

**T.C.
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÇOK
KÜLTÜRLÜ EĞİTİM TUTUMLARI İLE ÇOK
KÜLTÜRLÜ KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Davut GÜREL

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Nurettin BİROL

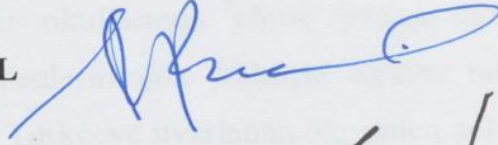
Erzincan 2013

TEZ KABUL TUTANAĞI

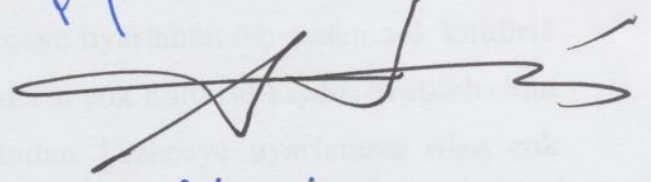
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Yrd. Doç. Dr. Nurettin BİROL danışmanlığında, Davut GÜREL tarafından hazırlanmış olan “ İlköğretim Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim Tutumları İle Çokkültürlü Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi” adlı bu çalışma, İlköğretim Anabilim Dalının Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

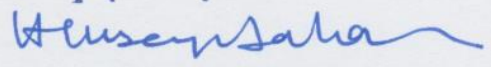
Danışman : Yrd. Doç. Dr. Nurettin BİROL



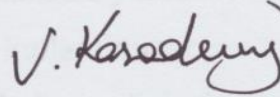
Jüri : Doç. Dr. Erol KAYA



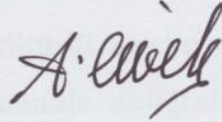
Jüri : Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR



Jüri : Yrd. Doç. Dr. Vedat KARADENİZ



Jüri : Yrd. Doç. Dr. Ali ÇİÇEK



Yukarıdaki imzalar, adı geçen öğretim üyelerine aittir. 08/07/2013.

Prof. Dr. Adem BAŞIBÜYÜK

Enstitü Müdürü

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM TUTUMLARI İLE ÇOK KÜLTÜRLÜ KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Davut GÜREL

Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Projesi, Temmuz 2013

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Nurettin BİROL

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumları ile çok kültürlü kişilik özelliklerinin incelenmesidir. Araştırma grubunu, 2012-2013 Erzincan merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmamızda öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarını belirlemek için Toprak (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan öğretmen çok kültürlü tutum ölçeği (ÖÇTÖ) kullanılmıştır. Öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla da Polat (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan çok kültürlü kişilik ölçeği (ÇKÖ) kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde betimleyici istatistik yöntemi, bağımsız örnek t- testi, Kruskal Wallis H testi ve Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular maddeler halinde şöyle özetlenebilir;

1. İlköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumlarının nasıl olduğuna dair yapılan betimleyici istatistik sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin tutumlarının yüksek seviyelerde olması beklenmiş fakat orta seviyelerde olduğu gözlenmiştir.
2. İlköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerine yönelik bulgular incelendiğinde öğretmenlerin çok kültürlü özelliklerinin beklenen sonuçlar doğrultusunda gerçekleşmiş ve yüksek seviyelerde olduğu gözlenmiştir.
3. İlköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir. Fakat Regresyon katsayılarının anlamlığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde tutumun öğretmen çok kültürlü kişilik özellikleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Anahtar Kavramlar: Çok Kültürlü Eğitim, Tutum, Kültür, Kişilik Özellikleri.

PRIMARY TEACHERS' MULTICULTURAL ATTITUDES AND PERSONALITY TRAITS EXAMINATION OF MULTICULTURAL EDUCATION

Davut GÜREL

Erzincan University, Institute Of Social Sciences

Master's Degree Project, July 2013

Thesis Advisor: Yrd. Doç. Dr. Nurettin BİROL

ABSTRACT

The purpose of this study, a multi-cultural primary school teachers' attitudes and personality traits to examine multicultural education. Research group are teachers working in primary schools in the center of Erzincan 2012-2013. Study to determine the attitudes of teachers in multicultural education Toprak (2008) which is adapted to Turkish by the teacher multicultural attitude scale is used. In order to determine the multi-cultural personality traits of teachers Polat (2009) which is adapted to Turkish by the multi-cultural personality scale is used.

The obtained data were analyzed using descriptive statistical method, independent sample t-test, Kruskal-Wallis H test and regression analysis were used. The findings of the research are presented here can be summarized as follows;

1. Primary school teachers 'attitudes towards multicultural education as a result of what the descriptive statistics but not expected to have high levels of primary school teachers' attitudes towards secondary levels was observed.
2. Primary school teachers examined the findings of a multi-cultural personality traits of teachers took place in accordance with the multi-cultural characteristics and high levels of positive results was observed.
3. Primary teachers on multicultural personality traits predict the multiple regression analysis results, a significant relationship between the scores of teachers in multicultural personality traits are there. However, the results of t-test analysis on the meaning of regression coefficients teacher multicultural attitude appears to be significant predictors of personality traits.

Key Words: Multicultural Education, Attitude, Culture and Personality Traits.

TEŐEKKÖR

Bu alıőmamın her aşamasında bana yol gösteren ve bilgisini benimle paylaőarak benden desteğini, bilgisini, gőler yőzünü, sabrını esirgemeyen tez danıőmanım, hocam, sayın Yrd. Doç. Dr. Nurettin BİROL' a teőekkőrlerimi sunuyorum.

Ayrıca tezimin baőlangıcından bu yana, tezimin őekilsel ve teknik açıdan incelenmesinde, elde edilen verilerin analiz edilip yorumlanmasında ve tezimin bu noktaya gelmesinde çok değerli katkıları olan sayın Yrd. Doç. Dr. Hőseyin Hősnő BAHAR hocama çok teőekkőr ederim.

Davut GŐREL

Erzincan/2013

SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

\bar{X}	Ortalama
N	Kişi Sayısı
%	Yüzde
r	Korelasyon Katsayısı
Ss	Standart Sapma
Sd	Serbestlik Derecesi
p	Önem Derecesi
t	t-değeri

Kısaltmalar

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ÇKÖ	Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği
ÇKKÖ	Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri
ÖÇTÖ	Öğretmen Çok Kültürlü Tutum Ölçeği
ÖÇKT	Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutumları
NCATE	Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Komisyonu

TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Öğretmenlerin Çok kültürlü Tutum Ölçeğine (ÖÇTÖ) İlişkin Güvenirlik Bulguları	44
Tablo 2. Çok kültürlü Kişilik Ölçeğine (ÇKÖ) İlişkin Güvenirlik Bulguları	45
Tablo 3. Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeğinin Puanlaması	47
Tablo 4. Çok Kültürlü Kişilik Ölçeğinin Puanlaması	48
Tablo 5. Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutumlarına (ÖÇKT) İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları.....	53
Tablo 6. Öğretmenlerin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerine (ÇKKÖ) İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları.....	54
Tablo 7. Öğretmenlerin Çok kültürlü Kişilik Ölçeklerinden Empati Alt Ölçeğine İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları	55
Tablo 8. Öğretmenlerin Çok kültürlü Kişilik Ölçeklerinden Açıklık Alt Ölçeğine İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları	56
Tablo 9. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre ÖÇTÖ Puanlarına ilişkin Bağımsız Örnek t- Testi Sonuçları.....	57
Tablo 10. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre ÇKKÖ Puanlarına ilişkin Bağımsız Örnek t- Testi Sonuçları.....	58
Tablo 11. İlköğretim Öğretmenlerinin Branşlarına Göre ÖÇTÖ Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.	59
Tablo 12. İlköğretim Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Öğrenci Sayısına Göre ÖÇTÖ Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.	60
Tablo 13. İlköğretim Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre ÖÇTÖ Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	61
Tablo 14. İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretmenlerin Kıdem Durumu Göre ÖÇTÖ Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	62

Tablo 15. İlköğretim Öğretmenlerinin Branşlarına Göre ÇKKÖ Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	63
Tablo 16. İlköğretim Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Öğrenci Sayısına Göre ÇKKÖ Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	64
Tablo 17. İlköğretim Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre ÇKKÖ Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	65
Tablo 18. İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretmenlerin Kıdem Durumu Göre ÇKKÖ Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	66
Tablo 19. İlköğretim Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre ÇKKÖ Açıklık Alt Boyutu Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t- Testi Sonuçları.....	67
Tablo 20. İlköğretim Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre ÇKKÖ Kültürel Empati Alt Boyutu Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t- Testi Sonuçları.....	68
Tablo 21. İlköğretim Öğretmenlerinin Branşlarına Göre ÇKKÖ Kültürel Empati Alt Boyutu Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	69
Tablo 22. İlköğretim Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Öğrenci Sayısına Göre ÇKKÖ Kültürel Empati Alt Boyutu Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	70
Tablo 23. İlköğretim Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre ÇKKÖ Kültürel Empati Alt Boyutu Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	71
Tablo 24. İlköğretim Öğretmenlerinin Branşlarına Göre ÇKKÖ Açıklık Alt Boyutu Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	72
Tablo 25. İlköğretim Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Öğrenci Sayısına Göre ÇKKÖ Açıklık Alt Boyutu Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	73
Tablo 26. İlköğretim Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre ÇKKÖ Kültürel Empati Alt Boyutu Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	74
Tablo 27. Öğretmenlerin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinin Yordanmasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	75

GRAFİKLER LİSTESİ

Sayfa

Grafik 1. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	48
Grafik 2. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları	49
Grafik 3. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımları	50
Grafik 4. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Büyüklüğüne Göre Dağılımları	51
Grafik 5. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Dağılımları.....	52

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	II
ABSTRACT	III
TEŞEKKÜR	IV
SİMGELER ve KISALTMALAR	V
TABLolar LİSTESİ	VI
GRAFİKLER LİSTESİ	VIII
İÇİNDEKİLER	IX
GİRİŞ	1

I. BÖLÜM

KÜLTÜR, MİLLİ KÜLTÜR ve ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK

1.1.Kültür	4
1.2.Milli Kültür.....	7
1.3.Çok Kültürlülük	9
1.3.1. Demokrasi Bağlamında Çok Kültürlülük.....	14
1.3.2. Osmanlı İmparatorluğu ve Çok Kültürlülük	17
1.3.3. Türkiye’de Çok Kültürlülük	20

II. BÖLÜM

ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM

2.1.Çok Kültürlü Eğitim Nedir?	24
2.2.Çok Kültürlü Eğitim Kavramının Tarihi	27

2.3.Çok Kültürlü Eğitimin Temel Amaçları.....	29
2.3.a. Etnik ve Kültürel Bilinci Geliştirme	30
2.3.b. Kişisel Gelişim	30
2.3.c. Tutum ve Değer Artırımı	31
2.3.d. Çok Kültürlü Sosyal Beceriler Kazandırma	31
2.3.e. Öğrenci Gelişim ve Başarısını Yönlendirme	31
2.4. Çok Kültürlü Eğitimin Temel Prensipleri	31
2.4.1. Okul Yönetimi, Organizasyon Ve Eşitlik Bağlamında Prensipler	33
2.5. Problem	33
2.6. Alt Problemler	34
2.7. Sayıtlılar	35
2.8. Sınırlılıklar.....	35
2.9.Önem	36
2.10. Tanımlar	37
2.11. Alanla İlgili Yapılan Araştırmalar.....	37
2.11.1. Çok Kültürlü Eğitim İle İlgili Araştırmalar	37
2.11.2. Çokkültürlü Kişilik Özellikleri İle ilgili Araştırmalar	40
2.11.3. Çok Kültürlülük İle İlgili Araştırmalar.....	40

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Çalışma Grubu	43
3.2. Veri Toplama Aracı.....	43
3.3. Kişisel Bilgi Formu	43
3.4. Öğretmen Çok Kültürlü Tutum Ölçeği	43
3.4.1. Öğretmen Çok Kültürlü Tutum Ölçeğinin Güvenirliği	44
3.4.2. Öğretmen Çok Kültürlü Tutum Ölçeğinin Puanlanması	44
3.5. Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği	44
3.5.1. Çok Kültürlü Kişilik Ölçeğinin Güvenirliği.....	45

3.5.2. Çok Kültürlü Kişilik Ölçeğinin Puanlanması.....	45
3.6. Verilerin Toplanması.....	45
3.7. Verilerin Analizi.....	46

IV. BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özelliklerin Yönelik Bulgular	48
4.1.1. Cinsiyete Yönelik Bulgular	48
4.1.2. Branşa Yönelik Bulgular	49
4.1.3. Kıdeme Yönelik Bulgular.....	50
4.1.4. Okulun Büyüklüğüne Yönelik Bulgular.....	51
4.1.5. Mezun Olunan Fakülteye Yönelik Bulgular.....	52
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular	53
4.2.1. Alt Problem 1	53
4.2.2. Alt problem 2.....	54
4.2.3. Alt problem 3.....	55
4.2.4. Alt problem 4.....	56
4.2.5. Alt problem 5.....	57
4.2.6. Alt problem 6.....	58
4.2.7. Alt problem 7.....	59
4.2.8. Alt problem 8.....	60
4.2.9. Alt problem 9.....	61
4.2.10. Alt problem 10.....	62
4.2.11. Alt problem 11.....	63
4.2.12. Alt problem 12.....	64
4.2.13. Alt problem 13.....	65
4.2.14. Alt problem 14.....	66
4.2.15. Alt problem 15.....	67
4.2.16. Alt problem 16.....	68
4.2.17. Alt problem 17.....	69

4.2.18. Alt problem 18.....	70
4.2.19. Alt problem 19.....	71
4.2.20. Alt problem 20.....	72
4.2.21. Alt problem 21.....	73
4.2.22. Alt problem 22.....	74
4.2.23. Alt problem 23.....	75

V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1.Sonuç ve Tartışma	76
5.2.Öneriler.....	80
6. Kaynakça	81
7. Ekler	89
7.1. Ek 1. Araştırma İzin Belgesi	89
7.2. Ek 2. Kişisel Bilgi Formu	90
7.3. Ek 3. Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği	91
7.4. Ek 4. Öğretmen Çok Kültürlü Tutum Ölçeği.....	92
7.5. Özgeçmiş.....	93

GİRİŞ

Ülkemiz coğrafi konum itibariyle birçok devletle komşudur. Buna paralel olarak da birden fazla kültürle sınırlara sahiptir. Ayrıca ülkemizin gelişen bir ülke olmasından ve Avrupa ile Asya arasında bir köprü görevi görmesinden dolayı kültürel olarak zengin bir varlığa sahiptir. Derin tarihi kökleri ve imparatorluk geçmişi olan Türkiye mevcut durumu itibariyle kültürler mozaiği olarak ifade edilebilir. Farklı etnik kökenden ve dilden pek çok unsuru bünyesinde barındırmaktadır. Yapılan araştırmalara göre şuan itibariyle ülkemizde başta Kürt, Çerkez, Laz, Ermeni, Arap, Gürcü, Rum, Süryani, Boşnak, Çingene, Arnavut, Bulgar olmak üzere pek çok etnik grup yaşamaktadır (Aka, 2012). Bu etnik grupların çocuklarında diğerleri tarafından anlaşılma ihtiyacı, homojen toplum içindekilerden çok daha fazladır. Dil ve yaşantı farklılığı onların topluma uyum sağlamaları açısından problem teşkil edebilecek diğer özellikleridir. Ermeni ve Rum kökenli azınlık çocukları da diğer tüm çocuklar gibi bir şekilde kendilerini ifade edebilmek ihtiyacı içindedirler. Onların kendilerini ifade edebilme yolları engellendiğinde zararlı kanallara doğru ayrı bir yol üzerinde ilerleyebilirler. Farklı olmaları nedeniyle toplumsal ilişkilerinde sorunlarla karşılaşabilirler (Ergin ve Ermağan, 2011).

Günümüzde geçmişe oranla dünyanın pek çok ülkesinde kendini daha fazla hissettiren demokrasi bilinci, özgürlükçü düşünce ve insan psikolojisini anlama yolundaki gelişmeler insana verilen değeri daha da artırmıştır. Bununla birlikte eğitim felsefelerinde de değişimler yaşanmış sistem merkezli eğitimden birçok ülkede birey merkezli eğitime geçilmiştir. Öğrenme öğretme süreci açısından değerlendirildiği zaman bireysel farklılıklar, en çok vurgulanan değerler arasındadır. Her birey özeldir, tektir. Bireyler içinde yaşadıkları topluluğun gelenek ve göreneklerinden, tutum ve beklentilerinden etkilenirler ve farklı davranış, düşünce ve tutumlar geliştirirler. Bu yüzden ki, bireyin içinde doğup büyüdüğü kültür önemli bir yere sahiptir (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010). Bu da özellikle de çok kültürlü toplumlarda, eğitimde farklı etnik kökene, kültüre, cinsiyete, dine sahip öğrencilere eşit derecede yakınlık duyan, onlara nasıl yaklaşması gerektiğini bilen daha doğrusu onları anlayabilen

öğretmenler yetiştirme zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Avrupa ülkelerinde ve Amerika'da öğretmen adaylarının kültüre duyarlı yetiştirilmeleri önemli konular arasında görülmektedir. Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Komisyonu (National Council for Accreditation for Teacher Education (NCATE) 2002), öğretmen adaylarının gelişiminde kültüre duyarlı olarak yetiştirilmelerinin önemini vurgulamakta ve kültürel çeşitliliği, etnik köken, ırk, sosyoekonomik düzey, cinsiyet, engellilik, dil, din, cinsel yönelim ve coğrafi bölgeye bağlı olarak birey ya da gruplar arasındaki farklılıklar olarak tanımlamaktadır. Öğrenciyi iyi tanıyan ve nasıl yaklaşması gerektiğini bilen öğretmenler yetiştirildiği sürece eğitimin kalitesinin artması beklenebilir. Yapılan çalışmalarda ortaya koyulan bulgulara göre, çok kültürlü eğitim dersini alan öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara karşı tutum, inanç ve söylemlerinde olumlu düzeyde değişikliklerin olduğu bulunmuştur (Valentiin, 2006; Middleton,2001). Bunun yanında, gerekli alt yapıya sahip olmayan bir çok öğretmenin, farklı kültürlerden olan öğrenciler için öğrenme ortamını kurgulama konusunda yeteri kadar hazır olmadıkları ortaya konulmuştur (Gay, 2002 akt., Başbay, Bektaş, 2009).

Aynı toplum içinde insan toplulukları ortak geçmişleri, yasadıkları bölge, ekonomik uğraş alanları ve sosyoekonomik statülerine göre farklı kültürler geliştirmektedirler (Cırık, 2008). Farklı kültürlerin bir araya gelerek oluşturduğu bu yapı, eğitim alanında çok kültürlülük perspektifi içinde incelenmektedir. Son yıllarda Türkiye'de de tartışılmaya başlanmış olan çok kültürlülük kavramı farklı bakış açılarına göre tanımlanmaktadır. Yapılan bazı çalışmalarda çok kültürlülük kavramı ırk ve etnik köken gibi değişkenler ile açıklanmaya çalışılmaktadır. Özellikle son yıllarda yapılan bazı çalışmalarda çok kültürlülük kavramının ırk, etnik köken, sınıf, cinsel yönelimler, din ve yaş gibi değişkenleri de kapsadığı görülmektedir (Başbay ve Bektaş, 2009).

Çok kültürlülük, bireyin kişisel gelişimi ile de yakından ilgilidir. Bireyin yalnızca sosyal hayatını değil okul hayatını da etkilemektedir. Çok kültürlülük uygulaması, eğitimde fırsat eşitliğini de beraberinde getirmektedir (Cırık, 2008). Farklı kimliklerin ayrımcılığa maruz kaldığı alanlardan biri olan eğitim tüm bireylerin hakkıdır ve eğitim ilkesi; dil, din, köken, renk, cinsiyet, yaş gibi öğelerde ayırım yapılamayacağı düşüncesi olarak tanımlanmaktadır (Eğitimsen, 2004). Bunun yanı sıra fırsat ve imkân

eşitliği, dili, dini, ırkı, cinsiyeti ne olursa olsun eğitimin herkesin hakkı olduğu Túrkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda da belirtilmiş ve gúvence altına alınmıştır. İmkân ve fırsat eşitliği çok kúltürlü eğitimin de bir gereğidir.

I. BÖLÜM

KÜLTÜR, MİLLİ KÜLTÜR VE ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK

1.1. Kültür

Kültür kavramının tarihi sürecine baktığımızda şunu görmekteyiz ki, bir işleme süreci olarak, özellikle Almanca ve İngilizcede on yedinci yüzyılın sonlarında belirli bir halkın bütün bir yaşam biçimi demek olan zihin genellemesinin adı olmuştur. Daha sonra, özellikle on sekizinci yüzyılda antropolojinin gelişmesiyle, geniş ve çoğulcu bir kavram olarak, bütüncül ve farklı bir yaşam biçimini ifade etme özelliğini kazanmıştır. Bu anlamda değerlendirdiğimiz zaman kültür, en genel anlamıyla toplumun hayat tarzı olarak ifade edilebilir (Williams, 1993, Taşdelen, 1997).

Kültür kavramı Fransızca bir kelime olup ‘yetiştirme, tarım anlamına gelmektedir. Büyük Türk aydını Ziya Gökalp kültür kelimesi yerine hars kelimesini kullanmıştır. Şiirlerinde kullandığı kavramlar açısından Ziya Gökalp’e göre ise “Kültür (Hars) halkın ananelerinden (geleneklerinden), eğilimlerinden, örflerinden, sözlü ve yazılı edebiyatından, estetik ve iktisadi ürünlerinden oluşur”(Gökalp, 1997). Hars kelimesi de Arapça sözlüğünde ‘çiftçilik’ anlamına gelmektedir. Bir süre bu kavramların ikisi birlikte de kullanılmıştır; fakat daha sonra kültür kullanılır olmuştur. Türk dil kurumu kültür yerine ‘ekin’ Cemil Meriç ise ‘irfan’ kelimelerini kullanmıştır. Literatürde kültür kavramını açıklayan pek çok tanım mevcuttur. Bu tanımlardan bir kısmı aşağıda verilmiştir.

Oğuzkan'a (1993) göre kültür; bir toplumu ya da halkı duyuş, düşünüş, yaşayış bakımından öbür toplumlardan ayıran ve gerek özdeksel (maddi), gerek tinsel (manevi) alanlarda oluşturulan ürünlerin tümüdür. Bu ifadeye göre kültürün hem maddi hem de manevi yönü bulunmaktadır. Duverger (2004) de kültürü, bir insan topluluğundan beklenen davranışları belirleyen, rolleri oluşturan, düzenlenmiş davranışlar, düşünceler ve duyuşlar bütünü olarak tanımlamaktadır. Erden ve Akman (2002) ise kültürü, bir grubun ortak tutumları, davranışları ve değerler bütünü olarak ifade etmektedirler.

Greverus (1982) da kültür kavramının tanımını şu şekilde yapmaktadır; kültür, insanın bir organizma ve bir tür olarak hayatta kalabilmek için, değiştirerek ve

biçimlendirerek dış ve iç doğaya dâhil olma potansiyeldir. İnsan, bu süreç içerisinde kendi çevresinden hareketle ve bu çevreyle ilgili olarak araçlar ve değerler yaratır. Bu araç ve değerler, değişen dünya koşullarına göre bunlardan uzaklaşmak gerekinceye kadar, kurumsallaşmalarla ve geleneklerle bağıntılıdır. Kültür, insanın icra ettiği tüm alanları kapsar. Yani, materyallerle ilgili yaşam güvencesinden hareket ederek, sosyal yaşam düzenleri üzerinden geçip, estetiğe ve değerlere uyumlandırılmış çevre şartlarına kadar uzanır.

Güvenç (1996), kültürün şu kavramları karşılamakta kullanıldığını ileri sürer:

1. Kültür, bir toplumun ya da toplumların birikimli uygarlıdır.
2. Kültür belli bir toplumun kendisidir.
3. Kültür, bir dizi sosyal süreçlerin bileşkesidir.
4. Kültür, bir insan ve toplum kuramıdır.

Bu dört tanımda kültür, sürekli olarak biriken ve değişik süreçlerden geçerek değişen ve de gelişen, toplumla özdeşleşmiş, toplumu toplum yapan en önemli unsurdur. Turhan (1972) kültürü, bir cemiyetin sahip olduğu maddi ve manevi kıymetlerden teşekkül eden öyle bir bütündür ki cemiyet içinde mevcut her türlü bilgiyi, alakalar, itiyatları, kıymet ölçülerini, görüş ve zihniyet ile her türlü davranış şekillerini içine alır. Bütün bunlar birlikte o cemiyetin ekserisinde müşterek olan ve onu diğer cemiyetlerden ayırt eden hususi bir hayat tarzını ifade eder. Kültür, "insanların sembolik temsil pratikleri yoluyla inşa etmeye çalıştıkları bir yaşam düzeni olarak görülebilir."(Tomlinson, 2004).

Reimann'a (1986) göre, geniş anlamda kültür sözcüğünden, tipik davranış örnekleri ve uyum örnekleri anlaşılmaktadır. Bu örnekler, standart temeller üzerinde üretilen maddî dayanaklara dâhil olmak üzere; giyinme, oturma (ikamet etme) biçimleri, aygıtlar, makineler gibi bireysel ve kolektif gereksinimlerin karşılanmasına değin evrenin mevcudiyetine yol gösterir ve belirler." Bu tanımın davranış ve uyum örneğinden ne anlaşılması gerektiğini olabildiğince kapsayıcı bir şekilde açıklamasının yanı sıra, bazı temel unsurları da verdiği görülmektedir. Bunlar kolektif ve bireysel davranış biçimleridir. Kolektif bir gruba aidiyeti belirtirken, bireysellikte bir gruptan

gelen unsurlarla örülmüş bir kimliği sergilemektedir. Bunların yanı sıra üretilmiş unsurlara kültürel anlamda yaklaşılmaktadır.

Kültürle ilgili yapılacak olan bir tanımın sade bir cümle olarak verilmesi, kavramın içerdiği yapıya, anlamına bir kısıtlama getirmektedir. Bu tanımlar içerisinde tüm öğeleri özetleyerek kapsayıcı ve ret edilemeyecek tek açıklama "onun bir yaşam biçimi" oluşudur (Varış, 1994).

Gerçekte kültürün meydana çıkmasında bütün insanların ortak bir payı olduğu söylenebilir. Kültür ve medeniyetlerin ileri ve güçlü olduğu ülkelere bakıldığında, bu ülkelerin toplumsal ve kültürel temaslara açık ülkeler olduğu görülmektedir. Toplumsal ve kültürel temaslara açık olmayan ülkeler gelişmemişlerdir. Amerika'nın ve Avustralya'nın keşfi gibi 15. Yüzyıldan sonra keşfedilen bu yeni topraklarda kurulmuş olan medeniyetlerin hepsinin kendi seviyelerine uygun bir kültüre sahip oldukları görülmüştür. Özellikle Avustralya gibi dış dünyaya kapalı olarak oluşturulan bu kültürler, başka kültürlerle temas edemedikleri için gelişmemiş ve çağının gerisinde kalmışlardır.

Kültür bir yönüyle durağan olmasının yanı sıra sürekli değişim halindedir ve çok az ölçülebilir; çünkü bir kültürün diğer kültürlerden sınırı çok da belirgin değildir. Kültürün sınırlandırılabilirdiğimiz belli başlı noktalar ise, dil, etik anlayış, yaşam alışkanlıkları ve sosyal oluşumların birliğidir. Kültür süreç olarak sürekli değişen ve değişmekte olan değerler sistemidir. Bu özeliğiyle kültür dinamiktir ve etkileşim içinde oluşmaktadır. Bir anlamda kültür değişebilirliğin temel ilkesinden kaynak bulur. Verilen tanımlardan genel olarak anlaşılan kültürün etnik köken, dil, yaşam tarzı, sanat, ekonomik dayanaklar v.b. olduğu görülmektedir. Fakat günümüzde tanım biraz daha değişerek dinsel, cinsel ve fiziksel farklılıkların tanımların yapıldığı da görülmektedir.

Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle ülkeler arasındaki sınırlar kalkmıştır. Özellikle kitle iletişim araçlarından dolayı bir ülkede yaşanmış olan en ufak bir gelişme dünyanın diğer ucundaki bir ülkede de hemen kendini göstermektedir. Günümüz koşulları itibariyle küreselleşen daha doğrusu evrensel olan bir kültür ortaya çıkmaktadır. Bunun neticesinde ise günümüzde bir milleti millet yapan kendi kültür unsurları zayıflamış bulunmaktadır.

1.2. Milli Kültür

Milli kültür millet olmayı gerçekleştirebilmiş toplumların ortak özelliğidir. Milli kültür milletleşme hadisesinin ana motifini teşkil eder ve halkın meydana getirdiği değerler sistemidir, temelinde halk vardır. Dolayısıyla milli kültür bir toplumun inancı ve yaşayış biçiminin bir göstergesidir (Türkdoğan,1995).

Büyük Önder Atatürk'e göre “Millet, aynı kültürden insanların oluşturduğu toplumdur”. Milli kültür, bir devleti ayakta tutan unsurların en önemlisidir. Bir milletin ortaya çıkabilmesi için öncelikle milli bir kültür oluşturulması gerekmektedir. Dünya tarihine baktığımızda, milli kültüre sahip olmanın önemi daha iyi anlaşılacaktır. Tarihe şöyle bir göz gezdirildiğinde, milli kültüre sahip halkların her türlü zorluğa karşı varlıklarını korudukları görülecektir. Hem birinci dünya savaşında hem de ikinci dünya savaşında yenilerek bir enkaz haline gelen çeşitli antlaşmalarla eli kolu bağlanan Almanya ve ikinci dünya savaşında iki büyük kentine atam bombası atılarak harabeye döndürülen Japonya bunun en güzel örnekleridir. Aslında farklı milletlere gitmenin gereği de yoktur. Çünkü kendi tarihimizde bunun örneğini içermektedir. İstiklal Savaşı döneminde bir milletin küllerinden yeni ve daha güçlü bir milleti ortaya çıkaran, Türklere yeni zaferler kazandıran Türk Milli kültürünün sağlamlığı olmuştur.

Milli kültür kavramı, yeryüzündeki kültürel sınırların milli devletlerin oluşturmuş olduğu sınırlarla çakıştığı hipotezi üzerinden şekillenir. Esasen, milletlerden söz edilen bir dünyada bu milletlere karşılık gelen kültürlerden de söz edilmesi yanlış olmaz. İşte bu kültür o milletin kendi milli kültürüdür denilebilir.

Milli kültür aynı zamanda mevcut toplumsal örgütlenme biçiminin devamlılığını sağlama özellikleri ile şekillenmektedir. Gerçektende kültür birliği insanlar arasında bir toplumun aidiyet şuurunu pekiştirmeye de yaramaktadır. Bu anlamda milli kültür kavramı genel olarak kültür kavramından daha ötede devlet ve toplum içinde müşterek bağ oluşturabilecek, toplumsal uyumu devlet bünyesinde tutabilecek bir özelliğe sahiptir. Bu haliyle milli kültür, en basit anlamıyla millet bütünleşmesini devlet etrafında yapmaya yarayan bir kültürleşme biçimi olarak açıklanabilir.

“Milli kültür diğer toplumlardan farklılığı ortaya koyan yani milli olan karakterin meydana getirdiği kültürdür” (Türkdoğan, 1983). Bu değerlendirmede, millet

kavramı saf bir ırktan ziyade ırksal bütünleşmeyi (racial entegration) ifade etmektedir. Kafesoğlu'na (1993) göre kültürün kendisi zaten millidir. Zaman ve çevre şartlarına bağlı olarak bazı unsurları değişebilir, fakat kendini oluşturan özelliklerini ortaya koyan temel karakteri yüzyıllar boyunca varlığını sürdürmeye devam eder. Milli kültür, bir milletin milli devlet olmadan önceki kültürel dünyasının üzerine tam olarak oturmaz; o ilgili devletin siyasal sınırları içindeki farklı kültürel deneyimlerin bir toplamı ve aynı zamanda modernleşme süreçlerinin bir sonucu olarak şekillenir.

Milli kültürden bahsederken milli kültürü anlamamızı kolaylaştıracak olan milli şuurdan da bahsetmekte fayda vardır. Milli kültür şuurunda olmak, onu yaşamak insanı kendi kendine yabancılaştırmaktan koruyan bir psikomotor güçtür. İnsanlar ve toplumlar ancak bu güç sayesinde ayakta kalabilmeyi başarabilirler. Milli kültür şuuru basit bir tarih ve değer bilgisinden ibaret olduğunu düşünmek yanlıştır. Buradaki şuur bilgi ile birlikte ve belki ondan daha çok duygu manasında anlaşılmalıdır. İnsanla tarih ve inanç arasında hissi bir bağlılık kurulduğu takdirde, o zaman insan ve kültür özdeşleşmesi mümkün olabilir.

Her toplumun kültürü yegânedir ve başka herhangi bir yerde görülemeyecek değerlerin ve normların birleşimini kapsamaktadır (Robertson,1987). Bir milletin fertleri, o millete ait kültürün temel değerleri ve müesseselerini (aile, hukuk, ahlak ve töre gibi) kendi özel geçmişlerinin olayları halinde görmeye başlayınca, kültürlenme ve kendi varlığını oluşturma gerçekleşmiş olur. Kültür, hiçbir yönüyle doğuştan elde edilmez, aksine insanların ihtiyaç ve arzularını tatmin etmek için yaptıkları faaliyetlerden arta kalan ve birbiriyle olan etkileşimleri sonucu oluşan bir tortudur (Taşdelen, 1997).

Milli kültür, tarihin herhangi bir anında toplumun büyük çoğunluğunun benimsenmiş olduğu kültür unsurlarının ve karmaşıklıkların oluşturduğu bütündür (Güngör,1982). Bir milletin oluşturmuş olduğu milli kültürü, başka baskın kültürlerin etkilerinden koruyarak ve geliştirerek devam ettirmesi gerekmektedir. Çünkü bir toplumu toplum yapan kendini diğer toplumlardan ayıran dili, gelenek ve görenekleri, hukuku ve yaşam biçimidir. Bu konuda Mustafa Kemal Atatürk, Türkiye Cumhuriyeti'nin en büyük vazifelerinden birinin, Türk milli kültürünün korunması olduğunu belirtmiş ve şunları ifade etmiştir (Kocatürk,1999) :

“Şimdiye kadar takip olunan öğretim ve eğitim usullerinin milletimizin gerileme tarihinde en mühim bir sebep olduğu kanaatindeyim. Bunun için bir millî terbiye programından bahsederken, eski devrin hurafelerinden ve doğuştan mevcut özelliklerimizle hiç de münasebeti olmayan yabancı fikirlerden, doğudan ve batıdan gelebilen bütün tesirlerden tamamen uzak, millî ve tarihî seciyemizle orantılı bir kültür kastediyorum. Çünkü millî dehamızın tam gelişmesi, ancak böyle bir kültür ile temin olunabilir. Gelişi güzel bir ecnebi kültürü, şimdiye kadar takip olunan yabancı kültürlerin yıkıcı neticelerini tekrar ettirebilir. Kültür zeminle orantılıdır. O zemin milletin seciyesidir.”

Atatürk Türkiye Cumhuriyeti'nin geleceğini milli kültürün halka benimsetilmesinde, okuryazarlık oranının artırılmasında ve ilmin ülkenin dört bir yanına yayılmasında görmekteydi. Bu yüzden de onun döneminde ilkokuldan, üniversitelere kadar eğitim kurumlarının açılması sağlanmış, kültür merkezleri kurulmuş ve tevhidi tedrisat kanununu çıkartılmıştır (İzgi, 1988). Daha sonraki dönemlerde harf inkılâbı gerçekleştirilerek okuma ve yazmanın ülke geneline yayılmasının kolaylaşması sağlanmıştır.

1.3. Çok Kültürlülük

Son tahminlere göre günümüzde dünyada yaklaşık 184 bağımsız devlet ve bu devletlerin bünyesinde yaşayan 600 dil grubu ve 5.000 de etnik grup bulunmaktadır. Çok az ülkede yurttaşların tamamının aynı dili konuştukları ve aynı etnik ulusal kimlikleri paylaştıkları söylenebilir.

Günümüz koşulları dikkate alındığında gelişmiş ve gelişmekte olan devletlerin aynı özellikleri paylaşan tek bir halktan oluşması imkânsız hale gelmiştir. Afrika ve Asya'dan gelişmiş ve gelişen bu devletlere yapılan göçler o ülkeleri çok etnikli, çok kültürlü bir yapıya kavuşturmuştur. Bu yapı içerisindeki unsurların barış ve huzur içerisinde bir arada yaşayabilmeleri için farklı yollara başvurulmaktadır. Bunlardan biri de şüphesiz çok kültürlülük politikalarıdır.

Devletlerin bünyesinde barınan azınlıkları ve bunların kültürlerini korumak, çoğunluk olan grupların ve bunların kültürlerinin aralarında çıkacak çatışmaları önlemek için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Son yüzyılda iki devlet arasında soydaşların korunmasına yönelik ikili anlaşmalar yapılmıştır. Örneğin, Almanya; Polonya ülkedeki Alman kökenlilere belli haklar verdiği sürece, sınırları içinde yaşayan Polonya kökenlilere aynı hakları vermeyi kabul ediyordu. Daha sonraları bu anlaşma sistemi genişletilmiş ve Milletler Cemiyeti çerçevesinde çok taraflı bir temele oturtulmuştur (Kymlicka, 1988).

Bir ülke, içinde barındırmış olduğu azınlıklara veya etnik gruplara gerekli her türlü hakkı verdiği takdirde büyük devlet olma yolunda ilerleyebilir. Günümüz büyük devletlerinden A.B.D., Kanada ve Almanya bunu yapabildikleri ölçüde büyük devlet olmuşlardır. Özellikle A.B.D., Kızılderililer, Porto Rikolular, Meksika kökenliler, Hawaii yerlileri ve diğer pasifik adaları yerlilerini içerisinde barındırmaktadır. Bunların çoğu istemeden A.B.D. çatısı altına sokulmuştur. Bu gruplar ilhak edilirken, özel bir statü elde etmişlerdir. Örneğin, Kızılderili kabileler kendi hükümetleri, mahkemeleri ve anlaşma yapma hakları olan konfederasyona bağlı uluslar olarak tanınmıştır. Bu ülkelerin kullanmış oldukları diller de mahkemelerde, okullarda ve birçok yerde kendi dillerini resmi dil olarak kullanabiliyorlar ya da bu diller İngilizce ile eşit statüye sahiplerdi (Kymlicka, 1988).

Doytcheva (2009)'nın Lacorne'dan aktardığına göre, “çok kültürlü” sözcüğü ilk kez 1941’de,” İngilizcede eski milliyetçiliklerin bir anlam ifade etmediği, önyargısız ve bağımsız bireylerden oluşan kozmopolit bir toplumu nitelemek için” kullanılmıştır. “Çok kültürlülük” sözcüğünün kullanımı ise 1970’lerin başlarında, “Avustralya ve Kanada’da bu toplumların bir özelliği olan kültürel çeşitliliği teşvik eden devlet politikaları için kullanıldı.” Terim, ancak 1989 yılında Oxford İngilizce Sözlüğü’ne girdi.

Çok kültürlülük kavramı her ne kadar yeni bir kavram olsa da çok kültürlülük çok eski zamanlardan beri vardır. Osmanlı İmparatorluğu, Büyük Selçuklu Devleti, Roma İmparatorluğu, Çarlık Rusya gibi eski birçok imparatorluk ve devlet çok kültürlüydü. Tarihi süreç incelendiğinde hiçbir kültürün başka bir kültürle etkileşime

girmeden, tamamen içine kapanık olmadığı görülecektir. Farklı grupların birbirleriyle savaşıarak, ticaret yaparak, göçlerle ve ya dini nedenlerden dolayı çeşitli şekillerde sürekli etkileşim halinde oldukları görülmektedir. Bu süreçte toplumlar arasında dostluk, düşmanlık veya bunların ortasında melez durumlar oluşmuştur.

Çok kültürlülük farklı kaynaklarda farklı tanımlarla karşımıza çıkmaktadır. İngilizce "multiculturalism" kelimesinin karşılığı olarak Türkçede kullanılmaktadır. Doytcheva (2009), çok kültürlülüğü, "modern demokrasilerin, kurumlarını yeniden biçimlendirerek ve kişilere farklılıklarını geliştirme ve aktarma imkânını vererek farklı kültürleri tanıması gerektiği düşüncesini temel alan tarihsel bir siyasî program, entelektüel tartışma ve pratik deneyim bütünü" olarak tanımlamaktadır.

Parekh (2002), çok kültürlü toplumlar ve çok kültürlülüğe yaklaşımlar konusunda şunları söylemektedir: "Çok kültürlü toplum (multicultural society) bünyesinde iki veya daha fazla kültürel topluluğu barındıran bir toplumdur. Çok kültürlü toplum, her biri farklı biçimler göstermekle birlikte kültürel çeşitliliğe iki şekilde tepki verebilir. Bunlardan biri toplum çeşitliliği hoş karşılayıp destekleyebilir; kendi bakışının önemli bir parçası haline getirebilir ve kendisini oluşturan toplulukların tamamen ya da kısmen baskın kültürü içerisinde asimile etmeye çalışabilir. Toplumun yönelimi ve değerleri ilk durumda çok kültürcü ikinci durumda ise tek kültürcüdür.

Bu arada çok kültürlülük terimi ile çok kültürcülük teriminin farklarını belirtmekte fayda vardır. Çok kültürlülük kültürel zenginliği göstermekte iken çok kültürcülük terimi bu gerçeğe verilen standart bir tepkiyi ifade etmektedir. Bu tepki olumlu ya da olumsuz olabilir. Bir kavram olarak çok kültürcülük (multiculturalism) özellikle İngilizcede çok genel ve tanımlayıcı bir anlamda kullanılmaktadır. Bu durumda çok kültürcülük, bir tek devlet bağlamında yaşayan farklı kültürlerin ya da kültürel grupların varlığına işaret eder. Başka ülkelerde bu terim, etnik ve kültürel farklılıkları dile getirmek üzere kullanılır. Bu anlamında çok kültürcülük, geçmişten farklı yeni bir durumu tasvir etmektedir. Oysa bir ideoloji ve normatif bir felsefe olarak çok kültürcülük, Kanada, Avustralya ve Amerika gibi ülkelerde kültürel çeşitliliğin olumlu karşılanmasını ve yüceltilmesini ifade etmektedir. Çok kültürcüler, tersi

anlamda farklı grupların asimilasyonuna ve toplumun homojenleştirilmesine karşıdırlar (Vermeulen ve Slijper, 2003).

Çok Kültürlülük kavramının farklı kullanımlarını ayırt edebilmek için Türkçede, etnik ve kültürel farklılıkları ifade etmek üzere “çok kültürlülük”, çok kültürlü toplumu ve farklılıkları olumlu ve istenilir gören ideolojik ve normatif tavrı ise “çok kültürcülük” olarak karşılamak mümkündür. İlkinde kavram, sadece “olanı” anlatmak üzere tanımlayıcı bir anlam ifade ederken, ikincisinde sadece “olması gerekeni ifade eden normatif bir anlam içermektedir.

Normatif anlamda “çok kültürcülük” (multiculturalism) kavramı ilk defa, Kanada’da 1971 yılında Trudeau hükümetinin programında merkezi bir kavram olarak kullanılmasıyla ortaya çıkmıştır. Quebec meselesi buna vesile olmuştur. Kanada’yı takiben Avustralya ve Birleşik Devletlerde kavram daha sonra devreye girmiştir. İsveç, resmi olarak 1975 yılında kavramı benimsenmiştir. Hollanda’da resmi politikalarda, çok kültürlü toplum kavramı dâhil çok kültürcü bakış açısının bazı yönleri 1980’den itibaren oldukça detaylı bir şekilde gündeme gelmeye başlamıştır. Diğer Avrupa ülkelerinde de, ikinci Dünya Savaşı’ndan bu yana göçmenlerle yüz yüze gelen ve bu göçmenlerin giderek geçici olmadıklarının açıklığa kavuşmasıyla çok kültürcülük kavramı yetmişli yıllarda kullanıma girmiştir. Başka kavramlarda olduğu gibi bu kavram da her yerde aynı bağlamda ve aynı aktörler tarafından kullanılmamıştır. Sözgelimi Almanya’da bu kavram, özellikle kilise çevrelerinde ve sol siyasal söylemde kullanılmaktadır (Vermeulen,1997).

Bugün, çok kültürcülüğün merkezi değerleri üç ilkeyle özetlenmektedir (Vermeulen&Slijper,2003). Birinci ilke, kültürel çeşitliliğin tanınmasıdır. Bu ilke, çok kültürcülüğün yetkin kuramcılarının biri olan Charles Taylor tarafından “The politics of recognition” (Tanınma Politikası) olarak adlandırılmıştır. İkinci önemli ilke, toplumsal eşitliktir. Birinci ilkede ifade edilen kültürel ve etnik anlamda eşit muamele yeterli değildir. Grupların aynı zamanda sosyal ve ekonomik anlamda da eşit bir konuma sahip olmaları da istenmektedir. Bu anlamda eşitlik ve tanınma gibi kavramlar, hukuksal anlamlarının ötesinde toplumsal bir içeriğe de sahiptir. Üçüncü ve son ilke, toplumsal bütünleşmedir. Çok kültürcülüğü savunanlara göre toplumda bütünleşmenin

karşısında engel teşkil eden gettolaşmayı ortaya çıkaran sebep, sosyal ve ekonomik eşitsizliktir, bu ortadan kalkınca, gettolaşma da kendiliğinden ortadan kalkacaktır. Buna bağlı olarak Walzer (2005), şunları ifade etmektedir; çok kültürlülük, bütün milliyetler, toplumsal birlikler ve kültürel topluluklar için gettolaşma veya balkanlaşma riskini en aza indirme talebidir.

Çok kültürlülüğü Celalettin Vatandaş (2002) şöyle ifade etmektedir: “farklı etnik, kültürel kökenlere sahip toplulukların kendi özgün kimliklerini korumalarını onaylayan bir model olarak, topluluklar üstü yeni tarz bir ulusal kimliğin şemsiyesi altında, her çeşit kültürel kimlikler yaşam alanı açar ve onların bu alanda varlıklarını korumaları için destekler.” Tüm bu olanaklar ise toplumsal uyum ve istikrar politikaları temelinde düşünüldüğünde kavramın olumlu bir şekilde anlaşılmasına etki eder. Ayrıca Vatandaş’a (2002) göre çok kültürlülük, olumlu anlamlarına karşın bir tür asimilasyon politikası da oluşturmaktadır; çünkü “toplumsal uyum ve istikrar modeli arayışı içinde asimilasyondan başlayarak erime potasına kadar uzanan sürecin ardından çok kültürlülük de bu arayışların bir sonucu olarak gelişir.

Günümüzde çok kültürlülük, farklılıklardan kaynaklanan çatışmayı ve kavgaları önlemek için bir alternatif yol olmaya çalışmaktadır. Sorunların çözümü için kültürlerin birbirleriyle girdikleri iletişimde artık baskı, çatışma yolu değil demokratik bir ortamda uzlaşma ve diyalog yolu tercih edilmektedir. Çok kültürlülük de bu noktada bir alternatif bir çözüm yolu olarak ortaya çıkmaktadır.

Çok kültürlülük kavramı içerisinde birden fazla kültürü barındıran kısaca kültürel çeşitliliği olan devletler için kullanılmaktadır. Kültürel çeşitliliğin ise iki nedeni bulunmaktadır. Bunlardan biri bir ülke de birden fazla milletin bir arada yaşamasıdır. Ülkemizde dâhil olmak üzere çoğu batı ülkesi de çok ulusludur. Örneğin, ABD; Guatemalalı, Hawaiiili, Porto Rikkolu, Guamlı birçok ulusu bünyesinde barındırmaktadır. Benzer şekilde Kanada, İngiliz, Fransız, Aborjin halkalarından oluşmaktadır. Avrupa’da İsviçre, İspanya, Fransa ve Finlandiya da çok uluslu ülkedir. Bu ülkelerin çok uluslu olmaları yurttaşlarının kendilerine belli amaçları olan birleşik bir halk olarak görmelerini engellemez. Birçok çok uluslu devlette olduğu gibi,

İsviçre’de de ulusal gruplar sadece kendi ulusal varlıklarını tanıdığı ve saygı gösterdiği için birleşik -siyasal- üst kuruma, yani devlete bağlılık duyarlar.

Çok uluslu yapıya sahip olmanın bir başka nedeni de göç olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada kastedilen göç bir ülke içerisinde gerçekleşen göçler değil, bir ülkeden başka bir ülkeye çok sayıda insanın yalnız veya aileleri ile göç etmesidir. Eğer göç eden insanlar göç ettikleri ülkede kendi kültürel ve etnik özelliklerini korurlarsa o ülke kültürel çeşitlilik sergiler. Göç eden bu insanlar ulus olarak kabul edilmez ve göç ettikleri ülkede onların yurtları değildir. Yönetimi altında buldukları kültürün kamusal alanlarını ve egemen dili kullanırlar. Bu insan gruplarının özel hayatlarına ve kültürel yaşamlarına saygı duymak ve onları bunda özgür kılmak onların kurumsal yaşamla bütünleşmelerine, yani birlikte yaşamalarına engel değildir. Bu şekilde farklı ülkelerden gelip ana topluma gevşek bağlarla bağlanan bu alt kültürler çok etnikli bir yapı oluştururlar (Kymlicka, 1988).

Tüm bunların yanı sıra şüphesiz bir ülke hem çok uluslu hem de çok etnikli olabilir. Bir devleti oluşturan unsurlar- üyeler eğer farklı milletlere aitse, o devlet çokuluslu, eğer üyeleri farklı milliyetlerden kopup gelmişse çok etnikli bir yapı oluşturur. Eğer bu olgu bireysel kimliğin ve siyasal hayatın önemli yanını teşkil ediyorsa, o devlet çok kültürlüdür (Kymlicka, 1988). Bu bağlamda Türkiye hem çok uluslu hem de çok etnikli bir yapıya sahiptir. Bunun sonucunda da çok kültürlüdür.

1.3.1. Demokrasi Bağlamında Çok Kültürlülük

Demokrasi ile ilgili literatürde pek çok tanım bulunmaktadır. Demokrasi kelimesi köken olarak Eski Yunan’a kadar uzanmaktadır. Demos ve Cratos kelimelerinin birleşmesinden doğmuş olan demokrasi terimi demos’un (yani halkın) kendi yönetimine karar vermesi, kendi idare varlığını belirlemesi, bu sürecin eyleyeni ve müsebbibi olması anlamına gelir (Çelik, 2007). Demokrasi sözcüğü eski Yunanca bir kelime olup Demos(halk) ile cratos (Yönetim) kelimelerinin birleşmesinden oluşmuş, halk yönetimi ya da halk iktidarı anlamlarına gelmektedir (Özetkin, 2003).

Demokrasinin sözlük tanımına baktığımızda ise şunu görmekteyiz, “Üstün iktidarın halkta bulunduğu veya halk tarafından, doğrudan ya da özgür bir seçim sistemi

içinde seçilmiş temsilcileri aracılığıyla kullanıldığı halk tarafından yönetimdir” (TDV, 1992). Büyükkaragöz ise (1990), bunu şu şekilde ifade etmektedir: demokrasi halkın egemen olduğu, yani siyasal gücün halkın yetkisinde bulunduğu bir yönetim şeklidir. Demokrasi belli normlara göre kuramsal gücün kullanımı ve toplumsal politikaların geliştirilmesinde vatandaşların önceliklerinin dikkate alınarak kararların verilmesi sürecidir (TDV, 1999).

Kongar’ a (1997) göre demokrasi kültürünün temelinde esas olarak “kendime istediğim özgürlükleri başkasına da tanımak gereklidir” yatmaktadır. Aynı şekilde, demokrasi kültürünün temelinde, önce “ kendine saygı” sonra bu saygının “insana saygı” biçimine dönmüş hali yer almaktadır. Demokrasi farklılıkların özgür bir şekilde bir arada yaşamasını sağlama ve bu farklılıklara saygı duyup haklarını gözetmek demektir.

Çok kültürlülükte de demokraside olduğu gibi kısaca farklılıkların bir arada olması demektir. Farklılıkları bir arada tutabilmenin en iyi yolu da demokrasinin gerçek anlamda işletilmesidir. Çok kültürlülüğün ortaya atıldığı ülkelere (ABD ve Kanada) baktığımızda modern demokrasinin doğduğu ve çok iyi bir şekilde uygulandığı yerler olduğunu görmekteyiz.

Demokrasi özünde çoğulculuk demektir. Bir yerde demokrasiden bahsedebilmek için orada farklı seslerinde yükselmesi gerekir. Demokrasilerde insan hakları önemli bir yere sahiptir. İnsan hakları bağlamında özellikle demokrasiyle yönetilen bir ülkede yaşayan azınlık haklarının göz önünde bulundurulması gerekir, sadece o ülkedeki baskın grubun yani çoğunluğun çıkarlarından dolayı ihmal edilemez. Bu haliyle o ülkede ki yabancıların veya etnik grubun temsili sağlanmalı, aksi takdirde demokrasi gerçek manada uygulanmış olmaz. İşte burada çok kültürlülük, demokrasiyle birlikte yeri geldiğinde işlevsel olarak kullanılırsa toplumlarda düzen ve birlikteliği sağlayabilir. Bu bakımdan çok kültürlülük demokrasinin temelini oluşturan bir etken olarak görülmektedir denilebilir.

Doğan (2003) demokrasinin süreç içerisinde bazı temellerinin olduğunu belirtmiştir. Demokrasinin üzerinde durduğu bu temellerden bir ya da bir kaçının eksik olması demokrasilerden beklenen gruplar ya da kişiler arasında eşitlik ve adaletin

sağlanmasında sorunlara neden olmaktadır. Demokrasinin bahsi geçen sosyo-kültürel dayanakları şu şekildedir:

- Halk egemenliği.
- Hükümetlerin yönetilenlerin rızasına dayanması.
- Çoğunluğun yönetimi.
- Azınlık hakları.
- Temel insan haklarının güvence altında olması.
- Özgür ve adil seçimler.
- Kanun önünde eşitlik.
- Davaların hukuki usullere göre görülmesi.
- Hükümetin Anayasa ile sınırlandırılması.
- Toplumsal, ekonomik ve siyasi çoğunluk.
- Hoşgörü, yararçılık, işbirliği ve uzlaşma değerlerinin benimsenmesi.

Yukarıda verilen maddelerden de anlaşıldığı üzere demokrasi daha çok eşitlik, hoşgörü, özgürlük gibi çok kültürlülüğünde temelinde olan kavramlar üzerine kurulmuştur.

Demokrasilerde farklılık ve birliktelik bir arada yürütülmelidir. Çok kültürlü eğitimin öncü kuramcılarında Walter C. Parker (2002) de farklılık ve birliğin birlikte sürdürülmesinin önemi üzerinde durur ve şöyle der: “Farklılık olmaksızın birlik kültürel baskı ve hegemonyayla sonuçlanır. Birlik olmaksızın farklılık ise bölünmeye ve ulus devletin çatlamasına yol açar. Çok kültürlü demokratik bir ulus devletinde farklılık ve birlik nazik bir dengede birlikte var olmalıdır.”

Demokratik devletlerde azınlıkların sorunları diyalogla çözülmektedir. Azınlık konularında karar alma süreçlerinin adil olması gerekmektedir. Buradaki adil olmakla kastedilen azınlıkların çıkarları, ihtiyaçları ve onların olaylara yaklaşımlarının ülke karar mekanizmalarında göz önünde bulundurulması gerekir. Eğer bir ülkede azınlıkların seçme ve seçilme hakları varsa, politik olarak örgütlenebiliyorlarsa ve görüşlerini açıkça dile getirebiliyorlarsa, bu azınlıkların çıkarlarının adil bir foruma kavuşmasını sağlamak açısından yeterlidir (Kymlicka,1998).

Demokratik ve çok kültürlü bir ülkede temsil mekanizmasının iyi derecede işletilmesi gerekmektedir. Bir ülkede temsil kurumlarının ülke yurttaşlarını temsil etmede özel sembolik bir anlamı vardır. Kendilerinin bu kurumlarda temsil edilmediğini gören vatandaşlar siyasi sürece yabancılaşabilir ve meşruiyeti sorgular hale gelebilir. Temsil tek yol olmasa bile özellikle yasama organlarında temsil tek başına önemli bir yoldur ve burada yurttaşların temsil edilme arzusu ciddiye alınmalıdır (Kymlicka,1998). Demokrasilerde siyasal eşitlik ilkesi önemli bir yer tutar ve buna kadın, erkek, azınlık her yurttaşın sahip olması gerekmektedir.

Günümüz batılı demokrasileri, içlerinde barındırdıkları etnik gruplara özellikle 18. ve 19. yüzyıllarda uygulamış oldukları baskıcı politikalardan vazgeçmiş ve onlara kendi dillerinde eğitim hakkı, ekonomik ve siyasal alanda yer alma ve kendi vatandaşları ile eşit haklar vermeye başlamışlardır. Örneğin 1980’li yıllarda Bulgaristan’daki Türk azınlık ‘‘milli yenilenme’’ denilen politikalardan dolayı isimlerini değiştirdiler ya da Türkiye’ye göçe zorlandılar. Daha sonra Bulgaristan’ın daha da demokratikleşmesiyle ülke de kalan Türk nüfusu pek çok önemli siyasi, ekonomik, kültürel ve dille ilgili haklar elde ettiler. Televizyonda Türkçe programlar yayınlanıyor, okullarda çift dilde eğitim veriliyor. Öyle ki artık siyasi partileri var ve ülkenin en büyük üçüncü siyasi gücü olmuş durumdadır.

Günümüzde birçok ülkenin demokrasiyle yönetilmesi şüphesiz çok kültürlülük politikalarının uygulanması için bir artıdır. Bir insanın sahip olabileceği özgürlük sadece demokrasilerde vardır. Özgür ve eşit varlıklar olma onuru liberal demokratik kurumların baskıcılık ve ayrımcılıktan uzak, tartışmaya açık olmalarını gerektirir. Bu ilkelendirilmiş sınırlamalar, kamu kurumlarına temsil ettikleri insanların özgül kültürel kimliklerini tanıma olanağı verir. Buna göre liberal demokrasi hem evrensel hakların korunması hem de özgül kültürlerin kamu tarafından tanınması bakımından en iyi yönetim biçimidir (Gutman, 2010).

1.3.2. Osmanlı İmparatorluğu ve Çok Kültürlülük

Tarihe dönüp bakıldığında tek kültürden, tek bir toplumdan oluşan bir devleti görmek pek de mümkün değildir. Bunlar içerisinde pek çoklarının imparatorluk olarak da nitelendirdiği Osmanlı Devleti de bulunmaktadır. Özellikle de imparatorluk olmak

için birden fazla milletin içinde barındırmak önemli şartlardan biridir. Osmanlı da içinde barındırdığı ulusları onları her hangi bir sömürü faaliyetine maruz bırakmadan huzur içerisinde asırlarca bir arada tutabilmesiyle bilinen bir imparatorluktur. Caminin, havranın ve kilisenin yan yana durduğu inançların serbest bir şekilde yaşandığı ve herkesin kendi inançlarına göre yargılandığı bir imparatorluktu. Osmanlı İmparatorluğu kendi sınırları içerisinde barındırdığı bu ulusları bir arada yaşatabilmek için bir etnik kökeni veya inancı ifade etmeyen “Osmanlı” üst kimliği oluşturmuştur.

Osmanlı imparatorluğu çok kültürlü, çok dinli, çok hukuklu yapısıyla “ tarihte ender görülen bir imparatorluk” olarak farklılıklara müdahale etmeden birliktelik oluşturma politikalarıyla ve dünyanın en uzun yaşayan imparatorluklardan biri olarak ilginç ve önemli bir toplumsal uyum modelidir. Osmanlı içerisinde ki toplumlar bu modelle hep birlikte farklılıklarını korumuşlar ve sürdürmüşlerdir. Bu modelde toplumun çeşitli dini ve kültürel kesimleri bir araya gelir, fakat kendileri olmaktan çıkmazlar. Her grup kendi dilini, dinini, fikirlerini ve yaşama biçimini muhafaza eder. Osmanlı siyasi biçimi içinde yan yana fakat karışmadan yaşarlar. Bu açıdan Osmanlı kozmopolitizmi önemli ve değerli bir deneyimdir (Vatandaş, 2001).

Anadolu coğrafyası tarih boyunca çok kültürlü olarak var olmuştur denilebilir. Osmanlı sistemi İlber Ortaylı'nın ifadesi ile “kompartment” tarzı bir yapı gösterir. Çok kültürlülük veya çok dinlilik esası üzerine tesis edilmiştir. Aslında Osmanlı bugünün toplumlarında bile görülmeyecek kadar çok kültürcüdür (Ortaylı ve Akyol, 2002). Osmanlı sistemindeki var olan özerk yapılar ile farklılıkların muhafazası sağlanmış ve çeşitlilik sorun olarak algılanmamıştır. Osmanlı Devleti'nde ki kompartment tarzı yapıda farklılıklar özellikle korunmuştur. Ancak bu durum kompartmentler arasında herhangi bir etkileşimin olmadığı anlamına gelmez. Aksine farklı kültürel ve dinsel geleneklerden gelen topluluklar aynı zamanda birbirlerinden önemli ölçüde etkilenmiştir (Ortaylı ve Akyol, 2002). Bu etkilenmeler duruma göre farklı kültürlerden ve dinlerden insanların tutumlarına göre sınırlı da olmuştur. Örneğin bireylerin evliliği genellikle aynı toplumsal gruplar içerisinde gerçekleşmekteydi. Müslüman birinin farklı dinden biriyle evlenmesi çok da hoş karşılanmazdı.

Osmanlı Devleti'nin bünyesinde yer alan bir birlerinden farklı ulusları bir arada tutabilmesi şüphesiz devlet yönetiminin temel dayanaklarından ve de geleneklerinden

biri olan ‘‘hoşgörü’’ siyasetidir. Nitekim Kymlicka’ya (1998) göre hoşgörü liberal değerlerden biridir. Ne var ki, liberal olmayan hoşgörü çeşitleri de vardır. Ona göre liberal olmayan cemaatler, gruplar dahi örgütlenmekte özgür olmalıdır. Bu konuda Kymlicka (1998), Osmanlı Millet Sistemi’ni örnek göstermektedir ve şöyle demektedir:

‘‘Bu sistemde, Müslüman, Yahudi ve Hıristiyanlar özerk milletler olarak kabul görüyor ve kendi üyeleri üzerinde kısıtlayıcı dinsel kurallar dayatmalarına izin veriliyordu.... Yaklaşık beş yüz yıl boyunca, 1456’dan birinci dünya savaşında imparatorluğın çöküşüne kadar Müslüman olmayan azınlıklar – Yunanlı Ortodokslar, Ermeni Ortodokslar ve Yahudiler-özyönetimli cemaatler olarak resmen tanınmıştır ve her biri etnik köken ve dil temelinde, çeşitli daha küçük yerel idari birimlere bölünmüştü. Her millet bağlı olduğu kilise lideri (haham başı ve iki Ortodoks patrik) tarafından yönetilirdi.... Bu sistem genel olarak bir hayli insancıl, farklılıklara hoşgörölü ve istikrarlı idi. Osmanlılar yaklaşık yarım bin yıl boyunca çok etnikli, çok dinli kısaca eşi görülmemiş çeşitliliğe sahip bir toplum yönettiler.... Elbette Osmanlı, bireysel inanç özgürlüğünü tanımadığı için, liberal bir toplum değildi. Dinsel cemaatlerin üyelerine dayatma yapmaları önünde engel yoktu ve din değiştirme hürriyeti yok denecek kadar azdı.... Nihayet, önemli bir tanımla, ‘‘millet sistemi, aslında, teokrasilerin bir federasyonu’’ idi.... Osmanlı Millet sistemi belki, liberal olmayan dinsel hoşgörünün en gelişmiş modelidir.’’

Millet sistemi altında yaşayan cemaatler, ülkeyi yönetenlerin hangi ırktan olduklarını, hangi dil konuştukları, kimlikleri gibi meselelerden imparatorluk sınırları içerisinde yaşayanlar tarafından pek de önemsenmezdi. Çünkü Osmanlı İmparatorluğu bireysel hak ve özgürlüklere, özellikle de din ve vicdan özgürlüğüne önem vermiş bir devlettir. Osmanlı İmparatorluğu yönetimi altında bulunan halk arasında din ya da sınıf farklı gözetmemiş herkese aynı hak ve hürriyetlerden istifade etme imkânı sağlamıştır. O dönem yaşayan insanlar için önemli olan da buydu. O dönem farklı devletlerin egemenliği altında yaşayan insanların bu gibi haklara Osmanlıda olduğu gibi sahip oldukları söylenemezdi. Buda Osmanlı topraklarında yaşayan ulusların kaderlerini kabullenmeleri ve ona göre yaşamaları için bir nedendi.

Osmanlı İmparatorluğunda, halkın barındırdığı farklılıklara hoşgörü ile yaklaşımın, hem milli hem de dini bir geleneğin var olduğunu gösterir. Milli çerçeveden bakıldığında Türklerin, tarih boyunca sahip oldukları dünya devletine sahip olma geleneğinin, farklı ırk ve inançlara mensup insanları bir arada tutabilme ve idare edebilme anlayışına dayandığı görülür. Türk töresine göre adaleti sağlama, insana saygı, farklı inançlara hoşgörü ve devleti temsil eden hükümdarın sorumluluklar taşıması anlayışına dayalı bu geleneğin köklerinde Türklerin inanç ve dünya görüşlerinin yattığı görülmektedir. Bunun bir sonucu olarak, egemenlik altına alınan insanlara büyük serbestlikler tanınmış ve eski hayatlarını sürdürmelerine izin verilmiştir (Kafesoğlu, 1977).

Osmanlı Devleti'nin egemenliği altında yaşayanların yönetimi kabullenmesinin bir nedeni de, bir ailenin mülkü olan devlette yaşamalarından dolayı insanların toprakları kendine ait görmemeleri ve siyasal yapılanmanın da ırk temelli olmamasındandır. Bu nedendir ki on sekizinci yüzyıla kadar Osmanlı topraklarında insanların kimliklerine dayalı problemler oluşmamıştır. Osmanlı Devleti'nin sosyal siyaseti uygulamada iki temel amacı vardı. Birincisi tebaa için barış ve güven içinde bir ortam sağlanması diğeri ise bir hukuk devleti olarak adaletin en iyi biçimde sağlanmasıydı. Bunları başarabildiği için Osmanlı Devleti uzun süre boyunca sahip olduğu çok kültürlü yapısını muhafaza edebilmiştir. Ayrıca Osmanlı Devleti'nin sahip olduğu fetih anlayışı, Osmanlı Devleti'nin sınırlarını sürekli olarak genişletmiş bunun yanında yönetim altına giren farklı dinden, dilden, ırktan halkların sayısını da artırmıştır. Bu da Osmanlı Devleti'nin çok kültürlü yapısını genişleten bir neden olmuştur.

1.3.3. Türkiye'de Çok Kültürlülük

Türkiye Cumhuriyeti, Osmanlı toprakları üzerinde Osmanlı torunları tarafından kuruldu. Osmanlı Devleti milyonlarca kilometrelik sınırları içerisinde pek çok ulus barındırıyordu. Osmanlı Devleti'nin yıkılmasından sonra bu ulusların birçoğu kendi devletlerini kurdular. Her ne kadar pek çok ulus Osmanlıdan ayrılmış olsa da yeni Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisinde Osmanlıdan kalan çeşitli uluslar halen daha varlıklarını sürdürmekteydi. Cumhuriyetin ilanından sonra sınırlar içerisinde kalan bu

çeşitli uluslar Türk olarak ülkenin asli unsuru kabul edildi. Osmanlı imparatorluğunda devlet bünyesi içerisinde barınan tüm etnik unsurlar varlıklarını ve farklılıklarını her hangi bir zorluğa maruz kalmadan devam ettire bilmelerine rağmen Türkiye Cumhuriyeti'nde ise Türkiye sınırları içerisinde yaşayan tüm etnik unsurlar Türk kabul edilerek millileştirme politikalarına maruz kalmıştır. Türkiye, Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren tek kültürlü homojen bir ulus politikası benimsemiş ve bunu bir devlet politikasına dönüştürmüştür. Bu durum da kaçınılmaz olarak baskıcı ve otoriter bir yönetime neden olmuştur (Ekinci, 1999).

Türkiye, jeopolitik konumundan ve gelişen bir ülke olmasından dolayı da pek çok farklı milleti de kendine çekmektedir. Her geçen gün Türkiye'nin nüfusu yaşanan göçlere ve doğum oranlarına bağlı olarak artmaktadır. Bu artış Türkiye'nin var olan çeşitliliğini daha da zenginleştirmektedir. Türkiye, içerisinde hem dini hem de etnik köken olarak farklı kimlikler barındırmaktadır. Bu etnik kimlikler arasında Kürt, Ermeni, Laz, Çerkez, Arnavut, Arap, Romen, Rum ve Gürcü başta olmak üzere pek çok kimlik bulunmaktadır. Dini kimlikler arasında ise; Müslüman ve buna bağlı olarak Sünni, Şii, Alevi grupları bulunmaktadır. Hıristiyan olanlar arasında ise Ortodoks, Protestan ve Katolikler bulunmaktadır. Bunların yanı sıra Yahudi olanların sayısı da azımsanamayacak kadar fazladır. Bu gün Türkiye'de yaşayan Türk Yahudilerinin sayısı 20.000 kadardır (Güteryüz, b.t.). Tüm bu farklı kimlikler Türklük üst kimliğinde buluşurlar.

Günümüzde Türkiye demokratik açıdan büyük bir gelişme göstermektedir. Geçmişte Türkiye'deki etnik grupların hakları gündeme geldiğinde devletin bölüneceği, dağılacağı gibi korkular artık çok da fazla bulunmamaktadır. Özellikle "Anadilde Eğitim Hakkı"nın tartışılmaya başlanması bile günümüz Türkiye'sinin geçmişte edindiği çeşitli çekincelerden kurtulduğu ve içinde barındırdığı etnik grupları artık tanımaya başladığı anlamını taşımaktadır. Fakat bu hakkın sadece etnik gruplar içerisinde en büyük yeri kaplayan Kürtler için değil, tüm etnik gruplar için gündeme getirilmesinin, demokrasiyle yönetilmekte olan Türkiye'nin demokrasisinin ilerlemesi adına büyük bir yol almasını sağlayacaktır.

Türk devletinde birden fazla etnik kökene ve kültüre dayalı çok kültürlü bir ortam olmasına karşın, Türkiye'de etnik sözcüğü denildiğinde her zaman akla Kürtler

gelmektedir. Kürtler Ortadoğu'da Türkiye, İran, Irak ve Suriye devletleri arasında bölünmüş bir halkı ifade etmektedir. Türkiye'de Kürtler de kendi aralarında iki İslam mezhebine bağlı olup, %30'u Alevi, %70'i Sünni'dir. Sünniler de kendi içinde Şafi ve Hanefi mezheplerine ayrılır (Ayata, 1998).

Son on yılda Türkiye Avrupa Birliği'ne girmek için yürüttüğü müzakerelerde geçmişe oranla büyük bir mesafe kat etmiştir. Fakat azınlık hakları ile ilgili maddelerde pek çok sıkıntı yaşamaktadır. Avrupa Birliği'yle ilişkilerin gelişmesi bağlamında öne çıkan azınlıklarla ilgili tartışmalarda da yine çok kültürlülüğe yoğun biçimde atıfta bulunmaktadır. Kürtler ve Aleviler gibi Müslüman kökenli etnik ve dinsel grupların yanı sıra gayrimüslim toplulukların hakları ve statüleri üzerine geliştirilen yaklaşımlarda olumlu ya da olumsuz bir kullanımla çok kültürlülük sorunsalı esaslı bir yer işgal etmektedir (Çelik, 2008).

Ekim 2004' te Başbakanlık' a sunulan "Azınlık Hakları ve Kültürel Haklar Çalışma Grubu" raporundaki tespitler bu konuda önemlidir. Adı geçen bu raporda Avrupa Birliği' nin, Türkiye' den, farklı kültürel gruplara azınlık statüsü ve hakları tanınması yolunda bir talebinin olmadığı, yalnızca, kültürel bakımdan farklı bütün yurttaşlara eşit muamele yapılmasını istediği belirtilmektedir. Rapor Türkiye, Osmanlı İmparatorluğunda geçerli olan "Osmanlı" üst-kimliği gibi Türkiye Cumhuriyeti' nde "Türk" üst-kimliği yerine "Türkiyeli" üst-kimliğinin kullanılmasının daha uygun olduğu belirtilmiştir. Rapora göre üst kimliğin "Türk" olarak belirlenmesi, kendini Türk ırkından saymayan diğer alt kimlikleri yabancılaştırmış ve sorun yaratmıştır (Azınlık Hakları ve Kültürel Haklar Çalışma Grubu Raporu, 2004).

Aslında Türk sözünün ifade ettiği anlamı Atatürk'ün kurmuş olduğu bir cümlede geçen anlamıyla ele almak gerekmektedir. Atatürk bu cümlede şöyle demektedir: "Türkiye Cumhuriyeti'ni kuran Türkiye halkına Türk milleti denir." Bu cümleden anlaşılan Türklük bir etnik kökeni ifade etmemekte, Türkiye sınırları içerisinde yaşayan tüm insanları ifade eden bir kavram olduğu anlaşılmaktadır.

Türkiye devletinin kurulu olduğu Anadolu toprakları, tarihten bu güne pek çok ulusu bir arada yaşatabilmiştir. Bu topraklar Osmanlıda huzurun hâkim olduğu, barış ve

kardeşliğin hüküm sürdüğü topraklar olmuştur. Türkiye'nin zengin bir kültürel varlığa sahip olması aslında demokrasi açısından olumlu bir şeydir. Fakat dış kaynaklı güçler bu yapıyı suiistimal etmeye, ülke içerisinde halklar arasında çatışma çıkarmaya, gerilim yaratmaya çalışmaktadır. Bu durumda Türkiye tarihinden güç alarak, problemlerinin üzerine giderek ve sınırları içinde barındırdığı halklara gerekli her türlü hakkı vererek bu sorunlara bir çözüm getirebilir. Tüm etnik grupların devletin asli unsuru muamelesi görmesi Türkiye'nin daha modern ve daha demokratik bir devlet düzeyine kavuşmasını sağlayabilir.

II. BÖLÜM

ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM

2.1. Çok Kültürlü Eğitim Nedir?

Çok kültürlü eğitim son günlerde ülkemizde de en çok tartışılan konulardan biri olarak gündemi işgal etmektedir. Çok kültürlü eğitim öncelikli olarak çok kültürlü toplumların bir özelliği olarak öne çıkmaktadır. Çok kültürlü eğitimde çoğunluk içerisinde azınlığın eğitimi vurgulanmaktadır. Çok kültürlü eğitim tanımlarına baktığımızda da bunu kolaylıkla görebilmekteyiz. Literatürde en çok kullanılan çok kültürlü eğitim tanımlamaları aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

- Çok kültürlü eğitim; çok kültürlülük politikalarının eğitimde yer almasını savunan düşünce ve yaklaşımları ifade eden ve dayanağını çeşitli demokratik ve epistemik temellerden alan eğitimidir (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009).
- Çok kültürlü eğitim; çok farklı kültürler barındıran dünyada öğrencileri ortak amaçlar için yaşamaya, öğrenmeye ve birlikte çalışmaya hazırlayan disiplinler arası süreçtir (Sultana, 1994).
- Gay (1994) , çok kültürlü eğitimi etnik, kültürel farklılıklara yaşam ve meşruiyet sağlayan, öğrencileri başarıya götürmek için eşit akademik olanak sunmayı amaçlayan bir eğitim felsefesine dayalı olarak; eğitim programları, öğretim materyalleri ve örgütsel yapıyı da içine alan, eğitim-öğretimin tüm öğelerinin ve eğitim politikalarının çoğulculuk esasına dayalı şekilde düzenlemeyi esas alan kendine özgü değerleri ve kuralları olan bir eğitim politikası olarak tanımlamaktadır.
- Çok kültürlü eğitim; etnik, ırksal, dil, din, cinsiyet, vb gibi kültürel özelliklere bağlı farklılıkların olduğu toplumlarda; önyargı, kimlik çatışması, güç çekişmelerini azaltmak için, toplumun farklı beklentilerine cevap veren eğitim politikalarının ve okul uygulamalarının eğitime yansımalarıdır (Banks,1977).
- Çok kültürlü eğitim; kültürler arasında diyalogu teşvik eden, öğrencilerin çok kültürlü deyimler kullanmasını sağlayan, öğrencilerin

çeşitliliği kabul etmesini, ondan zevk almasını ve onunla başa çıkmasını sağlayarak toplumsal uyumu artıran özgür bir eğitimidir. (Parekh, 2002).

- Çok kültürlü eğitim; sosyal adalet için ahlaki sorumluluk, karşılıklı saygı, anlama, kabul etme ve eşitlik prensiplerine bağlı bir zeminde çok kültürlü olmaya dayalı bir eğitim felsefesidir (Baptiste ve Baptiste, 1979).
- Oğuzkan'a (1993) göre çok kültürlü eğitim, okulda öğrencilerin din ve soy ayrımı gözetilmeksizin birlikte yaşama, çalışma ve oynama yönlerinden dolaysız yaşantılar kazanmasına önem veren eğitim yaklaşımıdır.

Verilen tanımların yanı sıra ifade ettikleri anlam bakımından benzer olan farklı tanımlarda literatürde mevcut bulunmaktadır.

Çok kültürlü eğitim çok kültürlü toplumlarda azınlıkların da yapılan eğitim programlarında göz önünde bulundurulması ve ülkede yaşayan herkese hitap eden bir eğitim programı yapılmasını ön görmektedir. Çok kültürlü eğitimin savunucuları, bir ülkedeki eğitim sisteminin o ülkede yaşayan herkesin -bütün azınlıklar veya farklı kültürel kökene sahip insanlarda dâhil olmak üzere- ihtiyaçlarına cevap vermesi ve herkese eğitimde fırsat eşitliği olanağı vermesi gerektiğini belirtmektedir. McFadden ve diğerlerine (1997) göre çok kültürlü eğitim farklı sosyo-ekonomik, etnik, ırksal kökene sahip veya toplumda yaşayan göçmen öğrencilerin eğitim beklentilerine cevap verebilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu alanın öncülerinden Banks (1993, 2001, 2009) çok kültürlü eğitimin ana amacının farklı etnik, kültürel ve sosyal sınıflardan gelen öğrencilerin okullarda veya eğitim kurumlarında eşitlik ilkesi çerçevesinde eğitim verilmesinin sağlanması olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Banks' e göre bu eğitim yaklaşımı kız ve erkek öğrencilere bireysel başarılarını gösterecekleri eşit koşullar sağlamayı hedefler.

Çok kültürlü toplumlarda oluşturulmuş olan ortak kültürü yaşatmanın en iyi yolu çok kültürlü bir eğitim sistemine sahip olmaktır. Çok kültürlü eğitimde öğrencilerin kendilerine ait etnik ve kültürel kimliklerini yaşatmak, kendi tarihlerini öğrenmek ve bununla gurur duymak ve çoğunluğu oluşturan toplumla uyumlu bir şekilde yaşamalarını sağlamak iyi sistematize edilmiş çok kültürlü eğitimle mümkün olabilir.

Parekh'e (2002) göre, çok kültürlü eğitim tekkültürlü eğitime göre daha üstün yönere sahiptir. Tekkültürlü eğitimde öğrenciler dünyayı olduğu göremezler ve kendi dar çerçevelerinden anlamaya çalışırlar. Tekkültürlü eğitim ister istemez tüm dünyanın kişinin dünyasından ibaret olduğu, yalnızca geleneksel düşünce biçimlerinin geçerli olduğu yanılısı yaratacağı için alternatifler olduğu bilincini yok ederek hayal gücünü boğar. Tekkültürlü eğitim saldırganlığı, değersizliği ve ırkçılığı da beslemeye eğilimli bir eğitim felsefesidir. Bunun yanı sıra tekkültürlü eğitim, öğrencilerin eleştiri yeteneğinin gelişimini de engeller. Dünyaya kendi kültürlerinin dar bakış açılarından bakmayı öğrenen öğrenciler, bu bakış açısının kategorileri içerisinde yer bulamadıkları her şeyi reddetme eğiliminde olurlar. Kendi kültürleri dışındaki kültür ve toplumları kendi kültür ve normlarına ve standartlarına göre yargılamaları ve onları garip hatta değersiz bulmaları olasıdır.

İyi bir eğitim sistemi öğrencilere farklı yaşam görüşleri kazandıran, onları farklı dünyaları anlamaya yönelten, diğer kültürlerin derinliklerini keşfeden öğrenciler yetiştiren sistemdir. Çok kültürlü eğitim, öğrencileri bağımsız düşünen, eleştiren ve araştıran, hayal gücü yüksek, kendini diğerlerinin yerine koyarak düşünebilen ve diğerlerinin gözünden de kendini görebilen, insanlara karşı duyarlı ve farklı olarak gördüğü insanlarla bir arada yaşayabilme becerilerine sahip bireyler olarak yetiştiren bir eğitim sistemini gerektirir.

Çok kültürlü eğitimin müfredat programı da çok büyük önem arz etmektedir. Öncelikle müfredat çok dar olmamalıdır. Toplum toplum yapan önemli unsurları içerisinde barındırmalıdır. Öte yandan müfredat çok fazla geniş de olmamalıdır. Çok geniş olan müfredat yüzeysel kalacak ve büyük olayları önemsizleştirecektir. İdeal program öğrencilere söz konusu dersin temel temsil biçimlerini tanıtmalı, bazıları üzerinde odaklanmalı ve diğerlerini kendi başlarına incelemelerini sağlamalıdır. (Parekh, 2002).

İyi düzenlenmiş bir müfredat için onun öğretilme biçimi de önemlidir. Bir müfredata farklı inançları, dinleri ve metinleri dâhil etmek iyi olması için yeterli değildir. Bunlar arasında çok iyi işleyen bir diyalog da geliştirmelidir. Azınlıkların tarihleri ayrı ayrı değil topluluğun genel tarihiyle bütünleştirilerek anlatılmalıdır. Bu

şekilde azınlıklar kendilerini toplumun önemli bir parçası olarak kabul edecek ve toplumla bütünleşmeleri daha kolay olabilecektir.

2.2. Çok Kültürlü Eğitim Kavramının Tarihi

Çok kültürlü eğitim, eğitim hakkı kavramıyla yakından ilişkilidir. Eğitim hakkı kavramını, eğitimin mevcut amaç, yapı ve işleyişini, toplumdaki egemen olmayan kesimlerin ihtiyaçları, eşitlik ve özgürlük talepleri doğrultusunda dönüştürmeye yönelik, geçerli siyasal bir talep olduğunu söyleyebiliriz. Bu bakımdan hazırlanan ders programları azınlık kesimin istekleri ve özellikleri de göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir. Eğitim hakkı, egemen konumda olmayan etnik, dinsel ve cinsel grupların, yetkinleşme ve özerkleşme (kendilerini özne olarak kurma) gereksinimlerini karşılayacak, diğer bir deyişle insanî ortaklık ya da karşılıklılık düzeyinde farklılığın özgürleşmesine olanak sağlayacak bir eğitim süreci oluşturma yönündeki talepleridir. Eğitim hakkı kavramını Birleşmiş Milletlerin, “Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklarla İlgili Uluslararası Sözleşmesi”nin 13. Maddesinin uygulanmasına ilişkin Genel Gözlem Raporu’nda yer alan, erişebilirlik kavramı bakımından değerlendirecek olursak eğitimin; ekonomik, fiziki şartlar ve eşitlik açısından toplumun her kesimine aynı derecede yakın olması gerekmektedir (Işıl, 2009). Toplumda ki azınlık grupların eğitime ulaşmada önlerinde hiçbir engel bulunmamalıdır.

20. yüz yılın ortalarından sonra dünya genelinde özellikle gelişmemiş ülkelerden gelişmiş ülkelere büyük göç dalgası oluşmaya başlamıştır. Daha sonraları ise çok kültürlülük küresel çapta bir olgu olmuştur. Özellikle de Amerika Birleşik Devletleri bu yüzyılda en çok göç alan ülkelerin başında yer almıştır. Amerika Birleşik Devletlerinde 1965 yılında kanunlaşan ve 1968 de uygulamaya konulan Göçmen Reformu Kanunundan sonra on yıl içinde bu ülkeye giren göçmen sayısında 1951-1960 arasında %80 artış meydana gelmiştir. Yaşanan bu artışla ülkenin nüfusu artmakla kalmadı ülkenin etnik yapısı da büyük bir değişim yaşadı. Ülkede 50’li yıllarda Avrupalılar göçmenlerin %60 oluştururken 1971-1978 arasında bu oran %18’lere kadar gerilemiştir (Banks, 1988). Amerika’da böyle bir durumun oluşmasında beyazlarda ki doğum oranlarının düşüklüğü de etkili olmuştur.

1960'lı yıllarda Amerika'da Asyalılar, Afrikalı kökenden olan siyahlar, Avrupalılar ve ülkenin işgalinden önceki yerli gruplar yoğun olarak bulunmaktaydı. Bütün bu gruplar çeşitli ayrımcılıklara uğramış olmasına karşın, özellikle siyahlar ve Amerikan yerlileri çalışma ve eğitim alanında en katı ve şiddetli ayrımcılığa uğramıştır (Ramsey, 2008). Öyle bir zaman gelmiştir ki siyahlar beyazlarla aynı otobüsü bile kullanamaz olmuşlardır. Bu ortamda başlayan vatandaşlık hakları reform hareketleriyle bu azınlık grupları beyazlarla eşit vatandaşlık hakları elde etmeye başlamışlardır (Resnik, 2009). Elde edilen haklardan biride eğitimde eşitlik hakkıdır. Bu hak, 1954 yılında Amerika Anayasa Mahkemesinin aldığı bir kararla uygulanmaya konulmuş ve siyahlarla beyazlar aynı okulda birlikte eğitim almaya başlamışlardır. Daha sonraları ise Amerika Anayasa Mahkemesi insanlar arasında etnik ve cinsiyet ayrımı yapan ifadelerin kullanımı da yasaklamıştır. İşte bu olayların ardından çok kültürlü eğitimin temelleri atılmıştır.

Amerika'da azınlık nüfusunun çok hızlı bir şekilde artmasından dolayı 1968 yılında "İki Dili Eğitim Kanunu" kabul edilmiştir. Bu eğitim kanunu ile okullara önemli miktarda göçmen çocukları da kayıt olmaya başlamıştır. Devlet okulları ve üniversiteler, azınlık nüfusunun çoğunluğa uyumunu sağlayabilmek için çeşitli çok kültürlü ders programları üzerinde çalışmaya başlamışlardır.

Yaşanan gelişmelerden sonra Amerika Birleşik Devletleri'ndeki eğitim fakültelerinde çok kültürlü eğitim dersleri yer almaya başlamıştır. Bu derslerin sayıları, içerikleri, zorunlu veya seçmeli olmaları üniversitelere göre değişiklik göstermekle birlikte Amerikan Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurumu' nun (National Council for Accreditation of Teacher Education, 2008) çok kültürlü eğitime verdiği önem dolayısıyla bu dersler birçok eğitim fakültesinde zorunlu tutulmuştur. Amerika'da yaşanan bu gelişmeleri destekleyen ve savunan pek çok akademisyen bulunmaktadır. Bunlar arasında James Banks (1993, 2001, 2009), Christine Bennett (2001), Geneva Gay (2000) , Carl Grant (2003), Gloria Ladson-Billings (1994), Christine Sleeter (2001, 2003) gibi ünlü eğitimciler de yazdıkları makale ve kitaplarla yer almışlardır.

2.3. Çok Kültürlü Eğitimin Temel Amaçları

Çok kültürlü eğitimin ana amacının farklı etnik, kültürel ve sosyal sınıflardan gelen öğrencilerin okullarda veya eğitim kurumlarında eşitlik ilkesi çerçevesinde eğitim verilmesinin sağlanması olmalıdır. Başka bir deyişle çok kültürlü eğitimin savunucuları bütün öğrencilerin ırkları, etnik kökenleri, dilleri, dinleri, cinsiyetleri, kültürel geçmişleri, sosyal ekonomik statüleri hatta cinsel tercihleri dikkate alınmaksızın fırsat eşitliğine sahip bir okul ve eğitim ortamı sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Genel olarak çok kültürlü eğitimin, öğrenciler ve öğretmenler açısından aşağıda verilen özellikleri kazandırmayı amaçladığı söylenebilir (Hernandez, 1989):

1. Her öğrenciyi etkin ve başarılı yapmak.
2. Eleştirel düşünmeyi ve nasıl öğrendiğini öğrenmek.
3. Öğrencilerin eğitimlerinde aktif rol almaları, kendi geçmişlerini ve öğrenme kapsamındaki tecrübelerini kullanmaları için cesaretlendirmek.
4. Öğrenme stillerine göre öğrenciyi hitap etmek.
5. Öğrencilerin temel bilgilerimize katkıda bulunan gruplara katılımlarını takdir etmek.
6. Kendimizden farklı olan insan gruplarına karşı olumlu tutum geliştirmek.
7. Okul, toplum, ülke ve dünya toplumu için iyi vatandaş olmak.
8. Farklı açılardan bilgiyi nasıl değerlendireceğini öğrenmek.
9. Etnik, ulusal ve küresel kimliği geliştirmek.
10. Öğrencilerin günlük yaşamlarında daha iyi seçimler yapabilmesi için öğrencilerin karar verme ve eleştiri yeteneklerini geliştirmek.

Gay (1994) çok kültürlü eğitim, öğrencilerin okuma, yazma ve matematiksel yeteneklerini; etnik olarak farklı öğrencilerin dayanak çerçevesi ve yaşamları için daha anlamlı olan konu ve teknikler sağlanmasıyla anlaşmazlık çözümü, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi zihinsel süreçleri geliştirebilir.

Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS, 1992), çok kültürlü eğitimin amaçlarını şu şekilde ifade etmiştir: “Çok kültürlü eğitim, ortak iyi için çalışan bir sivil

toplum yaratma ve sürdürme imkânı vererek, öğrencilerin toplumsal kültürlerini anlamalarına ve onaylamalarına; onları kültürel engellerden kurtarmalarına yardım eder. Çok kültürlü eğitim birlik içinde çokluk fikrini ulusumuzda gerçekleştirmeyi; farklı insanların kültürlerini tanıyan ve onlara saygı duyan bir toplum; demokratik değerleri her şeyin üstünde tutan çerçevede bir araya gelmiş insanlar oluşturmayı arar.”

Geneva Gay ise (1994), çok kültürlü eğitimin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

a) Etnik Ve Kültürel Bilinci Geliştirme

Bazı durumlarda, farklı kültürleri bir araya getirme ve araştırma bilgi oluşumu için değerlidir. Gay, bununla ilgili açıklamasında: öğrenciler, dilleri, kültürel özellikleri, kritik olayları, önemli kişileri; küçük ya da büyük etnik toplulukların, sosyal, politik ve ekonomik durumlarını öğrenebilmesi gerektiğini belirtmektedir. Fakat bu kapsam çok kültürlü toplumların çoğunda geleneksel olarak hazırlanmaktadır ve müfredat dışında bırakılmaktadır.

b) Kişisel Gelişim

Çok kültürlü eğitimin bir başka önemi özellikle ders ve kitaplarda az temsil edilen gruplara yer verildiği zaman öğrencilere daha fazla kendini anlama, kendisiyle ilgili olumlu düşüncelere sahip olma ve etnik kimliğinden gurur duymaları sağlanır. Bu açıdan kişisel olarak gelişim doğrudan akademik başarıya dönüşür çünkü öğrenciler başarıya ve zor işlere daha fazla motive edilmiş olur.

c) Tutum Ve Değer Arıtımı

Çok kültürlü eğitimin bir başka amacı, öğrencileri toplumsal çeşitliliğin olduğu yerlerde yaşamak için hazırlamaktır. Bu amaç için, öğrencilerin farklı kültürleri fark etmeleri, etniksel çoğluğu benimsemeleri ve saygı duymaları, etnik grupları küçümsememeleri sağlanmalıdır kısaca öğrenciler çok kültürlü sosyal yeterlilikleri kazanmalıdır.

d) Çok Kültürlü Sosyal Beceriler Kazandırma

Önceki amaçlarla yakından ilişkili olan bir diğer alt amaç öğrencilere kendilerinden farklı olan diğer insanlar ile etkileşime geçmek için uygulanabilir somut teknikler öğretmektir. Öğrencilere kültürel ve kişiler arası iletişim becerileri yanında davranış, beklenti, tutum, inanç ve tercihlerin kültürü nasıl etkilediğini analiz etme becerisi kazandırılmalıdır.

e) Öğrenci Gelişimini Sağlama Ve Başarısını Yönlendirme

Sınıfta farklı kültür ve bakış açılarını değerlendirmek ve bunlara dikkatleri çekmekle öğretmenler, öğrenciler arası ilişkileri geliştirerek öğretme ve öğrenme ortamını daha etkili hale getirebilir. Örneğin kültürel öğrenme stilleri çok kültürlü eğitimin bir bileşkesi olarak düşünülebilir. Bunu savunanlara göre öğretmenler öğrencilerinin kültürlerini ve onların eğilimlerini öğrenmekle daha etkili hale gelebilirler. Dahası, tüm kültürleri ve farklı bakış açılarını içeren başarılı bir atmosfer yaratarak bir öğretmen, öğrencilerin motivasyon eksikliği ve öz saygı düşüklüğünün üstesinden gelmesine yardımcı olabilir.

2.4. Çok Kültürlü Eğitimin Temel Prensipleri

Her eğitim programının kendine göre belli başlı ilkeleri, prensipleri bulunmaktadır. Çok kültürlü eğitimin de kendine özgü prensipleri bulunmaktadır. Bu prensipler literatürde eğitimciler göre farklı maddeler altında sunulmaktadır. Banks and others (2001), çok kültürlü eğitimin temel prensiplerini şöyle belirlemiştir:

- Profesyonel gelişim programları, öğretmenlerin ırk, etnik karakter, dil ve sosyal sınıf olarak karışık karakteristik özelliklere sahip farklı grupları anlamalarına ve öğrencileri etkileyecek sosyal etkileşime girmelerine yardımcı olmalı.
- Okulların, tüm öğrencilerin yüksek standartlara kavuşmalarını ve öğrenmek için eşit fırsatlara sahip olmasını sağlaması gerekir.

- Eğitim müfredatı, öğrencilerin işlerinde ve hayatlarında; sosyal, ekonomik ve politik açıdan toplumsal olarak inşa edilen bilgiyi anlamalarına yardımcı olur.
- Okullar, tüm öğrencilere ırklar arası olumlu ilişkileri geliştiren ve akademik başarılarını artıran tutumlar, yetenekler ve bilgiyi geliştiren okul programlarına ve ekstra programlara katılmak için fırsatlar sağlamalı.
- Öğrenciler, insanların aynı tip oldukları düşüncesi ve diğer önyargılarla ilgili bilgi edinmeleri gerekir çünkü bu etnik ilişkiler ve ırklar üzerinde olumsuz etkiye sahiptir.
- Öğrenciler, özgürlük, eşitlik, adalet, barış, merhamet ve yardım gibi tüm kültürel gruplar tarafından paylaşılan bu değerleri öğrenmelidir.
- Öğretmenler, öğrencilere diğer dil, ırk, kültür ve etnik gruplardan öğrenciler ile etkileşime geçirecek sosyal yetenekleri kazandırmalı.
- Okullar, farklı ırktan, kültürden ve dilden öğrenciler için endişe ve korkuyu azaltacak fırsatlar oluşturmalı.

Gordon and Roberts (1991), toplumsal gelişim ve sosyal çalışmaları inceleme raporunda çok kültürlü eğitime dair prensipleri şu şekilde sıralamıştır:

- Konuların içerik seçimi, kültürel öğeleri kapsayıcı ve güncel bilimsel verilere dayanmalıdır. Bu içerik karşıt görüşleri ve farklı yorumları birleştirici olmalıdır.
- Seçilen konuların içeriğinin, hem toplumsal bütünlüğü hem de içindeki çeşitliliği temsil etmesi gerekir.
- Seçilen konuların içeriğinin, bu içeriğin yer ve zaman bağlamında yerleştirilmesi gerekmektedir.
- Seçilen konuların içeriğinin, öncelikle enine ve derinlemesine verilmesi gerekir.
- Çok kültürlü bakış açıları, ilkokuldan itibaren müfredata sokulup konularla kaynaştırılmalıdır.

- Konuların içeriği, tüm bilgilerin değişebilir olduğundan dolayı toplumsal yolla oluşturulduğu gibi ele alınmalıdır.
- Tüm konuların öğretimi, öğrencilerin sınıflarında elde ettiği deneyim ve bilgilere dayandırılmalıdır.
- Pedagojinin, karşılıklı öğrenme ve tartışmaya dayalı sınavlar ezberden daha iyi kavrama gücünü geliştirdiği için eğitim ve öğretimin bir dizi karşılıklı etkileşime dayalı uygulamalarla birleştirilmesi gerekmektedir.

2.4.1. Okul Yönetimi, Organizasyon Ve Eşitlik Bağlamında Prensipler:

Çok kültürlü eğitimin uygulamada olduğu ülkelerde okulların nasıl yönetilmesi ve örgütlenmesi gerektiği ile ilgili genel olarak belirlenmiş prensipler ise şunlardır:

- Bir okulun örgütsel stratejileri, okul derneğinin üyelerinin, öğrencilerine hoşlanacakları bir çevre oluşturmak için çevresel düzenlemeleri ve mesleki becerileri öğrenmelerini ve büyük ölçüde üyeler arasında paylaşılan kararlar alınmasını sağlaması üzerine olmalıdır.
- Yöneticiler, kendi bölgelerine bakılmaksızın tüm halk okullarının eşit bir şekilde kurulmasını sağlayan stratejiler geliştirmeli.

Öğretmenler, karmaşık bilişsel ve sosyal becerileri değerlendirmek için hassasiyete dayalı çok kültürlü teknikler kullanmalı.

2.5. Problem

Bu araştırma genel amacı; Erzincan ili merkez milli eğitim müdürlüğüne bağlı okullarda 2012-2013 yılları arasında görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumlarının, çok kültürlü kişilik özellikleri ve öğretmenlerin cinsiyet, branş, görev yaptıkları okulun öğrenci sayısı, mesleki kıdem ile mezun oldukları fakülte türü bakımından incelemektir.

2.6. Alt Problemler

Bu araştırmanın genel amacına bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. İlköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumları nasıldır?
2. Öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri nasıldır?
3. İlköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özellikleri alt ölçeklerinden Empati ile ilgili puanları nasıldır?
4. İlköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özellikleri alt ölçeklerinden Açıklık ile ilgili puanları nasıldır?
5. İlköğretim öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre ÖÇTÖ puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. İlköğretim öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre ÇKKÖ puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. İlköğretim öğretmenlerinin branşlarına göre ÖÇTÖ puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun öğrenci sayısına göre ÖÇTÖ puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. İlköğretim öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne göre ÖÇTÖ puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. İlköğretim öğretmenlerinin kıdem durumlarına göre ÖÇTÖ puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
11. İlköğretim öğretmenlerinin branşlarına göre ÇKKÖ puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
12. İlköğretim öğretmenlerini görev yaptıkları okulun öğrenci sayısına göre ÇKKÖ puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
13. İlköğretim öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne göre ÇKKÖ puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
14. İlköğretim öğretmenlerinin kıdem durumlarına göre ÇKKÖ puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

15. İlköğretim öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre ÇKKÖ Açıklık alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
16. İlköğretim öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre ÇKKÖ Kültürel Empati alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
17. İlköğretim öğretmenlerinin branşlarına göre ÇKKÖ Kültürel Empati alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
18. İlköğretim öğretmenlerinin görev yatıkları okulun öğrenci sayısına göre ÇKKÖ Kültürel Empati alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
19. İlköğretim öğretmenlerinin kıdemlerine göre ÇKKÖ Kültürel Empati alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
20. İlköğretim öğretmenlerinin branşlarına göre ÇKKÖ Açıklık alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
21. İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun öğrenci sayısına göre ÇKKÖ Açıklık alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
22. İlköğretim öğretmenlerinin kıdemlerine göre ÇKKÖ Açıklık alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
23. Öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri, çok kültürlü eğitim tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

2.7. Sayıtlılar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlılardan hareket edilmiştir;

1. İlköğretim öğretmenleri kendilerine verilen ölçeklere içtenlikle ve yansız bir şekilde cevap vermişlerdir.
2. Bu araştırmada seçilen araştırma yöntemi, araştırmanın amacına, konusuna ve problem çözümüne uygundur.

2.8. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulguların genellemesi, ancak aşağıda belirtilen sınırlılıklar içinde geçerlidir.

1. Araştırma Erzincan ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. ilköğretim öğretmenlerine uygulanan Öğretmen Çok Kültürlü Tutum Ölçeği, Çok Kültürlü Kişilik ölçeği ve Kişisel Bilgi Formundan elde edilen verilerle sınırlıdır.

2.9. Önem

Araştırmanın önemi evrensel ve ulusal olmak üzere iki yönden vurgulanabilir. İlk olarak küresel bağlılığın hızla arttığı bir dünyada genç nesilleri farklı kültürleri tanıyan, onlarla iletişim kurmaya hazırlıklı, dünyaya açık, önyargısız, hoşgörülü ve demokratik bireyler olarak hazırlamak ve yetiştirmek gereği yadsınamaz. İkincisi, çoğulculuğun demokratik toplumların kaçınılmaz bir olgusu olması gerçeğinden hareketle, öğrencileri içinde yaşadığımız demokratik toplumun sosyolojik ve siyasal unsurlarını tanıyan, kültürel farklılıklarını bilen, demokratik ve uzlaşmacı bireyler olarak yetişmelerinden hem içinde yasadıkları toplum hem de dünya kazançlı çıkacaktır.

Çok kültürlü eğitim Milli Eğitim Bakanlığı'nca 2004 yılında kabul edilen "Yapılandırıcı Yaklaşım" açısından da ayrı bir öneme sahiptir. Bilindiği gibi yapılandırıcı yaklaşım, bireysel farklılığa önem veren, bilginin öğrenen kişi tarafından yapılandırılmasını esas alan, bu nedenle öğrencinin önceki bilgi, deneyim, inanç ve tutumlarının göz önünde bulundurularak öğrenmede kişinin bireysel anlamlandırmasına önem vermektedir. Ayrıca, yapılandırmacılık mutlak bilgi anlayışı yerine, bilginin bağlamsal doğruluğuna, bireyin öznel anlamlandırmasına önem vermektedir. Bireyin bu denli ön planda olduğu bir yaklaşım çok kültürlülükten ayrı düşünülemez.

Yapılmış olan literatür çalışması neticesinde görülmüştür ki bu çalışma Türkiye'de bu alanda yapılmış ender çalışmalardan biri olacaktır. Özellikle öğretmenlerin çok kültürlü eğitime karşı tutumlarını çok kültürlü kişilik özelliklerine göre ele alıp çeşitli değişkenler açısından inceleyen başka bir çalışma yoktur. Bu konuda çalışmanın bu alana yenilikler sunacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerinin ve tutumlarının bilinmesi öğretmen yetiştirme konusunda uygulanmakta olan programlarda ne gibi değişiklikler yapılması gerektiği konusunda fikir verebilir.

2.10. Tanımlar

Tutum: Tutum bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul eden ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali ve eğilimidir (Kagıtçıbaşı, 1999).

Kişilik: Kişilik bireye özgü olan, aynı zamanda onu başkasından ayıran ve belirleyen, süreklilik ve tutarlılık gösteren anlamlı ve dinamik; duygu, düşünce ve davranış özellikleridir (Ersanlı, 2005).

Öğretmenlerin Çok kültürlü Tutumu: “Öğretmenlerin Çok kültürlü Tutum Ölçeği”nden elde edilen puanları ifade etmektedir.

Çok kültürlü kişilik: “ Çok kültürlü Kişilik Ölçeği”nden elde edilen puanları ifade etmektedir.

2.11. Alanla İlgili Yapılan Araştırmalar

Çok kültürlü eğitim alanında özellikle ülkemizde yapılan araştırma sayısı oldukça azdır. Çok kültürlü eğitim, yurt dışında daha çok konuşulmuş ve bu alanla ilgili ülkemizde olandan daha fazla araştırma yapılmıştır. Ülkemizde ise son yıllarda bu alan tartışılmaya ve araştırılmaya başlanmıştır. Son yıllarda geçmişe göre ülkemizin gelişen demokratik ortamı ve ülke içerisindeki farklı kültürlerinde eğitim sistemine dâhil edilmesi, çok kültürlü eğitimin Türkiye’de de konuşulmaya başlanmasına neden olduğu söylenebilir.

2.11.1. Çok Kültürlü Eğitim İle İlgili Araştırmalar:

Gary (1994), çok kültürlü eğitimin çeşitlerinden bahseden ve tanıtan araştırmasında, çok kültürlü eğitimin 1960’larda Amerika’da ortaya çıktığını belirtmiştir. Eğitimcilerin öğrenci çeşitliliğine göre eğitim programları geliştirebileceklerini ve politikacılarla birlikte çok kültürlü eğitimi tartışabileceklerini dile getirmiştir.

Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar: çok kültürlü ve küresel eğitim adlı çalışmada (Açıkalm, 2010), çok kültürlü eğitim ile küresel eğitim karşılaştırılmıştır. Derleme bir makale olan çalışmada önce çok kültürlü eğitim ile küresel eğitimin

özelliklerine ve gelişimine yer verilmiş, daha sonra da çok kültürlü eğitim ve küresel eğitimin ortak yönleri belirtmiştir. Çalışmada, Amerika Birleşik Devletlerinde ortaya çıkan bu iki eğitim akımının dünyanın çeşitli yerlerinde farklı etnik ve kültürel farklılık içeren ülkelerde hızla yayılma sebepleri tartışılmıştır/açıklanmıştır Türkiye'deki eğitim programlarında çok kültürlü ve küresel eğitim yaklaşımlarının etkilerinin çok zayıf olduğunu belirtmiş, bu nedenle, eğitim programlarında bu iki yeni yaklaşımın önemi daha çok vurgulanmalı ve bu yaklaşımları destekleyecek nitelikte yeni kazanımlar ve ders etkinliklerinin eklenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının da buna paralel olarak eğitilmesi için eğitim fakültelerinde çok kültürlü eğitim yaklaşımına önem verilmeli ve bu konuda yeni dersler eklenmesi gerektiği belirtmiştir.

Öğretmen adayları için çok kültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği: Güvenirlik ve geçerlik adlı çalışmada(Yavuz ve Anıl, 2010), Sonuç olarak öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını belirlemek için tek boyutlu, 28 maddeli, beşli derecelendirme yapmaya imkan sağlayan, Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı değeri 0.930 olarak hesaplanmış bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ülkemizde eğitim fakültelerinde farklı öğretim kademelerinde görev yapmak üzere yetiştirilen öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarının olumlu olduğu bulunmuştur.

Çok kültürcülük ve din eğitimi adlı makalesinde (Ovey, Çev. 2003), Çok kültürlülük bağlamında din eğitimini incelemiştir. Araştırmada, eğitimcilerin sadece kendi inançlarındaki değil, onun ötesindeki kutsal bulmaları konusunda da öğrencilere yardımcı olmalarını, inançlar arası ruhaniyet modelleri geliştirmelerini ve öğretimin çağdaş uluslararası perspektifler ile çok kültürcülük deneyimine entegre etmeye çalışılması gerektiğini belirtmiştir.

Ergin ve Ermağan (2011) tarihli çalışmasında, Yunanistan'da yaşayan Türk öğrencilerin dâhil oldukları bu kültüre uyum becerilerini saptamaya çalışmışlardır. Bu bağlamda, Ergin tarafından geliştirilen “sosyal beceri-sınıfa uyum” ve “sosyal beceri-arkadaşlık” ölçekleri öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma sonucunda içe dönük bir kültürel yapıda yaşayan öğrencilerin sosyal uyum konusunda daha fazla sorun

yaşadıkları görülmüştür. Arkadaşlık uyumu yüksek olan Türk azınlık öğrencilerinin sınıfa uyumlarının daha kolay olduğu anlaşılmıştır.

Gollnick ve Chinn (1991), üstün çocuklar için çok kültürlü eğitim adlı çalışmasında, çok kültürlü eğitimin genel özelliklerinden, eğitimde kullanılacak eğitim materyallerinden ve kitaplardan, çok kültürlü eğitim programını nasıl yapılması gerektiğinden, öğretmen özelliklerinden ve tutumlarından, bir okulda olması gereken pozitif eğitim ikliminden bahsetmiştir.

Cırık (2008), ‘‘çok kültürlü eğitim ve yansımaları’’ adlı çalışmasında çok kültürlü eğitim ortamlarından bahsetmiştir. Üniversitelerde, eğitim bilimleri ile ilgili bölümlerde çok kültürlü eğitim konularının bir ders olarak okutulmasının, bu anlayışın ülke geneline yayılmasında etkili olacağı belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilere konuyla ilgili deneyimler yaşatılmasının, konunun öğrenciler tarafından içselleştirilmesini sağlayacağı vurgulamıştır. Bu çalışmaya göre, çok kültürlü eğitim etkinliklerine okul öncesi dönemden başlayarak tüm eğitim kademelerinde yer verilmesinin, bireylerin bütünsel anlamda gelişimlerine destek sağlayabileceğini de anımsatmak gerekmektedir. Bu nedenle mevcut öğretim programlarında kültürler arası etkileşimle ilgili ayrı temalar düzenlemek yerine, programların geneline yansıyan bir anlayışın oluşturulmasının daha anlamlı olacaktır.

Polat (2012), ‘‘okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları’’ adlı çalışmasında Kocaeli ilindeki devlet okullarında görev yapan 203 okul müdürünün çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin genel olarak çok kültürlülüğe yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Araştırmada cinsiyet ve yaş değişkenlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumlarda önemli fark yaratmadığı fakat öğretmenlerin kıdemlerinin anlamlı düzeyde fark oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre kıdem arttıkça öğretmenlerin çok kültürlü tutumlarında düşmeler gözükümüştür. Araştırmanın bir başka bulgusu da okul müdürleri çok kültürlülüğe ilişkin bileşenlerden bazıları ile yüksek düzeyde ilgili iken bazıları ile orta derecede ilgi kurmuşlardır.

2.11.2. Çok Kültürlü Kişilik Özellikleri İle İlgili Araştırmalar:

Bir çalışmada (Polat, 2009), öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özelliklerini incelemiştir. Çok kültürlü özelliklerin beş alt boyutlu olarak ele alınan çalışmada, öğretmen adaylarının çok kültürlü kişiliğin alt boyutlarından duygusal dengede çok iyi durumda olmadıkları görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının duygu yönetimi konusunda eğitim ihtiyacı duyduklarını göstermektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusu da öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik algılarının cinsiyet, öğretim türü, yaşadıkları yerleşim birimi ve kardeş sayısı değişkenlerinden etkilenmemesi buna karşılık öğrenim gördükleri alan değişkeninden etkilenmesidir.

Bir başka çalışmada (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010), öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Bu çalışmada Araştırma grubunu, Tezsiz Yüksek Lisans öğrencilerinden 261 kişi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına siyasi görüş, dinî görüş, cinsiyet rolleri, cinsel yönelim, sosyoekonomik durum ve engellilik boyutlarından oluşan “İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşler Anketi” uygulanmıştır. Araştırma verileri t-testi ve çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının olumlu olduğunu göstermektedir. Cinsiyete göre ise “siyasi görüş” boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kadınlar erkeklere göre “siyasi görüş” farklılıklarına karşı daha toleranslıdır. Ek olarak sonuçlar, yerleşim türüne göre ilçede büyüyen bireylerle büyük şehirde büyüyen bireyler arasında “cinsel yönelim” boyutunda anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir.

2.11.3. Çok Kültürlülük İle İlgili Araştırmalar:

Gencer (2011), “çok kültürlü toplumlarda iletişim: Divriği örneği” adlı çalışmasının temel amacı, ülkemizin çeşitli coğrafyalarında var olan çok kültürlü yapılar arasında yaşanan iletişim süreci üzerine bir inceleme yapmaktır. Çalışmasında Gencer, evrenin çok geniş olması sebebiyle, çok kültürlü zemine sahip olan bir bölge seçilerek, mevcut çok kültürlü yapı araştırılıp, yaşanan iletişim ortamı üzerine bir inceleme yapmıştır. Nüfusu 10 bin olan ilçede cinsiyet ayrımı yapılmayarak ve örneğe aldığı

bireylerin %50 sinin Alevi %50 sinin Sünni olmasına özen gösterilerek toplam 150 kişi ile görüşülmüştür. Çalışmada “Alevi” ve “Sünni” olma durumları çok kültürlü yapının bir göstergesi olarak alınmış ve bu bağlamda bir sonuca varılmaya çalışılmıştır. Divriği örneği üzerinden yapılan araştırma sonucundaki istatistiksel analizler, bölgede iletişim çatışmalarının yaşanmadığını göstermektedir.

Başbay ve Kağnıcı (2011), yaptıkları bir çalışmada çok kültürlü yeterlilik algılarını belirlemek için ölçek geliştirmişlerdir. 41 maddeden oluşan ölçeğin kapsam geçerliği .80 iç tutarlık katsayısı ise .95 olarak bulunmuştur. Ölçek farkındalık, bilgi ve beceri olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır.

Bir modern olgu olarak çok kültürlülük adlı çalışmasında Yakışır (2009), çok kültürlülüğün imkânları, sınırları ve sorunlarını ele almıştır. Araştırmasında çok kültürlülük, kimlik ve ötekilik Dünyanın, Türkiye'nin ve gelişmiş Batı ülkelerinin çözüm bekleyen en önemli sorunlardan biri olduğunu belirtmiştir. Yakışır'a göre demokratik çağdaş dünyanın rüyası olan çok kültürlülük küresel bir tehdit oluşturmaya başlamaktadır. Çok kültürlülüğü hoşgörü ile ilişkilendirmiş çok kültürlülüğün olduğu yerde hoşgörü yoksa çok kültürlülük olgusu isyana neden olur. İnsanlar farklılıklarını korumak isterler ancak kötü niyetli olmamak gereklidir demektedir. Küreselleşen dünyadaki toplumları tek tipleştirerek farklı kültürleri bir merkezde toplayarak eritme potansiyelinin içine dünyanın hapis olması hedefi çok kültürlülüğün saklanan yüzü olduğunu öne sürmüştür.

Almanya'da yaşayan genç Türk hastalarda kültürel uyum, iki kültürlülük ve psikiyatrik bozukluklar adlı çalışmada (Gül ve Kolb, 2009), Almanya'da yaşayan genç Türklerin kültürel uyum sürecindeki bireysel özsaygı ve kolektif özsaygılarını, Berry'nin (2003) kültürlenme kavramını kullanarak incelemiştir. Buna ek olarak, etnik kimliğin daha iyi ruh sağlığı ile ilişkisinin araştırılması da amaçlamıştır. Araştırmada ulusal sağlık sisteminde görevli Uzman Psikiyatri Hekimliğine başvuran, Türk kökenli ardışık psikiyatri hastaları 5 maddelik, Latin Amerika Onaylanmış Kültürlenme Ölçeği'nden uyarlanan kültürel uyum ölçeği kullanılarak taranmıştır. Görüşme yapılan hastalar ayrıca ICD-10 ölçütlerine göre de herhangi bir psikiyatrik hastalık için değerlendirilmişlerdir. Bu çalışma Türk gençlerinde ruhsal bozukluklar ve kültürel

uyum arasındaki ilişki de çeşitli alanlarının değerlendirilmesi yoluyla iki kültürlü kimlik ile ilgili sağlam bulgular ortaya koymuştur. Bunlar; çoğunlukla konuşulan dil, düşünce dili, etnik kimlik, doğum yeri ve ev sahibi topluluğa uyum düzeyi. Kültürel kimliğin, göçmenler arasındaki ev sahibi topluma uyum süreci değerlendirilmesinde, ruh sağlığının anahtar belirleyicilerinden biri olduğu görülmüştür.

III. BÖLÜM YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın çalışma gurubu, veri toplama araçların özellikleri ile toplanan verilerin analizi, analizde uygulanan istatistiksel yöntemler hakkında bilgi verilmiştir. Bu araştırma ilköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan survey tipinde betimsel bir çalışmadır.

3.1. Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2012 – 2013 eğitim öğretim yılında Erzincan ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan tüm branşlardan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmada 360 ilköğretim öğretmenine veri toplama araçları uygulanmış, öğretmenlerden veri toplama aracını eksik ve hatalı dolduranlar, geçerlik puanı düşük olanlar elenmiş ve neticesinde 335 öğretmenin anketi değerlendirmeye alınmıştır. Bu öğretmenlerden 198'i kadın 137'si ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

3.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada üç ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar kişisel bilgi formu, Öğretmen Çok kültürlü Tutum Ölçeği ve Çok kültürlü Kişilik Ölçeği'dir.

3.3. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu uzman görüşleri alınarak geliştirilmiştir. Geliştirilen formda öğretmenlerin cinsiyetine, mesleki branşına, mesleki deneyimine, mezun oldukları fakülte türüne, görev yaptıkları okulun öğrenci sayısına göre oluşturulmuş beş soru bulunmaktadır.

3.4. Öğretmen Çok Kültürlü Tutum Ölçeği

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından biri, Ponterotto ve arkadaşları (1998) tarafından öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen “Öğretmenlerin Çok kültürlü Tutum Ölçeği”nin Toprak (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmış halidir. Öğretmenlerin Çok kültürlü Tutum Ölçeği

10'lu dereceleme ölçeğinde hazırlanmak üzere toplam 20 sorudan oluşmaktadır. Sorulardan 13'ü olumlu ifadeyi, 7'si ise olumsuz ifadeyi temsil eder.

3.4.1. Öğretmen Çok Kültürlü Tutum Ölçeğinin Güvenirliği

Toprak (2008), tarafından tercümesi yapılan ve dil geçerliği sağlanan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı .74 olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda ölçeğin tek boyutluluğunun desteklendiği görülmüştür.

Bu araştırmada, uygulanan öğretmen çok kültürlü tutum ölçeğinin (ÖÇTÖ) güvenirlilik katsayısı ,71 bulunmuştur. Elde edilen güvenirlilik katsayısının uyarlanan ölçekteki güvenirlilik katsayısına yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 1
Öğretmen Çok Kültürlü Tutum Ölçeğinin Güvenirliği

Madde Sayısı	Cronbach Alfa		
	Mevcut Çalışma	Toprak (2008)	Ponterotto (1998)
20	,71	,74	,86

3.4.2. Öğretmen Çok Kültürlü Tutum Ölçeğinin Puanlanması

Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği 20 maddeden oluşmaktadır. Her madde 10'lu derecelendirme ölçeğinde hazırlanmıştır. Ölçek öğretmenlerin maddelerde verilen ifadelerle katılmalarının derecesine göre puanlanmıştır.

3.5. Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği

Öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla Zee ve Oudenhoven tarafından geliştirilen ‘‘çok kültürlü kişilik’’ ölçeğinin Polat (2009), tarafından Türkçeye uyarlanmış hali kullanılmıştır. Bu ölçek 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin maddelerinin; 11'i kültürel empatiyi, 6'sı sosyal girişimi, 7'si duygusal dengeyi, 5'i açıklığı ve 4'ü ise esnekliği ölçmektedir.

3.5.1. Çok Kültürlü Kişilik Ölçeğinin Güvenirliği

Polat (2009) yaptığı çalışmada çok kültürlü kişilik ölçeğinin bütününün alfa güvenirlilik katsayısı .82 çıkmıştır; alt boyutlarına ait güvenirlilik katsayıları ise sırasıyla kültürel empati .87, sosyal girişim .73, duygusal denge .65, açıklık .66 ve esneklik .67 olarak bulunmuştur.

Yapılan bu çalışmada ise çok kültürlü kişilik ölçeğinin bütününün alfa güvenirlilik katsayısı .79 çıkmıştır; alt boyutlarına ait güvenirlilik katsayıları ise sırasıyla kültürel empati .82, sosyal girişim .50, duygusal denge .24, açıklık .73 ve esneklik .44 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerden güvenirliliği düşük olan sosyal girişim, duygusal denge ve esneklik alt ölçekleri değerlendirmeye alınmamıştır.

Tablo 2
Çok kültürlü Kişilik Ölçeğine (ÇKÖ) İlişkin
Güvenirlilik Bulguları

Ölçek Alt Boyutları	Madde Sayısı	Cronbach Alfa	
		Polat (2009)	Mevcut Çalışma
Duygusal Denge	7	,65	,24
Açıklık	5	,66	,73
Esneklik	4	,67	,44
Sosyal Girişim	6	,73	,50
Kültürel Empati	11	,87	,82
Genel	33	,82	,79

3.5.2. Çok Kültürlü Kişilik Ölçeğinin Puanlanması

Öğretmenlerin Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği 33 maddeden oluşmaktadır. Her madde 5'li derecelendirme ölçeğinde hazırlanmıştır. Ölçek öğretmenlerin maddelerde verilen ifadelerle katılmalarının derecesine göre 1 ile 5 arasında puanlanmıştır.

3.6. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında Öğretmen Çok Kültürlü Tutum Ölçeği, Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu öğretmenlere birlikte verilmiştir. Formun doldurulmasına başlanmadan önce araştırmacı tarafından araştırmanın amacının ne

olduğu ve veri toplama araçlarının nasıl doldurulması gerektiği hususunda retmenlere kısaca bilgi verilmiştir.

3.7. Verilerin Analizi

İlkretim retmenlerinin çok kültürlü tutumları ile çok kültürlü kişilik özellikleri araştırmanın temel bağımlı değişkenleri olarak; retmenlerin cinsiyeti, mesleki branşı, mesleki deneyimi, mezun oldukları fakülte türü ve görev yaptıkları okulun ğrenci sayısı bağımsız değişkenleri oluşturmaktadır. Bu değişkenler arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için betimleyici istatistikler kullanılmıştır. retmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri, çok kültürlü eğitim tutumlarının anlamlı bir yordayıcısının olup olmadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizinin kullanılmıştır. Diğer taraftan, ilkretim üretmenleri ile ilgili olarak tespit edilen ortalama puanların karşılaştırılmasında, parametrik test koşullarının sağlandığı durumlarda bağımsız değişkendeki grup sayısına bağlı olarak bağımsız örnek t-testi, parametrik test koşullarının sağlanmadığı durumlarda ise Kruskal Wallis H testleri yapılmıştır.

Verilerin Analizi, bilgisayarda SPSS (17.0) paket programı kullanılarak yapılmıştır. Tüm analizlerde verilerin anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Yapılan istatistiksel çözümlenmeler sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın problem cümleleri ve alt problem cümlelerinin sunulduğu sırası da göz önüne alınarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3
ÖÇKT Puanlaması

Çok Yüksek	180-151
Yüksek	150-121
Orta	120-91
Düşük	90-61
Çok Düşük	60 ve altı

İlköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü tutum düzeylerinin belirlenmesi için örnekleme alınan öğretmenlerin öğretmen çok kültürlü tutum ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalaması (100,50) ve standart sapması (16,53) hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ÖÇKT puanları 180 ve 151 arası olanlar çok yüksek, 150 ve 121 arası olanlar yüksek, 120 ve 91 arası olanlar orta, 90 ve 61 arasında olanlar düşük, 60 ve altında puanlar alalarının ki çok düşük olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4
ÇKKÖ Puanlaması

Çok Yüksek	165-139
Yüksek	138-112
Orta	111-85
Düşük	84-60
Çok Düşük	59-34

İlköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik düzeylerinin belirlenmesi için ise örnekleme alınan öğretmenlerin çok kültürlü kişilik ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalaması (122,13) ve standart sapması (12,66) olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ÇKKÖ puanları 165 ve 139 arası olanlar çok yüksek, 138 ve 112 arası olanlar yüksek, 111 ve 85 arası olanlar orta, 84 ve 60 arasında olanlar düşük, 59 ve 34 arasındaki puanlar çok düşük olarak değerlendirilmiştir.

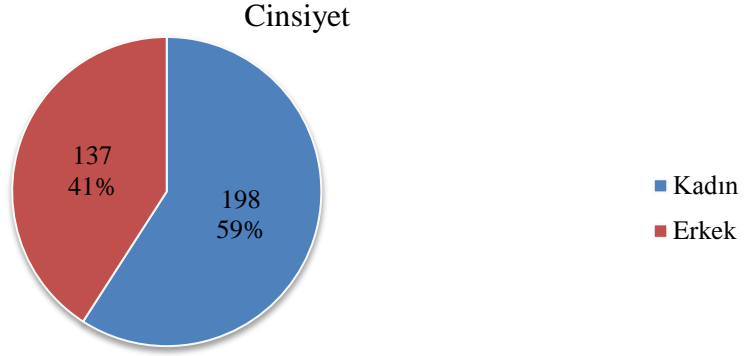
4.1. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

4.1.1. Cinsiyete Yönelik Bulgular

Çalışma grubundaki öğretmenlerin cinsiyetlerine yönelik bulgular Grafik 1’de gösterilmiştir.

Grafik 1:

Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları



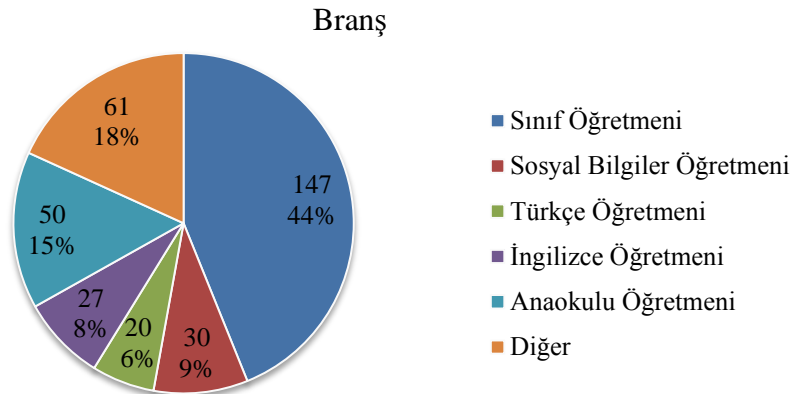
Grafik 1, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımını göstermektedir. Grafiğe göre araştırmamıza katılan öğretmenlerin 59% (198)'u kadınlardan oluşmakta iken 41% (137)'ini erkekler oluşturmaktadır.

4.1.2. Branşa Yönelik Bulgular

Çalışma grubundaki öğretmenlerin branşlarına dağılımları Grafik 2'de gösterilmiştir.

Grafik 2:

Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları



Grafik 2, öğretmenlerin branşlarına göre dağılımını göstermektedir. Grafiğe göre araştırmamıza katılan öğretmenlerin 44% (147)'ünü sınıf öğretmenleri, 18%

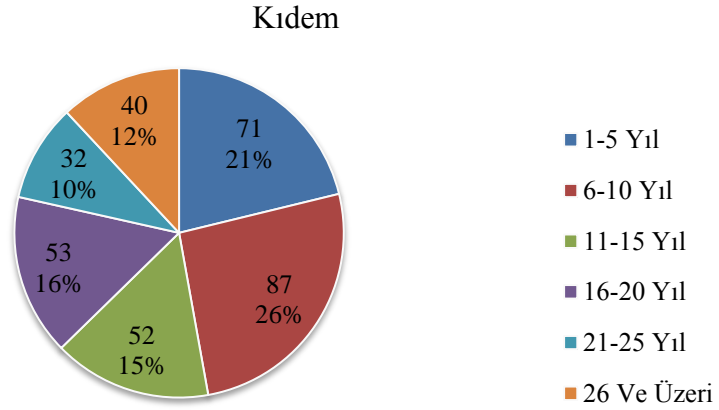
(61)'ini diğer branşlardan öğretmenler, 15% (50)'ini anaokulu öğretmenleri, 9% (30)'unu sosyal bilgiler öğretmenleri, 8 % (27)'ini İngilizce öğretmenleri, 6% (20)'sını Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır.

4.1.3. Kıdeme Yönelik Bulgular

Çalışma grubundaki öğretmenlerin kıdem durumlarına göre dağılımları Grafik 3'te gösterilmiştir.

Grafik 3:

Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımları



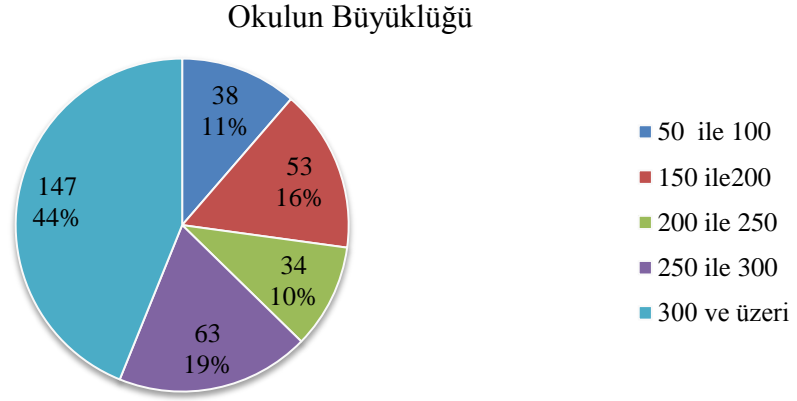
Grafik 3, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımlarını göstermektedir. Grafiğe göre öğretmenlerin 26% (87)'sı 6-10 yıl kıdeme, 21% (71) 1-5 yıl kıdeme, 16% (53)'sı 16-20 yıl kıdeme, 15% (52)'i 11-15 yıl kıdeme, 12% (40)'si 26 ve üzeri kıdeme, 10% (32)'u 21-25 yıl kıdeme sahiptir.

4.1.4. Okulun Büyüklüğüne Yönelik Bulgular

Çalışma grubundaki öğretmenlerin görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre dağılımları Grafik 4'te gösterilmiştir.

Grafik 4:

Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Büyüklüğüne Göre Dağılımları



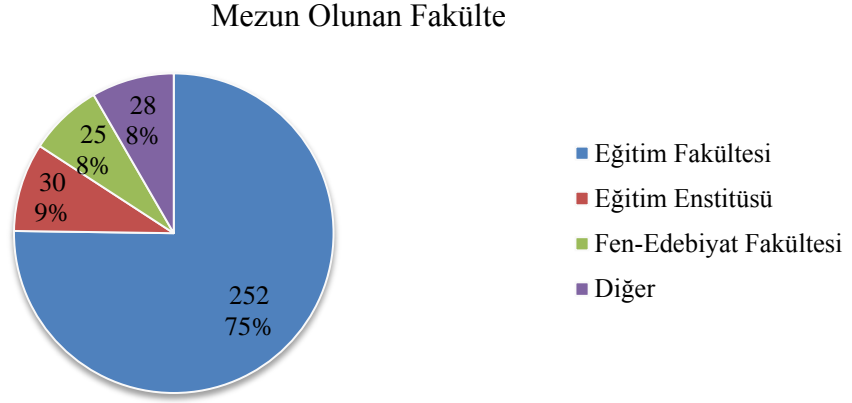
Grafik 4, çalışma grubundaki öğretmenlerin görev yapmış oldukları okulun büyüklüğüne göre dağılımlarını göstermektedir. Grafiğe göre, öğretmenlerin 44% (147)'ü 300 ve üzeri öğrencisi olan okullarda, 19% (63) öğrenci sayısı 250-300 arası olan okullarda, 16% (53)'sü öğrenci sayısı 150-200 arası olan okullarda, 11% (38)'i öğrenci sayısı 50-100 arası olan okullarda, 10% (34)'ü öğrenci sayısı 200-250 arası olan okullarda görev yapmaktadır.

4.1.5. Mezun Olunan Fakülteye Yönelik Bulgular

Çalışma grubundaki öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türüne göre dağılımları Grafik 5'te gösterilmiştir.

Grafik: 5

Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Dağılımları



Grafik 5, çalışma grubundaki öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türüne göre dağılımlarını göstermektedir. Grafığe göre çalışma grubundaki öğretmenlerin 75% (252)'i eğitim fakültesi, 9% (30)'u eğitim enstitüsü, 8% (28)'i diğer fakültelerden, yaklaşık olarak 8% (25)'i fen-edebiyat fakültesi mezunudur.

4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

4.2.1. Alt problem 1

İlköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumları nasıldır?

Tablo 5
Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutumlarına (ÖÇKT) İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları

	N	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	Standart Sapma
ÖÇKT	335	20,00	180,00	100,50	16,53

Dereceleme: 180,00- 160; Çok Yüksek, 159-140;Yüksek, 139-120; Orta, 119-100; Düşük, Çok düşük; 99 ve altı.

İlköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumlarının nasıl olduğuna ilişkin betimleyici istatistik sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir. Test sonuçları, ilköğretim öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları Ölçeğinden aldıkları puanlar 20,00 ile 180,00 arasındadır. İlköğretim öğretmenlerinin ortalama puanları ise (100,50) öğretmen çok kültürlü tutum ölçeğinden alınabilecek en yüksek puanın (180,00) yarısından biraz fazladır. Buna göre öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının düşük seviyelerde olduğu söylenebilir.

Coşkun’un (2012) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği bölümü okuyan öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını belirlemek için yapmış olduğu çalışmada aynı tutum ölçeğini 16. ve 17. maddelerini çıkartarak kullanmıştır. Coşkun’un elde ettiği sonuçlar ile bu araştırmada elde edilen sonuçlar farklıdır. Yapılan çalışmada kullandıkları puanlama sistemine göre öğrencilerin ölçeğin tümünden en yüksek 85, en düşük 38, ortalama 66 puan almışlardır. Madde bazındaki analizlerde ise, puan ortalamalarının 3.10 – 4.44 aralığında değiştiği, aritmetik ortalamanın 3.8 olduğu, dolayısıyla bu çalışmadan farklı olarak çok kültürlü eğitime yönelik yüksek düzeyde olumlu tutum içinde oldukları görülmüştür.

4.2.2. Alt problem 2

İlköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özellikleri nasıldır?

Tablo 6
Öğretmenlerin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerine (ÇKKÖ) İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları

	N	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	Standart
					Sapma
ÇKKÖ	335	67,00	165,00	122,13	12,66

Dereceleme: 165,00- 139; Çok Yüksek, 138-112;Yüksek, 111-85; Orta, 84-60; Düşük, Çok düşük; 59-34.

İlköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin nasıl olduğuna ilişkin betimleyici istatistik sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir. Test sonuçları, ilköğretim öğretmenlerinin Çok Kültürlü Kişilik Ölçeğinden aldıkları puanlar 67,00 ile 157,00 arasındadır. İlköğretim öğretmenlerinin ortalama puanları ise (122,13) öğretmen çok kültürlü tutum ölçeğinden alınabilecek en yüksek puanın (165,00) yarısından daha fazladır. Buna göre öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerinin yüksek seviyede olduğu söylenebilir.

Polat (2009) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada aynı ölçeği kullanmış; fakat her maddeyi 5 üzerinden puanlandırmış ve bu puanlama sonucunda öğretmen adaylarının yüksek düzeyde çok kültürlü eğitime yatkın oldukları görülmüştür ($\bar{X}=3,58$). Bu da kendi çalışmamızın öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yatkınlık düzeylerini belirlemede daha önce yapılmış olan çalışmalarla sonuçları bakımından benzer olduğunu koymuştur.

4.2.3. Alt problem 3

İlköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özellikleri alt ölçeklerinden Empati ile ilgili puanları nasıldır?

Tablo 7
Öğretmenlerin Çok kültürlü Kişilik Ölçeklerinden Empati Alt Ölçeğine İlişkin
Betimleyici İstatistik Sonuçları

	N	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	Standart Sapma
Empati	335	11,00	55,00	46,18	6,48

Dereceleme: 55-50; Çok Yüksek, 49-45;Yüksek, 44-40; Orta, 39-35; Düşük, Çok düşük; 34-30.

İlköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özellikleri ölçeğinin alt ölçeklerinden Empati boyutuna ilişkin puanlarının nasıl olduğuna ilişkin betimleyici istatistik sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir. Test sonuçları, ilköğretim öğretmenlerinin Empati boyutu ile ilgili aldıkları puanları 11,00 ile 55,00 arasındadır. İlköğretim öğretmenlerinin ortalama puanları ise (46,18) öğretmen çok kültürlü kişilik özellikleri Empati alt ölçeğinden alınabilecek en yüksek puana (55,00) oldukça yakın olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerinden Empatiye ilişkin seviyelerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Polat (2009) yaptığı çalışmada uygulamış olduğu ölçeğin empati alt boyutuna ilişkin elde ettiği sonuçlar elde ettiğimiz sonuçlarla uyumludur. Polat (2009) kültürel empati alt boyutuna ilişkin maddeleri 5 üzerinde puanlama ya tabi tutmuş ve aritmetik ortalamasını oldukça yüksek bulmuştur(\bar{X} = 4.01). Bunun da yapılan çalışma ile daha önceki çalışma arasında uyum olduğunu göstermektedir.

4.2.4. Alt problem 4

İlköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özellikleri alt ölçeklerinden Açıklık ile ilgili puanları nasıldır?

Tablo 8
Öğretmenlerin Çok kültürlü Kişilik Ölçeklerinden Açıklık Alt Ölçeğine İlişkin
Betimleyici İstatistik Sonuçları

	N	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	Standart
					Sapma
Açıklık	335	5,00	25,00	18,85	3,35

Dereceleme: 25-20; Çok Yüksek, 19-15;Yüksek, 14-10; Orta, 9-5; Düşük, Çok düşük; 4-0.

İlköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özellikleri alt ölçeklerinden Açıklık alt boyutuna ilişkin betimleyici istatistik sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir. Test sonuçları, ilköğretim öğretmenlerinin Açıklık alt boyutundan aldıkları puanların 5,00 ile 25,00 arasında olduğunu göstermektedir. İlköğretim öğretmenlerinin Açıklık alt boyutu ortalama puanları ise (18,85) öğretmen çok kültürlü kişilik özellikleri Açıklık alt ölçeğinden alınabilecek en yüksek puanın (25,00) yarısından daha fazladır. Buna göre öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerinden Açıklık açısından yüksek seviyelerde olduğu söylenebilir.

Polat (2009) yaptığı çalışmada uygulamış olduğu ölçeğin açıklık alt boyutuna ilişkin elde ettiği sonuçlar elde ettiğimiz sonuçlarla uyumludur. Polat (2009) açıklık alt boyutuna ilişkin maddeleri 5 üzerinde puanlama ya tabi tutmuş ve aritmetik ortalamasını yüksek olarak bulmuştur ($\bar{X}=3,64$). Bunun da yapılan çalışma ile daha önceki çalışma arasında uyum olduğunu göstermektedir.

4.2.5. Alt problem 5

İlköğretim öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre ÖÇTÖ puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 9
Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre ÖÇTÖ Puanlarına ilişkin Bağımsız Örnek t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
ÖÇTÖ	Kadın	198	100,05	17,79515	333	,604	,546
	Erkek	137	101,16	14,55074			

p>.05

Tablo 9’da öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ÖÇTÖ puanlarına ilişkin bağımsız örnek t - testi sonuçları gösterilmiştir. Cinsiyeti kadın olan öğretmenlerin ÖÇTÖ puan ortalamalarının (100,05) cinsiyeti erkek olan öğretmenlerin ÖÇTÖ puan ortalamalarından (101,16) daha küçük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyetine göre ÖÇTÖ puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($t_{333}: ,604, p>.05$).

Coşkun (2012) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmada da çok kültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumlarında cinsiyetin önemli bir etken olmadığını ortaya koymuştur. Coşkun (2012) yaptığı araştırmaya göre kız öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları, erkek öğrencilere göre daha olumlu olsa da bu fark anlamlı ($F(1:217)=1.298; p>.05$) görünmemektedir. Polat (2012) okul müdürlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarına yönelik yaptığı çalışmada da cinsiyete yönelik anlamlı bir fark bulamamıştır ($t=0,308;p>.05$). Mevcut çalışmamızda da elde edilen puanların daha önce yapılmış olan araştırmaları destekler nitelikte olduğunu ortaya koymuştur.

4.2.6. Alt problem 6

İlköğretim öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre ÇKKÖ puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 10
Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre ÇKKÖ Puanlarına İlişkin Bağımsız Örnek t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
ÇKKÖ	Kadın	208	122,07	14,01033	333	,309	,758
	Erkek	151	122,51	10,90879			

$p > .05$

Tablo 10'da öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ÇKKÖ puanlarına ilişkin bağımsız örnek t - testi sonuçları gösterilmiştir. Cinsiyeti kadın olan öğretmenlerin ÇKKÖ puan ortalamalarının (122,07) cinsiyeti erkek olan öğretmenlerin ÇKKÖ puan ortalamalarından (122,51) daha küçük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyetine göre ÇKKÖ puan ortalamaları arasında ki fark anlamlı bulunmamıştır. ($t_{333} = -.309$, $p > .05$).

Polat (2009) yaptığı çalışmada da cinsiyetin öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını bulmuştur. Bunun da, mevcut çalışmamızda elde edilen sonuçlarla daha önce yapılan çalışmalarda cinsiyete yönelik bulgular açısından birbirlerini destekler nitelikte olduğunu göstermektedir.

4.2.7. Alt problem 7

İlköğretim öğretmenlerinin branşlarına göre ÖÇTÖ puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 11
İlköğretim Öğretmenlerinin Branşlarına Göre ÖÇTÖ Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Branş	N	Sıra		X ²	df	p
		Ortalaması				
Sınıf Öğretmeni	147	168,04		5,365	5	,373
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	30	192,72				
Türkçe	20	165,70				
İngilizce	27	191,74				
Anaokulu Öğretmeni	50	158,04				
Diğer	61	154,16				
Toplam	335					

p> .05

İlköğretim öğretmenlerinin branşlarına göre ÖÇTÖ puan ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir. Test sonuçları, ilköğretim öğretmenlerinin branşlarına göre ÖÇTÖ puan ortalamalarına ilişkin farkın anlamlı olmadığını ortaya koymuştur (X²₍₅₎: 168,04, p >.05).

4.2.8. Alt problem 8

İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun öğrenci sayısına göre ÖÇTÖ puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 12
İlköğretim Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Öğrenci Sayısına Göre ÖÇTÖ Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okulun Öğrenci Sayısı	N	Sıra		df	p
		Ortalaması	X ²		
50 ile 100	38	132,45	8,801	4	,066
150 ile 200	53	178,49			
200 ile 250	34	169,06			
250 ile 300	63	154,67			
300 ve üzeri	147	178,88			
Toplam	335				

p > .05

İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun öğrenci sayısına göre ÖÇTÖ puan ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir. Test sonuçları, ilköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun öğrenci sayısına göre ÖÇTÖ puan ortalamalarına ilişkin farkın anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($X^2_{(4)}: 8,801, p >,05$).

4.2.9. Alt problem 9

İlköğretim öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne göre ÖÇTÖ puan ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 13
İlköğretim Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre ÖÇTÖ Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Mezun Olunan Okul Türü	N	Sıra			
		Ortalaması	X ²	df	p
Eğitim Fakültesi	252	169,84	,611	3	,894
Eğitim Enstitüsü	30	164,28			
Fen-Edebiyat Fakültesi	25	168,10			
Diğer	28	155,38			
Toplam	335				

p > .05

İlköğretim öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne göre ÖÇTÖ puan ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir. Test sonuçları, ilköğretim öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne göre ÖÇTÖ puan ortalamalarına ilişkin farkın anlamlı olmadığını ortaya koymuştur (X²₍₃₎: ,611, p >,05).

4.2.10. Alt problem 10

İlköğretim öğretmenlerinin kıdem durumlarına göre ÖÇTÖ puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 14
İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretmenlerin Kıdem Durumu Göre ÖÇTÖ Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Öğretmenlerin Kıdem Durumu	N	Sıra		df	p
		Ortalaması	X ²		
1-5 Yıl	71	159,57	2,814	5	,729
6-10 Yıl	87	178,31			
11-15 Yıl	52	175,99			
16-20 Yıl	53	169,18			
21-25 Yıl	32	159,56			
26 ve Üzeri	40	155,34			
Toplam	335				

p > .05

İlköğretim öğretmenlerinin kıdem durumlarına göre ÖÇTÖ puan ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 14’te gösterilmiştir. Test sonuçları, ilköğretim öğretmenlerinin kıdem durumlarına göre ÖÇTÖ puan ortalamalarına ilişkin farkın anlamlı olmadığını ortaya koymuştur (X²₍₅₎: 2,814, p >,05).

Polat (2012), okul müdürlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını incelemek için yapmış olduğu çalışmada ise kıdem değişkenine ilişkin elde ettiği sonuçlar mevcut çalışmamızda elde edilen sonuçlardan farklı olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur (F=3,002; P<.05).

4.2.11. Alt problem 11

İlköğretim öğretmenlerinin branşlarına göre ÇKKÖ puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 15
İlköğretim Öğretmenlerinin Branşlarına Göre ÇKKÖ Puan Ortalamalarına İlişkin
Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Branş	N	Sıra		X ²	df	p
		Ortalaması				
Sınıf Öğretmeni	147	162,36		7,794	5	,168
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	30	139,43				
Türkçe	20	146,63				
İngilizce	27	189,06				
Anaokulu Öğretmeni	50	178,19				
Diğer	61	184,98				
Toplam	335					

p > .05

İlköğretim öğretmenlerinin branşlarına göre ÇKKÖ puan ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir. Test sonuçları, ilköğretim öğretmenlerinin branşlarına göre ÇKKÖ puan ortalamalarına ilişkin farkın anlamlı olmadığını ortaya koymuştur (X²₍₅₎: 7,794, p >,05).

Polat (2009) yaptığı çalışmada, mevcut çalışmada elde edilen bulguların aksine İngilizce öğretmeni adaylarının algıları ile ilköğretim matematik ve okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının; sınıf öğretmeni adayları ile okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının algılarında anlamlı farklılaşma görülmüştür.

4.2.12. Alt problem 12

İlköğretim öğretmenlerini görev yaptıkları okulun öğrenci sayısına göre ÇKKÖ puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 16
İlköğretim Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Öğrenci Sayısına Göre ÇKKÖ Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okulun Öğrenci Sayısı	N	Sıra Ortalaması	X^2	df	p
50 ile 100	38	173,78	1,415	4	,842
150 ile 200	53	167,06			
200 ile 250	34	173,15			
250 ile 300	63	155,57			
300 ve üzeri	147	170,98			
Toplam	335				

p > .05

İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun öğrenci sayısına göre ÇKKÖ puan ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 16’da gösterilmiştir. Test sonuçları, ilköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun öğrenci sayısına göre ÇKKÖ puan ortalamalarına ilişkin farkın anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($X^2_{(4)}$: 1,415, p >,05).

4.2.13. Alt problem 13

İlköğretim öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne göre ÇKKÖ puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 17
İlköğretim Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre ÇKKÖ Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Mezun Olunan Okul Türü	N	Sıra			
		Ortalaması	X ²	df	p
Eğitim Fakültesi	252	167,03	2,560	3	,465
Eğitim Enstitüsü	30	193,05			
Fen-Edebiyat Fakültesi	25	157,16			
Diğer	28	159,57			
Toplam	335				

p > .05

İlköğretim öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne göre ÇKKÖ puan ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir. Test sonuçları, ilköğretim öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne göre ÇKKÖ puan ortalamalarına ilişkin farkın anlamlı olmadığını ortaya koymuştur (X²₍₃₎: 2,560, p >,05).

4.2.14. Alt problem 14

İlköğretim öğretmenlerinin kıdem durumlarına göre ÇKKÖ puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 18
İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretmenlerin Kıdem Durumu Göre ÇKKÖ Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Öğretmenlerin Kıdem Durumu	N	Sıra		df	p
		Ortalaması	X ²		
1-5 Yıl	71	189,81	6,783	5	,237
6-10 Yıl	87	173,84			
11-15 Yıl	52	153,38			
16-20 Yıl	53	159,55			
21-25 Yıl	32	162,00			
26 ve Üzeri	40	151,60			
Toplam	335				

p > .05

İlköğretim öğretmenlerinin kıdem durumlarına göre ÇKKÖ puan ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 18’de gösterilmiştir. Test sonuçları, ilköğretim öğretmenlerinin kıdem durumlarına göre ÇKKÖ puan ortalamalarına ilişkin farkın anlamlı olmadığını ortaya koymuştur (X²₍₅₎: 6,783, p >,05).

4.2.15. Alt problem 15

İlköğretim öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre ÇKKÖ Açıklık alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 19
Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre ÇKKÖ Açıklık Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bağımsız Örnek t- Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Açıklık (ÇKKÖ)	Kadın	198	18,76	3,63	333	,579	,563
	Erkek	137	18,98	5,07			

$p > .05$

Tablo 19’da öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ÇKKÖ Açıklık alt boyutu puanlarına ilişkin bağımsız örnek t - testi sonuçları gösterilmiştir. Cinsiyeti kadın olan öğretmenlerin Açıklık alt boyutu puan ortalamalarının (18,76) cinsiyeti erkek olan öğretmenlerin Açıklık alt boyutu puan ortalamalarından (18,99) biraz daha küçük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyetine göre Açıklık alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($t_{333}: ,579, p > .05$).

4.2.16. Alt problem 16

İlköğretim öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre ÇKKÖ Kültürel Empati alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 20
Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre ÇKKÖ Kültürel Empati Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bağımsız Örnek t- Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
Empati (ÇKKÖ)	Kadın	198	46,13	7,31	333	,152	,879
	Erkek	137	46,24	5,08			

$p > .05$

Tablo 20’de öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ÇKKÖ Kültürel Empati alt boyutu puanlarına ilişkin bağımsız örnek t - testi sonuçları gösterilmiştir. Cinsiyeti kadın olan öğretmenlerin Kültürel Empati alt boyutu puan ortalamalarının (46,13) cinsiyeti erkek olan öğretmenlerin Kültürel Empati alt boyutu puan ortalamalarından (46,24) biraz daha küçük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyetine göre Kültürel Empati alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($t_{333}: ,152, p > .05$).

4.2.17. Alt problem 17

İlköğretim öğretmenlerinin branşlarına göre ÇKKÖ Kültürel Empati alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 21
İlköğretim Öğretmenlerinin Branşlarına Göre ÇKKÖ Kültürel Empati
Alt Boyutu Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçlar

Branş	N	Sıra Ortalaması	X ²	df	p
Sınıf Öğretmeni	147	164,79	4,457	5	,486
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	30	154,87			
Türkçe	20	148,13			
İngilizce	27	196,31			
Anaokulu Öğretmeni	50	178,35			
Diğer	61	167,69			
Toplam	335				

p> .05

İlköğretim öğretmenlerinin branşlarına göre ÇKKÖ Kültürel Empati alt boyutu puan ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 21’de gösterilmiştir. Test sonuçları, ilköğretim öğretmenlerinin branşlarına göre ÇKKÖ Kültürel Empati alt boyutu puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını ortaya koymuştur (X²₍₅₎: 4,457, p >,05).

4.2.18. Alt problem 18

İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun öğrenci sayısına göre ÇKKÖ Kültürel Empati alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 22
İlköğretim Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Öğrenci Sayısına Göre ÇKKÖ Kültürel Empati Alt Boyutu Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçlar

Okulun Öğrenci Sayısı	N	Sıra Ortalaması	X ²	df	p
50 ile 100	38	168,57	3,245	4	,518
150 ile 200	53	156,22			
200 ile 250	34	193,32			
250 ile 300	63	169,75			
300 ve üzeri	147	165,50			
Toplam	335				

p> .05

İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun öğrenci sayısına göre ÇKKÖ Kültürel Empati alt boyutu puan ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 22’de gösterilmiştir. Test sonuçları, ilköğretim görev yaptıkları okulun öğrenci sayısına göre ÇKKÖ Kültürel Empati alt boyutu puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($X^2_{(3)}: 2,279, p >,05$).

4.2.19. Alt problem 19

İlköğretim öğretmenlerinin kıdemlerine göre ÇKKÖ Kültürel Empati alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 23
İlköğretim Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre ÇKKÖ Kültürel Empati Alt Boyutu Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Öğretmenlerin Kıdem Durumu	N	Sıra Ortalaması	X ²	df	p
1-5 Yıl	71	176,48	6,364	5	,272
6-10 Yıl	87	179,86			
11-15 Yıl	52	142,55			
16-20 Yıl	53	159,54			
21-25 Yıl	32	178,56			
26 ve Üzeri	40	163,00			
Toplam	335				

p > .05

İlköğretim öğretmenlerinin kıdem durumlarına ÇKKÖ Kültürel Empati alt boyutu puan ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 23'te gösterilmiştir. Test sonuçları, ilköğretim öğretmenlerinin kıdem durumlarına göre ÇKKÖ Kültürel Empati alt boyutu puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($X^2_{(5)}$: 6,364, p >,05).

4.2.20. Alt problem 20

İlköğretim öğretmenlerinin branşlarına göre ÇKKÖ Açıklık alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 24
İlköğretim Öğretmenlerinin Branşlarına Göre ÇKKÖ Açıklık Alt Boyutu Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Branş	N	Sıra Ortalaması	X ²	df	p
Sınıf Öğretmeni	147	167,51	6,621	5	,250
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	30	139,73			
Türkçe	20	139,43			
İngilizce	27	191,04			
Anaokulu Öğretmeni	50	176,18			
Diğer	61	175,55			
Toplam	335				

p>.05

İlköğretim öğretmenlerinin branşlarına göre ÇKKÖ Açıklık alt boyutu puan ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 24'te gösterilmiştir. Test sonuçları, ilköğretim öğretmenlerinin branşlarına göre ÇKKÖ Açıklık alt boyutu puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını ortaya koymuştur (X²₍₅₎: 6,621, p >.05).

4.2.21. Alt problem 21

İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun öğrenci sayısına göre ÇKKÖ Açıklık alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 25
İlköğretim Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Öğrenci Sayısına Göre ÇKKÖ Açıklık Alt Boyutu Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okulun Öğrenci Sayısı	N	Sıra Ortalaması	X ²	df	p
50 ile 100	38	170,42	1,002	4	,909
150 ile 200	53	175,37			
200 ile 250	34	165,99			
250 ile 300	63	158,39			
300 ve üzeri	147	169,30			
Toplam	335				

p>.05

İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun öğrenci sayısına göre ÇKKÖ Açıklık alt boyutu puan ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 25'te gösterilmiştir. Test sonuçları, görev yaptıkları okulun öğrenci sayısına göre ÇKKÖ Açıklık alt boyutu puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını ortaya koymuştur (X²₍₄₎: 1,002, p >,05).

4.2.22. Alt problem 22

İlköğretim öğretmenlerinin kıdemlerine göre ÇKKÖ Açıklık alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 26
İlköğretim Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre ÇKKÖ Açıklık Alt Boyutu Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Öğretmenlerin Kıdem Durumu	N	Sıra Ortalaması	X^2	df	p
1-5 Yıl	71	169,79	,855	5	,973
6-10 Yıl	87	169,56			
11-15 Yıl	52	172,96			
16-20 Yıl	53	158,25			
21-25 Yıl	32	163,42			
26 ve Üzeri	40	171,58			
Toplam	335				

$p > .05$

İlköğretim öğretmenlerinin kıdemlerine göre ÇKKÖ Açıklık alt boyutu puan ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 26'da gösterilmiştir. Test sonuçları, ilköğretim öğretmenlerinin kıdemlerine göre ÇKKÖ Açıklık alt boyutu puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($X^2_{(3)}: ,855, p > ,05$).

4.2.23. Alt problem 23

Öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri, çok kültürlü eğitim tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Tablo 27
Öğretmenlerin Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinin Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	97,890	4,056	-	24,132	,000*	-	-
Tutum	0,241	0,040	,315	6,056	,000*	,315	0

R= ,315 R² = ,099 F_(1,333)= 36,675 *p < ,000

Öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerinin yordanmasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları tablo 27’de gösterilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerinin, öğretmenlerin çok kültürlü tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu; fakat yordama oranının çok düşük düzeyde kaldığı görülmektedir (R= 0,315, R²= 0,099, p < ,01). Tutum değişkeni, öğretmen çok kültürlü kişilik özelliklerinin % 099 açıklamaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumunun öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde çalışma grubuna İlköğretim Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim Tutumları İle Çokkültürlü Kişilik Özellikleri çeşitli değişkenler açısından 4. Bölüm’de elde edilen bulgular bu bölümde tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Bulguların tartışılması ve yorumlanması bulgular bölümündeki açıklamalar doğrultusunda yapılmış ve maddeler halinde açıklanmıştır.

1. İlköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumlarına yönelik sonuçlar:

İlköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumlarının nasıl olduğuna dair yapılan betimleyici istatistik sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin tutumlarının yüksek seviyelerde olması beklenmiş fakat düşük seviyelerde olduğu gözlenmiştir. Bununda öğretmenlerimizin çok kültürlü eğitim yaklaşımlarının birden fazla kültürü bünyesinde barındıran Türkiye’de çok kültürlü eğitime daha fazla önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

Türkiye’de çok kültürlü eğitime yönelik bir uygulamanın olduğunu söylemek zordur. Fakat araştırma sonuçlarının -Tablo 5’te görüldüğü gibi- Türk eğitim sisteminden yetişmiş olan ilköğretim öğretmenlerinin çok kültürlülüğe karşı tutumlarının düşük olmasına rağmen çok da olumsuz olmadığını göstermektedir. Yine de ülkemizde uygulanan mevcut eğitim programlarına çok kültürlülüğün yerleştirilmesi bile beraberinde farklılıklara duyarlı, sosyal adaletsizliklere karşı tepkilerini ifade edebilen, kendi haklarını koruyan, başkalarının haklarına saygılı, toplumsal dinamiklere karşı daha sorumluluk sahibi ve vatandaşlık bilincine sahip bireyleri getirecektir (Güven, 2005).

Çok kültürlü eğitim, günümüz eğitim anlayışlarından olan ve en çok kabul gören, ayrıca ülkemiz eğitim sisteminde de yer bulan yapılandırmacılık eğitim anlayışının da bir gereğidir. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma olan eğilimleri kadar çok kültürlü eğitime yönelik eğilimlerinin olması da gerekmektedir. Çünkü yapılandırmacı eğitime göre, birey bilgiyi, geçmiş yaşantıları, kendi gelişim özellikleri,

materyalin özelliği ve bireysel farklılıklar gibi etmenlere bağlı olarak yapılandırır (Bruner, 1991).

Bu araştırmada öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının beklendiği gibi yüksek seviyelerde olmayıp düşük seviyelerde bulunmuştur. Bunun yanı sıra Polat (2012)'ın yaptığı okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları adlı çalışmasında da öğretmenlerin çok kültürlü tutumlarının düzeyine yüksek seviyelerde bulamamıştır, bu araştırmada olduğu gibi düşük bulmasa da orta seviyelerde bulmuştur. Bunun nedeni yapılan iki araştırmada farklı tutum ölçeği kullanılmasından kaynaklanmış olabilir.

Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi'nin (NCSS, 1992), çok kültürlü eğitimin amaçları arasında da kültürel anlama, önyargıdan kurtulma, eleştirel düşünme becerisi kazanma, küresel eğitim ve birlik içinde çokluk gibi ilke ve değerlerin yer aldığını görmekteyiz. Öğretmenlerin öğrencilerinin nasıl öğrendiklerinin bilmelerinin yanı sıra öğrencilerin kültürel farklılıklarını bilmesi ve sınıfta daha demokratik bir ortam oluşturması gerekmektedir. İlköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının ileri seviyelerde olması ilköğretim öğretmenlerinin sınıf ortamında kültürel ve etnik farklılıklara saygılı olacaklarının, öğrenciler arasında her hangi bir ayırım yapmayacaklarının ve sınıfta daha demokratik bir ortam oluşturacaklarının da bir göstergesi olabilir.

Çoban, Neslihan ve Doğan (2010) yaptıkları öğretmen adaylarının farklı kültürlere karşı bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi adlı çalışmada elde edilen sonuçlar da araştırmamızla farklılık göstermektedir. Bu çalışma, öğretmen adaylarının farklı kültürlere yönelik bakış açılarının olumlu olduğunu ortaya koymuştur.

Ayrıca; Coşkun (2012) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını incelediği araştırmasında öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur. Yazıcı vd. (2009) yaptığı çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türüne göre anlamlı farklılık olmasına rağmen genel olarak öğretmenlerin çok kültürlülüğe yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Genel olarak bu çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının beklenildiği gibi yüksek düzeyde olumlu olduğu ortaya çıkarılamamış ve bu konuda yapılmış diğer çalışmalarla benzer sonuçlar elde edilememiştir.

2. Öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerine yönelik sonuçlar:

İlköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü bir eğitim ortamında daha verimli olabilmeleri için çok kültürlü kişilik özelliklerini kendilerinde bulundurmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin, değişik kültürlere sahip, sosyal yönden zayıf öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirebilen; mevcut çatışmalarını barışçıl yollarla çözebilen, birbirinin kişiliklerine ve kültürlerine saygı duyan ve toplumsal sorumluluk taşıyan yurttaşlar olmalarına yardım etmeleri büyük önem arz etmektedir (Yurdabakan, 2002).

İlköğretim öğretim öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerine yönelik bulgular incelendiğinde öğretmenlerin çok kültürlü özelliklerinin beklenen sonuçlar doğrultusunda gerçekleşmiş ve yüksek seviyelerde olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bu sonuç söz konusu öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerinin çok kültürlü eğitimde bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklerle uyumlu olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerinin, kıdem, mezun olunan fakültenin türü, cinsiyet, görev yapılan okulun büyüklüğü ve branş gibi değişkenlerden etkilenmediği görülmüştür. Fakat Polat'ın (2009) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının branşlarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Doğal olarak bu durum öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerinin eğitim yoluyla geliştirilebileceğini göstermektedir.

Çok kültürlü eğitim için kültürel empati kurabilen, sosyal girişimci, açık, esnek ve duygularını yönetebilen bir kişiliğe sahip olmak gerekmektedir (Polat, 2009). Mevcut araştırmanın diğer önemli bir yönü ise uygulanmış olan ölçeğin beş alt boyutundan empati ve açıklık ile ilgili güvenilirlik bulguları araştırmamızın şartlarını sağlamış ve değerlendirmeye alınmıştır. Öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerinin bu alt boyutlarına ilişkin yapılan betimleyici istatistik sonucunda verilen

iki alt boyutun sonuçlarının da yüksek seviyelerde olduğu görülmüştür. Polat (2009) yaptığı çalışmada ise kullanılan ölçeğin duygusal denge hariç diğer dört alt boyutuna ilişkin sonuçlar yüksek düzeyde bulunmuştur. Fakat duygusal denge alt boyutunda öğretmen adaylarının ortalama seviyelerde olduğu görülmüştür.

Mevcut çalışmada elde edilen veriler değerlendirildiğinde bu verilerin daha önceki çalışmalarla benzer sonuçlar ortaya koyduğu bununda araştırmanın amacına uygun olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda Polat'ın (2009), yaptığı çalışmada da genel olarak öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yatkın oldukları görülmektedir. Polat'ın elde ettiği bulgularda mevcut çalışmamızı destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin değişik kültürel ve sosyal ortamlardan gelen öğrencilerin yaşamlarına duyarlılık gösteren, eğitimin sürekliliğine, yani yaşam boyu eğitim olgusuna inanan, işbirliğine ve grupla çalışmaya yatkın ve öğrenmeyi derin kişisel bir etkinlik olarak gören bireylerin yetiştirilmesini sağlayacak modellerin uygulanmasına gereksinimleri vardır (Yurdabakan, 2002). Araştırma sonuçları dikkate alındığında ilköğretim öğretmenlerinin bu özelliklere yatkın olduğu söylenebilir.

Çok kültürlü Kişilik ölçeğinin güvenilirliği araştırma şartlarını sağlamış olan Açıklık ve Kültürel Empati alt boyutları ile ilgili gerekli analizler yapılmış ve bu boyutlardan; cinsiyet, kıdem, branş, görev yapılan okulun öğrenci sayısı ve mezun olunan fakülte türü bağımsız değişkenleri açısından elde edilen puanlar arasında da anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

3. Öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri, çok kültürlü eğitim tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığına yönelik sonuçlar:

İlköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri puanları arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmamasına rağmen aralarında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir. Fakat Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde tutumun öğretmen çok kültürlü kişilik özellikleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Bu da

öğretmenlerin çok kültürlü eğitime karşı tutumlarının yükseltilmesi ile öğretmen kişilik özelliklerinin de olumlu yönde gelişeceğini göstermektedir.

5.2. Öneriler

1. Bu çalışma ilköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumları ve kişilik özelliklerini incelemektedir. Araştırmacılar öğretmen adayları üzerinde de benzer bir çalışma yapabilirler.
2. Bu çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin çok kültürlülüğe karşı tutumları önceki çalışmalarla karşılaştırıldığında düşük bulunmuştur bu nedenle başka bir çalışma grubu üzerinde yeni bir araştırma yapılabilir.
3. Araştırmacılar tarafından üniversitede ve ilköğretim okullarında okutulan ders kitaplarının çok kültürlülüğe uygunluğu araştırılabilir.
4. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik özelliklerinin geliştirilmesi konusunda müfredata uygun dersler eklenebilir.
5. İlköğretim sınıflarında okutulan dersler çok kültürlü eğitim özelliklerine paralel işlenmelidir.
6. İlköğretim ders kitapları Türkiye’de ki kültürel zenginliği daha çok yansıtacak şekilde düzenlenmelidir.
7. Öğretmen adaylarının eğitimleri sırasında Türkiye’nin kültürel zenginliğini tanımları için çeşitli geziler düzenlenebilir.
8. İlköğretim öğretmenlerinin ve eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının tanıtıcı kültürel faaliyetlere katılımları için çalışmalar yapılır.
9. Eğitim fakültelerinde okutulan derslere çok kültürlülük ile ilgili konular eklenebilir.
10. Türkiye’de çok kültürlülük ile ilgili çalışma sayısı az bu alada daha fazla araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- AÇIKALIN, Mehmet; "Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar: Çokkültürlü ve Küresel Eğitim", *İlköğretim Online*, 9 (3), 1226-1237, 2010.
- AKA, Murat; "Türkiye'de Diller Ve Etnik Gruplar", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 ,(1), 293-297, 2012.
- AKDOĞAN, Ali; "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*, (18), 71, 2003.
- APA; "Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists" <http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines/homepage.html> adresinden alınmıştır. 2002.
- AYATA, Ayşe; "Türkiye'de Kimlik Politikalarının Doğuşu, A. Ünsal,(Ed.), 75 Yılda Tebaadan Yurttaş", İstanbul: Tarih Vakfı yayınları, 1998.
- BANKS, James A.; "Multicultural education: Characteristics and goals". In J.A Banks & C.A.M.Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*, Boston: Allyn Bacon, 2-26, 1993.
- BANKS, James A.; "Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice". In J.A Banks & C.A.M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* San Francisco: Jossey Bass, 3-24, 2001.
- BANKS, James A.; "(Ed.) The Routledge international companion to multicultural education", NewYork: Routledge, 2009.
- BANKS, James A.; "Pluralism and educational concepts: A clarification. Peabody Journal of Education", 54(2), 73-78, 1977.
- BANKS, James A.; "Multiethnic Education: Theory And Practise", Boston, Allyn & Bacon, 4-5, 1988.
- BANKS, James A. and Others; "Diversity Within Unity: Essential Principles For Teaching And Learning In A Multicultural Society, A publication of the Center

- for Multicultural Education”, College of Education, University of Washington, Seattle, s. 3, 2001.
- BAPTİSTE, Hanson P. and BAPTİSTE, Mira L. ; “Devolping The Multicultural Process İn Classroom İnstruction”, University Press Of America, 1979.
- Başbakanlık İnsan Hakları Danışma Kurulu; “Azınlık Hakları ve Kültürel Haklar Çalışma Grubu Raporu”, Ankara, s. 2, 2004.
- BAŞBAY, Alper, BEKTAŞ, Yelda; “Çok kültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri”, *Eğitim ve Bilim*, (34), 30-43, 2009.
- BAŞBAY, Alper, KAĞNICI, Yelda; “Çokkültürlü yeterlilik algıları ölçeği: bir ölçek geliştirmesi çalışması”. *Eğitim ve Bilim*,36 (161), 200-214, 2011.
- BRUNER, Jerome S.; “The Narrative Construction of Realty, *Critical Inquiry*, (18), 1-21, 1991.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S.Savaş;”Demokrasi Eğitimi. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları, s. 2, 1990.
- CIRIK, İlker; “ Çok Kültürlü Eğitim Ve Yansımaları”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 27-40, 2008.
- COŞKUN, MEHMET K.; “Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları (İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması)”, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (34), 2012.
- ÇELİK, Hüseyin; “Eğitime Bakış”, *Eğitim-Öğretim ve Araştırma Dergisi*, (Ekim-KASIM-ARALIK), (10), 21–22, 2007.
- ÇELİK, Hacer; “Çok kültürlülük Ve Türkiye’deki Görünümü”, *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Yıl: 9, (15), 2008/2.
- ÇOBAN, Aysel E., KARAMAN, Neslihan G. Ve DOĞAN, Türkan; “Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi* ,10 (1), 125-131, 2010.

- DOYTCHEVA, Milena; ‘‘Çok kültürlülük’’, İstanbul: İletişim Yayınları. 15-16, 2009.
- DUVERGER, Maurice; ‘‘ Siyaset sosyolojisi’’, (S. Tekeli, Çev.), İstanbul: Varlık Yayınları, 2004.
- EĞİTİM-SEN; ‘‘Dördüncü Demokratik Eğitim kurultayı, ‘‘Çok dilli, çok kültürlü toplumlarda eğitim’’. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları. 9 Mart 2011 tarihinde <http://www.daplatform.com/images/egitim-sen%20raporu.pdf> adresinden alınmıştır. 2004.
- EKİNCİ, Tarık Z; ‘‘Demokrasi, Çok kültürlülük ve Yargısal Bir Serüven’’, İstanbul, Küyerel Yayınları, s. 67, 1999.
- ERDEN, M. ve Akman, Y. (2002). Gelişim ve öğrenme. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- ERGİN, Demiralı Y. ve ERMAĞAN, Burçin; ‘‘2nd International Conference On New Trends In Education And Their Implications’’, Antalya-Turkey, 2011.
- ERSANLI, Kurtman; ‘‘Davranışlarımız, Gelişim ve Öğrenme’’, Samsun: Eser Matbaacılık. s.235, 2005.
- GAY, Geneva; ‘‘A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education.’’ North Central Regional Educational Laboratory, 1994. 01 Şubat 2012 tarihinde <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm> adresinden alınmıştır.
- GENCER, Zekiye T.; ‘‘Çok Kültürlü Toplumlarda İletişim: Divriği Örneği, *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, (1), 186-205, 2011.
- GORDON, Edmund W. & ROBERTS, F. Neils; ‘‘One nation, many peoples: A declaration of cultural interdependence’’. New York: New York State Board of Regents, 1991.
- GÖKALP, Ziya; ‘‘Türkçülüğün Esasları’’. İstanbul: İnkılap Yayınları, 1997.
- GREVERUS, Ina M.; ‘‘Plädoyer für eine multikulturelle Gesellschaft. in Volker Nitschke (Hg.): Multikulturelle Gesellschaft - multikulturelle Erziehung? Stuttgart, 1982.

- GUTMAN, Amy; "Giriş", *Çok kültürcülük; Tanınma Politikası*, (Ö. Kabakçıoğlu, Çev., haz: Amy Gutman, , İstanbul: YKY, 2005.
- GUTMAN, Amy; "Giriş", *Çok kültürcülük; Tanınma Politikası*, (N. Ökten, Çev., haz: Amy Gutman, , İstanbul: YKY, 2010.
- GÜL, Vahdet ve KOLB, Semra; "Almanya'da Yaşayan Genç Türk Hastalarda Kültürel Uyum, İki Kültürlülük ve Psikiyatrik Bozukluklar", *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20 (2),138-143, 2009.
- GÜLERYÜZ, Naim A.; "Türk Yahudileri", 24.05.2013.
<http://www.turkyahudileri.com/content/view/246/273/> adresinden alınmıştır.
- GÜNGÖR, Erol; "Dünden, Bugünden Tarih Kültür ve Milliyetçilik". İstanbul: Ötüken Yayınları, s. 158, 1982.
- GÜVEN, Ezgi D.; "Eğitim Üzerine Yinelenen Eleştiriler, Alternatif Öneriler, 2005.
- YENİÇERİ, Zuhale; "(Ed.) Başkent Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Eleştirel - Yaratıcı Düşünme ve Davranış Araştırmaları Laboratuvarı", *PİVOLKA*,(17), 6-8.
- GÜVENÇ, Bozkurt; "İnsan ve Kültür", İstanbul: Remzi Kitabevi, s.95, 1996.
- HERNANDEZ, Arnaldo; "Just-in-time manufacturing: A practical approach", Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1989.
- IŞIL, Ünal; "Çok kültürlülüğü Hak Temelinde Anla(Mlandır)Mak: Eğitimde Çok kültürlülük İçin Bir Çerçeve", *Anadilde Eğitim Sempozyumu*, 30-31 Mayıs 2009.
- İSMAİL, Hekimoğlu; "Haritalar, Şemalar Ve Tarihi Yorumlarla 1421 Senelik İslam Tarihi", İstanbul : Feza Gazetecilik. s. 25, 2001.
- İZGİ, Özkan; "Atatürk'ün Eğitim Politikası ve Yabancı Okullar Sorunu", *Üçüncü Uluslararası Atatürk Sempozyumu*, I Ankara 1998, s. 561, 1988.
- KAFESOĞLU, İbrahim; "Türk milli kültürü", Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları. s. 212-213, 218-219, 228, 1977.

- KAFESOĞLU, İbrahim; ‘‘Türk Milli Kültürü’’ (10), İstanbul: Boğaziçi Yayınları, s. 11, 1993.
- KAGITÇIBASI, Çiğdem; ‘‘Yeni insan ve insanlar’’. İstanbul: Evrim Basım Yayın ve Dağıtım Yayımcılık, s.115, 1999.
- KEPENEKÇİ, Yasemin K.; ‘‘Demokratik Okul’’. *Eğitim Araştırmaları*, 3(11), 44-53, 2003.
- KOCATÜRK, Utkan; ‘‘Atatürk’ün Fikir ve Düşünceleri’’, Ankara , s. 134, 1999.
- KONGAR, Emre; ‘‘Demokrasi ve Laiklik’’. İstanbul: Remzi Kitabevi,. s. 17, 1997.
- KYMLİCKA, Will; ‘‘ Çokkültürlü Yurttaşlık; Azınlık Haklarının Liberal teorisi’’ (A. Yılmaz, Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1998.
- MIDDLETON, Valeria A.; ‘‘Increasing preservice teachers’ diversity beliefs and commitment’’. *The Urban Review*, 33(4), 343-361, 2001.
- NCSS; ‘‘A Vision of Powerful Teaching and Learning in the Social Studies: Building Social Understanding and Civic Efficacy’’. Washington, DC: NCSS, 1992.
- OĞUZKAN, A. Ferhan; ‘‘ Eğitim Terimler Sözlüğü’’, Ankara. s.91, 1993.
- ORTAYLI, İlber ve AKYOL, Taha; ‘‘Osmanlı mirasından cumhuriyet türkiye'sine İlber ortaylı ile konuşmalar’’ (1. Baskı ed.). Harbiye, İstanbul: Ufuk Kitapları, Ötüken Yayınları, s. 158, 2002.
- OVEY, N. Mohommed; ‘‘Çokkültürlülük Ve Din Eğitimi’’,(Çev. Çapçioğlu, İ.), *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*,(8), 281-290, 2003.
- ÖZTEKİN, Ali; ‘‘ Siyaset Bilimine Giriş’’, Ankara, s. 58, 2003.
- PAREKH, Bhikhu; ‘‘Çok Kültürlülüğü Yeniden Düşünmek: Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori’’,(çev:Bilge Tanrıseven), Phoenix Yayınevi, Ankara, s.7, 2002.
- PARKER, Walter C.; ‘‘Teaching for diversity and unity in a democratic multicultural society’’, *Education for democracy içinde*, (Ed. W. C. Parker), Information Age Publishing: Connecticut, 2002.

- POLAT, Soner; ‘‘Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri’’, *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 154-164, 2009.
- POLAT, Soner; ‘‘Okul Müdürlerinin Çok Kültürlülüğe İlişkin Tutumları’’, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*(42), 334-343, 2012.
- RAMSEY, Patricia G.; ‘‘History and trends of multicultural education’’. *NHSA Dialog*, 11(4), 206-214, 2008.
- REİMANN, H.; ‘‘Die Vitalität "autochthoner" Kulturmuster. Zum Verhältnis von Traditionalität und Moderne, in: Neidhardt u.a. (Hg.). Opladen: Kultur und Gesellschaft, 1986.
- RESNİK, Julia; ‘‘Multicultural education – good for business but not for the state? The IBcurriculum and global capitalism’’. *British Journal of Educational Studies*, 57(3), 217-244, 2009.
- ROBERTSON, Ian; ‘‘Sociology’’, Newyork: Worth publisher inc., s.76, 1987.
- SULTANA, Qaisar; ‘‘Evaluation of multicultural education’s understanding and knowledge in freshman level preservice. Annual Meeting of The Mid-South Educational Research Association’’. ERIC Digest ED1174138131262, 1994.
- TAŞDELEN, H. Musa; ‘‘ Siyaset sosyolojisi’’, Kocav yayınları, İstanbul. s. 8-10-157, 1997.
- TDV; ‘‘Demokrasi Nedir’’. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı. s. 9, 1992.
- TDV; ‘‘Demokrasi ve İnsan Hakları Projesi İlk Uygulama Raporu’’, Ankara: Türk Demokrasi Vakfı, s. 56, 1999.
- TOMLİNSON, Jhon; ‘‘Küreselleşme ve Kültür’’ (A. Eker, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları, s. 26-39, 2004.
- TOPRAK, Güleç; ‘‘Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Geçerlilik Çalışması’’, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.

- TURHAN, Mümtaz; “Kültür Değişmeleri”, İstanbul: Başbakanlık Yayınları, s. 56, 1972.
- TÜRKDOĞAN, Orhan; “Sosyal hareketlerin sosyolojisi”, İstanbul: Birleşik yayıncılık, s. 9, 1995.
- TÜRKDOĞAN, Orhan; “Milli Kültür Modernleşme ve İslam”. İstanbul: Birleşik yayıncılık, s. 15-16, 1983.
- UYGUR, Nermi; “Kültür Kuramı”, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, s.17, 1996.
- VALENTİN, Sylvia; “Addressing diversity in teacher education programs. Education”, 127(2), 196-202, 2006.
- VARIŞ, Fatma; “Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikleri”. Alkım Kitapçılık, 1994.
- VATANDAŞ, Celalettin; “Tarihsel Bir Deneyim Olarak Çok kültürlülük: İmparatorluklar (Osmanlı Örneği)”, *Avrupa Günlüğü, (Euroagenda)*, 2001\2.
- VATANDAŞ. Celalettin; “Çok Kültürlülük”, İstanbul: Değişim Yayınları, s.17-23, 2002.
- VERMEULEN, Hans & SLIJPER, Boris; “Multiculturalisme in Canada, Australie en de Verenigde Staten, Ideologie en beleid 1950-2000”, Aksant, Amsterdam, 2003.
- VERMEULEN, Hans; “Immigrantenbeleid voor de multiculturele samenleving, Integratie-, taalen religiebeleid voor immigranten in vijf West-Europese landen”, IMES, Amsterdam, 1997.
- WALZER, Michael; “Yorum, Çok kültürlülük; Tanınma Politikası”, (C. Akaş, Çev. haz: Amy Gutman, İstanbul:YKY, s. 108-109, 2005.
- WILLIAMS, Raymond; “Kültür”, (S. Aydın, Çev.), Ankara: İmge Kitabevi, s. 157, 1993.

- YAVUZ, Güler ve ANIL, Duygu; ‘‘Öğretmen Adayları İçin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği:Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması’’, International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, 2010.
- YAZICI, Sedat, BAŞOL, Gülşah ve TOPRAK, Güleç; ‘‘Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları: bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması’’, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* (37), 229-242, 2009.
- YURDABAKAN, İrfan; ‘‘Küreselleşme Konusundaki Yaklaşımlar Ve Eğitim’’, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6,62, 2002.
- YÜCEL, İrfan; ‘‘Peygamberimizin Hayatı, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları. s. 9, 2004.

EKLER

EK: 1. ARAŞTIRMA İZİN YAZISI

T.C
ERZİNCAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.24.20.02-605/
Konu : Tez Çalışması

18.09.2012*010079

VALİLİK MAKAMINA
ERZİNCAN

Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü' nün 04.09.2012 tarih ve 651 sayılı yazılarında, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Davut GÜREL' in 01 Ekim-23 Kasım 2012 tarihleri arasında müdürlüğümüze bağlı Merkez İlkokul ve Ortaokullarda "İlköğretim Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları ile Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında araştırma yapmak istedikleri belirtilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü' nün 2012/13 Nolu Genelgesi dahilinde, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Davut GÜREL' in 01 Ekim-23 Kasım 2012 tarihleri arasında müdürlüğümüze bağlı merkez ilkokul ve Ortaokullarda yukarıda adı geçen araştırmayı yapması müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makanlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, onaylarınıza arz ederim.

Necmi ÖZEN
İl Millî Eğitim Müdürü

ÖELUR
18/09/2012
Abdullah ÇİFTÇİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER :
1-Araştırma Belgeleri (23 sayfa)
2-CD(2 adet)

EK: 2. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmenler;

Bu anket, öğretmenlerin çok kültürlü tutumlarının, öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri ve aşağıda verilen değişkenler açısından incelenmek için hazırlanmıştır. Sizden beklenen soruları dikkatlice okuyup içtenlikle cevaplamanızdır. Verdiğiniz cevaplar sadece bilimsel araştırma amaçlı kullanılacak ve sonuçlar gizli tutulacaktır. Katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katkılarınızdan dolayı teşekkürlerimi sunuyorum.

Davut GÜREL

Yüksek Lisans Öğrencisi

Saygıdeğer öğretmenler, bu bölümde size ilişkin kişisel bilgiler sunulmaktadır. Lütfen aşağıdaki seçeneklerde durumunuza uygun olanların yanındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz.

1) Cinsiyetiniz: 1) Kadın () 2) Erkek ()

2) Görev yapılan okulun büyüklüğü (öğrenci sayısı)

1) 50-100 2) 150-200 3) 200-250 4) 250-300 5) 300 ve üzeri

3) Mezun Olduğunuz Okul:

1) Eğitim Fakültesi () 2) Eğitim Enstitüsü () 3) Fen- Edebiyat Fakültesi ()
4) Diğer (Lütfen belirtiniz)

4) Branşınız:

1) Sınıf Öğretmeni () 2) Sosyal Bilgiler () 3) İngilizce Öğretmeni () 4)
Türkçe Öğretmeni () 5) Anaokulu Öğretmeni 6) Diğer

5) Öğretmenlik mesleğinde deneyiminiz:

a) 1-5 yıl b) 6-10 yıl c) 11-15 yıl d) 16-20 yıl e) 21-25 yıl f) 26 ve üzeri

EK:3 Çokkültürlü Kişilik Ölçeği

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Kolaylıkla iletişime geçebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Başkaları ile iletişim kurmada zorluk çekerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Başkalarının ne hissettiğini anlamaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	İnsanların davranışlarını anlamaya çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Sürprizlerden kaçınırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Şanssızlıklarda sakinliğimi korurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	İletişim kurmada önceliği diğerlerine veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Farklı gruplara rahatça girebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Sakinliğim etrafıma huzur verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Diğer insanlara kolayca yakınlaşıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Çoğunlukla katı bir programa göre çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Tanımadığım bir toplulukta açık konuşmayı severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Plana göre çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Kendimi baskı altında hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Başkalarının duygularını anlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Başkalarının yüz ifadelerine dikkat eder, önemserim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Başarısız ve kötümser durumlar bakış açımı etkiler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Farklı yaklaşımları denerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Farklılıklar ilgimi çeker.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Yeni bir hayata kolayca başlarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Başka insanların yaşam öyküleri ile ilgilenir, anlamaya çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Diğer kültürlere kolayca girebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Kolayca üzülebilen biriyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Kaygılı biriyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Birileri zor durumdaysa onu fark ederim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	İnsanın doğasını anlamaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Kendimi yalnız hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Farklı bir geçmişten gelen insanlarla iletişim kurmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Başkaları rahatsız olduğunda hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	Başkalarını anlar, rahatlatırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31	Sıkı kurallara göre çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32	Diğerlerinin duygularına önem veririm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33	Diğerlerinden bilgi edinmek hoşuma gider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK: 4. Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)	1. Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmeyi değerli buluyorum.
(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)	2. Öğretim yöntemleri kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır.
(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)	3. Bazen öğretmenlerin çok kültürlü farkındalığı ve eğitimi konusuna çok fazla vurgu yapıldığını düşünüyorum.
(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)	4. Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler.
(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)	5. Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sıklıkla görüşürüm.
(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)	6. Kişinin kendi kültürü içinde gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumluluğunda değildir.
(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)	7. Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin isi daha da zorlaşır.
(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)	8. Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum.
(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)	9. İki-dilli çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sıklıkla davranış problemi olarak yorumlanır.
(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)	10 Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin isi daha fazla değerli olur.
(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)	11. Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim.
(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)	12. Öğretmenlerin çok kültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir.
(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)	13. Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların farkında olmak gerekir.
(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)	14. Çokkültürlü farkındalık eğitimi farklı öğrenci topluluğuyla daha etkili çalışmaya yardım edebilir.
(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)	15. Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler.
(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)	16. Günümüz müfredatı çok kültürcülüğe ve farklılığa aşırı önem vermektedir.
(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)	17. Sınıftaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim.
(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)	18. Sınıfın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel farklılığın bilincinde olmaları önemlidir.
(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)	19. Çok kültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konuyla ilgili değildir.
(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)	20. Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatımsa yaratır.

ÖZGEÇMİŞ

Davut GÜREL 1988 yılında Artvin/ Yusufeli’de doğdu. Yusufeli Çok Programlı Lisesini bitirdi. 2006 yılında Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümüne yerleşti ve 2010 yılında buradan mezun oldu. Aynı yıl Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı ve 2013 yılında bu programı bitirdi.

Yabancı dili İngilizce olup Osmanlıca da okuyabilmektedir. Halen özel bir eğitim kurumunda sosyal bilgiler öğretmenliği yapmaktadır.