlandırılması ile toplumsal grupların çatışma riski daha da yükseltilmektedir.

Kùltürel unsurlar değişip, gelişip, birleşip, dağılırlar ancak kùltürler katı sınırlara da sahiptirler. Avrupa'daki farklı ÷lkelerde, farklı çokkùltürlülük tezahürleri vardır. Yani her ÷lkenin kendine has etnik, dini yapısından kaynaklanan bir durum sonucunda şekillenen bir çokkùltürlülük anlayışı ortaya çıkmaktadır. Örneğin, İngiltere, Almanya, Fransa gibi Avrupa ÷lkeleri veya Belçika, Hollanda, Danimarka, Romanya gibi Avrupa ÷lkeleri her biri farklı olduğu için çokkùltürlülük uygulamaları da birbirine

yakın ancak birbirinden farklı olmaktadır. Her yerde aynı olmayan çokkültürlülük uygulamaları bizi şaşırtmaktadır çünkü çokkültürlülük olgusundan bahsettiğimiz için kavram olarak tek bir şekli olması gerektiği düşünülmektedir ama çokkültürlülük kendi içinde farklı olmasa da uygulamaları çeşitlidir.

2.4.2. Çokkültürlülük ve Diyalog ile Hoşgörü İlişkisi

Diyalog “iki tarafın iyi niyetle bir araya gelip konuşması”dır (Royal, 2000, s.94). Diyalogda karşılıklı anlayış ve karşındaki kişiyi, gurubu olduğu gibi kabul etme söz konusudur. Diyalog da hoşgörü de beraberinde çeşitliliği getirir. Diyalog farklılıkları bir araya getiren bir uzlaşma zemininde konsensüs oluşturmaya çalışır. Medeniyetler arası diyalog yoluyla kültürlerin uzlaşması sağlanarak farklı kimlik ve farklı kültürler bir arada diyalog yoluyla iletişime ve ilişkiye geçebilir. Birbirine uzak kültürler bile yan yana yaşama fırsatı bulduklarında daha ılımlı bir özellik kazanmaktadırlar.

Korkut Tuna, kültür ve medeniyet gibi iç içe geçmiş iki kavramı şu şekilde açıklamaktadır. “Kültür ve medeniyet ayrımı tüm dünyaya ya da Batı dışı toplumlara batılı gibi olmanın (medeniyet) yolları olarak öğretildiğinden, başka tarafta yine Batı kaynaklı fikirler ışığında, kültürünüze sahip çıkın söylemleri ve bunu destekleyen çabalar kültür değişimleri ile ilgili tezlerle aslında yine batının izlenmesi teşvik edilmektedir” (Tuna, 2007, s.179). Kültür ve medeniyet aslında benzer şeyler olmasına karşın medeniyet ile yüksek bir kültür ürünü olarak Batı kültürü kastedilerek kültürden daha kapsamlı bir yere konarak medeniyet daha da önemli hale getirilmektedir ancak aslında kültür medeniyetin temelidir. Dogmatik unsurlar dışında birçok kültürel unsur arasında ortaklıklar ve benzerlikler bulunarak diyalog yoluyla da kültürlerin birbirlerine hoşgörüsü mümkün kılınabilir. Bir kültürün hoşgörülü olması, o kültüre mensup bireylerin diğer gruplara karşı gösterdiği olumlu tavidir. Hoşgörülü olmak bir katlanmadan öte rızaya dayalı bir tahammüldür. Hoş görmek ya da hoşgörülü olmak toplumda daha fazla farklılığın bir arada sorunsuz ve birlikte yaşaması için samimi bir tavidir. Dünyada yaşanan anlaşmazlık ve uyuşmazlıklar diyalog ve hoşgörü yoluyla bireylerin toplumdaki uyumlarını sağlayarak, farklı kültürel kimliklerin ve farklı kültürel değerlerin toplumda bir arada yaşamasını sağlayabilir. Bu noktada birlikte

yaşama ve bir arada olma arasında ince bir fark vardır. Bir arada olmak bir zorunluluğu ima eden olumsuz bir anlamda iken birlikte yaşamak daha olumlu bir ifadedir.

Farklı ırklara, farklı dinlere, farklı kültürlere, farklı kimliklere önyargılı olmadan diyalog içinde yaklaşıldığında, karşı iki tarafın aynı mesafede olmaları ve aralarında eşit şartların çift yönlü bir hareketi beklenir. Diyalogda iki tarafın aynı adımları atması olumlu anlamda ve samimi olduğunda uzlaşma sonucunda çatışmayı değil birlikteliği getirir. Bugün diyalog için konuşarak bir araya gelen farklı kültürlere mensup bireyler arasında aydınlar aracılığıyla temelde hedeflenen, farklı anlayışlara ve farklı kültür algılarına orta yol bulmaktır.

İslam diğer kültür ve din mensuplarına karşı dışlayıcı bir tavır yerine onları da içerisine alan bir dünyayı tasavvur etmektedir. Onun yegâne amacı barış ve huzurun sağlanması, tüm insanların birbirlerini insan olmalarından dolayı sevmeleri ve dost olarak kardeşçe yaşamaları doğrultusundadır. Dost olmasalar da antlaşmalar çerçevesinde, insan hakları ve adalet kuralları çerçevesinde bu dünyayı paylaşmaya yöneliktir. Bugünkü dünyada sorunların aşılması noktasında tüm insanlara görev düştüğü gibi Müslümanlara da İslam'ın hoşgörüsü, barış ve rahmet dini olduğu gerçeğini göstermeleri, bu çerçevede söylem ve davranışlarda bulunmaları görevi düşmektedir. İnsanlığın barış ve saadeti için buna ihtiyaç vardır. İslam dininde bu yaklaşım potansiyel olarak mevcuttur. Ancak bunun hayata geçirilmesi her şeyden önce Müslümanlara düşmektedir. Geçmişte dinlere dayalı olarak meydana gelen çatışmalar, bugün diyalogun kurulmasında bir engel ya da önyargı olarak belirmektedir. Din mensuplarının en azından diğer dinler konusunda önyargılı davranmamaları, onların inandıklarını, onların kutsalları olarak görmeleri gerekmektedir (Akdoğan, 2003, s. 74–75). Bir örnek verirsek farklı kültür ve inançlar arasında kurulan diyaloglarda özellikle İslam dininin diğer bütün din ve inançlarla bir kavgası olmadığı Kur'an ve hadislerde görülebilir. Ancak buna kaşın diğer inanç ve dinlerin İslam'a aynı niyetle bakmadığı bir gerçektir. İslamı bir tehlike ve tehdit olarak gören Avrupa ya da Batı, İslam dinini ve terörü birlikte kullanarak bütün Müslümanları zor durumda bırakmaktadır.

Özellikle Bin Ladin tarafından 11 Eylül'de İkiz Kulelere yapılan saldırıdan sonra bu imajı Batı İslam'a kendisi bilerek yapıştırmıştır. Batının Müslümanlara ve İslam'a karşı bu tavrı Batının tarihsel geçmişinden gelen bugün de halen devam eden

zihniyeti sonucunda gerçekleşmektedir. Batıdaki genel görüş İslam'ın doğru anlaşılmadığını ve Müslümanların da İslam'ı doğru anlatmadığını göstermektedir. Bazen diyalog yoluyla da anlamada inat edenler olsa da karşılıklı anlama ve anlatma, karşılıklı anlayış temelindedir. Anlamak istediğimizi anlarız yani farklı dinler, kültürler, ırklar, kimlikler hakkında bilgi sahibi isek ve bu farklılıkları anlamaya çalışırsak tüm farklılıklara önyargısız ve hoşgörülü yaklaşabiliriz. Tüm farklılıkları eşit bir şekilde anlamak da tüm farklılıklara eşit mesafede olma anlamında önemlidir.

Hoş görme, bir katlanma tavrı değildir. Barış uğruna bir katlanma tavrı olarak düşünülmemelidir çünkü katlanmada bir zayıflığın belirtisi vardır. İnsan değiştirmek istediği fakat gücünün yetmediği değerlere ve eylemlere katlanır. Umursamazlık ve kayıtsızlık tavrı içinde olan insanın ise dünyasında farklı olanın farkında bile olmamak söz konusudur. Hoşgörüyü, katlanma, kayıtsızlık, kabul, bağışlama gibi kavramlarla karıştıranlar onu önemsiz ve değersiz olarak düşünürler. Hoşgörüyü doğru anlamak, bir eylemi hoşgörü eylemi yapan koşulları doğru anlamaya bağlıdır. Hoşgörü çeşitliliği gerektirir. Hoşgörü sadece bireylerden beklenen davranışların değil, aynı zamanda devletin kişisel ve kültürel kimliklere göstermesi gereken bir tavidir (Gündoğan, 2002, s. 5). Yani, hoşgörü farklılık üzerine kurulmuş olmalıdır. Farklı kültürlerin birlikte barış içinde yaşayabilmesi için hoşgörü gereklidir. Hoşgörü, başkalarını kabul edebilmek anlamındadır.

Çokkültürlülük tartışmalarının büyük çapta hoşgörü ekseninde döndüğünü ve hoşgörünün kültürel bir kibarlık ve inceliği ifade ettiğini belirten Mustafa Aydın, hoşgörünün de bir takım kendine has problemleri olduğunu ve bu sorunlardan bahseder. Hoşgörü ile ilgili önemli sorunlardan birisi şüphesiz onun mahiyetinin ne olduğu değil, nereye dayandırıldığıdır. Gerçekten de hoşgörü bir barış zorunluluğu, bir mütareke midir, iyi niyetle bir umursamamak mıdır, yoksa Stoacı bir tavırlı davranışları hoşumuza gitmese de bir ilkeye bağlı kalmak uğruna ses çıkarmamak mıdır, yoksa başkasını tanıma merakı mıdır? (Aydın, 2001\2, s. 340). Çoğulculuğu ve farklılığı kabul ve bunlara karşı hoşgörüyü esas almak çok kolayca kötüye kullanılacak bir durumdur. Günümüz dünyasında bütün hoşgörü çabalarına rağmen samimi olmayan tavırlar sonucunda değer çatışması ve buhranın yoğun bir şekilde yaşandığı söylenebilir.

Bireyler, devletler birbirlerine tahammülsüz ve hoşgörüsüz davranarak böylece farklı eylem ve düşüncelere saygı duyma zorunluluğu da ortadan kalkmaktadır. Hoşgörü felsefesine sahip ülkelerde çözüm yolları daha farklıdır.

2.4.3. Çokkültürlülük ve Modernite

Moderniteyi tarif etmek aslında başlı başına geniş bir konudur. Modernitenin yaşam pratiği burada sadece kültürler ve çokkültürlülük bağlamında değerlendirilecektir. Uzun bir süreçte modernite kültürleri de etkilemiştir ve kültürler modernite ile birlikte bir gelişim göstermiştir. Yani modern kültürel olgular artık birbirlerini etkileyebilme ve aralarında kültürel alışveriş yaparak toplumu etkilemeye ve toplumdan etkilenmeye başlamıştır.

Çokkültürlülüğün, neden bir modern olgu olduğunu anlatmaya çalışmak aslında bilinen bir gerçeği dillendirmek olacaktır ancak burada yapılacak olan çokkültürlülüğün nasıl modern bir olgu algısına sahip hale geldiğinin anlatılmasıdır. Ayrıca modern olan ve modern olmayan karşıtlığı değil genelde modern ve geleneksel karşıtlığı kullanılması hatalıdır çünkü geleneksel olanın karşıtı da geleneksel olmayandır. Geleneksel, modern ve post-modern kavramları çok önemli süreçlerdir. Aydınlanma felsefesi, özünde burjuvaziyle birlikte doğan, onunla birlikte gelişen ve nihayet burjuvazinin sınıfsal bir güç olarak kendisini siyasal alanda öne çıkarmak istemesiyle birlikte siyasallaşan bir olgudur. Fakat bu felsefenin her döneminde ve her aşamasında burjuvazinin temel güdülerini bünyesinde barındırdığını vurgulamak gerekir. 1789 Fransız Devrimi ile birlikte Aydınlanma felsefesi siyasallaşmıştır ve milli burjuva demokratik devrimi gerçekleştirmiştir. Devlet, düzeni kurmakla yükümlü merkezi yetke yani otorite olarak özneyi aşacak biçimde temel kararları vermekte, kendisini de aşkın iradenin yerine koymaktadır. Bu çerçevede bir yandan yurttaş kavramını öne çıkararak bireylik kavramını geriye itmekte, bir yandan da özellikle devletçilik, ulusçuluk, halkçılık kavramlarıyla etkinliğini meşrulaştırmakta ve güçlendirmektedir. Modernitenin başlangıcında anlamlı bir etki alınma sahip yurttaş kavramı da moderniteye doğru giderken işlevini yitirmeye başlamıştır (Tazegül, 2005, s.135). Modern dönemdeki değişimlerde kültürler her ne kadar çeşitlense ve gelişme gösterse de modern dönemin modern mantığı doğrultusunda kültürlerin bir bütünleşme eğiliminde olması modernizmin kaçınılmaz mantığıdır.

Kültürler değişerek farklı kültürleri oluşturmaya karşın bunlar tek bir hakim kültür merkezinde birleşmiştir. Bu hâkim kültür ise Batı kültürüdür ve modernite Batı kültürü temelinde doğup şekillenerek geliştiği için Batı kültürü genelde modern kültür olarak algılanmaktadır. Hâkim olan modern Batı kültürü konusunda farklı tanımlamalar yapılsa da gelenekselden kopuş olarak nitelendirilen modernitenin, kendi içinde kültürel olarak açılımlarını yaparak bir modernite ve kültür açıklaması yapılmaya çalışılacaktır.

Birbirini izleyen tarihsel dönemler olarak modernite ve post-modernite fikri tartışmalı olsa da, modern ve post-modern pratiklerin değişen oranlarda da olsa her iki dönemde birlikte var olduğu bir örüntünün ya da ötekinin egemenliğinden yalnızca göreceli bir biçimdeki eğilimler olarak söz edilebileceğini unutulmamalıdır. Modernite ve postmodernite kavramları, karıştırıldıkları görünüşte benzer karşıtlıkların “sanayi toplumu” ile “sanayi sonrası toplum” ya da “kapitalist toplum” ile “kapitalizm sonrası toplum” gibi eşdeğeri olarak kullanılmaktadır. Keza modernite ve post-modernite, kendi kendine oluşturulmuş ve büyük ölçüde kendi konumunun bilincinde olan kültürel ve sanatsal üslupları betimlemek üzere kullanılan modernizm ve postmodernizm terimlerinin eşanlamlısı olarak kullanılmaktadır (Bauman, 2003, s.9). Tercih ettiğimiz modernlik olgusu yani modernitedir çünkü modernizm, ideolojik olarak bir taraf olma anlamı taşır, bu iki pratik arasındaki ayrım önemlidir.

Avrupa'nın dirsek temasında bulunduğu “öteki” kültürlerin kendisine bir malzeme oluşturmaktan öte bir anlamı olmayacaktır. Onlar, bir başka kozmogonimin, giderek bir başka bilincin ve anlığın somutlaşmasıdır. Sorun onların kuşatılması ve evrensel katılmasıdır yani onların Avrupalılaştırılmasıdır. Modernizm, bu yönüyle bir kültür ihracının mekaniğidir. Modernizmin bir uygarlığa dönüştüğü yerde, bir uygarlık olarak algılanmasıyla birlikte Avrupa dışlanacaktır. Birçok kültür veya ulus bu sorunu “Batı rasyonelini almak, ötesini bırakmak yaklaşımıyla” çözmeye çalışmıştır (Tazegül, 2005, s.139). Modernizm, kimlik gibi bir sorun yaratmaya mecbur ve muhtaçtı çünkü bir yok oluşluk mantığı içinde ancak kimliksizlik sorununa gönderme yaparsa modernizm, bilincin çevresinde döneceği bir merkez oluşturabilirdi (Tazegül, 2005, s.52). Modernitenin bunalıma girdiği yani modernizm tartışmalarının ve modernite eleştirilerinin sonucunda, evrensel olarak Aydınlanma felsefesi ve modernleşme sürecindeki eleştirilerde Batı'nın Doğu karşısındaki üstünlüğü konusu vardır.

Gücün varlığı haklı olduğu sorunları yaratır şöyle ki bilginin sınanması modern toplumlarda dahi işlevsellik tarafından sınanır. Post-modern durumda bilgi güç odaklarının (sistemlerinin) denetimi altındadır ve uyulaşım kurulabilmesi için buna karşı çıkılması, çatışma gerekmektedir. Habermas'ın modernizmi, evrensel nitelikteki uylaşımı, güç ilişkilerinden (konumlarından) bağımsız olarak gerçekleşme olanaklarına işaret etmiştir. Lyotard ise modernist düşündeki bütüncü felsefenin olgularla kanıtlanması gerektiğini savunur ve bilginini haklılaştırımı konusunu bilgi sorunu olarak irdelemektedir (Atiker, 1998, s.125). Habermas eleştirel okulun günümüz temsilcilerinden olup modern toplumun haklılaştırım sorunlarının bilincine vararak üzerinde durarak birey ve toplum haklılaştırımı üzerinde durur.

Yeni demokrasi anlayışının gerekli koşullarından biri çoğunluğun mutlak iktidarın toplumsal edimciler tarafından temel haklar ve toplumsal hareketler aracılığıyla sınırlandırılması olmasına karşın bu anlayış yine de sorunu çözemez. Çünkü birey ya da grup olarak edimciler de yalnız grup ve özne merkezli bakış açılarına saplanmışlarsa grup dışındakilerin taleplerini, onların bakış açılarından yorumlamaları, tanımlamaları olanaksızlaşır ve haklı olup olmadıkları üzerinde yargıya varamazlar. Buna karşılık değişik kimliklere sahip grupların bir arada yaşaması talebi de bir haktır ve çoğunluk çıkarları yüzünden göz ardı edilemez. Kısacası evrensellik demokrasinin olmaz koşulunu oluşturur, ancak bu koşulun gerçekleşmesiyle çoğunluk ve azınlıkları birbirlerinin haklarına saygı gösteriler (Atiker, 1998, s.143). Çokkültürlülük farklı kimliklerin alt\üst, azınlık\çoğunluk gibi asimetrik, hiyerarşik sınıflandırmalarını değil, farklılıkları istenildiğinde koruyarak eşit koşullarda bir yaşama öngörür.

Modernite'de haklılaştırma yerine Foucault'un deyiimiyle normalleştirme ve disiplinleştirme yaygındır. Haklılaştırımın vazgeçilmezliğini savunan Habermas'a karşın Foucault, otoriteye uyumluluk sağlamış ve kendini disipline sokmuş kişinin baskıyı artık doğal bir olgu gibi algılayacağından, demokratik kamuoyu oluşturmasına gereksinme duymayacağını da imlemiştir (Atiker, 1998, s.163). Modernite, küreselleşme ve çokkültürlülük gibi konular uzun süre akademik bir lüks ve tartışma konusu zannedilmiş ama daha sonra bir gerçeklik oldukları anlaşılmıştır. Modernite projesi entelektüellerin sürdürüp, geliştirdikleri kültür geleneğine yerleştirilse de aslında modernite gerçekliğin bir karikatürüdür.

Derrida'ya bakılırsa batı metafiziği her dönemde düalistlik kavramlarla bütünleşmiştir. Modernleşmenin belirleyici özelliği, düalizmi oluşturan kavram çifti içindeki olgulardan birisinin ötekini yerine erk kullanılarak geçirilmesidir. Akıl-delilik, doğu-batı, kadın-erkek, birey-toplum, insan-doğa türünden kavram çiftlerinden birisi modernleşirmenin mantığı tarafından olumlanır, öteki kavram geçirilir ve gerek birey gerek toplum aynı yaklaşımı geliştirecek biçimde örgütlenir ve denetlenir. Toplum ve bireyi denetlemenin söz konusu olduğu yerde merkezi bir otoriteden ve onun gücünden söz edebiliriz. Bu merkezi otorite Fransız Devrimi'nden sonra üniter-ulus devlet olmuştur (Tazegül, 2005, s.3).

Entelektüel çalışmaya ilişkin tipik modern stratejiyi en iyi sergileyen şeylerden biri “yasa koyucu” rolü eğretilmesidir. Bu rol görüş ayrılıklarını hükme bağlayan amirane ifadeleri kullanmayı ve bir kez seçildiklerinde doğru ve bağlayıcı hale gelen görüşleri seçmeyi içerir. Entelektüel çalışmaya ilişkin tipik post-modern stratejiyi en iyi sergileyen şeylerden biri ise “yorumcu rolü” eğretilmesidir. Bu rol, bir topluluğa özgü gelenek içinde dile getirilmiş ifadeleri, bir başka geleneğe dayanan bilgi sistemlerince anlaşılabilir şekilde tercüme etmeyi içerir. Post-modern stratejinin modern stratejinin ortadan kaldırılması anlamına gelmediği önemle vurgulanmalıdır. Tam tersine post-modern strateji modern stratejinin sürekliliği olmaksızın anlaşılabilir. Post-modernitenin gelişiyle bir entelektüel tarz olarak modernitenin tamamıyla aşıldığı ya da post-modernitenin modernite geçerliliğini yadsıdığı savunulamaz. (Bauman, 2003, s. 11–12). Çokkültürlülük, post-modern dönemde ortaya çıkmış ve post-modern mantık içinde geçerli kabul edilen bir olgudur.

Modern dönemdeki gelişmelerden bir anda post-modern döneme geçişte tam anlamıyla kesin sınırlar olmadığı için çokkültürlülük de birçok kavram gibi nitelikli değişimlere maruz kalmıştır. Ancak çokkültürlülüğün anlamındaki değişim ise post-modern dönemden modern döneme doğru adeta konjektürel bir geri evrim yaşamıştır. Çokkültürlülük değişmedi ama dünya değişince çokkültürlülük post-modern niteliklerinin dışına çıkarak modern nitelikler kazanmaya başladı. Modernitenin en belirgin vasfı olan iktidar bilgi sendromu bu dönemde belirginlik kazanmıştı. Sendrom, modern çağın başlangıcında meydana gelen iki yeni gelişmenin ortak ürünüydü. Toplumsal sistemi önceden tasarlanmış bir düzen modeline göre biçimlendirip,

yönetmek için gerekli kaynaklara ve iradeye sahip yeni tür bir devlet iktidarının ortaya çıkması; hem böyle bir modeli oluşturabilecek hem de kullanımının gerektirdiği uygulamaları içeren görece özerk, kendi kendini yöneten bir söylemin kurulmasıdır (Bauman, 2003, s. 13).

Biçimsel olarak Tanzimat dönemi ile Osmanlı'da başlayan Modernleşme projesinin bir yanı Batılı anlamda vatandaşlık kurumunun Türkiye'de inşa edilmesi sürecidir. Tanzimatla birlikte, bu çerçevede Osmanlı tarihinde ilk kez bütün bireylerin dinlerinden bağımsız olarak yaşamalarının, onurlarının ve mallarının güvencede olduğu biçimsel olarak kabul edilmişti. En basit anlatımıyla, Osmanlı'da birey ilk kez farklı dinsel ya da etnik cemaatlerin üyelerinden daha çok siyasal toplumu oluşturan bireyler olarak algılanmaya başlanmıştır (Keyman,2004, s. 220). Modernite ile ilgili olarak modernleşme de modern nitelik kazanmak ile ilgili bir durumdur. Türk modernleşmesi de modern dönemdeki Türkiye'nin modern niteliklerini göstermede önemli bir yerdedir. Türk modernleşmesi Batıdan teknoloji ve bilimin alınarak, Batı kültürü ve ideolojisinin dışında kalınmaya çalışılmasıyla sancılı geçmiştir. Sadece bilim, sanat örnek alınırken bazı kültürel unsurlar, ideolojiler de alınmıştır.

Çokkültürlülük durup dururken tepeden inmedi ve toplumsal şartlarla birlikte göç temelinde bir ivme ile küreselleşmeyle hız kazandı. Giderek çokkültürlülük toplumda meydana gelen değişimlerle ülkeler, milletler ve medeniyetler arasındaki artan diyaloglarla sürekli anlam kazanmaya başladı. Bu kavram basit ya da düz tanımlanabilen bir olgu olmadığı için çokkültürlülük bir gerçeklik olarak çok boyutlu ve çok yönlü niteliğe sahiptir. Modernleşmeyle birlikte meydana gelen değişimlerin ardından post-modernite ile ortaya çıkan çokkültürlülük aslında modernite karşıtı bir ideolojiye sahipken süreç içinde küreselleşmenin şekillendirmesiyle post-modernite pratiğinden modernite pratiğine kaydı.

Nükleer silahlar, savaşı, gelişmiş devletlerarasındaki uluslararası ilişkilerin dışına itti, bu silahlar alternatif bir karar aracı değil, fakat bertaraf edilmesi gereken karşılıklı bir felaket tehdidi oldular. Böylece silahlı kuvvetler önde gelen gelişmiş ülkelerin birbirleriyle ilişkilerinde neredeyse konu dışı hale geldiler. Silahlar yavaş yavaş savaşın modasının geçmiş olduğu bir noktaya ulaştı ama bu barışçı bir dünyada yaşayabileceğimiz anlamına gelmemekteydi. Daha küçük devletler birbiriyle

savaşacaktır ve gelişmiş devletler de terörizm tarafından tehdit edilecektir. Devrimci hareketler yoksullaşmış periferide yeni yerel dilenci ordularını yükseltmeye devam edecektir. Diğer taraftan savaş tehdidi olmaksızın devlet, vatandaşa daha az önemli gelir ve bu yüzden savaşlar hep olmuştur. Gelişmiş sanayi ülkeleri arasında bile diyalog ve işbirliği bütünüyle çatışmanın yerini almış değildir, dahası devletlerarası yarışın konu ve formları ekonomik meselelerle sınırlı kalmıştır ve artık bir seçenek olmayan savaşlarla sınırlanmıştır. Dünya soğuk savaşın dondurduğu bir uluslar arası sistemin geçişine şahit oldu fakat süper güçler çatışması düşüşe geçse de on dokuzuncu yüzyılın “büyük güçler”in güçler dengesine dayalı sistemine benzer bir şeylere geri dönmemiz mümkün değildi. Bu anlamda ilkel şekliyle emperyalist yayılcılık dönemi bitti ancak dünya ne askerden arındırılmıştı ne de post-politik hale getirildi. (Hirst ve Thampson, 2003, s. 132–133).

“Modern çağla birlikte karşımıza çıkan şey, tanınma gereksinmesi değil, tanınma çabasını başarısızlığa uğratabilecek koşullardır. İşte bu nedenle, böyle bir gereksinmenin bulunduğu ilk kez şimdi kabul edilmektedir” (Taylor, 1996, s. 49). Bu açıdan tanınma, örgütler açısından önemli hale gelmektedir. Bu çerçevede, kimlik referansıya, İslam kuruluşlarının etkili olacağı diyalog ortamı olarak, federal, eyalet ve belediye düzeyinde danışma organları düzenlemelere giderek tanınmanın temellerinin atılması konusu birçok yönden birçok yerde önem kazanmaktadır.

Modern iletişim sistemleri, sınırların ötesinde çıkarları ve ilişkileri paylaşan insanların oluşturduğu bir uluslararası sivil toplumun temellerini oluşturdu. Uluslararası medya, hem elit hem de popüler bilimsel ve sanatsal bir evrensel dil olarak İngilizce aracılığıyla bağlandı. Kültürel homojenlik giderek problemlili halini almakta, “milli” kültürler sadece halkın değişik amaçlarla içinde yer aldığı bir kültürler bütünüün üyeleri olmaktadır. Kozmopolit ve milli kültürler karşılıklı etkileşirler. Aynı yerel kültürel gelenekler, kozmopolit kültürel yaşantılarla bir arada olmaya devam edecektir. Bununla birlikte tehdit edilen, bireylerin aynı dili, inançları ve faaliyetleri paylaşan basit örnekler olduğu münhasır ve bir anlamda kendi kendine yeten “milli” kültür fikridir. Gelişmiş ülkeleri çoğunun önemli kentlerinde düzinelerce dil ve neredeyse akla gelebilecek tüm dinler yaygın olarak yaşamaktadır. Görebildiğimiz kadarıyla, devlet çatışmaları çözerek ve böyle paralel toplumların bir arada yaşamasını mümkün kılarak

bu farklılıkları yönetecek yeni bir esas bulacaktır (Hirst ve Thampson, 2003, s. 134–135). Paradoksal olarak dünya ekonomisinin uluslararası aştığı ancak küreselleşmediği düzey, milli devlet ihtiyacını geri getirmektedir. Eğer karmaşık ve çoğulcu bir sosyal ve siyasi sisteme doğru gidiliyorsa hukukun üstünlüğünün önemi azalmayacak, artacaktır (Hirst ve Thampson, 2003, s. 43).

Modernite, gelenekselden kopuş olarak anlaşılmıştı, post-modernite de moderniteden kopuş olarak algılanmasına karşın bu kopmalarda tamamen bir ayrılma olmadığından, dönemler arası geçişlilik olmuştu. Bu dönemlerdeki bütün olgular tanımlanırken kendi döneminin iç dinamikleriyle tanımlanmakta ve o platformda değerlendirilmektedir ancak süreçler arası kaymalar olabilir. Bugün Türkiye Osmanlı'dan günümüze bu süreçleri modernleşme adı altında yaşadı ve modernitenin ya da post-modernitenin etkilerini yaşadı.

2.4.4. Çokkültürlülük ve Ulus Devlet

Ulus kelimesi her ne kadar millet yerine kullanılıyor ise de millet karşılığı değildir. Ulus, milletin modern zamanlardaki görünümüdür. Ulus kelimesinin aslı “ulus” dur. Ve Moğol'cadır. 13. asırda Moğol hâkimiyeti devrinde görülmüştür. Batı'daki feodalitenin malikâne rejimine benzer bir yapılanmadır. Moğol idari yapısında kabileler birliğine ad olarak verilmiştir (Erkal, 2005, s. 201). Ulus, birden bire oluşmaz. Bir ulus, bir cemaat içindeki anlamlı sayıda insanın bir ulus oluşturduğuna inandığı zaman vardır. Ulus terimi bir bütünleşme sürecinin ürünüdür. Ulus ne etnik topluluk ne de devletle karıştırılmamalıdır.

Paradoksal olan bir nokta var ulus-üstü örgütlenmelerin tam da ulus-devlet örgütlenmelerine benzemeleri ve ideolojik olarak mikro-milliyetçiliği cesaretlendirmeleridir. Avrupa Birliği ortak savunma ve güvenlik politikası, hukuk sistemi ve para birimi oluşturmak suretiyle bir ulus-devlet gibi davranırken, aynı zamanda ulus-devletin en önemli unsurlarından olan milli marş ve bayrak gibi sembollerle kendi vatandaşlarını ulus-devlet vatandaşları olarak karakterize etmeye çalışmaktadır. Kendi içinde “Avrupa Kimliği” ne dayalı yepyeni bir milliyetçi refleks sergilemeye çalışan bu ulus-üstü örgüt, dışa karşı mikro- milliyetçilikleri savunur bir tutum takınmakta, bunu da hoşgörü, insan hakları, çokkültürlülük gibi kavramlarla açıklamaya çalışmaktadır (Göka ve Beyazyüz, 2005, s. 23). Çokkültürlülük ulusal-

kimlik konuları karşı karşıya getirilerek zıt kutuplara yerleştirilmektedir. Ulus-devlet ve modern dönemde oluşan ulusal-kimlik birlik, bütünleşme ve tek bir millet vurgusundan dolayı farklı kültürlere düşmanmış gibi algılanmaktadır. Farklılıklar, farklı kimlik ve kültürlere karşı bir duruş sergilemeyen ulusal-kimlik eşit hak ve özgürlükler temelinde zaten tüm farklılıklara tek bir merkez çevresinde olma hakkı verir. Farklılıkların kendi özgürlüklerini tamamen kazanması olayı ise başka bir konudur.

Çağımızda sadece ekonomiler değil, siyaset de küreselleşmektedir. Ulus-üstü karar alma süreçlerinin ortaya çıkması ve bu düzeyde gelişen yeni yönetim yapılarının ulusal siyasal sistemlere eklenmesi küreselleşmenin siyasal etkileri arasında sayılmaktadır. Küreselleşmenin baskısı altında hükümet olmadan yönetmek amacıyla tasarlanan çok-düzeyle yönetim yapılarına dayanan Avrupa Birliği kimi zamanlar yerleşik liberal demokrasiler açısından da ciddi ekonomik, sosyal ve siyasal sorunlar yaratmaktadır. AB'nin karar alma sisteminin çoğulculuğu desteklemekten ziyade basit bir çoğunluk sistemine dönüştüğü ileri sürülmektedir (İrem, 2006, s. 58–59). Avrupa Birliği bir bakıma küreselleşmeye yön ve şekil vermek istemektedir. Bugün küreselleşme Amerikalaşma gibi de anlaşılmaktadır ve aynı şekilde zaman zaman Avrupalılaşma olarak da algılanabilmektedir.

Farklı kültürlere, dinlere hayat ve yaşam alanı açarken diğer kültürlerin tehlikede olması da düşünülebilir. Bu yüzden bütün farklılıklara eşit mesafede olunmalıdır. Örneğin farklılıklardan kaynaklanan farklı bir kültürün geleneksel özellikleri evrensel değerler ile ters bir algıya sahipse ortada içinde çıkılmaz bir durum vardır. Çünkü son günlerde meydana gelen töre, kan davası gibi dogmatik ya da gelenekselleşmiş bir takım yanlış değerler sonucu kültür ardına saklanılarak ortaya olumsuz durumlar çıkartılmıştır ve insanlar öldürülmüştür. Genel geçer kurallar, insan hakları ve evrensel değerler gibi tüm insanlığın ortak paydada bulunduğu bir takım davranış kalıpları dışına çıkan farklı bir kültüre tanınan farklı haklar “Benim kültürümde var.” savunması ile kabul edilemez bir noktaya getirilmemelidir. Hukuk sisteminin temelinde var olan yurttaşlık anlayışı eşit bireyler olarak gördüğü insanları tüm farklılıklara verilen haklar ve özgürlükler ile ancak milli çıkarlara ve değerlere ters düşen evrensel ölçütler ile bütün toplum adına farklılıkları evrensel değerler ve insan hakları değerleri ile

sınırlandırır. Tüm dünyadaki farklılıklara ne kadar farklı olacağı konusunda bir çizgi çizilmesi aslında onları sınırlandırmak yerine diğer farklılıkları koruma amacındadır.

Birçok göç alan ulus-devletin kendi sınırları içinde sürekli yaşayan ve kendi vatandaşları olmayan oldukça kalabalık nüfusları barındırır duruma gelmesi söz konusu olmuştur. Öte yandan göç veren birçok ulus-devlet kendine vatandaşlık bağı ile bağlanan binlerce insanın sürekli olarak kendi sınırları dışında yaşamaları gerçeği ile yüz yüze kalmışlardır. Göçe katılan vatandaşlar açısından durum daha karmaşıktır. Ne vatandaşları oldukları ne de yaşadıkları ulus-devletler içinde vatandaşlık hak ve sorumluluklarını kullanma şansları vardır. Ama vatandaşlık kavramı bu şekilde çizilen boyutta sorunludur. Ulusalcılığın siyasal karakterini inceleyebilmek için ulus, devlet ve ulusalcılık arasında temel bir kavramsal ayırım yapılmıştır. Ulus tanımı için de önce devlet tanımlanmalıdır. Weber'e göre devlet, verili bir toprak üzerinde fiziki güç kullanımının yasal tekeliyle başarıyla elinde tutan insan topluluğudur. Ulus ise, bir topluluk oluşturma bilincine sahip, ortak bir kültürü paylaşan, açıkça belirlenmiş bir toprak üzerinde yerleşik, ortak bir geçmişe ve gelecek projesine sahip ve kendi kendini yönetme hakkına sahip bir insan grubudur. Ulus-devlet ise sınırları belirlenmiş bir toprak parçası içinde yasal güç kullanma hakkına sahip ve yönetimi altındaki halkı türdeşleştirerek, ortak kültür, simgeler, değerler yaratarak gelenek ile köken mitlerini canlandırarak birleştirmeyi amaçlayan modern bir olgudur (Guibernau, 1997, s. 92). Bu tanımlama ulusu devletten ve ulus-devletten farklı bir yere koymaktadır. Ulusalcılık ise üyeleri bir yaşam tarzları ile özdeşleşmiş ve kendi ortak siyasal kaderlerine ilişkin ortak karar verme iradesine sahip topluluğa ait olma duygusudur.

“-Bir ulus-devlet kendi azınlık ya da azınlıklarının kültürel farklılıklarını yalnızca onların kendi kültürlerini geliştirip, yükseltmelerinden ve sosyo-kültürel geleneklerinin derinlerdeki bazı unsurları korunmasından fazlasına izin vermeksizin tanıyabilir. İngiltere'nin İskoçya ve Galler'e karşı tutumu bu şekildedir.

- Devlet içinde belli derecede özerklik seçeneği olanlar vardır. Buna örnek olarak İspanyadaki Katalonya ve Bask bölgesi örnek verilebilir.
- Bir diğer durumda ise Quebec gibi bir federasyona dâhil ülke içinde kendi kaderini tayin hakkı olan, bağımsızlıklarını kazanmadıkları halde, kendi

toplumsal ekonomik ve siyasal yaşamları konusunda karar vermek için çok geniş bir siyasal güçten yararlanmaktadır.

- Bir de yaşadıkları devletin kendilerini hiçbir biçimde tanımadığı uluslar vardır. Devlet, kendi toprakları içinde farklılığı ortadan kaldıracak politikalar uygulamak için aktif faaliyetler yürütmektedir. İsrail’de Filistinliler ya da Tibet halkının Çin hükümetine kendini tanıması için verdiği mücadele örnekleri verilebilir.” Bu ulusal azınlık hareketlerinin ortak özelliği mevcut durumdan duyulan bir rahatsızlığın olmasıdır. Daha fazla özgürlük ve bağımsızlık isteği mevcuttur (Guibernau, 2000, s. 164). Dün, farklılıklar adına yıkılan sistemin ulus tarafında gerçekleştirildiği bugün ise ulusun yıkılmaya çalışıldığı bir gerçektir. Buna örnek olarak Devletsiz Uluslar vardır. Devletsiz Uluslar, ulus-devlet olmayan azınlıkların bir kategorileştirilmesidir. Ulusal azınlıklar, taleplerine, karakterlerine ve yoğunluklarına bağlı olarak değişen derecelerde kendilerine bilinç oluşturmaktadırlar.

Ulusal azınlıkların baskılarına karşı devletin geri adım attığı iki durum vardır. Belçika’daki Flamanların ve Kanada’daki Quebec’lerin bağımsızlık yanlısı hareketleri ve ulusal talepleri karşılanmaya çalışılmaktadır. Bu örneklerde devlet egemenliğine bir meydan okuma vardır. Ulus-devletlerin geleneksel biçimlerini alt üst eden radikal değişimler ile yeni devletlerin içinde olduğu yeni düzenlemelere katkıda bulunmaktadır.

2.5. Çokkültürlülüğü Oluşturan Unsurlar

Çokkültürcülüğün önde gelen kuramcılarında Will Kymlicka (2006), çokkültürlü unsurları ulusal azınlıklar, göçmen grupları ve tecrit edici etnodinsel gruplar, metikler ve Afrikalı-Amerikalılar olmak üzere beş grupta incelemektedir. Bu çalışmada ise Kymlicka’nın yaptığı tasniften, sadece Amerika’ya özgü birkültürel/etnik topluluğu ifade ettiği için Afrikalı-Amerikalılar, kategori dışında tutularak yararlanılmıştır (Kymlicka, 2006, s. 459).

Ulusal Azınlıklar

Azınlık kavramı sosyal bilim açısından, sayısal bir ayrım ya da farklılaşmanın ötesinde bir anlam ifade eder. Niteliksel olarak değerlendirildiğinde bir azınlık

topluluğu, toplumun çoğunluğuna oranla daha dezavantajlıdır. Bu dezavantajlı konum, azınlık topluluk üyelerinin bir grup içi dayanışmaya ve aidiyet duygusuna sahip olmalarını sağlar. Bu sebeple alır. Engellilerin de, bazı araştırmacılar tarafından çokkültürlülük kategorisi içerisinde değerlendirilmesi, bu grubun dezavantajlı konumundan kaynaklanmaktadır (Giddens, 2008, s. 36). Geniş anlamda azınlık kavramı, sosyolojik ve olgusal bir durumu ifade eder. Bu tanıma göre azınlık, bir toplulukta sayısal bakımdan azınlık oluşturan, başat olmayan ve çoğunluktan farklı niteliklere sahip olan grubu ifade eder (Oran, 2010, s. 25). Bu, azınlığın en genel tanımıdır ve eşcinseller gibi çeşitli gruplar da bu tanımın içerisine girer.

Azınlık kavramı, aynı zamanda, bazı nesnel ve öznel koşulları ifade etmek için kullanılır (Oran, 2010; 26-27):

a) Başta etnik, dinsel ve dilsel olmak üzere çoğunluktan çeşitli bakımlardan farklı olmak.

b) Ülke genelinde sayıca azınlık olmak. Böyle bir azınlığın, ülkenin belli bir bölgesinde çoğunluk olması bir şey fark ettirmez.

c) Hakim çoğunluk/Başat (dominant) olmamak. Bazı gruplar ülke genelinde sayıca çoğunlukta olmakla birlikte yönetim ve yönetime katılma açısından azınlık durumundadırlar. Örn. Apartheid döneminde Güney Afrika Cumhuriyeti'ndeki Beyazlar.

d) Yurttaş olmamak veya bazı yurttaşlık haklarından yararlanamamak. Bir ülkede uzun süredir yaşıyor olmalarına rağmen yurttaşlık hakları verilmeyen gruplar. Örneğin, Kanada'daki Çinliler veya Avrupa'daki işçi grupları bu kategoriye dahil edilebilir.

e) Azınlık bilincinin varlığı: Yukarıdaki dört unsur, azınlık olmanın nesnel koşullarını oluşturur. Bir de öznel koşul vardır: Nasıl ki sınıf bilinci olmadan sınıf olmaz, farklı olduğunun bilincine varmayan ve bu farklılığı kimliğinin vazgeçilmez koşulu saymayan birey veya grup da azınlık oluşturmaz. Bu, azınlık kavramının öznel koşuludur ve bazı örneklerinde azınlık grubunu belirleyen ana unsurdur.

Kymlicka (2006) ise ulusal azınlıkları, ülke içi azınlıklar ve yerli halklar olarak iki kategoriye ayırmaktadır. Ülke içi azınlıklar, çoğunluğu oluşturdukları bir devlete sahip olamayan, ancak geçmişte böyle bir devlete sahip olmuş ya da bir devlet kurmaya çalışmış uluslardır. Bu uluslar, çeşitli gerekçelerle kendilerini başka uluslarla bir devleti paylaşırken bulmuşlardır. Bir imparatorluktan ayrılıp başkasına bağlanmış ya da kraliyet evlilikleri dolayısıyla bir başka krallıkla birleşmiş olabilirler. Yerli halklar ise zorla ya da anlaşmalar yoluyla yabancı olarak niteledikleri insanlar tarafından yönetilen devletlerin bir parçası durumuna gelen halklardır. Başka azınlık ulusları, ulus devletlerinkine benzer, aynı ekonomik ve toplumsal kurumlara ve kazanımlara sahip bir statünün hayalini kurarken, yerli halklar daha farklı bir şeyin peşinden koşarlar: Çağdaş dünyaya kendi tarzlarında katılırken belli geleneksel yaşam biçimlerini ve inançlarını koruma becerisinin. (Kymlicka, 2006, s. 485).

Görüldüğü üzere, bir ülkenin çokkültürlü yapısını oluşurmada önemli bir etken olarak değerlendirilebilecek olan ulusal azınlıkların, tanımlanması ve kategorize edilmesi güçtür. Böyle bir kavramsallaştırmayı güçleştiren durum ise azınlık tanımı üzerindeki, sosyoloji, hukuk, siyaset bilimi ve yurttaşlık anlayışı gibi birçok değişkenin etkisidir.

Göçmen Gruplar

Göçmen toplulukları, dostları ve akrabaları geride bırakıp anavatandan başka bir topluma göç yönünde alınmış, bireysel ya da ailevi kararlarla oluşmuş gruplar olarak ifade edilmektedir. Bu karar genelde ekonomik gerekçelerle, kimi zaman da daha özgür ve demokratik bir ülkede yaşamak için siyasi gerekçelerle alınır (Kymlicka, 2006, s. 491). Almanya'ya ekonomik nedenlerle yapılan Türk işçilerin göçü, Amerika ve Kanada gibi göç potansiyeli olan ülkelere, ekonomik ve bununla birlikte bu ülkelerin göçmenlere sağladığı özgür ve demokratik bir yaşam tarzı için yapılan göçler sonucunda oluşan göçmen gruplarını, bu kategori içerisinde değerlendirebiliriz. Fakat bu örnekler içinde Almanya'nın 2000 yılına kadar istisnai bir özelliği bulunmaktadır. Bu özellik, ülkesine kabul ettiği göçmenlere ve onların Almanya'da doğan çocuklarına 2000 yılına kadar vatandaşlık hakkı tanımamasından kaynaklanmaktadır. Oysaki kuramsal tartışmalarda göçmen grupları tanımlanırken, yurttaş niteliğine sahip olmak, ayırt edici bir özellik olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla kaçak göçmenler

turistler vb. bu gruba dâhil değildir. Bu sebeple 2000 yılına kadar Almanya’da işçi vb. statüde çalışan çeşitli uyruklardan kişiler, göçmen gruplar çerçevesinde değerlendirilmemiştir.

Göçmenlerin çokkültürlü bir toplumdaki varlığı, azınlıklarınkinden oldukça farklı bir anlam taşımaktadır. Göçmen gruplar, çoğunluğun ulus oluşturma sürecine, ulusal azınlıklardan daha farklı yanıt vermişlerdir. Batılı demokrasilerde göçmen grupların talepleri ulusal azınlıkların taleplerinden farklı olmuştur. Bu gruplar gittikleri yeni ülkede kendi ulusal ve toplumsal kültürlerini kamusal alana taşıyacak kadar büyük değillerdir ve genellikle buldukları ülkede coğrafi olarak dağınık yaşamaktadırlar (Kymlicka, 2006, s. 491). Bu sebeple göçmen gruplarda bir ulusal azınlık bilincinden söz edemeyiz. Bu gruplar, göç ederken gittikleri ülkenin sosyo-kültürel koşullarına entegre olma eğilimiyle ve bunu kabul ederek göç etmişlerdir. Dolayısıyla bu grupların ülkenin siyasi istikrarı ya da birliği için bir “tehdit” oluşturmaları söz konusu değildir.

Etnik-Dinsel Topluluklar

Kymlicka’nın “tecrit edici etno-dinsel gruplar” olarak nitelendirdiği bu topluluklar, genellikle kamusal alana, siyasete veya sivil topluma katılmaktan kaçınan küçük bazı göçmen gruplarını ifade eder. Örneğin, Hutteritler, Amishler ya da Hasidik Yahudiler bu gruba girer. Bu gruplar toplumdan ya da siyasetten tecrit edilmişliklerini derttetmezler; çünkü toplumun ve siyasetin “dünyevi” kurumlarının yozlaşmış olduğunu düşünürler; kendi yurtlarında sürdürdükleri aynı tecrit edilmiş geleneksel yaşam biçimini korumaya çalışırlar (Kymlicka, 2006, s. 485-494). Sadece kendi topluluk mensuplarından oluşan, belli bir bölgede yaşamak, çoğunlukla kendi tercihleridir.

Etnik-dinsel topluluklar, herhangi bir sebeple içinde ya da ortasında yer aldıkları siyasi yapıdan, genelde rahat bırakılmayı talep ederler. Bu durum aynı zamanda modern devletin yurttaşlarına yüklediği bazı sorumlulukların reddi anlamına da gelebilir. Zorunlu askerlikten ya da kendi kültürlerini çocuklarına aktarmalarının önünde bir engelle karşılaşmamak adına zorunlu eğitimden muaf tutulma isteği bunların başında gelir. Batılı demokrasilerde bu gruplara yönelik kısıtlamalarda veya onların talepleri konusunda kamuoyunda ortaya çıkan çok sayıda tartışma mevcuttur. Bu tartışmaların

birçoğu üst mahkemelere taşınmış ve lehte veya aleyhte yargı kararlarıyla sonuçlanmıştır.

Metikler: Kaçak veya Geçici Göçmenler

Yukarıda açıkladığımız gibi, etnik-dinsel topluluklar, kimi yurttaşlık haklarından kendiliklerinden vazgeçme eğiliminde iken, bazı göçmen topluluklar ise istedikleri halde bu hakka sahip olamamaktadırlar. Michael Walzer, bu topluluklar için Antik Yunan'dan ödünç aldığı metik terimini kullanır. Antik Yunan'da metikler, uzun süreli sakini olsalar da kentin işlerinden dışlanan kişilerdir. Terimin bugünkü karşılığında ise ülkeye kanunsuz yollarla girmiş olan kaçak göçmenleri, mülteci ya da konuk işçi olarak ülkeye girmiş geçici göçmenleri, bu kategori içerisinde tanımlayabiliriz (Kymlicka, 2006, s. 497-498).

Kendilerine yabancı oldukları sürekli hatırlatılan grupların üç temel istekleri, kalıcı oturma izniyle bir hukuksal statüye kavuşmaktır. Bu statüye erişinceye kadar, göç ettikleri ülke ne kadar çoğulcu ve farklılıklardan yana bir politika izlese de bu durum ülkenin hukuk sistemine dahil olmadıkları için onların bu yasal haklardan faydalanabilecekleri anlamına gelmemektedir. Yukarıda belirtilen tüm bu toplulukların, bir ülkenin demokratik değerleri ve siyasi istikrarı bakımından taşıdığı anlam birbirinden farklıdır. Çünkü kültürel/etnik farklılığa sahip her topluluğun, içinde yaşadığı ülkeden talep ettiği haklar kendi grup özelliğine bağlı olarak birbirinden farklılaşır. Bunlardan kimisi ABD gibi ülkelerde giyim-kuşam, kamusal alana katılma, dini günlerde resmi izin gibi kültürel haklara yönelik talepleri içerirken Kanada ve İspanya gibi diğer bazı ülkelerde ulusal azınlıkların ayrılıkçılığa kadar varabilen talepleri söz konusudur. Bu açıdan, ulusal azınlıkların talepleri üniter devletler için önemli sorun teşkil etmektedir.

2.6. Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlü eğitim, en genel itibariyle çokkültürlü politikaların eğitim alanına yansımalarını ifade eder. Bu anlamda farklı kültürel/etnik toplulukların öğretim programları, okullar ve sınıf ortamında tanınması, bu topluluklara eşit haklar temelinde yaklaşılması ve onların toplumla bütünleşmelerini sağlayacak eğitsel uygulamalar olaraktanımlanabilir. Bu tanımlamayla birlikte çokkültürlü eğitimin kapsamı ve bu

kapsamda gerçekleştirilecek uygulamalar, farklı ülkelerde farklı şekillerde gelişmektedir. Ülkenin demokrasi ve çoğulculuk algısı, kültürel farklılıkların kaynağı ve yapısı, hiç kuşkusuz bu farklılaşmayı belirleyen en önemli unsurlardandır. Kapsam ve uygulamalardaki farklılıklar, çokkültürlü eğitimin tek ve genel geçer bir tanımının yapılmasını zorlaştırmaktadır.

Çokkültürlülük bağlamında eğitimin amacı, entelektüel merak, özeleştirici, iddiaları ve kanıtları değerlendirip bağımsız bir karar alabilmek gibi becerileri geliştirmek; başkalarına saygı, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine duyarlılık gibi tavırların gelişmesini sağlamak; öğrencilerin zihinlerini insanlığın büyük başarılarına açmaksa, eğitim sisteminin etnik merkezlik biçimlerinden mümkün olduğunca uzak olması gerekir. Eğitim, öğrencileri farklı iyi yaşam görüşlerine, inanç sistemlerine ve farklı tanıdık deneyimleri kavramlaştırma biçimlerine açmalı, diğer kültürlerin ruhlarına girmelerini, dünyayı onların açısından görmelerini, güçlerini ve zaafalarını kavramalarını sağlamalıdır. Öğrenciler etnik ve kültürel topluluklarının üyesi, politik topluluklarının vatandaşı ve insanlığın üyesidir. Bu kapsamda çokkültürlü eğitim sistemi, her üç özelliğe de eğilmelidir. Öğrencilerin kendilerini daha iyi anlayabilmesini ve bu topluluklar içerisinde yollarını daha kolay bulabilmesini sağlamak için onların, kültürel ve politik topluluklarının tarihini, toplumsal yapısını, kültürünü, dilini, vs. anlamasına yardımcı olmalıdır. Ancak eğitimi bununla sınırlandırmak, eğitime ilişkin çok zayıf ve dar bir görüş benimsemek anlamına gelir. Eğitim yalnızca toplumsallaştırmayla ilgili değil, insanlaşmayla da ilişkilidir. Öğrencilere yalnızca iyi vatandaşlar olmaları için değil; gelişmiş, entelektüel, ahlaki ve diğer beceri ve duyarlılıklara sahip, zengin ve çeşitli insan dünyasında rahat yaşayabilen insanlar olmaları için de yardımcı olmalıdır (Parekh, 2002, s. 289-291).

Banks ve Banks (2007) çokkültürlü eğitimi, bütün öğrencilerin okulda fırsat eşitliğine sahip olması gerektiğini vurgulayan bir fikir ya da kavram, bir eğitim reformu hareketi ve bir süreç olarak tanımlar (Banks ve Banks, 2007, s. 3). Bununla birlikte, oldukça farklı okul deneyimlerini, programları ve farklı gruplardan öğrencilerin eğitim eşitliğini deneyimleyebilmeleri için tasarlanmış materyalleri tanımlamak için kullanılan kapsayıcı bir kavramdır (Banks, 2006b, s. 182). Leistyna'ya (2002) göre çokkültürlü eğitim, cinsiyet, cinsel yönelim, sınıf, ırk, etnisite vb. farklılıklardan oluşan kültürel

çoğulculuğu vurgulayan eğitim politikalarını ve uygulamalarını kapsar. Hidalgo ve arkadaşlarına göre (1996), çokkültürlü eğitim çoğulculuk ve farklılık esası üzerine kurulu olarak demokrasi, eşitlik ve adalet ilkelerine dayanır. Daha özelden, çokkültürlü eğitimin demokratik temeli eğitimde imkân ve fırsat eşitliği düşüncesidir. Bu düşünce kültürel unsurların tüm öğrencilere eğitim olanaklarından aynı eşitlikte yararlanma fırsatı vermesi gerçeğinden hareket eder. Bu anlamda çokkültürlü eğitimin amacı bu eşitsizliği en aza indirmektir.

Parekh'e (2002) göre doğru anlaşılan ve savunucularıyla engelleyicilerinin polemik yaratan abartmalarından arındırılan çokkültürlü eğitim, özgür eğitimidir hem kültür merkezci taraflılık ve önyargılardan özgürlük, hem de diğer kültür ve bakış açılarından yararlanma özgürlüğü anlamında. Bu iki özgürlük biçimi birbirlerinden ayıramaz, çünkü kişinin kültür merkezci bir bakış açısından kurtulmak için diğer bakış açılarından yararlanabilmesi gerekir, ancak kendi bakış açısının içinde hapis kaldıkça bunu yapamaz. Çokkültürlü eğitim, eğitimi etnikleştirmek bir yana, kültürleri etnik kökenlerinden arındırarak bunları ortak bir insanlık sermayesi haline getirir. Liberal toplumun temel değerlerine bağlıdır; bunları başkalarını da kapsayacak şekilde genişletir ve çoğulcu, daha zengin bir ortak kültür yaratılmasına katkıda bulunur. Kültürler arasında kurulacak diyalogu teşvik eder, öğrencilerin çoklu kültürel deyimler kullanabilmesini sağlar ve Babil Kulesi'ndeki kakafonik anlaşmazlıkların önüne geçer.

Gezi (1981) ise çokkültürlü eğitime ilişkin beş ana yaklaşım olduğunu belirtir. Bunlar, kültürel olarak farklı öğrencilerin eğitim olanaklarının eşitlenmesine yardım etmeye odaklanan eğitim; kültürel farklılıkları anlamayı amaçlayan eğitim; kültürel çoğulculuğu koruyan eğitim; öğrencilerin farklı kültürlerde işlev görmelerine yardım eden eğitim ve çoklu sistemlerde yeterlilikleri geliştiren eğitimidir.

Gay (1994), literatürde çokkültürlü eğitimin 12 farklı tanımının kullanıldığını belirtmektedir. Bu tanımlar;

- Bir düşünce ve eğitim reformu hareketi olarak, tüm öğrencilerin eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanmaları için eğitim kurumlarının yapılarının değişimi süreci;
- Kültürel ve etnik farklılığın bireylerin, toplulukların ve ulusların yaşamlarını şekillendirmedeki önemine, meşruluğuna ve gücüne dikkat çeken bir felsefe;

- Kültürel çoğulculuğu yansıtan bir reform hareketi;
- Zamanın ve çabanın uzun vadeli yatırımını gerektiren devam eden bir süreç;
- Kültürel çoğulculuğu eğitim sistemi içerisinde kurumsallaştırmak;
- Önyargıdan arınmış, diğer perspektifleri ve kültürleri keşfetme özgürlüğüne sahip, öğrencileri farklı yaşam biçimlerine, değişik deneyim ve fikirleri çözümlene modellerine duyarlı hale getirmeyi amaçlayan bir eğitim;
- Farklılıkları, insan haklarını, sosyal adaleti ve alternatif yaşam biçimlerini güçlendirmeye dayanan hümanist bir kavram;
- Kültürel çoğulculuğu destekleyecek demokratik değerlere dayanan bir öğrenme-öğretme yaklaşımı;
- Toplumda kültürel özellikleri dolayısıyla ayrımcılık ve baskıya uğrayan çeşitli gruplarla ilgilenen bir eğitim türü;
- Çeşitli grup ve örgütlerin baskı ve sömürüsüne karşı çıkmaya ilişkin bilgi edinmek;
- Eğitim felsefesi, öğretim materyalleri ve müfredata ilişkin, kültürel farklılığa saygı duyan politika ve uygulamalar;
- Her tür ayrımcılığa meydan okuyan kapsamlı bir eğitim reformu.

Banks (2006a) çokkültürlü eğitimin farklı boyutlardan oluştuğuna vurgu yapmaktadır. Bu boyutlar “içerik bütünlüğü”, “bilginin yapılandırılması”, “önyargının azaltılması”, “eşitlik pedagojisi” ve “okul kültürünün ve sosyal yapının güçlendirilmesi”dir. İçerik bütünlüğü, öğretmenlerin kendi alanlarıyla ilgili önemli kavramları, ilkeleri, genellemeleri ve teorileri açıklamak için kullanacakları örnekleri, verileri ve bilgileri, farklı kültürlerden ve topluluklardan seçmesidir. Çoğunlukla çokkültürlü eğitim, dar bir kavram olarak ele alınmaktadır. Bu durum biyoloji, fizik ve matematik gibi branş öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimin, kendileriyle ve öğrencileriyle ilgisinin olmadığını düşünmelerine sebep olmaktadır. Her ne kadar çokkültürlü eğitim, sosyal alan dersleriyle daha çok ilgili olsa da fizik ya da matematik öğretmenleri de toplumun farklı kültürlerinden fizikçilerin ya da matematikçilerinin biyografilerini kullanarak çokkültürlü eğitimi kendi alanlarına dahil edebilirler (Banks, 2006a, s. 133). Böylece öğrenciler, çokkültürlülüğün, hayatın her alanında karşılıklarına çıkabilecek bütünlüklü bir kavram olduğunun farkına varacaklardır. Bununla birlikte

farklı kültürlerden toplumun ortak mirasına sağladığı katkıların örneklerinin sınıf ortamına taşınması, hem farklı kültürden öğrencilere toplumun bir parçası olduklarını hissettirecek hem de çoğunluk kültürden öğrencilerin farklılıklara karşı olumlu tutum geliştirmelerine sebep olacaktır.

Bilginin yapılandırılma süreci, bilim adamlarının kendi disiplinlerinde bilgiyi üretme yöntemlerini içerir. Bilginin yapılandırılmasına çokkültürlü bir bakış kültürel varsayımların; kaynakların kurgulanmasının, bakış açılarının ve eğilimlerin bilginin yapılandırılmasına etkisini kapsar. Bilgiyi yapılandırma sürecinin incelenmesi, çokkültürlü eğitimin önemli bir parçasıdır. Öğretmenler, öğrencilerin bilginin nasıl üretildiğini ve bu sürecin ırk, etnisite, cinsiyet ve sosyal sınıf gibi etkenler tarafından nasıl etkilendiğini anlamalarına yardımcı olur (Banks, 2006a, s. 133). Böylece öğrenciler kültürün ve dolayısıyla kültürel farklılıkların önemini kavrar, kültürel/etnik farklılıklara karşı olumlu tutum geliştirebilirler. Çokkültürlü eğitimin önyargıların azaltılması boyutu, çocukların ırkla ilgili tutum özelliklerine, ırk ve etnisiteyle ilgili olumlu tutum geliştirmede kullanılacak stratejilere odaklanır (Banks, 2006a, s. 136). Çokkültürlü eğitim çerçevesinde öğretim stratejileri, farklı kültürel gruplardan öğrencilerin işbirlikçi öğrenme gibi, birbirleri hakkında fikir sahibi olabilecekleri ve birbirlerinden bir şeyler öğrenebilecekleri süreçlerden, farklı kültürlerin sınıf ortamına taşınarak ders konusu haline getirilmesi gibi geniş bir yelpazede şekillenebilir.

Eşitlik pedagojisi; öğretmenler, çeşitli ırk ve etnik gruplardan tüm sosyal sınıflardan öğrencilerin akademik başarılarına olanak sağlayacak yöntem ve teknikler kullanıldığında söz konusudur (Banks, 2006a, s. 136). Öğretim yöntem ve teknikleri bazen belli bir topluluğun (çoğunluk grubun) kültürel özelliklerine göre belirlenebilir. Eşitlik pedagojisi ise, pozitif ayrımcılıktan ziyade, azınlık öğrencilerine dezavantaj getiren eğitsel uygulamaların önlenmesini, öğretim yöntem ve teknikleri kurgulanırken ya da uygulanırken ülkedeki tüm kültürel farklılıkların göz önünde bulundurulmasını gerektirir. Okul kültürünün ve sosyal yapının güçlendirilmesi, okul kültürünün ve idaresinin, farklı ırk, kültür ve sosyal sınıftan öğrencilerin eğitim eşitliğini deneyimleyebilmeleri adına yeniden yapılandırılmasını gerektirir. Çokkültürlü eğitimin bu boyutu, okulun bir değişim yeri olarak kavramsallaştırılmasını ve yapısal değişimlerin okul iklimi içinde yapılmasını kapsar (Banks, 2006a, s. 136). Okulun bir

kültür aktarımı ve sosyalleşme alanı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin çokkültürlü bir topluma hazırlanmaları ve kültürel farklılıklara karşı olumlu tutum geliştirebilmelerinin en önemli aşamalarından birinin okul ikliminde deneyimleyebilecekleri olduğu daha iyi anlaşılacaktır.

Parekh (2002) çokkültürlü eğitim ilkesiyle en yakından ilişkili alanın müfredat olduğunu belirtir. Çokkültürlü bir müfredatın iki şartı karşılaması gerekir. Birincisi, aşırı derecede dar olmamalıdır. Hiçbir müfredat dünyadaki her şeyi kapsayamaz. Gereğinden fazla kapsamlı olursa aşırı derecede yüzeysel olacak, büyük olayları önemsizleştirecek, hiçbir eğitim amacına hizmet etmeyecek ve yarardan çok zarar getirecektir (Parekh, 2002, s. 291). İdeal olanı, öğrencilere söz konusu dersin temel becerileri kazandırıldıktan sonra, içeriğin öğrenciye ülkesinde ya da dünyada kendisinden farklı kültürel yapılar, anlam sistemleri, iyi yaşam tahayyülleri olduğunu ve bunların hepsinin de eşit oranda saygıyı hak ettiklerini öğretecek şekilde düzenlenmesidir.

Parekh'e göre iyi düzenlenmiş bir müfredatın karşılaması gereken ikinci koşul, öğretilme biçimiyle ilgilidir. Müfredatı genişletip farklı dinleri, kültürleri, metinleri ve inanç sistemlerini ona dâhil etmek yeterli değildir; bunlar arasında verimli bir diyalog geliştirilmesi de şarttır. Her olayın bir değil, birden çok örtüşen tarihi vardır ve tüm olaylar hakkında kimi daha az kimi daha çok taraflı ve önyargılı farklı hikâyeler anlatılabilir. Olayların ve kurumların birden fazla yüze sahip olması gibi, onlar hakkındaki gerçekler de öyledir ve bunlara ilişkin dengeli bir karara varmanın tek yolu, farklı bakış açıları arasındaki bir diyalogdur. Eğitimin temel hedeflerinden biri, öğrenciyi bu tür bir diyalogda yer alabileceği şekilde donatmak ve bu şekilde sempatisini genişleterek endişe içinde kesin bir yanıt aramakla uğraşmadan, gerçeğin karmaşıklığını ve yorumların çeşitliliğini kavramasını sağlamaktır. İdeal olarak, azınlık toplulukların tarihleri ve deneyimleri ayrı ayrı öğretilmemeli, topluluğun genel tarihiyle bütünleştirilmelidir. Bu, onların deneyimlerinin ve tarihsel anılarının varoşlaşmamasını ve saldırganlaşmamasını, bir bütün olarak toplumun toplu hafızasında ve kendine bakısında uygun yerlerini bulmasını sağlar (Parekh, 2002, s. 292-293).

Çokkültürlü eğitim, bilginin doğasına ilişkin kuram ve yaklaşımlardan da önemli destek almaktadır. Hidalgo ve arkadaşlarının da (1996) belirttiği gibi “çokkültürlü eğitim hareketinin özü sosyal yapılandırıcı kuramlara dayanır” (Hidalgo vd., 1996, s.

762). Çokkültürlü eğitimin yukarıda belirtilen boyutları da göz önünde bulundurulduğunda yapılandırıcı yaklaşımla arasında kavramsal ve mantıksal ilişkinin söz konusu olduğu görülür. “Her iki yaklaşım da doğrunun bağlamsal olduğu, bilgi yapılandırmasının sosyo-kültürel çevrenin etkisinde olduğu, farklılıkların önemli ve değerli olduğu, dolayısıyla eşit saygıyı hak ettiği ilke ve değerlerini esas alır. Görüleceği üzere, çokkültürlü eğitimin temeli bilginin doğasından insan hakları anlayışına, küresel eğitim, farklılık ve çoğulculuk gibi etik ve demokratik değerlere dayanmaktadır” (Yazıcı, Başol, Toprak, 2009, s. 231).

Tek kültürlü eğitim ise eleştiri yeteneğinin gelişimini engeller. “Dünyaya kendi kültürlerinin sınırlı bakış açısından bakmayı öğrenen öğrenciler, bu bakış açısının kategorileri içerisinde yer bulamadıkları her şeyi reddetmeye eğilimlidir. Diğer kültür ve toplumları kendi kültürlerinin normlarına ve standartlarına göre yargılamaları ve onları garip, hatta değersiz bulmaları olasıdır. Kendi kültürlerini de kendi normlarına göre yargıladıklarından, ona gerçekten eleştirel bir gözle yaklaşamazlar. Tek kültürlü eğitim, aynı zamanda saldırganlığı, duyarsızlığı ve ırkçılığı beslemeye eğilimlidir. Kendi kültürünün çerçevesi içerisinde hapis kalan öğrenci, değerlerdeki, inançlardaki, yaşam biçimlerindeki ve dünya görüşlerindeki çeşitliliğin insan olmanın ayrılmaz bir parçası olduğunu kabul edemez” (Parekh, 2002, s. 288).

Çokkültürlü eğitim gibi, ırkçılık ve eşitsizlik başta olmak üzere oldukça tartışmalı ve politik konularla ilgilenen bir reform hareketi, özellikle şekillenme aşamasında oldukça sert eleştirilere maruz kalmıştır. Çünkü çokkültürlü eğitim, toplumdaki ciddi sorunlarla ilgilenmekte, birçok kişi ve gruba göre, yerleşik kurumlara, normlara ve değerlere meydan okumaktadır (Banks, 2006b, s. 182). Banks (2006a), çokkültürlü eğitimle ilgili bazı yanlış anlaşılmalardan düzeltilmesinin, birçok eleştirinin önüne geçebileceğini düşünmektedir. Bu yanlış anlaşılmalardan ilki; çokkültürlü eğitim ötekiler içindir. Bu yanlış çokkültürlü eğitimin, kültürel farklılığı olan gruplara yönelik bir eğitim ya da müfredat programı olduğu yönündedir. Fakat teorisyen ve araştırmacılara göre çokkültürlü eğitim, eğitim kurumlarının, tüm öğrencilerin kültürel ve etnik farklılığı olan bir toplumda ve dünyada yaşadıklarını algılamalarında gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları edinmelerini sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılmasını öngören bir akımdır (Banks, 2006a, s. 127).

İkinci yanlıgı ise; çokkültürlü eğitim ulusu böler. Çokkültürlü eğitimi eleştirenlerin çoğu, onun ulusu böldüğü ve toplumsal birliğe zarar verdiğini iddia etmektedir. Fakat bu eleştiri ulusun tek bir bütün olduğu varsayımına dayanmaktadır. Fakat burada ulusun farklı kültürel ve etnik topluluklardan oluşun bir toplum olabileceğı görmezden gelinmektedir. Bu anlamda çokkültürlü eğitimin amacı bütün toplumu türdeşleştirmek/tektipleştirmek değil, ulusun birliğine yardımcı olmaktır. Çokkültürlü eğitim ve pluribu sunum'u ("çokluktan birlik gelir" anlamındaki Amerikan deyişi) destekler. Fakat çokkültürcülere göre bu sunum (birlik), ulusun etnik ve kültürel farklılığını yansıtmaması için tartışılmış, müzakere edilmiş ve yeniden yapılandırılmış olmalıdır (Banks, 2006a, s. 129-131).

Bazı eleştirmenler ise çokkültürlü eğitimin etnik köken kültürünü desteklediğı, ortak kültürü zayıflattığı, Babil Kulesi'ne neden olduğu, tarihi saptırdığı, ayırıcı olduğu, programdaki ana konuları zayıflattığı, ülkelerin sosyal, ekonomik ve siyasi yapılarını değıştirdiğini iddia eder (Parekh, 2002, s. 230). Bu eleştirilerin birçoğunda belli bir haklılık payı vardır. Bu nedenle çokkültürlü eğitimin, demokratik eğitim bakımından önemini görmemek kadar, ona diğer eğitimsel amaç ve değerlerden bağımsız olarak yaklaşmak da aynı oranda yanlıştır (Yazıcı vd., 2009, s. 231). Ülkelerin çokkültürlü yapısını oluşturan tarihsel, sosyolojik ve siyasal etkenler birbirinden farklıdır. Bu sebeple çokkültürlü eğitim gibi, kuramı ve uygulaması Batı kaynaklı ve bu sebeple Batı'nın sosyal yapısına göre oluşturulmuş bir yaklaşım veya modelin, tüm ülkelerde aynı biçimde uygulanamayacağı açıktır. Fakat bununla birlikte her demokratik eğitimin, çokkültürlülüğe duyarlılık göstermesi gerekmektedir. Çünkü ülkelerin kendi sosyo-kültürel yapılarına uygun modeller geliştirildiğinde çokkültürlü eğitim, eğitimi etnikleştirmek yerine kültürleri ortak bir insanlık sermayesi haline getirmek; insanlara ve onların kültürlerine saygıyı artırmak; eğitimde fırsat ve imkân eşitliği sağlamak, sosyal ve kültürel anlamayı artırmak; eleştirel düşünme becerisi geliştirmek; önyargıları azaltmak gibi önemli eğitimsel işlevleri yerine getirecektir (Yazıcı vd., 2009, s. 231).

Yurt dışındaki çalışmalar incelediğinde, çokkültürlü eğitime ilişkin olarak Herron ve diğerleri (1995) öğretmen algılarını, Sheets ve Chew (2000) öğretmen adayların çokkültürlü eğitim dersine karşı tutumlarını, NeuharthPritchett, Reiff ve Pearson (2001) öğretmen adayların bilgi düzeylerini, Bryan ve Sprague (1997) kültürler

arası deneyimsel öğrenmeyi, Bekerman (2004) aynı okula giden Yahudi ve Filistinli öğrencilerin algılarını, Abbas (2002) Asyalı aileler ve öğretmenlerin akademik başarı üzerindeki etkisini, McCray, Wright ve Beachum (2004) yöneticilerin çokkültürlülüğe karşı tutumlarını ve Pickert ve Chock (1997) öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı bakış açılarını araştırmışlardır.

Yurtdışında uzun bir geçmişe ve zengin bir literatüre sahip olan çokkültürlü eğitimin ülkemizde ise son yıllarda çalışılmaya başlandığı görülmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalarda çokkültürlü eğitime yönelik ölçek geliştirme çalışmalarının yapıldığı (Yazıcı, Başol & Toprak, 2009; Yavuz & Anıl, 2010; Başbay & Kağnıcı, 2011; Polat, 2012), kuramsal olarak çokkültürlü eğitimin ve yurtdışındaki uygulamaların ele aldığı (Cırık, 2008; Aydın, 2013; Kaya & Adın, 2014), farklı derslerde veya programlarda çokkültürlü eğitimin nasıl uygulandığı veya uygulanabileceği konusunun ele alındığı (Altaş, 2003; Açıkalın, 2010; Keskin & Yaman, 2014) ve öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının ve okul yöneticilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri, algıları, farkındalıkları, yeterlikleri veya tutumlarının belirlenmesine dönük çalışmaların yapıldığı (Çoban, Karaman & Doğan, 2010; Başarır, 2012; Coşkun, 2012; Demir, 2012; Karaçam & Canan, 2012; Polat, 2012; Başbay, Kağnıcı & Sarsar, 2013; Çekin, 2013; Koç-Damgacı & Aydın, 2013; Demir & Başarır, 2013; Polat & Kılıç, 2013; Ünlü & Örtten, 2013; Aydın & Tonbuloğlu, 2014; Başbay, 2014; Tortop, 2014) Mecit ASLAN & İshak KOZİKOĞLU Year/Yıl 2017, Issue/Sayı 31, 729-737. 731) görülmektedir.

2.7. Kişiliğin Tanımı

İnsanları tanımlarken "hoş", "güvenilir", "içe dönük", "edilgen", "uyumlu" vb. birçok sıfat kullanılmaktadır. Gerçekte bu tür nitelermeler, son derece karmaşık ve çok boyutlu bir kavram olan kişiliğin betimlenmesinde, sınırlı ölçüde açıklayıcı olabilmektedir. Başka bir anlatımla kişilik kavramını açıklamak için, bu tür betimlemelerde bulunulması yararlıdır. Ancak bu betimlemelerin, aynı zamanda yetersiz olacağı ve hatta genellikle yanıltıcı olabileceği, gözden uzak tutulmamalıdır. Örneğin Webster gibi gelişmiş İngilizce sözlüklerde, insan davranışlarını betimleyen 18000 sıfat bulunmaktadır. Ayrıca kişiliğin tanımlanmasında, insanların öznel yargılar

geliştirerek yanıltıcı betimlemelerde bulunabileceği düşünüldüğünde, kişiliğin tanımlanmasının ne denli güç olduğu anlaşılır. (Aydın, 2003, s. 69-70)

Alan yazındaki kişilik tanımlarının çoğu, kişiliği hayat hikayesi ya da gelişimsel bakış açısıyla araştırmanın önemine vurgu yapar. Kişilik, genetik ve fizyolojik özellikleri, sosyal tecrübeleri ve değişen çevresel şartları içeren iç ve dış etkenlere bağlı evrimsel bir süreci temsil etmektedir. Kişilik tanımlarının çoğunun içerdiği bir diğer ortak unsur da kişiliğin, bireyin tutarlı davranış kalıplarını açıklayan özellikler bütünü olarak yorumlanmasıdır. Bu durumda kişilik zamana, durumlara ve olaylara karşı sabit ve süregendir, zamandan zamana, durumdan duruma ya da olaydan olaya birey için sürekliliği ifade eder (İnanç ve Yerlikaya, 2016, s. 3).

Genel olarak yetişkin bir bireyin, kendine özgü ve olabildiğince tutarlı bir kişiliği olan kompleks bir canlı olduğunu kabul ederiz. İnsicamlı kişilik özellikleri bireylerin düzenli ilişkilere girebilmeleri için de gereklidir. Kişilik kavramı, benzer durumlara, olaylara verilen tepkilerdeki bireysel farklılıkları ve farklı durumlarda oldukça tutarlı olan davranışları anlamamıza da yardımcı olur. Kişilik bir bakıma insan ile çevresi arasında bir uyum sağlar; insanın tecrübelerine özel uyumunu ve yaşadığı dönemdeki sosyal ve fiziksel çevresini değerlendirmesini sağlar. Genel olarak, kişiliğin geçmişteki ve özellikle çocuklukta deneyimleri yansıttığı ve değişik durumlar karşısındaki tepkide tutarlı bir biçimde ortaya çıktığı kabul edilir. Bir diğer taraftan da bireylerin değiştiği sezgisel olarak bilinir. İnsanlar her ayını ya da benzer duruma her zaman aynı tepkiyi vermezler; örneğin psikoterapide, psikolojik görüşmelerde değişebilecekleri umulur ya da yetişkinlik, yaşlılık yıllarında yeni deneyimler ve roller edinerek gerçek anlamda değişebilirler (Onur, 2004, s. 181).

2.8. Kişiliği Oluşturan Unsurlar

Kişilik belli bir zaman dilimi içerisindeki davranışlara bakılarak kestirilebilecek bir davranış türü değildir. Kişilik, geçmişin, şimdinin ve geleceğin oluşturduğu bir bütündür. Bazı kuramlara göre kişilik gelişimi, büyük ölçüde ergenlik döneminde tamamlanır, ancak hayatın diğer dönemlerinde de gelişmenin ve değişikliklerin ortaya çıkması çok olağandır. Kişilik, genetik unsurlar ile aile, eğitim ve sosyal çevre gibi etkenler ve bu etkenlerin birbiriyle etkileşimleriyle oluşur. Hayatı boyunca kişi diğer

insanlarla ilişki ve deneyimler yaşayacağı için tüm bu yaşantıların kişiliğini oluşturmada etkili olacağı kaçınılmazdır (Soysal, 2008, s. 7).

Kişilik tiplerinin, öğrenme aktivitelerine akademik başarıya, motivasyona bağlı ilişkiye olumlu veya olumsuz etkisi vardır. 1960'lı yıllarda yapılan bir araştırma; kişilik tiplerinin, gelecekteki eğitim ve öğrenme performansının iyi bir belirleyicisi olduğunu kanıtlamaktadır (Bayram vd, 2008, s. 26) Kişilik; bireyin fizyolojik, biyolojik ve sosyal yaşantısının bireyi uzun süre boyunca etkilemesi sonucu oluştuğuna göre bu süreçte kişiliği etkileyen birçok etmen vardır denilebilir. Bu unsurlar, biyolojik ve fizyolojik olabildiği kadar dış etmenlere de bağlı olabilir. Bu sebepten dolayı, kişiliği bir tek olguya göre değil, birçok olguyu göz önünde bulundurarak değerlendirmek gerekir.

2.8.1. Fiziksel Faktörler

Kişilerin fizyolojik yapıları ve kişilik yapıları arasında ilişki vardır. Kişilik kuramcıları yaptıkları araştırmalarda bireylerin yaş, cinsiyet, fiziksel görünüşü ve kişiliği arasında bir ilişki olduğunu öne sürerler. Fiziksel özelliklerin kişiliği etkilediğini görmezden gelmek mümkün değildir. Sağlıklı ve gülbüz bir çocuk ile pasif ve hastalık bir çocuğun yaratacağı çevre birbirinden farklı olacaktır. Aynı şekilde biyolojik anlamda güzel veya yakışıklı çocuklar, çevrelerinden hep olumlu davranışlar görüp şımartılıp övülürken, çirkin çocuklar görmezden gelinebilmektedir. Bu durumda, bireyin bazı fiziksel özelliklerinin çevresinden gördüğü davranışlar ile kişiliğini oluşturmada etkili olduğu söylenebilir (Aslan, 2008, s.72; Demir, 2012, s.95)

Zeka ise bireyin kişilik gelişimini en fazla etkileyen etmenlerden birisidir. Zeka düzeyi yüksek olan bireyin algılaması, zeka seviyesi düşük bireylere göre bazı olayları ve durumları daha kolay anlayarak daha kolay tavır alma ve eyleme yönelme kabiliyetine sahip olmakta ve bu durum onun kişiliğini önemli ölçüde etkilemektedir (Apaydın, 2001, s. 47).

2.8.2. Kültürel Faktörler

Farklı olaylar karşısında değişim göstermeden sergilediğimiz davranışlar, yansıttığımız düşünce ve duygular kişiliğimizi oluşturan parçalardır. Bireyin kişiliğini oluşturan kültürel farklılıklar ise kültürden kültüre değişim göstermektedir. Gelenekler ve görenekler bireyin kişilik gelişimde önemli rol oynamaktadır. Keman çalmayı

bilmeyen bir kişi, Türkiye’de beceriksiz olarak görülmezken Çin’de beceriksiz olarak görülebilir. Bu durum bireyin kişiliğini ve güvenini etkileyebilmektedir. Diyebiliriz ki her birey, belirli bir kültürel yapı içinde doğar ve bu kültürel çevresinden yaşamı boyunca etkilenir. Bireyin amaçları ve ilgi alanları da kültürel yapı ile şekillenir. Bu amaçlar ve ilgiler ise, kişiliğin oluşumunda önemli bir etkidir. Kültürel yapı ile öğrenme arasında önemli bir ilişki vardır. Öğrenme ise, kişiliği doğrudan etkiler. Bu durumda birey, bulunduğu kültürel çevrede öğrendikleri ile yeni ve farklı özellikler elde eder ve bu şekilde kişiliğini biçimlendirir (Can, 2007, s. 99).

Diğer bir bakış açısıyla, her toplumun diğerlerinden ayrı olan bir kültürü, düşünce tarzı, hedefi ve davranışları vardır. Bireysel davranışlarımızın çoğunda yaşadığımız çevredeki kültürün yansıması önemli bir yer tutar. Yemek yeme biçimi, temizlik algısı, giyim tarzı, dili kullanma ve konuşma biçimi, çalışma ve zamanı kullanma biçimi, dini inanışlarımız ve yargılarımız hep kültürümüzün etkisinde kalır (Kulaksızoğlu, 2001, s. 109- 110). Dolaylı olarak kişiliğimiz de kültürümüzün etkisinde kalır.

2.8.3. Aile Faktörü

“Aile”, insanların karşılaştığı ilk sosyal gruptur. İnsan kişiliğinin oluşmasında en önemli ve etkili çevresel faktör ailedir. Bu anlamda, bireylerin sosyal değerleri ve çevreyi ilk öğrenmeye başladıkları yer de aile ortamıdır. Çocuklar hem toplumsal değerlerini ve tutumları hem de bazı davranış biçimlerini, ailesini gözlemleyerek öğrenirler. Çocuklar, ebeveynlerini taklit ederek kişilik özelliklerini, ahlaki ve kültürel değerlerini alır bu sebepten dolayı kişiliğin oluşumunda, insanın içinde büyüdüğü aile ortamı ve ev ortamının etkileri büyüktür (Zel, 2011, s. 14). Çocuklar ailesinden öğrendiklerini dış dünyaya yansıtırlar.

Kişiliğin oluşumunda, çoğu özellik, bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde ailede kazanılan özelliklerdir. Aileler, çocuklarını yetiştirirken, kendileri farkında olsun veya olmasın, çocukları, kendilerinin birçok kişilik özelliğini, özellikle ahlaki ve kültürel değerlerini taklit ederek öğrenirler (Eroğlu, 2000, s. 145). Sonuç olarak, aileler çocuklarına davranışlarında olumlu ve tutarlı tavırlar sergilerlerse ve çocuğa anlayışla, saygıyla yaklaşarak, onun gereksinimlerini ve yapabileceklerini bilirlerse, çocuğun sağlıklı ve dengeli bir kişilik geliştirmesini sağlayabilirler.

2.8.4. Sosyalleşme Süreci

Her birey yaşadığı kültürel yapıdan yaşamı boyunca etkilenir. Bireyin istekleri ve ilgi alanları bu kültürel ortamda şekillenir ve bunlar kişiliğin oluşumunda önemli faktördür (Zel, 2011, s. 13). Örneğin, üst gelir düzeyli bir aile içinde doğan çocuk yaşam tarzı, sosyal statüsü oldukça yüksek bir meslek sahibi olacak ve sahip olduğu bu konuma uygun davranışlar sergileyecektir; ancak, gelir düzeyi düşük bir ailede doğan kişi ise kendi sınıfına uygun bir hayat sürecektir (Eroğlu, 2000, s. 146-147). Ayrıca kişinin bağlı bulunduğu sosyal grup da kişilik oluşumunu etkileyen unsurlardan biridir. Bireyin bazı özellikleri, bağlı bulunduğu sosyal grup bilinmeden de tahmin edilebilirken, bazı özellikleri ancak bağlı bulunduğu sosyal sınıfın bilinmesi halinde anlamlı hale gelir (Dede, 2009, s. 39).

2.8.5. Diğer Faktörler

Kişiliğin oluşmasında bahsedilen bu dört önemli etkenin dışında farklı etkenlerde vardır ve bunlar kişiliğin oluşumunda önemli bir yere sahiptirler. Örneğin; kitle yayın araçları ve teknolojiden yararlanan kişilerle yararlanmayanlar arasında bir farklılık olması normaldir. Kitaplar ve dergiler çocuğun gelişmesine ve yeni davranışlar elde etmelerine etkiye bulunmaktadır. Bireyler buldukları sosyal gruplar içinde kendilerine rol model aldıkları diğer bireylerden de etkilenirler. Bu rol model aldıkları kişiler de kişiliğin oluşumunda önemli birer etkidir (Kopliman, 2007, s. 32).

2.9. Kişilik Kuramları

2.9.1. Psikanalitik Kuram

Bu kuramın öncüsü olan Freud'a göre kişiliği, yaşamın ilk altı yılında geçirilen psikoseksüel dönemlerde mantık dışı güçler, bilinçdışı motivasyonlar, biyolojik ve içgüdüsel dürtüler belirlemektedir (Corey,2008, s. 24). Bu görüş, libidonun (içsel enerji) gelişimini ele alır. Libido, bir canlı türünün öğrenme gerekmeden örgütlü ve sürekli olarak bir amaca yönelik davranmasını sağlayan içsel güce denir ve psikoseksüel dönem; oral, anal, fallik, gizil ve genital olmak üzere beş evreden meydana gelir (Tekin, 2012, s. 103).

Bu kuramın diğeri bir alt kuramı olan yapısal kişilik kuramına göre de kişilik, id ego ve süperego olmak üzere üç temel yapıdan oluşmaktadır. İd, haz ilkesine göre çalışır, arzuları ve dürtüleri içeren bilinç dışı ruhsal enerji kaynağıdır. Kaynağını saldırganlık ve cinsellik gibi içsel dürtülerden alır ve sonucu ne olursa olsun isteklerinin yerine getirilmesini ister. Süperego, toplumsal normları ve ahlak ilkelerini temsil eder. İd doğustan getirilirken, süperego çevrenin yasakları ve cezalarıyla gelişir. Ego, gerçeklik ilkesine göre hareket eder. İd ve Süperego arasında düzenleyici bir rol üstlenir. Freud egoyu, at üzerindeki biniciye benzetir. At güçlüdür (id) ancak atı binici kontrol eder (Budak, 2005, s. 35).

2.9.2. Ayırıcı Özellik Kuramı

Ayırıcı Özellik Yaklaşımı, bireyin belirli bir kişilik özelliğini gösterme derecesine göre kişiyi sınıflandıran bir yaklaşımdır. Kişilik yapısı üzerinde, utangaçlık, saldırganlık, güvenilirlik, uysallık, tembellik, isteklilik, sakinlik gibi bireyin temel özelliklerini belirten ve devamlılık gösteren bir takım özellikler üzerinde odaklanır. Bu özellikler, bireyde farklı durum ve koşullarda aynı şekilde tutarlılık gösterdiği takdirde bunlara ayırıcı özellik adı verilmektedir. Bunlar, bireyi diğerlerinden farklılaştırmakta ve bireylerin davranışlarını açıklamakta kullanılmaktadır. Bu yaklaşımın iki önemli varsayımı bulunmaktadır: Kişilik özellikleri zaman içinde değişmez ve kişilik özellikleri durumlara göre tutarlılık gösterir (Burger, 2006, s. 56).

Ayırıcı özellik yaklaşımına göre kişilik, insanların sahip olduğu özellikler tarafından oluşturulan bir yapıdır ve bireyin temel özellikleri bilinirse, kişiliği öğrenilebilir. Bu kuram bazı kişilik özelliklerinin kişilik testleriyle ölçülebileceğini öne sürer. Yapılması gereken şey amaca uygun “en doğru” özelliklerin seçimidir (Morgan, 1999, s. 19). Ayırıcı özellik yaklaşımının temeli Allport, Eysenck ve Cattell’in çalışmalarına dayanır. Ardından pek çok araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve günümüz kişilik psikolojisinde kullanılan en popüler ölçme yöntemlerinden biri haline gelmiştir (Saymaz, 2003, s. 23). Beş faktör kişilik kuramı bu gelişmeler neticesinde ortaya çıkmış ve ilgili çalışmaların beş faktörde derlenip bir çatı altında bütünleştirilebileceğini göstermiştir (Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009, s. 263).

Gordon Allport

Ayırıcı özellik yaklaşımını ilk ortaya atan kişi Allport olmasa da kişilik psikolojisinde bilinen ilk çalışmayı 1921’de Allport yapmıştır. Floyd ile Kişilik Özellikleri Sınıflandırması ve Ölçümü isimli çalışmayı yayımlamış ve 1925’de ABD’de bir üniversitede kişilik üzerine ilk dersi vermiştir. Allport ayırıcı özelliklerin sinir sistemindeki fiziksel öğelerden kaynaklandığını ve bir gün bilim adamlarının nörolojik yapıları inceleyerek insanların kişilik özelliklerini belirleyebilecek düzeyde bir teknolojiyi geliştirebileceğini öne sürmüştür (Burger, 2006, s. 58).

Allport kişiliği, bireyin çevresine özel uyumunu belirleyen psiko-fizyolojik sistemlerinin dinamik organizasyonu olarak tanımlamaktadır. Dinamik organizasyon kavramını ise sürekli değişen, gelişen, evrimleşen örgütlü bir sistem olarak açıklamaktadır. Psikofizyolojik ifadesi de kişiliğin tamamen ruhsal ya da tamamen nöral olmadığını, bu ikisinin bileşimi olduğunu yansıtmaktadır. Belirleyicilik kavramı ise, kişiliğin bir şeyler yapan ve ortaya çıkaran yönünü vurgular. Son olarak çevreye uyum ifadesi ile kişiliğin hayatta kalma ve uyum sağlama yolu olduğunu belirterek, hem işlevsel hem de evrimsel önemi vurgulanmıştır (Cloninger ve Svrakic, 2000, s. 239). Allport’un yaklaşımında bireyi grup normlarına göre inceleyen “Nomotetik yaklaşım” ve bireyi kendi içerisinde inceleyen “İdiyografik yaklaşım” olmak üzere iki yaklaşım bulunmaktadır. Nomotetik yaklaşımda bireyler tek bir boyut üzerinde tanımlanabilir. Bir bireyden elde edilen sonuçlar diğerleri ile karşılaştırılarak herkese uygulandığını varsaydığı genel ayırıcı özellik elde edilir. İdiyografik yaklaşımda ise tek bir bireyin kişiliğini oluşturan özelliklerin eşsiz bir birleşimini oluşturmak mümkündür. Kişiliği tanımlayan bireyin bu 5 ya da 10 özelliği temel özellikler olarak adlandırılır (Burger, 2006, s. 60).

Allport ve Odbert, 1936 yılında, İngilizce sözlük üzerinde yaptıkları bir çalışmada bireylerin kişiliklerini tanımlamada kullanılabilecek 18,000 terime ulaşımlardır. Allport ve Odbert’in ortaya çıkardıkları bu kelimeler, bir bireyi diğerlerinden ayırmada kullanılabilecek türde, yani bireylerin birbirlerinden farklılıklarını gösterir nitelikteki kelimelerdir. Bu kelimeleri kendi arasında dört gruba ayırmışlardır. İlk grupta sosyallik ve içe dönüklük gibi kişilik özellikleri; ikinci grupta aşırı duygulanım, depresyon gibi özellikler; üçüncü grupta değerli, rahatsız edici gibi

özellikler; son grupta ise fiziksel özellikler, kapasiteler ve yetenekler yer almıştır. Yapılmış olan bu çalışma, bireylerin kişilikleri hakkında bilgi verecek bir envanterin oluşturulabilmesinde yeterli kabul edilebilecek durumda olsa da o günkü mevcut hali ile bireyler arasındaki farklılıkları, kişilik özellikleri çerçevesinde tam olarak ortaya koymaya yeterli sayılabilecek bir çalışma değildi (Shaye, 2009, s. 43).

Frederick Cattell

Cattell davranışın bilimsel bir modelini oluşturmaya çalışmıştır ve temel hedefi faktör analizi tekniğini kullanarak kişiliğin temel özelliklerini bulmak olmuştur. Cattell'e göre, ayırıcı özellikleri ortaya çıkarmak ancak gözlenebilen davranışların titizlikle izlenmesiyle mümkündür (Yazgan ve Yerlikaya, 2008, s. 113).

Kaç temel kişilik özelliğinin bulunduğunu ortaya çıkarmak amacı ile araştırmalarına başlamıştır. Cattell, faktör analizi yöntemi kullanarak yaptığı çalışmalar neticesinde 16 temel özellik bulmuş ve bunlara kaynak özellikler adını vermiştir. 4500 kelimeli bir liste ile başlayan Cattell, önce 180, sonra 42 ve 46 arasında ve sonunda 16 kişilik özelliği (Sıcaklık, Mantıklı düşünme, Duygusal kararlılık, Üstünlük, Neşelilik, Kural bilinci, Sosyal cesaret, Hassaslık, Tedbirlilik, Dalgınlık, Hususiyet, Endişe duygusu, Değişikliğe açıklık, Kendine yetme, Mükemmeliyetçilik, Gerginlik) elde etmiştir. Bu özelliklerden yola çıkarak 16 faktörlü kişilik testini oluşturmuş ve 1949'da yayımlamıştır. Yaptığı bu çalışmada, birbiri ile yakın ve ilişkili kavramları gruplayarak ve bağımsız olanları ayırarak kişiliğin temel yapısını belirleyecek özellikleri ortaya çıkarmıştır (Burger, 2006, s. 62).

2.9.3. Biyolojik Kuram

Bu görüş, insan kişiliğini anlayabilmek için psikoloji biliminin sınırları dışına çıkmak gerektiğini, kişiliği fizyolojik yapıdan ayrı bir varlıkmiş gibi ele almanın yeterli olmadığını öne sürmüştür (Burger, 2006, s. 63).

Bu kuramın öncülerinden Hans Eysenck kişiliği biyolojik temelde açıklayan ilk bilim adamlarında biridir. Kişiliğin üç ana boyut üzerinde ele alınabileceğini söylemiştir. Bunlar içe dönüklük – dışa dönüklük, nevroitiklik ve psikotiklik (Burger, 2006). Eysenck (1995) yaptığı çalışmaların neticesinde insan kişiliğini, kişinin

kalıtımsal mirasına bağlamaktadır. Bu doğrultuda Eysenck'in yaptığı yorum şu şekildedir: Kişiliğimizi değiştirmek için yapabileceğimiz bir şeyler olsaydı, belki de o kadar kötü olmayacaktı, ne yazık ki durum böyle değildir. Kişilik, büyük ölçüde kişinin genleri tarafından belirlenmektedir. Kişi, ana ve babanın genlerinin rastlantısal düzeni ile oluşan kişidir. Çevrenin dengeyi düzeltme konusunda etkisi olmakla birlikte bu son derece kısıtlı bir etkidir (Eysenck ve Wilson'dan aktaran Tekin, 2012, s. 112).

2.9.4. Hümanist Kuram

Yirminci yüzyıl psikolojisinde, insanlığa dönük iki farklı bakış açısı bulunmaktaydı. Bunlardan biri Freudçu görüş, diğeri ise insanı büyük bir fareden farklı görmeyen davranışçı yaklaşımdır. Ne Freudçu ne de davranışçı bakış açısı, özgür irade ve insan onuru gibi insan kişiliğinin önemli boyutlarına değinmiyordu. Davranışın, kişisel seçimlerden çok alt-benlik dürtülerinin ya da öğrenme öykülerinin etkisi altında olduğu düşünülüyordu. Bu görüşlere tepki olarak üçüncü bir düşünce doğdu. İnsancıl yaklaşım, insan türüyle ilgili çok daha farklı bir düşünce ortaya koyar. İnsancıl yaklaşımı diğerkuramlardan ayıran temel nokta, kişilerin kendi eylemlerinden büyük oranda sorumlu olduğu fikridir. Bazen olaylara karşı otomatik tepki göstersek de her an kendi yazgımızı belirleme ve eylemlerimize yön verme gücüne sahibizdir (Burger, 2006, s. 416). Carl Rogers, insan doğasına iyimser bakan insancıl psikologların başında gelir ve kuramına "Benlik Kuramı" denir. Ona göre, her insan doğumundan itibaren mutluluğu arar ve potansiyellerini geliştirmek için çabalar. Rogers, benlik bilincine önem verir. Bir bireyin benlik bilinci, onun kendisi ile ilgili düşüncelerini, kanaatlerini ve algılamalarını içerir ve kendisini nasıl gördüğünü özetler. Benlik bilinci, her zaman gerçekleri yansıtmaz. Mesela yetenekli olduğu halde kişi kendini yeteneksiz zannedebilir ya da tam tersi yeteneksiz kişi kendini yetenekli zannedebilir (Cüceloğlu, 2002, s. 416-428). Benlik, "ben"i tanımlayan bütün algı, fikir ve değerlerden ibarettir ve "ben kimim" ya da "ne yapabilirim" in farkında olunmasını kapsar. Bu benlik de hem kendi davranışlarını hem de kendisini algılamasını etkiler. Örneğin, kendini güçlü ve yetenekli olarak algılayan bir kadın, kendini güçsüz ve yeteneksiz gören bir kadından farklı bir dünya algısına sahiptir ve daha farklı davranışlar sergiler. (Smith ve diğ., 2015, s. 477).

İnsancıl yaklaşımın en önemli isimlerinden biri de Abraham Maslow'dur. Maslow, meslek yaşamının büyük bir bölümünü insan kişiliğini anlamak yolunda çalışmalar yaparak geçirmiştir. Freud'un insan yaşantısına dönük kasvetli ve karamsar görüşleri yerine, neşeli ve iyimser bir tablo çizmeye çalışmıştır. Maslow da diğer kuramcılar gibi kişinin bilinçaltı dürtülerinin varlığını kabul etmiş fakat kişiliğin bilinçli boyutunda fikirlerini yoğunlaştırmıştır (Burger, 2006, s. 429). Ona göre, insanın temel gereksinimleri ve insani duygu ve yetenekleri ilk başta “nötr” ya da “iyi”dirler. Kin, yıkıcılık, saldırganlık, nefret, sadizm ve bunun gibi dürtüler insanların temel özellikleri değildir. Bunlar sadece gereksinim ve duyguların engellenmesine karşı duyulan şiddet eğilimli tepkilerdir. Maslow' a göre, içsel doğamız iyi olduğu için açığa çıkarılmalı ve desteklenmelidir. İnsanlar kendi yaşamlarını yönetebilme şansına sahip oldukları takdirde daha üretken mutlu ve sağlıklı olacaklardır. Ancak bu durum engellendiği ya da baskı altına alındığı zaman insan sağlığı bozulacaktır (Yazgan ve Yerlikaya, 2015, s. 314).

Maslow, büyüme ve yetersizlik gereksinimlerini beş aşama olarak belirlemiştir ve böylece yaygın olarak bilinen ihtiyaçlar hiyerarşisi ortaya çıkmıştır. Bunlar temel fizyolojik gereksinimlerden, karşılandığı zaman önemli hale gelen daha karmaşık psikolojik güdülenmelere doğru uzanıyordu. Bir düzeydeki gereksinimler bir sonraki gereksinimlerin belirleyicileri konumundadır. Üst düzeydeki gereksinimlere ulaşmadan önce düşük düzeydeki gereksinimlerin doyurulması gerekir. Örneğin; eğer açsanız, davranışınız yemek bulma yönünde olacaktır. Bu fizyolojik gereksinim karşılanana dek yeni arkadaşlıklar ya da romantik bir ilişki sizi pek ilgilendirmeyecektir. Ancak temel gereksinimler karşılandığı zaman entelektüel ilgilere ayırabilecek zaman ve enerjiyi buluruz. Bu sebeple barınma, karnını doyurma ve güvenlik için mücadele eden toplumlarda sanat ve bilim gelişmez. Kendini gerçekleştirme gereksinimi karşılanana kadar bu hiyerarşik basamaklarında ilerleriz. Maslow'a göre insanların çok az bir yüzdesi kendini gerçekleştirme basamağına ulaşabilir. (Smith vd., 2015, s. 478)

Şekil 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi



Kaynak: Burger, 2006, s. 431-432.

İnsan güdülerinin çok karmaşık ve birbiriyle ilişkili olduğunu belirten Maslow, insan ihtiyaçlarının uzun listesini yapmak yerine bu ihtiyaçları beş ana grupta toplamıştır. Bu sınıflama, hiyerarşik bir yapı içermektedir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi ile ilgili diğer bir nokta, üst düzeydeki davranışların duyurulması için alt düzeydeki ihtiyaçların yüzde yüz karşılanmış olması şart değildir. Belli düzeyde doyumak yeterlidir. Örneğin yaratıcılığını dışa vurmak konusunda oldukça yoğun istek duyan bir sanatçı, daha alt düzeydeki gereksinimlerini feda edebilir ya da es geçebilir. Onun için resim yapmak para kazanmayı sağlayacak bir işten daha önemli olabilir (Yazgan ve Yerlikaya, 2015, s. 316).

Birinci basamakta yer alan en temel ihtiyaç, fizyolojik ihtiyaçlardır. Açlık, susuzluk, nefes almak, uyumak, cinsellik ve dışkılama gibi temel gereksinimlerdir. Daha yüksek gereksinimleri ulaşmak için özellikle fizyolojik ihtiyaçların doyurulması gerekir. İkinci basamakta yer alan ihtiyaç ise güvenlik ihtiyacıdır. Fizyolojik ihtiyaçlarımız karşılandığı zaman güven gereksinimlerimiz baskın hale gelir. Güvenlik ihtiyacı; endişe, korku ve karmaşadan uzak olma, emniyet, korunma, istikrar ve düzen içerir. Üçüncü basamakta yer alan ihtiyaç, ait olma ve sevgi ihtiyacıdır. Güvenlik ihtiyacını yeterli oranda doyuma ulaştıran birey, sevmek, sevilmek ve ait olmak ister. Bu dönemde birey, arkadaş, sevgili ve hatta eş ihtiyacı hisseder. Dördüncü basamak ihtiyacı, saygı ve itibar ihtiyacıdır. İnsanlar, kendilerine güvenmeye, diğerleri tarafından takdir görmeye ve saygı gösterilmesine ihtiyaç duyarlar. Ancak bu ihtiyacın harekete geçmesi için ait olma ve sevgi ihtiyacının belli bir ölçüde doyurulması gerekir. Beşinci

ve son basamak, kendini gerçekleştirme basamağıdır. Bütün düşük düzeyli gereksinimlerimiz karşılandığında hayattan ne istediğimizi ve neyi başarmak istediğinizi anlamaya çalışırız. Maslow, çok az sayıda insanın potansiyellerini genişletebilecekleri bir konum olan kendini gerçekleştirme aşamasına ulaşabildiğini söyler (Burger, 2006, s. 432-435; Yazgan ve Yerlikaya, 2015, s. 316-320).

2.9.5. Davranışsal Kuram

Davranışsal yaklaşım, davranışların oluşumunda, öğrenmenin rolünü vurgular ve iç ruhsal süreçler yerine dış uyarıcıları ve gözlemlenebilen davranışlar üzerine odaklanır. Kişiliği belirten kavramların, aslında o kişinin öğrenme yoluyla edindiklerinin davranışta gösterme olduğunu ileri sürer. Örneğin, kumar oynayan bir kişinin, bunu yapmaktan kendini alıkoyamamasının sebebini değişken oranlı pekiştirme kavramıyla açıklar. Bu kişilerin, değişken oranlı pekiştirmenin etkisi altında bu davranışı sergilediklerini savunur (Cüceloğlu, 1991, s. 81). Sosyal Öğrenme Yaklaşımının önemli temsilcisi Bandura'ya (1986) göre kişilik, sadece çevrenin etkisiyle oluşmaz. Bireyin davranışları da kişiliğin oluşmasında önemlidir. Davranışa ek olarak, bireyin bilişsel yapısı da kişiliğin oluşmasında önemli etkenlerdendir. Kişilik, çevrenin, davranışın ve bilişin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşur. Bireylerin davranışlarına öğrenme sürecinde kendi bilişleri aracılık eder (Bandura'dan aktaran Eryılmaz, 2009, s. 49).

2.9.6. Bilişsel Kuram

Bilişsel yaklaşım, tutarlı davranış kalıplarını insanların bilgiyi işleme yollarıyla açıklamaktadır. George Kelly kişisel yapı kuramı ile bu görüşün öncülerindendir. Kelly (1969), bireylerin dünyalarını anlamlandırmaya güdülü olduğunu ileri sürer. İnsanları, başlarına ne geleceğine dönük tahminlerde bulunmaya çalışan bilim adamlarına benzetir. Bu süreçte, kişilerin kullandığı bazı bilişsel yapılar bulunmaktadır. Bu bilişsel yapılar, bireysel farklılıkları ve kişisel süreçleri açıklamak için kullanılmaktadır. Şemalar, bilgiyi algılamamızı, düzenlememizi ve saklamamızı sağlayan bilişsel yapılardır (Kelly'den aktaran Burger, 2006, s. 66).

Bilişsel kuramın temsilcilerinden Aaron Beck, kişiliği, sosyotropik ve otonomik olmak üzere iki boyutta ele almıştır. Sosyotropik özelliğe sahip bireyler, yaşam doyumundan daha ziyade başka insanlarla ilişkilerine önem vermektedir. Otonomik

kişilik özelliğine sahip bireyler ise kişisel başarıya önem vermektedir, bireysel üstünlüğü ve çevresini kontrol edebilme gücüne sahip olmayı önemsemektedirler (Beck'den aktaran Cüceloğlu, 1991, s. 91).

2.9.7. Beş Faktörlü Kişilik Kuramı

Allport'la başlayan, Cattell ve Eysenck'le devam eden ayırıcı özellik yaklaşımına yönelik çalışmaları ve kişiliğin temel boyutlarını belirleme çabaları 1970'lerin sonunda ve 1980'lerin başında Robert McCrea ve Paul Costa'nın çalışmaları ile yeni bir noktaya ulaşmıştır. Kişiliğin yapısını incelemek ve anlamak amacıyla faktör analizini kullanan bu iki araştırmacı, özellikle dışadönüklük ve nevrozizm boyutlarına odaklanmış ve kısa süre sonra da “deneyime açıklık” ismini verdikleri yeni bir boyut keşfetmişlerdir. 1985 yılına kadar üç faktörlü modeli savunan McCrea ve Costa, 1983-1985 yılları arasında gerçekleştirdikleri çalışmalar sonucunda kişiliğin beş temel boyutu olduğunu keşfetmişler ve bu beş boyutu ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmişlerdir (Costa ve McCrea 1985-1992'den aktaran: Yazgan ve Yerlikaya, 2015, s. 286).

Keşfedilen bu beş faktör, farklı yöntemler kullanılarak yürütülmüş çalışmalarda o kadar sık ortaya çıkmıştır ki, araştırmacılar artık bu faktörlere “büyük beşli” adını vermiştir. Araştırmacılar kişilik boyutlarının nasıl olabileceği ya da kaç faktör bulunabileceği konusunda bir kurama sahip değildi. Sadece elde ettikleri verileri değerlendirdiler ve sonucunda hangi özelliklerin birbirleriyle grup oluşturduğunu gördükten sonra bu beş boyutu tanımlayacak kavramlar geliştirdiler. Farklı araştırmacılar değişik kavramlar kullanmış olsa da bu faktörler için en sık kullanılan kavramlar; nevrozizm (duygusal denge/dengesizlik), dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık (uyumluluk) ve sorumluluktur (öz-disiplin) (Burger, 2006, s. 251-253).

2.9.7.1. Nevrozizm

Çoğu araştırmacı, nevrozizmin temelinde depresyon, kaygı, stres, kızgınlık gibi olumsuz duyguların yattığı konusunda hemfikir olmuşlardır. Araştırmacılar, nevrozizmin rasyonel olmayan düşünceler ve başa çıkma mekanizmalarındaki yetersizlikle bağlantılı olduğunu ifade etmektedirler. Bilim insanları, aşırı nevrozik kişilerin daha sıklıkla karmaşık duygularla uğraştıklarını, daha çok kuruntulu düşünceler geliştirdiklerini ve düşmanca tepkiler verme gibi olumsuz başa çıkma

mekanizmaları geliştirdiklerini ifade etmektedirler. Bu tip kişiler yaşadıkları olumsuz duygularla orantılı olarak kendilerini suçlama türünden düşüncelere daha sık kapılmaktadırlar (Mete, 2006, s. 50). Nevrotizmde, duygusal dengesizlik yaşayan birey, değişken, dik kafalı, kaygılı, kötümser, ağırbaşlı, çekingen, sessiz ve içe kapanık bir kişilik sergiler. Duygusal denge boyutunda olan birey ise, sakin, durgun, güvenilir, huzurlu, temkinli, dikkatli ve düşünceli bir kişilik yapısı sergiler.

Bu boyuttan alınan yüksek puan, duygusal davranma eğiliminin göstergesidir. Bazen nevroz boyutu yüksek olan kişileri, duygusal ya da karasız olarak adlandırırız. Çoğu zaman küçük engellemeler ve problemler karşısında aşırı tepki verebilirler ve normale dönmeleri zaman alır. Çoğumuzdan daha çabuk heyecanlanır, asabileşir ve daha kolay depresyona girerler. Bu boyuttan düşük puan alan insanlar ise dengelidirler, beklenmedik davranışlarda bulunmazlar ve ani duygusal iniş-çıkışlar yaşamazlar (Burger, 2006, s. 347)

2.9.7.2. Dışa Dönüklük

Dışa dönük insanlar, konuşkan, şakacı, eğlenceyi seven, sevecen ve sosyal kişilerdir. Bu boyutun diğer ucunda ise içe dönükler yer alır. İçe dönük insanlar, dışa dönük insanların sergiledikleri davranışları sergilemeseler de bu onların asosyal ve enerjisi olmayan insanlar olduğunu göstermez. İçe dönük bireyler daha çok mesafeli, ketum, çekingen, sessiz ve yalnızlığı seven kimselerdir (McCrea ve Costa, 2003'ten aktaran: Yazgan ve Yerlikaya, 2015, s. 288).

İçe dönüklük ve dışa dönüklük, araştırmacıların ve kuramcılarının ilgi gösterdiği ve üzerinde durduğu bir konulardır. Eysenck'in kişilik kuramının en çok ilgi çeken boyutu, içe dönüklük ve dışa dönüklük olmuştur. İçe dönük insanlar, dışa dönüklere göre daha hassastır. Dışa dönük bir insanın, içe dönük insandan daha çok kahve içtikleri halde kafeinin etkisini çok hissetmemesinin sebebi budur. Dışa dönük insanları kalabalık ve gürültülü ortamlarda, içe dönükleri ise bireysel yapılan etkinliklerde daha çok görmemizin nedeni de budur (Burger, 2006, s. 393).

2.9.7.3. Deneyime Açıklık

Faktörün tanımlayıcı özellikleri olarak deneyime açık kişiler; meraklı, yaratıcı, liberal, analitik, orijinal, hayal gücü kuvvetli, cesur, değişikliği seven, artistik, açık fikirli hayal gücü kuvvetli, yaratıcıdır ve geniş ilgi alanlarına sahiptir (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2002, s. 24). Zeki, yaratıcı, bilgili, kültürlü, araştırmacı ve inceleyici, bağımsız, geniş görüşlü gibi sıfatları içeren bu faktör, McCrea ve Costa'nın deneyime açıklık olarak isimlendirdiği faktörle ilişkili görünmektedir. Bu faktör, diğer dört faktöre göre daha az sayıda sıfat içermektedir. Bu faktörle ilgili literatürde çelişkili sonuçlar bulunmaktadır ve beş faktör içerisinde üzerinde en çok konuşulan ve tartışılan faktör olduğu görülmektedir. Bu faktörün muhafazakarlık ve tutuculuğa karşı yenilikçi bir yaklaşımı yansıtan bir karakteristiğe sahip olduğu görülmektedir (Somer, 1998, s. 30)

2.9.7.4. Yumuşak Başlılık

Alçakgönüllü, duygulu, yardımsever, hoşgörülü, merhametli, anlayışlı, dürüst, vicdanlı, iyi huylu, uysal, insancıl gibi sıfatlar etrafında merkezileşen bir diğer faktör de, yumuşak başlılık boyutu ile ilişkilendirilmektedir. Dışa dönüklük ve yumuşak başlılık boyutlarının her ikisinin de, temel olarak kişilerarası ilişkilerle alakalı olduğu ve bu boyutun anlayışlılıktan, düşmanlığa doğru giden bir çizgi oluşturduğu dikkat çekmektedir. Bu boyutta, dostça, anlayışlı ve sevecene karşılık olarak hoşgörüsüz, düşmanca, kırıcı, kaba ve anlayışsız sıfatlarını da görmek mümkündür (Somer, 1998, s. 29).

Yumuşak başlılık boyutu insanları, uysallık ve acımasızlık sürekliliği üzerinde bir noktaya yerleştirmektedir. Bu boyuttan yüksek puan alan bireyler uysal, güvenilir, yardımsever, cömert, kabul edici ve iyi huylu insanlar olarak nitelendirilir. Bu boyutun diğer ucunda olan ve düşük puan alan bireyler ise eleştirici, şüpheli, cimri, çabuk sinirlenen ve düşmanca insanlar olarak nitelendirilir. Uyumlu olan insanlar bireyler arası işbirliğine, uyumsuz olan insanlar ise rekabete daha yatkındır (McCrea ve Costa, 2003'ten aktaran: Yazgan ve Yerlikaya, 2015, s. 228).

2.9.7.5. Sorumluluk

Beş faktörlü kişilik modelinin bir diğer faktörü “sorumluluk” olarak isimlendirilmiştir. Düzenli, disiplinli, çalışkan, programlı, dengeli, dikkatli, amaçlı, sorumluluk sahibi sıfatları çeşitli çalışmalar sonunda sorumluluk boyutunu en iyi temsil eden sıfatlar olarak ortaya çıkmıştır (Somer, 1998, s. 28). Bu faktör bireylerin, ne kadar düzenli, disiplinli, kontrollü, başarı yönelimli olduğu ile ilişkilidir. Bu boyuttan yüksek puan alan bireyler dakik, iyi organize olmuş, çalışkan, hırslı ve azimli insanlardır. Sorumluluk boyutundan düşük puan almış bireyler ise amaçsız, dikkatsiz, dağınık, işten kaçan ihmalkâr kimselerdir (McCrea ve Costa, 2003’ten aktaran: Yazgan ve Yerlikaya, 2015, s. 228). “Sorumluluğu belirleyen özellikler, çoğu zaman başarı ya da iş durumlarında da ortaya çıktığı için, bazı araştırmacılar bu boyuta Başarma İsteği ya da İş adını verir” (Burger, 2006, s. 255).

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışma, gözlemlerin ve ölçme yöntemlerinin tekrarlanabildiği ve sayısal araştırmalar vasıtasıyla gerçekleştirildiği araştırma yöntemi olan nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma nicel araştırma tekniklerinden olan tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırmaları “Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalar” şeklinde ifade edilebilir (Karasar 2015, s.122).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Bursa ilinin dört ilçesinde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem ise bu öğretmenlerden rastgele seçilen 228 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir.

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri ile araştırmanın problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Değişken Yüzde	Kümülatif Yüzde
	Kadın	145	63,6	63,6	63,6
	Erkek	83	36,4	36,4	100,0
	Total	228	100,0	100,0	

Tablo 1'de görüldüğü gibi, katılımcılar cinsiyetlerine göre %63,6 (145 Kişi) Kadın, %36,4 (83 Kişi) Erkek şeklinde dağılmıştır.

Tablo 2. Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Değişken Yüzde	Kümülatif Yüzde
Lisans	200	87,7	87,7	87,7
Lisansüstü	28	12,3	12,3	100,0
Total	228	100,0	100,0	

Tablo 2'de görüldüğü gibi, katılımcılar eğitim durumlarına göre %87,7 (200 Kişi) lisans, %12,3 (28 Kişi) lisansüstü şeklinde dağılmıştır.

Tablo 3. Katılımcıların Mezuniyetlerine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Değişken Yüzde	Kümülatif Yüzde
Eğitim Fakültesi	208	91,2	91,2	91,2
Eğitim Enstitüsü	12	5,3	5,3	96,5
Fen Edebiyat Fakültesi	8	3,5	3,5	100,0
Total	228	100,0	100,0	

Tablo 3'de görüldüğü gibi, katılımcılar mezun oldukları fakülteye göre %91,2 (208 Kişi) Eğitim Fakültesi, %5,3 (12 Kişi) Eğitim Enstitüsü, %3,5 (8 Kişi) Fen-Edebiyat Fakültesi şeklinde dağılmıştır.

Tablo 4. Katılımcıların Branşlarına Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Değişken Yüzde	Kümülatif Yüzde
Sosyal Bilgiler	211	92,5	92,5	92,5
Coğrafya	13	5,7	5,7	98,2
Tarih	4	1,8	1,8	100,0
Total	228	100,0	100,0	

Tablo 4'te görüldüğü gibi, katılımcılar branşlarına göre %92,5 (211 Kişi) Sosyal Bilgiler, %5,7 (13 Kişi) Coğrafya, %1,8 (4 Kişi) Tarih şeklinde dağılmıştır.

Tablo 5. Katılımcıların Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Değişken Yüzde	Kümülatif Yüzde
1-5 Yıl	86	37,7	37,7	37,7
6-10 Yıl	84	36,8	36,8	74,6
11-15 Yıl	23	10,1	10,1	84,6
16-20 Yıl	28	12,3	12,3	96,9
21-25 Yıl	5	2,2	2,2	99,1
26 Yıl ve üzeri	2	0,9	0,9	100,0
Total	228	100,0	100,0	

Tablo 5'te görüldüğü gibi, katılımcılar mesleki kıdem yıllarına göre %37,7 (86 Kişi) 1-5 Yıl, %36,8 (84 Kişi) 6-10 yıl, %10,1 (23 Kişi) 11-15 yıl, %12,3 (28 Kişi) 16-20 yıl, %2,2 (5 Kişi) 21-25 yıl ve %0,9 (2 Kişi) 26 yıl ve üzeri şeklinde dağılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kişilerin demografik özelliklerinin incelendiği kişisel bilgi formu ile çok kültürlü eğitim düzeylerini ölçen “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği” ile “Beş Faktörlü Kişilik Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu, araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin cinsiyeti, eğitim durumu, mezun oldukları okul, mezun oldukları bölüm ve mesleki kıdemlerinin sorulduğu bilgi toplama formudur. (EK-2)

Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği (EK-3) Ponterotto, Baluch, Greig ve Rivera tarafından 1998 yılında geliştirilmiş Yazıcı, Başol ve Toprak (2009, s.229) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş ölçeğin orijinali 20 maddeden oluşmaktadır. 5’li likert tipinde, tek boyutlu bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe formunda, ülkemizde kavram yeni olduğu ve pek bilinmediği için doğru şekilde çalışmayan bazı maddeler revize edilerek kullanılmıştır. Aşağıda ölçekte revize edilen maddelere yer verilmiştir:

"Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi konusuna çok fazla vurgu yapılmaktadır."

"Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasındadır."

"Sınıfta farklı kültürlerin bulunması öğretmenin işini daha da zorlaştırır."

"Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerekir."

"İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri davranış problem olmaktadır."

"Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmama yardım eder."

"Günümüz müfredatı çokkültürcülüğe gereğinden fazla önem vermektedir"

Beş Faktörlü Kişilik Ölçeği ise Horzum vd. (2017) tarafından Türk kültürüne uyarlanmış, 10 maddeden oluşan beşli likert tipli bir ölçektir (EK-4). Ölçek dışadönüklük, yumuşakbaşlılık, özdenetimlilik, nörotiklik ve deneyime açıklık olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Aşağıda bu alt boyutların madde örnekleri verilmiştir:

Dışadönüklük:

"Kendimi içine kapanık biri olarak görüyorum."

"Kendimi dışa dönük, sosyal biri olarak görüyorum."

Yumuşakbaşlılık:

"Kendimi genellikle güvenilir biri olarak görüyorum."

"Kendimi başkalarının hatasını bulma eğiliminde biri olarak görüyorum."

Özdenetimlilik:

"Kendimi yavaş hareket etme eğiliminde olan biri olarak görüyorum."

"Kendimi bir işi tam yapacak biri olarak görüyorum."

Nörotiklik:

"Kendimi rahat ve stresle başa çıkabilen biri olarak görüyorum."

"Kendimi kolay sinirlenen biri olarak görüyorum."

Deneyime açıklık:

"Kendimi çok az sanatsal ilgisi olan biri olarak görüyorum."

"Kendimi yaratıcı biri olarak görüyorum."

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmadaki veriler, öğretmenlerin çokkültürlü tutum ölçeği (EK-3), beş faktörlü kişilik ölçeği (EK-4) ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınan uygulama izni (EK-1) ile Bursa ilinin dört ilçesinde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle yüzyüze görüşülerek anket elden verilip alınmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS 22.0 İstatistik paket programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) yönteminden faydalanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, normal dağılım gösteren parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Bağımsız örnekler (Independent samples) t testi, niceliksel verilerin karşılaştırılmasında ikiden fazla grup durumunda, normal dağılım gösteren parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey testi kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkinin tespit edilmesinde korelasyon analizi uygulanmıştır. Sonuçlar % 95 güven aralığında, $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Tablo 6. Çok Kùltürlü Eğitim Tutumu Ölçeği Güvenilirlik Analizi

Cronbach's Alpha	N of Items
0,894	20

Çok kùltürlü eğitim tutumları ölçeğinden elde edilen verilerin güvenilirlik analizi Cronbach's Alpha test istatistiği ile incelenmiştir. Analiz neticesinde güvenilirlik katsayısı 0,894 düzeyinde olduğu ve verilerin güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7. Kişilik Özellikleri Ölçeği Güvenilirlik Analizi

Cronbach's Alpha	N of Items
0,736	10

Kişilik özellikleri ölçeğinden elde edilen verilerin güvenilirlik analizi Cronbach's Alpha test istatistiği ile incelenmiştir. Analiz neticesinde güvenilirlik katsayısı 0,736 düzeyinde olduğu ve verilerin güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8. Çok Kültürlülük Ölçeği Güvenilirlik Analizi

Descriptive Statistics							
	N	Ort.	Std. Sapma	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
ÇK1KF	228	4,0088	,97090	-1,008	,161	,651	,321
ÇK2KF	228	4,0570	1,01586	-1,031	,161	,417	,321
ÇK3ÖĞRYÖN	228	3,1009	1,13160	-,145	,161	-,739	,321
ÇK4ÖĞRYÖN	228	3,7895	1,03229	-,732	,161	-,034	,321
ÇK5ÖĞRYÖN	228	3,6096	,94859	-,647	,161	-,509	,321
ÇK6ÖĞRYET	228	3,6404	1,04209	-,697	,161	-,303	,321
ÇK7İLETİŞİM	228	2,6447	1,14619	,286	,161	-1,008	,321
ÇK8İLETİŞİM	228	3,3860	1,07029	-,515	,161	-,682	,321
ÇK9İLETİŞİM	228	3,3860	,92454	-,437	,161	-,504	,321
ÇK10KF	228	3,6930	1,09566	-,704	,161	-,322	,321
ÇK11KF	228	4,1360	,83636	-1,264	,161	2,024	,321
ÇK12ÖĞRYET	228	2,2500	1,15104	,845	,161	-,145	,321
ÇK13KF	228	4,3991	,66598	-1,204	,161	2,359	,321
ÇK14KF	228	4,0000	,80198	-,775	,161	,525	,321
ÇK15ÖĞRYET	228	2,5833	1,20830	,453	,161	-,785	,321
ÇK16BİLİNÇ	228	2,2982	,83355	,590	,161	,336	,321
ÇK17BİLİNÇ	228	3,9781	,71759	-,834	,161	1,303	,321
ÇK18BİLİNÇ	228	4,2061	,65474	-,620	,161	,949	,321
ÇK19ÖĞRYET	228	2,2982	1,10210	,761	,161	-,300	,321
ÇK20ÖĞRYET	228	1,7632	,78872	1,425	,161	3,586	,321
N (listwise)	228						

Çok kültürlülük ölçeğinden elde edilen veriler çerçevesinde uygulanması gereken analizlerin tespiti için gerçekleştirilen Skewness-Kurtosis normallik dağılım analizine göre verilerin genel olarak -1,5 ~+1,5 aralığında olduğu görülmektedir. Buna göre çok kültürlülük ölçeği verilerine parametrik testlerin uygulanmasının uygun olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Kişilik Özellikleri Ölçeği Güvenilirlik Analizi

	N	Ort.	Std. Sapma	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
KİŞ1DD	228	1,8246	,87295	1,391	,161	2,428	,321
KİŞ2YUM	228	3,9649	,97484	-,793	,161	-,279	,321
KİŞ3ÖZDEN	228	4,5000	,64007	-1,322	,161	2,356	,321
KİŞ4NÖRO	228	2,0789	1,00347	,975	,161	,366	,321
KİŞ5DEN	228	2,1184	1,07393	,860	,161	-,111	,321
KİŞ6DD	228	4,2149	,72242	-,703	,161	,397	,321
KİŞ7YUM	228	3,5482	1,01198	-,261	,161	-,734	,321
KİŞ8ÖZDEN	228	2,6272	1,18603	,213	,161	-,993	,321
KİŞ9NÖRO	228	2,5000	1,07228	,389	,161	-,918	,321
KİŞ10DEN	228	3,6930	1,07946	-,699	,161	-,083	,321
N (listwise)	228						

Kişilik özellikleri ölçeğinden elde edilen veriler çerçevesinde uygulanması gereken analizlerin tespiti için gerçekleştirilen Skewness-Kurtosis normallik dağılım analizine göre verilerin genel olarak -1,5 ~+1,5 aralığında olduğu görülmektedir. Buna göre kişilik özellikleri ölçeği verilerine parametrik testlerin uygulanmasının uygun olduğu görülmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Aşağıda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarına belirttikleri görüşler ile kişilik özelliklerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılması için Bağımsız T – Testi uygulanmış ve elde edilen değerler tabloda sunulmuştur. Ardından Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarına belirttikleri görüşler ile kişilik özelliklerinin eğitim durumlarına göre karşılaştırılması için Bağımsız T – Testi uygulanmış ve elde edilen değerler tabloda sunulmuştur. Sonra Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarına belirttikleri görüşler ile kişilik özelliklerinin mezun oldukları fakülteye, branşlara ve mesleki kıdem yıllarına göre karşılaştırılması için Tek Yönlü ANOVA Testi uygulanmıştır. Analizler neticesinde çok kültürlü eğitim tutumlarına belirttikleri görüşler ile kişilik özelliklerinin mezun oldukları fakülteye, branşlara ve mesleki kıdem yıllarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Söz konusu farklılıkları belirlemek için post – hoc (Tukey testi) uygulanmıştır ve elde edilen değerler tablolarda sunulmuştur.

Tablo 1.Katılımcıların Çok Kültürlü Eğitim Tutumlarına Belirttikleri Görüşler İle Kişilik Özelliklerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılık Analizi

	Cinsiyet	N	Ort.	Std. Sapma	t	Sig.p.
Kültürel Farkındalık	Kadın	145	3,9943	,64082	-1,725	0,086
	Erkek	83	4,1446	,61967		
Öğretim Yöntemi	Kadın	145	3,4345	,68755	-1,906	0,058
	Erkek	83	3,6145	,68369		
Öğretmen Yeterliliği	Kadın	145	2,1741	,63282	-1,473	0,142
	Erkek	83	2,3102	,73417		
İletişim	Kadın	145	3,1126	,73411	-0,707	0,480
	Erkek	83	3,1847	,75305		
Bilinç	Kadın	145	3,4621	,40671	-1,366	0,173
	Erkek	83	3,5502	,56173		
Genel Çok Kültürlülük	Kadın	145	3,3134	,34637	-2,605	0,010
	Erkek	83	3,4452	,40157		
Dışa Dönüklük	Kadın	145	3,0517	,52943	1,242	0,216
	Erkek	83	2,9639	,48629		
Yumuşakbaşlılık	Kadın	145	3,5862	,82358	-4,287	0,000
	Erkek	83	4,0542	,73672		
Öz Denetimlilik	Kadın	145	3,6207	,65425	1,688	0,093
	Erkek	83	3,4639	,71048		
Nörotiklik	Kadın	145	2,2621	,63487	-0,785	0,433
	Erkek	83	2,3373	,79291		
Deneyime Açıklık	Kadın	145	2,8793	,58415	-0,837	0,403
	Erkek	83	2,9518	,70111		
Genel Kişilik Ölçeği	Kadın	145	3,0800	,30881	-1,724	0,086
	Erkek	83	3,1542	,31979		

Katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumlarına belirttikleri görüşler ile kişilik özelliklerinin cinsiyetlerine göre farklılık analizi Bağımsız T – Testi ile incelenmiştir. Analiz neticesinde erkek katılımcıların genel çok kültürlülük (0,010) eğitim yaklaşımlarına ilişkin görüşleri ile yumuşakbaşlılık (0,000) kişilik özellikleri kadın katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Sig.p. < 0,05).

Tablo 2.Katılımcılarının Çok Kültürlü Eğitim Tutumlarına Belirttikleri Görüşler İle Kişilik Özelliklerinin Eğitim Durumlarına Göre Farklılık Analizi

	Eğitim	N	Ort.	Std. Sapma	t	Sig.p.
Kültürel Farkındalık	Lisans	200	4,0575	,62754	0,540	0,590
	Lisanüstü	28	3,9881	,70262		
Öğretim Yöntemi	Lisans	200	3,5350	,69928	2,061	0,040
	Lisanüstü	28	3,2500	,57108		
Öğretmen Yeterliliği	Lisans	200	2,2300	,67779	0,378	0,709
	Lisanüstü	28	2,1786	,64856		
İletişim	Lisans	200	3,1100	,71913	-1,580	0,115
	Lisanüstü	28	3,3452	,86297		
Bilinç	Lisans	200	3,5033	,46061	0,788	0,432
	Lisanüstü	28	3,4286	,53562		
Genel Çok Kültürlülük	Lisans	200	3,3698	,37393	0,905	0,366
	Lisanüstü	28	3,3018	,35888		
Dışa Dönüklük	Lisans	200	3,0050	,49619	1,156	0,249
	Lisanüstü	28	3,1250	,63282		
Yumuşakbaşlılık	Lisans	200	3,7475	,78778	-0,444	0,657
	Lisanüstü	28	3,8214	1,05597		
Öz Denetimlilik	Lisans	200	3,6000	,67808	2,185	0,030
	Lisanüstü	28	3,3036	,62863		
Nörotiklik	Lisans	200	2,2800	,67927	-0,549	0,584
	Lisanüstü	28	2,3571	,81487		
Deneyime Açıklık	Lisans	200	2,9025	,64718	-0,205	0,838
	Lisanüstü	28	2,9286	,48523		
Genel Kişilik Ölçeği	Lisans	200	3,1070	,31440	-0,002	0,452
	Lisanüstü	28	3,1071	,31848		

Araştırma katılımcılarının çok kültürlü eğitim tutumlarına belirttikleri görüşler ile kişilik özelliklerinin eğitim durumlarına göre farklılık analizi Bağımsız T – Testi ile incelenmiştir. Analiz neticesinde lisans mezunu olan katılımcıların çok kültürlü eğitim yaklaşımı öğretim yöntemi (0,040)boyutuna ilişkin görüşler ile öz denetimlilik (0,030) kişilik özellikleri lisanüstü mezunu olan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Sig.p. < 0,05).

Tablo 3.Katılımcılarının Çok Kültürlü Eğitim Tutumlarına Belirttikleri Görüşler İle Kişilik Özelliklerinin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Farklılık Analizi

		N	Ort.	Std. Sapma	F	Sig.p.
Kültürel Farkındalık	Eğitim Fakültesi	208	4,0521	,64982	0,357	0,700
	Eğitim Enstitüsü	12	4,1111	,52864		
	Fen Edebiyat Fakültesi	8	3,8750	,38576		
	Total	228	4,0490	,63598		
Öğretim Yöntemi	Eğitim Fakültesi	208	3,5032	,69039	2,103	0,125
	Eğitim Enstitüsü	12	3,7222	,70830		
	Fen Edebiyat Fakültesi	8	3,0833	,52705		
	Total	228	3,5000	,69012		
Öğretmen Yeterliliği	Eğitim Fakültesi*	208	2,2188	,66092	4,446	0,013
	Eğitim Enstitüsü*	12	1,9167	,41742		
	Fen Edebiyat Fakültesi**	8	2,8125	,97055		
	Total	228	2,2237	,67309		
İletişim	Eğitim Fakültesi*	208	3,0785	,68785	8,538	0,000
	Eğitim Enstitüsü**	12	3,8333	1,11464		
	Fen Edebiyat Fakültesi	8	3,6667	,75593		
	Total	228	3,1389	,74022		
Bilinç	Eğitim Fakültesi	208	3,4904	,47131	0,485	0,616
	Eğitim Enstitüsü	12	3,6111	,50918		
	Fen Edebiyat Fakültesi	8	3,4167	,38832		
	Total	228	3,4942	,46981		
Genel Çok Kültürlülük	Eğitim Fakültesi	208	3,3500	,37290	1,130	0,325
	Eğitim Enstitüsü	12	3,4917	,43632		
	Fen Edebiyat Fakültesi	8	3,4625	,17879		
	Total	228	3,3614	,37201		
Dışa Dönüklük	Eğitim Fakültesi	208	3,0313	,52497	0,607	0,546
	Eğitim Enstitüsü	12	2,9167	,35887		
	Fen Edebiyat Fakültesi	8	2,8750	,44320		
	Total	228	3,0197	,51481		
Yumuşakbaşlılık	Eğitim Fakültesi	208	3,7380	,81789	0,628	0,535
	Eğitim Enstitüsü	12	3,9167	,97312		
	Fen Edebiyat Fakültesi	8	4,0000	,75593		
	Total	228	3,7566	,82296		
Öz Denetimlilik	Eğitim Fakültesi**	208	3,5841	,68199	3,484	0,032
	Eğitim Enstitüsü*	12	3,0833	,55732		
	Fen Edebiyat Fakültesi	8	3,7500	,46291		

	Total	228	3,5636	,67793		
Nörotiklik	Eğitim Fakültesi	208	2,2692	,70855	1,221	0,297
	Eğitim Enstitüsü	12	2,5833	,55732		
	Fen Edebiyat Fakültesi	8	2,3750	,44320		
	Total	228	2,2895	,69579		
Deneyime Açıklık	Eğitim Fakültesi**	208	2,9351	,60940	3,522	0,031
	Eğitim Enstitüsü	12	2,7500	,65713		
	Fen Edebiyat Fakültesi*	8	2,3750	,87627		
	Total	228	2,9057	,62869		
Genel Kişilik Ölçeği	Eğitim Fakültesi	208	3,1115	,32117	0,259	0,772
	Eğitim Enstitüsü	12	3,0500	,28762		
	Fen Edebiyat Fakültesi	8	3,0750	,11650		
	Total	228	3,1070	,31419		

Araştırma katılımcılarının çok kültürlü eğitim tutumlarına belirttikleri görüşler ile kişilik özelliklerinin mezun oldukları fakülteye göre farklılık analizi Tek Yönlü ANOVA Testi ile incelenmiştir. Analiz neticesinde çok kültürlü eğitim tutumlarına belirttikleri görüşler ile kişilik özelliklerinin mezun oldukları fakülteye göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Sig.p. < 0,05). Söz konusu farklılıkların hangi eğitim düzeyleri arasındaki farklılıktan meydana geldiğini belirlemek için yapılan post – hoc (Tukey testi) analizine göre,

- Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olan katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumu öğretmen yeterliliği alt boyutunun diğer katılımcılara göre daha yüksek,
- Eğitim Enstitüsü mezunu olan katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumu iletişim alt boyutunun Eğitim Fakültesi mezunu olan katılımcılara göre daha yüksek,
- Eğitim Fakültesi mezunu olan katılımcıların öz denetimlilik kişilik özellikleri düzeylerinin Eğitim Enstitüsü mezunu olan katılımcılara göre daha yüksek,
- Eğitim Fakültesi mezunu olan katılımcıların deneyime açıklık kişilik özelliklerinin Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.Katılımcılarının Çok Kültürlü Eğitim Tutumlarına Belirttikleri Görüşler İle Kişilik Özelliklerinin Branşlarına Göre Farklılık Analizi

		N	Ort.	Std. Sapma	F	Sig.p.
Kültürel Farkındalık	Sosyal Bilgiler	211	4,0656	,63687	1,339	0,264
	Coğrafya	13	3,7692	,52502		
	Tarih	4	4,0833	,86603		
	Total	228	4,0490	,63598		
Öğretim Yöntemi	Sosyal Bilgiler**	211	3,5419	,68213	6,001	0,003
	Coğrafya*	13	3,0769	,61092		
	Tarih*	4	2,6667	,38490		
	Total	228	3,5000	,69012		
Öğretmen Yeterliliği	Sosyal Bilgiler	211	2,2097	,64469	2,750	0,066
	Coğrafya	13	2,2115	,75585		
	Tarih	4	3,0000	1,44338		
	Total	228	2,2237	,67309		
İletişim	Sosyal Bilgiler	211	3,1580	,74770	0,987	0,374
	Coğrafya	13	2,8718	,67410		
	Tarih	4	3,0000	,38490		
	Total	228	3,1389	,74022		
Bilinç	Sosyal Bilgiler	211	3,5024	,47960	2,782	0,064
	Coğrafya	13	3,2564	,19971		
	Tarih	4	3,8333	,19245		
	Total	228	3,4942	,46981		
Genel Çok Kültürlülük	Sosyal Bilgiler**	211	3,3756	,37592	3,732	0,025
	Coğrafya*	13	3,0962	,24278		
	Tarih	4	3,4750	,08660		
	Total	228	3,3614	,37201		
Dışa Dönüklük	Sosyal Bilgiler	211	3,0213	,51711	0,628	0,534
	Coğrafya	13	3,0769	,53409		
	Tarih	4	2,7500	,28868		
	Total	228	3,0197	,51481		
Yumuşakbaşlılık	Sosyal Bilgiler	211	3,7820	,81203	1,367	0,257
	Coğrafya	13	3,4231	,60712		
	Tarih	4	3,5000	1,73205		
	Total	228	3,7566	,82296		
Öz Denetimlilik	Sosyal Bilgiler**	211	3,5924	,68295	3,833	0,023
	Coğrafya	13	3,3462	,47367		
	Tarih*	4	2,7500	,28868		
	Total	228	3,5636	,67793		
Nörotiklik	Sosyal Bilgiler	211	2,2867	,71349	1,005	0,368
	Coğrafya	13	2,1923	,38397		
	Tarih	4	2,7500	,28868		
	Total	228	2,2895	,69579		
Deneyime Açıklık	Sosyal Bilgiler**	211	2,9384	,61990	8,013	0,000
	Coğrafya**	13	2,7308	,25944		
	Tarih*	4	1,7500	,86603		
	Total	228	2,9057	,62869		
Genel Kişilik Ölçeği	Sosyal Bilgiler**	211	3,1242	,31401	5,419	0,005
	Coğrafya	13	2,9538	,20662		
	Tarih*	4	2,7000	,23094		
	Total	228	3,1070	,31419		

Araştırma katılımcılarının çok kültürlü eğitim tutumlarına belirttikleri görüşler ile kişilik özelliklerinin branşlarına göre farklılık analizi Tek Yönlü ANOVA Testi ile incelenmiştir. Analiz neticesinde çok kültürlü eğitim tutumlarına belirttikleri görüşler ile kişilik özelliklerinin branşlarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Sig.p. < 0,05). Söz konusu farklılıkların branşlar arasındaki farklılıktan meydana geldiğini belirlemek için yapılan post – hoc (Tukey testi) analizine göre,

- Sosyal Bilgiler öğretmenliği branşındaki katılımcıların çok kültürlü eğitim öğretim yöntemi düzeylerinin diğer katılımcılara göre daha yüksek,
- Sosyal Bilgiler öğretmenliği branşındaki katılımcıların genel çok kültürlülük eğitim tutumlarına ilişkin düzeylerinin Coğrafya bölümü branşında olan katılımcılara göre daha yüksek,
- Sosyal Bilgiler öğretmenliği branşındaki katılımcıların öz denetimlilik kişilik özelliklerinin Tarih bölümü olan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu
- Sosyal Bilgiler öğretmenliği ve Coğrafya branşındaki katılımcıların deneyime açıklık kişilik özelliklerinin Tarih bölümü olan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu,
- Sosyal Bilgiler öğretmenliği branşındaki katılımcıların genel kişilik özellikleri düzeylerinin Tarih bölümü olan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5.Katılımcılarının Çok Kültürlü Eğitim Tutumlarına Belirttikleri Görüşler İle Kişilik Özelliklerinin Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Farklılık Analizi

		N	Ort.	Std. Sapma	F	Sig.p.
Kültürel Farkındalık	1-5 Yıl**	86	4,2481	,59997	4,214	0,001
	6-10 Yıl*	84	3,9266	,66181		
	11-15 Yıl	23	3,9855	,60074		
	16-20 Yıl*	28	3,8333	,53480		
	21-25 Yıl	5	4,4667	,55777		
	26 Yıl ve üzeri	2	3,3333	,00000		
	Total	228	4,0490	,63598		
Öğretim Yöntemi	1-5 Yıl	86	3,6124	,69894	2,372	0,060
	6-10 Yıl	84	3,4722	,64463		
	11-15 Yıl	23	3,3768	,45287		
	16-20 Yıl	28	3,2381	,84550		
	21-25 Yıl	5	4,1333	,83666		
	26 Yıl ve üzeri	2	3,3333	,00000		
	Total	228	3,5000	,69012		
Öğretmen Yeterliliği	1-5 Yıl*	86	2,0581	,60473	2,748	0,020
	6-10 Yıl	84	2,2798	,72020		
	11-15 Yıl	23	2,2609	,50271		
	16-20 Yıl**	28	2,5625	,78358		
	21-25 Yıl	5	2,1500	,37914		
	26 Yıl ve üzeri	2	2,0000	,00000		
	Total	228	2,2237	,67309		
İletişim	1-5 Yıl	86	3,2481	,72163	1,080	0,372
	6-10 Yıl	84	3,0238	,77059		
	11-15 Yıl	23	3,2464	,84218		
	16-20 Yıl	28	3,0833	,64550		
	21-25 Yıl	5	3,2000	,50553		
	26 Yıl ve üzeri	2	2,6667	,00000		
	Total	228	3,1389	,74022		
Bilinç	1-5 Yıl**	86	3,5775	,49156	2,827	0,017
	6-10 Yıl	84	3,5119	,46410		
	11-15 Yıl*	23	3,2029	,34435		
	16-20 Yıl	28	3,4048	,39915		
	21-25 Yıl	5	3,6667	,66667		
	26 Yıl ve üzeri	2	3,3333	,00000		
	Total	228	3,4942	,46981		
Genel Çok Kültürlülük	1-5 Yıl	86	3,4453	,37524	2,535	0,074
	6-10 Yıl	84	3,3095	,36093		
	11-15 Yıl	23	3,3043	,38225		
	16-20 Yıl	28	3,2839	,31182		
	21-25 Yıl	5	3,6300	,52393		
	26 Yıl ve üzeri	2	3,0000	,00000		
	Total	228	3,3614	,37201		
Dışa Dönüklük	1-5 Yıl	86	3,0640	,54663	1,673	0,142
	6-10 Yıl	84	2,9940	,47526		
	11-15 Yıl	23	2,8261	,38755		
	16-20 Yıl	28	3,1607	,62440		
	21-25 Yıl	5	3,0000	,00000		
	26 Yıl ve üzeri	2	2,5000	,00000		
	Total	228	3,0197	,51481		

Yumuşakbaşlılık	1-5 Yıl	86	3,8256	,80355	1,755	0,123
	6-10 Yıl	84	3,8512	,86352		
	11-15 Yıl	23	3,5435	,65562		
	16-20 Yıl	28	3,4643	,89161		
	21-25 Yıl	5	3,9000	,22361		
	26 Yıl ve üzeri	2	3,0000	,00000		
	Total	228	3,7566	,82296		
Öz Denetimlilik	1-5 Yıl	86	3,6105	,74519	2,227	0,033
	6-10 Yıl	84	3,5238	,69380		
	11-15 Yıl**	23	3,8913	,49901		
	16-20 Yıl*	28	3,2857	,46004		
	21-25 Yıl	5	3,5000	,50000		
	26 Yıl ve üzeri	2	3,5000	,00000		
	Total	228	3,5636	,67793		
Nörotiklik	1-5 Yıl	86	2,2849	,78793	0,117	0,989
	6-10 Yıl	84	2,3036	,71565		
	11-15 Yıl	23	2,2826	,53991		
	16-20 Yıl	28	2,2857	,53452		
	21-25 Yıl	5	2,1000	,22361		
	26 Yıl ve üzeri	2	2,5000	,00000		
	Total	228	2,2895	,69579		
Deneyime Açıklık	1-5 Yıl	86	3,0174	,55544	2,160	0,060
	6-10 Yıl	84	2,9345	,61497		
	11-15 Yıl	23	2,7609	,81002		
	16-20 Yıl	28	2,6250	,70218		
	21-25 Yıl	5	2,9000	,22361		
	26 Yıl ve üzeri	2	2,5000	,00000		
	Total	228	2,9057	,62869		
Genel Kişilik Ölçeği	1-5 Yıl	86	3,1605	,34344	2,237	0,052
	6-10 Yıl	84	3,1214	,31434		
	11-15 Yıl	23	3,0609	,24816		
	16-20 Yıl	28	2,9643	,25124		
	21-25 Yıl	5	3,0800	,10954		
	26 Yıl ve üzeri	2	2,8000	,00000		
	Total	228	3,1070	,31419		

Araştırma katılımcılarının çok kültürlü eğitim tutumlarına belirttikleri görüşler ile kişilik özelliklerinin mesleki kıdem yıllarına göre farklılık analizi Tek Yönlü ANOVA Testi ile incelenmiştir. Analiz neticesinde çok kültürlü eğitim tutumlarına belirttikleri görüşler ile kişilik özelliklerinin mesleki kıdem yıllarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Sig.p. < 0,05). Söz konusu farklılıkların branşlar arasındaki farklılıktan meydana geldiğini belirlemek için yapılan post – hoc (Tukey testi) analizine göre,

- 1-5 yıl arasında mesleki kıdem yılı olan katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumu kültürel farkındalık düzeylerinin 6-10 yıl ve 16-20 yıl aralığındaki katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu,

- 16-20 yıl arasında mesleki kıdem yılı olan katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumu öğretmen yeterliliği düzeylerinin 1-5 yıl aralığındaki katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.
- 1-5 yıl arasında mesleki kıdem yılı olan katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumu bilinç düzeylerinin 11-15 yıl aralığındaki katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.



Tablo 6. Çok Kültürlü Eğitim Tutumları İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki

Correlations^c

		Kültürel Farkındalık	Öğretim Yöntemi	Öğretmen Yeterliliği	İletişim	Bilinç	Genel Çok Kültürlülük	Dışa Dönüklük	Yumuşakbaşlılık	Öz Denetimlilik	Nörotiklik	Deneyime Açıklık	Genel Kişilik Ölçeği
Kültürel Farkındalık	P.C. p.	1 ,000	,399** ,000	-,365** ,000	,161* ,015	,485** ,000	,694** ,000	,173** ,009	,355** ,000	,222** ,001	-,016 ,805	,198** ,003	,411** ,000
Öğretim Yöntemi	P.C. p.	,399** ,000	1 ,000	-,126 ,057	,264** ,000	,460** ,000	,630** ,000	,096 ,148	,191** ,004	,098 ,140	-,188** ,004	,243** ,000	,188** ,004
Öğretmen Yeterliliği	P.C. p.	-,365** ,000	-,126 ,057	1 ,000	,153* ,021	,027 ,681	,183** ,006	-,040 ,550	,010 ,878	-,069 ,302	-,053 ,425	-,011 ,868	-,065 ,327
İletişim	P.C. p.	,161* ,015	,264** ,000	,153* ,021	1 ,000	,334** ,000	,617** ,000	,108 ,103	,021 ,755	,017 ,793	,043 ,521	,079 ,236	,104 ,116
Bilinç	P.C. p.	,485** ,000	,460** ,000	,027 ,681	,334** ,000	1 ,000	,730** ,000	,193** ,003	,419** ,000	,189** ,004	-,100 ,131	,253** ,000	,421** ,000
Genel Çok Kültürlülük	P.C. p.	,694** ,000	,630** ,000	,183** ,006	,617** ,000	,730** ,000	1 ,000	,167* ,011	,377** ,000	,158* ,017	-,063 ,344	,239** ,000	,388** ,000
Dışa Dönüklük	P.C. p.	,173** ,009	,096 ,148	-,040 ,550	,108 ,103	,193** ,003	,167* ,011	1 ,000	-,132* ,047	,243** ,000	-,010 ,882	,009 ,890	,363** ,000
Yumuşakbaşlılık	P.C. p.	,355** ,000	,191** ,004	,010 ,878	,021 ,755	,419** ,000	,377** ,000	-,132* ,047	1 ,000	-,059 ,375	-,034 ,608	,092 ,168	,477** ,000
Öz Denetimlilik	P.C. p.	,222** ,001	,098 ,140	-,069 ,302	,017 ,793	,189** ,004	,158* ,017	,243** ,000	-,059 ,375	1 ,000	,075 ,258	,094 ,156	,551** ,000
Nörotiklik	P.C. p.	-,016 ,805	-,188** ,004	-,053 ,425	,043 ,521	-,100 ,131	-,063 ,344	-,010 ,882	-,034 ,608	,075 ,258	1 ,000	-,013 ,847	,449** ,000
Deneyime Açıklık	P.C. p.	,198** ,003	,243** ,000	-,011 ,868	,079 ,236	,253** ,000	,239** ,000	,009 ,890	,092 ,168	,094 ,156	-,013 ,847	1 ,000	,486** ,000
Genel Kişilik Ölçeği	P.C. p.	,411** ,000	,188** ,004	-,065 ,327	,104 ,116	,421** ,000	,388** ,000	,363** ,000	,477** ,000	,551** ,000	,449** ,000	,486** ,000	1 ,000

Çok kültürlü eğitim tutumları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelenmiştir. Analiz neticesinde kişilik özellikleri ile çok kültürlü eğitim tutumları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli ilişki olduğu tespit edilmiştir (Sig.p. < 0,05; Pea.Cor: 0,338).



BÖLÜM V

SONUÇ

Çokkültürlü eğitim günümüz eğitim sistemlerinde üzerine konuşulan, tartışılan, savunulan ve bir o kadar da eleştirilen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu eğitim anlayışını resmi olarak benimseyen ülkeler olduğu gibi, karşı çıkan ülkeler de bulunmaktadır. Türkiye’de ise bu kavramın batıya nazaran sonradan ele alındığı, çalışmalar yapılmaya başlandığı ve tartışmaların devam ettiği söylenebilir. Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki durumunu araştırmaktır. Bu bölüm yargı, tartışma ve öneri kısımlarından oluşmaktadır.

5.1. Yargı

Araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili analizlerin sonucuna göre; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ile kişilik özelliklerinin cinsiyetlerine göre erkek katılımcıların genel çokkültürlülük eğitim yaklaşımlarına ilişkin görüşleri ile yumuşakbaşlılık kişilik özellikleri kadın katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi ile ilgili analizlerin sonucuna göre; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ile kişilik özelliklerinin eğitim durumlarına göre lisans mezunu olan katılımcıların çokkültürlü eğitim yaklaşımı öğretim yöntemi boyutuna ilişkin görüşleri ile öz denetimlilik kişilik özellikleri lisansüstü mezunu olan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi ile ilgili analizlerin sonucuna göre; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ile kişilik özelliklerinin mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi ile ilgili analizlerin sonucuna göre; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ile kişilik özelliklerinin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemi ile ilgili analizlerin sonucuna göre; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ile kişilik özelliklerinin mesleki kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

5.2. Tartışma

Araştırma çerçevesinde gerçekleştirilen çok kültürlü eğitim tutumları ile kişilik özelliklerinin katılımcıların sosyo demografik özelliklerine göre farklılık durumu çerçevesinde, erkek katılımcıların genel çok kültürlülük eğitim yaklaşımlarına ilişkin görüşleri ile yumuşakbaşlılık kişilik özellikleri kadın katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çokkültürlü eğitimin geleneksel eğitim anlayışına alternatif olarak ortaya çıkan bir eleştirel pedagoji olduğu (Aydın, 2013) düşünüldüğünde, dezavantajlı grup konumundaki kadınların değişimi daha çok savunması beklenmekle birlikte, Aslan & Kozikoğlu (2015) tarafından yapılan eleştirel pedagoji konusundaki araştırma sonucu ile tutarlık göstermektedir. Bu çalışma da erkek öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşlerinin kadınlara göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Toplumsal cinsiyet rolleri kültürler arasında, bir toplumdaki farklı zamanlarda ve aynı toplumdaki farklı mikro kültürlerde farklılık gösterebilmektedir (Banks & Banks, 2010). Türkiye gibi ataerkil bir gelenekten gelen toplumlarda hakimiyet ve değiştirme iradesi erkeklerin elinde bulunmaktadır. Böylesi bir sistemde kuralları erkek belirler. Kadınlar ise bu sistemde var olabilmek için belirlenen kuralları benimsemek ve bu doğrultuda hareket etmek durumunda kalırlar (Demren, 2001). Dolayısıyla, her ne kadar zaman zaman tersi sonuçlar ortaya çıksa da, kadınların geleneği ve geleneksel yaklaşımları sürdürme eğilimleri içinde yaşadıkları toplum düşünüldüğünde anlaşılır bir durum olabilmektedir. Greenbaum (1990, s.14) toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili çalışmasında kadınlara sevgi, şefkat ve öznellik gibi özelliklerin, erkeklere ise nesnel, akılcı, sert olma gibi özelliklerin atfedildiğini belirtmiştir, bu sebeple ilk bakışta kadınların çokkültürlü eğitime yönelik erkeklere göre daha yüksek tutum puanlarına sahip olacakları beklense de Aleem (2005, s.102) kadınların kişi ve olaylara yaklaşımlarında rahatsızlıklarını erkeklerden daha rahat ifade edebildiklerini belirtmiştir. Çokkültürlü eğitime yönelik davranışsal ve duygusal tepkilerinde erkeklerin bu sebeple kadınlardan daha yüksek tutum puanlarına sahip olduğu düşünülebilir. Coşkun'un (2012) üniversite öğrencilerinin çokkültürlü eğitim tutumlarını belirlemeye yönelik olarak yaptığı çalışmada da bayan öğrencilerin daha

yüksek puan aldığı belirlenmiş ancak anlamlı farklılık görülmemiştir. Demircioğlu ve Özdemir'in (2014) pedagojik formasyon öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada, Engin ve Genç'in (2015) sınıf öğretmeni adaylarına yönelik yaptığı çalışmada ve Tortop'un (2014) öğretmen adaylarına yönelik yaptıkları çalışmalarda da cinsiyet değişkenine göre farklılık olduğu ve bu farklılığın bayanlar lehine olduğu belirlenmiştir. Özdemir ve Dil'in (2013), lise öğretmenleri, Polat'ın (2012) okul müdürleri, Yazıcı vd.'nin (2009) öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmalarda ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Bununla birlikte lisans mezunu olan katılımcıların çok kültürlü eğitim yaklaşımı öğretim yöntemi boyutuna ilişkin görüşler ile öz denetimlilik kişilik özellikleri lisansüstü mezunu olan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde çok kültürlü eğitim tutumlarına belirttikleri görüşler ile kişilik özelliklerinin mezun oldukları fakülteye göre farklılık gösterdiği ve Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olan katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumu öğretmen yeterliliği alt boyutunun diğer katılımcılara göre daha yüksek, Eğitim Enstitüsü mezunu olan katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumu iletişim alt boyutunun Eğitim Fakültesi mezunu olan katılımcılara göre daha yüksek, Eğitim Fakültesi mezunu olan katılımcıların öz denetimlilik kişilik özellikleri düzeylerinin Eğitim Enstitüsü mezunu olan katılımcılara göre daha yüksek, Eğitim Fakültesi mezunu olan katılımcıların deneyime açıklık kişilik özelliklerinin Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yazıcı ve arkadaşlarının (2009) çalışmasında da eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin, çok kültürlü eğitim tutumlarının, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlere oranla daha olumlu olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla hizmet öncesinde alınmış olan eğitim türünün, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları üzerinde bir farklılaşmaya yol açtığı söylenebilir.

Araştırma bulguları çerçevesinde elde edilen bir diğer sonuç, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları ile kişilik özelliklerinin branşlarına göre farklılaşmasıdır. Buna göre, Sosyal Bilgiler öğretmenliği branşındaki katılımcıların çok kültürlü eğitim öğretim yöntemi düzeylerinin diğer katılımcılara göre daha yüksek, Sosyal Bilgiler öğretmenliği branşındaki katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumlarına ilişkin genel

çokkültürlülük düzeylerinin Coğrafya bölümü branşında olan katılımcılara göre daha yüksek, Sosyal Bilgiler öğretmenliği branşındaki katılımcıların öz denetimlilik kişilik özelliklerinin Tarih bölümü olan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu, Sosyal Bilgiler öğretmenliği ve Coğrafya branşındaki katılımcıların deneyime açıklık kişilik özelliklerinin Tarih bölümü olan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu, Sosyal Bilgiler öğretmenliği branşındaki katılımcıların genel kişilik özellikleri düzeylerinin Tarih bölümü olan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, Sosyal Bilgilerin doğası gereği kendilerini çokkültürlü bir eğitimci olarak gördükleri, çokkültürlü eğitimin okullarda fırsat eşitliği sağlayacağını ve tek bir kültürün hâkim olduğu sınıflardan ziyade, birden fazla kültürün eşit haklara sahip olduğu sınıfları tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimi derslerinde daha fazla kullandığı veya kullanabileceğini göstermektedir. Benzer şekilde Yazıcı, Başol & Toprak (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının branşlarına göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Polat (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özelliklerinin bölüm değişkenine göre farklılık gösterdiği, Tortop (2014) tarafından yapılan çalışmada ise farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik benzer bir tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Polat'ın (2012) yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutum puanlarının kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 21 ve üzerinde görev yapan okul müdürlerinin diğer iki grup olan 14 ve altı ve 15-20 yıl arasında görev yapan grupla farklılaştığı tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin kıdemleri arttıkça çokkültürlü eğitim tutum puanlarında azalma olduğu ifade edilmiştir.

Araştırmada sosyo-demografik özelliğe yönelik farklılıklar çerçevesinde elde edilen bir diğer sonuç mesleki kıdem yıllarına göre farklılıktır. Buna göre, 1-5 yıl arasında mesleki kıdem yılı olan katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumu kültürel farkındalık düzeylerinin 6-10 yıl ve 16-20 yıl aralığındaki katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu halde, mesleki kıdem yılı 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin çok kültürlülük olgusuna daha hoşgörülü oldukları söylenebilir. Bunun muhtemel nedenlerinden biri, yeni yetişen kuşakların küreselleşmenin etkilerini daha fazla hissediyor olmaları olabilir. Küreselleşme sürecinde ülkeler arasındaki

diyalog ortamının geliştiği söylenebilir. Son yıllarda Türkiye'nin de dâhil olduğu öğrenci değişim programları sayesinde, öğrenciler eğitimlerinin bir bölümünü yurt dışında alabilmekte; böylece farklı millet ve kültürden insanlarla bir arada olabilme fırsatı yakalayabilmektedirler. Ayrıca bilişim teknolojilerindeki hızlı gelişme süreci, yeni yetişen kuşaklara başka kültürden insanları daha yakından tanıma olanağı sağlamaktadır. Tüm bu gelişmelerin bir sonucu olarak, farklılıklara yönelik hoşgörü düşüncesinin özellikle yeni yetişen kuşaklarda daha fazla geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. 16-20 yıl aralığındaki katılımcıların mesleki kıdem yılı olan katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumu öğretmen yeterliliği düzeylerinin 1-5 yıl aralığındaki katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin eğitim ortamında kültürel çeşitlilik ile daha fazla karşılaştığı ve bu konuda bir anlayış geliştirdiği söylenebilir. Bununla birlikte literatürde bu sonuca ters düşen araştırmalara (Bulut & Başbay, 2015; Polat, 2012; Yazıcı, Başol & Toprak, 2009) da rastlanmaktadır. Bulut & Başbay (2015) kıdemi fazla olan öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin farkındalık düzeylerinin düşük olmasını mesleki tükenmişlik ile açıklamışlardır. 1-5 yıl arasında mesleki kıdem yılı olan katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumu bilinç düzeylerinin 11-15 yıl aralığındaki katılımcılara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada son olarak çok kültürlü eğitim tutumları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiş ve çok kültürlü eğitim tutumlarının kişilik özellikleri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu Renko ve Yoder'in (1994) öğretmen adayları üzerinde yapmış oldukları çalışmayı destekler niteliktedir. Anılan çalışmada öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimi önemli gördükleri saptanmıştır. Benzer şekilde Ponteretto ve arkadaşları (1998) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada, katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumlarının olumlu yönde olduğunu saptamışlardır. Yine Yazıcı ve arkadaşları (2009) ÖÇTÖ'nün Türk kültürüne uyarlama çalışmasında, katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumlarının olumlu yönde olduğunu tespit etmişlerdir. Önceki araştırmalar ile mevcut araştırma bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin olumlu bir tutum içerisinde oldukları yönünde genel bir yargıya ulaşılabilir.

5.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Bursa ilinde yer alan öğretmenleri kapsar nitelikte çokkültürlü eğitim tutumlarına yönelik M.E.B tarafından yürütülecek mesleki eğitim çalışmaları yapılabilir.
2. Bursa ilinde yer alan öğrencilerin kültürel kaynaşmalarını tesis etmek amacıyla gezi, proje vb. organizasyonlar gerçekleştirilebilir.
3. Kadın öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarına yönelik görüşlerinin erkeklere göre düşük çıkması paralelinde, kadın öğretmenlere yönelik çokkültürlü eğitim tutumlarını geliştirici faaliyetler ve politikalar yürütülebilir.
4. Kadın ve erkekler arasındaki görüş farklılıklarını ve nedenlerini belirleme noktasında farklı bölgelerdeki örneklem grupları üzerinde bitel çalışmalar yapılarak daha net veriler sağlanabilir.
5. Eğitim fakültelerinde eğitim görmekte olan öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce çokkültürlü eğitim ortamlarında bulunmaları sağlanmalıdır.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarına yönelik gerçekleştirilecek nitel çalışmalarla, çokkültürlü eğitim tutumlarına yönelik derinlemesine bilgi sahibi olabilecek çalışmalar yürütülebilir.
2. Kültürel açıdan daha fazla çeşitlilik gösteren, değişik örneklem ve araştırma deseni kullanılarak nüfusu yüksek illerde çokkültürlü eğitim tutumlarına yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.
3. Örneklem sayısı itibariyle daha yüksek düzeyde öğretmene erişilerek geniş bir evreni kapsayacak çalışmalar yapılabilir.
4. Çokkültürlü eğitim tutumlarının kişilik özellikleri dışında farklı değişkenler bazında incelenerek, çokkültürlü eğitim tutumları ile ilişkili detaylı araştırmalar yapılabilir.
5. Farklı branşlarda görevli olan öğretmenler çalışmalara dahil edilerek branşlar arasında çokkültürlü eğitim tutumlarına dair görüşler alınabilir.

KAYNAKÇA

- Akdoğan A. (2003). "Türkiye'nin Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Farklı Kültür ve Dinlerin Barış İçinde Bir arada Yaşama İmkânı- Kültürel ve Dini Çoğulculuğa Sosyolojik Bir Bakış-", *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(18), 70-83.
- Altaş, N. (2003). *Çok Kültürlülük Ve Din Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Apaydın, H. (2001). "Kişilik Özelliklerinin Dini Tutum Ve Davranışlara Etkisi," Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Arslantürk Z. ve Amman M. T. (2000). *Sosyoloji*, İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.
- Aslan, D. (2008). "Özel Okullarda (Avcılar ve Beylik Düzü Bölgesindeki Özel Okullar) Öğrenim Görmekte Olan 16-18 Yaş Grubundaki Öğrencilerin Bazı Kişilik Özellikleri ile Denetim Odağı Düzeylerinin Karşılaştırılması," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atiker, E. (1998). *Modernizm ve Kitle Toplumunu*, Konya: Vadi Yayınları.
- Aydın, A. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aydın, M. (2001). "Batı, Büyük Ortadoğu Projesi ve Siyonizm " Tebliğ Metni, Makale Ders Notları.
- Bacanlı, H., İlhan, T. ve Aslan, S. (2009). Beş Faktör Kuramına Dayalı Bir Kişilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT), *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279.
- Balı, A.Ş. (2001). *Çok Kültürlülük Ve Sosyal Adalet "Öteki" İle Barış İçinde Yaşamak*, Konya: Çizgi Kitabevi.
- Banks, J. A. (2006b). Multicultural education and its critics Britain and the United States, *Race, Culture, and Education The selected works of James A. Banks*, New York: Routledge,
- Banks, J. A. ve Banks, C. A. M. (2007). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, New Jersey: Wiley.

- Banks, J.A. (2006a). Multicultural Education Development, Dimensions, And Challenges, *Race, Culture, and Education The Selected Works of James*, New York: Routledge.
- Başaran, İ.E. (1984). *Yönetime Giriş*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bauman, Z. (2000). *Postmodernlik Ve Hoşnutsuzlukları*, (Çev. Türkmen İ), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bauman, Z. (2003). *Modernlik ve Münpenlik*, (Çev.) İsmail Türkmen, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bayram, S., Deniz, L. ve Erdoğan, E. (2008). "The Role of Personality Traits In Web Based Education," *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(2), 25-29.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji sözlüğü* (3. Baskı). Ankara: Bilim ve Sanat.
- Burger, J.M. (2006). *Kişilik; Psikoloji Biliminin İnsan Doğasına Dair Söyledikleri*, (Çev. Sarıoğlu, E), İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Can, Y. (2007). "A Tipi ve B Tipi Kişilik Bakımından Mobbing Kişilik İlişkisinin İncelenmesi ve Bir Uygulama," Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Kocaeli.
- Canatan, K. (2007). Avrupa Ülkelerinin Azınlık Politikalarında Türkçe Anadil Eğitiminin Konumu, "İsveç, Fransa ve Hollanda Örnekleri, *Türkojoloji Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 157-172.
- Cloninger, C.R. ve Svrakic, D.M. (2000). *Personality disorders. B.J. Sadock ve V.A. Sadock, (Ed.), Comprehensive Textbook of Psychiatry*, Baltimore: Williams ve Williams.
- Cloninger, S.C. (2000). *Theories Of Personality: Understanding Persons*, USA: Prentice Hall.

- Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*. Tuncay Ergene (Ed.) , Ankara: Mentis.
- Costa, P.T. ve McCare, R.R. (1992). *Professional manual for the NEO PI-R and NEOFFI*, Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Cüceloğlu, D. (1991), *İnsan ve Davranışı-Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve Davranış, Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, H. (2008). Çokkültürlülük ve Türkiye'deki Görünümü, *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 319-332.
- Çiğdemoglu, S. (2006). *Lise 1. sınıf Öğrencilerinin Akran Baskısı, Özsaygı Ve Dışadönüklük Kişilik Özelliklerinin Okul Türlerine Göre İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çoraklı, E. (2007). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersindeki Başarıları İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çukur, C. Ş. (2007). *Kültürel Süreçleri Nitelemek Ölçmek ve İlişkilendirmek: Karşılaştırmalı Kültürel Yaklaşımlar*, Ed Erdem R. ve Çukur C. Şafak, Kültürel Bağlamda Yönetmel-Örgütsel Davranış, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Dede, B. (2009). “*Kişilik Özelliklerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerinde Etkileri: Bankalar Örneği*,” Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Trabzon.
- Demir, C. (2012). “*Kişilik Özellikleri İş Tatmini Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik bir uygulamaları*,” Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.

- Digman, J.M. (1990). Personality Structure: Emergence Of The Five Factor Model, *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
- Duhamel, G. 'Kültür Nedir', Çev. İhsan Akay, *Varlık Dergisi*, 405, 7-15.
- Eliot, T. S. (1981). *Kültür Üzerine Düşünceler*, Çev. Sevim Kantarcıoğlu, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Erkal, M. (2005). *Küreselleşme, Etniklik, Çokkültürlülük*, İstanbul, Derin Yayınları.
- Erkilet, A. B. (1995). 'Bilge Bir Sosyolog: Pitirim A. Sorokin'in Tarih Felsefesi ve Değişme Kuramı', *Tarih Kültür Dergisi*, 18, 10-15.
- Eroğlu, F. (2000). *Davranış Bilimleri*. 5. Baskı, Beta Basım, İstanbul.
- Eryılmaz, A. (2009). *Başta Çıkma Stratejilerinin Kişilik Özellikleriyle Ergen Öznel İyi Oluşu Arasındaki Aracı Rolü*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gerges, F.A. (2003). *America And Political İslam Clash Of Cultures Or Clash Of Interests*, Cambridge: Syndicate of The University of Cambridge.
- Gezi, K. (1981). Issues İn Multicultural Education. *ERO: Educaitonal Research Quarterly*, 6, 1-14.
- Giddens, A. (1998). *Modernliğin Sonuçları*, Çev. Ersin Kuşdili, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Giddens, A.(2000). *Sosyoloji*, Çev. Hüseyin Özel, Cemal Güzel, Ankara, Ayraç Yayıncılık.
- Giddens, A. (2008). *Sosyoloji* (Yay. Haz. Güzel, C.), İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Göka, E. ve Beyazyüz M. (2005). Yeni Dünya Düzeninin " Kimlik Siyaseti" Psikolojik Bir Bakış Denemesi, *Türkiye Günlüğü Dergisi*, 83(Kış), 20-29.
- Guibernau, M. (1997). "20.Yüzyılda Ulusal Devlet ve Milliyetçilikler" Milliyetçilikler, (Çev.) Neşe Nur Domaniç İstanbul: Sarmal Yayınevi.

- Gunthert, K.C. (1999). The Role Of Neuroticism İn Daily Stress And Coping, *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(5), 1087-1090.
- Gündoğan, A. O. (2002).Çokkültürcülük, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(Bahar), 5-12.
- Güngör, E. (1986). *Kültür Değişmesi ve Milliyetçilik*, İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Hidalgo, F., Chavez, R. ve Ramage, J. (1996). *Multicultural education: Landscape for reform in the twenty-first century*, Handbook of Teacher Education, John Sikula (ed.), New York: Macmillan.
- Hirst, P. ve Thompson, G. (2003).*Küreselleşme Sorgulanıyor*, (Çev.) Çağla Erdem, Elif Yücel, Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- İnanç, B. Y. ve Yerlikaya E. E. (2016). *Kişilik Kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.
- İrem, N. (2006). Post modern ve Çokkültürcü bir Alan Olarak Avrupa Birliği.: Teknikleşen Siyaset ve Ulusal Demokrasilerin Açmazı, *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 3(9), 47-53..
- Jenks, C. (2007), *Alt kültür*, (Çev. N. Demirkol), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kahveci, H. (2001). *Yardım Arama Davranışları İle Fatalistik Düşünce Ve Beş Faktör Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin Araştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Keyman, E.F. (2004). Globalleşme, Özgürlük, Etik ve Siyaset, *Sivil Toplum Dergisi*, 2(5), 215-223.
- Kneller, G.F. (1978). Kültür, Kişilik Ve Eğitim,*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 11(1), 257-259.
- Koplıman, S. (2007). “Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Öğrencilere Not Verme Davranışı Üzerindeki Etkileri,” Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Köknel, Ö. (2005). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*, İstanbul: Akdeniz Yayınları.
- Kuçuradi İ. (1998). *Uludağ Konuşmaları: Özgürlük, Ahlak, Kültür Kavramları*, Ankara: TFK Yayınları.
- Kulaksızoğlu, A. (2001). *Ergenlik Psikolojisi*, 4. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Kuper, A. (2009). *Kültürlerin Yanılsaması*, Evrenselden Özele Kültür içinde, Yayına Hazırlayan: Nicolas Jornet, Çeviren: Yümni Sezen, İstanbul: İz Yayıncılık.
- Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü Yurttaşlık Azınlık Haklarının Liberal Teorisi*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kymlicka, W. (2006). *Çağdaş Siyaset Felsefesine Giriş*, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Leistyna, P. (2002). *Defining And Designing Multiculturalism: One School System's Efforts*, Albany: State University of New York Press.
- Malinowski, B. (1990). *İnsan ve Kültür: Bir Bilimsel Kültür Kuramı ve Öbür Denemeler*, Çeviren: M. Fatih Gümüş, Ankara: Verso Yayıncılık.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü* (Çev. Akınhay, O. Ve Kömürcü, D.), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- McCrae, R.R. ve Costa, P.T. (2003). *Personality In Adulthood*, New York: The Guilford Press.
- McCrae, R.R. ve John, O.P. (1992). An Introduction To The Five-Factor Model And Its Applications, *Journal of Personality*, 60, 175-215.
- Mete, C. (2006). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri İle İş Tatminleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Moles, A. (1983). *Kültürün Toplumsal Dinamiği*, Çev. Nuri Bilgin, İzmir: Ege Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Yayınları.

- Morgan, C. T. (1999). *Psikolojiye Giriş* (13. Baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü.
- Oktaý, M. (2000). *İletişimler İçin Davranış Bilimlerine Giriş*, İstanbul: Der Yayınları.
- Onur, B. (2004). *Gelişim Psikolojisi*. (6. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Oran, B. (2010). *Türkiye'de Azınlıklar*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özhan, İ. (2006). *Farklaşmanın Özel Görünümleri Olarak Çokkültürlülük Ve Çokkültürcülük*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Parekeh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek Kültürel Çeşitlilik Ve Siyasi Teori*, Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Royal, R. (2000). *Medeniyetler Çatışmasından Diyaloga*, İstanbul: Gazeteciler ve Yazarlar Vakfı Yayınları,
- Saymaz, İ. (2003). *Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası İlişkileri Ve Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sezen, Y. (1990). *Din Sosyolojisinde Temel Bilgiler ve Tartışmalar*, İstanbul: İFAV Yayınları.
- Shaye, A. (2009). *Infidelity In Dating Relationships: Do Big Five Personality Traits And Gender Influence Infidelity?*. Los Angeles: Alliant International University.
- Smith, A. D. (2002). *Ulusların Etnik Kökeni* (Çev. Bayramoğlu, S. ve Kendir, H.), Ankara: Dost Kitabevi.
- Smith, E. E., Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. and Loftus G. R. (2015). *Pisikolojiye Giriş* (Ö. Öncül & D. Ferhatoğlu, Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- Somer, O. (1998). Türkçe 'de Kişilik Özelliği Tanımlayan Sıfatların Yapısı Ve Beşfaktör Modeli, *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(42), 17-312.
- Somer, O. Korkmaz, M. ve Tatar, A. (2002). Beş Faktörlü Kişilik Envanteri' Nin Geliştirilmesi: Ölçek ve Alt Ölçeklerin Oluşturulması. *Türk Psikolojisi Dergisi*, 17(49), 21-33.
- Somer, O. ve Goldberg, L.R. (1999). The structure Of Turkish Trait Descriptive Adjectives, *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 431-450.
- Somersan, S. (2004). *Sosyal Bilimlerde Etnisite ve Irk*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Somersan, S. (2008). Babil Kulesinde Etnilerden Ulus-Devletlere, *Doğu Batı*, 44, 75-90.
- Soysal, A. (2008); “Çalışma Yaşamında Kişilik Tipleri”, Bir literatür Taraması. Çimento İşveren.
- Şan, M.K. (2006). Farklılık Ve Çokkültürlülük Siyasetleri Üzerine Bir Deneme, *Milel ve Nihal Dergisi*, 1(2), 69-117.
- Taylor, C. (1996).*Çokkültürcülük, Tanınma Politikası*, (Haz.) Amy Gutman (Çev.) Cem Aktaş, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Taymur, İ. ve Türkçapar, M.H. (2012). Kişilik: Tanımı, Sınıflaması Ve Değerlendirmesi, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(2), 154-177.
- Tazegül, M. (2005).*Modernleşme Sürecinde Türkiye*, Editör: Güngör Erdumlu, Ankara: Babil Yayınları.
- Tekin, A.Ö. (2012). *Yabancılaşma ve Beş Faktör Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiler: Antalya Kemer'deki Beş Yıldızlı Otel İşletmeleri Çalışanları Üzerinde Bir Uygulama*. Doktora Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Tezcan, M. (1987). *Kültür ve kişilik (Psikolojik Antropoloji)*, Ankara: Bilim Yayınevi.

- Touraine, A. (2002).*Eşitliklerimiz ve Farklılıklarımızla Birlikte Yaşayabilecek miyiz?* (Çev.) Olcay Kural, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tuna, K. (2007). “Dil ve Kimlik” Editör: Köksal Alver- Necmettin Doğan, Kültür Sosyolojisi, Hece Yayınları, Ankara.
- Turhan, M. (1997).*Kültür Değişmeleri*, İstanbul: İFAV Yayınları.
- Ülken, H. Z. (1948). *Millet ve Tarih Şuuru*, İstanbul; İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayıncılık.
- Vatandaş, C. (2002).*Çokkültürlülük*, İstanbul: Değişim Yayınları.
- Wallerstein, I. (2000). *Halklığın İnşası: Irkçılık, Milliyetçilik ve Etniklik*, Irk Ulus Sınıf Belirsiz Kimlikler (Çev. Ökten, N.), İstanbul: Metis Yayınları.
- Yanbastı, G. (1991). *Kişilik Kuramları*, İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Yazgan İ. B. ve Yerlikaya, E. E. (2015). *Kişilik Kuramları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yazgan, İ.B. ve Yerlikaya, E.E: (2008). *Kişilik Kuramları*, Ankara: Pegem Akademi.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çok kültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması, *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 37, 229-242.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Zel, U. (2011).*Kişilik ve Liderlik*, 3. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.

EKLER

EK 1. Araştırma İzni

EK 2. Kişisel Bilgi Formu

EK 3. Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği

EK 4. Beş Faktörlü Kişilik Ölçeği



EK 1- Araştırma İzni



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125-605.01-E.11696423
Konu : Samet KABA'nın Araştırma İzni

19.06.2019

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığı'nun Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Samet KABA'nın "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri İle Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırma isteği Samet KABA'nın 29/05/2019 tarihli ve 10525791 sayılı dilekçesi ile bildirilmektedir.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Samet KABA'nın "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri İle Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırmasını **Osmangazi, Nilüfer, Yıldırım ve Orhaneli ilçelerinde görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine** yönelik uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın **okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının ağı okul müdürlüklerince görülebilen ve gönüllülük esasını ille okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Kemal ÜNAL
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR
19.06.2019

Uygar UMUT
İl Milli Eğitim Müdürü V.

Adres : Hocaların Mh. İktisat Cad. No:38
(Yenişehir/Konaklı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No:(0224) 445 16 00 Fax: 445 16 10
E-posta: ane@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

Bilgi İçin : Ergin SEYMEN
AR-GE VİHİKİ
0224) 215 25 39

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://onb.gov.tr adresinden 3ce2-e9b8-305c-a3ad-e440 koda ile kayıt edilebilir.

EK 2- Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu anket formu Marmara Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı'nda yürütülmekte olan "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri İle Çok kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışması için yapılmaktadır. Anket formuna isim veya kimlik bilgilerinizi belirtmenize gerek yoktur. Sizlerden edinilecek bilgiler tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Yönerge: Bu bölümde size ilişkin kişisel bilgiler sunulmaktadır. Lütfen aşağıdaki seçeneklerde durumunuza uygun olanların yanındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz.

1. Cinsiyetiniz:	<input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek
2. Eğitim Durumunuz:	<input type="checkbox"/> Ön Lisans <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Lisans Üstü <input type="checkbox"/> Doktora
3. Mezun Olduğunuz Okul:	<input type="checkbox"/> Eğitim Fakültesi <input type="checkbox"/> Eğitim Enstitüsü <input type="checkbox"/> Fen-Edebiyat Fakültesi <input type="checkbox"/> Öğretmen Okulu <input type="checkbox"/> Diğer (Belirtiniz)
4. Mezun Olduğunuz Bölüm:	<input type="checkbox"/> Tarih <input type="checkbox"/> Coğrafya <input type="checkbox"/> Sosyal Bilgiler <input type="checkbox"/> Diğer
5. Öğretmenlik mesleğinizde kıdeminiz:	<input type="checkbox"/> 1-5 Yıl <input type="checkbox"/> 6-10 Yıl <input type="checkbox"/> 11-15 Yıl <input type="checkbox"/> 16-20 Yıl <input type="checkbox"/> 21-25 Yıl <input type="checkbox"/> 26 ve üzeri

EK 3- Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği

Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği

Yönerge: Aşağıdaki maddelerde ifade edilenlerin karşılığı olarak size en uygun düşen şikkı işaretleyiniz.

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1.Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum.					
2. Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır.					
3. Öğretmenlerin çok kültürlülük eğitimi konusuna çok fazla vurgu yapılmaktadır.					
4.Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler.					
5.Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm.					
6.Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasındadır.					
7.Sınıftafarklı kültürlerin bulunması öğretmenin işini daha da zorlaştırır.					
8.Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerekir.					
9. İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri davranış problemi olmaktadır.					
10.Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur.					
11.Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim.					

12. Öğretmenlerin çok kültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir.					
13. Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir.					
14. Çok kültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmama yardım eder.					
15. Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler.					
16. Günümüz müfredatı çok kültürcülüğe gereğinden fazla önem vermektedir.					
17. Sınıftaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim.					
18. Sınıfın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin çok kültürlü farklılığın bilincinde olmaları önemlidir.					
19. Çok kültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir.					
20. Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır.					

EK 4- Beş Faktörlü Kişilik Ölçeği

Öğretmenlerde Kişilik Ölçeği					
	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Karasızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Kendimi içine kapanık biri olarak görüyorum.					
2. Kendimi dışa dönük, sosyal biri olarak görüyorum.					
3. Kendimi genellikle güvenilir biri olarak görüyorum.					
4. Kendimi başkalarının hatasını bulma eğiliminde biri olarak görüyorum					
5. Kendimi yavaş hareket etme eğiliminde olan biri olarak görüyorum					
6. Kendimi bir işi tam yapacak biri olarak görüyorum.					
7. Kendimi rahat ve stresle başa çıkabilen biri olarak görüyorum					
8. Kendimi kolay sinirlenen biri olarak görüyorum					
9. Kendimi çok az sanatsal ilgisi olan biri olarak görüyorum.					
10. Kendimi yaratıcı biri olarak görüyorum.					