

**İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**



**ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN KÜLTÜREL
FARKLILIKLARA YÖNELİK BAKIŞ AÇILARININ ÇEŞİTLİ
DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ümmühan IŞIKLAR

Y1212.041256

**İşletme Ana Bilim Dalı
İşletme Yönetimi Programı**

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Somayyeh Radmard

Nisan - 2015



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi

Enstitümüz İşletme Ana Bilim Dalı İşletme Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Y1212.041256 numaralı öğrencisi Ümmühan IŞIKLAR'ın "ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL FARKLILIKLARA YÖNELİK BAKIŞ AÇILARININ ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 25.02.2015 tarih ve 2015/05 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından *o.g.b.i.l.ç.* ile Tezli Yüksek Lisans tezi olarak *başarılı* edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi :02/04/2015

1)Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Somayyeh RADMARD

2) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Uğur TEKİN

3) Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Ganime AYDIN

[Handwritten signatures of the jury members]

Not: Öğrencinin Tez savunmasında **Başarılı** olması halinde bu form **imzalanacaktır**. Aksi halde geçersizdir.

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.

...../...../.....
Ümmühan IŞIKLAR

Kızım Eylül'e,

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde çalışan lise öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesi ve çok kültürlü yeterlik algı düzeylerinin okul türü (devlet okulu-özel okul), cinsiyet, kıdem, öğrenim düzeyi ve meslekî branş değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın hazırlanması süresince bana güvenen, her türlü bilgiyi benden esirgemeyen, bilgiye ulaşma yollarını bıkip usanmadan anlatan, gece gündüz demeden e mail ve telefonlarıma yanıt veren ve bu olağanüstü emeğiyle bu tezi bitirmemi sağlayan tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Somayyeh RADMARD'a şükranlarımı sunarım.

Tezimde istatistiki konularda danıştığım ve istatistik sonuçlarını değerlendirmemde bana her türlü desteği veren değerli ağabeyim Doç. Dr. Günay CAN'a şükranlarımı sunarım.

Tezimde uyguladığım ölçeğin iznini veren Yrd. Doç. Dr. Alper BAŞBAY'A teşekkür ederim. Yüksek lisans çalışmalarımda, anket uygulama ve geri alma süreçlerinde her türlü desteği veren, eğitimde farklı bakış açıları geliştirmemi sağlayan başta Okul Müdürlerim Fatih Memet BALI ve Yavuz USTA olmak üzere, tüm Okul Müdür yardımcılara ve öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimimin ders döneminde her türlü sorumuzda bize yardımlarını esirgemeyen İstanbul Aydın Üniversitesi'nde görev yapan başta Prof. Dr. Uğur TEKİN olmak üzere tüm öğretim görevlilerine teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak yüksek lisans eğitimime başladığım ilk günden bugüne, anlayışı ve düşünceleriyle beni her daim şaşırtan yaşı küçük aklı büyük, en büyük destekçim kızım Eylül'e teşekkür ederim.

Nisan, 2015

Ümmühan IŞIKLAR

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
KISALTMALAR.....	viii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	ix
ŞEKİL LİSTESİ.....	x
ÖZET	xi
ABSTRACT	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
1.3. Problem Cümlesi	4
1.4. Alt Problemler	4
1.5. Varsayımlar	4
1.6. Sınırlılıklar.....	4
2. İLGİLİ ALANYAZIN	5
2.1. Kültür, Çok kültürlülük ve Çok kültürlü Eğitim Kavramları.....	5
2.1.1. Kültür Kavramı.....	5
2.1.2. Çok kültürlülük kavramı.....	5
2.1.3. Çok kültürlü eğitim kavramı.....	6
2.2. Çok Kültürlü Toplum	9
2.2.1. Çok kültürlü toplum yapısı.....	9
2.2.2. Çok kültürlülüğün iki formu: Azınlık ve göçmenler.....	9
2.3. Çok Kültürlülük İle Çok Kültürcülük Arasındaki Fark.....	10
2.4. Dünya'da Çok Kültürcülük (Çok Kültürlülük).....	11
2.5. Türkiye'de Çok Kültürcülük.....	12
2.5.1. Osmanlı'dan türkiye'ye çok kültürcülük(çok kültürlülük).....	12
2.5.1.1. Çok kültürlü osmanlı toplum yapısı.....	12
2.5.1.2. Osmanlı devleti'nde millet kavramı.....	14
2.5.1.3. Dine dayalı kimlikten ırka dayalı kimliğe.....	15
2.5.1.4. Osmanlı'dan türkiye'ye değişen çok kültürcü anlayış.....	18
2.6. Çok Kültürcü Anlayışın Önleyeceği Sorunlar.....	22
2.6.1. Toplumsal ön yargıların giderilmesi.....	22
2.6.2. Toplumsal aşağılama ve şiddetin önlenmesi.....	22
2.6.3. Ekonomik eşitsizliğin giderilmesi.....	24
2.7. Çok Kültürlü Eğitim.....	25
2.7.1. Dünya'da çok kültürlü eğitim.....	25
2.7.2. Türkiye'de çok kültürlü eğitime genel bir bakış	28
2.8. Çok Kültürlü Eğitimin Amaçları Ve Hedefleri.....	29
2.9. Çok Kültürlü Bir Sınıf Ortamı.....	30
2.10. Çok Kültürlü Öğretmen Yeterlikleri.....	32
2.10.1. Çok kültürlü öğretmen yeterlikleri yaklaşımları.....	32
2.10.2. Türkiye'de çok kültürlü öğretmen yeterliği.....	33
2.11. Kültürlülük Ve Çok kültürlü Eğitim İle İlgili Eleştiriler.....	34
2.12. İlgili Araştırmalar.....	35
2.12.1. Türkiye'de yapılan araştırmalar.....	35
2.12.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	38

3. YÖNTEM	40
3.1. Araştırma Modeli	40
3.2. Çalışma Evreni	40
3.3. Örnekleme	40
3.4. Veri Toplama Aracı	43
3.5. Uygulama	45
3.6. Verilerin Çözülmesi	45
4. BULGULAR	46
4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular	46
4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular	48
4.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular	50
4.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular	51
4.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular	54
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	58
5.1. Sonuç ve Tartışma	58
5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma	58
5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma	59
5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma	59
5.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma	60
5.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma	61
5.2. Öneriler	62
KAYNAKLAR	65
EKLER	69
Ek-1: Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (ÇYAÖ)	69
Ek-2. Ölçme Aracının İzin Yazısı	71
EK-3: İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün Örnekleme İzin Yazısı	72
ÖZGEÇMİŞ	73

KISALTMALAR

ABD	:	Amerika Birleşik Devletleri
ÇYAÖ	:	Çok Kültürlülük Yeterlik Algıları Ölçeği

ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 3.1: Araştırma Örnekleminin Demografik Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	42
Çizelge 4.1: Öğretmenlerin ÇYAÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	47
Çizelge 4.2: Öğretmenlerin ÇYAÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Sonuçları	49
Çizelge 4.3: Öğretmenlerin ÇYAÖ'nü Alt Boyutlarından. Aldıkları Puanların Öğrenim Düzeylerine Göre Sonuçları	50
Çizelge 4.4: Öğretmenlerin ÇYAÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Kıdeme Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri	52
Çizelge 4.5: Öğretmenlerin ÇYAÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Meslekî Branşa Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	55

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 4.1:	Öğretmenlerin ÇYAÖ'nü Alt Boyutlarında Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Sonuçları.....	49
Şekil 4.2:	Öğretmenlerin ÇYAÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Öğrenim Düzeyine Göre Sonuçları Grafiği.....	50
Şekil 4.3:	Öğretmenlerin ÇYAÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Mesleki Branşa Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri Grafiği.....	56

ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN KÜLTÜREL FARKLILIKLARA YÖNELİK BAKIŞ AÇILARININ ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

ÖZET

Bu araştırmada, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde çalışan lise öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesi ve çok kültürlü yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet, kıdem, öğrenim düzeyi ve meslekî branş değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma genel tarama modellerinden kesit alma modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini, İstanbul İli Küçükçekmece ilçesindeki 9 resmi lise oluştururken, örneklemini ise bu liselerde 2013-2014 öğretim yılında görev yapan 163'ü (%60,1) kadın, 108'i (%39,9) erkek olmak üzere toplam 271 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen “Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel istatistik teknikleri ve ANOVA ile çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda, lise öğretmenlerinin çok kültürlülükle ilgili farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu; beceri ve bilgi düzeylerinin ise genel olarak ortalamanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Lise öğretmenlerinin çok kültürlülükle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında cinsiyete, kıdeme, öğrenim durumuna göre bir fark bulunamamış; sadece mesleki branşta anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Kültür, Eğitim, Öğretmen, Çok Kültürlü Eğitim, Çok Kültürlü Yeterlik Algısı

EXAMINING HIGH SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS OF CULTURAL COMPETENCE IN TERMS OF DIFFERENT DEMOGRAPHIC VARIABLES

ABSTRACT

The purpose of the research is to determine the perceptions of high school teachers' multicultural competence levels and examines the levels of multicultural competence according to some variables of gender, seniority, level of education and professional branch situation of the school environment lives in Küçükçekmece/İstanbul. The research was conducted in the sectioning model of general research. The population and sample consisted by the teachers of 2013-2014 academic year that worked in state high schools in Küçükçekmece. Teachers chosen as samples work in 9 different schools and 163 (%60,1) of them were females and 108 (%39,9) of them were males. 271 high school teachers participated in that research in total. The research data was collected by perceptions of multicultural competence scale developed by Başbay and Kağnıcı in 2011. The obtaining data was analyzed with descriptive statistics techniques and ANOVA.

The results of the study determined that the teachers' awareness levels about multicultural education were elevated. Whereas it was identified that the level of competence and knowledge was generally upper intermediate. Besides, it was observed that there was no significant difference in the scores that teachers had taken from the awereness about multiculturalism, competence and knowledge according to the gender, seniority, level of education except professional branch.

Keywords: Culture, Education, Teacher, Multicultural Education, Perceptions of Multicultural Competence

1.GİRİŞ

Bu bölümde, genel olarak problem üzerinde durulacak, bu araştırmanın amacından ve öneminden bahsedilecektir.

1.1. Problem Durumu

Ülkelerin tarım toplumuyken sanayi toplumuna ve ardından teknoloji toplumuna geçişi, çeşitli sosyal, ekonomik sebeplerle yapılan göçler, toplumların tek kültürlülükten çok kültürlülüğe doğru gitmesine neden olmuştur. Toplumlar birçok yerel unsurla birlikte birçok evrensel unsurları da tanımak ve kabullenmek durumunda kalmıştır.

Farklı kültürlerin bir araya gelmesi, eğitimde farklı kültürlerden gelen öğrencilerin bir arada buldukları okullarda nasıl eğitim alması gerektiği sorusunu akla getirmiştir. Özellikle dil konusunda problem yaşayan öğrencilerin, göç edilen ülkenin ya da şehrin diline ve kültürüne göre verilen eğitim sistemine adapte olamadıkları görülmüş ve bunun sonucunda öğrencilerin ders başarılarında ciddi başarısızlıklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Okul hayatında başarısız görülen bu öğrencilerin yaşadığı durumlar aslında normaldir. İki dilli öğrencilerin başarı-başarısızlık durumunu araştıran birçok araştırma bunu kanıtlamaktadır. İki dilli çocuklar okula başlama yaşında her iki dilde farklı dil yeteneklerine sahip olduklarından, tek dilli çocukların ulaştıkları konuşma ve düşünme düzeyine ulaşamamaktadırlar (Temel ve Bekir, 2005:295). İki dilli çocuktan zihinsel yönden; ayrıştırma, genelleme, transfer, karşılaştırma, sentez, bilişsel psikolojik süreç yönünden; bilme, algılama, hatırlama, karar verme, düşünme, akıl yürütme, problem çözme, öğrenme, hayal etme, yaratıcı ve kavramlaştırmaya dayalı dil kullanımı istenmektedir (Cüceloğlu, 2004).Oysa bunları uygulamaya dönüştürmek sanılandan daha zordur. Ayrıca bu durumda kalan kişilerin bir kültür çatışması ve dil karmaşası yaşadıkları aşikardır. Ergin (2011), araştırmasında, farklı dil ve kültürde aldıkları eğitimde öğrencilerin sınıf arkadaşlarına uyumlarında da sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir.

Yaşanan olumsuz durumlar araştırmacıları çok kültürlü bir eğitim sistemine yöneltmiştir. Almanya, Hollanda gibi bazı Batı ülkelerinde çok kültürlü eğitim sistemi uygulanmış; ancak ülkemiz gibi gelişmekte olan ülkelerde bunun önemi hala anlaşılammıştır. Şubat 2009 yılında ERİC veritabanında çok kültürlü eğitim sözcüğü olarak bakıldığında 10665 araştırmaya karşın, Türkiye’de yapılan çalışmaların yok denecek kadar az olduğu görülmüştür.

Ülkemizde baskın kültürün ana dilinde yapılan eğitim farklı kimliklerin ayrımcılığa maruz kaldıkları bir alan olmuştur. Oysa ana dili insanlık hakkıdır. Milli Eğitim’de eğitim ilkesi de bu durumu kabul etmekte ve hiç kimseyi farklı dil, din, köken, cinsiyet vb. yönden ayırım yapılamayacağını belirtmektedir. Ülkemizde de geçerli olan baskın kültürün dilinde yapılan eğitim, çok kültürlü çok dilli anlayışa ters düşmektedir. Ergin’e göre (2011) azınlık ya da göçmen durumunda kalan öğrencinin hem okul dışı hayatında hem de okul hayatında kültür ve dil olarak toplumda aşağılanmasına, kendi ana diline kendi kültürüne yabancılaşmasına ve son aşama olan asimilasyona uğramaya başlamasına neden olmaktadır.

Farklı etnik gruplar, farklı mezhepler ve dinlerin yaşadığı ülkemizde de kültürlerin birbirini tanımadığı ve birbirlerine karşı ön yargılı oldukları açıktır. Okulların dolayısıyla da öğretmenlerin bireylerin kültürlenmesinde etkisi büyüktür. Öğretmenlerin çok kültürlülükle ilgili bakış açıları öğrencilerin de kendi öz kültürlerini tanımalarına, kendi kültürünü tanıırken bir yandan da baskın kültürün özellikleriyle uyum sağlamasına yardımcı olacak nitelikte çalışmalarla mümkündür.

Ülkemizde ilkokul-ortaokul öğretmenleri, üniversitelerde eğitim alan öğretmen adayları ve öğretim görevlileriyle yapılan çalışmalar istenilenden daha az sayıdadır. Özellikle çok kültürlü yapının etkili olduğu okullarda lise öğretmenlerinin bakış açıları bilinmemektedir. Oysa ergenlik dönemini yaşayan gençlerimizin kişiliklerinin oturmasında aldığı eğitimin ve model olarak öğretmenin rolü çok büyüktür.

Öğretmenlerin çok kültürlülüğe bakış açılarıyla ilgili yapılan çalışmalarda çeşitli demografik ölçütlere göre öğretmenlerin bakış açılarında farklılık olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin çok kültürlülüğe bakış açıları olumlu yönde olursa vaktinin büyük bir kısmını okulda geçiren öğrenci de bir yandan kendi kültürünü öğrenecek ve aile dışında da bunu gösterebilecek, bir yandan da okullaşma süreciyle birlikte baskın kültürü yaşayacak böylece kendisiyle ve ailesiyle çatışmadan her iki kültürü de yaşama fırsatı bulacak, topluma faydalı ve toplumla uyumlu gençler yetişecektir.

Çözüm olarak, anaokulundan ya da ilkokuldan itibaren çocuğun ana diline teşvik edilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak, kozmopolit olan ve sürekli göç alan, iki dilliliğin ve çok kültürlülüğün yoğun yaşandığı İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde, lise öğretmenlerinin çok kültürlülüğe bakış açılarının öğrenilmeye çalışılması araştırmamızın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı Ve Önemi

Araştırmanın asıl amacı, Türkiye'nin kendi çok kültürlü yapısını koruyabilmesi ve bu yapıdan hemen her alanda başarılı bir biçimde verim alabilmesi için, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime bakış açılarını değerlendirmektir.

Günümüzde, eğitimsel- sosyal- kültürel ve ekonomik sebeplerle bir ülkeden diğer ülkeye yapılan uzun ya da kısa süreli göçler, göç edilen ülkelerin kültürlerini homojenlikten heterojenliğe götürmüştür.

Ülkemizde çok kültürlülük ile ilgili yapılan araştırmaların yeterli olmadığı, bu alanda yapılan çalışmaların ise örneklerle sınırlı kaldığı gözlemlenmiştir. Bu sebeple yeni çalışmalara gereksinim duyulduğu görülmektedir. Türkiye'nin en çok göç alan, diğer illere kıyasla birçok kültürün bir arada yaşadığı İstanbul ilinde yapılması gereken alanla ilgili çalışmalar yetersizdir. İstanbul'da yapılacak olan çalışmalarla daha verimli ve daha gerçekçi sonuç almak mümkün olacaktır. Eğitimde her kültüre gereken değeri verebilecek öğretmen sayısının yükseltilmesi ülkemizin demokratikleşmesi sürecinin en önemli payı olarak yer almaktadır. Farklı kültürlerden gelen öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin çok kültürlülüğe olumlu bakış açıları, öğrencilerin kendi kültürünü sorgulamasını sağlayacak, zaman içerisinde birçok okulda yaşandığı gibi kendi dilini, kültürünü yok saymadan onunla barışık yaşamayı destekleyecek öğretmenlerle gerçekleşecektir. Böylece öğrenciler her iki kültürle de çatışmadan, hoşgörüle yaşamayı önce öğretmenlerinden öğreneceklerdir. Bu açıdan öğretmenlerin çok kültürlülüğü vatanın bölünmesi şeklinde algılamaması ve çok kültürlülüğe olumlu bakış açıları kazanmaları ve hatta kazandırmaları çok önemlidir.

Öğretmenlerin ayrıca öğretim programlarının çok kültürlü eğitime göre yeniden programlanması, okullarda ana dili eğitimi verilmesi, eğitim fakültelerindeki öğretmen

adaylarından başlanarak tüm öğretmenlerin çok kültürlük dersleri almaları önemlidir.

1.3. Problem Cümlesi

Lise öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ölçeğinden aldıkları puanlar ve bu puanlar arasında çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Alt Problemler

1. Lise öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri nedir?

2. Lise öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri arasında *cinsiyete* göre anlamlı bir fark var mıdır?

3. Lise öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri arasında *öğrenim düzeyine* göre anlamlı bir fark var mıdır?

4. Lise öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri eğitim aldıkları *kıdeme* göre anlamlı bir fark var mıdır?

5- Lise öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri eğitim aldıkları *branşa* göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.5. Varsayımlar

1. Öğretmenler, ölçekteki bazı maddeleri gereksiz bulmuşlardır ve bu sebeple genellikle ortadaki maddeleri (kısmen katılıyorum) işaretlemişlerdir.

2. Öğretmenler, bazı maddelerin siyasi bir anket olduğunu düşündürttüğünü söylediklerinden dürüstçe cevap vermemişlerdir.

3. Öğretmenler, anket soru sayısını gereğinden fazla bulmuşlardır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılı İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki tesadüfi örneklem ile seçilen bazı devlet lisesi öğretmenleri ve çok kültürlülük ölçeği ile sınırlıdır.

2. İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Kültür, Çok Kültürlülük ve Çok Kültürlü Eğitim Kavramları

2.1.1.Kültür kavramı

Kültür; tarihi, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünüdür(Türkçe Sözlük,1998). Kültürün gelişmesinde ve devamında dilin önemi çok büyüktür ve dil kültürü, nesillerden nesillere aktarmada bir köprü vazifesi görür. Milletlerin kültürlerini aktarmada köprü vazifesi gören dil, ayrıca kültürün de bir unsurudur ve en vazgeçilmez ögesidir.

2.1.2.Çok kültürlülük kavramı

Çok kültürlülük (multiculturalism) sözcüğü, bir siyaset biçimi belirtmek amacıyla, ilk defa 1971 yılında Kanada hükûmeti tarafından kullanılmıştır. Çok kültürlülük, çok kimlikli bir toplum yapısını anlatmak için kullanılmaktadır. Kimileri bu kimlik durumunu tamamen ırk bazında ele alıp *multiethnicity* yani *çok etnikli yapı* olarak da ifade etmektedirler. Bunun nedeni kimlik ayırımını etnik düzene göre yapıyor olmalarıdır. Yine de çok kültürlülük kavramı, kendileri de çok anlamlı (polisemik) kavramlar olan *kültür*, *cemaat* (komünüte) ve *kimlik* kavramlarıyla ortak anlamlar göstermektedir. Bilgin'in (2005: 53) belirttiği üzere bir insanın kendini tanımlama ve konumlamasını ifade eden kimlik kavramı genelde *kolektif kimlik*, *toplumsal kimlik* anlamlarında kullanılmaktadır. Bu bakımdan bireylerin kendilerini çeşitli gruplara, topluluklara aidiyetine yönlendiren ulusal, dinsel veya etnik kimlikler üstüne bir odaklaşma görülür.

Çok kültürlülük sosyolojik anlamıyla ulus, bir halk ya da bir kültür fikriyle yakından ilişkilidir; aslında, bu kavramlar sıklıkla birbirine göre tanımlanırlar. (Kymlicka, 1998: 39). İngilizce'deki multicultural kelimesi çok kültürlü anlamına gelir. Multiculturalism

ise çok kültürlü yapıyı destekleyen görüş anlamında olan çok kültürcülük demektir. Çok kültürlülük kavramı günümüzde çok kültürcülük yerine de kullanılmaktadır. Konunun öncülerinden olan Kymlicka (1998:49), çok kültürlülüğü şöyle ulusal ve etnik farklılıklardan doğan türden birçok kültürlülüğe olarak kültürü ulus ya da halk ile eş anlamlı kullandığını belirtmiştir.

Çok kültürlülüğü tarihsel süreç boyutuyla ele alan Bağlı ve Özensel (2005: 35)"e göre bu kavram karmaşık iki ana unsura dayalı bir yapılanmayı içerir. İlki, değer düzlemi ile ilgili olan sorun; diğeri de bu karmaşık duruma karşı takınılan siyasi tavidir. Kültürel farklılıklar, tarih boyunca gerçekleştirilmek istenen siyasi bütünlüklerin en çok karşı karşıya kaldığı sorunlardan birisi olmuştur. Çünkü her kültürün sahip olduğu değer ve normlar bir başkası ile kıyaslanamaz biricikliğe sahiptir.

Sosyal bilimciler arasında bu kavrama dair üç farklı branşın açıklamaları ön plana çıkmaktadır:

1. Filozoflar: Taylor, Walzer, Habermas ve Rawls gibi filozoflar, olan yerine olması gereken temelindeki etik tartışmaları öne çıkarmışlardır. Tartışmaları normatif spekülasyonlar üzerine odaklıdır. İyi; doğru/adil olana üstün müdür? Günümüzde eşitliği, çeşitli farklılıkları uzlaştırarak nasıl düşünebiliriz? [sorularını ortaya koymaktadırlar]

2. Sosyolog ve Tarihçiler: Ronald Takaki, Nathan Glazer, Alain Touraine Denis Lacorne. Bunlar, çağdaş kültürel ve kimliksel türülüğün jeneolojik bir yaklaşımıyla, bu türülüğün hem tarihsel olarak belirlenmiş coğrafi olarak sınırlı bir sosyal inşa olduğu hem de birbiriyle çatışan veya rakip olan cemaatler halinde ayrılmış sosyal gruplar arasındaki iktidar paylaşımının konusu olduğunu vurgulamaktadırlar.3. Hukukçular: Will Kymlicka, John Rex, Norbert Rouland gibi yazarlar sivil toplum ile siyasal iktidarın eklemlenmesine odaklaşmakta ve azınlıklara tanınan haklarla, bunların kullanımıyla ilgili hukuksal-siyasal çözümler üstünde durmaktadırlar(Constant, 2000'den akt. Bilgin, 2005: 56).

Hemen hemen tüm komünoteryenler, bu ideali farklı anlayışlar ve farklı metodolojilerle ele alsalar da; ortak referansların paylaşımından vazgeçmeksizin, hem eşit hem özgür olarak, "farklılıklarımızla nasıl birlikte yaşayabiliriz?" sorusuna cevap aramaktadırlar(Bilgin, 2005: 56).

2.1.3. Çok kültürlü eğitim kavramı

Çok kültürcü bir toplum yapısına ulaşmak için kültürler arası bir anlayış kazanmak en önemli ve ilk aşamamızdır. Bu anlayışı kazanma sahası ise *eğitim*dir; çünkü eğitim, kültürel miras aktarımı özelliği ile kültürlerin canlılığını ve sürekliliğini sağlayan başlıca etmendir. Eğitim sahasında bu anlayışın edindiği konum ise son elli yıl içerisinde önem kazanmıştır.

Bir ülkede eğitim ve refah düzeyi yükseldikçe birey diğer dillere, kültürlere ve dinlere ilgi ve saygı duymaya başlar. Kültürler arası eğitim, her şeyden önce çağdaş bir eğitim türüdür. Küreselleşme ile birlikte 21. yüzyılda dünyada en çok tartışılan eğitim yaklaşımlarından biridir .Eğitim kavramına dair ise çok farklı tanımlarla karşılaşılmaktadır. “çok kültürlülükle bağlantılı olarak eğitim, bir kültürleme süreci olarak algılanmaktadır” (Büyükkaragöz'den akt. Altaş, 2005: 244).

Gerek siyasi gerek sosyal alanda olduğu gibi eğitimde de “*çok kültürcü eğitim*” ve “*kültürler arası eğitim*” kavramlarının aynı şeyi ifade edip etmediği kimi akademisyenlerce sorgulanmakta, kimilerince aynı olguyu, kimilerince de farklı olguları ifade ettiği görülmektedir. Örneğin, tarih eğitimi araştırmalarında bulunan Castro (2008) böyle bir ayırmada bulunmakta, üstelik Bilgin (2005)'in bahsetmiş olduğu çok kültürcülük karşıtı kültürler arası taraftarlarının izinden gitmektedir. O'na göre toplumların karmaşık yanlarına çok kültürcülük yolu ile yaklaşmak modern toplumların farklı kültürlerinin bir arada yaşaması, indirgemecilik ilkeleri üzerine oturtulmuştur. çok kültürcülüğü ayrımcı bir içerik barındırıyor olmakla niteleyen Castro (2008: 259) Alcina (1999: 74)'dan yaptığı şu alıntıyı benimsemektedir: “çok kültürlülük ya da birden fazla kültürlülük, birden fazla topluluğu barındırma durumuna, kültürel toplumların bakış açısından, *ayrılmış kimlikleri* yoluyla işaret eder”. Yani çok kültürlülük, kültürler arasında aşılması mümkün olmayan sağlam duvarların olduğu bir olgu olarak nitelendirilmektedir. Castro (2008) buna nazaran kültürler arası eğitimin gruplar, bireyler ve kimlikler arasındaki etkileşimi ortaya çıkardığını dile getirir.

Evrensellik içinde çoğulluk ve farklılık elde etmek insanlığın temel eksenidir. Ve bunları anlayabilmeyi sağlayacak dayanaklar gerekir. Kültürler arası yaklaşım, davranışa hükmeden kültür (bir dizi sabit bilgi) fikrinden uzaklaşır ve bireyin kültürel bilgiyi kullanarak kendisini kişisel ve toplumsal olarak nasıl ifade ettiğine odaklanır. Kültürler arası yaklaşım temelinde, ilişkilerin antropolojisini vurgularken bireyler ve gruplar arasındaki ilişkilerin ve etkileşimlerin analizine de bakar(Jacques, 1984,260).

Çok kültürcü eğitim anlayışına karşı duran kültürler arası eğitim diye bir bakış açısı ortaya koymamakta ve çok kültürcü eğitimin çok kültürlü toplumda asimilasyon politikaları meşruiyetini kaybettiğinden, eğitimin çok kültürcülük sayesinde yeniden yapılandırılmaya çalışılmakta olduğunu belirtir: Özyurt (2008) 'a göre, çok kültürlülük, eğitimin içeriğini, amaçlarını ve yöntemlerini köklü bir biçimde değiştirmiştir. Artık çocukların kafasına zorla ulusçuluk sokmanın yanlışlığından ve okulun çocukların etnik kökeni ve kültürü ile ilgili bilincini yükseltmeyi teşvik etmesi gerekliliğinden söz edilmektedir. Eskiden sivil, siyasal ve sosyal haklar devlet tarafından vatandaşlara garanti edilirken sonraki yaklaşımlarda her bir bireyin siyasal ve kamusal yaşamla ilişkilerini düzenleyen kimlikler ve zihniyet temsilleri dikkate alınır olmuştur.

Çok kültürcü toplum bağlamında eğitim, Leggewie için "olasılıklarla ustaca oynamanın öğrenilmesi" anlamına gelir. Yani insanın içinde bulunduğu toplumda farkına vardığı farklı yaşam tarzlarını görev olarak değil, bir seçenek olarak görmeyi ve kullanmayı öğrenmesidir (Leggewie'den akt. Nohl, 2009). Eğitim ve çok kültürlü toplum için hedef açıktır: "Çok kültürcü toplum öyle bir toplumdur ki her tekil kişi *başka türlü de yaşanabileceği* konusunda nettir" (Leggewie, 19927'den akt. Nohl, 74)

Öncül de Oğuzkan'ın tanımına benzer olarak şu tanımı yapar: "Kültürler arasındaki gerçek ya da olası gerginlikleri, ön yargıları ve ayrıcalıkları azaltmak ve yapıcı programlar ile küme ayrılıklarını hoşgörü ile karşılamak ve toplum yaşamına bunların eşit ölçüde katılmalarını sağlama amacı ile yapılan eğitimidir. Okullarda din, ırk ve başka ayrılıklara öncem vermeden çocukların, birlikte oynama, çalışma ve yaşamlarına olanak sağlama yolları ile bu konu ele alınır." (akt. Coşkun, 2006: 276)

Altaş (2003:18), ise bu eğitim modelleri arasında bir ayrımda bulunmakta; fakat ikisini birbirine zıt olgular olarak kültürler arası eğitim kavramının her ne kadar çok kültürlü eğitim kavramının karşılığı olduğunu düşünenler var ise de bunun çok kültürlü eğitime geçişte bir basamak oluşturacağını düşündüğünü, kültürler arası eğitimi barış için işbirliği olarak düşünürsek, barış için işbirliğinden bir sonraki aşama çoğulculuk içinde her kültürün kendisini korumasının sağlanması; bu noktadan da çok kültürlü eğitime geçiş sağlanması olduğunu söylemektedir. O'na göre işbirliğinin gerçekleşebilmesi için, işbirliğine katılacak her unsurun önce kendisinin ayaklarının sağlam yere basabilmesi gereklidir. Her bir kültür, kendisini muhafaza edebilecek,

sosyal hayata aktif katılımı sağlayabilecek bir canlılığa sahip olursa diğer kültürlerle işbirliği yapabilir.

Çok kültürcü eğitim ile kültürler arası eğitim anlayışlarının ikisinin de ortak amacı kültürlerin bir arada eğitilmesi yolu ile barışçıl bir nesil yetiştirmek olduğundan farklı başlıklar altında bir inceleme yapmak yerine ortak bir zihniyet ele almak ve ona göre ortak bir anlam üzerinden inceleme yapmak daha doğru olacaktır.

2.2. Çok kültürlü Toplum

2.2.1. Çok kültürlü toplum yapısı

Tarihsel sosyolojide sosyolojik bakış açılarından biri olan etnometodoloji (Vergin,2008) de bize çok kültürlülüğü, özetle birden fazla kültürü içerisinde barındıran toplum olarak tanımlamaktadır. Daha da önemlisi bu kültürleri kendi içerisinde düzenli, uyumlu bir şekilde barındırabilen toplum olarak tanımlar.

Çok Kültürlü toplumlar siyaset kuramının doğası ve görevi hakkında sorular ortaya koyulmasına da neden olmaktadır. Daha önceleri siyaset kuramcılarının neredeyse hepsinin hedef kitlesi tüm insanlığı ve evrensel geçerliliği olan toplumsal kurallardan bahsediyorlardı. Hâlbuki Parekh'in (2002: 12) de dile getirdiği gibi insanların kültüre bağlı olduklarının, kültürler arasında büyük farklar olduğunun vurgulanması ve benimsenmesi sonucu bu kuramsal çabaların gözden geçirilmesi gerektiği açık hale gelmiştir. Birçok kültürlü toplum kuramının sorulara tutarlı yanıtlar verebilmesi için kültürün doğası, yapısı, iç dinamikleri ve insan doğasındaki yeri hakkında detaylı bir kuram geliştirilmesi gereklidir. Bunun için de çok kültürcülük hakkında çalışırken toplumsal çözümlere daha çok yer verilmelidir.

2.2.2. Çok kültürlülüğün iki formu: azınlıklar ve göçmenler

Kymlicka'ya göre kültürel çeşitliliğin iki genel kalıbı vardır; birincisinde hakim kültürden farklı olan ve hakim devletin çatısı altında yaşayan kültürlerdir. Bunlar çeşitli özerklik veya öz yönetim taleplerinde bulunurlar. İkinci durumda, kültürel çeşitlilik bireysel ve aile olarak göçten doğar. Bir ülke başka kültürlerden büyük sayıda kişi ve aileyi göçmen olarak alır ve onların etnik özelliklerinin bir kısmını korumalarına izin verirse, o ülke kültürel çoğulculuk sergilemektedir. Bu göçmenler sıklıkla Kymlicka'nın etnik gruplar adını verdiği daha seyrek bağlarla ilişkilerini

sürdüren gruplar oluştururlar ve genel olarak dâhil oldukları büyük toplumla bütünleşmek, kabul edilmek isterler. Bu grupların etnik kimliklerinin tanınmasının peşine düştüklerinde amaçları, öz yönetim ya da ulusallaşmak değil, kültürel farklılıklarına daha fazla saygı gösterilmesidir(Kymlicka, 1998: 38).

Kültürel çeşitliliği ulusal azınlıklardan ayırmak önemlidir. Göçmenler ulus değildir ve yurtları yoktur. Onların özgünlükleri aile hayatlarında ve gönüllü kuruluşlarında kendini gösterir ve kurumsal bütünleşmeleri ile çelişmez (Kymlicka, 1998: 43).

Etnik grupların genellikle sıkıntı yaratan talepleri bulunur. En çok tartışma yaratan talepleri; dinsel pratikleri temelinde onları dezavantajlı duruma düşüren yasalar ve düzenlemelerden muafiyettir. Örneğin, Britanya'daki Yahudi ve Müslümanlar pazar günleri işyeri kapatma ve hayvan kesim düzenlemelerinden muaf olmak istiyorlar; Fransa'daki Müslüman kız çocukları başlarını örtmek zorunda oldukları gerekçesiyle okul kıyafet yönetmeliklerinden muaf tutulmak istiyorlar(Kymlicka, 1998: 67). Kymlicka'ya göre bu gibi çok etniklilik hakları çoğu kez öz yönetim gibi bir şey için değil, büyük toplumla bütünleşmeyi ilerletmek için gündeme getirilmektedir.

Hemen hemen tüm liberal demokrasiler çok uluslu ya da çok etniklidir ya da her ikisi birliktedir. Çok kültürcülüğün meydan okuyuşu bu ulusal ve etnik farklılıkları istikrarlı ve ahlaki bakımdan savunulabilir bir biçimde düzene sokmak amacı güder (Gutmann'dan akt. Kymlicka, 1998: 60).

2.3. Çok kültürlülük ve çok kültürcülük arasındaki fark

Çok kültürlülük egemen kültürlerle azınlık kültürlerinin daha olumlu ve kucaklayıcı bir görüşüdür. *Laisses faire* tipi kültürel çeşitlilik egemen kültürden yardım almaksızın varlığını sürdürebilir. Hogg ve Vaughan (2007: 680)'ın aktif kültürel çoğulculuk olarak belirttikleri çok kültürcülükte ise uygulanan politika ile kültürel çeşitliliği sürdürme yönündedir. Örneğin Kanada ve Avustralya gibi ülkelerde hükümetler, çeşitli göçmen gruplarının kültürel bütünlüklerini sürdürmeleri için tasarlanan faaliyetlere belli ölçüde destek vermektedirler. Aktif çok kültürlülük psikolojik düzeyde ya bireyci ya da kolektivist olabilecek kültürel birimleri muhafaza eder.

Çok kültürlülük, bir toplumda birden çok kültürün bir arada yaşama durumu iken, çok kültürcülük ise, çok kültürlülüğün hem kamu hayatına hem de siyasete yansıtılmış şekli olarak düşünebiliriz.

2.4. Dünya’da çok kültürcülük(çok kültürlülük)

Çok kültürcülük kavramı ilk defa, Kanada’da 1971 yılında Trudeau hükûmetinin programında merkezi bir kavram olarak kullanılmasıyla ortaya çıkmıştır. Quebec meselesi buna vesile olmuştur. Kanada’yı takiben Avustralya ve Birleşik Devletler’de tartışılmakta olan bir olgu olmasına rağmen resmi bir kavram olarak daha sonra devreye girmiştir. İsveç, resmi olarak 1975 yılında kavramı benimsemiştir. Hollanda’da resmi politikalarda, çok kültürlü toplum kavramı dâhil çok kültürcü bakış açısının bazı yönleri 1980’den itibaren oldukça detaylı bir şekilde gündeme gelmeye başlamıştır. Diğer Avrupa ülkelerinde de, İkinci Dünya Savaşı’ndan bu yana göçmenlerle yüz yüze gelen ve bu göçmenlerin giderek geçici olmadıklarının açıklığa kavuşmasıyla çok kültürcülük kavramı yetmişli yıllarda kullanıma girmiştir (Canatan, 2009: 84).

Ulusal azınlıklar barındıran ve bu azınlıkların etnik özelliklerini korumalarına izin veren ülkelerin çoğulculuğu sağlayabildiklerini belirtmiştik. Özellikle göç yoluyla azınlıklar edinen ülkelerin başında dünyada Avustralya, Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri gelmektedir. Nitekim dünyadaki yasal göçlerin yarısından fazlası bu üç ülkeye akmaktadır.

Her ülke çok etnikli ya da çok uluslu olduğunu kabul etmemektedir. Bazı ülkeler çok kültürlü bir yapı arz ettikleri halde, kültürel grupları “*tanımama politikası*” gütmektedir. Bunu yaparken de çoğu zaman liberal bir tavır takınmakta ve insan haklarına göre eşitlikçi davrandıklarını belirtmektedirler. Bu yüzden tanıma kavramı çok kültürlü toplumlardan bahsederken önemli bir terim olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kymlicka (1998: 42), çok kültürlü ülkeye en iyi örneklerden biri olarak, İsviçre’yi gösterir. İsviçre’nin yarattığı ortak bağlılık duygusu ortak bir ulusal kimliği değil, paylaşılan bir yurtseverliği yansıtır. Amerika kıtası ülkeleri ve Birleşik Devletlerden bahsinde ise etnik gruplara yönelik bir tanıma politikasının var olduğunu; fakat yeterli olmadığını belirtir.

Dünyanın çoğu ülkesinde olduğu gibi Amerika kıtasındaki çoğu ülke hem çok uluslu hem çok etniklidir. Ne var ki çok az ülke bu gerçekleri kabul etmeye hazırdır. ABD’de ülkenin çok etnikli olduğu genelde kabul görmektedir; ancak ülkenin aynı zamanda

çok uluslu olduğu ve azınlıkların özel kültürel haklar ve öz yönetim taleplerinin olduğu aynı kabulü görmemektedir (Kimlicka,1998: 54).

ABD’de çok kültürlülük tartışmalarının asıl başladığı tarihlerin, Güney Amerika’dan ve Asya’dan aldığı yoğun göç sonrasına rastladığı belirtilir (Altaş, 2003: 4). ABD; Kızılderililer, Porto Rikolular, Meksikalılar, Hawaiiiler, Guamlı Chamorroolar ve Pasifik Adaları’ndaki yerlileri ile birlikte birçok ulusal azınlık barındırır. Bu grupların çoğu, küçük ve coğrafi bakımdan yalıtılmıştır. Hep birlikte toplam Amerikan nüfusunun küçük bir parçasını oluşturduklarından, Amerikan politikacılar tarafından öz yönetim hakları söz konusu dahi edilmemektedir. Kanada da aynı şekilde iki dillilik çerçevesinde çok kültürcülük politikası ve yerlilerin öz yönetim haklarını tanınması ile resmi olarak çok etnikliliği ve çok ulusluluğu tanımaktadır; ama aynı şekilde Quebec bölgesindekilerin öz yönetim taleplerine karşı serbestiyetlik vermemektedir.

Avrupa’da çok kültürlülüğu ciddi anlamda ele alan ülkelerden biri ise yine yüzyılın ikinci yarısında Türkiye’den göç almış olan Almanya olmuştur. Türkiye’den başka ülkelerden de göç alan Almanya nihayetinde göçler sonucunda yaklaşık yedi milyon Alman olmayan insan barındırır hale gelmiştir ki bu rakamlar Almanya’nın yaklaşık yüzde onluk bir kısmı demektir. Günümüzde Almanya, uyguladığı politikalar itibariyle Alman ırkını korumaya yönelik davranmakta; fakat toplum ve entelektüeller düzeyinde çok kültürlü olduğunu kabul etmektedir (Altaş, 2003: 33).

2.5. Türkiye’de çok kültürcülük(çok kültürlülük)

Ülkemizde çok kültürcülük ve çok kültürlülük güncelliğini koruyan bir konu olarak devam etmektedir.

2.5.1.Osmanlı’dan türkiye’ye çok kültürcülük(çok kültürlülük)

Çok Kültürlü bir toplum yapısına sahip olan Osmanlı Devleti’nden çok kültürlü bir toplum yapısını devam ettiren günümüz Türkiye Cumhuriyeti’ne kadar çok kültürlülük; sosyal , siyasal ve kültürel alanda değişimler göstermektedir.

2.5.1.1.Çok kültürlü osmanlı toplum yapısı

Çok Kültürlülük açısından Osmanlı tarihinden bahsederken vurgulanması gereken yanı imparatorluk oluşudur. İmparatorluk sistemi çok kültürlülüğu tarih boyunca

görülebileceği en büyük yapıdır. Osmanlılar da böyle bir yapıyı uzun müddet canlı tutabilmiş ve çok kültürlülüğü çok kültürcü politikalar sayesinde yaşatabilen bir örnek teşkil etmiştir. Bundan dolayı bünyesinde irili ufaklı yüzlerce unsurun mevcudiyeti gerek tarihi kaynaklardan gerekse Osmanlı sonrası coğrafyadaki siyasi gelişmelerden anlaşılabilir. Osmanlı İmparatorluğu'nun etnik ve dinî bakımdan çeşitliliğini, Yakındoğu ve Ortadoğu'nun milliyetçilik sonrası yeniden biçimlenen jeopolitik yapısındaki çeşitliliğe bakarak da anlayabiliriz.

Osmanlı idaresinde şu ya da bu zamanda yaşamış etnik veya dilsel grupların sayısı altmışın üzerindedir. Avrupa, Asya ve Afrika'daki çağdaş devletler ve federe cumhuriyetlerin yaklaşık otuz sekizi kısmen veya tamamen Osmanlı egemenliğine girmiştir (Karpat, 2003: 16). İmparatorlukta geniş bir yerellikler dünyası ve cemaatler hâkimdi. Başka türlü ifade edilecek olursa toplumsal hayatta -her ne kadar bu tabiri eleştirsek de- alt kimlikler baskın roldeydi" (Öğün, 2000: 97). Bu çeşitlilik insanların kılık ve kıyafetlerinde de açıkça görülmekteydi. Her kültürel topluluk kendisini diğerlerinden ayıran kültürel sembollerini ifade eden bir kıyafet ile dolaşmaya mecburdu. Bu, meslekler dünyasında da böyleydi. Şehirlerin mezarlıkları birbirinden tamamen ayrıydı ve her mezarda yatan kişinin hayatında ne iş yaptığını gösteren bir mezar taşı vardı (Öğün, 2000: 97).

Osmanlı Devleti asimilasyon bir yana, sosyal dokuya dahi yön vermek, onu değiştirmek fonksiyonunu üstlenmemiştir. Temel endişesi, mevcut geleneksel düzenin bozulmaması olmuştur. Ancak, kendi çıkarı ve amacı için devlet, grupları, sosyal hareketleri, sosyal kuruluşları kendi iradesine bağlamıştır (Bağlı, Özensel, 2005: 23). Öğün (2000: 95), bu kadar çok sayıda kültürel, dinsel ve diğer etnik temellerde birbirine yabancı topluluğu bir arada yaşatan politik gücün uyguladığı idari yöntemden bahseder.

Bu çok etnikli, çok dinli toplumun varlığını yüzyıllar boyunca sürdürebilmiş olması dikkat çekicidir. Osmanlı yöneticileri fethettikleri topraklarda yaşayan etnik ve dinî toplulukları zorla asimile etmeye kalkışmamışlar, aksine farklı kimlikleri tanıyarak ve müsamaha göstererek, özellikle ehl-i kitap olarak değerlendirdikleri gayri Müslimlerine büyük çapta kültürel ve dinî özerklik vererek, onları sistem içinde yaşatmaya yönelik bir politika gütmüşlerdir. (Yumul,1995: 149)

Belirtmekte fayda var ki Osmanlı İmparatorluğu çok kültürlü; fakat tam anlamıyla çok kültürcü bir vatandaşlık formuna sahip değildi. Bilgin (2005: 110)'e göre, İslam'da

kültürler-arası özellik, başka bir deyişle evrensellik, başlangıçtan beri vardı. İslam'ın kutsal kitabı Kur'an kendinden önceki dillerin mensuplarına Yahudilere, Hıristiyanlara, Müşriklere, Putperestlere, kısacası hepsine birden hitap etmiştir.

2.5.1.2.Osmanlı devleti'nde millet kavramı

Osmanlı çok kültürlülüğünden bahsederken o dönemin insanları için millet kavramının esas alındığını ve bu kavramın İslam ümmetini, Müslüman toplumu ifade ettiğini dile getirmek gerekir. Burada millet günümüzdeki anlamından farklı bir anlam taşır. Irksal bir ifade ile ulus anlamına gelmemektedir. Millet, ümmet anlamına gelmektedir. Osmanlı toplumunda bir arada yaşama anlayışı II. Mehmet tarafından millet sistemi şekline sokularak resmileştirilmiştir. Bu sistem örneğin Balkanlar'daki her etnik ve dinî gruba kendi dilini, kültürünü, inancını Ortodoks Patriği'nin otoritesi altında sürdürme imkanı sağlamaktaydı. Milliyetçilik hareketlerinin baş gösterdiği 19. yüzyıla dek bu anlayış devam etmiştir (Karpat, 2009: 20).

Osmanlı çok kültürlülüğü öncelikle Müslim ve Gayrimüslim olarak ayrılmıştır. Gayrimüslim milletleri denildiği zaman, buradaki millet kavramı da Bulgarlar, Ermeniler, Sırlar gibi çeşitli etnik kimlikleri değil; çeşitli Hıristiyan mezhepleri, Yahudiler ve Yezidiler gibi diğer dinî grupları ifade etmektedir.

Osmanlı İmparatorluğu'nun nüfusu, İslam hukuku uyarınca Müslümanlar ve gayrimüslimler olarak ikiye bölünmüştü. Çeşitli etnik-dinî gruplar, ait oldukları din veya mezhebe göre sınıflandırılmışlardı. Yani din esasına dayalı sosyal ve idari bir yapılanma ve aynı esasa dayalı bir yapılanma söz konusuydu (Yumul, 1995: 150). Osmanlı toplumsal yapısına göz atacak olursak; Osmanlı toplumlarının konumları ve ayrıcalıklarına dair daha birçok örnek görülebilir. Fakat bu örnekler bu toplulukların bahsettiğimiz millet kavramına göre yapılan tasnifi dışında bir yerde durmasına neden olmamıştır. Rum kökenliler XIX. yy.da Osmanlı sarayında tercüme bürosunun önde gelen çalışanları olmuşlardır. Ya da Ermeniler Tunçay'a göre Yahudiler millet-i sadıka diye bilinmiş ve devlet işlerinde kendilerine zaman zaman önemli görevler, makamlar verilmiştir. Ama tüm bunlar onların Osmanlı millet sistemi içerisindeki pozisyonlarını değiştirmemiştir. Müslim ve gayrimüslim anlayışı her daim mevcut olmuştur. Din temelli kimlik ayrımı yanında siyasi açıdan bazı haklar tanınan gruplar da olmuştur. Fakat bu gruplara verilen ayrıcalıklar zaman zaman el değiştirebilmiştir. Bu ayrıcalık tanıma durumu alt kimlik-üst kimlik gibi herhangi bir ayrımcı anlam

taşımamaktadır. Yalnızca askeri ve siyasi gereksinimler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Osmanlı toplumsal yapısı başlıca iki eksende şekillenmiştir. Bunlardan biri kültürel eksen, diğeri mesleki eksenidir. Kültürel eksen de ise millet sistemi yer almaktadır. Bu sistemde bir vatandaşın Türk ya da Arap olması bir anlam ifade etmezdi, önemli olan her ikisinin de Müslüman olmasıydı. Meslekî eksen de zanaat grupları farklı loncalara bağlı olarak gruplar halinde geniş bir sisteme bağlıydılar. Burada da durum kültürel eksendeki durumla benzerlik göstermekteydi. Müslüman esnaf grubu ile gayrimüslim esnaf grubu farklı loncalarda yer alıyorlardı (Öğün, 2000: 98). Çünkü İslam yalnızca bir inanç ve ibadet meselesi değildi, aynı zamanda bir kimlik ve sadakat meselesiydi. Hemen herkes için kendi dinleri bütün ötekilerin üzerinde bir kimlik ve sadakat meselesiydi (Lewis, 2003: 27).

Bu anlayışın XX. yüzyıla dek sürmüş olduğuna dair en iyi örneklerden biri Mehmet Akif Ersoy'un şiirleridir. Örneğin İstiklal Marşı'nın sözleri içerisinde sıklıkla kullanılan millet kavramı da Müslüman toplumu ve İslam dinini ifade etmiştir.

İlginçtir ki Canatan'da bugünkü Avrupa Birliği'nin çok kültürlü oluşumundan bahsederken öncelikli çok kültürlülüğün din temelli olduğunu belirtmektedir(Canatan, 2009, s.84).Bir diğ er açık örnek de Lozan mübadele anlaşmasında Yunan ve Türk hükûmetlerinin bakış açılarına dairdir. 1923'te son Türk-Yunan Savaşı ardından, iki hükûmet azınlık sorunlarını nüfus mübadelesi ile çözmeye yanaşmıştı. Tarih kitaplarının anlattığı kadarıyla Türkiye'deki Yunanlılar, Yunanistan'a, Yunanistan'daki Türkler Türkiye'ye gönderilecekti. Hâlbuki Lozan'da imzalanan protokolde takas edilecek topluluklar için Yunanlılar ya da Türkler diye bir tabir kullanılmamaktaydı. Protokol mübadele edilecek kişileri Türkiye'de yaşayan Yunan Ortodoks dinine bağlı Türk uyruklular ve Yunanistan'da yaşayan Müslüman Yunan uyruklular olarak tanımlar. Böylelikle protokol sadece iki tür kimliği tanıır; biri bir devletin uyruğu, öteki de bir dine bağlı olma durumu (Lewis, 2003: 28). Bu anlayış 1930'larda resmi tarih dersi kitaplarına da işleyecek olan yeni ulus anlayışının resmiyet kazandığı döneme dek sürmüştür.

2.5.1.3.Dine dayalı kimlikten ırka dayalı kimliğ e

Osmanlı İmparatorluğu'nun İktisadî, sosyal ve siyasal sıkıntılarını gidermek amacıyla XIX. yüzyıl itibariyle ciddi reformlar gerçekleştirilmiştir. Askeri yenilgilerden,

imparatorluk mensubu toplulukların kimlik sıkıntılarına, uluslararası politik mücadelelerden ülke içi bürokratik ve mali sorunlara kadar hemen her alanda, özellikle de eğitim alanında hızlı bir değişim, reform, yenilenme dönemi yaşanmıştır. Fakat bu süreç sıkıntılı olmuştur. 19. yüzyıl Osmanlı reformu yeni ve modern bir siyasal iktidarı hedefliyordu. Ancak bunu Avrupa'daki eşdeğerlerine uygun olmayan bir entelektüel geçmişe dayandırmak zorundaydı. Özellikle bu nedenle reformlar, ne entelektüel açıdan ne de maddi açıdan açık seçik bir yol izleyemedi (Ersanlı, 2006: 55). Öyle ki kimlik sorunu da çeşitli bağdaştırıcı teşebbüslere rağmen çözülememiş, Cumhuriyet dönemine miras olarak kalan bir sorun teşkil etmiştir.

Müslümanlar Osmanlı Devleti'ni klasik bir bakış açısı ile inançlarıyla eş anlamlı olarak görmekte (din ü devlet) ve bu yönüyle onu savunmaktaydı. Buna karşılık gayrimüslimler milliyetçi uyanış çağında Hıristiyanlığın siyasal ideolojilerinin bir parçası haline gelmesiyle, kendilerini farklı bir inanca sahip bir hükümdarın uyrukları olarak görüp bu durumu sorgulamaya başladılar (Karpaz, 2009: 22). Bu sorgulamaların getirdiği kitlesel hareketler, çatışan idealler, ülküler, yaşanan savaşlar, içine düşülen buhran ortamında Osmanlılar kurtarabilecekleri bir kimlik ve vatandaş modelinin peşine düştüler. 1856'dan sonra Tanzimatçıların karşılaştığı ilk sorun uyrukların sultana gösterdikleri geleneksel şahsi sadakatin devlete ve ülkeye bağlılık ve sadakate nasıl dönüştürüleceğiydi. Ülkeye bağlılık ve vatan sevgisi "vatanım şeriatın hüküm sürdüğü yerdir" diyen geleneksel İslami anlayışla çatışıyordu (Karpaz, 2009: 23).

İslamcı kimlik söyleminin bekleneni vermemesi üzerine Osmanlılık diye bir kimlik söz konusu edildi. Bu, teorik olarak dil, din, etnik köken farkı gözetmeksizin herkesin ortak kimliğini oluşturacak vatandaşlık kavramı üzerine kurulmuştur. Osmanlılık, ferdi devletin temel taşı olarak gördüğü için zamanına göre çok yeni ve ileri bir kavramdı. Klasik Osmanlı devleti cemaat-din ilişkisi üzerine kurulu olduğu için, Osmanlılık eski devlet ve toplum yapısına tamamen ters düşmüş ve sonunda bu temellerin yok olmasında rol oynamıştır (Karpaz, 2009: 312). Köker (2009: 131)'in Hanioglu'ndan aktardığı kadarıyla Osmanlılık, sistemin kendini çöküntüden kurtarmak için yaratılmış bir vatandaşlık modeliydi. Modernleşme taraftarları, ancak anayasa çerçevesinde böyle bir vatandaş yaratmakla mevcut gidişin önlenilebileceğine inanmıştı. Bir sonraki aşamada "hangi vatandaş?" sorusu soruluyordu. Çünkü Osmanlılık vatandaşlığı karşısına çeşitli etnik grupların milliyetçi tavırları çıkıyordu. Ve imparatorluk yapılarına tahammül edemeyen yeni Dünya'da

her azınlık gruba özerklik hakkı verilmemesi de baskıcılık sayılıyor, liberal olmamakla suçlanmaya bahane oluyordu:

Son iki yüz yıllık dönemde, azınlık haklarına verdiği onayın bir kişiye liberal denebilmesinin en bariz göstergesi sayıldığı anlar olmuştur. Örneğin, ulusal azınlıkların, Habsburg, Osmanlı ve Çarlık imparatorlukları gibi Avrupa'nın çok uluslu imparatorluklarında kötü muamele gördüğü on dokuzuncu yüzyıl liberalizminin ortak inancıydı. Adaletsizliğin nedeni yalnızca azınlıkların medeni ve siyasal özgürlüklerden yoksun bırakılmaları değildi; çünkü bu her bir imparatorlukta egemen ulusun üyeleri için de doğrudur. Adaletsizliğin nedeni daha çok bireysel hakların asli bir ögesi olan ulusal öz yönetim haklarının tanınmamasıydı; çünkü özgürlük davasının temelinde olan ve davanın köklerini güven altına alan, bir ulusal grubun özerkliği idi (Barker, 1948; Mazzini, 1907; Humboldt, 1988; Kymlicka, 1998: 94).

Osmanlı İmparatorluğu'nda milliyetçiliğin yükselişi ve ardından otuz kadar ulus devletin kurulmasının ardında çok sayıda faktör vardı. Dinî gruplar ve milletler arası rekabete dayanan ve ihtilaf yaratan ilişkiler, gerçekleştirilmeye çalışılan reform, aydınlanma felsefesi ve ideallerinin etkisi ve son olarak Rusya, Fransa ve İngiltere gibi ülkelerin emperyal amaçları bu faktörler arasındadır (Karpaz, 2009: 35). Tüm bu faktörler arasında devlet yine de en acil çözümler olarak Tanzimat, İslahat ve Meşrutiyet çalışmaları ile kimlik ve vatandaşlık sorunlarına en geniş perspektiflerden çözüm arayışını sürdürmeye çalışıyordu. Nihayetinde II. Meşrutiyet'in öngördüğü siyasal modernleşme, cemaatten topluma, mekanik dayanışmadan organik dayanışmaya geçişle tarifini bulan yeni bir siyasal-kamusal alan anlayışını ve onun aktörü olacak vatandaşı gerekli kılıyordu (Üstel, 2008: 27).

İmparatorluk son yüzyılı içerisinde kimlik sorunu yaşamaktaydı. Kimlik değişimi Karpaz (2004: 20)'ın belirttiği gibi ilk önce padişahın yönetimi altındaki bütün nüfusa hanedanın adını vermek isteyen devlet tarafından başlatıldı. Ardından devlet, dini ve etnik kimliklerini birlik ideolojilerine, Osmanlıcılığa ve İslamcılığa dönüştürerek siyasallaştırdı. Osmanlı devlet adamları ve düşünürleri son olarak, ulusçuluk anlayışının oturacağı zeminin peşine düşmüşlerdi. Aynı zamanda ulusçu anlayışın Osmanlılık ile nasıl örtüşebileceğini düşünüyorlardı. Bir bakıma ulusçuluk hem moda bir akımdı, hem de ulusçuluğu oynamayanlar saf dışı kalıyorlardı. Ulusçuluk, etnik ve ırk kimliklerinin siyasal yorumundan önce ortaya çıkmıştı. Ortada duran sıkıntı ise

homojen bir yapı arz eden ulusal kültür anlayışının emperyal Osmanlı kültürü ile uyuşmamasıydı (Ersanlı, 2003: 57).

İttihat ve Terakki, Osmanlılık ile milliyetçilik arasında kendisine çekici bir alan yaratmaya çalışmış; ancak bunda başarılı olamamış, adının pozitivist göndermelerine rağmen sonuçta milliyetçilikte karar kılmıştır. Ancak yine de İttihat ve Terakki'nin milliyetçiliği imparatorluğun çok milletli, çok dinli yapısını korumaya, kollamaya yönelik bir milliyetçi tasavvurdur (Bostancı, 2005: 31).

2.5.1.4.Osmanlı'dan türkiye'ye değişen çok kültürcü anlayış

Batılılaşma sürecinde belli bir kimliğe sahip olmaya çalışan Osmanlının bu kimliği muhafaza edebilecek bir durumda kurtarılmak istenmesi ve bununla ilgili düzenlemelere gitmek söz konusu iken Cumhuriyetle birlikte artık kurulan yeni devlete yeni özellikler ve yeni bir kimlik kazandırmak söz konusu olmuştur (Tuna, 2005: 125). Türk etnik kimliği 1930'ların başına kadar gelişerek olgunlaştı ve diğer iki evrensel kimlikle birlikte uyum içinde gelişti. Bu tarihte devlet, daha dar anlam taşıyan Türk etnik milliyetçiliği ile uyuşmayan daha geniş kapsamlı diğer iki kimliği reddetti. Daha önceleri Türk kimliğinin etnik, kültürel, yazınsal ve dil ile ilgili köklerini arama anlamında kullanılan Türklük terimini; devlet ulusal Türk Devleti'ni tanımlamak için "Türkçülük" olarak değiştirmiştir (Karpas, 2004). Ziya Gökalp, "Türküm!" diyen herkesi Türk tanımamızı önermektedir.

Kymlick (1998:26)'e göre Batılı siyaset teorisyenleri yurttaşların ortak bir geçmiş, dil ve kültürü paylaştığı ideal bir polis modelini işlemiştir. Hatta çok sayıda etnik ve dilsel grubu yöneten çok dilli imparatorluklarda yaşayan teorisyenler bile sıklıkla Eski Yunan'ın kültürel bakımdan homojen şehir devletleri sanki politik cemaati için asli ya da standart bir model sağlıyormuş gibi yazmışlardır. Türkiye'nin de Batı'ya yönelik model alma anlayışının bunda etkisi olmuştur. Fakat bunun yanında daha baskın olan şey, yeni kurulmuş olan devletin başından geçirmiş olduğu badireler, savaşlar, mücadeleler ve dünya arenasında bir kenara itilmişliğe karşı verilen mücadeledir. Bu durum sosyal psikolojik açıdan bir değerlendirme yapmak gerekir ki kimilerince "herkesi düşman gören paranoyak milliyetçi tutum" olarak nitelendirilmesine ve kültürel ve kimliksel açıdan ciddi zaafı olmasına rağmen bu anlayışı bir nebze olsun o dönem için haklı göstermektedir.

Osmanlı'daki dine dayalı millet sistemi Cumhuriyet döneminde form değiştirmiş ve ırksal kimlik ifadesine dönüşmüştür. Osmanlı'da dine dayalı kimlik ayrımının bu yapıdan sıyrılması gerekliliğinin ardında çeşitli etmenler söz konusuydu. Yeni kurulmuş olan ulus-devletin temel güçlerini oluşturacak iki anahtar kavram laiklik ve modernleşme idi. Laikleşme halkı bilinçli vatandaşlar haline getirecek, eğitim ve kültürel standartlaşma üzerinde kurulacak bir devlet tekeline amaçlamıştır. Aydınlanma çağını yaşayan Avrupalılar ilk önce dinî değerlerin çoğunu terk ederek çağdaş değerleri ve laikliği benimsemişlerdir (Ersanlı, 2003: 55). Aydınlanmanın yeni toplumsal ölçütler getirerek var olduğu düşüncesiyle Osmanlı aydınları ve Türkiye Cumhuriyeti idarecileri yalnızca dine ve dine dayalı yapılara karşı hamlelerde bulunmuşlardır. Bunların başında da dine dayalı bir kimlik anlayışını reddiye gelmiştir. Bu reddiye eğitim politikalarına da sosyal politikalara da sirayet etmiş ve sonuçlarını belli açılardan kısa sürede göstermeye başlamıştır:

Osmanlı Devleti Balkanlar ve Kafkaslardaki hâkimiyetini kaybettiğinde, buralardaki Müslümanlaşmış nüfusun önemli bir kısmı korunmak için, geride kalan Osmanlı topraklarına, en sonunda da İstanbul ve Anadolu'ya sığındılar. Osmanlı hâkimiyetinin korunmasına sığınmak üzere eski topraklarından kalkıp gelen insanlar, milliyetçilik öncesi dünyada içine doğmuş oldukları ana dil ve mahalli kültüre sahiptiler. Ama bunlar milliyetçilik sonrası dünyada, Osmanlı Türkçesi ve Müslümanlığı ile taşınan bir üst kültürün kişiye, aileye verdiği kimliği kolaylıkla benimsediler. Bu anlamda Türkleştiler (Tezel, 2005: 24).

Bilgin (2005:63)'in Türkiye'nin kültürler arası anlayışa yakın olduğunu ifade ettiği bir yorumuna göre özselci bir kültür anlayışına sahip olan çok kültürcülük, uygarlıklar çatışmasına uygun bir zemin hazırlarken inşacı bir kültür anlayışına sahip olan kültürler arası ise karşılıklı alışverişleri, etkileşimi, içi çeliği öne çıkarmaktadır. Salt betimsel açıdan bakıldığında birincisi kuruluş tarihi boyunca çeşitliliği ve eşitsizliği; ikincisi ise birliği ve eşitliği vurgulayan ülkelerin durumunu yansıtmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş ve inşa süreci, pek çok bakımdan kültürler arası ilişkiye daha yakın görünmektedir.

Miras kalmış olan mevcut toplumsal yapı da bu yorumu destekleyen bir realite olarak durmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti resmî söylemler açısından çok kültürcülüğe reddiye ile yola çıkmıştır denebilir; fakat aslında devletin gerek resmi gerek sosyal zemini Osmanlı'dan kalan aynı zemindir. Karpuz (2009: 33), eskinin hanedana bağlı

Osmanlıları'nın, XIX. yüzyılda devlete bağlı Osmanlılara, yirminci yüzyılda ise devlete bağlı Türklere dönüştüğü şeklinde yorumlamıştır.

Bazı toplumlar oluşumlarından itibaren veya mirasçısı oldukları tarih sebebiyle; dinsel, dilsel ve etnik bakımdan daha büyük bir çeşitlilik sergileyebilmektedirler. Yürüşen ikinci yapıdaki yani mirasçı pozisyonundaki devletlere örnek olarak İngiltere'yi ve tarihin kaydettiği en uzun ömürlü kara imparatorluklarından biri diye nitelediği Türkiye'yi göstermektedir (Yürüşen, 1998: 89). Bostancı (2005: 31) da bu kanaattedir. O'na göre Türkiye Cumhuriyeti bir milli devlet olarak kuruldu. Ancak bu devletin ve ülkenin toplumsal hayattan tutun siyasi kültüre kadar geniş bir alanda imparatorluktan intikal eden miras üzerinden yürüdüğünü söylemek yanlış olmaz. Bilgin (2005)'in kültürler aracılığına yakın olan Türkiye Cumhuriyeti, çok kültürlü yapısını ne kadar çok kültürcülük sergileyerek yaşatabilmiştir? sorusuna Karpat'ın (2003: 33)cevabı uygun düşmektedir: Vatan toprakları üzerinde yaşayanlar, yani Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları Türkleri oluşturuyordu. Hâlbuki gerçekte Türk terimi esasen vatandaşların etnik ve dilsel özelliğini yansıtmaktaydı. Açık olan bir şey varsa o da şudur ki milletin tanımı ne Osmanlı'nın son döneminde ortaya çıkmış olan vatandaşlık anlayışına ne de ülkenin etnik durumuna uymaktaydı ve Cumhuriyet döneminin çözülememiş sorunlarından biri olarak kalmaya devam etti. Bu sorunun başlıca sebebi ise; imparatorluk döneminden kalmış olan çok kültürlü yapıya ve bu yapının geçmişine reddiye ile ırk temelli milliyetçi bir söylem ortaya koyulmuş olmasıydı. Kaplan (2005) yeni kurulan devletin bakış açısını çok kültürcülüğe aykırı bir duruş olarak görmektedir. O'na göre ulusları üstün ve aşağı uluslar olarak sınıflandırmak, yani uluslararası efendilik-kölelik ilişkisine dayalı bir hiyerarşi kurmak ile aynı ulus içerisinde bireyler arasında efendilik-kölelik hiyerarşisi kurmak veya bireylerin eşitliğini reddetmek el ele gider. Ulusların eşitliğinin reddi zorunlu olarak bireylerin eşitliğinin reddi sonucunu doğurur. Daha üstün ve daha aşağı uluslar olduğu anlayışı aynı ulus içinde daha aşağı ve daha üstün bireyler olduğu sonucuna varır.

Türklük olgusunu ırkçı söylemden ayrı tutan bir anlayış daha söz konusudur. Bu görüşe göre Türk milleti, etnik bir grubun adı ya da hayali ve farazi bir tasavvur değildir. Türkiye'de Türk olmak da tarih içinde çok gerilere giden etnik bir soya mensup olmak değildir, bunu aşar. Bugün Türkiye'de yaşayan ve sıkıntısız bir şekilde Türk'üm diyebilenlerin önemli bir kısmı, geçmişte Kürtçe dâhil birçok farklı ana dili konuşmuş olan ve farklı etnik köklere sahip insanların çocukları ya da torunlarıdır. Türkiye'de milyonlarca Boşnak, Arnavut, Pomak, Çerkez, Gürcü, Arap

ve Kürt asıllı ve hatta bunlar kadar olmasa da Ermeni, Helen, Süryani asıllı Türk vardır. Milyonlarca insanın soy kütüğü, farklı etnik gruplara mensup insanlar arasındaki evliliklerle örülüdür. Türkiye Türklüğü kan temelli değildir, Türk etnik kökenine indirgenemez. Türkiye Türklüğü bir ırkın değil, ortak bir tarihin ve Türkçe ile taşınmış bir üst kültürün mirasçısı olmanın belirlediği kültürel bir kimliktir (Tezel, 2005: 23; Çalık, 2005: 90).

Osmanlı İmparatorluğu, pek çok kültürel topluluğu içinde barındıran bir yapıya sahip olması dolayısıyla çoğulcu bir toplum geleneğine sahip bir ülkedir ve bu çoğulculuk tecrübesi Türkiye'ye sirayet etmiştir. Politik açıdan söylemlerin değişmesine rağmen toplumsal alanda böyle bir tecrübe geçen yüzyılların uzantısı olarak halen kendini gösterebilmektedir. Bu noktada elbette toplumsal bellek söz konusudur. Toplumsal bellek, tarih algısında çok kültürcülüğü görmüş ve benimsemiştir. Sorun; çok kültürcü söylemleri barındırdığı halde, yetiştirilen insan profiline bunu başarılı bir şekilde aşıl原因amayan eğitimde, bilhassa da kimlik, kültür ve geçmiş söz konusu olduğunda tarih eğitiminde midir? Türkiye'de toplumsal belleğin çok kültürcü tecrübesi olduğuna dair iyimserlik, mevcut farklı kültürlerin tam olarak kaynaştığı, kültürlerin birbiri içinde eriyip yok olduğu, dolayısıyla ülkemizde bir kültür çatışmasının bulunmadığı söylemini doğurmamalıdır. Balı (2001: 200)'nın da belirttiği gibi kültürler arası kaynaşmayı azınlık sorununun görmezlikten gelinmesi, kültürel hakların göz ardı edilmesi vesilesi sayılmamalıdır. Çünkü hemen hemen bir neslin değişmesi demek olan yetmiş yılı aşan baskıcı bir tek tipleştirme politikasına rağmen, Sovyetler Birliği deneyimi göstermiştir ki farklı kültürlerin bütünüyle birbirinin içinde erimesi, yok olması mümkün değildir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş döneminde, kuruluş aşamalarının gerekliliği olarak ortaya konulmuş olan ve etkileri halen hissedilen Türk milliyetçiliğine dayalı olan tez de Mehmet Emin Bozkurt'un bakış açısında da bu noktada yetersiz görülmüştür.

Çok kültürlülük, demokratik yaklaşım, ayrımcılıkların önlenmesi, etnik çatışmaların nihayete erdirilmesi ve etnik merkezli insan hakları konuları Avrupa Birliği'nin gündemine aldığı ve çeşitli yasalarla güvence altına alarak aday ülkelere de yasalaştırmasını önerdiği haklardır. Türkiye'de de bu amaçla çalışmalar yürütülmekte ve ülkedeki farklı ulusların haklarıyla ilgili yasalar çıkmaya devam etmektedir. Buna örnek olarak Kürt dili ile alakalı çeşitli serbestiyeler tanınması, dil kursları ve yayın faaliyetleri gösterilebilir (Çoban, 2005: 54).

2.6.Çok kültürlü Anlayışın Önleyebileceği Sorunlar

Çok Kültürlü toplum anlayışı, “çok etnikli toplum” anlamından, ortaya koyacağı çözüm önerileri, uzlaşma ve ortak faaliyetler sunabilme yolları ile ayrılmaktadır. çok kültürcülük, bir toplumun yalnızca etnik öğelerinin arasına soyut sınırlar çekerek sınıflandırmada bulunmak değildir; aksine toplumsal ön yargıları yıkmak, bu ön yargılardan doğan şiddeti önlemek, iktisadi dengesizliği ortadan kaldırmak için gerek siyasi alanda gerek eğitim alanında gerekse çeşitli sosyal alanlarda çaba sarf etmektir.

2.6.1.Toplumsal ön yargının giderilmesi

Çok kültürcülere göre ırksal, etnik yahut cinsel olarak tanımlanmış gruplarla ilgili birçok kapalı algılama, hissetme, düşünme ve değer biçme sistemi vardır. Yürüşen’e (1998: 21) göre ise o gruplardan birinin üyesi olunmadığı sürece o topluluğu yargılama hakkına kimse sahip değildir.

Kymlicka (1998) ise bu iddialar azınlık grupları arasındaki farklılıkları ihmal eden ve onların gerçek güdülenimlerini yanlış yorumlayan aşırı genelleştirmeler olduğunu ileri sürmektedir.

Bütün toplumsal ön yargıların giderilmesi eğitimle mümkündür. Çok kültürlülük eğitimi alan ve çok kültürlü anlayış ile yetişen kişilerde ön yargı bulunmaz.

2.6.2.Toplumsal aşığılama ve şiddetin önlenmesi:

Sömürgecilik, kölecilik ve soykırımların ortaya çıkardığı büyük acılar vesilesi ile ahlaki dayatmacılığın ve kendini üstün görmenin yalnızca korkunç bir şiddete yol açmakla kalmayıp bu şiddetin büyüklüğünün fark edilmesini engellediği ve ahlaki sağduyuları körelttiği daha açık bir şekilde anlaşılmıştır. Şiddetin doğası, kaynakları ve gizli biçimleri artık daha iyi anlaşılakta; bir grup insanın yalnızca ekonomik ve siyasi baskıya ve aşığılanmaya da maruz kalabilecekleri; ancak bunun kültürel açıdan da kültürel hakları da içine alması gerektiği kabul edilmektedir (Parekh, 2002: 10).

Topal (2003: 71), tarihsel sosyolojik veri olarak aktardığı etnik ayırım ve ötekileştirmeye dair örneklerin dünyanın hemen her yerinde ve döneminde

yaşanmış olduğunu belirtir. O'na göre Eski Çinliler kendileri dışındaki tüm halkları yaban hayvanları olarak kabul ediyorlardı. En eski Çin kaynaklarında Türk ve Moğol toplulukları için hayvan adları kullanılmasının nedeni buydu. Göçebe topluluklar biçiminde yaşayan Araplar, kendilerinden daha gelişkin İranlılarla ilk karşılaştıklarında onlara "acem" (Cem-topluluk), yani toplum dışı varlıklar demişlerdi. Yunanlılar kendileri gibi konuşmayan halklara "vıdı vıdı eden, vır vır konuşan" anlamında "barbar" diyorlardı. Kendileri gibi konuşmayan Cermenlerle karşılaşan Slavlar onlara "nemets" (dilsiz) derken Farslılar Fars olmayan herkese "Tacik" derdi. Yahudiler için başkaları "Goyim" iken, Türkçe bilmeyenlere Türkler "sumlım" derlerdi. Amerika'ya ilk giden Avrupalılar Kızılderilileri bir tür maymun sayıp uzun süre onların insan olduklarını kabul etmemişlerdi. Öte yandan Kızılderililer de bu "soluk benizli, hasta görünüşlü" Avrupalıları yabanıl canavarlar olarak görüyorlardı.

Volkan (2009), Ortadoğu'da yapmış olduğu çalışmaları sonucu, kimlik için öldürmek hakkında çarpıcı tespitlerde bulunmuştur. Volkan "biz"i ve "onlar"ı tanımlayan güçlerin, baskı altında gerileyerek (regresyon), işin çabucak "ötekiler"i aşağılamaya ve hatta öldürmeye dek varabileceğini ve geniş grupların, "biz-lik" duygularına ister gerçek isterse hayal ürünü olsun, her türlü tehdidi ortadan kaldırmak üzere zaman zaman şiddete başvurulduğunu dile getirir. Ya da sırf aşağı gördükleri, daha az insan saydıkları (açıkça veya gizliden gizliye) gruplardan üstün oldukları yanılışmasını korumak amacıyla da insanlar katliama başvurabilmektedirler (Volkan, 2009: 17).

Eriksen (2004) etnisitenin ortaya çıkmasında kalıp yargıların (stereotipilerin), dışlamanın ve çatışmanın etkili olduğuna dikkat çekmektedir. Bu çatışmalar genelde ırk ayrımı niteliğinde olmaktadır. Bunların sosyal psikolojik kaynağı hakkında Hogg ve Vaughan (2006:394), günümüzde ırkçılığın biçim değiştirdiğini, yeni ırkçılık biçimleri; kaçınmacı ırkçılık, modern ırkçılık, sembolik ırkçılık ve ikircikli ırkçılık diye adlandırıldığını, bu kuramlar arasında farklılıklar olsa da hepsinin dış gruplara yönelik olarak derinlere kök salmış duygusal bir antipati ile modern eşitlikçi değerler arasında bir bocalama yaşadıklarını; bunun da insanlar üzerinde bir baskı oluşturduğunu belirtmektedir.

Saldırgan davranışların, saldırganlığın kaynağına ilişkin çeşitli kuramlar, varsayımlar ileri sürülmüş, değişik yorumlar yapılmıştır. Bunlar iki gruptur; birincisinde saldırganlığın içgüdüsel ve dürtüsel olduğu, ikincisinde ise toplumsal kaynaklı

olduğu savunulur. Saldırganlık doğuştan ya da sonradan kazanılan bir özelliktir, şeklinde iki yorum mevcuttur.

Bariş çalışmalarının kurucularından Galtung (1990)'a göre şiddet; doğrudan, yapısal ve kültürel olmak üzere çeşitli boyutlarda ortaya çıkabilir. Örneğin etnik gruplar için maddi ve manevi kaynaklara ulaşmada eşitsizlik ve siyasi temsil yollarının kapanması, yapısal şiddete örnek olarak verilebilir. Bunlardan kültürel şiddet ise toplum içerisinde bir kesimin kültürel hegemonyasını oluşturmasıyla ortaya çıkar (Galtung, 1990'dan akt. Çelik, 2009: 167). Bu şekilde doğan saldırganlık, sosyal psikolojide *engellenme ve saldırganlık hipotezi* olarak açıklanmıştır. Hogg ve Vaughan (2006)'ın açıkladıkları bu hipotez, özü itibariyle saldırganlığı bir engellenme ön koşuluna bağlamıştır.

Antropolog John Dollard ve psikolog meslektaşları saldırganlığa daima bir tür engellenme durumunun yol açtığını öne sürmüşlerdir. Yakın dönemde bu vargi, işten çıkarılmanın şiddet üzerindeki etkilerine ve eski Yugoslavya'daki etnik temizlikte sosyal ve ekonomik yoksunluğun rolüne uygulandı.

Terörizme, sosyo-ekonomik ve kültürel hedeflere ulaşmada başka mekanizmaların yetersiz kalması ile ilgili olarak ortaya çıkan süreğen ve keskin bir engellenmenin sebep olduğunu da iddia edebiliriz. Bu hipoteze göre, diğer sosyal ilerleme kanallarının etkisizliği ya da engellenmeler ortaya çıkmadığı sürece insanlar, büyük olasılıkla, toplumsal şiddet ortaya koymayacaktır. Bu veriden anlaşıldığı gibi toplumsal şiddeti hem çoğunluk hem de yeri geldiğinde engellenme ile karşılaşan azınlıklar gösterebilir. Çok Kültürlülüğü tam anlamıyla uygulayabilen, ortak değerler etrafında kendi kimlikleri ile tatmin olmuşlukları ile buluşan topluluklar ya da uluslar yukarıda saydığımız çeşitli şiddetlerin ortaya çıkmasını önlemekte zorlanmayacaklardır.

2.6.3. Ekonomik eşitsizliğin giderilmesi

İrkçılık ve diğer hoşgörüsüzlük şekillerinin sebeplerinin çok ve konunun karışık olmasına karşın, yoksulluk ve işsizliğin esas faktörler olduğu konusunda muhtemelen herkes fikir birliğindedir. Ogan (1995: 64)'ın 1990'lı yılların istatistiklerine göre açıkladığı gibi Fransa'da işsizlik oranı %12,2'dir. Fransa'da yaşayan işsiz Kuzey Afrikalı gençlerin oranı tahminen %40'dır ve bu oran Belçika yakınındaki kuzey sanayi üçgeninin yerleşim alanlarında %70'e kadar

yükselmektedir. Doğu Almanların ekonomik ve sosyal yapıya kavuştukları Almanya'da işsizlik son yıllarda yükselme göstermiştir. Daha düşük bir ekonomik durum vatandaşlar açısından daha yabancı düşmanı bir tutumun benimsenmesine yol açar, dünya üzerindeki tüm ülkeler bu eğilime 1990'larda tanık olmuştur. Ve bu durum azınlıkların hem yasal hem de yasal olmayan vasıtalarla tecrit edilmesinde kendini ortaya koymuştur. Barth (2001: 30) bir etnik grubun üretim araçlarını tekelinde bulundurmasının, söz konusu etnik grupla diğer etnik gruplar arasında bir eşitsizliğin ve katmanlaşmanın doğmasına neden olduğunu söyler.

Bunun yanında güçlü ve dengeli bir ekonomik yapının çok kültürlü oluşumlara olumlu etkisine dair en önemli ve bariz örnek, Amerika Birleşik Devletleri'dir. Başarır (1997)'in ABD örneğine göre, konumuz evrensellik ya da bağınazlık tartışması değildir. Olay, farklı parçalardan mükemmel bileşimler yaratmaksa, bugün Amerika'nın oluşturduğu insan mozaiğini, Osmanlılar yüzyıllar önce oluşturmuştur. Amerikan insanı atalarının Leh, İtalyan, İrlandalı ya da başka bir gruptan geldiğini bilir; ama o her şeyden önce Amerikalıdır. Amerikan kültürü bir sentez kültürüdür, karşıtlıkların uyumudur. Ancak şurası da kesindir ki son bir yüzyıldır dünyanın bir numaralı sanayi ve teknoloji gücü olması, Amerikalılık bilincini pekiştiren önemli etmenler arasındadır (Başarır,1997:16).

Çok kültürcü bakış açısına sahip olmayan toplumlarda yaşanan ekonomik eşitsizlik, aşağılama ve şiddet şeklinde kendini gösteren sorunlar, her şeyde olduğu gibi öncelikle eğitimde çok kültürlülüğe olumlu bakış açısı kazandırmakla mümkün olacaktır.

2.7. Çok kültürlü Eğitim

Çok Kültürlü eğitim dünyada ve ülkemizde hala güncelliğini koruyan ve çalışmalara ihtiyaç duyulan bir alandır.

2.7.1. Dünya'da çok kültürlü eğitim

Modern anlamda çok kültürcü eğitim Amerika'da gelişim göstermiştir denebilir. Birinci ve İkinci Dünya Savaşları arasında özellikle Amerika'daki ırk çatışmalarına tepki olarak gruplar arası veya kültürler arası eğitim olarak isimlendirilen bir hareket ortaya çıkmıştır. Bu hareket ırksal ön yargı ve yanlış anlamaları azaltmayı hedefleyen eğitsel prensipler ve uygulamalar geliştirmiştir. Gruplar arası hareket

tarafтары, Amerika'daki farklı kültürel grupların arka planları hakkında bilgili bir vatandaşlar topluluğunun büyük bir uyum içinde yaşayabileceklerini varsaydılar. Genel eğitimciler gibi din eğitimcileri de bu amaca yönelik olarak çalıştılar ve gruplar arası eğitimi 1950'li yıllara taşıdılar (Altaş, 2003: 37).

1950'ler ve sonrasında hâlihazırda son yüz yıldır demografik yapısı bir hayli çeşitlilik gösterecek şekilde oluşmuş olan Amerika'da farklılıkların bir arada barış içerisinde yaşamalarının yolunun çok kültürcü bir eğitim politikasından geçtiği anlaşılmıştır. Eğitim program ve uygulamaları da buna göre düzenlenmeye başlamıştır.

ABD'deki çok kültürcü ders programları üzerindeki tartışmalar akademik çevrelere sıçramış, gazete manşetlerine taşınmış ve tüm medyanın dikkatini çekmiştir. Devlet okulları ve üniversiteler artmakta olan azınlık nüfusunun üçte birini; eleştiriciliğe, değerler çatışmasına uyum sağlamak ve dünyanın çeşitliliğine intibakı amaçlayan eğitsel çabalarla yüzleşmeye uğraşmışlardır (Altaş, 2003: 33).

Kültürler arası eğitimcilerin çabalarına rağmen yirminci yüzyılın önemli bir bölümünde asimilasyon yanlıları etkin oldu. Sonuç olarak ayrımcılıktan etkilenen İrlanda, İtalyan ve Polonyalıların ikinci ve üçüncü kuşağında sosyal ve ekonomik açıdan iyi yerlere tırmanan beyaz göçmenler için asimilasyon hedefi gerçekleşmiştir. Bu göçmen çocuklarının bir kısmı ana kimliklerinin yanında yeni kimliklerini de kullanırken büyük bir kısmı kimliklerini kaybettiler. Fakat beyaz olmayan vatandaşlar; Afrika, Asya kökenli Amerikalılar ve Amerika'nın yerlileri- aynı özümseme fırsatına sahip olamadılar. Onların etnik kimlikleri fiziksel görünüşüne göre damgalandı ve baskın kültürün uzağında kalmaya zorlandılar (Banks, 1983'ten akt. Altaş, 2003: 37-38).

Yine Banks'a göre ABD'de 1960'lı yıllarda asimilasyona karşı gelişen eleştiriler, eski kolonilerin hukuki özgürlüğü ile alakalı olduğundan dünya siyasetindeki büyük değişikliklerle de bağlantılıdır. Eski koloni topraklarındaki entelektüellerin özgürlük mücadeleleri ABD'deki etnik grupların elitleri için de bir örnek teşkil etmiştir. Yine Banks'a göre birçok azınlık asimilasyoncu ideolojiye artık inanmaz olmuştur. Bunun gerisinde, bu ideolojilerin karşılıksız vaatleri ve uğradıkları hayal kırıklığı yatmaktaydı. Etnik farkındalığın ve etnik onurun gelişmesi de yine 1960'larda etnik azınlıkların asimilasyoncu ideolojiyi reddedişine katkıda bulundu. Böylece asimilasyonist eğitim eleştirisinden, kültürler arası eğitim yaklaşımları ortaya çıkmıştır (Banks, 2007'den akt. Nohl, 2009: 46-47). Çok kültürcü eğitim hakkında

Amerika'daki baskın görüşe göre eğitimin ana görevi, öğrencileri Amerikan "ulus kültürüne" veya "inanç sistemine" alıştırmak, onlarda güçlü bir "ulusal kimlik" bilincinin oluşmasını sağlamak ve "uyumlu bir ulus" yaratmaktır (Parekh, 2002: 286). Kanada'daki çok kültürlülük tartışmalarını ele alan Taylor (1996) konunun geniş anlamda tartışma alanı olarak eğitim dünyasını gösterir:

Önemli merkezlerden biri üniversitelerin insan bilimleri bölümleridir; buralarda kabul edilmiş yazarlardan oluşan "temel yapıtlar"ın (canon), şu an üstün tutulan dizgenin neredeyse bütünüyle "ölmüş beyaz erkekler"den oluştuğu gerekçesiyle değiştirilmesi, genişletilmesi ya da budanması yolunda talepler vardır. Kadınlara, ayrıca Avrupalı olmayan ırklara ve kültürlere daha geniş yer, ikinci bir odak noktası, ortaokullar ve liselerdir. Buralarda da, örneğin büyük ölçüde siyahların gittiği okullar için Afrika merkezli ders programlarının geliştirilmesi çabasına girilmektedir.

Önerilen bütün bu değişikliklerin ardında yatan neden; belli cinslerin, belli ırkların ya da belli kültürlerin dışta bırakılması nedeniyle, bütün öğrencilerin bir şeyler kaçırmayacakları düşüncesi değil, daha çok, dışta bırakılan gruplardaki kadınlara ve öğrencilere, sanki bütün yaratıcılık ve değerler, Avrupa kökenli erkekler tarafından yaratılmış gibi, doğrudan doğruya ya da dışarıda bırakma yoluyla, kendilerine dair aşağılayıcı bir imajın yansımasıdır (Taylor, 1996: 73-74).

Parekh (2002)'in belirttiğine göreyse temelde, çok kültürcü eğitim baskın eğitim sisteminin Avrupa merkezli ve bu nedenle tek kültürlü içeriğinin ve dünya görüşünün bir eleştirisidir.

Bilhassa 1960'lar ve sonrasında göç almaya başlayan bunun haricinde İkinci Dünya Savaşı sonrasında etrafındaki devletlere ait farklı etnik gruplardan -Rus, Polonyalı, Çek- öğeleri yeni sınırları içerisinde barındıracak şekilde sınırları belli olan Almanya'da önce yabancıları yabancı olarak sabit kalıplarda tutacak olan bakış açısına dayalı eğitim modeli, zamanla yerini kültürler arası eğitim modeline bırakmıştır. Kültürler arası pedagoji daha doğrusu kültürler arası öğrenme hakkında Alman Götze ve Pommer şu açıklamada bulunurlar:

Kültürler arası öğrenmenin özü şudur: ... yabancılar ve yine Alman toplumumuzda farklı milliyet, dil ve kültürden gelen çok çeşitli insanın olmasından etkilenirler ve bunun sonucu olan yaşam şanslarının ve problemlerinin üstesinden gelirken bütün

güçlerini kullanmaları gerekir, evet dahası bu durumda karşılıklı öğrenme şansı tüm katılımcılar için mevcuttur (akt. Götze, Pommer) Nohl, 2009: 49-50).

Zamanla değişime uğrayan ve ülkeden ülkeye farklılık gösteren klasik kültürler arası eğitim modelinde bütün kültürler prensip olarak eşdeğerli görülmüş ve farklı kültürlerden insanların birlikte yaşamaları desteklenmiştir. Bu şekilde sadece göçmenleri ya da azınlıkları hedef alan asimilasyonist eğitimin ardından, çok kültürlü toplumun bütün üyeleri kültürler arası pedagojinin hedef grubu olmuştur.

2.7.2. Türkiye’de çok kültürlü eğitime genel bir bakış

Türkiye’de çok kültürlü eğitimin ne olduğu öğretmen çevrelerinde bile halen tam olarak anlaşılabilmiş değildir. Birçok kişinin de yanıltığı gibi öğretmenler de çok kültürlü eğitimi; Türkiye’de sadece farklı bir dilde eğitim, diğer bir deyişle Kürtlere yönelik bir eğitim olarak algılamakta oldukları bilinmektedir.

Çok kültürlü eğitime azınlıklar açısından bakacak olursak; azınlıkların eğitim hakkı iki bağlamda ele alınabilir. Öncelikle ayrımcılık yasağı çerçevesinde bir ülkenin ayırım yapmaksızın azınlık mensuplarına da aynı eğitim ve öğretim olanaklarını sunması ve diğer yandan azınlık mensuplarının çocuklarına kendi inanç ve kültürlerine uygun dinsel ve ahlaki eğitim vermeleri konusunda fırsat tanınmasıdır. Ayrımcılık yasağı anayasamızın 42. maddesinde eğitim ve öğretim hakkı ve ödevi başlığı altında ele alınmış kimsenin eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılmayacağı belirtilmiştir.

Eğitim hakkının diğer yönünü oluşturan azınlıkların kendi inanç ve kültürlerine uygun olarak çocuklarını yetiştirebilmesi ise ancak Lozan Antlaşması ve 1925 tarihli Türk-Bulgar Dostluk Antlaşması ile azınlık statüsü verilmiş azınlıklar olan Yahudiler, Rumlar, Ermeniler ve Bulgarlar için geçerlidir. Bunların dışında herhangi bir etnik ya da dinsel gruba azınlık hakları çerçevesinde ve dolayısıyla eğitim ve ana dil konusunda tanınmış bir hak yoktur. Anayasanın 42. maddesinin son fıkrasında Türkçe’den başka bir dilin eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dil olarak okutulamayacağı belirtilmiştir. Fakat son dönemlerde Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları tarafından konuşulan diğer dillerin kullanımına yönelik adımlar da atılmıştır. Dil eğitimi konusunda çıkarılan “Türk Vatandaşlarının Günlük Yaşamlarında Geleneksel Olarak Kullandıkları Farklı Dil ve Lehçelerin Öğretilmesi Hakkında Yönetmelik” azınlık statüsü tanınmamış gruplarında dillerini öğrenmek

amacıyla özel kurslar açmalarına fırsat tanımıştır. 2009 yılında da 24 saat Kürtçe yayın yapan TRT 6 (Şeş) açılmıştır ve halen yayına devam etmektedir.

Çok kültürlülük dahilinde farklı dinlere-mezheplere mensup kişilere tanınan haklar gittikçe sınırlandırılmaktadır. Din dersleri ilkokul 4. sınıfa indirilmiş, ders kitaplarında dini eğitim, ülkemizdeki hâkim mezhep üzerinden anlatılmıştır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Siyer, Kur'an-ı Kerim gibi derslerle hakim kültür ön plana çıkarılmış, diğer dinlere ve mezheplere oldukça az yer verilmiştir. Ülkemizde de farklı ırk veya farklı din-mezhep olarak anlaşılan çok kültürlülük kavramlarının ne olduğu tam olarak bilinemezken, çok kültürlü eğitime sıcak bakılması doğal değildir. Öncelik olarak ülkemizde çok kültürlülüğün bir ayrımcılık, ötekileştirme olarak değil de bir zenginlik olarak görülmesine katkıda bulunacaklar sadece öğretmenler ve eğitimciler değil; politikacılardan, yazarlara, medya patronlarına kadar herkesin katkısıyla oluşacak bir süreç dahilinde olacağına inanmaktayım. Eğitim programlarına konulan çok kültürlü eğitim kazanımlarının artırılması, öğretmenlerin bilinçlendirilmesi ile azar azar da olsa çok kültürlülük bilinci zaman içerisinde gelişecek bir kavram olarak hala güncelliğini korumaktadır.

2.8.Çok kültürlü Eğitimin Amaçları ve Hedefleri

Genel anlamda çok kültürlü eğitim, öğrencilerin, akademik başarılarını artırmayı ve kültürel duyarlılığı destekleyerek, kültürel farklılıklar hakkındaki ön yargıyı azaltmayı (Dunn, 1997), bireylerin çok kültürlü ortamda uyum içinde yaşayabilmelerini (Coşkun, 2006), farklı bireylere eğitimde eşitlik sağlamayı ve kendi kültürlerini yaşatmalarını desteklemeyi amaçlamaktadır (Türkoğlu, 1998).

Çok kültürlü eğitim anlayışının en önemli amacı, bireylerin, farklılıklara saygı duyulan bir ortamda öğrenmelerini sağlamaktır. Çünkü baskın kültürden farklı bir kültürde yetişmiş birey, çok kültürlü çok kültürlü öğrenme ortamlarında farklılıklara saygı duyulmayan bir eğitim anlayışıyla eğitim alırsa zamanla üst kültüre gereğinden fazla önem vererek kendi kültürünü küçümseme; hatta reddetme eğilimine girecektir(Çakır, 2003). Cırık(2008), çok kültürlü eğitim ortamlarında bireylerin başka başka kültürleri tanırken, öz kültürüne de yabancılaşmasının engellenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Cüceloğlu (2004), çok kültürlü eğitimin önemini vurgulamakta ve grupların ön yargılarını giderebilmeleri için eşit statüye sahip olmaları,ortak bir amaç belirlenip

bu amaç için beraber çalışmalar yapılması gerektiği, otoritelerin bu çalışmalarını desteklemesi ve böylece başka kültürlerle de saygı duymaları gerektiğini belirtmiştir.

Çok kültürlü eğitimin ilkelerini Gay (1994) şöyle sıralamaktadır:

-Kişisel olarak yetki verici, sosyal olarak dönüştürücü ve pedagojik olarak hümanistlik bir yaklaşım,

- Okulların, farklı çocukları eğitirken yaptıkları renk ve güç ayrımıyla ilgili yanlışların düzeltilmesi,

- Farklı grupların ve kültürlerin birleşimi amacıyla araştırmaların yapılması,

- Farklı kültürleri ve insanları anlamak ve değer vermek için temel, etkili ve hümanistlik girişimlerde bulunulması.

- İçerik ve sürecin, yapı ve özün, eylem ve yansıtmanın, bilgi ve değerlerin, felsefe ve metodolojinin, eğitimsel anlamlar ve sonucun birlikte ele alınması,

- Tüm düzeylerdeki öğrenciler için öğrenme ortamlarının sağlanması,

- Eşitlik için farklı öğrencilere de eğitim olanaklarının sağlanması,

- Sistemik değişimin, gelişimsel ve devam eden bir süreç olduğunun kabul edilmesi,

- Farklı kültürlerin miraslarının, deneyimlerinin, bakış açılarının birleştirilmesi; etnik köken ve kültürel farklılığa sahip öğrenciler için eğitim ortamlarında öğrenilenler ile gerçek yaşam deneyimleri arasında ilişkiler kurulması,

- Yaşamdaki farklılıkların normal kabul edilmesi ve hoş karşılanması.

- Farklılıkların, eğitimin içeriğini zenginleştirdiğinin farkında olunması.

Yukarıda saydığımız hedefleri gerçekleştirmek için eğitimcilerimize büyük görevler düşmektedir. Bunda en önemli ve ilk değer öğretmenlerin çok kültürlülüğe bakış açılarının olumlu olmasıdır. Çok kültürlü eğitimin hedeflerine uygun olarak yetişen bireyler toplumdan, kendi kültüründen kopuk, marjinal ya aşağılanmış tipler olmaktan çıkıp aksine her iki kültürle yoğrulmuş, hoşgörülü, kültürel değerlere saygılı kendine, topluma ve ülkeye faydalı bireyleri sınıf ortamında yetiştirmeye başlayacaklardır.

2.9.Çok Kültürlü Bir Sınıf Ortamı

Genellikle okullarda baskın ya da hakim kültüre göre eğitim verilmekte hatta geleneksel okul kültüründe farklı ya da azınlık kültürler yok sayılmakta ve eğitimi engelleyen olumsuz bir faktör olarak görülmektedir. Hâlbuki Nohl (2009'a göre, kültürler arası toplumsallaşma, öğrenme ve yönelim geliştirme süreçleri sadece

pedagojik örgütler tarafından öngörülmez, başlatılmaz ya da bunlara pedagoji eşlik etmez. Bu süreçler, toplumsallaştırıcı anlamı olan, öğrenmeyi destekleyen, yönelim geliştirme için uygun mevziler ve fırsatları örgütlerin içinde de bulabilirler.

Farklı özelliklere sahip öğrencilerin tek bir yolla öğrenmelerini beklemek çağdaş eğitim anlayışıyla bağdaşmamaktadır. Farklı kültürlerin bir arada olduğu bir sınıf ortamında, öğrencilerle eğitim yapan bir öğretmenin öğretim sürecini çeşitlendirmesi ve farklı yöntem-tekniplerle öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırması beklenmektedir. Bu doğrultuda yetiştirilen öğretmen adaylarının alan bilgisi yanında sınıf içi farklılıkları süreçte nasıl dikkate alması gerektiğini bilir şekilde yetiştirilmesi önem kazanmaktadır. Bu çerçevede öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarına sınıf içi çeşitliliği dikkate alan bir program sunmaları gerekmektedir. Öğrenciler öğrenme ortamlarına çeşitlilik kapsamında; kültürel geçmiş, cinsiyet, inanç, ideolojik görüş, ırk, cinsel yönelim gibi çok geniş bir yelpazede yer alan değişkenleri getirmektedirler. Öğretmenlerin bu değişkenler karşısında nasıl bir tavır takınacakları ise önemli bir sorundur. “Öğretmen bu çeşitliliği yok sayıp tüm öğrencileri aynı mı kabul edecek?”, “Kendi kimliğine yakın olanları diğerlerinden üstün mü tutacak?”, “Bir kültürel özelliğe sahip grubu diğerlerinden farklılaştıracak mı?” gibi sorulara öğreticilerin kendi kararlarını vermesi öğretimde birlik anlayışını zedeleyerek önemli sorunların çıkmasına neden olacaktır. Özellikle eğitim bilimleri alan yazınında son dönemde sıklıkla dile getirilen “salata kâsesi” teorisi (Pozzetta, 1991), ortak potada eritme ve asimilasyoncu anlayışların yerini almış ve farklılıkları bütünlüştürmeye çalışan bir anlayışa dönüşmüştür. Bu farklılıkların öğretim-öğrenme sürecinde dikkate alınabilmesi için de çok kültürlü bakış açılarının kazandırılması ve öğretim sürecinin bu anlayış çerçevesinde yapılandırılmasının gerekli olduğuna inanılmaktadır.

Her öğretim kurumu öğretim programlarında yeterince olmasa da yaratıcı, yenilikçi yaklaşımlarıyla çok kültürlülüğü desteklemeli ve başlangıçta aşağıdaki maddeleri sınıflarında uygulamalıdır.

1-Sınıf içerisindeki tüm öğrencilerin statüleri eşit olarak görülmeli ve buna göre davranılmalıdır.

2-Verilen ödevler tüm kültürleri kapsayacak şekilde evrensel ilkelere dayandırılmalıdır.

3-Farklı kültürlere ait edebiyat ve sanat etkinlikleri tanıtılmalıdır.

4-Kültürel çeşitliliğin örnekleri videolarla gösterilerek desteklenmelidir.

5-Farklı kültürde olmanın aşağılayıcı bir durum değil bir çeşitlik bir zenginlik olduğu etkinlikler içerisinde hissettirilmelidir.

6-Öğrencilere derslerde yeri geldiğinde kendi kültürlerinden örnekler vermelerini sağlanmalıdır.

7-Özellikle çok kültürlülükle ilgili temalar seçilerek işlenmelidir.

8-Çok kültürlülük ile ilgili bir hoşgörü ortamı yaratmak için, farklı kültürlerden oluşan grup ödevleri verilmelidir.

Çok kültürlü bir program çerçevesinde oluşturulan bir sınıf çok kültürlülük yeterliği yüksek olan öğretmenlerle ancak amacına ulaşacaktır.

2.10.Çok Kültürlü Öğretmen Yeterlikleri

Çok kültürlü öğretmen yeterliliğinin nasıl olması hususunda farklı yaklaşımlar vardır. Bunlara bakacak olursak;

2.10.1. Çok kültürlü öğretmen yeterlikleri yaklaşımları

Çok kültürlü eğitimin hedeflerin gerçekleştirilmesinde rol alacak öğreticilerin ise belli bağlı yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Çok kültürlü öğretmen yeterlikleri farklı kuramcılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Temel yaklaşımlardan biri olan “Öğretmenler İçin çok kültürlü ve Akademik Yeterliklere” göre öğretmenlerin üç temel yeterliğe sahip olması gerekmektedir. Bunlar:

- 1-Kendini anlama,
- 2-Diğerlerinin kültürünü anlama,
- 3-Akademik çok kültürlü yeterliklerdir(Washington,2003).

Banks(1991);akt.Taylor ve Quintana, 2003) ise çok kültürlü öğretmen yeterliklerini ;

- a) Kişisel düzey,
- b)Sınıf düzeyi,
- c)Okul-kurum düzeyi olmak üzere üç düzeyde tanımlamıştır.

Öğretmenlerin kendi kültürel kimliğini araştırması , kültürel kimliğinin tarihini bilmesi kişisel düzeydeki yeterlilik içinde yer almaktadır.Azınlık öğrencilerini diğerleri olarak görmeme sınıf kültürünü ve bunun öğrenmeye etkisini anlama, sınıfta ve okulda

temsil edilen tüm kültürlere saygı duyulan bir sınıf ortamı oluşturma, kültüre duyarlı öğretim programı ve öğretim yöntemleri kullanma, öğrencilerin kültürel özelliklerini öğretim içerisine yerleştirme ve buna saygı duyma sınıf düzeyindeki yeterliklerdir. Çok kültürlülüğü içeren felsefe ve görev oluşturma, öğreticiler için hesap verebilirlik ölçütlerini açık etme, çok kültürlü toplumlar için politika oluşturma ve çok kültürlü eğitim uygulamasına yönetsel ve finansal olarak destek sağlama okul-kurum düzeyindeki yeterlikler olarak görmektedir.

Weinstein, Tomlinson-Clarke ve Curran(2004) kültüre duyarlı bir sınıf yönetimi için gerekli olan beş temel özellik belirtmişlerdir. Bunlar:

- a)Bireyin kendini tanınması,
- b)Öğrencilerin kültürel geçmişini bilmesi,
- c)Sosyal, ekonomik ve politik çevrenin anlaşılması
- d)Kültüre duyarlı yönetim stratejilerinin kullanılması konusunda yeteneğe ve isteğe sahip olunması

e) Duyarlı bir sınıf ortamı oluşturma konusunda kararlı olunmasıdır.

Gay (2000; akt. Gay, 2002) , öğretmenlerin sahip olması beklenen çok kültürlü yeterlikleri;

- a)Kendi kültürel kimliği ve ön yargılarının farkında olma,
- b)Kendi kültüründen farklı olan grupların dünya görüşlerini öğrenme eğiliminde olma,
- c)Kültüre duyarlı öğretim yöntemlerini geliştirme olarak nitelendirmektedir.

Tüm bu çalışmaların ortak ve genel öğretmen yeterliği, öğretmenlerin sınıf ortamındaki farklılıkları zenginlik olarak algılamaları ve bunu öğretim içerisin kültürel farklılık olarak gözetmeden, öğretim programlarında kullanarak sınıf içerisinde farklı kültürlere karşı ön yargı oluşturmak yerine farklı kültürlere karşı duyarlılık oluşturmaya çalışmaktır.

2.10.2 .Türkiye’de çok kültürlü öğretmen yeterliği

Öğretmenlerin Kamu Personeli Seçme Sınavı sonucunda almış oldukları puanlara göre Türkiye'nin çeşitli il ve ilçelerinde göreve başladıkları bilinen bir olgudur. Bu bireylerden özellikle doğup büyüdüğü veya eğitim aldıkları ortamların dışında göreve başlayacak olanların farklı kültürlerle temas halinde olması büyük bir olasılıktır. Öğrencilerin farklı kültürel özelliklere sahip olabileceklerini düşünmek,

kabul etmek, öğretim ortamını düzenlerken bunları dikkate almak ve bu farklılıkları tartışmaya açık olmak kültürel zenginliği sınıf ortamına taşımanın önemli bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu doğrultuda özellikle farklı kültürel değerlere açık olan, bu değerleri anlama ve yaşatma gerekliliğine inanan öğretmen profiline ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin bu yönde bir anlayışa sahip olabilmesi için çok kültürlü bir öğretim ortamının tasarlanması konusunda bilgi sahibi olması ve sınıf atmosferini farklı bakış açılarını kabul edecek şekilde kurgulaması yönünde bilgilendirilmeleri gerektiğine inanılmaktadır. (Başbay, Kağnıcı, 2011:51)

Çok kültürlü yeterliliğe sahip öğretmenler yetiştirmek için Eğitim Fakültelerinin çok kültürlü eğitime hazır olması ve öğretim elemanlarının ise çok kültürlü yeterliğe sahip olması gerekmektedir. Diğer bir deyişle, bu araştırma ile öğrenme-öğretme sürecini çok kültürlü eğitimin genel yapısını dikkate alarak tasarlayabilmek için de Eğitim Fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çok kültürlülüğe ilişkin bakış açılarının ortaya konulması, atılması gereken ilk adım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu alanda yapılmış önemli bir araştırma, 23 ülkede öğrenme ortamını araştıran bir çalışmadır (Teaching and Learning International Survey-TALIS). Bu araştırmaya Türkiye'den 191 ilköğretim müdürü ve 6. , 7. ve 8. sınıflarda derse giren 3637 branş öğretmeni katılmış ve araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin "çok kültürlü ortamlarda öğretim" (% 52.28) alanında meslekî eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Ancak bu ihtiyaca rağmen yöneticilerin yaklaşık % 6'sı ve öğretmenlerin ise %12'si çok kültürlü ortamda öğretim yapma hususlarına hiç önem verilmediğini belirtmişlerdir (Büyüköztürk, Akbaba, Altun ve Yıldırım, 2010).

Ülkemizde çok kültürlü öğretmen yeterliklerini öğretmen adaylarına kazandırmak için öğretim programlarının düzenlendiğini ve öğretmen adaylarının çok kültürlülüğe ilişkin farkındalıklarını arttırmak için çalışmalar yapıldığını söylemek henüz mümkün değildir. Ülkemizde çok kültürlülük farkındalığını yaratmak için öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinden başlanarak çalışmaların yapılması gerekmektedir.

2.11. Çok kültürlülük ve Çok Kültürlü Eğitimle İlgili Eleştiriler

Çok kültürlülüğün ve çok kültürlü eğitim anlayışının beraberinde birçok sorun getireceğini düşünen birçok araştırmacı mevcuttur. Çok kültürlülüğün arzu edilir bir şey olduğunu söylemek, çok kültürlü ortamda baskın olan kültür biçimlerinin korunması gerektiği anlamına gelmemelidir. (Özhan, 2006: 61).

Çeşitlilik ayrıca şu gibi potansiyel ayrılıkçı sorunları da beraberinde getirir;

- Dil hakkı,
- Bölgesel özerklik,
- Siyasî temsil,
- Müfredat değişikliği,
- Toprak iddiası,
- Göç,
- Vatandaşlığa kabul gibi (Kymlicka, 1998: 25).

Muhalif anlayışların temelinde çok kültürlülük olgusuna değil, bu olgunun yanlış işleyişine, toplumsal hiyerarşi oluşturulmasına karşı bir tavır alındığı fark edilebilir. Modern dünyada yeni olan, yaşam tarzlarının çeşitliliğinin kabulü değil, hiyerarşilere yönelik düşmanlıktır (Akdeniz, 2002: 9).

Görüldüğü üzere çok kültürlülük ile ilgili olumsuz düşüncüler konunun yeterince iyi anlaşılmasından, bu konuyla ilgili yeterli bilgi düzeyine erişilemediğinden ya da konunun yanlış anlaşılmasından kaynaklanmaktadır. Kavramın ne olduğu ve neyi amaçladığı iyi bilinirse eğitimde de neyi amaçlayacağı kestirilebilir. Eğitimcilerin birçoğunun da çok kültürlü eğitimin nasıl verilmesi gerektiği, sınıf ortamının nasıl olması, programların sınıf ortamında nasıl işlenmesi konusunda yeterli donanımlarla yetiştirilmedikleri için kafalarının karıştığı ve bilinen galat-ı meşhurlarla konuya olumsuz yaklaştıkları düşünülmektedir. Üniversite eğitiminde bu derslerin okutulması, hatta bilhassa yapılan stajlarda çok kültürlü eğitim ile ilgili çalışmaların da esas alınması ile öğretmen adayları ve öğretmenlerdeki bu ön yargıların kırılacağını düşünülmektedir.

2.12.İlgili Araştırmalar

Çok kültürlülük ile ilgili Dünya'da pek çok ülkede araştırmalar yapılmıştır. Ülkemizde de son yıllarda bu konu üzerinde durulmaktadır.

2.12.1. Türkiye'de yapılan araştırmalar

Çok kültürlülük ile ilgili Türkiye'de yapılan araştırmalar başladığı günden bu güne yeterli sayıya ulaşamamıştır belli başlı çalışmalar dışına ulaşamamıştır. Bu çalışmalar aşağıda sıralanmıştır:

2008 yılında, Cırık tarafından yapılan araştırma, “Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları”dır. Cırık, bu çalışmasında çok kültürlü eğitim çalışmalarının nasıl olması gerektiği, çok kültürlü eğitimde başarıyı etkileyen unsurları, eğitimde başarıda çok kültürlülüğün ve öğretmen tavrının önemini, Türk ve Dünya literatüründeki araştırmalar kapsamında ele almış ve üniversitelerin eğitim fakültelerinde çok kültürlülükle ilgili derslerin öğretmen adaylarına okutulması ve hatta yaşayarak bunu içselleştirmesi gerektiğini savunmuştur. 1.sınıftan 5.sınıfa öğretim programlarının kazanımlarını incelemiştir. İncelemede Hayat Bilgisi dersinde toplam 292 kazanımın 26’sını, Sosyal Bilgiler dersinde 93 kazanımın 16 ‘sını Türkçe dersindeki 1008 kazanımın 24’ünü çok kültürlü eğitimle ilişkilendirmiştir. Fen-Teknoloji ve Matematik derslerindeki kazanımlarda çok kültürlü kazanımlara rastlamamıştır. Analiz sonuçlarına göre, ilköğretim okullarında çok kültürlü eğitime yeterince yer verilmediği tespit edilmiştir.

2009 yılında Canatan, Avrupa toplumlarının çok kültürlülük karşısındaki pozisyonlarını ölçmek üzere, Avrupa Sosyal Araştırması Veri Tabanı’na göre 20 ülkeyi kapsayan, birinci aşaması 2002-2003 yılında uygulanan verilere göre yazdığı “Avrupa Toplumlarında Çok Kültürcülük :Sosyolojik Bir Yaklaşım” adlı makalesinde çeşitli sonuçlar çıkarmıştır. Araştırmada Avrupa’da en çok kabul gören çeşitlilik biçiminin, etnik çeşitlilik olduğu tespit edilmiştir. İkinci kabulün dinsel çeşitlilik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2009 yılında Yazıcı, Başol ve Toprak tarafından yapılan araştırma Öğretmenlerin Çok Kültürlüllük Eğitim Tutumu: Bir Güvenlik ve Geçerlik Çalışması’dır. Araştırma Tokat ilinde 208’i erkek ve 135 ‘i kadın toplam 415 öğretmenden oluşmuştur. Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerden daha olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür. I.kademe öğretmenlerinin II. kademe öğretmenlerine göre daha olumlu tutumları olduğu tespit edilmiştir. Meslekî kıdem arttıkça çok kültürlü eğitime yönelik tutumların olumsuzlaştığı görülmüştür. İlçede görev yapan öğretmenlerin ilde görev yapan öğretmenlere göre tutumları anlamlı derecede daha olumlu çıkmıştır. Kendi öğrenim yaşantılarını heterojen bir yerleşim yerinde geçirenlerin homojen bir yerde geçirenlere göre daha olumlu bir tutum sergiledikleri görülmüştür.

2011 yılında Ergin tarafından yapılan araştırma, “Çok Kültürlülük ve Sosyal Uyum” adını taşımaktadır. Araştırmanın örneklemini 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılında Batı Trakya’da öğrenim gören 113 Türk ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Ergin sonuç

olarak Türk azınlık çocuklarının sınıfa uyumlarını yükseldikçe başarılarının da yükseldiği sonucuna ulaşmıştır.

2011 yılında Coşkun tarafından yapılan araştırma “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları (İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırılması)”dır. Araştırmanın evrenini Türkiye’de İlahiyat Fakültelerinde ve Eğitim Fakültelerinde okuyan 4.sınıf öğretmen adaylarıdır. 54’ü erkek 165 ‘i kız olmak üzere toplam 219 gönüllü öğretmen adayı ile yapılan değerlendirmelerde çok kültürlü eğitime yönelik tutumların olumlu olduğu tespit edilmiştir.

2012 yılında Demir’in yaptığı bir araştırma, “Çok Kültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi”dir. Araştırmanın çalışma evrenini, Erciyes Üniversitesi Talas Kampüsü’nde bulunan 13 Fakülte ve 4 Meslek Yüksek Okulunda çalışmakta olan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Çalışmada evreninde yer alan, öğretim elemanı sayısının resmî rakamlarla 960 olduğu öğrenilmiştir. Araştırmada orantılı kota örnekleme tekniği kullanılmış ve örneklem olarak en az % 10 oranı hedeflenmiştir. Normal dağılım gösterdiği belirlenen veri setinin incelenmesinde parametrik test teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda, Erciyes Üniversitesi öğretim elemanlarının, çok kültürlü eğitimi çok önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete göre görüşler, ölçek boyutları açısından farklılık göstermiştir. Unvan’ın görüşleri etkileyen önemli bir değişken olmadığı bulunmuşken, Yabancı diller Meslek Yüksek Okulunda çalışan öğretim elemanlarının puanlarının diğerlerinden anlamlı düzeyde farklı olduğu ortaya çıkmıştır.

2014 yılında Söylemez ve Kaya’nın yaptığı çalışma, “Öğretmenlerin çok kültürlülük ve Çok Kültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi: Diyarbakır Örneği” adlı çalışmasıdır. Araştırmanın evrenini Diyarbakır İlinde toplam 426 öğretmen oluşturmaktadır. Ders içerikleri kültür, din, dil konularını daha fazla kapsadığı için araştırma Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenleri üzerinden yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda belirlenen dört faktör, öğretmenlerin eğitim hakkındaki genel düşünceleri, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusundaki yeterlilikleri, öğretmenlerin çok kültürlülük bağlamında okullarında yapılan uygulamalar hakkındaki düşünceleri ve öğretmenlerin anadilde eğitimle ilgili düşünceleri olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri, bu araştırmanın ana grubunu oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü, çok kültürlülük konusunda

olumlu kanaatler taşımakta, çok kültürlü eğitimi desteklemekte ve ana dilde eğitimi savunmaktadır.

2.12.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Yurt dışında çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitimle ilgili bazı araştırmalar ve bu araştırmaların sonuçları şunlardır:

1995 yılında Herron, Green, Russell ve Southard Florida'da bulunan 218 öğretmen ile yapılan anket sonrasında , sınıf öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi faydalı bulduğu görüşünü ortaya çıkarmıştır.Sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine oranla çok kültürlü eğitimi uygulamaya daha istekli oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

1997 yılında Bryan ve Sprague yaptıkları araştırmada kültürler arası deneyimin, öğretmen adaylarını olumlu yönde etkilediğini bulgulamışlardır. Araştırmalar, yabancı ülkelerde 7 ile 15 hafta arasında eğitim alan öğrencilerin, iki dillilik, demokratik değerler ve farklı kültürlere değer verme konularında, olumlu olarak etkilendiklerini ortaya koymuştur. Kültürel farklılıklara duyarlı olmaya vurgu yapılmasının, öğrencilerin diğer kültürlere ve dillere empati geliştirmelerine destek olduğu bulgulanmıştır. Aynı zamanda öğretim uygulamalarının da esneklik sağladığı bulgulanmıştır.

2000 yılında Sheets ve Chew, 48 Çin asıllı Amerikan aday öğretmenin, öğretmen yetiştirme programlarındaki çok kültürlü eğitim dersine karşı algılarını araştırmışlardır. Veriler, anketler, grup tartışmaları, üniversite dokümanları ve gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcıların çok kültürlü eğitimi içselleştirdikleri bulgulanmıştır.

2002 yılında Spyrou tarafından yapılan bir çalışmaya, Güney Kıbrıs'ta bulunan ortaokul öğrencileri katılmıştır. Araştırma sonucunda Güney Kıbrıslı öğrencilerin, Türkler'i barbar olarak nitelendirdikleri ve Türkler'i düşman olarak addettikleri görölmüştür.

2002 yılında, Abbas tarafından yapılan bir çalışmada, Birmingham'da (İngiltere), Güney Asyalı ailelerin ve öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarılarını nasıl etkilediği araştırılmıştır. Ailelerin ekonomik durumları sosyal statülerinin yükseldikçe eğitime karşı bakış açılarının da olumlu yönde yükseldiği bulunmuştur.

2004 yılında Bekerman'ın 2 yıl süresince değerlendirme yaptıkları bir çalışmada, İsrail'de aynı okula giden Filistinli ve Musevi öğrenciler üzerinde çok kültürlü eğitimin etkileri incelenmiştir. 2 yıl süren araştırma gözlemlerinde farklı dinî törenlerde öğrencilerin birbirlerine gösterdikleri hoşgörünün çok kültürlü eğitimin bir getirisi olarak görmüşlerdir.

2010 yılında McCray ve Beachum tarafından yapılan çalışmada yöneticilerin çok kültürlü eğitimle ilgili algı düzeylerinin, etnik kökene ve cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmaya 126 yönetici katılmıştır. Katılımcıların yüzde 79.4'ü erkek, yüzde 20.6'sı kadındır. Bununla birlikte araştırmaya katılan yöneticilerin yüzde 72.2'si Avrupalı-Amerikalı, yüzde 22.2'si Afrikalı-Amerikalı, yüzde 5.6'sı Yerli Amerikalıdır. Araştırma verileri anket aracılığıyla toplanmış ve Anova ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda erkeklerin kadınlara göre çok kültürlü eğitimle ilgili algı düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öte yandan yöneticilerin çok kültürlü eğitimle ilgili algı düzeylerinin etnik kökene göre anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır.

3.YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, Karasar (2002) tarafından betimlenen genel tarama modellerinden kesit alma modelinde yürütülmüştür. Kesit alma yoluyla elde edilen verilerde genellenebilirlik yükseltmekte, zaman ve maliyet ise azalmaktadır (Karasar, 2002).

3.2. Çalışma Evreni

Araştırmanın evreni, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki resmi liselerdir. Bunlar:

- 1-İsmet Aktar Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi
- 2-Kadriye Moroğlu Anadolu Lisesi
- 3-Zehra Mustafa Dalgıç Anadolu Meslek ve Teknik Lisesi
- 4-Atakent İMKB Teknik v Endüstri Meslek Lisesi
- 5-Oktay Duran A.Teknik ve Meslek Lisesi
- 6-Atakent Anadolu Sağlık Meslek Lisesi
- 7-Halkalı Anadolu İmam-Hatip Lisesi
- 8-Halkalı Toplu Konut Kız Teknik ve Meslek Lisesi
- 9-Mustafa Barut Anadolu Sağlık Meslek Lisesi olmak üzere toplam 9 liseden oluşmaktadır.

2013-2014 eğitim-öğretim yılı itibariyle araştırmanın çalışma evrenini oluşturan devlet liselerinde toplam 1456 öğretmenin görevde olduğu tespit edilmiştir.

Örnekleme

Araştırmanın örnekleme, 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında Küçükçekmece'de görev yapan 271 devlet lisesi öğretmenidir. Çalışmada çok kültürlülüğe olumlu bakış sıklığının % 50 oranında ve hata payının % 6 olması durumunda örneklem büyüklüğünün en az 225 öğretmen olması gerektiği hesaplanmıştır. Eksik veya

hatalı veri olabileceği gerekçesi ile örneklem büyüklüğü % 30 civarında fazla tutulmuştur. Küçükçekmece'deki örneklem olacak liseler tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Küçükçekmece'deki devlet liseleri tesadüfi bir şekilde sıralanmış ve kura çekilmiştir. Kurada çıkan 3 sayısının ve katlarının yazılı bulunduğu okullar seçilmiştir. Bu okullarda çeşitli nedenlerle anket uygulaması yapılamaması durumunda ise bir alt satırdaki numarada yazan okulda görevli öğretmenlerle anket çalışması yapılmıştır. Örneklem grubundaki okullarda Okul Müdürlerinin anket üzerine okul isimlerini yazdırmak istememeleri, bazen de öğretmenlerin yazmak istememeleri üzerine ankette yer alan okulların adları bölümü zaman zaman boş bırakılmıştır. Bu sebeple okullardaki sayı kesin olarak verilememektedir. Örneklemde 9 lisede anket çalışması yapılmış, 490 adet anket dağıtılmış; ancak 121'i boş, 44'i geçersiz, 32'si reddedildiği, 12'si izin, rapor vb. sebeplerle kişiler bulunamadığı için geriye kalan 271 öğretmen ile anket çalışması tamamlanmıştır.

Çizelge 3.1'de araştırma örnekleminin demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde dağılımları gösterilmiştir.

Çizelge 3.1: Araştırma Örnekleminin Demografik Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

	<i>N</i>	%
Cinsiyet		
Kadın	163	60.1
Erkek	108	39.9
Eğitim durumu		
Lisans	210	77.5
Yüksek lisans	61	22.5
Meslekte ç.süresi		
1-5	56	20.7
6-10	46	17.0
11-15	67	24.7
16-20	60	22.1
21-25	21	7.7
26 +	21	7.7
Branş		
Edebiyat	52	19.2
Matematik	35	12.9
Yabancı dil	30	11.1
Sözel grup	47	17.3
Fen grubu	40	14.8
Resim-müzik-beden e.	16	5.9
Meslek dersleri	51	18.8

Çizelge 3.1'den de anlaşılacağı üzere, araştırmaya katılanların 163'ü kadın (% 60.1), 108'i erkektir (%39.9). 210 (%77.5) kişi lisans, 61 (%22.5) kişi ise yüksek lisans mezunudur. Meslekî kıdeme bakıldığında ise 1-5 yıl süreyle çalışmış olanlar 56 kişi (%20.7). 6-10 yıl süreyle çalışanlar 46 kişi (%17.0), 11-15 yıl süre çalışanlar 67 kişi

(%24.7), 16-20 yıl süre ile çalışanlar 60 kişi (%22.1), 21-25 yıl süreyle çalışanlar 21 kişi (%7.7) , 26 yıl ve üstünde çalışanlar ise 21 kişi(%7.7) dir.

3.4. Veri Toplama Aracı

Öğretmen Kişisel Bilgi Formu: Bilgi formu ile öğretmenlerin çalıştıkları okul adları, cinsiyetleri, meslekteki, kıdemleri ve öğrenim düzeyleri belirlenmiştir.

Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (ÇYAÖ): Araştırma verileri Başbay ve Kağnıcı (2011) (Ek-1) tarafından geliştirilen “Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” (ÇYAÖ) ile toplanmıştır. Ölçme aracının araştırmada kullanılabilmesi için birinci yazardan e-posta aracılığıyla izin alınmıştır (Ek-2).

ÇYAÖ'nün Özellikleri:

Çok kültürlü yeterlik algılarını belirlemek amacıyla; farkındalık, bilgi ve beceri olmak üzere 3 alt boyuttan oluşan 41 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Farkındalık boyutu, öğretmenlerin çok kültürlülük farkındalık düzeylerini ölçmektedir. Bu alt boyutta 16 madde (madde no: 1, 2, 4, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 24, 27) bulunmaktadır. Bu alt boyuttan elde edilebilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16'dır. Yüksek puan, çok kültürlü farkındalık düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bilgi boyutu, öğretmenlerin çok kültürlülük bilgi düzeylerini ölçmektedir. Bu alt boyutta 9 madde (madde no: 29, 30, 32, 35, 36, 37, 39, 40, 41) bulunmaktadır. Bu alt boyuttan elde edilebilecek en yüksek puan 45, en düşük puan ise 9'dur. Yüksek puan, çok kültürlü bilgi düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Beceri boyutu ise öğretmenlerin çok kültürlü öğretim becerileri düzeylerini ölçmektedir. Bu alt boyutta 16 madde (madde no: 3, 5, 6, 7, 11, 17, 19, 22, 23, 25, 26, 28, 31, 33, 34, 38) bulunmaktadır. Bu alt boyuttan elde edilebilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16'dır. Yüksek puan, çok kültürlü öğretim beceri düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Toplam ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 205, en düşük puan ise 41'dir. Ölçekte bulunan toplam 10 madde (madde no: 1, 2, 5, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 34) çok kültürlülüğe ilişkin olumsuz ifadeler içerdiğinden ters yönde puanlanmaktadır. Ölçek, tamamen katılıyorumdan (5) kesinlikle katılmıyorum (1) doğru beşli dereceleme olarak düzenlenmiştir.

ÇYAÖ'nün Geçerlik Çalışması

Ölçeğin geçerlik çalışması, açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizi ile yapılmıştır (n=309). Açımlayıcı faktör analizi sonucunda birinci alt boyut, faktör yükü .34 ile .75 arasında değişen 16 maddeden oluşmuştur. İkinci alt boyut, faktör yükü .35 ile .68 arasında değişen 16 maddeden oluşmuştur. Üçüncü alt boyut ise faktör yükü .52 ile .72 arasında değişen 9 maddeden oluşmuştur. Tüm faktörlerin toplam varyansın yüzde 43.94'ünü açıkladığı görülmüştür. Birinci faktör toplam varyansın yüzde 30.01'ini açıklamakta olup, sınıf içi ve dışında bir öğretmenin çok kültürlülüğe ilişkin ortaya koyması beklenen becerileri yansıtan ifadelerden oluşmaktadır ve "Beceri" olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör toplam varyansın yüzde 7.98'ini açıklamakta olup, öğretmenin farklı kültürel yapılara yönelik vaziyet alışını yansıtan ifadelerden oluşmaktadır ve "Farkındalık" olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktör ise toplam varyansın yüzde 5.87'sini açıklamakta olup, öğretmenin hem kendi hem de çevresindeki bireylerin kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibi olma ve bilgiye ulaşma çabalarını içeren ifadelerden oluşmaktadır ve "Bilgi" olarak adlandırılmıştır. Yapılan analizlerde ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Faktörler arasındaki korelasyon katsayıları, farkındalık faktörü ile bilgi faktörü arasında .41; farkındalık faktörü ile beceri faktörü arasında .66; bilgi faktörü ile beceri faktörü arasında ise .57 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, faktörlerin birbirleri ile $p < .01$ düzeyinde olumlu ve anlamlı bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir.

AFA sonucunda ortaya konulan yapının doğrulanıp doğrulanmadığı DFA ile kontrol edilmiştir. DFA sonucunda modelin uyum iyiliği indeksleri şöyledir: ki-kare= 1932.01; ki-kare/serbestlik derecesi = 2.54, ölçüt: 2.5; NNFI = 0.95, ölçüt: ≥ 0.95 ; NFI = 0.92, ölçüt: ≥ 0.90 ; CFI = 0.95, ölçüt: ≥ 0.95 ; RMSEA = 0.07, ölçüt: ≤ 0.08 . Değerler incelendiğinde, farkındalık, bilgi ve beceri faktörlerinin çok kültürlü yeterlik olarak adlandırılan bir yapının bileşenleri olduğu ve bunların birlikte bir üst yapıyı oluşturduğu tespit edilmiştir. DFA sonucunda elde edilen bulgular, modelin uyum iyiliği indekslerinin oldukça yüksek olduğuna ve AFA'da ortaya konulan yapının doğrulandığına işaret etmiştir.

ÇYAÖ'nün Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin 41 maddesinin güvenilirliği için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. "Beceri" alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .91, "Farkındalık" alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .85 ve "Bilgi" alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .87'dir. Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlık katsayısı ise .95 olarak belirlenmiştir. Elde

edilen değerler, bu ölçeğin çok kültürlü yeterlik algılarını ölçme konusunda güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmada da ölçeğin 41 maddesinin güvenilirliği için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. “Beceri” alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .85, “Farkındalık” alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .81 ve “Bilgi” alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .88’dir. Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlık katsayısı ise .92 olarak belirlenmiştir.

3.5. Uygulama

29.11.2014 tarihinde İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (Ek-3). Öğretmenlere ölçek maddelerini nasıl puanlamaları gerektiği, araştırmacı tarafından örnek bir madde üzerinde gösterilmiştir. Ölçeğin öğretmenler tarafından tamamlanma süresi 15-20 dakikadır.

3.6. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmadan elde edilen veriler, “SPSS 17.0 for Windows” paket programı ile çözümlenmiştir. Karşılaştırmalarda t testi ve ANOVA yöntemleri kullanılmıştır. ANOVA da anlamlı bulunan analizler için post Hoc karşılaştırmalar Tukey HSD testi ile yapılmıştır. Karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, problemlerden elde edilen bulgular açıklanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “Lise öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri nedir?” olarak belirlenmiştir. Birinci alt probleme yanıt bulmak amacıyla, öğretmenlerin ÇYAÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Çizelge 4.1'de verilmiştir.

Çizelge 4.1: Öğretmenlerin ÇYAÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>S.sapma</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Farkındalık					
Edebiyat	52	67.25	8.59		
Matematik	35	65.11	9.18		
Yabancı dil	30	67.33	9.87		
Sözel grup	47	66.36	9.44	2.276	.037
Fen grubu	40	64.70	7.78		
Resim- B.Eğitimi- Müzik	16	60.75	10.53		
Meslek dersi ö.	51	62.61	8.32		
Bilgi					
Edebiyat	52	34.90	6.40		
Matematik	35	32.89	6.61		
Yabancı dil	30	34.47	4.97		
Sözel grup	47	35.21	6.33	1.431	.203
Fen grubu	40	32.63	5.52		
Resim-beden e.-müzik	16	33.44	5.85		
Meslek dersi ö.	51	32.63	6.67		
Beceri					
Edebiyat	52	62.10	10.52		
Matematik	35	56.23	11.75		
Yabancı dil	30	59.93	8.61	3.187	.005
Sözel grup	47	61.23	10.33		
Fen grubu	40	57.48	6.63		
Resim-beden e.-müzik	16	55.25	8.78		
Meslek dersi ö.	51	55.71	10.52		
Toplam					
Edebiyat	52	164.25	22.56		
Matematik	35	154.23	25.54		
Yabancı dil	30	161.73	21.36		
Sözel grup	47	162.81	21.96	2.877	.010
Fen grubu	40	154.80	15.56		
Resim-beden e.-müzik	16	149.44	22.26		
Meslek dersi ö.	51	150.94	21.84		

Tüm olguların farkındalık alt boyutu puanı en düşük 33.00, en yüksek 80.00 olmak üzere ortalama (\bar{X} =65,1956 SS=9,05183) olarak bulunmuştur. Bu istatistikî bilgiye dayanarak farkındalık boyutunun yüksek olduğu görülmüştür.

Tüm olguların bilgi alt boyutu puanı en düşük 10.00, en yüksek 45.00 olmak üzere; ortalama olarak ($\bar{X}=33.7970$ $SS=6.20210$) olarak bulunmuştur. Bu istatistiki bilgiye dayanarak bilgi alt boyutunun ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür.

Tüm olguların beceri alt boyutu değeri en düşük puanı 28.00, en yüksek puanı 80.00 olmak üzere; ortalama ($\bar{X}=58.6605$ $SS=10.12162$) olarak bulunmuştur. Bu istatistiki bilgilere dayanarak beceri alt boyutunun ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür.

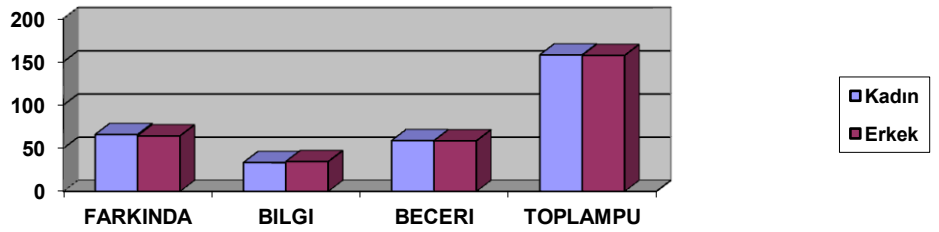
Tüm olgulara bilgi, beceri ve farkındalık alt boyutuna toplam olarak bakıldığında ise en düşük 94.00, en yüksek 205.00 olmak üzere; ortalama ($\bar{X}=157.6531$ $SS=22.14459$)'dur. Bu istatistiki bilgilere dayanarak, toplamda da tüm olguların ortalamanın üzerinde oldukları görülmüştür.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Lise öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar Çizelge 4.2'de ve Şekil 4.1'de verilmiştir.

Çizelge 4.2: Öğretmenlerin ÇYAÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Sonuçları

	Kadın		Erkek		t	P
	Ortalama	S.sapma	Ortalama	S.sapma		
Farkındalık	65.83	8.18	64.23	10.19	1.430	.154
Bilgi	33.33	5.88	34.50	6.63	-1.522	.129
Beceri	58.74	9.04	58.54	11.61	.163	.871
Toplam	157.91	19.92	157.27	25.22	.232	.816



Şekil 4.1: Öğretmenlerin ÇYAÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Sonuçları Grafiği

Çizelge 4.2'den anlaşılacağı üzere, lise öğretmenlerinin ÇYAÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları; kadınlarda farkındalık alt boyutu için ($\bar{X}=65.83$ SS=8.18), bilgi alt boyutu için ($\bar{X}=33.33$ SS=5.88), beceri alt boyutu için ($\bar{X}=58.74$ SS=.9.04), olarak bulunmuştur. Farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarına toplam olarak bakıldığında kadınlarda ($\bar{X}=157.91$ SS=19.92) olarak bulunmuştur. Bu istatistiki bilgilere dayanılarak kadınlarda farkındalık alt boyutu yüksek, bilgi ve beceri alt boyutu ortalamanın üzerindedir. Farkındalık, bilgi ve beceri olarak toplama bakıldığında ortalamanın üzerinde değerler elde edilmiştir.

Erkeklerde farkındalık alt boyutu ($\bar{X}=64.23$ SS=10.19), bilgi alt boyutu için ise ($\bar{X}=34.50$ SS=6.63), beceri alt boyutu için ($\bar{X}=58.54$ SS=.11.61) olarak bulunmuştur. Farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutu olarak, toplama bakıldığında, erkeklerde ($\bar{X}=157,27$ SS=25,22)'dir. Bu bilgiye dayanarak, erkeklerin farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutunun ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür.

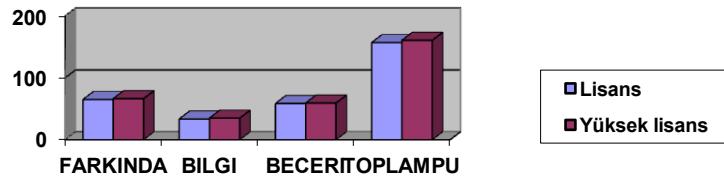
Kadın ve erkek öğretmenler arasında farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutları karşılaştırılmış ve tüm alt boyutlarda puan bakımından kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır($p>0.05$).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Lise öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeylerinde öğrenim düzeyine göre, anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Üçüncü alt probleme yanıt bulmak amacıyla, öğretmenlerin, ÇYAÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, Çizelge 4.3'te ve Şekil 4.2' de verilmiştir.

Çizelge 4.3: Öğretmenlerin ÇYAÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Öğrenim Düzeylerine Göre Sonuçları

	<i>Lisans</i>		<i>Yüksek lisans</i>			
	<i>Ortalama</i>	<i>S.sapma</i>	<i>Ortalama</i>	<i>S.sapma</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Farkındalık	64.88	9.00	66.30	9.23	-1.078	.282
Bilgi	33.47	6.16	34.92	6.26	-1.608	.109
Beceri	58.48	10.06	59.28	10.39	-.541	.589
Toplam	156.83	22.07	160.49	22.35	-1.138	.256



Şekil 4.2: Öğretmenlerin ÇYAÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Öğrenim Düzeyine Göre Sonuçları Grafiği

Çizelge 4.3'ten anlaşılacağı üzere, lise öğretmenlerinin ÇYAÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları sırasıyla lisans eğitim almış öğretmenlerde farkındalık alt boyutu için ($\bar{X}=64.88$ $SS=9.00$), bilgi alt boyutu için ise ($\bar{X}=33.47$ $SS=6.16$), beceri alt boyutu için ($\bar{X}=58.48$ $SS=10.06$) olarak bulunmuştur. Lisans eğitimi almış öğretmenlerde farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarına toplam olarak bakıldığında farkındalık ($\bar{X}=156.83$ $SS=22.07$) olarak bulunmuştur. Bu bilgilere dayanarak lisans eğitimi almış öğretmenlerde farkındalık alt boyutu ortalamasının oldukça üzerinde, bilgi ve beceri alt boyutu ise ortalamasının üzerinde görülmektedir. Lisans eğitimi almış öğretmenlerin farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarından aldıkları puanlara, toplam olarak bakıldığında, lisans eğitimi almış öğretmenlerin ortalamasının üzerinde puan aldıkları görülmektedir.

Yüksek lisans eğitimi almış öğretmenlerde, farkındalık alt boyutu ($\bar{X}=66.30$ $SS=9.23$), bilgi alt boyutu ($\bar{X}=34.92$ $SS=6.26$), beceri alt boyutu için ($\bar{X}=59.28$ $SS=10.39$) olarak bulunmuştur. Yüksek lisans eğitimi almış öğretmenlerle farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutu olarak toplama bakıldığında ($\bar{X}=160.49$ $SS=22.35$) olarak bulunmuştur. Bu bilgiye dayalı olarak yüksek lisans eğitimi almış öğretmenlerin farkındalık alt boyutunun ortalamasının oldukça üzerinde, bilgi ve beceri alt boyutlarının ise ortalamasının üzerinde olduğu görülmüştür. Yüksek lisans eğitimi almış öğretmenlerin farkındalık, bilgi ve beceri düzeylerinde, aldıkları puanlara toplam olarak bakıldığında, ortalamasının üzerinde oldukları görülmüştür.

Lisans eğitimi almış öğretmenlerle yüksek lisans eğitimi almış öğretmenler arasında farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutları karşılaştırılmış; yüksek lisans yapan öğretmenlerin lisans eğitimi alan öğretmenlere oranla, puan bakımından daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Ancak lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında farkındalık, bilgi, beceri ve toplam puan bakımından, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır($p>0.05$).

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Lise öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeylerinde buldukları kıdeme göre anlamlı bir fark var mıdır?"olarak belirlenmiştir. Probleme yanıt bulmak amacıyla, öğretmenlerin

ÇYAÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, Çizelge 4.4'te verilmiştir.

Çizelge 4.4: Öğretmenlerin ÇYAÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Kıdeme Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>S.sapma</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Farkındalık					
1-5	56	66.21	7.79		
6-10	46	67.54	9.05		
11-15	67	63.81	9.24	1.362	.239
16-20	60	63.85	9.67		
21-25	21	65.14	8.00		
26 +	21	65.67	10.27		
Bilgi					
1-5	56	34.16	6.49		
6-10	46	34.98	5.28		
11-15	67	32.96	6.03		
16-20	60	33.38	6.00	.786	.561
21-25	21	34.67	7.45		
26 +	21	33.24	7.18		
Beceri					
1-5	56	59.89	8.56		
6-10	46	60.09	8.06		
11-15	67	56.21	11.84	1.335	.249
16-20	60	58.23	11.02		
21-25	21	59.38	10.43		
26 +	21	60.57	8.45		
Toplam					
1-5	56	160.27	20.10		
6-10	46	162.61	19.24		
11-15	67	152.97	23.78	1.392	.228
16-20	60	155.47	23.63		
21-25	21	159.19	21.56		
26 +	21	159.48	23.00		

Çizelge 4.4'ten anlaşılacağı üzere, lise öğretmenlerinin ÇYAÖ'nün alt boyutlarından farkındalık alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları sırasıyla farkındalık alt boyutu için 1-5 yıl çalışmış öğretmenlerde (\bar{X} =66.21 SS=7.79), 6-10 yıl çalışmış öğretmenlerde (\bar{X} =60.09 SS=9.05), 11-15 yıl çalışmış öğretmenlerde (\bar{X} =63.81 SS=9.24), 16-20 yıl çalışmış öğretmenlerde (\bar{X} =63.85 SS=9.67), 21-25 yıl çalışmış öğretmenlerde (\bar{X} =65.14 SS=8.00), 26 yıl ve üzeri çalışmış öğretmenlerde (\bar{X} =65.67 SS=10.27) olarak bulunmuştur. Beceri alt boyutu genel olarak her bir kıdem grubu için ortalamanın üstündedir. Farkındalık alt boyutu kıdem grupları arasında istatistiki olarak en yüksek puana sahip olan 6-10 yıl süreyle çalışmış olan kıdem grubudur. En düşük aritmetik ortalamaya sahip olan grup ise 16-20 yaş kıdem grubudur.

Çizelge 4.4'ten anlaşılacağı üzere lise öğretmenlerinin ÇYAÖ'nün bilgi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları sırasıyla bilgi alt boyutu için 1-5 yıl çalışmış öğretmenlerde (\bar{X} =34.16 SS=6.49), 6-10 yıl çalışmış öğretmenlerde (\bar{X} =34.98 SS=5.28), 11-15 yıl çalışmış öğretmenlerde (\bar{X} =32.96 SS=6.03), 16-20 yıl çalışmış öğretmenlerde (\bar{X} =33.38 SS=6.00), 21-25 yıl çalışmış öğretmenlerde (\bar{X} =37.67 SS=7.45), 26 yıl ve üzeri çalışmış öğretmenlerde (\bar{X} =33.24 SS=7.18) olarak bulunmuştur. Bilgi alt boyutu genel olarak her bir kıdem grubu için ortalamanın üstündedir. Bilgi boyutu kıdem grupları arasında istatistiki olarak en yüksek puana sahip olan 6-10 yıl süreyle çalışmış olan kıdem grubudur. En düşük aritmetik ortalamaya sahip olan grup ise 11-15 yaş süre çalışmış kıdem grubudur.

Çizelge 4.4'ten anlaşılacağı üzere, lise öğretmenlerinin ÇYAÖ'nün beceri alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları sırasıyla 1-5 yıl çalışmış öğretmenlerde (\bar{X} =59.89 SS=8.06), 6-10 yıl çalışmış öğretmenlerde (\bar{X} =67.54 SS=9.05), 11-15 yıl çalışmış öğretmenlerde (\bar{X} =56.21 SS=11.84), 16-20 yıl çalışmış öğretmenlerde (\bar{X} =58.23 SS=11.02), 21-25 yıl çalışmış öğretmenlerde (\bar{X} =59.38 SS=10.43), 26 yıl ve üzeri çalışmış öğretmenlerde (\bar{X} =60.57 SS=8.45) olarak bulunmuştur. Beceri alt boyutu genel olarak her bir kıdem grubu için ortalamanın üstündedir. Beceri boyutu kıdem grupları arasında istatistiki olarak en yüksek puana sahip olan 26 + yıl süreyle

çalışmış olan kıdem grubudur. En düşük aritmetik ortalamaya sahip olan grup ise 11-15 yaş kıdem grubudur.

Farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarına toplam olarak bakıldığında tüm kıdem süre gruplarının ortalamasının üzerinde puanlar aldıkları görülmüştür. Tüm kıdem süre gruplarından istatistiki olarak en yüksek puanı 6-10 yıl süreyle görev yapmış öğretmen grubu, en düşük puanı ise 11-15 yıl süreyle görev yapmış öğretmen kıdem süre grubu almıştır.

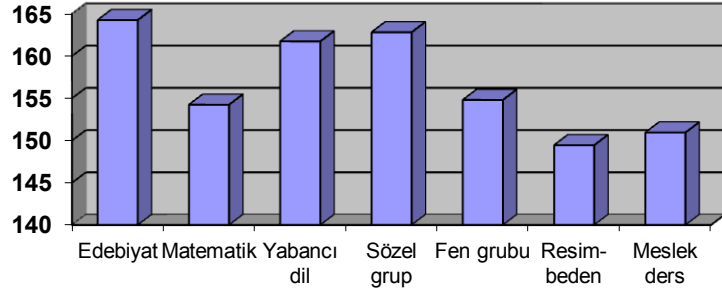
Meslekteki kıdem süre grupları arasında farkındalık, bilgi, beceri ve toplam puan bakımından, istatistiksel olarak, anlamlı bir farklılık bulunamamıştır($p>0.05$).

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Lise öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeylerinde eğitim aldıkları *branşa* göre anlamlı bir farklılık var mıdır? olarak belirlenmiştir. Meslekî branşlar edebiyat, matematik, yabancı dil, sözel grup (tarih,coğrafya,felsefe), fen grubu (fizik, kimya, biyoloji),Resim-Müzik-Beden Eğitimi, Meslek dersi öğretmenleri grubu olarak tekrar 7 gruba ayrılmıştır. Tarih, Coğrafya ve Felsefe öğretmenlerinin sayıları az olduğundan sözel adı altında tek grup olarak birleştirilmiştir. Fizik , Kimya ve Biyoloji öğretmenleri de yine sayıları az olduğundan fen grubu adı altında tek grup olarak birleştirilmiştir. Aynı şekilde Resim, Müzik, Beden Eğitimi ve Meslek dersi öğretmenlerinin sayısı çok az olduğundan bunlar da tek bir grup olarak ele alınmıştır. Beşinci alt probleme yanıt bulmak amacıyla, öğretmenlerin ÇYAÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, Çizelge 4.5'te verilmiştir.

Çizelge 4.5: Öğretmenlerin ÇYAÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Meslekî Branşa Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>S.sapma</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<i>Farkındalık</i>					
Edebiyat	52	67.25	8.59		
Matematik	35	65.11	9.18		
Yabancı dil	30	67.33	9.87		
Sözel grup	47	66.36	9.44	2.276	.037
Fen grubu	40	64.70	7.78		
Resim-Beden	16	60.75	10.53		
e.-müzik					
Meslek dersleri	51	62.61	8.32		
<i>Bilgi</i>					
Edebiyat	52	34.90	6.40		
Matematik	35	32.89	6.61		
Yabancı dil	30	34.47	4.97		
Sözel grup	47	35.21	6.33	1.431	.203
Fen grubu	40	32.63	5.52		
Resim-beden	16	33.44	5.85		
e.-müzik					
Meslek ders	51	32.63	6.67		
<i>Beceri</i>					
Edebiyat	52	62.10	10.52		
Matematik	35	56.23	11.75		
Yabancı dil	30	59.93	8.61	3.187	.005
Sözel grup	47	61.23	10.33		
Fen grubu	40	57.48	6.63		
Resim-beden	16	55.25	8.78		
e.-müzik					
Meslek ders	51	55.71	10.52		
<i>Toplam</i>					
Edebiyat	52	164.25	22.56		
Matematik	35	154.23	25.54		
Yabancı dil	30	161.73	21.36		
Sözel grup	47	162.81	21.96	2.877	.010
Fen grubu	40	154.80	15.56		
Resim-beden	16	149.44	22.26		
e.-müzik					
Meslek dersi	51	150.94	21.84		



Şekil 4.3: Öğretmenlerin ÇYAÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Meslekî Branşa Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri Grafiği

Çizelge 4.5'ten anlaşılacağı üzere, lise öğretmenlerinin meslekî branşlara göre ÇYAÖ'nün alt boyutlarından farkındalık alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları sırasıyla farkındalık alt boyutu için edebiyat öğretmenlerinde ($\bar{X} = 67.25$ SS=8.59), matematik öğretmenlerinde ($\bar{X} = 65.11$ SS=9.18), yabancı dil öğretmenlerinde ($\bar{X} = 67.33$ SS=9.87), sözel bölüm öğretmenlerinde ($\bar{X} = 66.36$ SS=9.44), fen grubu öğretmenlerinde ($\bar{X} = 64.70$ SS=7.78), resim-müzik-beden eğitimi öğretmenlerinde ($\bar{X} = 60.75$ SS=10.53), meslek dersi öğretmenlerinde ($\bar{X} = 62.61$ SS=8.32) olarak bulunmuştur. Bu bilgilere dayanarak farkındalık alt boyutunda tüm meslekî branşların aritmetik ortalamasının üzerinde puan aldıkları görülmüştür. En yüksek aritmetik ortalamaya sahip sırasıyla yabancı dil öğretmenleri olurken, en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan branş ise resim-müzik-beden eğitimi öğretmenleridir. Edebiyat, matematik, sözel grup, yabancı dil branşındaki öğretmenler fen grubu öğretmenleri, resim-müzik-beden eğitimi, meslek dersi öğretmenlerine göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmüştür.

Çizelge 4.5'ten anlaşılacağı üzere, lise öğretmenlerinin meslekî branşlara göre ÇYAÖ'nün bilgi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları sırasıyla farkındalık alt boyutu için edebiyat öğretmenlerinde ($\bar{X} = 34.90$ SS=6.40), matematik öğretmenlerinde ($\bar{X} = 32.89$ SS=6.61), yabancı dil öğretmenlerinde ($\bar{X} = 34.47$ SS=4.97), sözel bölüm öğretmenlerinde ($\bar{X} = 35.21$ SS=6.33), fen grubu öğretmenlerinde ($\bar{X} = 32.63$ SS=5.52), resim-müzik-beden eğitimi öğretmenlerinde ($\bar{X} = 33.44$ SS=5.85), meslek dersi öğretmenlerinde

(\bar{X} =32.63 SS=6.67) olarak bulunmuştur. Bu bilgilere dayanılarak tüm meslekî branşların ortalamasının üzerinde olduğu, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan edebiyat öğretmenleri, en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan öğretmenler fen ve meslek dersleri öğretmenleridir olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.5'ten anlaşılacağı üzere, lise öğretmenlerinin meslekî branşlara göre ÇYAÖ'nün beceri alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları sırasıyla beceri alt boyutu için edebiyat öğretmenlerinde (\bar{X} =62.10 SS=10.52), matematik öğretmenlerinde (\bar{X} =56.23 SS=11.75), yabancı dil öğretmenlerinde (\bar{X} =59.93 SS=8.61), sözel bölüm öğretmenlerinde (\bar{X} =61.23 SS=10.33), fen grubu öğretmenlerinde (\bar{X} =57.48 SS=6.63), resim-müzik-beden eğitimi öğretmenlerinde (\bar{X} =55.25 SS=8.78), meslek dersi öğretmenlerinde (\bar{X} =55.71 SS=10.52) olarak bulunmuştur. Bu bilgilere dayanılarak tüm meslekî branşların beceri alt boyutunda aritmetik ortalamasının üzerinde olduğu, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan edebiyat öğretmenleri, en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan öğretmenlerin, resim-beden eğitimi ve müzik öğretmenleri olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.5'ten anlaşılacağı üzere, lise öğretmenlerinin meslekî branşlara göre ÇYAÖ'nün alt boyutlarından farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarına toplam olarak bakıldığında tüm meslekî branş öğretmenlerinin aritmetik ortalamasının üzerinde puan oldukları, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan branşın Edebiyat öğretmenleri, en düşük aritmetik ortalamaya sahip branşın ise Resim-Müzik-Beden Eğitimi öğretmenleri oldukları görülmüştür.

Edebiyat, matematik yabancı dil ve sözel grup öğretmenlerinin farkındalık puanları resim beden ve meslek ders öğretmenlerine göre anlamlı derecede fazladır.

Edebiyat ve sözel grup öğretmenlerinin beceri puanları matematik, resim beden ve meslek ders öğretmenlerine göre anlamlı derecede fazladır.

Edebiyat, yabancı dil ve sözel grup öğretmenlerinin toplam puanları resim beden ve meslek ders öğretmenlerine göre anlamlı derecede fazladır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde lise öğretmenlerinin çok kültürlülük ile ilgili algı sonuçları ve bu sonuçlarına ve bu sonuçların alan yazında tartışılmasına yer verilmiştir.

5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi “Lise öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri nedir?” olarak belirlenmiştir. Birinci alt probleme ilişkin elde edilen bulgulara göre lise öğretmenlerinin çok kültürlülük ile ilgili farkındalık bilgi ve beceri düzeylerinin genel olarak ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür.

Ulaşılan sonuçlar farklı araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermiştir. Çoban, Karaman ve Doğan (2010) 261 tezsiz yüksek lisans öğrencisi olan öğretmen adayları ile araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçları katılımcıların kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının olumlu yönde olduklarını göstermiştir. kültürel farklılıklara yönelik bakış açıları araştırılmıştır. Başbay, Kağnıcı ve Sansar (2013) ‘ın yaptığı bir araştırma sonucuna göre Türkiye’deki üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının çok kültürlülüğe yönelik bilgi, beceri ve farkındalık yeterlik algılarının yüksektir. Polat (2012) tarafından yapılan bir diğer araştırmada çıkan sonuç okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin olumlu bir tutumda olmalarıdır.

Alan yazında birinci alt problemin sonuçlarından farklı sonuçlar tespit edilmiştir. Örneğin, Neuharth-Pritchett, Reiff ve Pearson (2001) öğretmen ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının, çok kültürlü eğitimle ilgili bilgi ve anlayışlarının yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi “Lise öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

İkinci alt probleme ilişkin elde edilen bulgular ışığında, lise öğretmenlerinin farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

İkinci alt probleme ilişkin ulaşılan sonuçlar alanda yapılmış olan farklı araştırmaların sonuçlarını desteklemiştir. Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından yapılan araştırma, " Öğretmenlerin Çok Kültürlülük Eğitim Tutumu: Bir Güvenlik ve Geçerlik Çalışması"dır. Tokat ili merkez, ilçe ve köylerindeki İlköğretim ve Liselerde görev yapan 415 ucunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Coşkun (2011) tarafından yapılan araştırma “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları (İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırılması)”dır Araştırmanın evrenini Türkiye’de İlahiyat Fakültelerinde ve Eğitim Fakültelerinde okuyan 4.sınıf öğretmen adaylarıdır. Türkiye’deki 5 üniversitede okuyan öğretmen adaylarıdır. 219 gönüllü öğretmen adayı ile yapılan değerlendirmelerde öğretmen adaylarının tutum düzeylerinin cinsiyete, göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı gözlemlenmiştir.

Araştırma bulgularının aksine alan yazında McCray ve Beachum (2010) tarafından yapılan, ortaokul yöneticilerinin çok kültürlü eğitimle ilgili algı düzeylerini araştırması sonucunda erkeklerin kadınlara göre çok kültürlü eğitimle ilgili algı düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Başbay, Kağnıcı ve Sansar (2013)’ın yaptığı eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının, çok kültürlülük algılarında, kadın öğretim elemanlarının kültürel farkındalık ve beceri düzeylerinin, erkek öğretim elemanlarına oranla daha fazla olduğu bulunmuştur.

5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Lise öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri arasında öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Üçüncü alt probleme ilişkin elde edilen bulgulara göre lisans eğitimi almış öğretmenlerle yüksek lisans eğitimi almış öğretmenler arasında farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarında, yüksek lisans yapan öğretmenlerin lisans eğitimi alan öğretmenlere oranla puan bakımından daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Ancak lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında farkındalık, bilgi, beceri ve toplam puan bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

İkinci alt probleme ilişkin ulaşılan sonuçlar alanda yapılmış olan farklı araştırmaların sonuçlarını desteklemiştir. Örneğin, Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) yaptıkları bir araştırmada, çok kültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumlarında, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerden daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna varmışlardır. Polat (2011) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise araştırma sonucunu destekler düzeyde değildir. Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin eğitim seviyesi yükseldikçe çok kültürlü eğitimle ilgili olumlu tutum düzeylerinde artış olduğu görülmüştür.

5.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Lise öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeylerinde buldukları kıdeme göre anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarına toplam olarak bakıldığında tüm kıdem süre gruplarının ortalamasının üzerinde puanlar aldıkları görülmüştür. Tüm kıdem süre gruplarından istatistiki olarak en yüksek puanı 6-10 yıl süreyle görev yapmış öğretmen grubu, en düşük puanı ise 11-15 yıl süreyle görev yapmış öğretmen kıdem süre grubu almıştır.

Dördüncü alt probleme ilişkin elde edilen bulgulara göre, meslekteki kıdem süre grupları arasında farkındalık, bilgi, beceri ve toplam puan bakımından, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Ulaşılan bu sonuç alanda yapılmış olan farklı araştırma bulgularıyla uyum göstermemiştir. Bulut'un (2014)yılında yaptığı araştırmada öğretmenlerin kıdemleri

artıkça çok kültürlü yeterlik algılarının azaldığı bulunmuştur. Bunun sebebi olarak kıdemi düşük olan öğretmenlerin birçoğu yakın zamanda zorunlu hizmetini farklı bir kültürün etkin olduğu bir yerleşim yerinde tamamlamış olması düşünülebilir. Değişmekle beraber, zorunlu hizmetin en az 3 yıl olduğu düşünülürse, öğretmenler farklı kültürleri tanıma fırsatı bulmuş ve ortak yaşam koşullarında farklı kültürlerle empati kurmuş olabilirler. Türkiye'nin 2003'ten itibaren katıldığı (Ulusal Ajans, 2013) Erasmus değişim programlarının asıl amacının kültürler arası kaynaşmayı sağlamak olduğu düşünülürse, sadece 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenlerin yararlanabileceği bu program çok kültürlü yeterlik algılarını arttırmada katkı sağlamış olabilir. Ersoy'un (2013) yaptığı çalışmada da Erasmus Programı'na katılan öğretmen adaylarının kültürler arası farkındalıklarını artırma ve ön yargılarını ortadan kaldırma konularında duyarlılık kazandıkları belirlenmiştir.

5.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi, "Lise öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeylerinde eğitim aldıkları branşa göre anlamlı bir farklılık var mıdır?" olarak belirlenmiştir.

Beşinci alt probleme ilişkin elde edilen bulgulara göre; edebiyat, matematik, yabancı dil ve sözel grup öğretmenlerinin farkındalık puanları, resim-beden eğitimi ve meslek dersi öğretmenlerine göre, anlamlı derecede fazladır. Edebiyat ve sözel grup öğretmenlerinin beceri puanları; matematik, resim beden ve meslek ders öğretmenlerine göre anlamlı derecede fazladır. Edebiyat, yabancı dil ve sözel grup öğretmenlerinin toplam puanları resim beden ve meslek ders öğretmenlerine göre anlamlı derecede fazladır.

Alan yazındaki çalışmalar, araştırma sonuçlarını destekler düzeydedir. Cırık(2008) tarafından yapılan araştırma, "Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları'dır. Cırık, bu çalışmasında 1.sınıftan 5.sınıfa kadar öğretim programlarının kazanımlarını incelemiştir; bu kapsamda Hayat Bilgisi dersinde toplam 292 kazanımın 26'sının, Sosyal Bilgiler dersinde 93 kazanımın 16 'sının, Türkçe dersindeki 1008 kazanımın 24'ünün çok kültürlü eğitimle ilgili olduğunu bulgulamıştır. Fen - Teknoloji ve Matematik derslerindeki kazanımlarda çok kültürlülük ile ilgili bir tutuma rastlamadığını belirtmiştir. İlkokulda bile Matematik derslerinde çok kültürlülük temalarının işlenmediği görülmektedir. Matematik dersi için lise müfredatlarına

bakıldığında da kültürel çeşitliliğe yönelik kazanımlar yoktur. Bu sonuç Matematik öğretmenlerinin çok kültürlülüğe bakış açılarını etkilemektedir.

Alan yazında yapılmış bir diğer araştırma, Demir'in (2012) "Çok Kültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi"dir. Araştırmanın çalışma evrenini, Erciyes Üniversitesi Talas Kampüsü'nde bulunan 13 Fakülte ve 4 Meslek Yüksek Okulunda çalışmakta olan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Yabancı Diller Meslek Yüksek Okulu'nda çalışan öğretim görevlilerinin çok kültürlülük algı puanları, bir hayli yüksek çıkmış ve diğer öğretim görevlileriyle istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına dayanarak, sözel grubu ders öğretmenlerinin, edebiyat öğretmenlerinin ve yabancı dil öğretmenlerinin diğer branşlara göre, çok kültürlülük farkındalık, beceri ve bilgi puanlarının anlamlı derecede fazla olması, kanımca branş itibari ile bu grubun öğretmenlerinin öğrencileri ile iletişiminin daha yoğun olmasından, farklı kültürlerin edebiyat eserleriyle haşır neşir olmalarından, farklı dillerin eğitimlerini alırken bir yandan da o milletin kültürel değerlerini öğrenmelerinden kaynaklanmaktadır. Üniversitede öğretmen adayı iken başlayan bu süreç, farklı kültürlerin farkına varılarak hoşgörü düşüncesini de beraberinde getirmektedir. Gerek eğitim alırken gerek müfredat gereği Türk edebiyatı öğretmenleri diğer ulusların dillerini ve diğer kültürel öğelerini tanıma fırsatı bulmaları, onların çok kültürlülüğe daha pozitif yaklaşımlarını sağlamıştır.

Yabancı dil öğretmenleri, başka dilleri öğrenirken dilini öğrendiği milletin kültürel değerleriyle beraber öğrenmekte böylece Dünya'ya ve olaylara daha geniş perspektiften bakabilme yetisi kazanmaktadır. Erasmus programları ile farklı kültürlerle kaynaşmakta, Comenius projelerinde aktif rol olarak farklı ülkelerde, farklı kültürlerle deneyimler yaşamakta, yaşanabilecek her türlü kültürel deneyime de açık olabilmektedirler.

5.2.Öneriler:

Araştırmamızda Matematik öğretmenleri, Meslek dersi öğretmenleri (teknik öğretmenler) ve Resim-Müzik-Beden Eğitimi grubundaki öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine nazaran çok kültürlülük algıları anlamlı derecede fark ortaya çıkmıştır. Bu branşlarda çok kültürlülük algısını yükseltmek amacıyla;

1-Öğretmenlerin çok kültürlülük seminerlerine katılmaları sağlanabilir.

2-Ders müfredatında kazanımlara öğrencilerle sosyal proje gerçekleştirme etkinlikleri verilerek farklı kültürleri fark etmeleri ve bu kültürlere daha olumlu yaklaşımları sağlanabilir.

3-Öğretmenlerin görev yaptıkları bölgenin zaman zaman (ilin, ilçenin vb.) kültürel özelliklerini de içeren bir oryantasyon çalışması yapılabilir.

4-Öğretmenlerin çevresindeki kültürel değerleri fark etmesi ve tanınması için bu kültürlerle yaşantı elde edebilecekleri geziler, belli aralıklarla düzenlenebilir.

5-Öğretmenlerin mezun olduktan sonra da uzun yıllar üniversitelerle çeşitli şekillerde ilişkilerini devam ettirmesi; yüksek lisans ve doktora eğitimi almaları yönünde teşvik edilmesi, üniversitelerde yapılan konferanslara kongrelere katılmalarının desteklenmesi; projelerde aktif görev alma gibi akademik faaliyetlerde bulunmaları çok kültürlü yeterliklerini arttırmada etkili olabilir. Ayrıca;

Bundan sonraki yapılacak araştırmalarda gözlem ve görüşme metotları kullanılması, araştırmanın genellenebilirliği açısından katkı sağlayabileceği yönündedir.

Bu araştırmada resmi liselerde çalışan öğretmenlerle sınırlıdır. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda özel okullarla karşılaştırmalı olarak yapılması alan araştırmalarına katkı sağlayacaktır.

Son olarak, bundan sonra öğretmenlerin çok kültürlülük ile ilgili tutumlarının ilkokul-ortaokul-lise öğretmenleri karşılaştırılarak yapılması araştırmalara katkı sağlayacağı yönündedir.

KAYNAKLAR

- ALTAŞ, N. (2003). *Çok Kültürlülük ve Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Akdeniz, S. (2002). *Ana Dili: Milletlerin Özsuyu Güç ve Saygınlık Kaynağı Onsuz Olunamayacak En Önemli Araç Dil Devrimi, Türkçede Yeni Gelişmeler Yeni Oluşumlar*. İstanbul: Tekdav Yayınları.
- Bağlı, M & Özensel, E 2005, *Çok Kültürlü Vatandaşlık: Kanadalı Türklerin Aidiyet Çabaları ve Değer Yapıları*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Balı, A.Ş. (2001). *Çok Kültürlülük ve Sosyal Adalet: Öteki İle Barış İçinde Olmak*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Başarır, F, Sarı, M & Çetin, A 2014, "Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Algılarının İncelenmesi", *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, s.91-110.
- Başbay, A, Bektaş, Y 2009, "Çok Kültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri", *Eğitim ve Bilim*, 34(152) , s.30-43.
- BAŞBAY, Alper, KAĞNICI, Yelda; "Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması", *Eğitim ve Bilim*, 2011, s.199-212.
- Başbay, A, Kağnıcı DY & Sarsar, F 2013, "Eğitim Fakültelerinde Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi", *Turkish Studies*, Vol.8 no.3.
- Bennett, C 2001, "Genres of Research in Multicultural Education", *Review of Educational Research*, S. 71, s. 171-217.
- Bilgin, N 2005, "Çok Kültürlülük ve Ulusal Kimlik", *Türkiye Günlüğü*, S.80, s.52-66.
- Bulut, C 2014, "Öğretmenlerin Çok Kültürlülük Yeterlik Algılarının İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Ders Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Canatan, K 2009, "Avrupa Toplumlarında Çok Kültürcülük", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, S.2(6), s.80-97.
- Cengiz, A.K 2006, "Dil - Kültür İlişkisi Açısından Hatay'da İki Dillilik", Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Cırık, İ 2008, "Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 34, s.27-40.
- Hesapçioğlu, M & Durmuş, A (Derl.) 2006, *Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir bilanço denemesi*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Coşkun, MK 2012, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutamları (İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması)", *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 34, Aralık, s.33-44.
- Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları* (13. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Coşkun, V., Derince, MŞ. & Uçarlar, N. 2010, "Dil Yararı: Eğitimde Ana Dilinin Kullanılmaması ve Kürt Öğrencilerin Deneyimleri", Diyarbakır, *DİSA*.
- Çakır, M 2003, "Almanya'daki Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Ana Dili Olarak Kullanımı", *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, s.39-57.
- Çalık, M 2005, "Kimlik ve Siyaset: Toplumdan ve Devletten Bakarak", *Türkiye Günlüğü Dergisi*, S. 80, s.88-92.
- Beriker N. (Derl.) 2009, "Etnik Çatışmaların Çözümünde Siyaset Bilimi ve Uyuşmazlık Çözümü Yaklaşımları", *İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları*, s.163-188.

- Çınar, Z 2010, "Çok Kültürcülük ve Kültürler Arasıcılığın Tarih Eğitimine Yansımaları", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çoban, AE, Karaman NG & Doğan, T 2010, "Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.10(1), s.125-131.
- Demir, S 2012, "Çok Kültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi", *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 7/4, Fall, p. 1453-1475.
- Derince, MŞ. (2010). *The Role of First Language (Kurdish) Development in Acquisition of a Second Language (Turkish) and a Third Language (English)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Derince, MŞ 2012, "Toplumsal Cinsiyet, Eğitim ve Ana Dili", *DİSA(Diyarbakır Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü) Yayınları*.
- Dunn, R 1997, "The Goals and Track Record of Multicultural Education", *Educational Leadership*, S.7, s.74-77.
- Duverger, M. (2004). *Siyaset Sosyolojisi* (çev: Ş.Tekeli). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Eğitim-Sen 2010, *Ana Dilinin Önemi: Ana Dilde Eğitim*, Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Eğitim-Sen Türkiye Taraması 2011, *Eğitimde Ana Dilin Kullanımı ve Çift Dilli Eğitim: Halkın Tutum ve Görüşleri*, Ankara: Eğitim -Sen Yayınları.
- Erden, M & Akman, Y 2002, *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme*, Arkadaş Yayınevi.
- ERGİL, D 1995, "Çok Kültürlülük Türkiye ve Yeni Dünya Düzeni", *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, S.50(1), s.201-208.
- ERGİL, D 1995, "Çok Kültürlülük ve Çok Dillilik", *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, S.50(3), s.159-166.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Erkal, M.E. (2005). *Küreselleşme Etniklik Çok Kültürlülük*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Erzurumlu, S. (2008). *Çok Kültürcülük Politikası ve Kanada'da Çok Kültürcülük*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, Türkiye.
- Gözaydın, N 2005, "AB Tarama Sürecinde Türk Dili-II", *Türk Dili*, S.639, s.195-200.
- Güleç, A 2003, "Avrupa Birliği ile Bütünleşme Bağlamında Türkiye'de Çok Kültürlülük Sorunu", Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Hogg, M & Vaughan, G 2007, *Sosyal Psikoloji*, (çev. :İ. Yıldız, A. Gelmez), Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Göral, S. (2003). *Tarih Öğretiminde Çoğulcu ve Hoşgörülü Bir Yaklaşım Doğru*. İstanbul:Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Hassanpour, A. (2005). *Kürdistan'da Milliyetçilik ve Dil: 1918-1985* (çev. İbrahim Bingöl ve Cemil Gündoğan). İstanbul: Avesta Yayınları.
- Hawkey, K. (2008). *Farklı Etnik Kökenlerden Gelen Gençlerin İngiliz Tarihine Bakış Açıları : 21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi* (çev. Z. Sönmez). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- İşçi, M.(2000). *Kültür Sömürgeciliği ve Eğitim*. İstanbul: Der Yayınları.
- Kaplan, M.(2002). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karasar, N.(2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karpat, KH & Ayaş, G 2009, *Osmanlı'dan Günümüze Kimlik ve İdeoloji*, Vol. 115, Timaş Yayınları.
- Kaymakcan, R 2007, "Türkiye'de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, S.7.(1), s.179-311.

- Korkmaz, İ 2009, "İngilizce Ders Kitaplarındaki Kültür ve Çok Kültürlülük Kavramları Üzerine Betimsel Bir Çalışma", Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Bilgin, N. (Derl.) (1997). *Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Köknel, Ö.(1996). *Bireysel ve Toplumsal Şiddet*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınları.
- Kymlicka, W. (1998). *Çok Kültürlü Yurttaşlık* (çeviren: A. Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- MEB, 2005, İlköğretim 1-5 Öğretim Programları, Ankara, Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Nohl, AM. (2009). *Kültürler Arası Pedagoji* (çev.R.N. Somel). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Oğuzhan, F.(1974). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Öğün, S.S. (2000). *Mukayeseli Sosyal Teori ve Tarih Bağlamında Milliyetçilik*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Özyurt, C. ve diğerleri (2008). *21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Paksoy, HB. (2005). *Etnik ve Toplumsal Kimlikler Nasıl Oluşur?* (çev. O. Karatay). Çorum: Karam Yayınları.
- Özyurt, C. (2009). *Toplumunu Yeniden Düşünmek: Kozmopolitanizm ve Çokkültürlülük*. VI. Ulusal Sosyoloji Kongresinde Sunulan Bildiri, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye, Ekim 2009.
- Parekh, B.(2002). *Çok Kültürlülüğü Yeniden Düşünmek: Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori* (çev. Bilgi Tanrısever)., Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Radziwon, C D 2003, "The Effects of Peers' Beliefs on 8th-Grade Students' Identification with School", *Jurnal of Research in Childhood Education*, S. 2, s. 236-249.
- Safa, P.(1999). *Türk İnkılâbına Bakışlar*, İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Sarı, E 2003, "Çok Kültürlülüğü Yeniden Düşünmek", *İletişim Araştırmaları Dergisi*, S.1(1), Ankara, s.167-172.
- Süvari, C & Yıldırım, A 2006, *Anadolu'dan Etnik Manzaralar-Artakalanlar*, İstanbul: E Yayınları.
- Tan, M. (2000). *Eğitimde Kadın Erkek Eşitliği ve Türkiye Gerçeği, Kadın Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş ve Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset*. İstanbul:TÜSİAD Yayınları.
- Taylor, C. (2005). *Çok Kültürcülük*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tezel, YS 2005, "AB'ye Üyelik Serüveninin En Zor Meselesi: Millî Bütünlük ve Kimlik", *Türkiye Günlüğü Dergisi*, S. 80, s.19-29.
- Tok, N.(2003). *Kültür, Kimlik ve Siyaset*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Toprak, G. (2008). *Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği'nin Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat, Türkiye.
- Türk Dil Kurumu ,Türkçe Sözlük, Ankara, 1998.
- Türkoğlu, A.(1998).*Karşılaştırmalı Eğitim* (I. Baskı). Adana: Baki Kitapevi.
- Ülner, N, Tüzel M, & Gen E (Çev.) (2008), *Kültür Endüstrisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Üstel, F.(2008). *Makbul Vatandaşın Peşinde: II. Meşrutiyetten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Vergin, N. (2008). *Siyasetin Sosyolojisi Kavramlar Tanımlar Yaklaşımlar*. İstanbul: Doğan Kitap Yayınları.
- Volkan, V & Büyükkal, MB 2009, *Kimlik Adına Öldürmek: Kanlı Çatışmalar Üzerine Bir İnceleme*, İstanbul:Everest Yayınları.
- Yağcıoğlu, D 2002, "Kuzey Kıbrıs'ta Eğitimde İngilizce ve Çok Dillilik", Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yazıcı, S; Başol, G & Güleç, T 2009, “ Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması”,*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.37, s.229-242.

Yıldırım, A, & Şimşek, H 2005, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (5. Baskı), Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yılmaz, A. (1994).*Etnik Ayrımcılık*. Ankara: Vadi Yayınları.

Yumul, A. (1995). Dinler Arası İlişki: Osmanlı İmparatorluğu’nda Müslüman-Hıristiyan İlişkileri, Uluslararası Hoşgörü Kongresi Bildirisi, Antalya,149-154.

Yürüşen, M. (1998). *Çeşitlilikten Özgürlüğe Çok Kültürlülük ve Liberalizm*, Ankara: Ldt Yayınları.

Zinn, H. (2005). *Amerika Birleşik Devletleri Halklarının Tarihi* (çev. Sevinç Sayan Özer). İstanbul: İmge Kitapevi Yayınları.

İnternet Kaynakları

Aldridge J, Calhoun, C & Aman, R, 2000, *15 Misconceptions About Multicultural Education*, Focus on Elementary, Spring, Vol.12(3),. 15 Ekim 2014 tarihinde <http://www.acei.org/misconceptions.htm> adresinden alınmıştır.

APA, 2002, *Guidelines On Multicultural Education, Training, Research, Practice, and Organizational Change For Psychologists*. <http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines/homepage.html> adresinden 17 Haziran 2014 tarihinde alınmıştır.

Banks, JA 2004, *Teaching for Social Justice, Diversity, and Citizenship in a Global World*, The Educational Forum, Vol. 68. No. 4. Taylor & Francis Group, , s.289-298. 15 Haziran 2014 tarihinde [EBSCOhost](http://www.elsevier.com/locate/EBSCOhost) veri tabanından alınmıştır

Başbay, A 2014, *Çok Kültürlü Eğitim Kapsamındaki Derslerinin İncelenmesi: Georgia State Üniversitesi Örneği*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences:Theory & Practice, Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Tic. Ltd. Şti. , 14(2), s.585-608. 10 Haziran 2014 tarihinde www.edam.com.tr/kuyeb’den alınmıştır.

Bekerman, Z 2004, *Potential and limitations of multicultural education in conflict-ridden areas: Bilingual Palestinian-Jewish schools in Israel*, Teachers College Record, 106(3), 574-610. 29 Ekim 2014 tarihinde [EBSCOhost](http://www.elsevier.com/locate/EBSCOhost) veri tabanından alınmıştır.

Büyüköztürk Ş, Akbaba AS & Yıldırım K 2010, *Uluslar Arası Öğretme ve Öğrenme Araştırması: Türkiye Ulusal Raporu*. 7 Ağustos 2014 tarihinde <http://digm.meb.gov.tr>. ‘den alınmıştır.

Gay, G 1994, *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm> adresinden 3 Mayıs 2014 tarihinde alınmıştır.

Girgin, A 2005, *Çok Kültürcülük: Demokrasinin ideal kültürü mü yoksa bir tuzak mı?*, Anafilya Dergisi, Temmuz, S.49, , s.38-41. 02 Ağustos 2014 tarihinde www.anafilya.org/go.php?go=7d573102608b0 adresinden alınmıştır.

Güven, İ 2001, *Öğretmen Yetiştirmenin Uluslararası Boyutu*, Milli Eğitim Dergisi, s.150. 24 Kasım 2014 <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/150/guven.htm> adresinden tarihinde alınmıştır.

Hocaoğlu, D 2007, *Ulus Devletlerin Krizi ve Geleceği*, Ekonomi Politika Haber Analiz (ekopolitik). 2 Mayıs 2014’te <http://www.ekopolitik.org/public/news.aspx?id=1077&pid=886> adresinden alınmıştır.

MEB, 2008, Öğretmen Yeterlikleri.

22 Temmuz 2014 tarihinde <http://otmg.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.
Sınagatullın, İM 2003, Constructing Multicultural Education in a Diverse Society, London, The Scarecrow Press (open library).
Treanor, P 2009, *Çok Kültürlülük Neden Yanlıştır?* (çev. U. Üngör)
14 Eylül 2013 tarihinde web.inter.nl.net/users/Paul.Treanor/kultur.pdf web adresinden alınmıştır.
Tuncay, M, Çok Kültürlülük perspektifleri, Sivil Toplum ve Demokrasi Konferans Yazıları, İstanbul Bilgi Üniversitesi Sivil Toplum Kuruluşları Eğitim ve Araştırma Birimi.
12 Mayıs 2014 tarihinde <http://stk.bilgi.edu.tr/siviltoplumseminer.asp> adresinden alınmıştır.

EKLER

EK-1. ÇOK KÜLTÜRLÜ YETERLİK ALGILARI ÖLÇEĞİ (ÇYAÖ)

Sayın Öğretmen,

Aşağıda öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarını belirlemek amacıyla hazırlanan bir ölçek bulunmaktadır. Ölçeğin toplam cevaplama süresi yaklaşık 20 dakikadır. Araştırmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr.Somayyeh RADMARD
Ümmühan İŞIKLAR

KİŞİSEL BİLGİLER

1.1.Okulunuzun adını lütfen belirtiniz.....

1.2.Okulunuzun türü:(1) Devlet okulu (2) Özel okul

1.3. Cinsiyetinizi lütfen belirtiniz.

(1) Kadın (2) Erkek

1.4. Öğrenim düzeyinizi lütfen belirtiniz.

(1) Ön lisans (2) Lisans (3) Yüksek lisans (4) Doktora

1.5. Öğretmenlik kıdeminizi lütfen belirtiniz.

(1) 1-5 (2) 6-10 (3) 11-15 (4) 16-20 (5) 21-25 (6) 26 ve üstü

1.6.Branşınız

(1.)Türk Dili ve Edebiyatı (2)Matematik (3)İngilizce/Almanca/Fransızca vb. (4) Tarih (5)

Coğrafya (6) Felsefe Grubu (7)Fizik (8) Kimya (9) Biyoloji (10)Din K.ve A.B.

(11)Resim (12)Müzik (13) Beden Eğitimi (14) (Diğer)Diğer yazarlar için branş:...

	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 garipserim.	<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. Çok kültürlü 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 değerlendirilmesine 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 kaçınırım.	<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 kültürlerle 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 dinî 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.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK-2. ÖLÇME ARACININ İZİN YAZISI

alper başbay (alper.basbay@ege.edu.tr)

23.05.2014

Kime: ümmühan ışıklar

1 ek (94,4 KB)

Bilgi için teşekkür ederim. Öğretmenlerle çalışmanız bizim için önemli daha önce ölçeği verdiğimiz bir araştırmacı uyarımıza rağmen ölçeği öğrenciler üzerinde kullanmıştı. Bu nedenle örnekleminizi sormuştum. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim. Ölçek ve gerekli bilgiler ekte.

Kimden: "ümmühan ışıklar" <ummuisik@hotmail.com>
Kime: "alper basbay" <alper.basbay@ege.edu.tr>
Gönderilenler: 22 Mayıs Perşembe 2014 17:12:45
Konu: Çok Kültürlülük

Sayın Dr.Başbay ,

İlginiz için çok teşekkür ederim.İstanbul ili Küçükçekmece İlçesi Ortaokul ve Lisede çalışan öğretmenlere uygulamak istiyoruz (devlet ve özel okullarda) Bu evren uygun mu, bunların içerisinde amaçlı örneklem yöntemiyle okullar seçeceğiz. Bu konudaki düşüncelerinizi, katkılarınızı önerilerinizi bizimle paylaşırsanız çok sevinirim .

alper basbay (alper.basbay@ege.edu.tr)

22.05.2014

Kime: ümmühan ışıklar

Ümmühan hocam çalışmanızın örneklemini gönderebilirseniz sevinirim. Bu ölçek öğretmen ve öğretim elemanlarına yönelik hazırlanmıştır. Öğrenci ya da öğretmen adayları gibi bir kitleyle çalışılması uygun değildir. Bildirirseniz sevinirim.

Kimden: "ümmühan ışıklar" <ummuisik@hotmail.com>
Kime: "alper basbay" <alper.basbay@ege.edu.tr>
Gönderilenler: 21 Mayıs Çarşamba 2014 20:24:56
Konu: Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği İzin İsteği

Sayın Dr. Başbay,

İstanbul'da bir devlet lisesinde Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olarak görev yapmaktayım ve İstanbul Aydın Üniversitesi İşletme Bölümü'nde yüksek lisans öğrencisiyim. Başbay, A ve Kağnıcı, Dk. Y. (2011). Çok Kültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. Eğitim ve Bilim, Cilt 36, Sayı 161 (199-212) İsimli çalışmanızda belirtmiş olduğunuz "çok kültürlü yeterlik algıları ölçeği"nizi uygun görürseniz İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Bölümü'nde hazırlayacak olduğum yüksek lisans tez çalışmamda referans göstermek ve herhangi bir maddi kazanç elde etmemek şartıyla ölçme aracı olarak kullanmak istiyorum. İzin verdiğiniz takdirde ilgili ölçeği de gönderebilirseniz çok sevinirim.

Saygılarımla
Ümmühan Işıklar
İstanbul Aydın Üniversitesi
İşletme Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

EK-3: İSTANBUL İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NÜN ÖRNEKLEM GRUBUNDA UYGULAMA YAPILMASINA YÖNELİK İZİN YAZISI

İSTANBUL VALİLİĞİ



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/44/5012349

04/11/2014

Konu: Araştırma İzni(Ümmühan IŞIKLAR)

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne)

İlgi : a) 03/10/2014 tarihli ve 500/5012 sayılı yazınız
b) Valilik Makamı'nın 31/10/2014 tarihli ve 59090411/20/4925980 sayılı onayı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Ümmühan IŞIKLAR'ın "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Kültürel Farklılıklara yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür. Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Müdür a.
Şube Müdürü

Murat ADALI
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER
Ek-1 Valilik Onayı
Ek-2 Ölçekler

29.11.2014 4099

İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü (Strateji Bölümü)
Bab-ı Ali Yokuşu Ankara Cad. D-Blok No:13 34417 Cağaloğlu-İstanbul

Santral : 212-455 04 00 (Dahili:239) Faks :212-455 06 52
E-posta: sgb34@meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4844-7763-3b3a-992f-b09f kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ



Ad-Soyad : Ümmühan IŞIKLAR
Doğum Tarihi ve Yeri : 1979, Zonguldak
E-posta : ummuisik@hotmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

Yüksek lisans : 2015, İstanbul Aydın Üniversitesi , İşletme Anabilim Dalı, İşletme Yönetimi Programı
Lisans : 2001, İstanbul Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği

MESLEKİ DENEYİM VE ÖDÜLLER

İstanbul Küçükçekmece Kadriye Moroğlu Lisesi, öğretmen, 2010-2015.
Samsun Spor Lisesi, öğretmen, 2009-2010.
Samsun Çok Programlı Lisesi, öğretmen 2005-2008.
İstanbul Küçükçekmece Eşref Bitlis Lisesi, öğretmen , 2003-2004.
İstanbul Bayrampaşa Endüstri Meslek Lisesi, öğretmen, 2001-2003.

Başarı Plaketi, Samsun Spor Lisesi, 2010.
Teşekkür Belgesi, Samsun Çok Programlı Lisesi, 2006.

