

T.C.
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ ANABİLİ DALI

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ YETERLİK ALGILARI
(VAN İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlhan POLAT

VAN

Aralık - 2013

T.C.
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ ANABİLİ DALI

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ YETERLİK ALGILARI
(VAN İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

İlhan POLAT

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Eylem KILIÇ

VAN- 2013

T.C. YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
VAN

İlhan POLAT tarafından yapılan “Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algıları: Van ili Örneği” konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan: Yrd.Doç.Dr. Ahmet YAYLA

Üye : Yrd.Doç.Dr. Eylem KILIÇ

Üye : Yrd.Doç.Dr. Fuat TANHAN

Tez Savunma Sınavı Tarihi: .../...../.....

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

...../...../.....

Enstitü Müdürü

Önsöz

Bu çalışmanın bütün aşamalarında hocadan öte arkadaş gibi birlikte çalıştığım, tezimin her safhasını titizlikle takip eden, bütün sorularıma bıkmadan usanmadan cevap veren, analizlerde sonsuz sabır gösteren, günün her saatinde ulaşabildiğim ve bana olan güvenini her zaman ifade ederek bana güç kaynağı olan, en büyük destekçim ve aynı zamanda tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Eylem KILIÇ'A sonsuz teşekkür ve minnettarlığımı sunarım. Ayrıca derslerime girerek engin bilgilerini paylaşan hocalarıma katkılarından ötürü teşekkür ederim.

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde bütün kolaylığı sağlayan Milli Eğitim Müdürlüğü Personeli ve okul müdürlerine, araştırmaya değerli fikirleriyle katılan bütün meslektaşlarıma, ilçelerdeki verilerin toplanmasında desteğini esirgemeyen arkadaşlara teşekkürü borç bilirim.

Bu zorlu süreçte varlıklarıyla güç veren, fikirleriyle aydınlatan, bana katlanarak ve tezimin kontrollerini yaparak desteğini esirgemeyen tüm dostlarıma katkılarından dolayı teşekkür ediyorum.

Son olarak bu süreçte her zaman yanımda olan, pes etmeme izin vermeyen, bana her zaman güvenerek vererek motivasyonumu diri tutan, uzun çalışma sürecinde yaptığı fedakârlıklardan dolayı eşim, hayat arkadaşım Gülşah'a sonsuz teşekkürler, iyi ki varsın.

İçindekiler

	Sayfa No
Önsöz.....	i
İçindekiler.....	ii
Özet.....	v
Abstract.....	vi
Tablo Listesi.....	vii
Ek Listesi.....	ix
Giriş.....	1
Çokkültürlülük.....	3
Çokkültürlülüğe farklı bakış açıları.....	7
<i>Olumsuz görüşler.....</i>	<i>7</i>
<i>Olumlu görüşler.....</i>	<i>8</i>
Türkiye’de çokkültürlü yapı.....	9
Çokkültürlü eğitim.....	10
Çokkültürlü eğitim yaklaşımları.....	12
Çokkültürlü eğitimin temel ilkeleri.....	13
Çokkültürlü eğitimin amaçları.....	14
Türkiye’de çokkültürlü eğitim.....	15
Çokkültürlü öğretmen.....	16
Literatür tarama.....	19
Öğretmenlerle yapılmış çalışmalar.....	19
Öğretmen adaylarıyla yapılmış çalışmalar.....	23
Öğretim elemanlarıyla yapılmış çalışmalar.....	28
Amaç.....	29
Önem.....	30
Varsayımlar.....	30
Sınırlıklar.....	31
Tanımlar.....	31
Materyal ve Yöntem.....	32
Araştırma modeli.....	32
Evren ve örneklem.....	32
Verilerin toplanması.....	32
Verilerin analizi.....	33
Araştırma Bulguları.....	35
Demografik bilgiler.....	35

Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları.....	41
Kültürel Farklılıkların değerlendirilmesi.....	42
<i>Kültürel farklılık olarak “Etnik köken”</i>	42
<i>Kültürel farklılık olarak “Din”</i>	42
<i>Kültürel farklılık olarak “Dil”</i>	43
<i>Kültürel farklılık olarak “mezhep”</i>	43
<i>Kültürel farklılık olarak “Sosyo-ekonomik düzey”</i>	43
Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri.....	44
Sınıf ortamında kültürel farklılıklar.....	44
Farklı kültürlerden öğrencilerle çalışma.....	45
<i>Farklı öğrencilerle çalışmanın öğretmene katkısı</i>	46
Farklı kültürlerin sınıfa taşınması.....	46
Türkiye’de çokkültürlü eğitim ihtiyacı.....	47
Çokkültürlü eğitimin öğrenciye katkısı.....	48
Hizmet öncesi eğitimde çokkültürlü ders.....	48
Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim donanımı.....	49
Çokkültürlü eğitim programı.....	50
<i>Çokkültürlü eğitimde okulun rolü</i>	51
Farklılıkların çatışmasında öğretmen.....	53
Türkiye’de çokkültürlü eğitimin önündeki engeller.....	54
<i>Toplumsal engeller</i>	54
<i>Siyasi engeller</i>	54
Öğretmenlerin çözüm önerileri	55
<i>Toplumsal engellerin kalkması</i>	55
<i>Devlet-siyasetin rolü</i>	56
<i>Öğretmenin rolü</i>	56
Demografik etmenlerin çokkültürlü yeterlik algısına etkisi.....	57
Cinsiyetin çokkültürlü yeterlik algısına etkisi.....	58
Deneyimin çokkültürlü yeterlik algısına etkisi.....	58
Okulun bulunduğu yerleşim yerinin çokkültürlü yeterlik algısına etkisi.....	58
Öğretmenlerin yetiştiği yerleşim yerinin çokkültürlü yeterlik algısına etkisi.....	59
Öğrenim yerlerinin kültürel yapısının çokkültürlü yeterlik algısına etkisi.....	59
Mezun olunan üniversitenin bulunduğu yerleşim yerinin çokkültürlü yeterlik algısına etkisi	61
Yaşın çokkültürlü yeterlik algısına etkisi.....	62
Mezun olunan fakülte türünün çokkültürlü yeterlik algısına etkisi.....	62

Branşın çokkültürlü yeterlik algısına etkisi	63
Görev yaptıkları okul türünün çokkültürlü yeterlik algısına etkisi.....	64
Yetiştikleri coğrafi bölgenin çokkültürlü yeterlik algısına etkisi.....	64
Siyasi düşüncenin çokkültürlü yeterlik algısına etkisi.....	65
Tartışma ve Sonuç.....	67
Öneriler	73
Kayakça.....	75
Ekler	85
Özgeçmiş	91

ÖZET

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ YETERLİK ALGILARI (VAN İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlhan POLAT

YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI
2013

Bu araştırma ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarını ve çokkültürlü eğitime ilişkin nasıl bir bakış açısına sahip olduklarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışmanın ülkemizde çokkültürlülük bağlamında öğretmen algıları hakkında fikir sahibi olmasına katkı sağlayacağı düşüncesiyle öncü çalışmalardan biri olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 öğretim yılı güz döneminde Van ili ve ilçelerinde görev yapan 712 öğretmen ile nitel araştırma için merkez ilçede çalışan 15 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri 41 maddeden oluşan “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” ve nitel verileri 12 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde istatistiksel yöntemler, nitel verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır.

Sonuç olarak Türkiye’de öğretmenlerin yüksek düzeyde çokkültürlü yeterlilik algısına ve çokkültürlü eğitime ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduğu bulgulanmıştır. Buna karşın nitel verilerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenler çokkültürlü eğitime ilişkin eksik ve yanlış bilgilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetinin, yaşının, öğrenim hayatının geçtiği yerin kültürel yapısının, branşının, görev yaptığı okulun bulunduğu yerleşim yerinin, yetiştiği coğrafi bölgenin ve siyasi düşüncesinin çokkültürlü yeterlik algıları ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri üzerinde önemli bir etken olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, çokkültürlü öğretmen yeterlikleri

ABSTRACT

SECONDARY SCHOOL TEACHERS' PERCEPTION OF MULTICULTURAL COMPETENCE (CASE OF VAN)

MASTER THESIS

by Ilhan POLAT

YUZUNCU YIL UNIVERSITY
EDUCATIONAL INSTITUTE
EDUCATION PROGRAM AND TEACHING MAJOR
2013

The aim of this study was to reveal not only secondary school teachers' perception of multicultural competence but also how their point of view on multicultural education is.

Recently, multicultural education and teachers' multicultural competence has been widely investigated in United States and Europe, however, there is limited research studies investigating how teachers perceive diversity in society and how their point of view on multicultural education is. This research is a preliminary study that can contribute to knowledge base about teachers' perception of multicultural competence in our country

Mixed method was used for the current study. The participants of this study were 712 secondary school teachers working in 2012-2013 fall semester in the city of VAN. Qualitative part of this research was conducted with 15 secondary school teachers. The quantitative data was collected through "Multicultural Competence Scale" consisting of 41 items and qualitative data were collected by a semi structure interview form consisting of 12 open ended questions. The quantitative data were analyzed through statistical methods. Qualitative data were analyzed by content analysis.

The result of this study showed that the teachers have high perceptions of multicultural scale in terms of awareness, knowledge and skills. Even though the teachers have high perceptions of multicultural competence, the study revealed that they had both misconception about multicultural education and missing information about it. Significant difference were found on the teachers' perception of multicultural competence in terms of gender, the place of school they are working, site's being multicultural in high school and university, the place of university they graduated, their major, the geographical area they grew up and political thought

Key words: multiculturalism, multicultural education, multiculturalist proficiency perception

TABLO LİSTESİ

<u>Tablo No</u>		<u>Sayfa</u>
Tablo 1.	Katılımcıların yaşlarına ilişkin bilgiler.	35
Tablo 2.	Katılımcıların cinsiyetine ilişkin bilgiler.	35
Tablo 3.	Katılımcıların mezun olduğu fakülte türüne ilişkin bilgiler.	35
Tablo 4.	Katılımcıların branşlarına ilişkin bilgiler.	36
Tablo 5.	Katılımcıların deneyimine ilişkin bilgiler.	36
Tablo 6.	Katılımcıların görev yapmakta olduğu okulun türüne ilişkin bilgiler.	36
Tablo 7.	Katılımcıların görev yapmakta olduğu okulun bulunduğu yerleşim yerine ilişkin bilgiler.	37
Tablo 8.	Mezun olunan üniversitenin bulunduğu yerleşim yerine ilişkin bilgiler.	37
Tablo 9.	Katılımcıların yetiştiği coğrafi bölgelere ilişkin bilgiler.	38
Tablo 10.	Katılımcıların yetiştiği yerleşim yerinin türüne ilişkin bilgiler.	38
Tablo 11.	Katılımcıların ilköğretim döneminin geçtiği yerin kültürel yapısına ilişkin bilgiler.	39
Tablo 12.	Katılımcıların ortaöğretim döneminin geçtiği yerin kültürel yapısına ilişkin bilgiler.	39
Tablo 13.	Katılımcıların üniversite döneminin geçtiği yerin kültürel yapısına ilişkin bilgiler.	39
Tablo 14.	Katılımcıların siyasi görüşlerine ilişkin bilgiler.	40
Tablo 15.	Çokkültürlü yeterliklerinin alt boyutlarına ilişkin toplam puanlar.	42
Tablo 16.	Ölçekten alınan toplam puanlar.	42
Tablo 17.	Cinsiyet bağlamında bilgi düzeyi puanları.	58
Tablo 18.	Okul yerleşim yeri değişkenine göre farkındalık düzeyi puanları.	59
Tablo 19.	Ortaöğretim dönemimin geçtiği yerleşim yerinin kültürel yapısının etkisine ilişkin puanlar	60
Tablo 20.	Üniversite dönemimin geçtiği yerleşim yerinin kültürel yapısının etkisine ilişkin puanlar	61
Tablo 21.	Mezun olunan üniversitenin bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre farkındalık düzeyi puanları.	61
Tablo 22.	Yaş değişkenine göre farkındalık düzeyi puanları.	62

Tablo 23.	Branş değişkeninin çokkültürlülük yeterliklerine etkisine ilişkin puanlar.	63
Tablo 24.	Bölge değişkeninin çokkültürlülük yeterlikleri üzerindeki etkisine ilişkin puanlar.	64
Tablo 25.	Siyasi düşünce değişkeninin çokkültürlülük yeterlikleri üzerindeki etkisine ilişkin puanlar	66

EKLER LİSTESİ

Ek 1: Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği

Ek 2: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Giriş

XIX. ve XX. yüzyılın vücut bulmuş devlet projesi olan ulus-devlet modeli, son otuz yılda çokça eleştirilmekte ve yeni çözüm arayışları üzerinde düşünceler üretilmektedir. Bünyesinde barındırdığı tüm kültürel farklılıkları tekçi bir anlayışla homojenleştirmeye çalışan, ancak başarılı olduğu noktasında derin şüpheler olan ulus-devlet projesi, farklılıkların talepleri doğrultusunda yüksek sesle tartışılır duruma gelmiştir. Bu alanda birçok politika üretilmekte ve birçok devlet, üretilen bu politikalar karşısında kendini değiştirmek zorunda kalmaktadır. Ulus devletin karşısında oluşan bu yeni politika “çokkültürlülük” politikasıdır. Çokkültürlülük tek tipleştirmeye, asimilasyona ve homojenleştirmeye karşı tüm farklı kültürlerin eşit derecede değerli olduğu, hiçbir kültürün diğerinden üstün olmadığı ve tüm kültürlerin eşitlik temelinde ortak bir yaşam alanı bulacağı düşüncesine dayanmaktadır. Çokkültürlülük kavramı çok geniş bir çerçevede ele alınmaktadır. Din, dil, etnik köken, mezhep, cinsiyet, yaş, cinsel yönelim ve hatta bu öğelerin dışındaki çok küçük farklılıklara sahip yaşam biçimlerini bile kapsamaktadır. Çokkültürlülük, her nasıl meydana gelmiş ve kaynağı ne olursa olsun, başka kültürel farklılıkların yaşam alanını daraltmadığı ve onlara saygılı olduğu sürece bütün farklılıkların değerli olduğu görüşüne dayanmaktadır. Özellikle içinde yaşadığımız çağın teknolojik gelişmeleri ile birlikte bir ülkede veya bölgede meydana gelen bir değişimin tüm dünyaya aynı anda yayılıyor olmasının da etkisiyle en kapalı toplumlarda bile farklılık temelli taleplerin tartışıldığı ve bir takım taleplerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durumda çokkültürlülük veya başka bir ifadeyle farklılık temelli taleplerin artık her toplumun konuştuğu, üzerinde durduğu bir konu olduğu söylenebilir.

Politik alanda meydana gelen gelişmelerin, toplumun her alanında bir değişim yaratması gibi eğitimde de yansımaları olmaktadır. Zira devletler politikalarına göre yetiştirmeyi düşündükleri birey ve toplum modeline ancak eğitim politikalarını bu yönde düzenleyerek ulaşabilirler. Son yıllarda çeşitlilik noktasında birçok devlet, toplumun talepleri karşısında kendini yenilemek ve yasal düzenlemeler yapmak zorunda kalmıştır. Eğitim politikalarının değiştirilmek istenmesi ile birlikte çokkültürlü eğitim, çokkültürlü toplum, çokkültürlü okul, çokkültürlü öğretmen, çokkültürlü program vb kavramlar ortaya çıkmıştır. Çokkültürlü eğitim anlayışında eğitimin tüm bileşenlerinin (program, eğitim ortamı, personel, materyal vb.) farklılık temelli bir yapıda olması

esastır. Çokkültürlü eğitim ile tüm farklılıkların değerli kabul edildiği, her bireyin veya toplumun eğitim sürecinde kendi kültürünü koruyabildiği bir sürecin oluşturulması amaçlanmaktadır. Çokkültürlülük kuramcılarına göre çokkültürlü eğitim ile toplumsal eşitsizlikler ve çatışmalar ortadan kalkacaktır.

Eğitim bir bütün olarak değerlendirilmekle birlikte bu çalışmanın sınırlıkları içinde “çokkültürlü öğretmen” kavramı üzerinde durulmaktadır. Eğitimin en önemli bileşenlerinden olan öğretmen, çokkültürlü eğitim politikalarında önemli bir yer tutmaktadır. Çokkültürlü toplumların eğitim sisteminde çokkültürlü öğretmen yetiştirilmesi, eğitimin hedeflerine ulaşması için son derece önemli görölmektedir. Yeni eğitim modellerinde ve öğretmen eğitimi programlarında çokkültürlülük sıkça dile getirilen bir yeterlik olarak görölmektedir. Son yıllarda öğretmen yetiştirme ile ilgili yapılan çalışmalarda, öğretmen adaylarının kültüre duyarlı bir anlayış geliştirmeleri ve öğrenme öğretim ortamının öğrencilere maksimum düzeyde fayda sağlaması için bireysel farklılıklara sebep olan kültürel farklılıkların öğretmen adaylarına kazandırılmasının önemi vurgulanmaktadır (Ünlü ve Örtün, 2013, 289). Çokkültürlü öğretmen yeterlikleri tanımlaması yapılırken, genellikle üç boyuttan söz edilmektedir. Bu yeterlikler inançlar ve tutumlar, bilgiler ve beceriler olmak üzere üç ayrı boyutta ele alınmaktadır (Başbay ve Bektaş, 2009).

Türkiye özelinde konuya baktığımızda; Türkiye bünyesinde barındırdığı birçok etnik köken, din, mezhep, dil vb. farklılık ile çokkültürlü bir toplumdur. Çokkültürlü olmasına karşın, farklılık temelli eğitim anlayışı oldukça yeni ve yetersizdir. Son zamanlarda AB uyum çalışmaları çerçevesinde bir takım değişiklikler yapıldıysa da beklentilerin ve gerçekliğin çok gerisindedir (Ünal, 2004).

Öğretmen özelinde bakıldığında ise öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim programlarında çokkültürlülük anlayışına yönelik yeterli çalışma bulunmamaktadır.

Bu çalışmada çokkültürlülük bağlamında öğretmen yeterlikleri ele alınmış ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında “öğretmen eğitimi” konusunda öneriler getirmiştir.

Çokkültürlülük

İbn Haldun “asabiyet” teorisinde toplumu ele alırken, toplumların iki sebepten meydana geldiğini, birincisinin nesep, şecere (soy) asabiyeti, ikincisinin de sebep, (mükteseb) asabiyeti olduğunu ifade eder. İlkinde kan bağı ve soy önemli iken ikincisinde kan ve soy bağından öte başka sebeplerin etkili olduğunu belirtir. İbn Haldun’un asabiyet kavramı dayanışma, ortak duygu, koruma duygusu, yardımlaşma, birlik inancı, örgütlenme ve ortak yaşamı kapsayan geniş bir çerçevededir (Albayrak, 2000). Bugün dünyadaki gelişmiş toplumların çoğu kan ve soy bağı olmadan bir araya gelmiştir. Bununla birlikte özellikle etnik köken ve kabile yaşayışına bağlı olarak bir araya gelen toplumlar da mevcuttur. Toplumlar bir araya gelme şekillerine bakılmaksızın zamanla ortak bir anlayış ve kültür geliştirirler. Kültür toplumların bir arada kalmasını ve toplumun değerlerinin sonraki nesillere taşınmasını sağlar.

Parekh (2002) kültürü, tarih içerisinde yaratılan bir anlam ve önem sistemi, bir grup insanın bireysel ve toplu yaşamlarını anlamada, düzenlemede ve yapılandırmada kullandıkları bir inançlar ve adetler sistemi olarak tanımlar. Fay’a (2001) göre kültür, bir grubun yaşamını anlamlandırmasını sağlayan ve bu gruba yaşam biçimi istikametlerini sunan karmaşık bir müşterek inançlar, değerler ve kavramlar kümesidir. “Pederson (1991) ise kültürü; ırk, uyruk, etnik köken, dil ve din gibi etnoğrafik değişkenlerin yanı sıra yaş, cinsiyet ve yaşanan yer gibi demografik değişkenler; sosyal, eğitim ve ekonomik gibi statüye ilişkin değişkenler; resmi ve gayri resmi ilişkileri de kapsayacak şekilde tanımlamaktadır” (Akt. Çoban, Karaman ve Doğan, 2010, 126). Kültür, bireyin ve toplumun ürettiği maddi ve manevi her türlü değerdir. Kültürü oluşturan etmenler; yaş, cinsiyet, mekân, zaman, din, dil, etnik köken ve yaşanan olaylar olarak ifade edilebilir. Her birey sosyal varlık olmasının gereği bir veya birkaç kültürün etkisinde kalır. Kültürlenme işi bazen bilinçli bazen de bilinçsiz olabilir. Sonuçta her bireyin sahip olduğu kültürel bir yapı vardır. Kymlicka’ya (1998) göre bir kültüre üye olmak; kişisel değerler ve tasarımlar hakkında sorulara karşılık vermek için başvurduğumuz anlaşılır bir seçim bağlamı ve güvenli bir kimlik ve aidiyet duygusu sağlar.

Kültür, zaman içinde birçok değişime uğrar ve bu değişimden olumlu veya olumsuz etkilenir. Kültürler birbirinden etkilenir, hatta birçok kültür kendi içinde başka

birçok alt kültürü oluşturabilir. “Aynı toplum içinde insan toplulukları ortak geçmişleri, yaşadıkları bölge, ekonomik uğraş alanları ve sosyo-ekonomik statülerine göre farklı kültürler geliştirirler” (Cırık, 2008, 27). Kültürel farklılığın kaynağını da bu durum oluşturur. Kültürel farklılıklara baktığımızda aslında birçok kültürün ortak noktasının olduğunu, tarihin belli dönemlerinde kültürü etkileyen faktörlerle değişim yaşandığını görmek mümkündür.

Farklı kültürlerin olması, bazı kültürlerin üstün ve bazılarının daha aşağı görülmesi sonucu meydana gelen tarihsel olaylar çokkültürlülük kavramını doğurmuştur. Çokkültürlülük kavramı ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri’nde ortaya çıkmıştır. ABD’nin coğrafi keşiflerle birlikte birçok farklı kültürden insanı barındırdığı bilinen bir gerçektir. Ayrıca çeşitli kültürlerden bu ülkeye göç olmuş ve çokkültürlü bir toplum meydana gelmiştir. 1960’lı yıllarda ABD’de toplumsal çeşitliliğin artması, insan hakları hareketlerinin ve etnik azınlıkların, kadınların eşit hak ve olanak taleplerinin yoğunlaşması ile bu gruplara yönelik ırkçılığın, cinsiyetçiliğin ve baskının farkına varılması sonucunda 1970’lerde çokkültürlülük ve çeşitlilik kavramları ortaya çıkmıştır. Çokkültürlülük 1980’lerde ve 1990’larda bilimsel çalışmalara daha çok konu olmaya başlayan bir kavram olmuştur (Munley, Duncan, McDonnell ve Sauer, 2004; Akt. Başbay ve Bektaş, 2009, 33). Daha sonraki süreçte Avrupa ülkelerinde daha çok göçmen temelli olarak çokkültürlülük kavramı yaygınlaşmaya başlamıştır. İnsan hakları konusunda meydana gelen gelişmeler dini ve etnik azınlıkların eşit yaşam ve kültürünü yaşatma isteği ile bu yönde yapılan mücadeleler çokkültürlülük kavramını olgunlaştırmıştır.

Çokkültürlülük; ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutları içeren çok yönlü bir kavramdır (Tiedt ve Tiedt, 2005; APA, 2002; Akt. Demir, 2012, 1455). Yakışır (2009) çokkültürlülüğü, farklı dine, dile ve ırka sahip farklı kültürdeki yani farklı etnik\kültürel kökene sahip toplulukların bir arada yaşama projesi olarak tanımlar. Parekh (2002) çokkültürlülüğün sadece farklılık ve kimlikle ilgili olmadığını bununla birlikte bir grup insanın kendilerini ve dünyayı anlamakta, bireysel ve toplu yaşamlarını düzenlemekte kullandıkları inançlar ve uygulamalarla alakalı olduğunu ifade eder. Kaya (2007) çokkültürlülüğü, ideal olarak modern toplumların farklı kültürel grupları kapsamaları ve bu farklı kültürel grupların eşit statülere sahip olmalarını öngördüğünü belirterek

çokkültürlülüğün eşitlik tarafına vurgu yapar. Çokkültürlülüğün; kültürel farklılıkların kamusal alanda ifadesi, azınlıklara özel hakların verilmesi, azınlıkların farklı kültür ve kimliklerini koruması ve geliştirmesi, farklı kültürel yapıların gelişiminin teşvik edilmesi gibi çeşitli anlamları içerdiğini ifade eden Başbay ve Bektaş (2009) çokkültürlülüğün hukuki boyutuna dikkat çeker. Bir toplumun çokkültürlü olması, sadece o toplumun üyeleri arasında gelenekler, adetler, değerler vb. açısından bir farklılık olması değil, aynı zamanda farklı kültürlere mensup olmaları hasebiyle, benimsenen, kendilerini bağlı gördükleri, uymakla yükümlü hissettikleri etik değerler ve dolayısıyla inandıkları bu değerlerle uyumlu olarak gerçekleşmesini arzuladıkları adalet anlayışları arasında bir farklılığın bulunduğu anlamına gelir (Özensel, 2012, 60).

Çokkültürlülük tanımlarına bakıldığında farklılık kavramı oldukça geniş bir şekilde ele alınmaktadır. Farklılığın içine din, dil, etnik köken, cinsiyet, yaş, engelli olma, mezhep, cinsel yönelim ile birlikte insanların bireysel ve toplu olarak belirledikleri her türlü inanç ve uygulamalar girmektedir. Farklılık kavramı bu şekilde geniş tanımlanınca tek bir etnik kökenden veya dinsel yapıdan oluşan toplumların da çokkültürlü olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin; sadece Müslüman Türklere özgü kadın olma, eşcinsel olma, mezhep veya bölgesel farklılıklar olması gibi. Buradan çıkarılacak sonuç tüm toplumların aslında çokkültürlü bir yapıya sahip olabileceğidir.

Çokkültürlülük ABD’de farklılıkların talepleri doğrultusunda ortaya çıkmasıyla birlikte daha sonraki süreçte ulus-devlet projesine karşı ortaya çıkmış bir tepki haline gelmiştir. Ergil (1995a) ulus-devleti farklı etnik ve kültür kümeleri arasında varılan siyasal mutabakatın ürünü olarak tanımlar. Ulus-devlet, bir tek kültürün inşası üzerine kurulu ve genelde hâkim kültürün esaslarına dayanan bir politika izler. Durum böyle olunca, farklılıklar kendini koruma noktasında sorunlar yaşarlar. Dünyada birçok ulus-devlet bünyesinde barındırdığı etnik, dini ve diğer kültürel farklılıklara karşı zayıf duruma düşmüştür. Bugün ulus-devlet, milletini tek bir etnik grup olarak saydığı için sorunlar yaşamaktadır (Mahçupyan, 1999; Akt. Kaya, 2007, 49). Canatan (2009) etnik, kültürel ve dilsel farklılıkları bir potada eriterek, ortak bir tarih, dil ve kültüre dayalı bir ulus yaratmak olan ulus-devlet projesinin ciddi bir meydan okumayla karşı karşıya olduğunu ifade ederek çokkültürlülüğün ulus-devlet için oluşturduğu tehdidi ifade eder. Ulus-devletler bünyesinde barındırdıkları farklı kültürleri bir arada tutarak ortak bir

kültür oluşturma çabasıdır. Bu zaman zaman asimilasyon politikalarının uygulanmasına ve toplumların özellikle de farklı kültürel grupların zarar görmesine neden olmuştur. “Çokkültürlülük, ortaya koyduğu sav ile ortak kültürden çok, her kültürün önemine ve yaşatılmasına vurgu yapar. Ulus-devlet projesinin aksine çokkültürlülük modelinde toplumsal olguyu teşkil eden unsurlardan hiç biri eriyerek ya da eriterek diğerleriyle bir ilişkiye girmemektedir. Ortada bir karışım vardır, söz konusu karışımında her bir unsurun kendi özgünlüğünü korumaya devam ettiği, aralarında bazı ortak unsurların yardımıyla yeni bir aroma oluşturdukları bir karışım” (Vatandaş, 2002, 18).

Ulus-devletin içine girdiği çıkmazı ve çıkar yolu Parker (2002; Akt; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009, 230) “farklılık olmaksızın birlik, kültürel baskı ve kargaşa ile sonuçlanır. Birlik olmaksızın farklılık ise ulus-devletin çatlamasına yol açar. Çokkültürlü demokratik bir ulus-devletinde farklılık ve birlik, nazik bir dengede birlikte var olmalıdır” şeklinde ifade ederek çokkültürlülüğün aslında içine düşülen çıkmazın çözümünü oluşturduğunu ifade eder. Kaya (2007) modern bir toplumda, tek tip insan ve tek tip kültür anlayışının kabul edilebilir bir olgu olmadığını; özellikle farklı etnik, dini ve kültürel gruplardan oluşan toplumlarda çokkültürlülük bakış açısı ve söylemi toplumsal barışın sağlanması için önemli bir yaklaşım olduğunu ifade eder. Çokkültürlülük ulus devletini oluşturmak istediği tek tip topluma karşı, birlik içinde herkesin kendi kültürel farklılığını koruyarak var olabileceği ve aynı zamanda eşit olacağı bir yaklaşım geliştirir. Habermas (2002), Eşit ve öznel hakların demokratik olarak hayata geçirilmesi sürecini “farklı etnik grupların ve kültürel yaşam biçimlerinin eşit haklarla bir arada var olma güvencesiyle sağlanabileceğini ifade eder. Ergil’e (1995b) göre çokkültürlü toplumlarda aşağılık duygusu kültür kümelerinin eşitsiz dizilişinden kaynaklanmaktadır. Çokkültürlü toplumlarda eşitli olmadığında eşitlik noktasında daha altta kalan kültürler aşağılık duygusuna kapılır ve bu çatışma ortamına zemin hazırlar. Baumann’a (2006) göre çokkültürlülüğün amacına ulaşması için çevrecilik ve feminizm gibi küresel olması gerekir. Nasıl ki feminizm tüm kadınları ve çevrecilik tüm toplumu ilgilendiren bir durum ise çokkültürlülük de tüm farklılıkların ortak konusu ve uğraşı olmalıdır.

Çokkültürlülüğe ilişkin görüşler

Olumsuz görüşler

Çokkültürlülük birçok yazar tarafından eleştirilmekte, bölünme, çatışma ve kargaşaya neden olacağı yönünde görüş belirtilmektedir. Çokkültürlülük karşıtlarına göre çokkültürlülük politikası insanları bir ulus olarak birleştirmek yerine, kendi kategorilerinde tanımlayarak bölmektedir. Bu durum bütünleşmeyi olanaksızlaştırmakla kalmayıp, siyaset, kültür ve medeniyetin sonu anlamına da gelmektedir (Altınbaş, 2006; Akt. Başbay ve Bektaş, 2009, 34). Vatandaş (2002) çokkültürlülüğü uzun bir süreye yayılmış, değiştirilmesi hedeflenen unsurların değişiminin zorlanmadan gerçekleştirildiği bir asimilasyon politikası olarak ifade etmektedir. Çokkültürlü toplumsal yaşam vaadi, aslında kendi içinde bölünmeyi, ayrılığı ve değişik bir biçimde 'biz' ve 'öteki' ayrılığını getirdiği tartışmalarına dikkat çeken Tekinalp (2005) çokkültürlülüğün 21. yüzyılın en önemli sorunu olarak karşımızda durduğunu ifade eder. Ayrıca bölünme, ayrışma, tanımama, dışlanma, uyumsuzluk, çatışma içeren tartışmalara yol açacağını dile getirerek çokkültürlülüğün toplumu böleceğine ilişkin tartışmalara dikkat çeker. Erkal (2005; Akt. Çelik, 2008, 327), farklılıkların tanınması ve bunlara saygı duyulması ayrımcılıkların ortadan kaldırılmasına değil, tartışılmasına ve daha ileri safhada çatıştırılmasına yol açabilir.” ifadeleriyle çokkültürlülüğe karşı bir tavır temsil etmektedir. Çokkültürlülük karşıtları kavramı ya “küresel kapitalizmin yeni bir tuzağı” olarak değerlendirmekte ya da “millî birlik ve bütünlük ruhuna aykırı” görüp tartışılmasının bile sakınca yaratacağını savunmaktadır (Ünal, 2004, 140). Tekinalp (2005) yaşamları değerli bulunan kültürlerden bahsedildiğini ancak “Bunlar nasıl tespit edilecektir?” sorusunu sorarak, sonuçta her grup kendi özgün kültürü ile hak talep edebileceğini ifade eder. Çokkültürlülüğe eleştirel bakan aydınların ve siyasetçilerin görüşleri analiz edildiğinde onların sürekli olarak belirli tez ve argümanları öne çıkardıkları görülmektedir. Bunları şu şekilde sıralanabilir (Canatan, 2002; Akt. Canatan, 2009, 83).

- Çokkültürlü toplum, farklı etnik gruplar arasında kültürel çatışmaları beraberinde getirmektedir. Bu çatışma beklentisinin gerisinde kültürlerin uzlaşması mümkün olmayan çelişkiler taşıdığı fikri yatmaktadır.

- Kültürel farklılıklar, etnik grupların yerleşik topluma uyumuna ve yerleşik toplumla bütünleşmesine engel olmaktadır. Göçmenler, kendi kültürlerine aşırı bağlılıklarından dolayı, kendilerini toplumdan dışlamaktadır.
- Batı kültürü, örnek ve üstün bir kültürdür. Diğer kültürler, Batı toplumlarına katkıda bulunmak bir yana, hem yerleşik topluma hem de göçmen gruplara sorunlar çıkarmaktan başka bir işe yaramamaktadır.
- Entegrasyon sorunu, göçmenlerin tam veya sınırlı oranda asimilasyonu ile çözülebilir. Göçmenlerin ve azınlıkların özellikle kamusal alanda egemen değer ve normlara uymaları zorunludur.

Olumlu görüşler

Çokkültürlülük karşıtları tarafından gündeme getirilen “hangi kültürler değerlidir” konusunda, Parekh (2002) hiçbir kültürün tamamen değersiz olmadığını aksi halde üyelerinin bağlılığını korumasının ve uzun süre ayakta durmasının mümkün olamayacağını ifade eder. Neyin değerli olup neyin değerli olmadığı konusunda kişilere kararlarının gerekçelerini bildirmelerini istememiz, kişiler kararlarını güçlü ve yeterince inandırıcı bir savunma yaptıklarında saygı duymamız, ikna olmadığımızda ise değişim için baskı yapmaya devam etmemiz gerektiğini ifade eder. Bir kişi veya grup kendine has kültürel bir yapı oluşturmuşsa ve oluşturduğu bu değeri mantıklı ve güçlü bir şekilde savunabiliyorsa veya karşısındakini ikna edebiliyorsa ona saygı duymamız gerekir. Çünkü bir değeri eleştirmeden önce o değer ile ilgili kişilerin gerekçelerini dinlemek karşımızdakini anlamayı kolaylaştırır. Gutmann (2010) da kültürel farklılığın her yönünün saygıya değer olmadığını ırkçılık ve Yahudi karşıtlığı gibi görüşlere saygı duyulmaması gerektiğini ifade ederek bütün farklılıkların aslında çokkültürlülük kapsamında değerlendirilemeyeceğine dikkat çeker. Birçok farklı değer ve düşünce olmasına rağmen hepsinin değerli olduğunu söylemek zordur. Başkasının özgürlük alanını ya da farklılığını yok etmeye ve baskı yapmaya maruz bırakacak düşüncelerin çokkültürlülükle bağdaşmadığını söylemek mümkündür. Zira çokkültürlülük tüm farklılıkların kendini özgür hissettiği ve birbirlerinin yaşam alanını daraltmadığı bir yaklaşımdır.

Özensel (2012) her toplumun sahip olduğu değerlerin bir başkası ile kıyaslanmadan bizzat kendi başına bir değer olarak kabul edilmesinin çokkültürlülüğün en büyük

felsefi dayanağı olduğunu ifade ederek her kültürün kendi özel koşullarının olduğuna ve diğer kültürlerle kıyaslanmanın yanlışlığını ifade eder. Yine farklı kültürleri değerlendirmek açısından başka yaşam biçimlerinin iç bütünlüklerinin olduğunu belirten Fay (2001) bu kültürleri anlama ve takdir etmenin kendi perspektifimizden olmaması gerektiğini ifade eder. Her kültürel farklılığın tarihi ve sosyolojik arka planı vardır. Farklılığı kendi öz yapısı içinde değerlendirmemiz gerekir. Kendi bakış açımızdan ele aldığımızda bize çok anlamsız, saçma ve değersiz gelen birçok değer aslında bir başkası için ne anlama geldiğini göremeyiz. Bu durumda karşımızdaki ile bir çatışma durumu meydana gelebilir. Çünkü bireyler ve toplumlar kendi kültürleriyle vardır. Bu durumda ihtiyacımız olan şey kabul ve saygıdır.

Türkiye’de çokkültürlü yapı

Parekh’e (2002) göre iki veya daha fazla kültürel topluluğu barındıran toplumlar çokkültürlüdür. Bu tanımdan hareketle ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutları bakımından birçok farklılığı barındıran Türkiye çokkültürlü bir toplumdur. Türkiye’de Türkçe, Kürtçe, Abhazca, Arapça, Arnavutça, Çerkezce, Ermenice, Gürcüce, Kıptice, Lazca, Pomakça, Rumca, Süryanice, Tatarca, İbranice gibi dillerin konuşulmakta olduğu bir gerçektir (Ünal, 2004). Bu durum bize aynı zamanda birçok etnik kökenin olduğunun ipucunu da vermektedir. Konda’nın 2006 yılında yaptığı araştırma verilerine bakıldığında Türkiye toplumunun çokkültürlü yapısını görmek mümkündür. Türkiye’deki dilsel çeşitliliğe bakıldığında vatandaşların % 84,54’ü Türkçe, % 12,98’i Kürtçe, % 1,38’i Arapça ve % 1,11’i Diğer dilleri konuşmaktadır. Türkiye’de birçok farklı inançtan (Müslüman, Hıristiyan, Yahudi vd.) insanlar yaşamaktadır. Türkiye nüfusunun büyük çoğunluğu Müslüman’dır ancak İslamiyet içindeki mezheplere göre çeşitliliğe bakıldığında, % 81,96’sının Sünni-Hanefi, % 5,73’ünün Alevi-Şii olduğu görülmektedir. Alevilerin % 43’ü Türk, % 42’si Kürt, % 7’si Arap ve kalanı ise diğer etnik kökenlerden gelen kişilerden oluşmaktadır. Bu kategorilere bölgesel farklılıklar (aynı dini veya etnik kökene sahip olsalar bile), mezhepsel farklılıklar, cinsel yönelimler, inanmayanlar, kendini herhangi bir dini veya etnik yapı içinde tanımlamayanlar, cinsiyet vb. eklenebilir.

Türkiye’de etnik köken, din ve dil kategorilerinin içinde iç içe geçmiş alt tanımlamaların varlığından söz edilebilir. Aynı etnik kökenden olup dili farklı olanlar, farklı etnik kökenden olup inancı aynı olanlar, aynı dili konuşup farklı din ve etnik kökenden olanlar, mezhepsel farklılıklar, gibi alt tanımlamalar yapılabilir. Bu nesnel çeşitliliğin yanında bir de toplumda var olan ve aslında çatışmanın da kaynağını oluşturan bir takım gerçekler vardır. Yine Konda’nın (2006) yılında yaptığı araştırmada “*Türkiye Cumhuriyeti yurttaşı olmak için verilen seçeneklerden hangileri şarttır?*” sorusuna araştırmaya katılanların % 54’ü gerçekten Müslüman olmanın, % 63,80’i etnik kökene bakmaksızın Türkiyeliyim demenin, % 54,31’i Müslüman olmanın, % 45,64’ü ise etnik köken olarak Türk olmanın şart olduğunu belirtmiştir. Bu araştırma sonuçlarına göre Türkiye’de yaşayanların oldukça fazla sayılabilecek bir bölümünün başkalarını ve toplumu tanımlarken sadece kendi pencerelerinden baktığı söylenebilir. Kimi Müslüman olmayı, kimi Türk olmayı, kimi de “Türkiyeliyim” demeyi vatandaşlığın şartı olarak görmektedir.

Çokkültürlü eğitim

Habermas (2002); eğitim, öğretim programları, dini grupların statüsü gibi kültürel duyarlılıktaki konuların genelde yalnızca tarihsel nedenlerden dolayı üstün olan bir çoğunluk kültürünün, etik-siyasi öz-kavrayışlarıyla şekillendiğini ifade ederek hâkim kültürün üstünlüğünün kaynağındaki koşulların etkisine dikkat çeker. Bu üstünlük anlayışı farklı kültürleri kendine benzetmeye çalışır. Farklılıkları yok sayan bir güç yeni ve istediği insan tipini oluşturmak için eğitimi kendi politikalarına göre şekillendirir. Bu eğitim politikaları tekkültürlü ve hâkim kültürün amaçları doğrultusunda oluşturulur. Ulus-devletlerde genelde süreç tek kültür üzerinden yürütülmektedir. Çokkültürlülük kavramı ve etrafında gelişen tartışmalar mevcut eğitim politikalarının sorgulanmasına, yeni eğitim politikalarının belirlenmesine neden olmaktadır. Ulus-devlet mantığında yürütülen tekçi eğitim faaliyetleri sorgulanıp, çeşitlilik ekseninde eğitim politikaları belirlenmektedir. Çokkültürlülük bağlamında oluşturulan eğitim politikaları, “çokkültürlü eğitim” kavramını doğurmuştur. “Ulus-devletin mevcut yapısıyla, içinde barındırdığı farklı yaşam biçimlerini eşit olarak bir arada tutmasının mümkün olmadığı görülmektedir. Bu durum, çokkültürlülük tartışmalarının yoğunlaşmasına ve eğitimin çokkültürlü düzenlenmesine yönelik taleplerin artmasına yol açmaktadır” (Ünal, 2004, 140).

Parekh (2002) çokkültürlü eğitimi; entelektüel merak, özeleştirici, savları ve kanıtları değerlendirip bağımsız bir karar oluşturabilme, başkalarına saygı, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine duyarlı olma ve etnik merkezci bir anlayıştan uzaklaşma amacına yönelik yürütülen faaliyetler olarak ifade etmektedir. Hidalgo, Châvez ve Ramage'a (1996) göre, "çokkültürlü eğitim, çoğulculuk ve farklılık esası üzerine kurulu olarak demokrasi, eşitlik ve adalet ilkelerine dayanır" (Akt. Demir, 2012, 1456). Eşitlik, meşruiyet ve çoğulculuk vurgusu yapan Gay (1994) ise çokkültürlü eğitimi etnik, kültürel farklılıklara yaşam ve meşruiyet sağlayan, öğrencileri başarıya götürmek için eşit akademik olanak sunmayı amaçlayan bir eğitim felsefesine dayandığını belirtir. Ayrıca çokkültürlü eğitimi, 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 tanımlar (Akt. Polat, 2009).

Çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan tanımlardan hareketle, çokkültürlü eğitimin tek tip birey yetiştirmeye ve tek bir kültüre dayanmaya karşı, her bireyin kültürel farklılığına saygı duyan, bireylere eşit derecede gelişim fırsatı sağlayan, farklı kültürlere karşı duyarlı olan topyekûn bir eğitim politikası olduğu söylenebilir. Çokkültürlü eğitim, her bireyin bütün farklılıklarıyla değerli kabul edilip bütün kültürlere eşit mesafede olunan bir sistemdir. Çokkültürlü eğitim özgür düşünen, sorgulayan, kendi kültürünü tanıyan ve aynı zamanda özeleştirici yapabilen, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine saygı duyan, farklılıkların zenginlik olduğunu kabul eden bireylerin yetiştiği eğitim sistemidir. Ergil (1995b, 160) "küçük yaşta öğrenilen çokkültürlü yaşamın olağan ve barışçı karakteri, iyi ve makul vatandaşlar üretmenin de temelini oluşturduğunu" ifade eder. Parekh (2002) ise tek kültürlü eğitimin, eleştiri yeteneğinin gelişimini engellediğini, saldırganlığı, duyarsızlığı, ırkçılığı beslemeye eğimli olduğunu ifade ederek çokkültürlü eğitimin önemine dikkat çekmektedir. Tek kültürlü eğitimin oluşturduğu tehlikeye dikkat çeken Kostova'ya (2005) göre, etnik, dinsel ve başka özelliklere dayalı ayrımcı eğitim, çocukları salt gerçek bir sosyal uyumdan uzaklaştırmakla kalmayıp çoğu zaman onları izolasyona götürmekte, bazı durumlarda ise "farklı" çocukların asimilasyonuna neden olmaktadır.

Çokkültürlü eğitim yaklaşımları

Nohl'a (2009) göre dört farklı kültürlerarası pedagoji yaklaşımı vardır. Birincisi, etnik azınlıkların çocuklarının noksanlıklarını telafi etmek ve bu şekilde onları çoğunluk toplumunun kültürel standartlarına uydurmak olan "asimilasyonist eğitim"dir. İkincisi, etnik azınlıkların ve çocuklarının kültürünü noksan görmeyip yerli çoğunluğun kültürüyle farkları çerçevesinde ele alan ve bu çeşitlilikle birlikte yaşamaya hazır hale getirmek isteyen "klasik kültürlerarası pedagoji"dir. Üçüncüsü ise her türlü ayrımcılığa karşı durulması gerektiğini ifade eden "ayrımcılık karşıtı pedagoji"dir. Bu üç yaklaşımda sorunludur. Asimilasyonist eğitim, farklılıkları kusurlu bulup hâkim kültüre göre bireylerin yeniden şekillendirilmesini hedefler. Bu yaklaşım asimilasyona yani farklı kültürlerin yok edilmesine neden olur. İkinci yaklaşım, farklılıkları kusur olarak görmemesine rağmen baskın olan yerli kültüre göre diğer kültürlere bakışı ile sorunludur. Üçüncü yaklaşım ise her türlü ayrımcılığa karşı durulmasına rağmen farklılığı dar anlamda ele almaktadır. Bu üç yaklaşıma karşı Nohl'un önerdiği yaklaşım ise "kolektif aidiyetler pedagojisi" yaklaşımıdır. Kolektif aidiyetler pedagojisi kültürel heterojenlikten hareket ederek kültürü sadece etnik olarak değil çok boyutlu olarak görür. Bu görüşü destekler nitelikte Ünal (2004) çokkültürlü eğitim politikasını, "öteki"nin özne olarak tanınması politikası olarak ifade ederken bir öğrencinin, aynı zamanda bir kadın, bir işçi çocuğu, yetersizlikten etkilenmiş bir birey (engelli) veya farklı bir etnik kökene dâhil olabileceğine dikkat çeker.

Çokkültürlü eğitime ilişkin beş ana yaklaşım vardır. Bunlar, (1) kültürel olarak farklı öğrencilerin eğitim olanaklarının eşitlenmesine yardım etmeye odaklanan eğitim; (2) kültürel farklılıkları anlamayı amaç edinen eğitim; (3) kültürel çoğulculuğu korumayı amaç edinen eğitim; (4) öğrencilerin farklı kültürlerde iş görmeleri için yardım eden eğitim ve (5) çoklu sistemlerde yeterliliği geliştirmek için eğitimidir (Gezi,1981;Akt. Demir, 2012, 1456). Çokkültürlü eğitim yaklaşımları farklı kültürlerin tanınması, farklı kültürlerden gelen bireylerin fırsat ve imkân eşitliliğinden faydalanmasını, kültürel farklılıkların korunması, farklı kültürlerde yaşama becerisi edinmeyi ve çokkültürlü yeterlik kazanma becerisini kazandırmayı hedeflemektedir.

Çokkültürlü eğitimin temel ilkeleri

Çokkültürlü eğitimin öğrenme ortamlarının düzenlenmesine yön vermesinin, ilkelerinin, öğrenme ortamlarına doğru olarak yansıtılmasıyla olanaklı olacağı düşünülmektedir. Aşağıda Banks ve vd. (2001), Bennett (2001) ve Gay (1994) tarafından belirlenen çokkültürlü eğitimde öğrenme ve öğretmenin temel ilkeleri sunulmuştur (Akt. Cırık, 2008, 32).

- Irkçılık, ön yargı, cinsiyet ayrımı ve diğer ayrımcılıkların son bulması
- Öğrenme ortamında farklı kültürlere yer verilmesi,
- Farklı kültürlerin miraslarının, deneyimlerinin, bakış açılarının birleştirilmesi; kültürel olarak farklı öğrenciler için okulda öğrenilenler ile gerçek yaşam deneyimleri arasında bağlantılar kurulması,
- Tüm bireyler için eğitim eşitliği sağlanması,
- Farklı kültürlerin birleşimi için bilimsel araştırmaların yapılması,
- Farklı kültürleri anlamak ve değer vermek için hümanistik girişimlerde bulunulması,
- İçerik ve sürecin, yapı ve özün, eylem ve yansıtmanın, bilgi ve değerlerin, felsefe ve metodolojinin, eğitimsel anlamlar ve sonucun, birlikte ele alınması,
- Sistemik değişimin, gelişimsel bir süreç olduğunun kabul edilmesi,
- Farklılıkların eğitimin içeriğini zenginleştirdiğinin farkında olunması,
- Öğretmenlerin, etnik grupların özelliklerinin, öğrencilerin davranışlarını nasıl etkilediğini anlamalarına yardım eden programların düzenlenmesi,
- Öğrencilerin, bilginin sosyal olarak yapılandırıldığını anlamalarına yardım eden eğitim programlarının geliştirilmesi,
- Öğrencilerin, akademik başarılarını ve birbirleri ile ilişkilerini etkileyen bilgi, yetenek ve tutum gelişimine katkı sağlayan gizil programlara katılmalarının desteklenmesi,
- Öğrencilerin, ırk ve etnik ilişkiler üzerindeki ön yargıları öğrenmelerinin sağlanması,
- Öğrencilerin, ortak değerleri öğrenmelerinin sağlanması,
- Eğitim yöneticilerinin, okulları ekonomik olarak eşit oranda desteklemesi,
- Öğretmenlerin karmaşık bilişsel ve sosyal becerileri değerlendirmek için çok yönlü, kültürel duyarlılığa sahip olan öğretim ve değerlendirme tekniklerini kullanmalarının sağlanması” olarak ifade edilmektedir.

Çokkültürlü eğitimin amaçları

Kostova (2005) çokkültürlü eğitimin amacının; bireyin, “farklı” olarak görülen kişiyi tanıma, anlama ve ona karşı saygılı olma gibi tutum ve davranışları bir bütün olarak özünde barındıran hoşgörü sahibi birey yetiştirmek olduğunu ifade eder. Çokkültürlü eğitim hoşgörü ve empati temelli bir yaklaşım benimser. Çokkültürlü eğitim, bireylerin kendine güven duymasını ve kültürel farklılığını ifade etmesini amaçlar. Çokkültürlü eğitim, bireyde farklı kültürleri anlama, tanıma ve ön yargılarını yıkma beceri geliştirmeyi amaçlar. Birey hoşgörülü ve empatik duygular geliştirerek başkasına saygı duyma ve değer verme becerisini geliştirir. Özetle kültürel farkındalık becerisini eğitimin her basamağında işler hâle getirmeyi amaçlar.

Çokkültürlü eğitimin amaçları genel olarak şöyle ifade edilebilir; (Akt. Polat, 2009, 157).

- Akademik başarıyı artırmak (Dunn, 1997),
- Bireylerde önyargılara ilişkin eleştirel düşünebilmeyi sağlamak (Hohensee, Bisson, Derman-Sparks, 1992),
- Bireyleri kendine güvenen bir kimlik ile yapılandırmak (Hohensee vd., 1992),
- Farklı gruplar arasında iletişimi geliştirmek (Gay, 1994; Bohn ve Sleeter, 2000),
- Bireylerin farklılıkları olan başka bireylerle rahat, empatik bir etkileşim kurmalarını sağlamak (Hohensee vd., 1992),
- Bireylerin kendi değer ve tutumlarını açıklamasına fırsat vererek, saygı ve hoşgörüyü artırmak (Gay, 1994),
- Bireylerin, öz benlik ve özgüvenlerini geliştirerek bireylerin kendisiyle barışık olmasını sağlamak (Gay, 1994),
- Çokkültürlü bir ortamda uyum içinde yaşamayı öğretmek (Coşkun, 2006),
- Kültürel farkındalık sağlayarak, önyargıları kırmak (Dunn, 1997),
- Kültürel okuryazarlık becerisini geliştirmek (Gay, 1994),
- Okulda çoğulculuğu, eşitliği sağlamak (Bohn ve Sleeter, 2000),
- Okulda eleştirel düşünce ortamını sağlamak (Bohn ve Sleeter, 2000),
- Önyargıların, ayrımcılıkların olduğu yerlerde bireylere bunlarla mücadele etme kabiliyeti kazandırmak (Hohensee vd., 1992),
- Temel beceri ve yeteneklerin paylaşımında işbirliği sağlamaktır (Gay, 1994).

Çokkültürlü eğitimin amaçlarına ulaşması için, eğitimin her basamağının ve tüm paydaşlarının çokkültürlü eğitim politikası doğrultusunda yeniden organize edilmesi gerekir. Eğitim programları, farklılıkların kendini bulacağı, bütün farklılıklara eşit mesafede değer verir nitelikte olmalı ve eğitim ortamı bütün kültürlerden özellikler taşımalıdır. Merkezi sistemle geliştirilen programlar bölgesel kültür ve yaşam tarzı farklılıklarından dolayı bazı etkinliklerin uygulanmasında sıkıntılara neden olmaktadır (Altındağ, 2010). Bu nedenle eğitim programlarının geliştirilme sürecinde yerel birimlerin daha fazla müdahil olabileceği imkânlar yaratılmalıdır. Eğitim ortamı her bireyin kendini iyi ve güvende hissedeceği bir yapıda olmalıdır. Eğitim sürecinin en önemli faktörlerinden olan öğretmenler çokkültürlülük bağlamında gerekli bilgi ve becerilere sahip olacak şekilde yetiştirilmelidir.

Türkiye’de çokkültürlü eğitim

Çokkültürlü eğitim bağlamında Türkiye’ye baktığımızda bir takım sorunların olduğu görülmektedir. Bu sorunların başında toplumun yanlış algısı, yasalar ve önceki uygulamaların yarattığı olumsuz etkiler gelmektedir. “Ülkemizde çokkültürlü eğitim kavramının yanlış anlaşıldığı gözlenmektedir. Çokkültürlü eğitim uygulamalarıyla ülkemizin bölünebileceği, bu nedenle bu türden uygulamalara yer vermenin üniter devlet yapısını bozabileceği öne sürülmektedir. Bu türden kaygılar dengeleri tam olarak oturmamış ülkelerde geçerli olabilir. Ancak, siyasi, sosyal, ekonomik ve toplumsal dengeleri oturmuş olan ülkemizin, çokkültürlü eğitim uygulamalarıyla bölünebileceğini düşünmek, ülkemizin kuruluşundan bu yana oluşturduğu güçlü yapıyı görmezden gelmek anlamına gelecektir” (Cırık, 2008, 36). Çokkültürlü eğitimin en önemli göstergelerinden olan müfredatın ve ders kitaplarının, çokkültürlülük konusunda sınıfta kaldığını söylemek mümkündür. Müfredatta ve ders kitaplarında tek bir etnik kökenden bahsedilmekte ve başka herhangi bir kültürel farklılığa yer verilmemektedir. Kültürel farklılık iddiasında bulunanlar zararlı görülmüş, “bölücülük”, “vatan hainliği” gibi suçlamalarla hem yasaların yaptırımıyla karşı karşıya kalmış hem de toplum içinde “değersizleştirme” politikalarına hedef olmuştur. Müfredatta ve ders kitaplarında karşılaşılan tek költürcü, farklı költürleri yok sayıcı, farklılıkları düşmanlaştırıcı yaklaşım, Anayasa’da ve Millî Eğitim Temel Kanunu’nda kendine yasal bir zemin bulmuştur. Bu politikalar özellikle eğitim alanında tek ulus, tek dil esasına dayandırılmıştır (Ünal, 2004). Eğitimin kendinden farklı olanla çatışmak, onu dışlamak

ve ötekileştirmek yerine eşit zeminde bir diyalog kurabilmelerini sağlayacak anlayışı öğrencilere aktarabilmesinin önemine dikkat çeken Fırat (2010), böylesi bir anlayış için de eğitimin dili ve içeriğinin barış için eğitim perspektifi çerçevesinde ayrımcılık ve ötekileştirmenin her türünden; cinsiyetçi, militarist ve milliyetçi öğelerden arındırılması gerektiğine vurgu yapar.

Çokkültürlü Öğretmen

Eğitimin en önemli bileşenlerinden biri kuşkusuz öğretmendir. Öğretmen, eğitimin amaçlarına ulaşabilmesinin de en büyük faktörlerindedir. Çokkültürlü eğitim sisteminde de eğitimin amacına ulaşması için öğretmenin çokkültürlü eğitimin temel felsefesine uygun yeterliklere sahip olması gerekir.

“Spiecker ve Steutel’e (2001) göre, 21. yüzyıl öğretmeninde bulunması gereken niteliklerden biri çok kültürlülük, çoğulculuk ve liberal anlayışa sahip olması gerektiğidir. Bu anlayışın içeriğinin öğeleri şunlardır: Farklı yaşam şekillerine hoşgörütolerans-esneklik, diğer bir yurttaşın eşit haklara sahip olduğuna saygılı olma, ayrımcılığa karşı güçlü bir duruş, yasalara uyma, sorunların çözümünde istekli olma, oy kullanma, çoğunluğun kararlarını kabul etme ve ideolojik iddialarını kişiselleştirmeden kamu yararına savunma gibi demokratik tutumlara sahip olmadır” (Akt. Tutkun ve Aksoyalp, 2010, 368). Öğretmenlerin, öğrencilerin farklı din, dil, ırk, cinsiyet, coğrafi bölge, deneyim, cinsel yönelim, beklenti, politik görüşlere sahip olabileceklerini bilerek öğretmenlik yapmaları büyük önem taşımaktadır (Çoban vd, 2010). Cluster (2008) öğretmenin sahip olması gereken nitelikler arasında, çokkültürlü bir ortamda çalışabilme anlayışı, farklılığa saygıyı ve heterojen sınıflarda ders verebilmeyi saymaktadır (Akt. Kilimci, 2011). İyi bir öğretmen farklı inanç, görüş ve gruplara saygılı ve uzlaştırıcı olma özelliklerini taşımalıdır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Ural (2011) öğretmen eğitimine yönelik geliştirdiği üç aşamalı eğitim modelinde birinci aşamadaki dersler arasında çokkültürlülük dersine yer vermiştir. AB eğitim politikalarında öğretmen yetiştirme programları, kültürel geçmiş, etnik yapı, cinsiyet gibi unsurlarda ayırım gözetmeksizin her öğrenci için onu geleceğe hazırlamak adına profesyonelce bir eğitim sunan öğretmen adayları yetiştirmeyi hedef edinmiştir (Karlı ve Güven, 2011).

“Çokkültürlü eğitimin öncü ülkelerinden İsveç’te, öğretmen adaylarından öğrencilerinin etnik arka planları, cinsiyetleri, toplumsal cinsiyetleri ve zaman zaman fiziksel özellikleriyle şekillenen bireylerin kişiliklerine saygı duymak ve bu kişilikleri geliştirmeleri beklenmektedir” (Rabo, 2011, 25-46). Amerika’daki bazı üniversiteler ise öğrencilerinin çokkültürlü eğitimle ilgili en az bir ders almalarını istemektedirler (Diaz, 1994; Akt. Demir, 2012, 1457). “ABD 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, sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet, engellilik, dil, din, cinsel yönelim ve coğrafi bölgeye bağlı olarak birey ya da gruplar arasındaki farklılıklar olarak tanımlamaktadır” (Çoban vd, 2010, 127). NCATE, “Farklı Öğrencilerle Çalışma Deneyimleri”ni öğretmen eğitimindeki altı temel standarttan biri olarak kabul etmektedir (Professional Standards, 2008; Akt. Başbay ve Bektaş, 2009, 35).

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nce belirlenen “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” arasında farklılık temelli becerilere vurgu yapılmaktadır. Bu beceriler şöyle ifade edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006):

- Öğretmen, öğrencilerin her birinin önemli ve değerli olduğunu kendilerine fark ettirebilmeli ve özelliklerine uygun davranabilmelidir.
- Onların bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel farklılıklarına ve gereksinimlerine ilişkin anlayışını, farkındalığını öğrencilerinin öğrenmesini desteklemek ve daha ileriye götürmek için kullanabilmelidir.
- Öğretmen, sınıf içinde çok farklı ihtiyaç, ilgi, yetenek ve özgeçmişe sahip olan öğrencilerle karşı karşıyadır. Onların var olan kapasitelerini geliştirme ve seçenekleri çoğaltan bir eğitim alma hakları olduğunu bilmeli ve öğretme-öğrenme sürecini düzenlerken bunları göz önünde bulundurabilmelidir.
- Öğretmen, ailelerin sosyo- ekonomik ve kültürel özelliklerini tanımaya yönelik çeşitli etkinlikler düzenleyebilmelidir. Ailelerle ilişkilerde tarafsız olabilmeli, öğrencinin gelişimi ve eğitimi ile ilgili doğru, açık ve net paylaşımlarda bulunabilmelidir
- Öğretmen farklı sosyo-ekonomik ve kültürel özellikler gösteren ailelere eşit davranır.

Rao (2005), çokkültürlü bir sınıf ortamının yaratılabilmesi için üç aşamalı bir “öğretmen eğitimi” modeli önermiştir. Öğretmen eğitiminin son sınıfında uygulanabileceği belirtilen modeldeki aşamalar; a) Ders kapsamında çokkültürlü öğretmen eğitimi dersi verilmesi, b) Ders kapsamında öğretmen adaylarına uygulama yaptırılması ve c) Bir yıllık veya dönemlik olarak çokkültürlü ortamlarda alan uygulaması yaptırılması şeklinde belirtmiştir.

Villegas ve Lucas (2002) kültüre duyarlı öğretmenlerin sahip olması gereken altı özellik tanımlamışlardır (Akt. Başbay ve Bektaş, 2009, 38). Bu özellikler;

- Sosyokültürel açıdan bilinçli olmak, yani gerçeği algılamanın birçok farklı yönü olduğunu ve bu yönlerin bireylerin sosyal ortamlarından etkilendiğinin farkında olmak,
- Tüm öğrencilerdeki öğrenme kaynaklarını görebilmek, farklılıkları üstesinden gelinmesi gereken problemler olarak görmemek,
- Okulların tüm öğrencilere eğitimsel zenginlik ve çeşitlilik sağlama işlevinde kendi sorumluluğunun farkında olmak,
- Öğrencilerin bilgileri nasıl yapılandırıldığını anlamak ve öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmasına destek olmak,
- Öğrencilerinin yaşamları hakkında bilgi sahibi olmak,
- Öğrencilerin yaşamları hakkında edindiği bilgilerle öğretimi yeniden tasarlamak olarak ifade edilmektedir.

Çokkültürlü eğitimin amacına ulaşması için öğretmenlerin belli başlı yeterliklere sahip olması gerekmektedir.

“Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlikleri üzerinde yapılan çalışmalarda tutum, bilgi ve beceri olarak üç boyut üzerinde durulmaktadır. Tutum boyutu; farklılıklara olumlu yönde yaklaşmak, okul reform hareketlerinin önemini anlamak, çokkültürlü ve küresel bakış açısını genişletmeye çalışmak şeklinde betimlenmektedir. Bilgi boyutu ise; etnik, ulusal ve küresel değerler hakkında bilgi, farklılığın görünümü ve etrafındaki konular hakkında bilgi, öğrencilerin öğrenme stilleri hakkında bilgi (sosyal, dinsel, akademik, psikolojik gibi) ve geleneksel halk eğitimi bilgisi olarak ele alınmaktadır. Beceri boyutunda, öğrencilerin ulusal ve küresel değerlere yönelik tutumunu olumlu yönde geliştirmek, farklı kültürleri kabullenici olmayı öğretmek, insan farklılıklarındaki

değişim ve artışı kabullenici olmayı öğretmek, öğrencilere alternatif sağlık ve yaşam koşulları içerisinde bulunan çocuklara yönelik empatik ve sevecen tutum kazandırmak, karşı cinse yönelik destekleyici tutum geliştirmek, çokkültürlü program geliştirmek, öğrenende bilginin yapılandırılmasını sağlamak, öğrenci sosyalizasyonunu sağlamak şeklinde ifade edilmektedir” (Sinagatullin, 2003; Akt. Başbay, Kağnıcı ve Sarsar,2013, 50).

Türkiye ve dünyadaki öğretmen eğitimi, çokkültürlülük bağlamında değerlendirildiğinde, Türkiye’de bu yönden ciddi bir eksiklik olduğu görülmektedir. Birçok kültürü bir arada bulunduran ülkelerden biri olan Türkiye’de, öğretmen eğitiminde çokkültürlülük bağlamında bir eğitim veya dersin olmaması önemli bir eksikliktir.

Türkiye’de her yıl binlerce öğretmen atanmakta ve genellikle ilk atama yerlerinde farklı kültürlerle buluşmaktadırlar. Özellikle bireylerin egemen bir kültürle yetiştirildiği ve eğitildiği ülkemizde toplumu yeniden yapılandıracak öğretmenlerin farklılıklara ilişkin tutumları ve bu yöndeki eğilimleri son derece önemlidir. Çokkültürlü bir toplum olan ülkemizde, öğretmen eğitiminde bu özellik göz ardı edilmektedir. Öğretmenlerin çokkültürlü bir eğitim ortamında hangi yeterliklere sahip olması gerektiği ve mevcut durumda görev yapan öğretmenlerin ne kadar yeterli olduğu bilinmemektedir. Yapılan alan yazın taramasında ülkemizde bu konuya ilişkin sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır.

Literatür Tarama

Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim ile ilgili öğretim elemanları, öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Bu alanda yapılmış bazı çalışmalar şunlardır;

Öğretmenlerle yapılmış çalışmalar

Leighton (2009) Doğu Kanada’da bir üniversitede yüksek lisans derslerine kayıtlı 120 öğretmen ile yaptığı çalışmada kıdemli öğretmenlerin acemi öğretmenlere göre kültürel yetkinliklerden farkındalık, bilgi ve beceri yeterlilik puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış, ancak kıdemli öğretmenlerin bilgi ve beceri yeterlilik puanları daha yüksek bulunmuştur. Sanat öğretmenleri fen bilimleri öğretmenlerine göre anlamlı olarak daha yüksek kültürel yeterlilik puanlarına sahip olduğu sonucuna

varılmıştır. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek düzeyde kültürel yeterlilik puanlarına sahip olduğu ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre çokkültürlü eğitime daha fazla istekli oldukları ve bir ihtiyaç olarak gördüğü sonunca varılmıştır. Çokkültürlülük kursunu bitirenler ile kursu almayanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İlköğretim öğretmenlerinin orta öğretim öğretmenlerine göre yüksek düzeyde kültürel beceriler gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Määttä (2008) Finlandiya’da 143 temel eğitim öğretmeni ile yaptığı nicel çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi nasıl algıladıklarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarında göçmen çocuklarla çalışan öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre kültürel yetkinlik konusunda daha yetkin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin yeterliliğini etkileyen en önemli şeyin, göçmen çocuklarla eğitim deneyimi olduğunu, ancak öğretmenlerin farklı kültürlerden gelen çocuklara öğretmek için gerekli yeterliklere sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Katılımcılar çokkültürlü eğitim ve göçmenlerle çalışacak öğretmenler için öğretmen eğitiminde daha fazla bilgi verilmesi gerektiğine inanmaktadır. Son olarak yurt dışında yaşamının pedagojik yeterlilik üzerinde önemli bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Jay, Packer-Williams, Barwick, Evans (2009) ABD’de 47 ilköğretim öğretmeni ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ve mevcut müfredat içinde çokkültürlülüğe yer verilmesine olumlu bakarken çokkültürlü eğitimde çeşitliliği kullanmakta zorlandıklarını bulgulamıştır.

Sharma’nın (2005) Kuzey Florida’da İlkokul öğretmenleri ile yaptığı nicel (150 kişi) ve nitel (15 kişi) araştırmada, çokkültürlü eğitim için en çok vurgulanan öneriler sırasıyla çokkültürlü eğitim ve diğer derslerde çokkültürlü konular dâhil üniversitede daha fazla kredi verilmesi, atölye çalışmaları, kültürel açıdan farklı insanlarla gerçek yaşam deneyimleri kazandırma şeklinde olmuştur. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğretmenler için çokkültürlü eğitim ihtiyacını vurgulamıştır. Ayrıca öğretmen adayları için çokkültürlü eğitim ihtiyacı ve farklı kültürden gelen öğrencilerin eğitimi için profesyonelce yetiştirilmesi gerektiği vurgusu yapılmıştır.

Colón-Muñiz, Brady & SooHoo (2010) California’da 200 öğretmen ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin genel olarak kendini çokkültürlü eğitimciler olarak gördüğünü bulgulamıştır. Çokkültürlü yaklaşımları ve stratejileri uygulamanın

öğrencilerin sosyal, kültürel öğrenme, akademik başarı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu, genel olarak öğretmenlerin program çeşitliliği ile ilgili pek çok alanda hazır olduğunu, öğretmenler daha etkili stratejilere ve okul yönetiminin daha fazla desteğine ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmıştır.

McAllister ve Irvine (2002) ABD’de 35 ilkokul ve ortaokul öğretmeniyle yaptığı çalışmada farklı kültürden öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, empatinin önemli bir faktör olduğuna, öğretmenlerin empatinin kültürel açıdan farklı öğrencilerle çalışmak için, gerekli ama yeterli olmadığına inandıklarını bulgulamıştır.

McCray, Wright ve Beachum (2004), özellikle kırsal ve sosyo-ekonomik düzeyin düşük olduğu bölgelerdeki yöneticilerin, çokkültürlü eğitime karşı negatif algıları olduğunu ifade etmişlerdir (Akt. Demir, 2012, 1457).

Murtha, Bowens-MacCarthy, Morote ve Tatum (2006; Akt. Leighton, 2009, 18) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kendi kültürünü daha fazla yansıttığını ve kadınların erkelere göre çokkültürlü eğitime karşı daha istekli olduğunu bulgulamıştır.

Herron, Green, Russell ve Southard (1995; Akt Cırık, 2008, 29) yaptıkları çalışmada öğretmenler, çokkültürlü eğitimin gerekli ve yararlı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Gollnick (1990; Akt. King, 2004, 52) kültürel olarak duyarlı öğretmenlerin sosyal, akademik ve mesleki beceriler konusunda ve öğrencilere rehberlik etmede diğer öğretmenlere göre daha yetenekli olduklarını göstermiştir.

Harkins ve Leighton (2010; Akt. Başbay vd., 2013, 57) yüksek lisans yapmakta olan öğretmenlerle yapılmış olan bir araştırmada kadın öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının erkek öğretmenlere oranlara daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği’nin (ÖÇTÖ) uyarlama çalışması yapmıştır. Tokat ili merkez, ilçe ve köylerindeki ilköğretim ve liselerde görev yapan öğretmenler arasından tesadüfi örneklemeyle seçilen farklı branşlardaki 415 öğretmen ile yapılan geçerlik-güvenirlilik çalışmasında, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu, Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerden daha olumlu tutuma sahip olduğunu, diğer mezunlar arasında

ise anlamlı bir fark olmadığını bulgulamıştır. Ayrıca meslekteki kıdem arttıkça çokkültürlü eğitime yönelik tutumların olumsuzlaştığını; İlçede görev yapan öğretmenlerin ilde görev yapan öğretmenlerden tutumlarının daha olumlu olduğunu; ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim yaşantıları heterojen bir yerleşim yerinde geçirenlerin homojen bir yerde geçirenlere göre daha olumlu bir tutuma sahip olduklarını; genel olarak ülkemizde de öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda olumlu tutuma sahip olduklarını bulgulamıştır.

Demirçelik (2012) Kayseri M. Germirli İmam Hatip Lisesinde 5 idareci ve 11 öğretmen ile nitel bir çalışma yapmıştır. Söz konusu lise Türk Cumhuriyetleri, Türk ve Akraha Toplulukları, Balkanlar, Kırım, KKTC ile Afrika'daki Müslüman ülkeler ve Müslümanların yaşadığı diğer ülkelerin din görevlisi ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla hazırlanan proje kapsamında farklı kültürlerden öğrencilerin bulunduğu bir okuldur. Yapılan çalışmada elde edilen bulgularda Okul yönetici ve öğretmenleri, çokkültürlülük ile ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Okul yönetici ve öğretmenleri çokkültürlü eğitim ile ilgili, konunun uzmanı bir kişi ya da kurumdan eğitim almayı istemektedirler. Öğrencilerin farklı kültürlerden gelmesinin hem olumlu hem de olumsuz yanlarının olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okulun şartlarına hemen adapte olamamasını ve iletişim sorunlarını olumsuz yönler olarak değerlendirirken, farklı kültürleri, dilleri ve coğrafyaları tanımanın olumlu bir zenginlik olduğunu düşünmektedirler. Farklı kültürden gelen öğrencilerle çalışmanın çok fazla yorucu olduğunu düşünmektedirler. Bu okulda yöneticilik ve öğretmenlik yapmanın diğer okullardan çok farklı olduğunu daha çok yorulduklarını düşünmektedirler. Bu okulda yöneticilik ve öğretmenlik yapmak için sabırlı, anlayışlı ve fedakâr olunması gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca okula özgü bir müfredat programının olması gerektiğini ve okula özgü ders programları ve kitaplarının olması gerektiğini düşünmektedirler.

Esen (2009) İstanbul'da 15 ilköğretim öğretmeniyle yaptığı nitel çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin birçoğu Türkiye'nin bir mozaik olduğuna inanmakta ancak yine de çeşitlilik konusunda derin kaygı, çeşitliliğin vurgulanmasının toplumu böleceği düşüncesi vardır. Öğretmenler Türkiye'de dini, etnik, sınıf ve kültürel farkların olduğunu düşünmektedir. Tüm öğretmenler, öğretmen arkadaşlarının çeşitliliğe karşı ön yargılı olduğunu düşünürken kendilerinin ön yargılı olmadığını düşünmesi ilginç

bulunmaktadır. Müfredatın henüz çeşitliliğe vurgu yapmadığı ancak son birkaç yılda olumlu bazı gelişmelerin olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler genelde farklılıkla baş etmek için kendi yöntemlerini geliştirmekte ancak kendilerini yetersiz görüp hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir.

Öğretmen adaylarıyla yapılmış çalışmalar

Munroe ve Pearson (2006) ABD üniversite programlarına kayıtlı 422 lisans öğrencisi ile yaptıkları çalışmada kadın katılımcılar, yaşlı katılımcılar ve daha fazla ders (çokkültürlülük) tamamlamış olanların çokkültürlülük ile ilgili daha olumlu tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Nadelson ve vd. (2012) ABD’de üniversitede 88 öğretmen adayıyla yaptıkları çalışmaya göre siyasi düşünce çokkültürlülükte önemli bir etkidir. Siyasi düşünce daha liberal hale geldikçe çokkültürlü tutum öğretmenlerin düzeylerinde artış olduğunu göstermektedir. Çokkültürlü ortamlarda daha fazla zaman geçiren öğrenciler çokkültürlülüğe ilişkin daha olumlu tutumlar göstermektedir. Çokkültürlü deneyim ile çokkültürlü tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Olson (2003) Wisconsin Üniversitesi’nde 157 öğretmen adayları ile yaptığı deneysel çalışmada, adayların çokkültürlü kurstan sonra çokkültürlü eğitim konularında daha bilinçli olduğunu, öğrencilerin kurstan sonra çokkültürlülük noktasında kendini daha iyi gördüğünü, kursun uzunluğunun herhangi bir etki yapmadığını, Çokkültürlülük dersinin etkinliği kadınlarda daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Dönem boyu ders alan öğrenciler ile yoğunlaştırılmış bir biçimde dersi tamamlamış olan öğrencilerin tutumları arasında çok az tutum farklılığı bulunmuştur. Yaş arttıkça çokkültürlülüğe karşı daha olumsuz tutumlar gösterildiği ve bu bireylerin iknasının daha zor olduğu sonucuna varılmıştır. Son olarak, kültürlerarası saha deneyimi tamamlanması öğrencilerin çokkültürlü tutumları üzerinde bir etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Ferrara, Larke ve Lea (2010) ABD’de 21 Öğretmen adayıyla yaptıkları çalışmada çokkültürlü eğitimi öğrencileri için önemli bulduğunu ve bu öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin önemli olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur.

Fry (2000) Kansas’ta 101 sosyal bilgiler öğretmeni adayıyla yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim algıları araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin birçoğu çokkültürlü eğitim ile ilgili kavramlara aşina değildir.

Adayların büyük bir çoğunluğu sosyal bilgiler müfredatının genişletilmesi gerektiğini düşünmektedir. Kendi sınıflarında çokkültürlü kavramlara yer verilmesinin önemli olduğunu düşünmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimin kavram ve hedefleri anlamadığı sonucuna ulaşmıştır.

King (2004) Üniversitede öğrenim gören 44 staj öğrencisi ile yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarına bir seminer dersi vermiştir. Araştırma sonuçlarına göre aday öğretmenler azınlık öğrencileriyle çalışma konusunda kendilerini yeterli görmektedir. Aday öğretmenler için yöneticilerin desteğinin önemli olduğunu bulgulanmıştır. Staj deneyiminin çokkültürlülük ile ilgili konularda farkındalığı arttırdığı ve çalışma sonunda öğretmen adaylarının diğer kültürlerle karşı tutumlarında olumlu bir algı geliştirdiği bulgulanmıştır.

Turner (2007) Notre Dame's Üniversitesinde Öğretmen sertifika programına katılan 115 öğretmen adayıyla yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla çokkültürlü tutum gösterdiğini ve daha istekli olduğunu, deneyimli öğretmenlerin acemi öğretmenlere göre daha az ırkçı tutumlar gösterdiğini bulgulanmıştır.

Bakari (2003) ABD'de altı üniversitede öğretmen yetiştirme programlarına kayıtlı 415 öğrenci ile yaptığı çalışmada sonuçlarına göre Afrika kökenli Amerikalı öğretmen adayları beyaz öğrencileri umursamamıştır. Öğretmen eğitim programının kültürel duyarlılık arttırmada yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Sınıf içi etkinliklerde farklılıkları işlemek adına öğretmenler çok az çaba göstermektedir. Beyazların oluşturduğu gruplar Afrika kökenli Amerikalı öğrencilerle çalışmak istememişlerdir. Siyahların ağırlıklı olduğu gruptakilerin Afrika kökenli Amerikalı öğrencilerle çalışmakta çok istekli olmadığı sonucuna varılmıştır. Ancak araştırmanın sonuçlarına göre, Afrika kökenli Amerikalı öğretmen adayları Beyaz öğretmen adaylarına göre Afro-Amerikan öğrencilere öğretmek için daha istekli olduğu görülmüştür.

Sultana (1994;Akt. Demir, 2012, 1457) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin, çokkültürlülükle ilgili bilgi ve anlayış düzeylerinin yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır.

Neuharth-Pritchett, Reiff ve Pearson (2001) öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmalarda adayların çokkültürlü eğitim, ırk ve etnik köken ile ilgili bilgi ve anlayışlarının yetersiz olduğunu ortaya koymuşlardır (Akt. Cırık, 2008, 29).

Sheets ve Chew (2000; Akt Cırık, 2008) yaptıkları araştırmada aday öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi içselleştirdikleri, sınıflarında çokkültürlü eğitimin ilkelerine uygun öğrenme ortamları düzenlemeye ve bunları geliştirmeye istekli oldukları, çokkültürlü eğitimin okul ortamını, hangi yönde geliştirebileceğini ve değiştirebileceğini kavradıklarını bulgulamıştır.

Polat (2009) Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki son sınıfında bulunan toplam 332 öğrenci ile yaptığı “Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri” isimli çalışmasında çokkültürlü kişilik ölçeğini kullanmıştır. Araştırmada sonuçlarına göre öğretmen adaylarının ,yüksek düzeyde’ çokkültürlü eğitime yatkın oldukları görülmüştür. Çokkültürlü eğitimin boyutlarından öğretmenlerin en yatkın oldukları boyut kültürel empati boyutudur. Öğretmen adaylarının okudukları öğretim türü ve cinsiyetleri sosyo-ekonomik durumları, yaşadıkları şehir ve kardeş sayıları çokkültürlü eğitim yatkınlıklarında anlamlı etki yapmamışken; öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri alan çokkültürlü kişiliğin alt boyutlarından kültürel empati boyutunda anlamlı fark yaratmıştır. Çokkültürlü kişiliğin alınan eğitimle doğrudan ilgili olduğunu bulgulamıştır.

Çoban vd. (2010) Ankara ve Gazi Üniversitelerinde öğrenim görmekte olan 261 öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının kültürel farklılığa yönelik bakış açılarının olumlu olduğunu, kadın öğretmen adaylarının erkelere göre “siyasi görüş” farklılıklarına daha toleranslı olduğunu ve ilçede yetişen öğretmen adaylarının büyük şehirde yetişen adaylara göre cinsel yönelimleri farklı olan bireylere daha hoşgörüsüz baktıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yavuz ve Anıl (2010) Öğretmen Adayları İçin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması yapmıştır. 2009- 2010 öğretim yılı bahar döneminde Adıyaman, Malatya, Hacettepe, Ortadoğu Teknik ve Gazi Üniversitesi gibi farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde okuyan 214 öğrenciden veri alınmıştır. Ülkemizde eğitim fakültelerinde farklı öğretim kademelerinde görev yapmak üzere

yetiştirilen öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının olumlu olduğu bulunmuştur.

Coşkun (2012) Atatürk Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakülteleri ve Eğitim Fakültelerinin DKAB Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören 219 öğrenci ile yaptığı araştırmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olduğu; bu düzeyin fakülte türü, cinsiyet, sosyo-ekonomik seviye ve akademik başarı gibi değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çelik (2011) yaptığı deneysel çalışmada Pamukkale Üniversitesi Sosyal bilgiler öğretmenliği 3. Sınıfta okuyan 102 öğretmen adayıyla bir çalışma grubu oluşturmuştur. Çalışmada medya okuryazarlığı dersinin çokkültürlü tutum geliştirmeye etkisi araştırılmıştır. Deney grubunun öntest ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, ancak bu fark öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının süreç içerisinde bir düşüş göstermesi şeklinde olmuştur. Kontrol grubun öntest ve son test puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Araştırma sonucunda medya okuryazarlığı dersi ile öğretmenlerin çokkültürlü öğretmen tutum ölçeğine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Başarır (2013) Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde birinci ve ikinci öğretim programlarında öğrenim görmekte olan 354 dördüncü sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerini ve öz-yeterlik algılarını incelemiştir. Araştırmanın genel sonuçları öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin görüş ve öz-yeterlik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Kadın öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin eğitimde eşitlik ve mükemmellik, çokkültürlü sosyal yeterlik ve öğretim programı reformu puanları ile çokkültürlü öz-yeterlik algılarına ilişkin farkındalık ve beceri puanları erkek öğretmen adaylarının puanlarından yüksek bulunmuştur. Öğretmen adayları çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerinde, en yüksek eğitimde eşitlik ve mükemmellik ve çokkültürlü sosyal yeterlik puan ortalaması İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere aiten, en düşük puan ortalaması Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere ait olduğu sonucuna varılmıştır. Çokkültürlü eğitime yönelik öz-yeterlik algılarında farkındalık, beceri ve bilgi boyutlarında en düşük ortalaması yine Fen Bilgisi Öğretmenliği

bölümünde okuyan öğrencilere aittir. En yüksek ortalamalar ise farkındalık ve beceri boyutu için Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, bilgi boyutu için Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere aittir. Çokkültürlü eğitime ilişkin çokkültürlü sosyal yeterlik ve öğretim programı reformu puan ortalamaları ile çokkültürlü özyeterlik algılarına ilişkin beceri puan ortalamalarına yerleşim yeri değişkenine göre farklılık göstermiştir. Yerleşim yeri büyükşehir olan öğretmen adayları en yüksek puan ortalamasına sahipken, yerleşim yeri köy-kasaba olan öğretmen adayları en düşük puan ortalamasına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çokkültürlü eğitime ilişkin eğitimde eşitlik ve mükemmellik puan ortalamalarının bölgeye göre farklılaştığı, nüfusa kayıtlı olduğu ilin bulunduğu bölge Doğu Anadolu Bölgesi olan öğretmen adayları en yüksek puan ortalamasına sahipken, nüfusa kayıtlı olduğu ilin bulunduğu bölge Marmara Bölgesi olan öğretmen adayları en düşük puan ortalamasına sahiptir.

Karaçam ve Koca (2012) Ankara'daki üç farklı üniversitede öğrenim gören 9 beden eğitimi öğretmenliği öğrencisi ile nitel bir çalışma yapmıştır. Öğretmen adayları çokkültürlülük kavramını genellikle kültürel, bölgesel, etnik ve sosyo-ekonomik özellikler çerçevesinde tanımlamıştır. Öğretmen adaylarının hiçbiri, çokkültürlülük kavramının yapısında bulundurduğu, din, cinsel yönelim, toplumsal cinsiyet, engellilik, yaş ve dil gibi farklı kimliklere değinmemişlerdir. Beden eğitimi ders ortamında sosyo-ekonomik farklılıkların olmasına kesin gözle bakarken, engellilik, toplumsal cinsiyet, din ve dil gibi farklılıkların olmasına o kadar kesin gözle bakmamaktadırlar. Cinsel yönelim ise öğretmenlerin, eğitim ve beden eğitimi ders ortamında varlığına düşük ihtimal verdikleri bir diğer kimlik olmuştur. Katılımcılardan bazıları dil farklılığı konusunda, kendi deneyimlerinden yola çıkarak ana dili farklı olan öğrencilerin, kendilerini zorlayacağını söylerken, bazıları ise bunun beden eğitimi ders ortamında önemli olmadığını çünkü sporun ortak bir dil olduğunu belirtmişlerdir. Beden eğitimi öğretmen adaylarının çokkültürlülük kavramının eğitime yansımaları konusunda yeterli düzeyde bilgiye ve farkındalığa sahip olmadıklarını ve bazı kimlikler hakkında olumsuz görüşleri olduğu sonucuna varılmıştır.

Ünlü ve Örtten'in (2013) Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim görmekte olan 45 öğretmen adayıyla yaptıkları nitel çalışmada, öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarıyla ilgili bilgi ve tutumlarında olumlu sonuçlar gözlemlenmekle

beraber, öğretmenlerin hem doğru hem yanlış öğrenmelere sahip olduğunu bulgulamıştır. Ayrıca çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarıyla ilgili doğru bilgiye sahip öğretmen adaylarının tutum ifadelerinin olumlu (hoşgörü, zenginlik, barış) ve olumsuz (endişe ve korku, asimilasyon, çatışma) şekilde oluştuğu görülmüştür. Olumlu tutuma sahip öğretmen adaylarının çokkültürlülüğü ve çokkültürlü eğitimi bir hak olarak gördükleri gözlenmiştir. Olumsuz tutuma sahip öğretmen adaylarının ise endişe ve korku yaşadıkları bu sebeple de çokkültürlülüğü ve çokkültürlü eğitimi ayrıştırıcı ve parçalayıcı bir unsur olarak gördükleri gözlemlenmiştir.

Öğretim elemanlarıyla yapılmış çalışmalar

Smolen, Colville-Hall, Liang ve Mac Donald (2006; Akt. Başbay ve Bektaş, 2009,36) öğretim üyeleri ile yapılmış kapsamlı bir çalışmanın bulgularında öğretim üyelerinin sıklıkla farklı kültürlerden olan öğrencilerle karşılaştıkları, kültüre duyarlı eğitim programlarının gerekliliğine inanıldığı, ancak bunu hayata geçirme konusunda sıkıntılar yaşandığı görülmüştür.

Demir (2012) Erciyes Üniversitesinde bulunan 13 Fakülte ve 4 Meslek Yüksek Okulunda çalışmakta olan 301 öğretim elemanı ile yaptığı çalışmada Erciyes Üniversitesi öğretim elemanlarının çokkültürlü eğitimi çok önemsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretim elemanları çokkültürlü eğitim teorisinin sınıfa entegre edilmesinin, temelde ders içeriklerine çokkültürlü öğeler katılmasını ve ön yargının azaltılmasını son derece önemsediklerini belirtmiştir. Eşitlikçi Pedagoji açısından, kadın öğretim elemanlarının, erkeklere göre daha fazla önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Farklı unvanlardaki öğretim elemanlarının görüşlerinin birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bir anlamda tüm elemanların benzer görüşler taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı Diller Meslek Yüksek Okulunda çalışan öğretim elemanlarının çokkültürlülük konusuna verdikleri önemin diğer okullardan olumlu yönde anlamlı düzeyde farklılaştığını ortaya çıkarmıştır.

Başbay vd. (2013) 63 Eğitim Fakültesinden 347 öğretim elemanı ile yaptığı çalışmada veriler “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algısının yüksek olduğu görülmüştür. Kadın öğretim elemanlarının kültürel farkındalık düzeyleri erkek öğretim elemanlarına göre daha yüksek bulunmuştur. Yine kadın öğretim elemanlarının kültürel

beceri düzeyleri erkek öğretim elemanlarına göre daha yüksek bulunmuştur. Unvan, iş deneyimi, yaşantının çoğunun geçirildiği yer ve üniversitelerinin bulunduğu coğrafi bölge değişkenlerine göre öğretim elemanlarının çokkültürlü farkındalık düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Kadın öğretim elemanlarının kültürel farkındalık ve beceri düzeyleri, erkek öğretim elemanlarına göre daha yüksek bulunmuştur. Yurtdışı deneyimi olan öğretim elemanlarının, yurtdışında kalma sürelerine bağlı kalınmaksızın, yurtdışı deneyimi olmayanlara göre çokkültürlü yeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Amaç

Ortaöğretim dönemindeki çocukların en belirgin özelliği: bilinçlerini daha çok olguların “özüne”, oluşumundaki evreler arasındaki bağlara, onların karşılıklı etkileşimlerine ve bilimin bütün bunlarla ilgili “açıklamalarına” yönlendirmiş olmaları; anne baba ve öğretmen öğütlerinin dost ve yaşlılarının görüşleri karşısında arka plana itilmesi; “dinsel, sınıfsal, cinsel vb. özellikler de dâhil olmak üzere yaşlılarıyla kendisi arasında her türlü ayrımcılığa tahammülsüzlük, her yerde ve her zaman tam eşitlik iddiasında bulunması”; kendi görüşlerinden ve değerlerinden farklı olanları çok zor kabullenmesi biçiminde ortaya çıkmaktadır. (Kostova, 2005, s.224). Buradan hareketle ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin sınıf içinde kültürel farklılıklarla ilgili problemlerle daha fazla karşılaşacağı söylenebilir. Bu nedenle, bu çalışmada ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenler çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Bu araştırma ile ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, çokkültürlü yeterlik algıları ve çokkültürlülüğün farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarında öğretmen yeterlik algılarını ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmacının beklentisini yansıtan aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir.

- Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ve çokkültürlülüğün alt boyutlarından farkındalık, bilgi ve beceri yeterlikleri hangi düzeydedir?
- Öğretmenler çokkültürlü eğitime ilişkin nasıl bir bakış açısına sahiptir?
- Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin algıladıkları çokkültürlü farkındalık, bilgi ve beceri yeterlik düzeyleri cinsiyet, yaş, deneyim, yetiştiği bölge, görev yaptığı okulun bulunduğu yerleşim yeri, ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite

döneminin geçtiği yerleşim yerinin homojen veya heterojen kültürlü olması, mezun olduğu okul, siyasi düşünce ve yetiştiği yerleşim yerinin büyüklüğü gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

Önem

Çokkültürlülük uzun zamandır Avrupa ve Amerika'da üzerinde çalışılan bir konudur. Buna karşın çokkültürlülük, ülkemizde son yıllarda üzerinde çalışılmaya başlanılan bir konu olmuştur. Birçok ülkede çokkültürlü eğitim uygulamaları yapılmakta ve bu alanda araştırmalar yapılmaktadır. Çokkültürlülük ile ilgili çalışmalar ülkemizde daha çok kamu yönetimi ve sosyoloji alanında yapılmakta ancak çokkültürlü eğitim ve çokkültürlülük bağlamında öğretmen yeterliklerine ilişkin görece daha az çalışma bulunmaktadır. Literatür taramasında ölçek geliştirme, öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algısını ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalara rastlanılmaktadır. Ancak görev yapmakta olan öğretmenler ile yapılan çalışma sayısı oldukça sınırlıdır.

Çalışma özelinde ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin farklı kültürlerin bir arada yaşadığı ülkemizde eğitim-öğretim faaliyeti yürütürken çokkültürlülük bağlamında farkındalık, bilgi ve beceri boyutunda sahip olduğu yeterlik algılarının düzeyi ortaya konmuştur. Bu çalışmanın görev yapmakta olan öğretmenler ile yapılması nedeniyle Türkiye'de öğretmen yeterliklerinin çokkültürlülük bağlamında araştırılması adına önemli çalışmalardan biri olacağı düşünülmektedir. Elde edilen sonuçlar ışığında öğretmen yeterlikleri, öğretmen yetiştirme programı ile hizmet içi eğitim programlarına çokkültürlülük açısından öneriler getirilmiştir. Çokkültürlü eğitim tartışmaları yapılırken eğitimin icracıları olan öğretmenlerin çokkültürlülük bağlamında yeterliklerinin bilinmesinin, tartışmalara ve araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Varsayımlar

Bu tez çalışmasında aşağıdaki varsayımlardan hareket edilecektir.

- Çalışmada kullanılan anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara öğretmenlerin samimi cevap verdiği varsayılmaktadır.

- Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının ölçölmek istenilen özellikleri doğru olarak ölçtüğü varsayılmaktadır.

Sınırlıklar

Bu çalışmanın sınırlıkları şöyle ifade edilebilir;

- Araştırma Van ilinde bulunan ortaöğretim kurumlarında 2012-2013 öğretim yılı I. döneminde çalışan öğretmenler ile sınırlıdır.
- Çokkültürlü öğretmen yeterlikleri, araştırmada kullanılan ölçme aracı ve yarı yapılandırılmış görüşme formunda ele alınan soruların kapsamıyla sınırlıdır.
- Çalışmada kullanılacak veriler öğretmenlerin sorulara verdiği yanıtın samimiyetiyle sınırlıdır.
- Çalışmada ele alınan yeterlikler uygulanan ölçüm araçlarının güvenirlilik ve geçerlik boyutlarıyla sınırlıdır.

Tanımlar

Kültür: tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesiller iletmekte kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin (Türk Dil Kurumu).

Çokkültürlülük: Çokkültürlülük, bir toplumdaki bütün farklı grupların varlığını kabul eden ve bunlara saygı duyan; aynı zamanda bu grupların sosyo-kültürel farklılıklarına değer veren ve tüm bireyleri tek çatı altında birleştiren, bütünleşmiş bir kültürel ortama katkıda bulunmalarına olanak sağlayan bir inanç ve davranış sistemidir (Rosado,2010; Akt. Üstün,2011,13)

Çokkültürlü eğitim: Entelektüel merak, özeleştiri, savları ve kanıtları değerlendirip bağımsız bir karar oluşturabilme, başkalarına saygı, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine duyarlı olma ve etnik merkezici bir anlayıştan uzaklaşma amacına yönelik yürütölen faaliyetlerdir (Parekh,2002).

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri: Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlardır (MEB, 2006).

Materyal ve Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ve nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Nitel ve nicel araştırmaların birlikte kullanılması bilimsel çalışmalarda kullanılan bir yöntemdir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2012-2013 öğretim yılı birinci döneminde Van ili merkez ilçe, ilçe ve kasabalardaki ortaöğretim kurumlarında çalışan 2350 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada tüm evrene ulaşılması hedeflendiğinden ayrıca bir örneklem belirlenmemiştir. Araştırma kapsamında 712 ortaöğretim öğretmeninden veri toplanmıştır. Ulaşılan sayı, evrenin % 30,2'sine karşılık gelmektedir.

Nitel araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme seçilmiştir. Buna göre, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden mümkün olduğunca dil, din, etnik köken, cinsiyet, bölgesel vb. bakımından farklılık gösteren 15 öğretmen belirlenerek veri toplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada kullanılan veriler Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen "Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği" ile elde edilmiştir. Ölçek kişisel bilgiler ve çokkültürlü yeterlik algıları bölümlerinden oluşmaktadır. Kişisel bilgiler bölümünde yaş, cinsiyet, mezuniyet, okul türü, bölge, branş, yerleşim yeri vb. soruları kapsayan toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Çokkültürlü Yeterlik Algıları bölümü ise toplam 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, farkındalık boyutu (16 Madde), beceri boyutu (16 Madde) ve bilgi boyutu (9 Madde) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır.

Anket maddelerini 5'li likert tipi ölçme formu suretiyle katılımcı "tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "kısmen katılıyorum", "katılmıyorum", "kesinlikle katılmıyorum" ifadelerini işaretleme şeklinde yanıtlanmıştır.

Öğretmen sayısı kadar anket formu çoğaltılıp tüm okullara gönderilmiş ve 752 form geri dönmüştür. Hatalı formlar ayıklandıktan sonra 712 adet anket formu değerlendirmeye alınmıştır.

Nitel verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel veriler araştırmacı tarafından ortalama yarım saatlik görüşmeler sonucu ses kaydı alınmak suretiyle toplanmıştır. Görüşme sırasında katılımcıların yorumları üzerine tekrar düşünmesini ve ifadelerinin tutarlılığını sağlamak için “katılımcı teyidi” (dönüt alma) yöntemiyle katılımcıya açıklayıcı sorular yöneltilmiştir. Formda kişisel bilgiler bölümü deneyim, yaş, cinsiyet, doğduğu yetiştiği bölge ve öğrenim hayatının geçtiği yerin homojen-heterojen olması gibi toplam 9 sorudan oluşmaktadır. Görüşme soruları ise 12 sorudan oluşmaktadır. Soruların bir kısmı şöyledir:

- Öğrencilerin kültürel farklılıklarına (din, cinsiyet, etnik yapı) sınıf ortamında yer verilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz? Başka bir şekilde ifade etmem gerekirse çokkültürlü eğitim hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Farklı kültürlerden (etnik, din, cinsel yönelim, mezhep vb.) gelen öğrencilerle çalışma konusunda ne düşünüyorsunuz?
- Bildiğiniz gibi Türkiye’de farklı kültürler bir arada yaşıyor. Sizce Türkiye’de çokkültürlü eğitim yapılmalı mıdır ya da çokkültürlü eğitime ihtiyaç var mıdır? Neden?
- Türkiye’de çokkültürlü eğitim yapılmasının önündeki engeller neler olabilir?
- Eğitim Fakültelerinde çokkültürlü eğitime ilişkin henüz bir öğretim verilmiyor. Siz üniversitelerde çokkültürlülüğe ilişkin öğretim verilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?
- Mevcut durumda farklı kültürlerden gelen öğrencilerle çalışacak donanıma sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?

Verilerin Analizi

Nicel veriler, SPSS 18.00 paket programı kullanılarak analizi yapılmıştır. Ölçeğin tüm maddelerinin güvenilirliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Farkındalık boyutu için iç tutarlılık katsayısı .81, bilgi boyutu için iç tutarlılık katsayısı .87, beceri boyutu için iç tutarlılık katsayısı .83 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlılık katsayısı ise .91 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen veriler ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu göstermektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları literatür taranarak soru havuzu oluşturulmuş ve iki araştırmacı tarafından form hazırlandıktan sonra uzman görüşü

alınmış ve gerekli düzeltmelerden sonra son hali verilerek görüşme sorularının geçerliliği sağlanmıştır. Nitel verilerin çözümünde önce ses kayıtları dinlenerek yazılı döküm haline getirilmiş, sonra veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı okunarak kodlar oluşturulmuş ve temalar yazılmıştır. Oluşturulan kodlar ve temalar karşılaştırılarak tutarlılığına bakılmış, farklı olanlar üzerinde tartışılarak ortak temalar oluşturulmuş ve verilerin güvenilirliği sağlanmıştır.

Araştırma Bulguları

Demografik Bilgiler

Nicel araştırma kapsamında 712 ortaöğretim öğretmeninden veri toplanmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler şöyledir:

Tablo 1. Katılımcıların yaşlarına ilişkin bilgiler.

Yaş	N	%
20-30 yaş	371	52.1
31-40 yaş	303	42.6
41 ve üstü	38	5.3
Toplam	712	100

Katılımcıların yaşlarına bakıldığında 712 öğretmenin %52.1'inin 20-30 yaş, %42.6'sının 31-40 yaş aralığında ve % 5.3'ünün de 41 yaş ve üstünde olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların cinsiyetine ilişkin bilgiler.

Cinsiyet	N	%
Kadın	276	38.8
Erkek	433	60.8
Toplam	709	99.6

Katılımcıların cinsiyetine ilişkin verilere bakıldığında, 709 öğretmenin % 38.8'inin kadın ve % 60.8'inin de erkek olduğu görülmektedir. Üç öğretmen de bu soruyu boş bırakmıştır.

Tablo 3. Katılımcıların mezun olduğu fakülte türüne ilişkin bilgiler.

Fakülte türü	N	%
Eğitim Fakültesi	376	52.8
Fen –Edebiyat Fakültesi	288	40.4
Diğer (ilahiyat, BESYO,ziraat)	46	6.5
Toplam	710	99.7

Katılımcıların mezun olduğu fakülte türüne bakıldığında 710 öğretmenin %52.8'inin eğitim fakültesi, %40.4'ünün fen edebiyat fakültesi ve %6.5'inin de diğer (İlahiyat Fak., BESYO, Ziraat Fak. vb) fakültelerden mezun olduğu görülmektedir. İki öğretmen bu bölümü boş bırakmıştır.

Tablo 4. Katılımcıların branşlarına ilişkin bilgiler.

Branş	N	%
Sosyal Bilimler	372	52.2
Fen Bilimleri	222	31.4
Diğer (Güzel Sanatlar, Beden eğitimi vb)	112	15.8
Toplam	706	99.2

Katılımcıların branşlarına bakıldığında 706 öğretmenin %52.2'sinin Sosyal Bilimler, %31.4'ünün Fen Bilimler ve %15.8'inin de Diğer (Güzel Sanatlar, Beden Eğitimi vb.) branşlardan olduğu görülmektedir. Altı öğretmen bu bölümü boş bırakmıştır.

Tablo 5. Katılımcıların deneyimine ilişkin bilgiler.

Süre	N	%
1-10 yıl	528	74.2
11-20 yıl	162	22.8
21 yıl üstü	22	3.1
Toplam	712	100

Tablo 5'e göre 712 öğretmenin %74.2'si 1-10 yıl, %22.8'i 11-20 yıl ve % 3.1'i 21 yıl ve üstü deneyime sahiptir.

Tablo 6. Katılımcıların görev yapmakta olduğu okulun türüne ilişkin bilgiler.

Okul türü	N	%
Genel Lise	200	28.1
Fen lisesi	13	1.8
Anadolu Lisesi	214	30.1

Tablo 6. “Devamı”

Okul türü	N	%
Mesleki ve Teknik Lise	218	30.6
Çok Programlı Lise	54	7.6
Bilim sanat merkezi	8	1.1
Diğer	5	.7
Toplam	712	100

Katılımcıların görev yaptığı okulun türüne göre 712 öğretmenin %28.1’i genel lise %30.1’i Anadolu Lisesi, %1.8’i Fen Lisesi, % 30.6’sı Mesleki ve teknik Lise, %7.6’sı Çok Programlı Lise, %1.1’i Bilim Sanat Merkezi ve %0.7 de Diğer Liselerde görev yapmaktadır.

Tablo 7. Katılımcıların görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine ilişkin bilgiler.

Yerleşim Yeri	N	%
İl merkezi	460	64.6
İlçe Merkezi	221	31.0
Kasaba-Belde	31	4.4
Toplam	712	100

712 öğretmenden %64.6’sı il merkezi, %31’i İlçe merkezi ve %4.4’ü kasaba-beldede bulunan okullarda görev yapmaktadır.

Tablo 8. Mezun olunan üniversitenin bulunduğu yerleşim yerine ilişkin bilgiler.

Yerleşim yeri	N	%
Büyükşehir	340	48.0
İl merkezi	351	49.3
İlçe merkezi	18	2.5
Toplam	709	99.6

709 öğretmenin %48'i büyükşehir, % 49.3'ü il merkezi ve %2.5'i ilçe merkezinde olan bir üniversiteden mezun olmuştur. Üç öğretmen bu bölümü boş bırakmıştır.

Tablo 9. Katılımcıların yetiştiği coğrafi bölgelere ilişkin bilgiler.

Bölge	N	%
Marmara bölgesi	62	8.7
Ege bölgesi	46	6.5
Karadeniz bölgesi	41	5.8
İç Anadolu Bölgesi	84	11.8
Doğu Anadolu bölgesi	369	51.8
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	36	5.1
Akdeniz Bölgesi	71	10.0
Toplam	709	99.6

Katılımcıların hayatlarının büyük kısmının geçtiği bölgeye göre 709 öğretmenin %51.8'i Doğu Anadolu,%11.8'i İç Anadolu, %10'u Akdeniz, %8.7'si Marmara, %6.5'i Ege, %5.8'i Karadeniz ve %5.1'ininde Güneydoğu Anadolu bölgesinde geçtiği görülmektedir. Üç öğretmen bu bölümü boş bırakmıştır.

Tablo 10. Katılımcıların yetiştiği yerleşim yerinin türüne ilişkin bilgiler.

Yerleşim Yeri	N	%
İl merkezi	403	57.1
İlçe merkezi	178	25.0
Köy	125	17.6
Toplam	706	99.2

Öğretmenlerin yetiştiği yerleşim yerine bakıldığında 706 öğretmenin % 57.1'inin il merkezi, % 24'ünün ilçe merkezi ve % 17.6'sının da köyde doğup-yetiştiği görülmektedir. Altı öğretmen bu bölümü boş bırakmıştır.

Tablo 11. Katılımcıların ilköğretim döneminin geçtiği yerin kültürel yapısına ilişkin bilgiler.

Kültürel Yapı	N	%
Homojen (tekkültürlü)	393	55.2
Heterojen (çokkültürlü)	273	38.3
Toplam	666	93.5

İlköğretim dönemimin geçtiği yerleşim yerinin kültürel yapısının çeşitli olup olmadığına göre bakıldığında; 666 öğretmenden %55.2'sinin homojen, %38.3'ünün de heterojen bir yerde ilköğretim dönemini geçirdiği görülmektedir. 46 öğretmen bu bölümü boş bırakmıştır.

Tablo 12. Katılımcıların ortaöğretim döneminin geçtiği yerin kültürel yapısına ilişkin bilgiler.

Kültürel Yapı	N	%
Homojen (tekkültürlü)	316	44.4
Heterojen (çokkültürlü)	355	49.9
Toplam	671	94.2

Ortaöğretim dönemimin geçtiği yerleşim yerinin kültürel yapısının çeşitli olup olmadığına göre bakıldığında, 671 öğretmenden % 44.4'ünün homojen, % 49.9'unun da heterojen bir yerde ortaöğretim dönemini geçirdiği görülmektedir. 41 öğretmen bu bölümü boş bırakmıştır.

Tablo 13. Üniversite döneminin geçtiği yerin kültürel yapısına ilişkin bilgiler.

Kültürel Yapı	N	%
Homojen (tekkültürlü)	101	14.2
Heterojen (çokkültürlü)	570	80.1
Toplam	671	94.2

Üniversite dönemimin geçtiği yerleşim yerinin kültürel yapısının çeşitli olup olmadığına göre bakıldığında; 671 öğretmenden %14.2'sinin homojen, %80.1'inin de

heterojen bir yerde üniversite dönemini geçirdiği görülmektedir. 41 öğretmen bu bölümü boş bırakmıştır.

Tablo 14. Katılımcıların siyasi görüşlerine ilişkin bilgiler.

Siyasi düşünce	N	%
Sosyal demokrat	244	35.0
Muhafazakâr	151	21.2
Liberal	39	5.5
Milliyetçi	40	5.6
Milliyetçi muhafazakâr	60	8.4
Hümanist	6	.8
Komünist	4	.6
Solcu	2	.3
Anarşist	3	.4
Sosyalist	14	2.0
Demokrat	2	.3
Diğer	120	16.9
Toplam	690	96.9

Öğretmenlerin belirttikleri siyasi düşüncelerine bakıldığında 690 öğretmenin % 35'i sosyal demokrat, % 21.2'si muhafazakâr, % 5.5'i liberal, % 5.6'sı milliyetçi, % 8.4'ü milliyetçi-muhafazakâr, % 0.8'i hümanist, % 0.6'sı komünist, % 0.3'ü solcu, % 0.4 anarşist, % 2'si sosyalist, % 0.3'ü demokrat ve % 16.9'u diğer olarak ifade etmiştir. 22 öğretmen de bu bölümü boş bırakmıştır.

Nitel araştırmaya 11'i erkek ve dördü kadın olmak üzere toplam 15 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin etnik kökenlerine bakıldığında altısı Türk, altısı Kürt, ikisi Arap ve biri Zaza'dır. Mezhepler bağlamında 12'si Sünni ve üçü Alevi'dir. Öğretmenlerin altısı kendini dindar (Sünni-İslam), dördü sosyal demokrat olarak ifade etmiştir. Kıdeme bakıldığında dokuzu 0-5 yıl, ikisi 6-10 yıl, biri 11-15 yıl ve üçü 16-20 yıllık deneyime sahiptir. Farklı branşlardan olmalarına dikkat edilerek Matematik (4), İngilizce (3), Biyoloji, Bilgisayar, Almanca, Türk Dili ve Edebiyatı, Felsefe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Müzik ve Tarih branşlarından öğretmenler seçilmiştir.

Görev yaptıkları okul türüne göre altısı Anadolu Lisesi, sekizi genel Lise ve biri de Öğretmen Lisesinde görev yapmaktadır. Mezun olunan üniversitenin bulunduğu yerleşim yerine göre 13'ü il merkezi, biri ilçe merkezi ve biri yurt dışındaki bir üniversiteden mezun olmuştur. Öğretmenlerin, altısı Akdeniz, dördü Doğu Anadolu Bölgesi, üçü Marmara Bölgesi, biri Ege bölgesi ve biri de İç Anadolu Bölgesinde doğup yetişmiştir.

İlköğretim, ortaöğretim ve üniversite öğrenimlerinin geçtiği yerleşim yerinin kültürel özellikleri bağlamında, öğretmenlerin dokuzu ilköğretim dönemini çokkültürlü, 6'sı tekkültürlü; ortaöğretim dönemini 11'i çokkültürlü, dördü tek kültürlü; üniversite dönemini 14'ü çokkültürlü biri Tekkültürlü bir ortamda geçirmiştir. Katılımcılardan 12'si il merkezinde, üçü de ilçe merkezinde doğup-yetişmiş olup tamamı il merkezindeki okullarda görev yapmaktadır.

Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algıları

Bu araştırmanın cevap aradığı birinci soru ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ve çokkültürlülüğün alt boyutlarından farkındalık, bilgi ve beceri yeterliklerinin hangi düzeyde olduğunu bulmaya yöneliktir.

Başbay ve Kağnıcı'nın (2011) yaptıkları çalışmada "Çokkültürlülük Yeterlik Algıları Ölçeği"nde farkındalık boyutunda en yüksek puan 80, en düşük puan 16, bilgi boyutunda en yüksek puan 45, en düşük puan 9 ve beceri boyutunda en yüksek puan 80 en düşük puan 16 olarak bulgulanmıştır.

Bu çalışmada farkındalık boyutunda bakıldığında en yüksek puanın 80 ve en düşük puanın da 24 olduğu görülmektedir. Puanların ortalamalarına bakıldığında ise $X=66.70$ olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin farkındalık boyutunda yüksek puan aldığını göstermektedir. Bilgi boyutunda en yüksek puanın 45 ve en düşük puanın da 14 olduğu görülmektedir. Puanların ortalamalarına bakıldığında ise $X=34.85$ olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin bilgi boyutunda yüksek puan aldığını göstermektedir. Beceri boyutunda en yüksek puanın 80 ve en düşük puanın da 25 olduğu görülmektedir. Puanların ortalamalarına bakıldığında ise $X=62.11$ olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin beceri boyutunda yüksek puan aldığını göstermektedir. Farkındalık, bilgi ve beceri toplam puanlarına ilişkin bilgiler Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Çokkültürlü yeterliklerinin alt boyutlarına ilişkin toplam puanlar.

Boyut	N	En düşük.	En yüksek	Ortalama	Standart Sapma
Farkındalık	712	24,0	80,0	66,7	8,8
Bilgi	712	14,0	45,0	34,8	5,8
Beceri	712	25,0	80,0	62,1	9,0

Ölçekten alınan toplam puanlara bakıldığında ölçekten alınan en yüksek puanın 205 ve en düşük puanın 64 olarak görülmektedir. Puan ortalamalarına bakıldığında ise $X=163.6$ olduğu görülmektedir. Bu sonuç katılımcıların ölçeğin toplamından yüksek puan aldığını göstermektedir (Tablo 16).

Tablo 16. Ölçekten alınan toplam puanlar.

Boyut	N	En düşük	En yüksek	Ortalama	Standart Sapma
Toplam puan	712	64	205	163,6	20,4

Kültürel farklılıkların değerlendirilmesi

Kültürel farklılıkların öğretmenler tarafından nasıl algılandığına yönelik bu bölümde bir öğretmenin birden fazla farklılığı kültürel farklılık olarak algıladığı görülmektedir. Örneğin bazı katılımcılar sadece etnik farklılığı vurgularken, bazı katılımcılar ise birden fazla farklılığı ele almaktadır.

Kültürel farklılık olarak “etnik köken”

15 öğretmenden dokuzu etnik kökeni farklılık olarak görmektedir. Öğretmenlerin etnik farklılığa ilişkin verdiği cevaplardan bazı alıntılar şöyledir:

Selim “*Etnik anlamda farklılıklar var, onun da yansımaları oluyor zaman zaman.*”, Eren “*Etnik farklılıklar gördüm. Türk, Kürt bazen Laz olabiliyor.*”,

Ulaş: “*Etnik kimlik anlamında belli bir yoğunlaşma var, bir kültüre ait.*”,

Kültürel farklılık olarak “din”

15 öğretmenden yedisi dini farklılık olarak görmektedir. Öğretmenlerin din farklılığına ilişkin verdiği cevaplardan bazı alıntılar şöyledir:

Begüm: *“Din olabilir. Hıristiyan öğrenci ile de çalıştım daha önce.”*

Orontes: *“Hatay’ı ele aldığımda çok fazla din vardı. Din olarak da Alevilik, Sünnilik ve Yahudilik vardı.”*

Kültürel farklılık olarak “dil”

15 öğretmenden dördü dili farklılık olarak görmektedir. Öğretmenlerin dil farklılığına ilişkin verdiği cevaplardan bazıları şöyledir:

Begüm: *“Dil farklılığı gördüm.”*

Ardıl: *“Dil, lehçe...”*

Ali: *“Kürtçe konuşuyorlardı, dilsel anlamda bir farklılık var.”*

Ulaş: *“... Belli bir kültür var belli bir dil anlamında...”*

Kültürel farklılık olarak “mezhep”

15 öğretmenden üçü mezhebi farklılık olarak görmektedir. Öğretmenlerin mezhep farklılığına ilişkin verdiği cevaplardan bazı alıntılar şöyledir:

Eren: *“Daha önce çalıştığım yerlerde Alevi Sünni farklılığı gördüm.”*

Begüm: *“Farklı mezhepler gördüm.”*

Garip: *“Bu konularda inanç bakımından ağırlıklı olarak Sünni bir yapıyla karşılaşıyoruz.”*

Kültürel farklılık olarak “sosyo-ekonomik düzey ”

15 öğretmenden altısı sosyo-ekonomik düzeyi farklılık olarak görmektedir. Öğretmenlerin sosyo-ekonomik farklılığa ilişkin verdiği cevaplardan bazı alıntılar şöyledir:

Tuncay: *“Kırsal alanda yetişmiş ve daha çok çiftçilik ve havyacılıkla uğraşan ailelerin çocukları var.”*

Rıfat: *“Biraz ekonomik farklılıkların öğrenciler üzerindeki değişiklikleri yansıdı veya okumuşluk düzeyinin aynı akrabaların yani amcaoğulları bile olsa okumuşluk düzeyinin çocuklar arasındaki nasıl farklılara yol açtığını gördüm.”*

Mazhar: *“Çok şey kesim var mesela köyden gelmiş bilgi birikimi olmayan öğrenci var. Mesela şehirde büyümüş çocuklar var”.*

Kültürel farklılıklarla birlikte, aslında çok farklılığın olmadığını ifade eden öğretmenler de olmuştur. 15 öğretmenden altısı çok fazla kültürel farklılığın olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin çok fazla farklılık olmadığına ilişkin verdiği cevaplardan bazı alıntılar şöyledir:

Sercan: *“Bu çerçeveden çok fazla kültürel fark yok. Genelde çünkü aynı coğrafyadan gelen öğrenciler olduğu için genellikle gördüğüm kültürel farklılıklar birbirine yakın oluyor. Çoğu bu bölgenin özelliklerini yansıtıyor derste.”*

Sedat: *“Gördüğüm öğrenciler olarak tek tip hepsi Kürt öğrenciler. Homojen bir yapı var.”*

Selim: *“Etnik anlamda farklılıklar var. Onunda yansımaları oluyor zaman zaman. Kültürel anlamda başka farklılık görmedim.”*

Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşleri

Bu araştırmanın cevap aradığı ikinci soru öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin nasıl bir bakış açısına sahip olduğunu bulmaya yöneliktir. Bu bölümde öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri doğrultusunda algıları, tutumları, tespit ettikleri sorunlara, çokkültürlü eğitimin önündeki engellere ve bu engeller konusundaki çözüm önerilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Sınıf ortamında kültürel farklılıklar

Öğrencilerin kültürel farklılıklarına sınıf ortamında yer verilmesi, başka bir ifadeyle çokkültürlü eğitim yapılması konusunda dokuz öğretmen olumlu yaklaşırken üç öğretmen kısmen desteklediğini iki öğretmen ise tamamen karşı olduğunu belirtmiştir.

15 öğretmenden dokuzu, çokkültürlü eğitimin yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar şöyledir:

Orontes: *“Bence harika bir şey. Çünkü böyle bir yerden geliyorum. Kendi sınıfımı düşündüğümde ben lisedeyken yedi sene aynı sınıfta okudum. Sınıfımda Hristiyan*

arkadaş vardı. Yahudi, Türkler, Alevi, Sünni ve Araplar vardı. Etnik ve mezhep olarak da çok fazla dinsel anlamda çok karışıktı.”

Sedat: *“Kesinlikle farklılıklara yer verilmeli”*

Eren: *“Destekliyorum olması gerekiyor. Çünkü bizim kültürümüz zenginliğimizdir.”*

Mehdi: *“Bana kalırsa her insan kendisi rahat ifade edeceği bir şekilde bir ortamı olası lazım”*

Sekiz öğretmen çokkültürlü eğitimin hoşgörü, birbirini tanıma ve farklılıklara saygıyı geliştireceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin cevaplarından bazıları şöyledir:

Ulaş: *“Çocukların gerek dini inançları olsun gerek kimliksel gelenekleri görenekleri olsun bunlara yer verilmesi, bizi ayrıştırmaya değil daha çok bütünleştirmeye götüreceğine inanıyorum.”*

Orontes: *“Aleviliği öğrenseler, Türkler, Kürtlerin nasıl yaşadıklarını öğrenseler belki bunlara karşı daha da hoşgörülü olabilirler.”*

İki öğretmen çokkültürlü eğitimin doğru olmayacağını ifade etmektedir.

Begüm: *“Bu tür şeylerin farklılıklarını ortaya koyması taraftarı değilim.”*

Selim: *“Okula getirilmesi bu ortamda sıkıntı olabilir. Sınıf ortamında tartışılması önünü almak zor olabilir. Tartışmaya dönüşür. Ciddi anlamda kavga olabilir sınıflarda.”*

Üç öğretmen kültürel farklılıklara yer verilmesini ancak bunun sınırlarının olması gerektiğini belirtmiştir.

Sercan: *“Çokkültürlü eğitim yapılırsa birbirine tanıma olarak yapılmalı”*

Ali: *“Dinsel anlamda İslam’dan başka, yani kendi dinimizden başka, yani Hıristiyanlık olsun başka din anlamında düşünmüyorum. Yani müfredatta olmasını istemem.”*

Farklı kültürlerden öğrencilerle çalışma

15 öğretmenden 10’u farklı öğrencilerle çalışma ile ilgili olumlu görüş belirtmiştir. İki öğretmen de kendisi için fark etmediğini belirtmiştir. Bir öğretmen etnik ve mezhep farklılıklarıyla çalışabileceğini ifade ederken farklı cinsel yönelim ve farklı dinlerden olanlarla çalışmak istemediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplar şöyledir:

Ardıl: *“Ben çalışmayı çok isterim. Mesela bir Ermeni, bir İngiliz ile çalışmak isterim. Onların kültürleri ben de öğrenmek isterim. Dünya görüşüm değişir onlara bakışım değişir.”*

Sercan: *“Kendimde şans olarak görürüm. Farklı kültürlerden birçok öğrenciyle çalıştım. Buraya gelince doğu kültürünü öğrendim.”*

Selim: *“Benim için fark etmiyor farklı kültürlerden olması, etnik, mezhepten olması beni etkilemiyor. Ön yargım yok.”*

Merve: *“Din, dil, ırk kültür benim için fark etmiyor. Ali: “etnik fark etmiyor da ama cinsel yönelim de bana ters mezhepler olabilir ama sonuçta herkes kendi dinini seçmekte özgürdür ama bu dini diğer insanlar aşılama konusunda karşıyım. Mesela bir Hıristiyan gelip okulumuzda Hıristiyanlıkla ilgili propaganda yaparsa bunu kabul etmem.”*

Farklı öğrencilerle çalışmanın öğretmene katkısı

15 öğretmenden sekizi farklı öğrencilerle çalışmanın kendine bir şeyler katacağını ve kendisini zenginleştireceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin cevapları şöyledir:

Garip: *“...öğretmen olarak bizi de zenginleştirecek bir şey.”*

Ardıl: *“Onların kültürleri ben de öğrenmek isterim. Dünya görüşüm değişir onlara bakışım değişir.”*

Sedat: *“Farklı kültürlerden birçok öğrenciyle çalıştım. Buraya gelince doğu kültürünü öğrendim.”*

Sercan: *“Bu kültürleri ne kadar fazlasını tanırırsam kendim adıma kendimi o kadar geliştirmiş sayarım.”*

Farklı kültürlerin sınıfa taşınması

15 öğretmenden 14’ü kültürel özelliklerin sınıfa taşınabileceğini ifade etmiştir. Bir öğretmen ise semboller dışında taşınabileceğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin cevapları şöyledir:

Orontes: *“Bir insanı kendi kültüründen ayıramazsınız. Doğal olarak da insan bir yere gittiğinde kendi kültürüyle girer. Okul ortamı olsun çalışma ortamı olsun ben kendi kültürümü buraya getiriyorsam çocuğun da getirmesi gerekiyor.”*

Mazhar: *“Taşınması normaldir. Bu bir olgudur gerçekliktir. Nereye taşıyacak mecburen sınıfa, okula geldiğinde taşıyacaktır. Bir sakınca yok bence.”*

Ali ise sembollerin taşınmasının sakıncalı olduğunu belirterek şöyle ifade etmiştir :
“Hiçbir etnik grup, dinsel grup diyelim ki bir Müslüman öğrenci, hepimiz Müslümansız, öğrenci takkeyle sınıfa girmesi karşıyım Hıristiyan öğrencinin haç taşınması okulda olmaz, kabul etmem.”

Öğrencilerin farklılıkları sınıfa taşınması konusunda olumlu ifadelerle birlikte dört öğretmen farklılıkların birbirini ezmeden taşınması gerektiği uyarısını yapmıştır. Öğretmenlerin cevapları şöyledir:

Eren: *“Güzel bir şey ama bunu bir üstünlük çabasına götürmeyecek ve uygun bir şekilde ifade ettiği müddetçe hiçbir sıkıntı olmaz.”*

Begüm: *“Sınıf ortamına taşınmaları tamamen, eğer siyasi bir yere gitmiyorsa, bunun altında başka bir grupsal veya örgütsel herhangi bir şey yoksa kabul ederim. Tamamen saf ve güzel. Birbirlerine tanıtmaya, art niyet yoksa kabul ederim.”*

Türkiye’de çokkültürlü eğitim ihtiyacı

15 öğretmenden 11’i çokkültürlü eğitime ihtiyaç olduğunu ve yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin cevapları şöyledir:

Ulaş: *“Yani burada yani ilkokulun ilk kademesinden itibaren başlayarak eğitimin her alanına kadar bunun gerekliliğine inanıyorum... Toplum barışını yükseltebilmek adına bunun gerekli olduğuna inanıyorum.”*

Mazhar: *“Türkiye çok farklılıkların bir arada yaşadığı bir ülke ister istemez bunu yapmak zorunda.”*

Ardıl: *“Çokkültürlü eğitim yapılmalı ve buna ihtiyaç var.”*

Dört öğretmen kısmen yapılabileceğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin cevapları şöyledir:

Begüm: “Çokkültürlü eğitimi kurslar yönünde destekliyorum. Ama öğrencileri bir arada toplamak istiyorsanız ortak bir yol bulmak zorundasınız.”

Tuncay: “Aslında ortak şemsiye altında buluşmak daha iyi bir şeydir. Bazı ortak değerler var. Ortak değerler etrafında buluşup daha sonra farklılıkları etrafına meze gibi serpiştirmek daha mantıklı olur.”

Selim: “Dil konusunda ayrılıklar olmalı mı? Anadilde eğitim gibi. Kısmen olmalı. Şöyle olmalı resmi dil bellidir. Anadilde eğitim olsa bile seçmeli olarak mutlaka dil eğitimi verilmeli. Din konusunda farklı dinlere seçmeli ders konulabilir.”

Çokkültürlü eğitimin öğrenciye katkısı

Yedi öğretmen çokkültürlü eğitimin öğrencinin gelişimini ve farklılıkları tanımasını olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin cevapları şöyledir:

Mehdi: “Kendini daha rahat ifade ediyor.”

Orontes: “Göz ardı edilen insanlar ister istemez kırılıyor. Olumsuz bir tavır alıyor. Burada da bizim orada da gördüm tek kültürü dayattığın zaman birey kendinden bir şey bulamıyor. Okuldan soğuyor. Bizde de öyledir mesela. Kendinden bir şey gördüğümüz zaman dikkate alır ilgileniriz. Burada da kendi kültüründen bir şey gördüğünde ilgileniyor. Bu da doğal olarak çocuğun eğitim öğretim hayatını etkiliyor.”

Hizmet öncesi eğitimde çokkültürlü ders

15 öğretmenin tamamı üniversitede çokkültürlüğe ilişkin bir dersin yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin cevapları şöyledir:

Sercan: “Çokkültürlülük dersi kesinlikle olmalı. Öğretmenlerde özellikle olmalı.”

Orontes: “Kesinlikle olmalı. Bu bir mecburiyet zorunlu olmalı. Seçmeli falan da değil.”

Mazhar: “Aslında bence faydalı olur. Keşke verilebilse bazı öğretmenler Alevilik, Sünnilik ,Şiilik konusunda çok fazla bilgi sahibi değil.”

11 öğretmen çokkültürlü eğitimin öğretmenlerde öğrenciye karşı daha olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlayacağını belirtmiştir. Öğretmenlerin cevapları şöyledir:

Rıfat: *“Gerekirse dediğiniz gibi insanlar stajlarını sadece bir bölgede değil, değişik bölgelerde yapabilmeli. Kimse Van’a gelmeden Van’ın kültürünü tanıyamaz diye düşünüyorum.”*

Merve: *“O rahatlığı o samimiyeti verecektir ki böyle yetişen bir insan farklı kültürlere de saygılı olur. Doğuya da gitse batıya da gitse saygı çerçevesinde hani sınıf ortamında o samimiyeti çocuklara verebilir.”*

Ardıl: *“Koyu milliyetçilik ortadan kalkar. İnsanların buraya gelirken ön yargısı ortadan kalkar.”*

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim donanımı

Sekiz öğretmen kendisinin yeterli donanıma sahip olduğunu ifade ederken, beş öğretmen kısmen yeterli olduğunu, iki öğretmen de kendisinin yeterli olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin cevapları şöyledir:

Tuncay: *“Donanım biraz farklı ama yeterlik, kafa yapısı, zihin ve ruh olarak hazır hissediyorum.”*

Ulaş: *“Buralarda tabii ki yeterli mi topyekûn bir yeterlilikten söz edemeyiz. Ancak ben kendimi en azından bu tür kültürlere mümkün olduğu kadar yakın görüyorum, farklı kültürlerin içinde yaşamış olmamızdan dolayı”*

Sercan: *“Ortalamanın üstü diyebilirim.”*

Ardıl: *“Tabii ki sahip olduğumu düşünüyorum. Çünkü ben bu ülkenin farklısının farklıyım.”*

Merve: *“Şu an değil. Daha iki yıllık öğretmenim. Bu yıl daha çok yani çatırdayarak ufku genişliyor”*

Eren: *“Kısmen düşünüyorum. Tam olarak yeterli olduğumu söyleyemem. Farklılıklara açık bir insanım en azından.”*

Selim: *“Bunu düşünmüyorum işte. Ben oturup da araştırmadım. Kendi kültürümü bir şekilde öğrendim devam ettirmeye çalışıyorum ama karşıdakinin kültürünü pek bilmiyorum.”*

Rıfat: “Öğrenim hayatım boyunca çok yerlere geçtim. Mesela dediğim gibi Edirne’de okudum, Sivas’ta okudum. Şimdi Van’dayım. Yani ben o donanıma sahip olduğuma inanıyorum.”

Sekiz öğretmen farklı kültürlerle karşılaşmış olmanın kendisinin donanıma sahip olmasında etkili olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin cevapları şöyledir:

Ulaş: “Ancak ben kendimi en azından bu tür kültürlere mümkün olduğu kadar yakın görüyorum, farklı kültürlerin içinde yaşamış olmamızdan dolayı.”

Sercan: “Batıda da çok çalıştım. Bunun da büyük etkisi oldu bende. Farklı kültürleri görme şansım oldu.”

Garip: “Yani ben şimdi bir taraftan işte muhafazakâr bir aileden gelmişim bir yandan imam hatip okumuşum bir yandan felsefe okumuşum. Bu farklılıklar, farklı süreçlerde hayatımın değişik dönemlerinde farklı sosyal ortamlardan süreçlerden eğitimden geçmişim. Bu anlamda biraz avantajlı olduğumu düşünüyorum.”

Çokkültürlü eğitim programı

Çokkültürlü bir eğitim programının öğretmenler ve öğrencilere avantajları ve dezavantajları sorulduğunda 14 öğretmen çokkültürlü eğitim programının öğretmen ve öğrenci için avantajlarının olacağını belirtmiştir. Öğretmenlerin cevapları şöyledir:

Mazhar: “Tanıma bakımından faydalı, hem öğrenci hem de öğretmene faydalı olur. Dolayısıyla bence bunun getirisi fazla olur. Toplumsal barışa katkısı olur.”

Eren: “Dolayısıyla bu çokkültürlülük müfredatta olursa öğrenci ve öğretmen için bilinçli olunur. Bir farklılıkla karşılaştığında bunun altında yatan nedenleri araştırma gerektiği bilinci yerleşmiş olur. Bu tür sorunların önüne geçer.”

Mehdi: “Bence çok fazla kültürlü bir eğitimin olması aksine birey, öğrenci öğretmen çok farklı şeyler katacak. İnsanlar birbirleri kültürünü tanyacak. İnsanlar dünyaya karşı daha hoşgörülü olacak.”

Avantajlarla birlikte beş öğretmen çokkültürlü eğitim programının dezavantajlarının da olacağını ifade etmiştir. Dezavantajlar dile getirilirken, suiistimal ve üstünlük kurma çabası gibi tehlikelere dikkat çekilmiştir. Öğretmenlerin cevapları şöyledir:

Merve: “Çok fazla suiistimal edilebilir. Öncelikle öğretmenlerin düşünce yapısından yani... Çok hassas bir konu. Suiistimal edilmemesi lazım yani bu sefer çok herkes kendi kültürünü yansıtın derken sınıfta kutuplaşmalar oluşabilir; gruplaşmalar oluşabilir... Kaş yapayım derken göz çıkarmaya benzer.”

Ulaş: “Farklı maalesef yani farklılıklara açık öğretmen arkadaşların yaklaşımları açısından burada bir ayrışma evet olabilir. Buna şu an çünkü toplumun hazır olduğuna inanmıyorum.”

Bazı öğretmenler ise konuya daha temkinli yaklaşmıştır. Öğretmenlerden birinin cevabı şöyledir:

Ali: “Türkiye’de onlarca farklı etnik grup var o zaman bu işin altından kakılır mı bilmiyorum ki. Bunu zaman gösterecektir. Öğrenci için avantaj zaten kendi etnik dilini milliyetini biliyor yani bunu okulda öğrenmek. Bunu kim öğretecek bu okulda zor olur. Her etnik grup kendi şeyini yapmaya çalışır. Her etnik grup üstünlük kurmaya çalışır. Milli eğitim bunu bir müfredat çerçevesinde yaparsa. Farklılıklar her zaman zenginliktir o kesin. Yani bunu eğitime nasıl şey edeceğiz onu bilmiyorum. Ama mutlaka... İyi olur bence sebebini bilmiyorum ama insanlar için iyi olur herhalde.”

10 öğretmen çokkültürlü eğitim programının insanların birbirini tanımaya fırsat sağlayacağını belirtmiştir. Öğretmenlerin cevapları şöyledir:

Orontes: “Herkes birbirini tanıyacak, bu barış ortamında halkların birbirini tanınması birbirini anlaması açısından iyi olacaktır.”

Mazhar: “Tanıma bakımından faydalı, hem öğrenci hem de öğretmene faydalı olur. Dolayısıyla bence bunu getirisi fazla olur. Topluma, barışa katkısı olur. Saygı mesela tanıdığı kültüre daha saygılı olur.”

Eren: “İnsanların birbirini daha iyi tanıyarak bir şeyler yapması gerektiği şuuru verebiliriz.”

Çokkültürlü eğitimde okulun rolü

Okulun rolü ile ilgili oldukça farklı cevaplar ve öneriler olduğu görülmektedir. Cevaplar şöyledir: öğretmen idare ve öğretmenlerin daha donanımlı olmalı (2), dil sınıfları kurulmalı (1), kurslar açılmalı (1), Sosyal kulüpler işletilmeli (3), çokkültürlülük dersi olmalı (1), okul yönlendirici olmalı (3), farklı kültürleri tanıtmalı

(3), kültürel araştırmalar yapmalı (1), özerk yapıda olmalı (2), müfredatın değişmesi gerekir (2).

15 öğretmenden dokuzu okul içinde çokkültürlü eğitim faaliyetlerinin yapılması gerektiğini belirtmiştir. Önerilen faaliyetler dil sınıfları, kurslar, sosyal kulüpler, çokkültürlülük dersi, farklı kültürleri tanıtmaya, kültürel araştırmalar şeklinde dir. Öğretmenlerin faaliyetlere ilişkin verdiği cevaplardan bazıları şöyledir:

Ulaş: *“Yani kültürel etkinliklerden tutalım bu tür yapılacak diğer sosyal faaliyetlerde burada okul aktif bir rol oynayabilir bunları teşvik etmelidir.”*

Ardıl: *“Bu ülkede Lazca, Kürtçe, Ermenice var bunlara diyeceksin ki bunlar yaşıyor var. Çerkezce var. Dil sınıfları oluşturulabilir. Kültürler anlatılabilir.”*

Rıfat: *“Yani kültürel etkinliklere yer verilebilir. Her öğrencinin kendini ifade edebileceği mesela kulüpler kurulabilir, gerçekçi kulüpler. Çok ilginç kulüpler var, öğrenci kulüpleri. Bunun yerine mesela öğrencilerin kendi istekleriyle, dayatma değil kendi istekleriyle kültürlerine dair kulüpler kurabilirler.”*

Begüm: *“Kurslar olabilir, sınıf ortamında zor. Tarih coğrafya derslerinde anlatılıyordur herhalde. Tiyatro kulüp, faaliyet ve kurs olabilir.”*

Mehdi: *“Çokkültürlük dersi verilecek. Ona göre Türkiye’de yaşayan farklı halklar var bunları kültürleri araştırılabilir. Dilleri araştırılabilir. Yok, olmaya karşı kültürlerin durumu araştırılabilir.”*

Yedi öğretmen idare ve öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklere dikkat çekmiştir. Öğretmen ve idarecilerin davranış tutumlarının çokkültürlü eğitim için önemli olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki cevapları şöyledir:

Eren: *“Başta idare olmak üzere tüm öğretmenler buna açık olmalı”*

Rıfat: *“... Okul ve öğretmenlerin etkin rol alması gerektiğini düşünüyorum.”*

Ali: *“Okuldaki öğretmen bu işi iyi bilmesi lazım. Öğretmen ve idare yeterli birikime deneyime sahip olmalı.”*

Ulaş: *“Yani kültürel etkinliklerden tutalım bu tür yapılacak diğer sosyal faaliyetlerde burada okul aktif bir rol oynayabilir bunları teşvik etmelidir bunları yani*

desteklemelidir öğrencilere yaklaşımında da topyekûn bizim eğitim sistemi olarak gözden geçirmemiz gerekiyor, kendi durumumuzu, idarenin, okulun, milli eğitimin.”

Farklılıkların çatışmasında öğretmen

Öğretmenlerin sınıf içinde farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerle çalışması durumunda öğretmenin takınacağı tavır ile ilgili olarak 14 öğretmen, öğretmenlerin olumlu davranışlar göstermesi gerektiğini belirtirken, bir öğretmen farklılıklarla ilgili konuların sınıf içinde değil dışında birebir öğrenciyle konuşarak halledilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin öğrenciye karşı davranışları konusunda öne çıkan cevaplar: Farklılıklara saygılı olması (4), Önyargılı olmaması (3), Hoşgörülü olması (3), Objektif olması(3), farklılıkları kabullenmesi (2), Empati kurması (3), öğrenciyi tanınması (3), Temel insan haklarını esas almalı (2). Öğretmenlerin verdiği cevaplardan bazıları şöyledir:

Ali: *“Öğretmende öğrenci de düşüncelerin kökenlerin etnik dinsel cinsel tercihleri saygı duymalı”*

Begüm: *“Önyargılı olmamalı. Ülkemizde çok yaşıyor. O konuda bilgisi olmalı karşıdakine önyargısız ve hoşgörülü olmalı.”*

Eren: *“Öğretmenin farklı kültürlere açık olması gerekiyor. Kedi kültürü ne olursa olsun karşıdakinin kültürüne saygı duyması gerekiyor.”*

Garip: *“Önyargıyla yaklaşmamaya çalışıyoruz. Farklı düşünebileceğini kabul etmeye çalışıyoruz. Kendini ifade etmesine imkân tanımaya çalışıyoruz”*

Mazhar: *“Bu konuda hoşgörülle yaklaşılsa sıkıntı olacağını sanmıyorum.”*

Orontes: *“Öğretmen evrensel olmalı, karşıdakini anlamak zorunda onu analiz edebilmeli. Ona göre yaklaşmalı. Sert ve katı tutum yanlıştır.”*

Sedat: *“Temel alacağımız şey öğretmende de öğrencide de öğreteceğimiz şey temel insan hakları olmalı.”*

Sercan: *“Ben bunun tamamen kültürlerin birbirini tanımamasıyla alâkalı olduğunu düşünüyorum.”*

Tuncay: *“Öğretmen dediğin insanın bütün kimliklerden arınıp insanlığını ön plana çıkarması gerekir.”*

Ulaş: *“Buradaki tutum en başta yani empatiyle başlanması gerektiğine inanıyorum.”*

Bir öğretmen bu tür konuların sınıf dışında konuşulması gerektiğini ifade etmiştir.

Selim: *“Sınıf ortamında çok ciddi tartışmaya girmek hoş olmaz. Öğrenciyle birebir bu tarz konuları konuşmak daha mantıklı olur. Ciddi tepkiler verebilir. Sınıf ortamının dışında konuşursak tartışma da olmaz, daha mantıklı olur.”*

Türkiye’de çokkültürlü eğitimin önündeki engeller

Toplumsal engeller

14 öğretmen çokkültürlü eğitimin önündeki en büyük engellerden birinin toplumun algısı olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar çokkültürlü eğitimin yapılması için toplumun algısının değişmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin verdiği cevaplar şöyledir:

Ali: *“Biraz zaman geçmesi gerekiyor. İnsan alışması lazım, insanlar etnik ve dinsel eğitime hazır olmalı.”*

Ardıl: *“Aslında insanın zihnidir. İnsanlar kendi gerçekleriyle yüzleşmiyorlar.”*

Eren: *“Önyargılar, toplumsal olarak galeyana gelme özelliğimiz var.”*

Rıfat: *“Yani yaşanmışlıklar, nedir b# yaşanmışlıklar; zamanında Sivas’ta, Maraş’ta yaşanan Alevi olayları, 20-30 yıldır süren bu Doğu Bölgesindeki insanların yaşadıkları.... İşte bunların tamir edilmesi gerekiyor. Bu konuda insanların birbirini anlaması, dinlemesi bu sorunların çözülmesi, yani bu sorunların çözülmesinin bu zorlukları ortadan kaldıracacağına inanıyorum.”*

Garip: *“Büyük oranda devletin ideolojik ve zihinsel yaklaşımı toplumun büyük bir kesimini de etkileyen ön yargıların oluşmasında sebep olan bir davranıştır.”*

Tuncay: *“Sığ fikirli insanlar. Toplumun çekirdeğini insanlar oluşturur. İnsanı değiştirmek toplumu değiştirir. ...Sığ düşünceli, kalıplara göre hareket eden insanlar olmaması lazım.”*

Siyasi engeller

Sekiz öğretmen çokkültürlü eğitimin önündeki en büyük engellerden birinin siyaset ve eğitim politikaları olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplardan bazıları şöyledir:

Mazhar: “Eğitim sistemini gözden geçirmemiz lazım. Çokkültürlülüğe yakın daha esnek bir yaklaşım olmalı. Şu anki durum buna pek müsait değil.”

Garip: “... Eğitimin yapısı araç gereci, fiziki şartları içeriği felsefesi ruhu merkezi bir devlet anlayışı içerisinde ortaya çıkan bir eğitim sistemi var. Dolayısıyla burada ki en temel engel devletin bu yaklaşımıdır.”

Mehdi: “En büyük engel Türkiye’deki tekçi mantık kendi dışındaki hiçbir kültürü kabul edememesidir. Devletin önayak olması gerekir.”

Sedat: “Eğitim sistemimiz. Devletin ideolojik yapısıdır.”

Selim: “Siyaset. Siyasiler çok karıştırıyor.”

Ulaş: “...yıllardan beri süren egemen bir anlayış, tek tipçi anlayıştır, bunu en başlıca sebebi olarak söyleyebiliriz. Sadece tek tipleşme olduğu zaman bunun artık devletin tüm kademelerinde eğitiminde, sağlinda, her kademesinde bunu görebiliriz. Devletin artık biraz da buna inanması gerekiyor ki devletin kademelerinden çıkan insanların da buna inanması gerekir.”

Öğretmenlerin çözüm önerileri

Çokkültürlü eğitimin önündeki engellerin kalkması için öğretmenler çözüm önerilerinde bulunmuştur. Öğretmenlerin önerileri ve tekrarlanma sıklığı: Zamana ihtiyaç var, Toplumun algısının değişmesi gerekir (3), Farklılıklar okula taşınmalı, Öğretmenler eğitilmeli, toplumun bilinçlenmesi, çokkültürlülük dersi verilmeli, Devletin bakış açısının değişmesi gerekir (5), Toplumun talep etmesi gerekir (2), Kaynaşma etkinlikleri yapılarak, Anadil eğitimi yapılarak, gerekli şeyler zaten yapılıyor (2), Farklılıkları kaşımamak şeklinde olmuştur.

Toplumsal engellerin kalkması

Dokuz öğretmen toplumun algısını değiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplardan bazıları şöyledir:

Ali: *“İnsanların düşünce olarak değişmesi gerekiyor. İnsan alışması lazım, insanlar etnik ve dinsel eğitime hazır olmalı.”*

Ardıl: *“İnsanlar kendi gerçekleriyle yüzleşmiyorlar.”*

Eren: *“Geçmişte yaşananlar eleştirilebilmeli”*

Mehdi: *“Öncelikle talep olmalı.”*

Merve: *“İnsanların bakış açısı değişebilirse böyle bir şey olursa etrafta öteki kalmaz.”*

Orontes: *“Birbirine karşı önyargılarını kırmasıdır.”*

Tuncay: *“Sığ düşünceli, kalıplara göre hareket eden insanlar olmamamsı lazım.”*

Sercan: *“Birbirine insan olarak değer vermesi, karşındakine empati kurup anlaması.”*

Rıfat: *“Yani insanlar bunları gördükçe zamanla birbirini anlamaya, sevmeye başladıkça bu tür engellerin ortadan kalkacağına inanıyorum.”*

Devlet-Siyasetin Rolü

Yedi öğretmen devlet-siyasetin bu konuda yapacaklarının önemine vurgu yapmaktadır. Öğretmenlerin verdiği cevaplardan bazıları şöyledir:

Garip: *“Devletin bu noktada tavrını değiştirmesi...”*

Mazhar: *“Devlet ve hükümet bunun önünü açmalı.”*

Mehdi: *“Devletin önyak olması gerekir.”*

Sedat: *“Devletin tek tipten vazgeçmesi lazım. Anadilde eğitime geçmesi lazım.”*

Ulaş: *“Devletin artık biraz da buna inanması gerekiyor”*

Tuncay: *“Bizi yönetenlerin farklılıkları kaşımamamsı benim önerimdir.”*

Selim: *“Rahat geniş olmalı siyasiler. İfade özgürlüğü yok.”*

Öğretmenin rolü

Üç öğretmen, engellerin kalkması konusunda öğretmenlerin rolüne dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplardan bazıları şöyledir:

Eren: *“En büyük görev öğretmenlere düşüyor.”*

Merve: *“Öğretmenlerin düşünce yapısı öğretmenlerdeki donanımsızlık bence engel.”*

Begüm: “öğretmenlerin bilgilenmesi.”

Demografik Etmenler Bağlamında Çokkültürlü Yeterlik Algısı

Bu araştırmanın cevap aradığı üçüncü soru ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin algıladıkları, çokkültürlü farkındalık, bilgi ve beceri yeterlik düzeylerinin cinsiyet, yaş, deneyim, yetiştiği bölge, görev yaptığı okulun bulunduğu yerleşim yeri, ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite döneminin geçtiği yerleşim yerinin homojen veya heterojen kültürlü olması, mezun olduğu okul, siyasi düşünce ve yetiştiği yerleşim yerinin büyüklüğü gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini bulmaya yöneliktir.

Bu bölümde iki ve daha fazla değişkenli veriler olduğundan verilerin analizinde iki değişkenli veriler için ilişkisiz t-testi, ikiden fazla değişkenli verilerin analizinden tek yönlü ANOVA yapılmıştır.

İlişkisiz örneklem için t-testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır. Varsayımları (Büyüköztürk, 2010, 39):

- Bağımlı değişkene ait ölçümler yâda puanlar aralık ya da oran ölçeğindedir ve karşılaştırmaya esas iki grup ortalaması aynı değişkene aittir.
- Bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımı her iki grupta da normaldir.
- Ortalama puanları karşılaştırılacak örneklem ilişkisizdir.

Tek yönlü varyans analizi, ilişkisiz iki yâda daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır. ANOVA'nın uygulamaya ilişkin varsayımları (Büyüköztürk, 2010, 48):

- Bağımlı değişkene ait puanlar en az aralık ölçeğindedir.
- Puanlar bağımlı değişkende etkisi araştırılan faktörün her bir düzeyinde normal dağılım gösterir.
- Ortalama puanları karşılaştırılacak örneklem ilişkisizdir.
- Bağımlı değişkene ilişkin varyanslar her bir örneklem için eşittir.

Bu çalışmada t-testi için veriler normal dağılım göstermediğinden verilerin analizinde Non-parametrik test olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Tek yönlü

varyans analizi ANOVA için de normal dağılım varsayımı sağlanmadığı için verilerin analizinde Non-parametrik test olan Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Cinsiyetin çokkültürlü yeterlik algısına etkisi

Cinsiyet değişkeni ile farkındalık, bilgi, beceri ve çokkültürlülük algısı toplam puanı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulmak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Buna göre, kadınların ve erkeklerin farkındalık $U=59094, z=0,24, p=0,81$ düzeyleri, beceri $U=55551, z=1,58 p=.114$ düzeyi, çokkültürlülük algısı toplam puanı $U=56447, z=1,24, p=1,24$ arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak, bilgi düzeyinde kadınlar ve erkekler arasında $U=54067, z=2,14, p=0,03$ erkekler lehine anlamlı bir farklılık vardır (Tablo 17).

Tablo 17. Cinsiyet bağlamında bilgi düzeyi puanları.

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Kadın	276	334.3	92293.00	54067.000	0.032
Erkek	433	368.1	159402.00		

Deneyimin çokkültürlü yeterlik algısına etkisi

Deneyim ile farkındalık, bilgi, beceri ve çokkültürlülük algısı toplam puanı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulmak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Buna göre, 1-10 yıl arası iş deneyimine sahip olanlarla 11-20 yıl arasında iş deneyimine sahip olan öğretmenlerin farkındalık $U=45447, z=1,30, p=0.19$ düzeyleri, bilgi $U=47306, z=0.52, p=0.59$ düzeyleri, beceri $U=46432, z=0.833 p=.372$ düzeyleri ve çokkültürlülük algısı toplam puanı $U=45618, z=1.23, p=0.28$ arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Okulun bulunduğu yerleşim yerinin çokkültürlü yeterlik algısına etkisi

Öğretmenlerin görev yaptığı okulun bulunduğu yerleşim yerinin büyüklüğünün ile farkındalık, bilgi, beceri ve çokkültürlülük algısı toplam puanı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulmak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Buna göre, il merkezinde çalışan öğretmenlerle ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler arasında, bilgi $U=56769, z=0.45, p=0.64$ düzeyleri, beceri $U=53668, z=1.63 p=.10$

düzeyleri ve çokkültürlülük algısı toplam puanı $U = 54020$, $z=1.50$, $p=0.13$ arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak, farkındalık düzeyinde il merkezinde çalışan öğretmenlerle ilçe merkezinde çalışan öğretmenler arasında $U=52565$, $z=2.07$, $p=0.04$ il merkezinde yaşayanlar lehine anlamlı bir farklılık vardır (Tablo 18).

Tablo 18. Okul bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre farkındalık düzeyi puanları.

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
İl Merkezi	460	368.23	169385.00	52565.0	0.040
İlçe Merkezi	252	335.09	84443.00		

Öğretmenlerin yetiştiği yerleşim yerinin çokkültürlü yeterlik algısına etkisi

Öğretmenlerin yetiştikleri yerin il merkezi ve ilçe olmasında ile farkındalık ,bilgi, beceri ve çokkültürlülük algısı toplam puanı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulmak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Buna göre, il merkezi ile ilçe merkezinde yetişen öğretmenler arasında farkındalık $U=56804$, $z=1.58$, $p=0.11$ düzeyleri, bilgi $U=58355$, $z=1.08$, $p=0.31$ düzeyleri, beceri $U = 562261$, $z=1.78$, $p=.07$ düzeyleri ve çokkültürlülük algısı toplam puanı $U = 56181$, $z=1.81$, $p=0.06$ arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğrenim yerlerinin kültürel yapısının çokkültürlü yeterlik algısına etkisi

Öğretmenlerin ilkokulu okudukları yerin heterojen veya homojen olması ile farkındalık ,bilgi, beceri ve çokkültürlülük algısı toplam puanı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulmak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Buna göre öğretmenlerin homojen veya heterojen bir kültüre sahip ilkokulda okumaları arasında farkındalık $U=50620$, $z=1.23$, $p=0.21$ düzeyleri, bilgi $U=49515$, $z=1.69$, $p=0.09$ düzeyleri, beceri $U = 51631$, $z=0.82$, $p=.40$ düzeyleri ve çokkültürlülük algısı toplam puanı $U = 50055$, $z=1.47$, $p=0.14$ arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğretmenlerin ortaöğretimi okudukları yerin heterojen veya homojen olması ile farkındalık, bilgi, beceri ve çokkültürlülük algısı toplam puanı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulmak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Buna göre, öğretmenlerin ortaöğretim dönemini homojen veya heterojen bir kültüre sahip bir

yerde geçirmeleri arasında farkındalık $U=48837$, $z=2.89$, $p=0.04$ düzeyleri, bilgi $U=50450$, $z=2.25$, $p=0.02$ düzeyleri, beceri $U=50065$, $z=0.01$, $p=0.01$ düzeyleri ve çokkültürlülük algısı toplam puanı $U=48355$, $z=3.08$, $p=0.002$ arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre ortaöğretim dönemini heterojen bir yerde geçiren öğretmenlerin farkındalık, bilgi, beceri ve çokkültürlü yeterlikleri homojen bir yerde geçirenlere göre daha yüksektir.

Tablo 19. Ortaöğretim dönemimin geçtiği yerleşim yerinin kültürel yapısının etkisine ilişkin puanlar.

Değişken	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Farkındalık	Homojen	316	313.05	98923.50	48837.00	0.04
	Heterojen	355	356.43	126532.50		
Bilgi	Homojen	316	318.15	100536.50	50450.00	0.02
	Heterojen	355	351.89	124919.50		
Beceri	Homojen	316	316.93	100151.00	50065.00	0.01
	Heterojen	355	352.97	125305.00		
Toplam	Homojen	316	311.52	98441.50	48355.00	0.002
	Heterojen	355	357.79	127014.50		

Öğretmenlerin üniversite okudukları yerin heterojen veya homojen olması ile farkındalık, bilgi, beceri ve çokkültürlülük algısı toplam puanı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulmak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Buna göre, öğretmenlerin homojen veya heterojen bir kültüre sahip üniversitede okumaları arasında farkındalık $U=23479$, $z=2.97$, $p=0.003$ düzeyleri ve çokkültürlülük algısı toplam puanı $U=24615$, $z=2.32$, $p=0.02$ arasında anlamlı bir farklılık varken bilgi $U=26678,50$ $z=1.17$, $p=0.24$ ve beceri $U=26040$, $z=0.12$, $p=0.12$ düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna göre üniversite döneminin homojen bir yerde geçiren öğretmenlerin çokkültürlü farkındalık ve bilgi düzeyleri heterojen bir yerde geçiren öğretmenlere göre daha yüksektir.

Tablo 20. Üniversite dönemimin geçtiği yerleşim yerinin kültürel yapısının etkisine ilişkin puanlar.

Değişken	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Farkındalık	Homojen	101	283.47	28630.00	23479.00	0.003
	Heterojen	507	345.31	196826.00		
Toplam	Homojen	101	294.71	29766.00	24615.00	0.02
	Heterojen	507	343.32	195690.00		

Mezun olunan üniversitenin bulunduğu yerleşim yerinin çokkültürlü yeterlik algısına etkisi

Öğretmenlerin üniversite öğrenimlerini gördükleri yerleşim yerleri ile farkındalık, bilgi, beceri ve çokkültürlülük algısı toplam puanı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını sınamak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Buna göre, büyükşehirde (Ankara, İstanbul, İzmir vd.) öğrenim gören öğretmenlerle il merkezinde öğrenim gören öğretmenler arasında, bilgi $U=60292$, $z=0.86$, $p=0.37$ düzeyleri, beceri $U=60272$, $z=0.90$, $p=0.36$ düzeyleri ve çokkültürlülük algısı toplam puanı $U=58124$, $z=1.69$, $p=0.09$ arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak, farkındalık düzeyinde büyük şehirlerde üniversite eğitimi alan öğretmenlerle il merkezinde öğrenim gören öğretmenler arasında $U=55546$, $z=2.69$, $p=0.0008$ büyükşehirde üniversite öğrenimi görenler lehine anlamlı bir farklılık vardır. Buna göre büyükşehirdeki bir üniversiteden mezun olan öğretmenlerin farkındalık düzeyi İl merkezindeki bir üniversiteden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Tablo 21. Mezun olunan üniversitenin bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre farkındalık düzeyi.

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Büyükşehir	340	376.13	127884.00	55546.00	0.008
İl Merkezi	369	335.53	123811.00		

Yaşın çokkültürlü yeterlik algısına etkisi

Yaş değişkeni yeniden kodlanmış 20-30 arasında olanlar ve 31 ve üstü olanlar şeklinde kullanılmıştır. Bunun nedeni ise gruplar arasındaki sayı farkının oldukça fazla olmasıdır. Bu durum yapılacak hata miktarını artırır. Bu nedenle iki değişken vardır.

Öğretmenlerin yaşı ile farkındalık, bilgi, beceri ve çokkültürlülük algısı toplam puanı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulmak amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Buna göre, 20-30 yaş ve 31 ve üstü yaşa sahip öğretmenlerin bilgi $U=62143, z=0.40, p=0.68$ düzeyleri, beceri $U =58477, z=1.74 p=.81$ düzeyi, çokkültürlülük algısı toplam puanı $U =58077, z=1.88, p=0.06$ arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak, farkındalık düzeyinde 20-30 yaş ve 31 ve üstü yaşa sahip katılımcılar arasında $U=57329, z=2.16, p=0.03$ 31-40 yaş üstü grup lehine anlamlı bir farklılık vardır (Tablo 22). Buna göre yaşı büyük öğretmenlerin çokkültürlü farkındalık düzeyi daha genç olanlara göre daha yüksektir.

Tablo 22. Yaş değişkenine göre farkındalık düzeyi puanları.

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
20-30 yaş	371	340.53	126335.50		
				57329.00	0.032
31 yaş ve üstü	341	373.88	127492.50		

Mezun olunan fakülte türünün çokkültürlü yeterlik algısına etkisi

Mezuniyet değişkeni yeniden kodlanmış Eğitim Fakültesi mezunu ve Diğer fakültelerden mezun olma şeklinde kullanılmıştır. Bunun nedeni ise gruplar arasındaki sayı farkının oldukça farklı olmasıdır. Bu durum yapılacak hata miktarını artırır. Bu nedenle iki değişken vardır.

Öğretmenlerin mezun olunan fakülte türü ile farkındalık, bilgi, beceri ve çokkültürlülük algısı toplam puanı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulmak amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Buna göre, Eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin farkındalık düzeyinde $U=59957, z=1.04, p=0.29$, bilgi $U=62122, z=0.24, p=0.80$ düzeyleri, beceri $U =62552, z=0.08 p=.93$ düzeyi,

çokkültürlülük algısı toplam puanı $U = 622.13$, $z = 0.21$, $p = 0.83$ arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Branşın çokkültürlü yeterlik algısına etkisi

Öğretmenlerin branşının farkındalık, bilgi, beceri ve çokkültürlülük algısı toplam puanı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını sınamak amacıyla Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Buna göre, sosyal bilimler, fen bilimleri ve diğer bilimlerden gelen öğretmenlerin farkındalık düzeyinde [$\chi^2(2) = 6.84$; $p = 0.03$; $p < 0.05$] bilgi [$\chi^2(2) = 20.74$; $p = 0.00$; $p < 0.05$] düzeyleri, beceri [$\chi^2(2) = 24.72$; $p = 0.00$; $p < 0.05$] düzeyi, çokkültürlülük algısı toplam puanı [$\chi^2(2) = 21.88$; $p = 0.03$; $p < 0.05$] arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre sosyal bilimler alanındaki branştan olan öğretmenlerin farkındalık, bilgi, beceri ve çokkültürlü yeterlikleri bakımından fen bilimleri ve diğer branşlara göre daha yüksektir.

Tablo 23. Branş değişkeninin çokkültürlülük yeterliklerine etkisine ilişkin puanlar.

Değişken	Branş	N	Sıra Ort	df	X2	p
Farkındalık				2	6.84	0.03
	Sosyal Bilimler	372	372.28			
	Fen Bilimleri	222	329.36			
	Diğer	112	338.98			
Bilgi				2	20.74	0.000
	Sosyal Bilimler	372	385.65			
	Fen Bilimleri	222	309.25			
	Diğer	112	334.41			
Beceri				2	24.72	0.00
	Sosyal Bilimler	372	386.79			
	Fen Bilimleri	222	301.08			
	Diğer	112	346.83			
Toplam				2	21.883	0.00
	Sosyal Bilimler	372	385.92			
	Fen Bilimleri	222	306.16			
	Diğer	112	339.64			

Tablo incelendiğinde farkındalık, bilgi, beceri düzeyleri ile toplam puandan aldıkları sıra ortalamasına bakıldığında sosyal bilimlerden gelenleri puanlarının diğer branşlardan ve fen bilimlerinden gelenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Görev yaptıkları okul türünün çokkültürlü yeterlik algısına etkisi

Burada 4 alt kategori bulunmasına rağmen diğer seçeneğini işaretleyenlerin sayısı oldukça az olduğu için analize katılmamıştır. Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü ile farkındalık, bilgi, beceri ve çokkültürlülük algısı toplam puanı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını sınamak amacıyla Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Buna göre, genel lise, fen lisesi ve mesleki-teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin farkındalık düzeyinde [$\chi^2(2)=1.30$; $p=0.52$; $p>0.05$] bilgi [$\chi^2(2)=3.04$; $p=0.21$; $p>0.05$] düzeyleri, beceri [$\chi^2(2)=0.25$; $p=0.88$; $p>0.05$] düzeyi, çokkültürlülük algısı toplam puanı [$\chi^2(2)=0.61$; $p=0.73$; $p>0.05$] arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Yetiştikleri coğrafi bölgenin çokkültürlü yeterlik algısına etkisi

Öğretmenlerin yetiştikleri bölge ile farkındalık , bilgi, beceri ve çokkültürlülük algısı toplam puanı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını sınamak amacıyla Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Buna göre, geldikleri bölgelere göre öğretmenlerin farkındalık düzeyi [$\chi^2(6)=17.04$; $p=0.009$; $p<0.05$] bilgi [$\chi^2(6)=17.97$; $p=0.006$; $p<0.05$] düzeyleri, beceri [$\chi^2(6)=18.57$; $p=0.005$; $p<0.05$] düzeyi, çokkültürlülük algısı toplam puanı [$\chi^2(6)=23.18$; $p=0.001$; $p<0.05$] arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 24. Bölge değişkeninin çokkültürlülük yeterlikleri üzerindeki etkisine ilişkin puanlar.

Değişken	Bölge	N	Sıra Ort	df	X2	p
Farkındalık				6	17.04	0.009
	Marmara	62	372.58			
	Ege	46	302.46			
	Karadeniz	41	293.02			
	İç Anadolu	84	300.10			
	Doğu Anadolu	369	374.85			
	Güneydoğu Anadolu	36	376.85			
	Akdeniz	71	363.08			

Tablo 24. “Devamı

Değişken	Bölge	N	Sıra Ort	df	X ²	p
Bilgi				6	17.97	0.006
	Marmara	62	385.70			
	Ege	46	282.26			
	Karadeniz	41	322.85			
	İç Anadolu	84	310.24			
	Doğu Anadolu	369	366.13			
	Güneydoğu Anadolu	36	428.15			
	Akdeniz	71	351.91			
Beceri				9	18.57	0.005
	Marmara	62	394.03			
	Ege	46	277.24			
	Karadeniz	41	308.09			
	İç Anadolu	84	318.98			
	Doğu Anadolu	369	373.68			
	Güneydoğu Anadolu	36	384.08			
	Akdeniz	71	329.17			
Toplam puan				6	23.18	0.001
	Marmara	62	382.65			
	Ege	46	275.90			
	Karadeniz	41	301.21			
	İç Anadolu	84	297.88			
	Doğu Anadolu	369	376.71			
	Güneydoğu Anadolu	36	397.63			
	Akdeniz	71	346.30			

Beceri düzeylerinde Marmara bölgesinden gelenlerin aldıkları puanlar diğer bölgelere göre yüksekken, farkındalık, bilgi ve toplam puanda Güneydoğu Anadolu bölgesinden gelenler diğer bölgelere kıyasla daha yüksek puana sahiptir. Farkındalık puanı en bölge düşük Karadeniz bölgesi iken bilgi, beceri ve toplam puanı en düşük bölge Ege bölgesidir.

Siyasi düşüncenin çokkültürlü yeterlik algısına etkisi

Öğretmenlerin belirttikleri siyasi düşüncelerin çok çeşitli olması bazı görüşlerin sayısının oldukça az olması nedeniyle “sol” düşünceye yakın olan (liberal, hümanist,

komünist, solcu, anarşist, sosyalist, demokrat) düşünceler “sosyal demokrat” çatısında, milliyetçi ve milliyetçi muhafazakârlar, “milliyetçi muhafazakâr” çatısı altında birleştirilmiştir. Öğretmenlerin siyasi düşünceleri ile farkındalık, bilgi, beceri ve çokkültürlülük algısı toplam puanı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını sınamak amacıyla Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Buna göre, sahip oldukları siyasi düşünceye göre öğretmenlerin farkındalık düzeyi [$\chi^2(2)=52.06$; $p=0.000$; $p<0.05$] bilgi [$\chi^2(2)=21.76$; $p=0.000$; $p<0.05$] düzeyleri, beceri [$\chi^2(2)=23.80$; $p=0.000$; $p<0.05$] düzeyi, çokkültürlülük algısı toplam puanı [$\chi^2(2)=43.38$; $p=0.000$; $p<0.05$] arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre farkındalık, bilgi, beceri ve toplam puanda sosyal demokrat öğretmenlerin puanları muhafazakâr ve milliyetçi muhafazakâr düşüncede olanlara göre daha yüksektir (Tablo 25).

Tablo 25. Siyasi düşünce değişkeninin çokkültürlülük yeterlikleri üzerindeki etkisine ilişkin puanlar.

Değişken	Düşünce	N	Sıra Ort	df	X2	p
Farkındalık				2	52.06	0.00
	Sosyal Demokrat	319	329.53			
	Muhafazakâr	151	233.52			
	Milliyetçi Muhafazakâr	100	223.55			
Bilgi				2	21.76	0.000
	Sosyal Demokrat	319	313.65			
	Muhafazakâr	151	255.95			
	Milliyetçi Muhafazakâr	100	240.35			
Beceri				2	23.80	0.000
	Sosyal Demokrat	319	314.90			
	Muhafazakâr	151	255.14			
	Milliyetçi Muhafazakâr	100	237.55			
Toplam				2	43.38	0.000
	Sosyal Demokrat	319	325.39			
	Muhafazakâr	151	242.77			
	Milliyetçi Muhafazakâr	100	222.79			

Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulgularına göre, ortaöğretim öğretmenleri yüksek düzeyde çokkültürlü yeterlik algılarına, farkındalık, bilgi ve beceriye sahiptir. Alan yazında öğretmen ve öğretmen adaylarının yetersiz ve olumsuz tutumlara sahip olduğu (Sultana,1994;Akt. Demir,2012, Neuharth-Pritchett vd. ,2001; Akt.Cırık,2008, McCray vd.,2004; Akt. Demir,2012, Karaçam ve Koca,2012) bulgulanmakla birlikte öğretmen ve aday öğretmenlerin olumlu tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar da mevcuttur (Herron vd.,1995; Akt Cırık,2008, Ferrara vd., 2010, Polat ,2009),Yazıcı vd. 2009, Yavuz ve Anıl, 2010, Coşkun,2012, Başarır,2013).

Bu sonuç öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının yüksek olduğu ve farkındalık, bilgi ve becerilerinin olumlu düzeyde olduğunu göstermektedir. Ancak nitel çalışmadan elde edilen verilere bakıldığında öğretmenlerin etnik köken, din, dil, mezhep ve sosyo-ekonomik durumu kültürel farklılık olarak gördüğünü, cinsiyet, cinsel yönelim, engelli olma ve bölgesel farklılıklarla ilgili konulara değinmediği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yarısına yakını çok fazla kültürel farklılığın olmadığını ifade etmektedir. Bu verilere göre öğretmenlerin çokkültürlülük kavramının tanımladığı farklılıklar ve kavramlar hakkında eksik bilgiye sahip olduğu söylenebilir.

Genel olarak çokkültürlülüğe ilişkin olumlu sonuçların elde edilmesi olumlu bir durum olmakla beraber sonuçların “çokkültürlülük” kavramının algılanmasıyla alakalı olduğu düşünülmektedir. Zira literatürde olumlu sonuçların alındığı çalışmaların nicel çalışmalar, olumsuz sonuçların alındığı çalışmaların ise nitel çalışmalar olduğunu gözden kaçırmamak gerekir. Nitel çalışmalarda görüşmeler sırasında soruların daha net ve anlaşılır sorulduğu, derinlemesine araştırma yapıldığı dikkate alınırsa katılımcıların aslında daha gerçeğe yakın bilgiler verdikleri düşünülmektedir.

Çokkültürlü eğitime ilişkin öğretmenlerin bakış açıları bu araştırmanın cevap bulmaya çalıştığı konulardan biridir. Araştırma bulgularında birçok öğretmen kültürel farklılıklara sınıf ortamında yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Buna karşın yer verilmemesi veya sınırlarının olması gerektiğini belirten öğretmenler de olmuştur. Bu durum bazı öğretmenlerin kaygılarının olduğunu göstermektedir. Bu kaygıların, çatışma ortamı olacağına dair endişelerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Farklılıklara yer verilme konusunda olumlu görüşler bildirilmesine karşın çekincelerin olduğunu görmek

mümkün, ancak öğretmenlerin çokkültürlülüğü daha çok “kültürleri tanıtmaya” olarak algılamalarının olumlu görüş sayısının artmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Genel olarak öğretmenler farklı kültürlerden gelen öğrencilerle çalışma konusunda olumlu görüş belirtmekte ve bunun kendisini geliştireceğine inanmaktadırlar. Öğretmenler farklı öğrencilerle çalıştıklarında başka kültürleri tanıyacaklarına ve bunun da olumlu bir eğitim atmosferi yaratacağına inanmaktadır. Ancak genel olarak öğretmenlerin farklı kültürlerden kastettikleri sınırlı sayıda farklılık olduğu düşünüldüğünde, aslında öğretmenlerin tam olarak ne ile karşılaşacaklarını kestiremediklerini ve çokkültürlülüğün, farklılıkların tanımanın ötesinde bir bakış açısına sahip olduğunu bilmediklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin biri haricinde tüm öğretmenler öğrencilerin kültürel özelliklerini sınıfa taşıma konusunda olumlu görüş belirtmiştir. Neredeyse bütün öğretmenler farklılıkların sınıfa taşınmasında sakınca görmezken ardından bir uyarı yapma ihtiyacı duymuştur, bu uyarılar sembol, karşındakini ezmeme, hoşgörü, üstünlük çabası kurmama vb. şeklinde olmuştur. Bu durum öğretmenlerin farklılıklar sınıfa taşındığında bir takım sorunların çıkabileceğini düşündüğüne ve bu yönde kaygı duyduğuna işaret etmektedir. Öğretmenlerin böyle bir durumda nasıl davranacakları konusunda eksik bilgiye sahip olmasının ve kendine olan güvenin düşük olmasının bu kaygı düzeyini yükselttiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim için engel olarak toplumun algısını görmesi ve aynı zamanda farklılıkların sınıfa taşınması noktasında bir takım uyarılarda bulunması, toplumun algısının kendisi ve öğrenciler üzerindeki etkilerinin olabileceğinin farkında olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğu ülkemizde çokkültürlü eğitimin yapılmasına olumlu yaklaşırken bazı öğretmenler bunun sınırlı şekilde yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenler çokkültürlü eğitimin hoşgörü, birbirini tanıma ve farklılıklara saygıyı geliştireceğini belirtmiştir. Akabinde çokkültürlü eğitimin öğrencilerin birbirini tanıması konusunda olumlu katkısının olacağı ifade edilmiştir. Çoğunlukla “çokkültürlü eğitim yapılmalı” görüşü ifade edilmesine karşın bunun çokkültürlü eğitimin “kültürleri tanıtmaya” olarak algılanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çokkültürlü eğitimin sınırlı şekilde yapılması görüşünün belirtilmesi

yine bu çalışma kapsamında ortaya çıkan toplumsal engeller algısının öğretmenlerin de düşünce yapısına etki ettiğini göstermektedir.

Üniversitede öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlü eğitim yapılması konusunda tüm öğretmenler yapılmasının gerekli olduğunu ifade etmiştir. Bu durum öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir. Zira 11 öğretmen üniversitede yapılacak çokkültürlü eğitimin, öğretmenlerin öğrencilere karşı daha olumlu tutum ve davranışlar göstermesine katkı sağlayacağını düşünmektedir. Sharma (2005) ve Esen (2009) benzer şekilde yaptıkları çalışmada öğretmenlerin bu konuda eğitime ihtiyaç duyduklarını bulgulamıştır. Öğretmenlerin öğretmen eğitiminde çokkültürlü eğitime ilişkin ihtiyaç belirtmeleri, öğretmenlerin bu konuda kendilerini yetersiz gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Ancak bu çalışma kapsamında elde edilen nitel ve nicel veriler karşılaştırıldığında öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ihtiyaç duymakla birlikte, öğretmenlerin çoğunluğunun kendisinin yeterli donanıma sahip olduğunu ve bazı öğretmenlerin de kısmen yeterli olduğunu düşünmesi ilginç bulunmuştur. Bu sonuç öğretmenlerin aslında tam olarak nasıl bir eğitimden söz edildiğini, yani “çokkültürlü eğitim” kavramının ne olduğu konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir.

Çokkültürlü eğitim konusunda yeterli donanıma sahip olduğunu düşünen öğretmenler, yaşamlarının geçtiği yerin heterojen (çokkültürlü) olmasının ve farklı kültürlerle karşılaşmış olmanın kendisinin yeterli donanıma sahip olmasında etkili olduğunu ifade etmiştir. Nicel verilerden elde edilen bulgular bu sonucu destekler niteliktedir. Zira ortaöğretim ve üniversite dönemini heterojen bir yerleşim yerinde geçiren öğretmenlerin, homojen bir yerde geçirenlere oranla daha yüksek düzeyde algılara sahip olduğu bulgulanmıştır. Bu sonuç çokkültürlü ortamlarda yetişmenin, bireylerin farklı kültürlere karşı daha olumlu tutum ve beceriler göstermeye olumlu katkısı olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin tamamına yakını okulda uygulanacak çokkültürlü eğitim programının hem öğretmen hem de öğrenci için avantajlarının olacağını belirtmiştir. En büyük avantajının ise bireylerin birbirini tanıması olarak ifade etmiştir. Ancak bununla birlikte bazı öğretmenlerin çatışma, üstünlük çabası, ayrışma vb. olabileceği konusunda

uyarı yapması öğretmenlerin farklı düşüncelere sahip olduğunu ve bazı kaygılarının olduğunu göstermektedir.

Çokkültürlü eğitim bağlamında okulun rolüne ilişkin en fazla vurgulanan çokkültürlü eğitim faaliyetleri ve personel davranışları olmuştur. Ayrıca okulun özerk olması ve eğitim programının değişmesi de belirtilmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin algısıyla alakalıdır. Çokkültürlü eğitim kurs, sosyal kulüpler, ders ve tanıtma olarak algılanmakta oysaki çokkültürlü eğitim bunların çok ötesinde bir durumdur. Aynı şekilde öğretmenlerin yarısına yakınının da personel davranışlarına ve yeterliklerine vurgu yaptığına dikkat etmek gerekir. Bu durum öğretmen eğitiminde çokkültürlü eğitime ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Neredeyse tüm öğretmenler, öğretmenin farklılıklarla karşılaştığında hoşgörü, saygı, empati vb. davranışlar içinde olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin çokkültürlü farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğunu göstermekte ve nicel çalışma sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Türkiye’de çokkültürlü eğitimin önündeki en büyük engeller olarak toplumun algısı, siyaset ve eğitim politikaları olarak görülmektedir. Bu durum toplumun hafızasındaki olaylardan kaynaklanmaktadır. Türkiye’de farklılıklar bağlamında yaşanan sıkıntılar ve toplumun hafızasında yer etmiş olayların etkisiyle toplumda farklı olanı kabullenmeme ve uzaklaşma düşüncesinin bu algıyı körüklediği bir gerçektir. Bu algının okula ve eğitim ortamına yansımaları da kaçınılmazdır. Bu algı değiştiğinde çokkültürlü eğitim ile ilgili daha rahat bir ortamın sağlanacağı söylenebilir. Eğitim politikalarında uzun yıllar süren tekçi anlayışın izlerinin bulunması, farklılıkların görmezden gelinmesi ve tek tip birey yetiştirme hedefiyle oluşturulan programların halen uygulanıyor olması eğitim politikalarının engel olarak görülmesine neden olmaktadır.

Çözüm önerilerinde öğretmenler, en çok toplumun algısının değiştirilmesi ve devletin politikalarının değişmesi vurgusunu yapmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin okulun tek başına bu işin altında kalkamayacağı, yasal düzenlemeler ve toplumsal barış olmadan çokkültürlü eğitimin hayata geçirilemeyeceğini şeklinde bir algıya sahip olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada cevap aranan sorulardan bir diğeri öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının çeşitli demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğidir. Bu bağlamda öğretmenlerin deneyimi, yetiştiğı yerleşim yerinin büyüklüğü, ilköğretim dönemimin geçtiğı yerin kültürel yapısı, mezun oldukları fakültenin türü ve görev yaptıkları okulun türü çokkültürlü yeterlik algıları ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yapmamıştır.

İl merkezinde çalışan öğretmenler farkındalık düzeyinde ilçe merkezinde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek puan almıştır. Bu çalışmanın aksine Yazıcı vd. (2009) İlçede çalışan öğretmenlerin ilde çalışan öğretmenlerden daha olumlu tutumlara sahip olduğunu bulgulamıştır. İl merkezlerinde daha fazla çeşitliliğin olduğu düşünüldüğünde çeşitliliğin olduğu yerlerde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları farklılıklar daha fazla olduğundan farkındalık düzeylerinin yüksek olmasında olumlu etki ettiği söylenebilir.

Ortaöğretim dönemini heterojen bir yerde geçiren öğretmenlerin farkındalık, bilgi, beceri ve çokkültürlü yeterlik algıları, homojen bir yerde geçirenlere göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Benzer şekilde Yazıcı vd. (2009) ortaöğretim dönemini heterojen bir yerde geçirenlerin homojen bir yerde geçirenlere nazaran daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin kültürel yansıttığı ve farklılığı algıladıkları yaş döneminde oldukları düşünüldüğünde bu dönemde yaşantıların farklılıkların algılanmasında olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Üniversite dönemini heterojen bir yerde geçiren öğretmenlerin çokkültürlü farkındalık ve çokkültürlü yeterlik algıları, homojen bir yerde geçiren öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu çalışmayı destekler nitelikte Yazıcı vd. (2009) üniversite dönemini heterojen bir yerde geçirenlerin homojen bir yerde geçirenlere nazaran daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Üniversite dönemlerinin çokkültürlü bir ortamda geçmesi ve üniversitelerde farklı kültürlerin olmasının çokkültürlülüğün tüm boyutlarında yüksek puan alınmasına olumlu etki yaptığı söylenebilir.

Büyükşehirdeki üniversitelerden mezun olan öğretmenlerin farkındalık düzeyi il merkezlerindeki üniversitelerden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Büyük şehirlerde farklı kültürlerin yoğun olduğu göz önüne alındığında farklı kültürlerle birlikte zaman geçiren bireylerin daha olumlu tutumlar gösterdiğini

söylemek mümkün. Yapılan çalışmalarda çokkültürlü ortamlarda (Nadelson vd.,2012), yurtdışında (Määttä, 2008) ve büyükşehirlerde yaşayanların (Başarı, 2013) daha olumlu tutumlara sahip olduğu bulgulanmıştır. Büyükşehirler göz önüne alındığında farklı kimliklerle karşılaşmanın daha yüksek ihtimal olduğu bunun da farklı kimliklere karşı olumlu tutumlara sahip olmada önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Ortaöğretim ve üniversite dönemini çokkültürlü bir yerde geçiren öğretmenler ile büyükşehirdeki bir üniversiteden mezun olan bireylerin farklılıklara daha olumlu bakmasının altında yatan temel etmen farklılıklarla karşılaşmış olmasıdır. Bu çalışma kapsamında görüşülen öğretmenlerden kendini yeterli donanıma sahip veya kısmen yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin, bu donanıma sahip olmasında en büyük etkenin farklılıklarla karşılaşmış olmalarına bağlamalarıyla örtüşmektedir.

Yaş faktörü göz önüne alındığında yaşça büyük öğretmenlerin çokkültürlü farkındalık düzeyi daha genç olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Benzer çalışmalarda da yaşça büyük öğretmenlerin genç öğretmenlere göre daha olumlu tutumlara sahip olduğu görülmüştür (Leighton, 2009; Munroe ve Pearson, 2006; Olson, 2003). Öğretmenlerin yaşının ilerledikçe bilgi, beceri ve farkındalık düzeylerinin arttığı söylenebilir. Bu durumun bireylerin daha tecrübeli olmaları ve daha fazla farklılıkla karşılaşmış olmasına bağlı olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin branşlarına göre sosyal bilimler alanındaki branştan olan öğretmenlerin farkındalık, bilgi, beceri ve çokkültürlü yeterlikleri algıları, fen bilimler ve diğer branşlara göre daha yüksek bulunmuştur. Benzer çalışmalarda branşlar arasında anlamlı farklılıklar bulgulanmıştır. Sanat öğretmenlerinin fen bilimleri öğretmenlerine göre kültürel yeterlik puanı daha yüksek (Leighton, 2009), Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farkındalık ve beceri puanlarının, bilgi düzeyinde Türkçe bölümünde olanların Fen bilgisi bölümünde olanlardan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Başarı, 2013). Sosyal bilimler branşından olan öğretmenlerin fen bilimleri ve diğer alanlardan daha yüksek çokkültürlü yeterlik algılarına sahip olmalarının, sosyal bilimler alanında çalışan öğretmenlerin daha fazla toplumsal konularla uğraşmalarıyla ilgili olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin yetiştiği coğrafi bölge bağlamında değerlendirildiğinde beceri düzeylerinde Marmara Bölgesinden gelenlerin aldıkları puanlar diğer bölgelere göre

yüksekken, farkındalık, bilgi ve çokkültürlü yeterlik algıları toplam puanında Güneydoğu Anadolu Bölgesinden gelenlerin diğer bölgelere kıyasla daha yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Farkındalık düzeyinde en düşük puan Karadeniz bölgesinden gelenlerde iken bilgi, beceri ve çokkültürlü yeterlik algıları düzeyinde en düşük puan Ege bölgesinden gelenlerdedir. Marmara ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yetişen öğretmenlerin puanının yüksek olmasında buldukları bölgenin kültürel olarak birçok farklılığı barındırmasının etkisi olduğu düşünülmektedir.

Siyasi düşüncenin çokkültürlü yeterliğe etkisine bakıldığında farkındalık, bilgi, beceri ve çokkültürlü yeterlik algıları toplam puanında kendini sosyal demokrat olarak tanımlayan öğretmenlerin puanlarının, muhafazakâr ve milliyetçi muhafazakâr düşüncede olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde siyasi düşüncenin önemli bir etken olduğu ve düşüncenin liberalleştikçe daha olumlu tutumlara sahip olunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Nadelson vd. 2012).

Öneriler

Uygulayıcılara öneriler

- Çokkültürlü Türkiye toplumuna uygun bir eğitim sistemi ve öğretmen eğitim modeli geliştirilmelidir.
- Tüm kademelerde görev yapan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri ile çokkültürlü eğitim çalışmaları yapılmalıdır.
- Eğitim programları çokkültürlü eğitim bağlamında tekrar gözden geçirilmeli ve ihtiyaca yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.
- Öğretim ortamları çokkültürlü eğitimin yapılmasına uygun şekilde düzenlenmelidir.
- Atama ve yer değiştirme suretiyle göreve başlayan öğretmenlere gittikleri bölgenin kültürel yapısı ile ilgili uyum çalışmaları daha etkin bir şekilde yapılmalıdır.
- Müfredatta farklı kültürlere yönelik ayrımcılık içeren ifadeler düzeltilmelidir.
- Üniversitelerde çokkültürlülük dersi konulmalı ve öğretmenlik uygulaması dersinin farklı kültürel özelliklere sahip bölgelerde yapılmalıdır

Araştırmacılara öneriler

- Öğretmenlerin çokkültürlü yeterliklerine etki eden faktörlerin araştırılması öğretmen eğitim programlarının düzenlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Öğretmen eğitim programlarına yönelik ders ve öğretmen eğitimi modeli geliştirme çalışmaları yapılmalıdır.
- Türkiye'ye özgü çokkültürlü yeterlik standartlarının belirlenmesine yönelik çalışmaların yapılması Türkiye'de yapılan araştırmalar için kaynak oluşturacak olup yurtdışında yapılan çalışmalarla ortaya çıkan yapı farklılıklarının da önüne geçilmiş olacaktır.
- Türkiye'de geliştirilen ölçeklerde özellikle toplumun algısının dikkate alınması, çokkültürlülük kavramlarının ülkemizde yeni olduğu göz önünde bulundurularak ölçek maddelerinde anadil, bölge, mezhep, din, etnik köken vurgusu yapılması ölçekleri anlaşılabilirliğini arttıracaktır.

Kaynakça

- Altınbaş, D. (2006). Avrupa ve Çokkültürlülük: Fransa örneği. *Stratejik analiz*, 78: 52-61: <http://www.asam.org.tr/tr/yazidosyagoster.asp?ID=152,14> Şubat 2008.
- Albayrak, A. (2000). Bir medeniyet kuramcısı olarak İbn Haldun. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*, 9 (9) [http://ucmaz.home.uludag.edu.tr/PDF/ilh/2000-9\(9\)/htmpdf/M-33.pdf](http://ucmaz.home.uludag.edu.tr/PDF/ilh/2000-9(9)/htmpdf/M-33.pdf) , 25.12.2013
- Altındağ, M. (2010). *Kore Eğitim Sistemi*. Ö. Demirel (Editör). Gelecek İçin Eğitim. Ankara: Pegem Akademi, s. 37-64
- APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. <http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines/homepage.html> ,20 Ağustos 2012
- Bakari,R.(2003). Preservice Teachers' Attitudes Toward Teaching African American Students : Contemporary Research. *Urban Education*: 38 (6) :pp.640-654
- Banks, J.A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W.D., Irvine, J.J., Nieto, S., et al. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. <http://www.educ.washington.edu/coetestwebsite/pdf/DiversityUnity.pdf> adresinden alınmıştır. 27.12.2006.
- Başarır, F. (2013). *Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime ilişkin Görüşlerinin ve Özyeterlilik Algılarının Değerlendirilmesi: Erciyes Üniversitesi Örneği*.Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Kayseri, 125.
- Başbay, A., Bektaş, Y. (2009).Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*,34(152): s.30-43.
- Başbay, A. ve Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*,36 (161): s.199-212.
- Başbay,A., Kağnıcı,Y.,F. (2013). Eğitim Fakültelerinde Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının Çokkültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(3): s.47-60.

- Baumann, G. (2006). *Çokkültürlülük Bilmecesi*. (Çeviri: Işıl Demirakın). Ankara. Dost Kitabevi Yayınları.
- Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71(2): pp.171-217.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bohn, A.P., Sleeter, C.E. (2000). Multicultural education and the standards movement: A report from the field. *Phi Delta Kappan*, 82(2):pp.156-161. 25 Ekim 2006 tarihinde ProQuest veritabanından alınmıştır.
- Canatan, K.(2002). Hollanda’da Çokkültürlü Toplum Tartışmaları ve Karşı-Çokkültürcü Söylemin Analizi. *Avrupa Günlüğü*, 2: s.317-332.
- Canatan, K. (2009). Avrupa Toplumlarında Çokkültürcülük: Sosyolojik Bir Yaklaşım. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of International Social Research)*. 2(6): s. 80-97
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü Eğitim ve Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 34 (2008), s. 27-40
- Cluster, T.T. (2008).Cluster key competences,Curriculum Developmed,Teacher and trainers joint seminar. 3-4 April 2008.
- Colón-Muñiz,A. Brady,J & SooHoo,S. (2010). What Do Graduates Say about Multicultural Teacher Education?. *Issues in Teacher Education*,19(1): pp. 85-108
- Coşkun, M.K. (2012). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı 34 (Aralık 2012): s.33-44
- Coşkun, H. (2006). *Türkiye’de kültürlerarası eğitim*. M. Hesapçioğlu & A. Durmuş (Eds.), *Türkiye’de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi*, (s.276-296). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, H. (2008). Çokkültürlülük ve Türkiye’deki Görünümü. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fak. Sosyal Bilimler Dergisi*. 9 (15): s.319-332

- Çelik, T. (2011). *Medya Okuryazarlığı Dersinin, Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü tutum Geliştirmelerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli, s.83
- Çelikten, M., Şanal, M., Yeni, Ö.Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2005/2 (19): s. 207-237
- Çoban, S., Karaman, G.S., Doğan, T. (2010). Öğretmen Adaylarının kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, Sayı:10 (1): s.125-131
- Demir, S. (2012). Çokkültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*,7(4): s.1454-1475.
- Demirçelik, E. (2012). *Çokkültürlü Ortaöğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Yönetim Sürecinde Karşılaştığı Güçlüklerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri, s.123
- Diaz, C.F. (1994). "Dimensions of Multicultural Education: Implications for Higher Education". *Phi Kappa Phi Journal*, 74(1): s. 9-13. 18 Temmuz 2012 tarihinde ERIC veri tabanından edinilmiştir.
- Duun, R. (1997). The goals and track record of multicultural education. *Educational Leadership*,54(7): s74-77.
- Erkal, M. (2005). *Küreselleşme Etniklik Çokkültürlülük*, İstanbul: Derin Yayınları.
- Ergil, D. (1995a). Çokkültürlülük, Türkiye ve Yeni Dünya Düzeni. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Dergisi*. 50(1): s. 201-208
- Ergil, D. (1995b). Çokkültürlülük ve Çok Dillilik. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Dergisi*. Cilt: 50(3):s. 159-165
- Esen, H. (2009). *An Analysis of Public Primary School Teachers' Dealing with Difference in the Absence of a Multicultural Education Policy in Turkey*. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, s.170
- Fay, B. (2001). *Çağdaş Sosyal Bilimler Felsefesi: Çokkültürlü Bir Yaklaşım*. (Çev: İsmail Türkmen) . İstanbul. Ayrıntı Yayınları.

- Ferrara, M.M., Larke, P.J., Lea, J. (2010). A Case Study of Seven Preservice Teachers' Emerging Philosophy about Multicultural Education. *National Forum Of Multicultural Philosophy About Multicultural Issues Journal*. Vol: 7(1): pp.1-23
<http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Larke,%20Patricia%20A%20Case%20Study%20of%20Seven%20Preservice%20Teachers%20NFMIJ%20V7%20N1%202010.pdf> , 29.04.2013 .
- Fırat, Ş.B. (2010). *Burada Benden Bir Şey Yok Mu Öğretmenim? Eğitim Sürecinde Kimlik, Çatışma ve Barışa Dair Algı Ve deneyimler. Toplumsal Uzlaşma Aracı Olarak Eğitimin Rolü Projesi Alan Araştırması Özet Raporu*. İstanbul. Türk Tarih Vakfı.
- Fry, T.S. (2000). Multicultural Perceptions Held by Preservice Social Studies Teachers. *The Journal of Critical Inquiry Into Curriculum and Instruction* .Vol.2 (2): s.1-22, www.washburn.edu ,29.04.2013.
- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education.
<http://www.ncrel.org/dfrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm>, 17 Haziran 2009.
- Gezi, K. (1981). Issues in Multicultural Education. *ERO: Educational Research Quarterly*, 6: s.1-14.
- Gollnick, D.M. (1990). *Multicultural Education In A Pluralistic Society*. Upper Saddle River, <http://www.amazon.com/Multicultural-Education-Pluralistic-Society-9th/dp/0137035098>, 05.11.2013.
- Gutmann, A. (2010). *Çokkültürcülük: Tanınma Politikası*. (Hazırlayan: Amy Gutmann). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Habermas, J. (2002). *Öteki olmak, Ötekiyle Yaşamak-Siyaset Kuramı Yazıları*. (Çev: İlknur Aka) . İstanbul. Yapı Kredi Yayınları.
- Harkins, M. J. Leighton, L. (2010). Teachers' Perceptions of Their Cultural Competencies: An Investigation into the Relationships Among Teacher Characteristics and Cultural Competence. *Journal of Multiculturalism in Education*, (6), pp.1-30

- Herron, K., Green, J., Russell, F.A., & Southard, M. (1995). Evaluation of multicultural education in schools from the teachers' perspective. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. ERIC Digest ED 384635.
- Hidalgo, F., Châvez Châvez, R., Ve Ramage, J. (1996). *Multicultural Education: Landscape for Reform in the Twenty-First Century*. Handbook of Teacher Education, John Sikula (Senior ed.). New York: Macmillan
- Hohensee, B. J., Derman-Sparks. L. (1992). Implementing an Anti-Bias Curriculum in Early Childhood Classrooms. ERIC Digest. 17 Aralık 2004, ERIC Database
- Jay,ML. Packer-Williams,C. Barwick,E. Evans ,K. (2009). A Preliminary Investigation of Common Multicultural Diversity Techniques and Activities of Southeastern Teachers. http://www.wtamu.edu/webres/File/Journals/MCJ/Volume5-2/packer_williams.pdf, 29.04.2012.
- Karaçam,M.Ş., Koca,C. (2012). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Farkındalıkları. *Spor Bilimleri Dergisi*. 2012, 23 (3): s. 89–103
- Karslı,M.D.,Güven,S.(2011). *Öğretmen Yetiştirme Politikaları*. S.A. Kilimci (Editör).Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme. Ankara: Pegem Akademi, s.53-83
- Kaya, İ.(2007). Azınlıklar, Çokkültürlülük ve Mardin. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 9: s.44-55
- Kilimci, A.S. (2011). *Türkiye’de Öğretmen Olmak*. S.A. Kilimci (Editör).Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme. Ankara: Pegem Akademi, s,117-136
- King, S. R.(2004). "Pre-service teachers' perception and knowledge of multicultural education" Graduate School Theses and Dissertations. Graduate School Theses and Dissertations. Yüksek Lisans Tezi. <http://scholarcommons.usf.edu/etd/1115>, 29.04.2013.
- Konda .(2006).Biz Kimiz? ,Toplumsal Yapı Araştırması.Konda Araştırma ve Danışmanlık.http://www.konda.com.tr/tr/raporlar/2006_09_KONDA_Toplumsal_Yapi.pdf , 29.04.2013.
- Kostova, S.Ç. (2005), Çokkültürlü Eğitim: Bulgaristan Örneği. *Kaygı*, 2009 (2): s.17-230

- Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü Yurttaşlık: Azınlık Haklarının Liberal Teorisi*. (Çev: Abdullah Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Mahçupyan, E. (1999). *Yönetemeyen Cumhuriyet*. İstanbul: Patika.
- McAllister, A. Irvine, J.J. (2002). The Role of Empathy in Teaching Culturally Diverse Students : A Qualitative Study of Teachers' Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53(5): s.433-443
- Mccray, C.R., Wright, J.V., Vebeachum, F.D. (2004). An Analysis of Secondary School Principals' Perceptions of Multicultural Education. *Education*, 125(1): s.111-131.
- Määttä, S. (2008). Teachers' perceptions of multicultural education and their competence to teach children from different cultural backgrounds. Pro Gradu –Thesis Department of Educational Sciences, Special Education Department of Communication , Intercultural Communication University of Jyväskylä. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18674/URN_NBN_fi_jyu-200806125447.pdf?sequence=1, 20.01.2013.
- MEB. (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/otmg/Yeterlikler.pdf>, 20.11.2013,
- Munley, P. H., Duncan, L. E., McDonnell, K. A., & Sauer, E. M. (2004). Counseling psychology in the United States of America. *Counseling Psychology Quarterly*, 17: s. 247-271.
- Munroe, A. Pearson, C. (2006). The Munroe Multicultural Attitude Scale Questionnaire : A New Instrument for Multicultural Studies. *Educational and Psychological Measurement*. 2006 (66) : s.819-834
- Murtha, H., Bowens-MacCarthy, P., Morote, E-S., & Tatum S. (2006). How Gender influences teachers' attitudes towards acquiring multicultural competence? Doctoral Thesis. American Educational Research Association.
- Leighton, L. (2009). Teachers' Perceptions of their Cultural Competencies: An Investigation into the Relationships among Teacher Characteristics and Cultural Competence. <http://www.wtamu.edu/webres/File/Journals/MCJ/Number2/leighton.pdf> [internet](http://www.wtamu.edu/webres/File/Journals/MCJ/Number2/leighton.pdf) ,19.04.2013.

- Nadelson,LS. Boham,MD. Conlon-Khan,L. Fuentealba,MJ. Hall,CJ. Hoetker,GA. Hooley,DS. Jang,BS. Luckey,KL. Moneymaker,KJ. Shapiro,MA. Zenkert,AJ.(2012). A Shifting Paradigm: Preservice Teachers' Multicultural Attitudes and Efficacy. *Urban Education* 47(6): s.1183–1208
- Neuharth- Pritchett, S. Reiff, J.C. Pearson, C.A. (2001). Through the Eyes of Preservice Teachers: Implications for the Multicultural. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 256-269. <http://www.freepatentsonline.com/article/Journal-Research-in-Childhood-Education/80711103.html>, 24.04.2013.
- Nohl,A.(2009). *Kültürler arası Pedagoji*. (Çeviri: R. Nazlı Somel). İstanbul. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Olson,B.(2003). Attitudes Toward Multiculturalism and Cultural Diversity: The Effects of Multicultural Training. *University of Wisconsin National Forum of Multicultural Issues Journal*, 7(1): Pp. 1-23
- Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük Uygulaması Olarak Kanada Çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)*,7 (1): s. 55-70
- Parekh, B.(2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek: Kültürel Çeşitlilik ve Siyasal Teori*. (Çev: Bilge Tanrıseven).Ankara. Phoenix Yayınevi.
- Parker, C. W. (2002). Teaching for diversity and unity in a democratic multicultural society. *Education for democracy içinde*, (Ed. W. C. Parker), Connecticut: Information Age Publishing.
- Polat, S.(2009). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1): s.154-164.
- Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions, (2008). Experiences working with diverse students. [Online]: Retrieved on 10-April-2008, at URL:<http://www.ncate.org>.
- Rabo, A. (2011). *İsveçte Öğretmen Eğitimini Yeniden Düzenlemek: "Çeşitlilik" Paradoksları*. M.Carlson, A.Rabo,F. Gök (Editörler). Çokkültürlü Toplumlarda Eğitim: Türkiye ve İsveç'ten Örnekler. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları, s,25-46

- Rao, S. (2005). Effective multicultural teacher education programs: Methodological and conceptual issues. *Education*, 126 (2): s.279-291.
- Rosado, Caleb. (2010). Toward a Definition of Multiculturalism.
http://www.rosado.net/pdf/Def_of_Multiculturalism.pdf. 22.01.2010.
- Sharma,S. (2005). Multicultural Education: Teachers" Perceptions And Preparation. *Journal Of College Teaching And Learning*. 2005/2 (5): s. 53-64
- Sheets, R.H, & Chew, L. (2000). Preparing Chinese American teacher: Implications formulticultural education. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. ERIC Digest ED 446039.
- Smolen, L., A., Colville-Hall, S., Liang, X. & Mac Donald, S. (2006). An emprical study of college of education faculty's perceptions, beliefs, and commitment to the teaching of diversity in Teacher education programs at four urban universities. *The Urban Review*, 38: pp. 45-61.
- Sinagatullin,I. M. (2003). *Constructing Multicultural Education in a Diverse Society*. London, The Scarecrow Press, Inc.
- Spiecker, B., Steutel, J. (2001). "Multiculturalism, pillarization and liberal civic education in the Netherlands. *International Journal of Educational Research*, 35: pp.293-304.
- Sultana, Q. (1994). Evaluation of Multicultural Education's Understanding and Knowledge in Freshman Level Preservice. *Annual Meeting of The Mid-South Educational Research Association*. ERIC Digest ED 1174138131262.
- Tekin,M., Yıldız,M., Lök,S., Taşğın,Ö. (2009). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Çeşitli Değişkenlere Göre Demokratik Tutum Düzeylerinin Belirlenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* ,3(3) : s.204-212
- Tekinalp, S. (2005). Küreselleşen Dünyanın Bunalımı: Çokkültürlülük. *Journal of İstanbul Kültür University*. 2005/1: s.75-87
- Tiedt, P. L., Tiedt, I. M. (2005). *Multicultural Teaching: A Handbook of Activities, Information and Resources*. (2nd ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.

- Turner, M.M.(2007). Multicultural Teacher Attitudes and Cultural Sensitiity: An Initial Exploration of the Experiences of Imdividuals in A Unique Alternative Teacher Certification Program. Graduate Program in Psychology .Notre Dame, Indiana [http://etd.nd.edu/ETD-db/theses/available/etd-12032007 - 092119/unrestricted/TurnerMM122007.pdf](http://etd.nd.edu/ETD-db/theses/available/etd-12032007-092119/unrestricted/TurnerMM122007.pdf) ,29.04.2013.
- Tutkun, Ö.F., Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programının Boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 24:s. 361-370
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.527f8e9e902005.97380158. 05.11.2013
- Ural, A. (2011).*Öğretmenlik Eğitime İlişkin Bir Model Önerisi*. S.A. Kilimci (Editör).Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme. Ankara. Pegem Akademi, s.209-220
- Ünal, I.(2004). Çok Dilli, Çokkültürlü Toplumlarda Eğitim. *Eğitim-Sen 4. Demokratik Eğitim Kurultayı Komisyon Raporu*. Ankara, s.144-148
- Ünlü, İ., Örtün, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2013): s.287-302
- Üstün, E. (2011). *Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık Ve Etnik Benmerkezcilik Düzeylerini Etkileyen Etmeler*. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul, s.126
- Vatandaş, C. (2002). *Küreselleşme Sürecinde Toplumsal Kimlikler ve Çokkültürlülük*. İstanbul. Değişim Yayınları.
- Villages, A. M., Lucas, T. (2002). Preparing Culturally Responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*,53: pp. 20-32.
- Yakışır, A.N. (2009). *Bir Modern Olgu Olarak Çokkültürlülük*. Yüksek Lisans Tezi Tez. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya, s.116
- Yavuz, G ve Anıl, D.(2010). Öğretmen adayları İçin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *International Conference on*

New Trends in Education and Tehir Implicationas. 11-13 November,2010
Antalya, s. 1056-1062

Yazıcı, S. Başol, G. Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları:
Bir Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Dergisi (H. U. Journal of Education)* 37: 229-242

Ekler

Ek 1: Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği

- Yaşınız 20-30 31-40 41 ve üzeri
- Cinsiyet Kadın Erkek
- Mezuniyet Eğitim fak. Fen-Edb fak Eğitim Enst. Diğer...
- Branşınız Sosyal Bilimler Fen Bilimleri Diğer...
- Meslekteki deneyim 1-10 Yıl 11-20 Yıl 21 Yıl ve Üzeri
- Görev yaptığınız okulun türü? Genel lise Fen lisesi Anadolu Lisesi
 Mesleki ve Tek. Lise Diğer.....
- Çalıştığınız okulun bulunduğu yerleşim yeri İl merkezi İlçe Kasaba
- Mezun olduğunuz üniversitenin bulunduğu yerleşim yeri Büyükşehir
 İl merkezi İlçe merkezi
- Doğduğunuz-yetiştığınız şehir hangi bölgededir? Marmara Ege
 Karadeniz İç Anadolu Doğu Anadolu Güneydoğu Anadolu
 Akdeniz
- Doğduğunuz-yetiştığınız yerleşim yeri İl Merkezi İlçe Merkezi
Köy
- Öğrenim hayatınızın geçtiği yerleşim yerini kültürel çeşitlilik (dil,din,mezhep,
etnik yapı vb) açısından nasıl tanımlarsınız?
- İlköğretim Homojen-tek kültürlü Heterojen-çok kültürlü
- Ortaöğretim Homojen-tek kültürlü Heterojen-çok kültürlü
- Üniversite Homojen-tek kültürlü Heterojen-çok kültürlü
- Düşünce olarak kendinizi nasıl ifade edersiniz? Sosyal Demokrat
 Muhafazakâr Liberal Milliyetçi
 Milliyetçi-Muhafazakar Diğer (belirtiniz).....

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Farklı kültürlere has davranış, değer ve tutumları yadırgarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Farklı kültürlere mensup öğrencilerle iletişim halinde olmanın rahatsızlık verdiğini düşünürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Öğrenme ve öğretme sürecini farklı kültürleri içerecek yapıda oluşturmaya özen gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Her kültürün, korunması gereken bir saygınlığı olduğuna inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sınıf ortamında yürütülen tartışmalarda kültürel farklılıkların ortaya çıkmasını engellerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Yeni bilgileri öğrencilerimin kültürel özelliklerini dikkate alarak sunarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Öğrencilerimi derste kendi kültürlerinden örnekler vermeleri için cesaretlendiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Her kültürün kendini geliştirebilmesi için desteklenmesi gerekliliğine inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Etnik farklılıkların dile getirilmesinden rahatsızlık duyarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Farklı cinsel tercihlere hoşgörülü davranılması gerektiğini düşünürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Sınıf ortamında farklı ideolojik görüşlerin dile getirilmesini engellerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Bireylerin farklı inançlara sahip olmasını garipsesim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Benzer kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerden oluşan bir sınıf ortamında ders vermeyi tercih ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Farklı kültürlerin yaşatılması görüşünün altında art niyet ararım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Bizi değerli yapanın farklılıklarımız olduğuna inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Çokkültürlü eğitim ortamının oluşturulmasının toplumun parçalanmasına neden olacağına inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Eğitim ortamında kültürel farklılıkları dikkate alan programları desteklerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Farklı kültürleri tanımanın, farklı seçenekleri görmeye yardımcı olduğuna inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ders işlerken örneklerimi farklı kültürlerle yönelik vermeye özen gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Değer, inanç veya yaşam biçimindeki çeşitliliğin, insan olmanın ayrılmaz bir parçası olduğuna inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Bireylerin inançlarını seçme konusunda özgür olması gerektiğine inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Grup çalışmalarında farklı kültürlerden gelen bireylerin birlikte çalışmalarını desteklerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Farklı etnik kökene sahip öğrencilerimin düşüncelerini ifade etmeleri için ortam yaratırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Her kültürün kendi değer ve normlarına göre değerlendirilmesi gerektiğine inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Kendi kültürel geçmişimi sorgularım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Çok kültürlü bir eğitim ortamını desteklerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Öğrencilerimin kültürel açıdan birbirlerinden üstün ya da zayıf olmadıklarını düşünürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. İçinde bulunduğum grubun kültürel dinamiklerini öğrenmeye özen gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Öğrencilerimin kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibiyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Farklı cinsel yönelimler konusunda bilgi sahibiyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Derslerimde öğrencilerimin değer yargılarını dikkate almaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Türkiye'deki etnik kökenler hakkında bilgi sahibiyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Öğrencilerin kendi kültürel değerlerini sınıf ortamına taşımalarını sağlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34. Sınıf ortamında kendi kültürel kimliğimi öğrencilerimle paylaşmaktan kaçınıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Farklı kültürleri tanımak için araştırmalar yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Kültürel kökenim hakkında bilgi sahibiyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Farklı kültürlere mensup öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğini bilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Öğrencilerimin kültürleri hakkında bilgi sahibi olarak öğretimi yeniden tasarlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Farklı dini inançlar hakkında bilgi sahibiyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Farklı ideolojik görüşlerin temel dayanaklarını araştırırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Öğrencilerimin düşüncelerindeki farklılıkların altındaki nedenleri araştırırım.					

Ek 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: () Bay () Bayan
2. Mesleki deneyiminiz:
() 0-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21-25 () 25-üstü
3. Öğretmenlikteki branşınız:
4. Görev yaptığınız okulun türü?
5. Çalıştığınız okulun bulunduğu yerleşim yeri
6. Mezun olduğunuz üniversitenin bulunduğu yerleşim yeri
7. Doğduğunuz-yetiştığınız şehir hangi bölgededir?
8. Doğduğunuz-yetiştığınız yerleşim yeri
9. Öğrenim hayatınızın geçtiği yerleşim yerini kültürel çeşitlilik açısından nasıl tanımlarsınız?

İlköğretim () Homojen-tek kültürlü () Heterojen-çok kültürlü

Ortaöğretim () Homojen-tek kültürlü () Heterojen-çok kültürlü

Üniversite () Homojen-tek kültürlü () Heterojen-çok kültürlü

GÖRÜŞME SORULARI

1. Daha önce birçok sınıfta derse girdiniz ve farklı özelliklere sahip öğrencilerle çalıştınız. Genel olarak şu ana kadar girdiğiniz dersleri/sınıfları düşündüğünüzde öğrencilerle kültürel anlamda hangi farklılıklar olduğunu gördünüz?
2. Öğrencilerin kültürel farklılıklarına (din, cinsiyet, etnik yapı) sınıf ortamında yer verilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz? Başka bir şekilde ifade etmem gerekirse çok kültürlü eğitim hakkında ne düşünüyorsunuz.
 - 2.1. Farklı kültürlerden(etnik, din, cinsel yönelim, mezhep vb) gelen öğrencilerle çalışma konusunda ne düşünüyorsunuz.
 - 2.2. Öğrencilerin kendi kültürel özelliklerini sınıfa taşıması hakkında ne düşünüyorsunuz? Yaşadığınız olumlu ve olumsuz deneyimlerden biraz bahsedebilir misiniz?
3. Bildiğiniz gibi Türkiye’de farklı kültürler bir arada yaşıyor. Sizce Türkiye’de çok kültürlü eğitim yapılmalı mı ya da ihtiyaç var mıdır? Neden?
4. Eğitim Fakültelerinde çok kültürlü eğitime ilişkin henüz bir öğretim verilmiyor. Siz üniversitelerde çok kültürlülüğe ilişkin öğretim verilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?
5. Mevcut durumda farklı kültürlerden gelen öğrencilerle çalışacak donanıma sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?
6. Okulda çok kültürlü bir eğitim programı/müfredat uygulanmasının öğretmenler ve öğrenciler açısından sağlayacağı avantajlar ve dezavantajlar neler olabilir?
7. Bir çokkültürlü eğitim programı uygulanacaksa bunda okulların rolü nasıl olmalıdır?
8. Öğretmenlerin de farklı kültürel yapılardan geldiği (etnik yapı, din, cinsel

yönelim, mezhep) ve farklı kültürel yapılarda(etnik yapı, din, cinsel yönelim, mezhep) öğrencilerle ders yaptığı düşünüldüğünde bazı zorluklar yaşanabilir. Bu durumda, öğretmenin sınıftaki kültürel farklılıklar karşısındaki tutumu sizce nasıl olmalı?

9. Türkiye’de çokkültürlü eğitim yapılmasının önündeki engeller neler olabilir?

10. Bu engellerin kaldırılması için getirebileceğiniz çözüm önerileri nelerdir?

ÖZGEÇMİŞ

İlhan POLAT 10.12.1980 tarihinde Adıyaman'ın Kâhta İlçesinde doğdu. Kâhta Lisesi'ni bitirdikten sonra Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD'ndan 2006 yılında mezun oldu. 2006 yılından itibaren Van ilinde çeşitli okullarda sınıf öğretmeni yaptı. Halen Van merkez İlnur ILICALI ilkokulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

İletişim: ilhan_polatt@hotmail.com