

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI PROGRAMI

MARDİN İLİ İLKOKULLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN İNSAN FARKLILIKLARINA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sevgi ERNAS

Ankara

Temmuz, 2014

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI PROGRAMI

MARDİN İLİ İLKOKULLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN İNSAN FARKLILIKLARINA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sevgi ERNAS

Danışman: Prof. Dr. Hasan Hüseyin AKSOY

Ankara

Temmuz, 2014

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan (Danışman)

Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy

Üye

Prof. Dr. Yasemin Kiper

Üye

Doc. Dr. Ahmet Yılmaz

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.....// 2014

Prof. Dr. İsmail GÜVEN

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

İnsanlar, taşıdıkları kişisel özelliklere bakılmaksızın sadece insan olmaktan kaynaklı haklara sahiptirler. Eğitim, bireylerin diğer insan haklarından yararlanmalarının ve haklarını arayabilmelerinin de önkoşulu olması sebebiyle temel haklar statüsünde yer almaktadır. Bireylerin farklı özellikleri (ırk, etnisite, cinsiyet, dil, din, yaşadıkları bölge, sosyo-ekonomik koşullar, siyasi görüş) sebebiyle eğitimde ayrımcılığa uğramaları, eğitimin eşitlik ve hakkaniyet ilkelerine bağdaşmayan bir durumdur. Bu farklılıkların eğitimde öğrencilere dezavantaj olarak yansımamasının ve eğitimin eşitlikçi ve hakkaniyetli olarak uygulanmasının kuşkusuz önemli aktörlerinden birisi de öğretmenlerdir.

Özgür, özgün ve farklılıklara saygı duyan, demokratik toplum yaşamında etkin rol oynayan bireyleri öngören bir eğitim anlayışı, başkalarının haklarına saygılı ve farklılıklara karşı hoşgörülü olan, tahammüllü öğretmenlerin varlığı ile mümkün olabilir. Bu araştırmada farklılıklarından dolayı dezavantaj yaşayan bireylere ilişkin öğretmenlerin görüşleri tespit edilmeye çalışılarak öğretmenin eğitimdeki rolü vurgulanmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmanın oluşum aşamasından son aşamasına kadar değerli zamanını bana ayıran, yılgınlık zamanlarımda beni güçlendiren ve her aşamada hocam olmasından dolayı kendimi “şanslı” hissettiğim Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy’a teşekkür ederim. Ayrıca araştırma aracının kullanılmasına izin veren Prof. Dr. Naciye Aksoy ve Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy’a teşekkür ederim.

Araştırma anketini yanıtlayarak değerli görüşlerini paylaşan Mardin ilinde görev yapan meslektaşlarıma, değerli katkı ve eleştirileriyle araştırmanın geliştirilmesini sağlayan Prof.Dr.Yasemin Kepenekçi ve Doç. Dr. Ahmet Yıldız’a teşekkür ederim. Ankara Üniversitesi’ndeki yüksek lisans eğitimim boyunca, aldığım derslerde ve araştırma sürecinde eleştiri ve önerileri ile katkı sağlayan Prof. Dr. Necla Kurul’a, Prof.Dr. Işıl Ünal’a, Prof. Dr. Kasım Karakütük’e, Doç.Dr. Seçkin Özsoy’a ve Prof. Dr.İnayet Aydın’a teşekkür ederim. Fikirleriyle araştırmanın gelişmesini sağlayan ve beni destekleriyle güçlendiren Prof.Dr. Naciye Aksoy ve Yrd.Doç.Dr İkbâl Yetişir’e teşekkürü borç bilirim.

Araştırma aracının uygulanması ve veri girişleri konusunda bana destek veren ablalarım ve çocukluk yıllarımdan beri dostluğumun sürdüğü Seylan MUNGAN’a, bu zorlu süreçte bana hem tahammül eden hem güç veren sevgili dostlarım, Özden ÖZER, Ebru MISIRLIOęLU, Levent EYCAN ve Handan ÇANKAYA’ya teşekkürü borç bilirim.



ÖZET

MARDİN İLİ İLKOKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN İNSAN FARKLILIKLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

ERNAS, Sevgi

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Eğitim Ekonomisi
ve Planlaması Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan Hüseyin AKSOY

Temmuz 2014, 152+xiv sayfa

Bu çalışmada, Mardin ili ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin “insan farklılıkları” na ilişkin görüşlerinin saptanması amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin; bölgesel ayrımcılık, cinsel tercih, toplumsal cinsiyet rolleri, engelli olma ve eğitim hakkına erişim, dinsel inanç, dil, siyasal görüş, sosyal ve ekonomik sınıf-statü farklılığı, kültürel ve bireysel özellikler, bireysel ilgiler ve seçimler boyutlarındaki insan farklılıklarına ilişkin görüşleri, kişisel özellikleri itibariyle (cinsiyet, sendikalı olma durumlarına ve üye oldukları sendikaya) saptanmaya çalışılmıştır. .

Betimsel ve ilişkisel tarama modelinde olan bu araştırmanın örneklemini, Mardin ili ilkokullarında çalışan 940 öğretmen oluşturmaktadır. Bu örneklem grubuna, Aksoy ve Aksoy’un (2004) hazırlamış olduğu “Öğretmenlerin İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşleri” adlı anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Öğretmenlerin insan farklılıklarına ilişkin yargıların cinsiyetlerine göre analizi, ilişkisiz (bağımsız) örneklem t testi kullanılarak elde edilmiştir. Öğretmenlerin sendikalı olma durumlarına ve üye oldukları sendikaya göre insan farklılıklarına ilişkin yargıların analizi için ise ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (one way anova) kullanılmıştır. Birimlerarası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla da Scheffe ve LSD testi uygulanmıştır.

Bu araştırmada öğretmenlerin, insan farklılıklarına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine, sendikalı olma durumlarına ve üye oldukları sendikaya göre farklılaşmakta olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, bölgesel farklılıklara, cinsel yönelime, toplumsal cinsiyete, din ve dil farklılıklarına, sosyo- ekonomik farklılıklara, bireysel ilgilerine ve kültürel çoğulculuğa ilişkin toleransları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin siyasi görüş farklılıklarına ve kültürel özelliklerine ilişkin tolerans düzeylerinin cinsiyetlerine göre analizlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin okullarda tek tip kıyafet uygulamasına ve kurumsal yeterliliğe ilişkin görüşlerinin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğretmenlerin bireysel yeterlilikleri ve kurumsal öneri ile ilgili görüşleri cinsiyetlerine göre istatistiksel anlamlı bir fark göstermemektedir. Genel olarak kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre “insan farklılıkları” alanlarında daha yüksek toleranslı olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, bölgesel farklılıklara, cinsel yönelime, toplumsal cinsiyete, engelli olma durumuna, din, dil, sosyo-ekonomik, kültürel özelliklere ve bireysel ilgi farklılıklarına ilişkin görüşleri, sendikalı olma durumlarına ve üye oldukları sendikaya göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. Ayrıca, okullarda tek tip kıyafet uygulamasına ve kurumsal öneriye ilişkin öğretmenlerin görüşleri, sendikalı olma durumuna ve üye oldukları sendikaya göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin siyasal görüş farklılıklarına, kurumsal ve bireysel yeterliğe ilişkin görüşleri, sendikalı olma durumlarına ve üye oldukları sendikaya göre istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu araştırmaya göre, Eğitim-Sen’li öğretmenler, genel olarak, diğeri sendikalı ve herhangi bir sendikası olmayan öğretmenlere göre daha toleranslıdır. Öğretmenlerin insan farklılıklarına ilişkin tolerans düzeyleri öğrencilerin okul yaşamlarını etkilemektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın diğeri bölgelerde de uygulanması farklılık alanlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri tespit etmesi açısından önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Çokkültürlülük, Tolerans, İnsan Farklılıkları

ABSTRACT**VIEWS ON HUMAN DIVERSITY OF TEACHERS WORKING IN PRIMARY
SCHOOLS IN MARDIN****ERNAS, Sevgi**

Master's Degree, Education Administration and Policy Department

Advisor: Prof. Dr. Hasan Hüseyin AKSOY

July, 2014, 152+xiv pages

This study aims to determine views on human diversity of teachers who instruct in elementary schools in Mardin. In this context regional discrimination, sexual orientation, social gender roles, being disabled and access to the right of education, religious beliefs, language, political orientation, differences in social and economic class-status, cultural and individual characteristics, personal interests and views on human diversity in terms of choices were attempted to be determined within the scope of personal characteristics (gender, union membership status and the union itself, if any).

The sample of this study which follows descriptive and relational survey model consists of 940 teachers who work in elementary schools in the city of Mardin. The “Teachers’ Views on Human Diversity” survey designed by Aksoy and Aksoy (2004) was administered to the sample. Data obtained was processed using SPSS software. Independent t-test was used to determine teachers’ views on human diversity with respect to gender. On the other hand, one-way analysis of variance (ANOVA) was used for analyzing teachers’ views on human diversity with respect to their union membership status and the union they are a member of. Scheffe and LSD tests were used in order to detect the groups which show interdisciplinary differences.

This research showed that teachers vary in their view on human diversity depending on their gender, union membership status and the union they are a member of. Teachers’ tolerance for regional differences, sexual orientation, social

gender, religion and language differences, socioeconomic differences, personal interests and cultural pluralism showed a statistically significant difference with respect to their gender. Analyses on teachers' tolerance level in terms of political orientation and cultural characteristics showed no statistically significant difference with respect to their gender. Teachers' views on school uniform application and institutional competence proved a statistically significant difference with respect to gender. Teachers' views on individual competence and institutional suggestions showed no statistically significant difference with respect to their gender. Overall, it is seen that female teachers have a higher tolerance level in terms of "human diversity" when compared to male teachers.

Teachers' views on regional differences, sexual orientation, gender, disability status, religion, language, socioeconomic status, cultural characteristics and personal interests showed a statistically significant difference with respect to their union membership status and the union they are a member of. Furthermore, teachers' views on school uniform application and institutional suggestions showed a statistically significant difference with respect to their union membership status and the union they are a member of. Teachers' views on political orientation and institutional and individual competence showed no statistically significant difference with respect to their union membership status and the union they are a member of. According to the result of this study, it is seen that teachers who are members of Egitim-Sen (Education Union) have a higher tolerance level when compared to other unions and teachers who are not a member of a union. Teachers' tolerance levels regarding human diversity have an impact on students' education experience. In this context, it will be reasonable to recommend future studies to focus on other regions in Turkey in order to determine teachers' views on human diversity.

Key Words: Multiculturalism, toleration, human diversity

ÇİZELGELER LİSTESİ

	Sayfa
Çizelge 1 Mardin İlinde Görev Yapan Öğretmenlerin İlçe ve Cinsiyetlere Göre Dağılımı.....	56
Çizelge 2 Mardin İlinde Uygulanan Anketlerin İlçelere Göre Dağılımı ve Oranları.....	57
Çizelge 3 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre Dağılımı ve Yüzdeleri.....	60
Çizelge 4 Öğretmenlerin Bölgesel Farklılıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	65
Çizelge 5 Öğretmenlerin Cinsel Yönelim Farklılıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	66
Çizelge 6 Öğretmenlerin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	67
Çizelge 7 Öğretmenlerin Engelli Öğrencilere İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	68
Çizelge 8 Öğretmenlerin Dini İnanç Farklılıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	69
Çizelge 9 Öğretmenlerin Eğitim Ortamlarında Kullanılan Dile İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	70
Çizelge 10 Öğretmenlerin Siyasi Görüş İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	71
Çizelge 11 Öğretmenlerin Sosyo-Ekonomik Farklılıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	72
Çizelge 12 Öğretmenlerin Kültürel Özelliklere İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	74
Çizelge 13 Öğretmenlerin Bireysel İlgilere İlişkin Görüşlerinin Dağılımı ..	75

Sayfa

Çizelge 14	Öğretmenlerin Kültürel Çoğunluğa İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	76
Çizelge 15	Öğretmenlerin Kıyafet Koduna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı...	77
Çizelge 16	Öğretmenlerin İnsan Farklılıklarına İlişkin Yeterlilik İle İlgili Görüşlerinin Dağılımı.....	78
Çizelge 17	Araştırmaya Katılanların Bölgesel Farklılıklara İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre t testi.....	80
Çizelge 18	Araştırmaya Katılanların Cinsel Yönelime İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre t Testi.....	81
Çizelge 19	Araştırmaya Katılanların Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre t Testi Dağılımı.....	83
Çizelge 20	Araştırmaya Katılanların Engelli Öğrencilere İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre t Testi Dağılımı.....	86
Çizelge 21	Araştırmaya Katılanların Dini İnanç Farklılıklarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre t Testi Dağılımı.....	88
Çizelge 22	Araştırmaya Katılanların Eğitim Ortamlarında Kullanılan Dile İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre t Testi Dağılımı.....	90
Çizelge 23	Araştırmaya Katılanların Siyasi Görüş İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre t Testi Dağılımı.....	91
Çizelge 24	Araştırmaya Katılanların Sosyo-Ekonomik Durumuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre t Testi Dağılımı.....	93
Çizelge 25	Araştırmaya Katılanların Kültürel Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre t Testi Dağılımı.....	95
Çizelge 26	Araştırmaya Katılanların Bireysel İlgilerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre t Testi Dağılımı.....	96

Sayfa

Çizelge 27	Araştırmaya Katılanların Kültürel Çoğunluğa İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre t Testi Dağılımı.....	97
Çizelge 28	Araştırmaya Katılanların Kıyafet Koduna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre t Testi Dağılımı.....	98
Çizelge 29	Araştırmaya Katılanların Kurumsal Yeterliliğe İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre t Testi Dağılımı.....	99
Çizelge 30	Araştırmaya Katılanların Bireysel Yeterlilik İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre t Testi Dağılımı.....	100
Çizelge 31	Araştırmaya Katılanların Benzerlik/Farklılık Eğitimi Önerisine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre t testi.....	101
Çizelge 32	Araştırmaya Katılanların Bölge Farklılıklarına İlişkin Görüşlerinin Üye Oldukları Sendikaya Göre F Testi Dağılımı...	102
Çizelge 33	Araştırmaya Katılanların Cinsel Yönelime İlişkin Görüşlerinin Üye Oldukları Sendikaya Göre F Testi Dağılımı.....	105
Çizelge 34	Araştırmaya Katılanların Toplumsal Cinsiyete İlişkin Görüşlerinin Üye Oldukları Sendikaya Göre F Testi Dağılımı...	107
Çizelge 35	Araştırmaya Katılanların Engellilere İlişkin Görüşlerinin Üye Oldukları Sendikaya Göre F Testi Dağılımı.....	112
Çizelge 36	Araştırmaya Katılanların Dine İlişkin Görüşlerinin Üye Oldukları Sendikaya Göre F Testi Dağılımı.....	115
Çizelge 37	Araştırmaya Katılanların Dile İlişkin Görüşlerinin Üye Oldukları Sendikaya Göre F Testi Dağılımı.....	118
Çizelge 38	Araştırmaya Katılanların Siyasal Görüşüne İlişkin Görüşlerinin Üye Oldukları Sendikaya Göre F Testi Dağılımı...	120

Sayfa

Çizelge 39	Araştırmaya Katılanların Sosyoekonomik Durumuna İlişkin Görüşlerinin Üye Oldukları Sendikaya Göre F testi Dağılımı...	122
Çizelge 40	Araştırmaya Katılanların Kültürel Özelliğe İlişkin Görüşlerinin Üye Oldukları Sendikaya Göre F Testi Dağılımı.....	126
Çizelge 41	Araştırmaya Katılanların Bireysel İlgiye İlişkin Görüşlerinin Üye Oldukları Sendikaya Göre F Testi Dağılımı.....	128
Çizelge 42	Araştırmaya Katılanların Kültürel Çoğulculuğa İlişkin Görüşlerinin Sendikaya Göre F Testi Dağılımı.....	130
Çizelge 43	Araştırmaya Katılanların Tek Tip Kıyafete İlişkin Görüşlerinin Sendikaya Göre F Testi Dağılımı.....	131
Çizelge 44	Araştırmaya Katılanların Kurumsal Yeterliliğe İlişkin Görüşlerinin Sendikaya Göre F Testi Dağılımı.....	133
Çizelge 45	Araştırmaya Katılanların Bireysel Yeterliliğe İlişkin Görüşlerinin Sendikaya Göre F Testi Dağılımı.....	134
Çizelge 46	Araştırmaya Katılanların Kurumsal Öneriye İlişkin Görüşlerinin Sendikaya Göre F Testi Dağılımı.....	135

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JURİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	xii
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Araştırmanın Amacı.....	11
Önem.....	11
Sınırlılıklar.....	12
Tanımlar.....	12
BÖLÜM II.....	14
2. ALAN YAZIN.....	14
Kimlik ve Benlik Algıları.....	14
Kültür ve Çokkültürlülük Kavramları.....	16
Eşitliğe ve Ayrımcılığa İlişkin Yasal Çerçeve.....	22
Eşitsizliklerin Kavşağı: Okullar.....	28
Farklılıklar Bağlamında İnsan Olmak	34
Öğretmenlerin Eğitim Sistemindeki Dönüştürücü Etkileri.....	39
İlgili Araştırmalar	46
Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	46
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	53

	Sayfa
BÖLÜM III.....	55
3. YÖNTEM.....	55
Araştırma Modeli.....	55
Evren ve Örneklem.....	55
Veri Toplanması.....	58
Verilerin Analizi.....	63
BÖLÜM IV.....	64
BULGULAR VE YORUMLAR.....	64
Öğretmen Görüşlerinin Bütüncül Değerlendirilmesi.....	64
Öğretmenlerin İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşlerinin	79
Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	
Araştırmaya Katılanların İnsan Farklılıklarına İlişkin	101
Görüşlerinin Sendikalı Olma Durumuna ve Üye Olduğu Sendikaya	
Göre Dağılımı.....	
BÖLÜM V.....	137
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	137
Sonuçlar.....	137
Öneriler.....	140
KAYNAKÇA.....	141
EKLER.....	148
Araştırma Aracının Uygulandığı Okulların İlçelere Göre	148
Dağılımı	

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve yöntemine yer verilmiştir.

Problem Durumu

İnsanlar, birlikte yaşamın getirdiği uyum çerçevesinde bazen birbirlerine benzemekte, bazen de yaşadıkları yerin özellikleri nedeniyle birbirlerinden farklılaşmaktadırlar. İnsanın evrimsel gelişimi, gerek biyolojik gerek toplumsal ve kültürel nedenlerle benzerlik ve farklılaşmaya yol açmaktadır (Wulf, 2004). İnsanlar hem doğal hem de kültürel varlıklardır; kültürün etkilediği ortak bir insan kimliğini paylaşırlar. İnsanlar benzerdirler ve farklıdırlar. Parekh (2002, 305-307), ontolojik olarak eşitliği insanların benzerliğine dayandırmanın, insanlar arasındaki farklılıkları görülmemesinin sağladığını ve bu farklılıkların önemsizleştirdiğini söylemektedir. Benzerlik ve farklılıkların edilgen bir şekilde bir arada durmamakta olduğunu ve birbirlerinin içine işlemekte olduğunu belirtmektedir. Fay (2012, 291-300) da ikiciliğin (benzerlik-farklılık, benlik-öteki vb) bizi birini seçmeye zorladığını ve aynı anda ikisi olma seçeneğini görmeyi engellediğini belirtmektedir.

İnsanların birçok ortak yetenek ve gereksinimleri vardır, ancak farklı kültürler bunları farklı biçimde tanımlayıp biçimlendirir ve kendilerine özgü hale getirir. Parekh (2002, 305), eşitliğin, eşit derecede farklı olma özgürlüğü veya fırsatını kapsadığını ifade etmektedir. Ayrıca Parekh, insanlara eşit muamele etmenin, hem benzerliklerini hem de farklılıklarını göz önüne almamızı gerektirdiğini ve bu durumun aksini düşünmenin ayrımcılık olduğunu belirtmektedir.

İnsan hakları, insanların her türlü farklılıklarına rağmen ve taşıdıkları özgül niteliklerin ne olduğundan bağımsız, insan oldukları için sahip olduğu haklardır. Akıl sahibi olduğu için diğer varlıklardan farklılaşan birey; kendine yeterli, tamamlanmış ve bağımsızdır. Bora (2009, 36) insanların kendi kendisine özdeşlik

taşıyan aynılık, benlik ve kimliğe sahip olduklarını belirtmektedir. Bu durumda insan, kendini aynılaştırdığı değerden farklı olanı olumsuzlaşmaktadır.

Kural (1995) kimlik ve benlik arasındaki ilişkiyi şu şekilde ifade etmektedir (Akt. Nohl, 2009, 98):

Kimlik problemleri hep, bir ötekilik problemiyle ele alınır. Tıpkı Ben'imizin varlığı nasıl kendi içimizdeki bir zıtlık/ikilik ruhumuz ve bedenimize göre tanımlanıyorsa, toplumsal varlığımız da böyle zıtlık ve ikilikle tanımlanıyor; Bizler ve Onlar/Ötekiler. Dolayısıyla bütün biz ve öteki ilişkileri, iktidar ilişkileri içinde konumlanan ilişkilere göre yapılan ideolojik tanımlardır.

Said (1995,13-15) kültürün zamanla ve genellikle devletler veya uluslar ile anılmaya başladığını belirtir. Bu durumun çoğu zaman bir miktar yabancı düşmanlığını içererek “biz”i ve “onlar”ı farklılaştırdığını belirtmektedir. Bu noktadan bakılırsa kültür bir kimlik kaynağıdır. İnsanlar içinde yaşadıkları kültürden bağımsız olarak şekillenmezler. İçinde bulundukları ortam kendi benliklerinin oluşmasında etkilidir. Kendi kültürlerinden esinlenerek olay ve durumlara yükledikleri değerler, kendi benliklerinde zamanla yerleşir. Bu değerler farklı olgular karşısında bazen olumlu bazen olumsuz tepki vermelerini sağlar. Derrida (2003, 30) “Kimliğin saptanması daima kültürel, asla doğal değildir.” sözüyle kimlik ve kültür arasındaki güçlü ilişkiden söz etmektedir. Kültür farklılık ve aynılık üzerinden kimliği şekillendirir.

Dünyada ve ülkemizde göç ve başka nedenlerin etkisiyle dinleri, dilleri ve etnik kökenleri farklı olan birçok kültür bir arada yaşamaktadır. Birçok kültürün bir arada yaşadığı ortamlarda insanların dolayısıyla kültürlerin etkileşimi meydana gelmektedir. Doytcheva (2009, 15) çokkültürlü ortamlarda bu durumun kültürel temas şeklinde karşılıklı etkileşimde gerçekleştiğini ve bu ortamların genellikle demokratik olduğunu söylemektedir. Çokkültürlülük tartışmaları, kapitalist ortamları daha demokratikleştirdiği iddiasıyla önemli görülmektedir.

İnsanların farklılığına eşitlik kavramı üzerinden bakarsak, eşitlik sözlüklerde “iki ya da daha çok şeyin eşit olma durumu ...”olarak tanımlanmaktadır. Turner (1997, 37) ise eşitlik tiplerini dörde ayırmaktadır. Bunlardan ilki “varlıksal” ya da kişiler arası “özel” eşitliktir. İkincisi, istenen amaçlara ulaşmadaki “fırsat eşitliği” dir. Batının demokrasi geleneğinin en yaygın eşitlik tipi olan fırsat eşitliği, toplumsal kurumlara girme hakkının başarı ve yeteneğe bağlı olarak herkese tanınması

anlamına gelmektedir. Üçüncü eşitlik tipi olan ve fırsat eşitliği fikriyle yakından ilişkili olan “şartlarda eşitlik”, yarışa başlama noktasında eşitlik olmamasından dolayı, kişilerin sahip oldukları eşitsiz koşulların dengelenerek yarışa aynı noktadan ve abartısız engellerle başlamaları anlamına gelmektedir. Dördüncü eşitlik tipi, “sonuçlarda eşitlik” fikridir. Yarış sonundaki öngörülen eşitsizliği ortadan kaldırmak üzere kullanılması öngörülmektedir. Bu ölçütlerin hiçbirisi eşitliğe ulaştıran uygulamalar değildir. Marksizmde, eşitliğin sınıfsal ayrıcalıklarını değil sınıfların ortadan kaldırılmasıyla mümkün olduğu savunulur. Eşitsizliklerin en fazla görüldüğü yerlerden birisi de okullardır. Sadece eğitime erişim konusu incelendiğinde bile, okullaşma oranlarının belli bölgelerde düşük olması, kız çocukların aleyhinde olması, düşük sosyo-ekonomik düzeye ait olan ailelerin çocuklarında olması tesadüfi bir durum değildir. Oysaki eğitim bir haktır ve haklar, belirli bir toplumsal formasyona özgü toplumsal ilişkilerin ürünüdür ve bu ilişki biçimini yansıtır. Eğitim hakkı, bireylerin topluma eşit katılabilmelerinin ve potansiyellerini gerçekleştirmenin önemli bir ön koşuludur. Altunya (1999, 85), maddi ve manevi varlığının geliştirilmesi, kişiliğin özgürleştirilmesi gibi işlevlerinden dolayı eğitimin temel haklar arasında sayılabileceğini söylemiştir. Eğitim hakkının yarattığı etkilerle yaşam hakkına, düşünce özgürlüğüne, din ve vicdan özgürlüğüne, hak arama özgürlüğüne ve çalışma hakkına destek olur (Altunya,1999, 85-87). Özsoy (2004, 13), insani değerlerin hak adı altında koruma ve güvenceye bağlanmasının altında yatan temel nedenin, politik ve ekonomik güçlerin birbirine karışması ve bunların keyfi kullanımlarını engellemek ve hakların getirdiği koruma ve güvencelerle özgür bir toplumsal ilişki sürmek olduğunu söylemektedir.

Eğitim hakkına erişimde eşitsizliklerin giderilmesine yönelik çeşitli hükümler içeren birçok ulusal ve uluslararası yasa ve sözleşme bulunmaktadır. Bunlar arasında, Anayasalar (1961;1982)”, “İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1949)”, Eğitim Yasaları, “İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerin Korunmasına İlişkin Sözleşme (1950)”, “İnsan Hakları ve Temel Özgürlükleri Korumaya Dair Avrupa Sözleşmesi (1954)”, “Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme (1965)”, “Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW) (1985)”, “Çocuk Hakları Sözleşmesi (1995)” gibi hukuksal metinler bulunmaktadır. Bunların birçoğunda çeşitli ifadelerle eğitimin devlet tarafından

herkese eşit sunulacağı ve hiç kimsenin dil, cinsiyet, etnik köken v.b nedenlerle eğitimden mahrum bırakılamayacağı belirtilmektedir.

Bireyler eğitime katılsalar bile, iktidarların onayladığı insan tipinden farklı dine, dile, etnisiteye, cinsel yönelime sahip olduklarında eğitimde ayrımcılığa maruz kalırlar (McLaren,2011). Illich’de (2013) okulların sadece kendi müfredatlarına göre ders ve konu işledikleri için belli bir düşünceye ve belli bir tarza göre insan yetiştirmekte olduğunu ve insanları oldukları gibi değil kurumların görmek istedikleri şekilde eğitmekte olduğunu belirtmektedir. Tüm dünya toplumlarında devletin yürüttüğü politikaların eğitime yansımalarının kaçınılmaz olduğu bir gerçektir. Çünkü iktidarlar kendi politikalarına uygun bir toplum yetiştirmenin iktidarlarını sağlamlaştıracaklarını düşünürler. Devlet politikalarının işlediği eğitim kurumları aynı zamanda direniş alanları olarak da işleyebilir (Althusser, 2010). Haynes (2002, 117-118) sınıfsal eşitsizliklerin ve diğer ötekileştirmelerin, dışarıda bırakma hallerinin eğitim sistemi aracılığıyla yeniden üretildiğini fakat eğitim kurumlarının toplumsal adalet politikaları ve var olan eşitsizliğin giderilmesi için de kullanılabileceğini belirtmektedir.

Carnoy (1989, akt. İnal, 2008), üst toplumsal sınıfların eğitimi şekillendirme çabalarını şöyle ifade etmektedir:

...Üst toplumsal sınıfın farklı bölümleri (fraksiyonları), kapitalist üretimin yeniden üretimini sağlamak için (aslında bu süreci daha yararlı ve daha az çatışmalı kılmak için) eğitim ile diğer aygıtların şekillendirmeye çalışırlar. Öte yandan bazı toplumsal akımlar da (devletin denetimindeki bu aygıtları) işçilerin, kadınların ve bazı toplumsal grupların yararı amacıyla şekillendirmeye çalışırlar. Yeniden üretim sürecinin altında yatan tema, hep aynı kalmasına karşın iktisadi sistem (kapitalizm) değiştikçe üst toplumsal sınıfların eğitim/okullar üzerindeki talebi değişir. Benzer biçimde, yurttaşlar ve işçiler olarak kendi haklarını genişletmek ya da sürdürmek teması değişmemesine rağmen muhalif toplumsal akımların da talepleri toplumsal değişimle birlikte değişir.

Devletin, sermayenin ve dolayısıyla toplumların eğitime bakış açısı, eğitimin yönünü şekillendirir. Bu etkileşim içerisinde eğitim insanların kendini gerçekleştirme, insanlaşma ve özgürleşme süreci olarak değerlendirilebilirken, diplomalar arasında tükenen bir kölelik olarak da değerlendirilebilir. Altunya (1999,79) eğitimin insanı özgürleştiren işlevleri arasında; bakma, koruma, yaşam becerileri ve davranışı kazandırma, demokrat yurttaşlık bilinci kazandırma, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı pekiştirme olduğunu belirtmektedir. Altunya’nın betimlemelerinden eğitimin işlevlerinin bireyin insanlaşma sürecine olan

katkısı görülebilmektedir. Oysa eğitim ortamlarında eşitsizliklerin var olduğu ve bireyin eğitilmiş/diplomalı görülen kişiye göre kendisini yetersiz gördüğü ve sistem tarafından ötekileştirildiği dikkat çekmektedir.. Eğitim alanında yaşanan eşitsizliklerin başında ise toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizlik gelmektedir. Bunun önemli göstergelerin arasında okullaşma oranları, okuma yazma oranları ve işgücü piyasalarında kadınlar aleyhine var olan tablo gösterilebilmektedir. Nitekim, Türkiye’de özellikle kadınların okullaşma düzeyi hâlâ çok düşüktür ve bu durum önemli bir toplumsal sorunu oluşturmaktadır. Eğitim, ilerlemenin ve güçlenmenin anahtarı ise kız çocuklarının, kadınların eğitimi kendilerini, ilerde ailelerini ve içinde yaşadıkları toplumları dönüştürebilme gizilini taşımaktadır (Tan, 2011). Kızların eğitime erişim ve okula devam edebilme engellerinin aşılmasında şüphesiz öğretmenlerin de etkisi bulunmaktadır.

Apak (2011) İstanbul’un kentsel gecekondu alanlarında yaptığı araştırmada kızların eğitime katılamamalarından kaynaklanan eşitsizliğin sürdüğünü belirtmiştir. Kız çocuklarının, hegemonyası altına girdikleri eril kültürden çıkış yollarını buldukları ve başka bir dünyanın varlığını algıladıkları ilk yer okullardır. Türkiye’nin birçok yerinde, başka bir dilin varlığıyla okullarda tanışan çocuklar bulunmaktadır. Tan (2011) eğitim dili Türkçenin dışındaki anadilleri konuşan kızların okula gitmemesi veya okulu bırakmasının ek nedenleri arasında dil olduğunu söylemektedir. Tan anneleri Türkçe bilmeyen kızların erkeklere oranla daha az Türkçe konuşabildiği ve bu durumun kızların okul başarısını etkilediğini belirtmektedir.

Eğitim-Sen tarafından gerçekleştirilen *Eğitimde Anadilinin Kullanımı ve Çiftdilli Eğitim* (2011) araştırmasında Türkiye’nin çokdilli bir toplum olduğu dile getirilmektedir. Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıldan beri uygulanan tek dil politikası nedeniyle, bazı uluslararası sözleşmelerin anadil kullanımına ilişkin hükümlerine çekinceler konulmuştur. Böylelikle siyasi politikalar dışında, kültürel alanda da yürütülen politikalar aracılığıyla var olan etnik, dilsel ve kültürel çeşitlilik görmezden gelinmiştir. Bu durum müfredatta ve ders kitaplarında açıkça gözlenmektedir. Anadilinde veya çocuğun öğrendiği ilk dilde kazanılan bilişsel ve akademik temel ikinci dilin de iyi öğrenilmesi için gereklidir. İlk öğrendiği dili tam olarak öğrenmek ikinci dili öğrenmeye çalışan çocukların akademik başarılarını

olumlu yönde etkiler (Skutnabb Kangas, 1984, Cummins, 2009, Cazabon, 1996, Wright, Taylor&Mac Arthur, 2000 akt. Gök, 2012).

Dil bilgilerinin, sınıfa özgü eğitim engelleri arasında olduğu ve bu durumun çocukların başarılarını ve okul motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği açıkça görülmektedir. Eğitim, eşitsizliklerin en fazla hissedildiği ve her türlü toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretildiği ve meşrulaştığı üst yapılarından biridir. Sınıflı toplumlarda okullar, örtük müfredat ve ders kitapları aracılığıyla çocukların kendi içinde bulundukları toplumsal sınıflarını korumaları sağlamaktadır. Çocuklara küçük yaşlardan itibaren aynı sırayı paylaştığı sıra arkadaşlarından bile aslında ne kadar farklı oldukları hisset(tiril)mektedir. Turner (1997) bu farklılığı okulların “yetenekli” ve “yeteneksiz” şeklinde bir sınıflamayı kabul eden ayırıcı alt kültürler oluşturmakta olduğunu belirtmektedir. Willis (1977) işçi sınıfı çocuklarının işçi sınıfı işlerine orta sınıf ailelerinin çocuklarının da orta sınıf işlerine erişmelerinde eğitimin rolüne değinmiştir. Bunda sadece yapısal nedenlerin değil okul içi süreçlerinde payı olduğu dile getirilmektedir (Apple, 2012).

Nohl, (2009,11) tek bir ulusal/milli kültür tarafından şekillenen devletleri etnik azınlıkların her zaman rahatsız ettiğini belirtmektedir. İktidarlar sadece meşru gördükleri etnik kökene ait kültürü eğitim ortamlarına yansıttıklarında, farklı etnik kökenlere ait bireyler kendilerini o ortama ait hissetmezler. Farklı etnik kökene sahip olan bireyler, böyle ortamlarda kendilerinin görmezden gelinildiğini ve ötekileştirildiklerini düşünürler Illich’ de (2013) okulların toplumsal mitin destekleyicisi olarak hizmet etmekte olduğunu ifade etmektedir. Eğitimde yeteneklerin aynı kaldığı durumda, başarı farklılıklarının nedeni kültürel yoksunluk kuramına bağlanarak bütün kabahati, çocuk ve ailesine yüklemiştir (Turner, 1997).

Freire’ye göre alt kültür, ait olduğu sınıf ve etnisitenin yanında toplumsal cinsiyet, cinsellik, ırk ve diğer kimlik biçimleriyle geniş bir ilişki içerisinde. Freire için eğitim, insanın kendi zihinsel ve kültürel sınırlarını geçmekle sağlanır. Bu sınırları geçmek, insanın diğerlerinin kültürleri hakkında, din dahi birşeyleri anlamaya başlamasıyla olabilir. Apple’a (2012) göre, insanlar gündelik hayat içerisinde karşılaştığı çatışmaları şekillendirir. Devlet ve siyasette, kültürel hayatta, üretim, dağıtım ve tüketim biçimlerinde toplumsal sürecin her bir unsuru, diğerleri içindeki ve arasındaki ilişkiyi etkilemektedir. İnsanlar toplumsal cinsiyet, ırk ve sınıf

gibi meseleler için her bir alanda mücadele ettiğinde, “ekonomi” de dâhil bütün toplumsal süreç bu mücadeleden etkilenecektir. Mücadeleler ve bunların yürütüldüğü alanlar ise bunun sonucunda yeniden şekillenecektir. Apple (2012) okulların sınıf, toplumsal cinsiyet ve ırk temelinde katmanların olduğu bir toplumsal düzeni yeniden üretmek bakımından önemli bir role sahip olduğunu, eğitim ve kültür sisteminin mevcut tahakküm ve sömürü ilişkilerinin sürdürülmesinde en önemli unsur olduğunu savunur. Apple (2012), yeniden üretim kadar, okulların mücadele ve değişim alanları olduğunu belirtmektedir. Kurul da (2013, 26-27) Apple (2012) gibi, okullar toplumda varolan eşitsizlikleri barındırsa da okulların yeni bir insan yaratma özelliğinden dolayı “umut mekanları” olduğunu şöyle belirtiyor:

Kentsel çelişkiler sonucunda, okulun bulunduğu mekanlara göre kapitalizmin ayrıştırdığı ve kutuplaştırdığı sınıflardan ve toplumsal gruplardan öğrenciler ve velilerle karşılaşırız. Sınıfsal olarak, toplumsal tabaka ve grup olarak, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini özümsemiş kadınlar ve erkekler olarak, farklı güçlere sahip dinsel ve etnik kimliklere ait insanlarla karşılaşırız. Kapitalist toplumda, eğitimcilere, kadınlar ve erkekler arasındaki sömürü ve tahakküm ilişkilerini örtmek veya perdelemek ve meşrulaştırmak görevi verilir. Ancak başat liberal ideoloji ne denli güçlü etkilerde bulunuyor olursa olsun, okullar eğitim bileşenlerinin praxisi ile yeni bir insan ve yani toplum arayışına kapı aralar.

Yasalar altında güvence altına alınan ama pratikte birçok eşitsizliklere uğrayan “öteki” öğrencilerin farkındalığını bilmek ve onların var olduğunu kabul etmek kuşkusuz öğretmenlerin eğitime bakış açılarını değiştirecektir. Farklı aidiyetleri, dilleri, dinleri ve toplumsal cinsiyet rollerini tanımayan/bilmeyen veya gözardı eden öğretmen öğrenciyle iletişim bağına kapayacaktır ve sadece sistemin sürdürücüsü olacaktır. Freire, öğretmenlerin (entelektüellerin) toplumsal dönüşüme katkısını şöyle ifade etmektedir (Akt. Mayo, 2014, 65):

Entelektüellerin hegemonik ilişkileri desteklemesi ya da onlara meydan okuması konusuna ilişkin olarak, entelektüel, sosyal adalete dayanan genel toplumsal değişmeye yardımcı olacak eleştirel bilinci güçlendiren diyaloga tanımlayıcı bir yaklaşım yoluyla, konuları sorunsallaştırmaya yardımcı olur.

Mayo (2014), Gramsci’nin eğitime bakış açısına göre okulların mücadele alanları olduğunu, müfredat içinde hegemonyanın karşılaştığı veya meydan okuduğu ve hegemonya ilişkilerinin müzakere edildiği alanda mücadele edenlerin ise öğretmenler olduğunu belirtmektedir. Freire ise sadece eğitimin dönüştürücü etkisi olmadığını ve bağımsız bir değişken olmadığını düşünmekle birlikte, sosyal değişimin önkoşulu olduğunu söyler (Akt. Mayo, 2014).

Farklı sosyal, kültürel ve ekonomik yapılardan gelen öğrencilere uygulanacak eğitim programları önemlidir. Gök (2012), bu programların nitelikli başarılabilmesi için, demokratik eğitimin gelişeceği okul ikliminin yaratılması, yeterli maddi kaynağın devlet bütçesinden sağlanması, sosyal, pedagojik ve psikolojik desteğin eksiksiz olarak ve duyarlılıkla herhangi bir grubu ötekileştirmeden karşılanması, nitelikli ve etkin öğretmen yetiştirilmesinin gerekli olduğunu belirtmektedir. Lombardi (2000, 87) de öğretmenlerin eleştirel bilinç edinebilmeleri için kendilerinin eğitilmesi gerektiğini belirtmektedir. Eğitimcilerin kolektif eleştirel bilinci temsil eden, çevre ve eğitilecek özne arasındaki geçiş noktalarını tespit edebilen bir birey olması gerektiğini ifade etmektedir.

Gök (2012), bireylerin eğitim hakkını kullanmasının eğitim sisteminde sınıf, cinsiyet, ırk, etnik köken, dil, din, coğrafi bölge, cinsel yönelim, politik görüş gibi ayrımcılıkların ortadan kalkmasıyla sağlanabileceğini dile getirmektedir. Okullar bir bölgede yaşayan insanların çeşitli boyutlardaki farklılıklarının gözlemlenebileceği kurumlardır. Okullarda insanlara ilişkin farklılıklar, öğrencilerin bulundukları sosyo-ekonomik düzey, din, dil, cinsiyet, cinsel yönelim, etnik köken, engelli olma durumu ve bireysel ilgi şeklinde görülebilir. Bu farklılıkların herhangi birini ele alıp diğerini görmezden gelmek bu farklılıkları kabul etmemeye ve önemsizleştirmeye yol açar. Bütün eşitsizliklerin sınıf temelli olduğu sıklıkla dile getirilen bir mit olmakla birlikte sadece sınıf temelli eşitsizlikleri kabul etmek cinsiyet, engelli olma gibi durumları görmezden gelmemize yol açabilir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan insanlar toplumda ayrımcılığa uğramakta fakat sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bir kadın daha fazla ayrımcılığa uğramaktadır. Örnekleri çoğaltmak gerekirse, anadili farklı olan öğrenciler okula başladıklarında anadili Türkçe olan öğrencilere göre daha fazla zorluklar yaşarlar. Türkiye’deki eğitim istatistikleri ve birçok araştırma, anadili farklı olduğu için akademik yönden başarısız olan kız çocuğunun aynı sorunu yaşayan bir erkek öğrenciye göre okula gönderilmemesinin daha büyük olasılık olduğunu göstermektedir.

İnsan esas olarak Adorno ve Horkheimer’a (Akt. Kurul, 2013) göre, o her ne ise yalnız onun aracılığıyla varolabilmekte olup, sonuçta “parçalanamazlık” ve “biricik olma” ile belirlenemez aksine öteki ile gerekli ortaklıkları oluşturabildiği ve onlarla yaşamı paylaşabildiği sürece var olabilir. İnsan, bir toplumun üyesi, ama öncesinde de bir bireydir; diğerlerine yönelik eylemde bulunur, ama öncelikle kendi

kendisine davranmaktadır; o içinde yaşadığı ilişkilerin momentidir, ama önce kendi kendisini belirleyebilendir.

Banks ve diğerleri (2001), kültürel farklılık alanlarını ırk, etnik yapı ve sosyal grup olarak tanımlamaktadırlar. Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Komisyonu (National Council for Accreditation for Teacher Education (NCATE); 2002) kültürel farklılık alanlarını, etnik köken, ırk, sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet, engellilik, dil, din ve cinsel yönelim şeklinde olduğunu ifade etmektedir. APA'nın (2002) çokkültürlülük tanımı farklılık alanları açısından en geniş tanımlardan birisidir. APA'ya (2002) göre kültürel farklılık alanları; ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf ve dini inanç şeklindedir. Bu araştırmaya konu olan farklılık alanları; bölgesel farklılık, cinsel yönelim, toplumsal cinsiyet rolleri, eğitim hakkına erişim, engelli olma, dinsel inanç, dil, siyasal görüş, sosyal ve ekonomik sınıf-statü farklılığı, kültürel ve bireysel özellikler, bireysel ilgiler ve bireysel tercihler boyutlarındadır. Araştırmada temel alınan farklılık alanlarından, bölgesel farklılık, eğitim hakkına erişim, siyasal görüş, bireysel ilgi ve tercihler tam olarak "kültürel farklılık" kavramını karşılamamaktadır. Bu yüzden, bu araştırmadaki farklılık alanlarının daha kapsayıcı bir kavram olarak "insan farklılıkları" (human diversity) adıyla anılması tercih edilmiştir. Kültürel farklılıklar, literatürde bir zenginlik olarak da algılanmaktadır. Ancak bu araştırmadaki farklılıklar; bireylerin sahip olduğu özelliklerden dolayı yaşadıkları dezavantajlı durumları da ortaya çıkaran "insan farklılıkları"dır.

"İnsan farklılıkları", insanların biyolojik farklılıkları dışında, bir ülkenin baskın olarak kabul edilen prototipine göre belirlenmektedir. Türkiye farklı etnisiteleri, dinleri, dilleri dolayısıyla kültürleri içinde barındıran bir ülkedir. Özellikle Türkiye'nin doğu ve güneydoğu bölgelerinde bu farklılıklar daha fazla görülmektedir. Okulların bu farklılıkları gören, bu farklılıkları kabul ederek eğitim veren demokratik kurumlar olması gerekir. Bu bölgelerde öğretmenlik yapan bireylerin bu farklılıkları algılama şekilleri, okula yeni başlayan ve farklı bir dünyayla ilk defa tanışan ilkökul öğrencilerinin eğitim algılarını, akademik başarılarını ve ilerdeki yaşantılarını etkilemektedir. Okullar sadece doktrinleri aşılama ve sosyalleşme arenasına ya da öğretim yeri olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin güç kazanmasını ve öz-dönüşümü destekleyen bir kültür bölgesi olarak görülmelidir.(McLaren, 2011) . Okullaşmanın diyalektik olarak anlamlandırılması,

okulları hem hegemonya kurma hem de özgürleşme mekanları olarak görmemizi sağlar.

Okulları; bireyleri özgürleştiren alanlar olarak görmemizi sağlayacak temel noktalardan birisi, öğretmenlerin farklılıklara ilişkin bakış açılarıdır. Gramsci'ye (Akt. Lombardi, 2000) göre eğitimci, sadece okulda ders veren kişi değil aynı zamanda toplumsal baskı ve bireysel özerklik arasında dinamik ve diyalektik bir denge kurmaya çalışarak, toplumun eleştirel bilincini temsil eden; okulda bulunacak kollektif insan tipini öngören; global toplum ve büyüme çağındaki gencin kişiliği arasında aracılık misyonunu üstlenen ve gelişme sürecini destekleyip teşvik eden bir kişidir. Gramsci öğrencilerin, standartlaştırılmış öğrenme, davranış kuralları, sınıf düzeni, öğretmenlerin belirli öğrenci gruplarına karşı kullandığı resmi olmayan pedagojik süreçler vasıtasıyla şekillendirilebileceğini ifade etmektedir. En yoksun kesimlerden gelen bireyler için okul, kültüre erişim için bir yoldur ve bu eğitimin her aşaması için geçerlidir. Touraine (2000, 113) öznelerarası ilişkilerin aynı kültür, aynı topluma ait değil de özneye dönüşmek için verilen ortak çaba olduğunu belirtmektedir. Bu yaklaşıma göre, ötekinin varlığı kabul edilmeden öznenin toplumsal eyleyene geçmek olanaksızdır, ama ötekinin anlaşılması, mesleki ilişkilerden farklı bir ilişki doğurur. Touraine, böylelikle bir karşı toplum doğacağını; yani bir yurttaşlar topluluğundan değil, iktidarın bütün kişisiz mantıklarına direnen toplumsal eyleyenlerin gönüllü ortaklığından oluşmuş siyasal bir toplumun temeli atılacağını ifade etmektedir. Bu bağlamda, okullardaki öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkisinin, aradaki mesafeye saygı duyan ama aynı zamanda iletişimi yaratan, gizli bir anlaşma gerektirmeyen aynı zamanda karşılıklı saygı isteyen, her iki tarafında birbirini eşit görmesini gerektiren şekilde olmalıdır.

Aksoy'un (2001) yaptığı Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde okuyan öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin eşitlik ve ayrımcılık ile ilgili görüşleri ile ilgili araştırması bu çalışmaya yön veren çalışmalardan birisidir. Bu çalışmada öğrencilere kendi arkadaşları, öğretim elemanları, üniversite elemanları tarafından sosyal, ekonomik, politik görüş ve diğer nedenlerden dolayı ayrımcılık yaşayıp yaşamadıkları ve bu durumlar karşısında kendilerini nasıl hissettikleri konusunda sorular sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar üniversiteler arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu farklılıkların

sebepleri, öğretmen adaylarının bulundukları ortamların farklı özellikler taşıyor olması ve bu adayların farklılıkları algılama şekillerinden kaynaklanıyor olabilir.

İnsanlar; yaşadıkları bölgeler, cinsel yönelim, engelli olma, dinsel inanç, dil, siyasal görüş, sosyal ve ekonomik sınıf-statü farklılığı, kültürel ve bireysel özellikler, bireysel ilgiler, seçimler boyutlarında farklılıklar gösterirler. Bu araştırmanın problemi, öğretmenlerin bu insan farklılıklarına karşı görüşlerini oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Mardin ili ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin “insan farklılıkları”na ilişkin duyarlılıkları/toleranslarını ve görüşlerini saptamaktır.

Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin bölgesel farklılık, cinsel yönelim, toplumsal cinsiyet rolleri, eğitim hakkına erişim, engelli olma, dinsel inanç, dil, siyasal görüş, sosyal ve ekonomik sınıf-statü farklılığı, kültürel ve bireysel özellikler, bireysel ilgiler ve bireysel tercihler boyutlarındaki farklılıklara ilişkin toleransları ne düzeydedir?
2. Öğretmenler kendilerinin insan farklılıklarına ilişkin duyarlılık ve düşüncelerini hangi düzeyde ve yönde tanımlamaktadırlar?
3. Öğretmenlerin insan farklılıklarına ilişkin görüşleri;
 - a) cinsiyetlerine,
 - b) sendikalı olma durumlarına ve üye oldukları sendikaya göre değişmekte midir?

Önem

Türkiye, farklı kültürleri içinde barındıran bir ülkedir. Bu kültürler, yaşayış şekilleri, inançları, dilleri açısından farklılıklar göstermektedir. Eğitim kurumları, bu kültürel farklılıkların bir araya geldiği yerlerden biridir. Eğitim kurumlarının temel öğeleri arasında yer olan öğretmenler; cinsiyet, sosyal sınıf, siyasal ve dinsel inanç, kültürel değerler, bedensel ve zihinsel sağlık ve anadil gibi “insani farklılıkları” barındıran öğrencilerle bire bir ilişki içindedirler. Öğretmenlerin bu farklılıklar karşısındaki görüşleri, dolayısıyla tutumları bu farklılıklara sahip olan öğrencilere yönelik olarak destekleyici veya engelleyici olabilir. Bu farklılıkları bilen ve bu yönde öğrencilere eşit ve hakkaniyetli davranan öğretmenlerin davranışları,

öğrencileri motive etmeye ve bu öğrencilerin eğitimi olumlu yönde algılamalarına sebep olabilir. Bu durum da eğitimcilerin öğrencilerin kazanımları bakımından etkilerini olumlu şekilde artıracaktır.

Bu araştırma, çokkültürlüğün yoğun olarak yaşandığı bir yer olan Mardin ilinde görev yapan ilkokul öğretmenlerinin insan farklılıklarına ilişkin tolerans düzeylerini tespit etmeye yönelik bir araştırma olarak literatürde yer alan tartışmalara mevcut durum bağlamında bir katkı getirebilmesi umulmaktadır. Bu araştırma ile ulaşılan, öğretmenlerin öğrenciler arasındaki bu farklılıklara ilişkin geliştirmeleri gereken tolerans alanlarının saptanmasına yardımcı olabilir. Öte yandan Türkiye eğitim sisteminin bu farklılıkları kabulü ve bu farklılıklara uygun adil bir eğitim politikaları geliştirilme çabalarına katkı sağlayabilir. Çalışmanın bu yöndeki politikaların geliştirilme katkıda bulunacağı umulmaktadır. Bu çalışmanın Eğitim Fakültelerinde öğretmen yetiştirme program ve içeriklerinin gözden geçirilmesine ve geliştirilmesine de ışık tutması umulmaktadır.

Sınırlıklar

Bu araştırma, 2013- 2014 eğitim- öğretim yılında Mardin ili Artuklu, Dargeçit, Kızıltepe, Mazıdağı, Midyat, Nusaybin ve Ömerli ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Araştırmada geçen ve önemli görülen bazı kavramlar şu şekilde tanımlanabilir.

İnsan farklılıkları: Bu çalışmada insan farklılıkları, insanların yaşadıkları bölgeler, cinsiyet, cinsel yönelim, engelli olma, dinsel inanç, dil, siyasal görüş, sosyal ve ekonomik sınıf-statü farklılığı, kültürel ve bireysel özellikler, bireysel ilgi seçimler; boyutlarındaki farklılıkların bütünü ifade etmektedir.

Kültür: Bilgileri, inanışları, sanatı, ahlakı, hukuku, töreleri ve kişinin toplumun bir üyesi olarak edindiği alışkanlıkları kapsayan karmaşık bir bütündür (Cuche, 2004 akt. Doytcheva, 2005, 18).

Çokkültürlülük: Farklı sosyal çevrelerden, dini inançlardan, etnik kökenlerden veya milliyetlerden gelen bireylerin oluşturduğu toplulukların varlıklarının tanınması ve bu tanınmaya uygun toplumsal politika ve düzenlemelerin yapıldığı toplumsal örgütlülük durumu.

Sınıf: Bireylerin üretim ilişkileri içerisindeki nesnel konumları ve toplumsal işbölümünden kaynaklanan bir tarihsel ayrışmadır (Worsley, 2007).

Toplumsal Cinsiyet: Toplum ve kültür tarafından yapılandırılmış, biyolojik cinsiyetten bağımsız olarak gelişen cinsiyet rolleri, kimliği, statü ve sorumlulukları ifade etmektedir.

Etnisite: Din, köken, ırk ya da kültür üzerine kurulu ortak bir soy inancı ifade etmektedir (Doytcheva, 2009)

Tolerans: İnsanların farklı özelliklere sahip olan bireylere tahammül etme ve kabul etme durumudur. Bu kabullenmeyi de hissederek, içselleştirerek davranışa dönüştürme durumudur (Bullard, 1997)

Öğretmen: Bu çalışmada Mardin ili Artuklu, Dargeçit, Kızıltepe, Mazıdağı, Midyat, Nusaybin ve Ömerli ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerini içerir.

BÖLÜM II

ALANYAZIN

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi ve konu ile ilgili araştırmalar yer almaktadır.

Kimlik ve Benlik Algıları

Kültür kimliğin referans alanı olarak kabul edildiğinde, kültür ile kimlik arasında güçlü ve vazgeçilmez bir ilişki olduğu söylenebilir. Kültür bir fark kaynağı olarak alınırsa, kültürün kimlik için ayrımlar içerdiği de belirtilebilir. Assmann, (2001 akt. Sarı, 2007,56) kimliğin, “Kimsiniz?” ve “Ben kimim?” (kişisel) ya da “Biz kimiz?”(toplumsal) sorularına verilen yanıt olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda kimliğin, kişisel ve toplumsal olmak üzere iki boyutu vardır. İnsan, burada kendisini diğerlerinden ayırt eden özelliklerin neler olduğu üzerinde düşünür. Bu durumda kimlik bir bilinç sorunudur. Kişinin ya da topluluğun kendisi hakkındaki bilinçsiz algılayışının bilince çıkmasıdır şeklinde söylenebilir.

Gramsci (2011, 54), “ Bizi ilgilendiren her insanın ne olduğu değil, her insanın her an ne olmakta olduğunu” cümlesiyle insanların kendi kendilerini tanımlamalarının, onları kendi varoluşlarına göre değerlendirmenin doğru olmayacağını ifade etmektedir. Kendi değerlerimiz bazı sınırlar içereceğinden, değerlendirmelerimizin önyargısız olmayacağını şöyle ifade etmektedir:

..Öyleyse insan bir süreçtir ve kesin olarak kendi davranışlarının (acres) sürecidir. Üzerinde düşünürsek görürüz ki: İnsan nedir? sorusu, “soyut” ve “nesnel” bir soru değildir. Bu soru kendi üstümüzde ve başkaları üstünde düşünmemizden, düşüncemizle bilmek istediğimizden, gördüğümüzden, ne olduğumuzu, ne olabileceğimizi düşünmemizden, gerçekten bazı sınırlar içerisinde “kendi kendimizin”, yaşamımızın, kaderimizin yapıcısı olup olmadığımızı araştırmamızdan doğmuştur. Sonra da bunu “bugün”, içinde bulunduğumuz koşullarda, “bugünkü yaşamın verdiği koşullarda öğrenmek istiyoruz; herhangi bir yaşamdaki, herhangi bir insandaki koşullarda değil.

Rousseau (Akt. Bora, 2009,37) benlik sorusunun “ne” sorusundan hareketle kurulmakta olduğunu belirtir. Bu duruma karşı çıkan Rousseau “ne”

sorusunun diğeri değersizleştirdiğini ve ötekileştirdiği ifade eder ve eşitsizliklerin bu ahlaki değersizleşmeden kaynaklandığını belirtir. Rousseau'ya göre eşitlik ve özgürlük ilişkisi birbirinden ayrılmazdır. Rousseau, kabul görme mücadelesini, bir değer ve hak talebi olarak değerlendirir ve somut varlığın kabulü ile hak sahibi olma durumunu eşitlenme olarak belirtir.

Kimlik politikaları, yaşam fırsatlarındaki farklılıkları ortadan kaldırmanın farklı bir stratejisidir. Pietch gibi bazı yazarlar kimlik politikalarının sınıf politikalarının önüne geçtiğini ve sınıfın görünmezliğine yol açtığını düşünmektedirler. Pietch (2007, 344-346), kimlik politikalarını sınıf politikalarına güçlü bir alternatif olarak görür ve sınıf politikalarının yerine geçen kimlik politikalarının dezavantajları olduğunu düşünür. Kimlik gruplarının birbirlerine karşı kışkırtılmasının sivil toplumu tehdit ettiğini belirtir. Pietch'e göre, kimlik grupları arasında güvensizlik durumların oluşacağına ve bu durum sivil toplumdaki kişiler arasında yabancılaşmaya yol açar (Pietch, 2007, 345). Foucault kimliklerin iktidarla ilişkisini kuranlardan biridir. Foucault'ya (2012, akt. Revel, 2012, 12) göre, bu analizi “iktidar ilişkilerinin kurulduğu bir kimlikte, öznenin, kendisiyle bağıntısının, kendinin kurgusu arasında net bir ayırım yapmak gerekir”. Foucault (2012,12) iktidarın gücü sayesinde, kimlikleri kendi meşru gördüğü kimliğe bağladığını şöyle ifade etmektedir:

...Bu çeşit güç bireyi kategorize ederek günlük hayatın her alanına yansır, bireyi kendi bireyselliği ile tanımlar, onu kendi kimliğine bağlar, güç başkaları tarafından bireyde tanınması gereken ve onun da tanımaya zorunlu olduğu gerçeğin kanununu ona empoze eder. Bu çeşit güç bireyleri özne haline getirir. Özne kelimesinin iki anlamı vardır: kontrol ve bağımlılıkla bir başkasına özne olmak ve bir bilinç veya bir kendini tanıma ile kendi kimliğine bağlanma. Her iki anlam da bireyi boyun eğdiren ve onu özneye çeviren bir çeşit güç gerektirir...

Foucault, batı modernliğinin kimlikleri, normleştirme süreçleriyle yapılanmakta olduğunu söyler ve şu şekilde de devam eder: “Elbette normalleşmesi söz konusu olan “ötekiler”dir ancak bu normalleştirme onların marjinalleşmesiyle son bulur. Kimlik yapıtıdır ve kendine yapılan dayatmaların dışında seçimle oluşan çok katmanlı bir özelliğe sahiptir”. Foucault, kimliklerin çeşitli ve birbirinden farklı sembolik düzen unsurları tarafından yapılandırıldığı, kimliğin oluşumunun kişisel, toplumsal, politik ve felsefi bileşenleri ile bitmeyen bir süreç olduğunu belirtmektedir. Bu süreçte,

kimlik ve kültür üzerinde iktidarın bir baskısı vardır. İktidar kimliği ve kültürü şekillendirmeye çalışır.

Kimlik temeline dayalı yaklaşıma göre ise, kültür “kimliğin tanımlanması, ifade edilmesi ve geliştirilmesi için, kişinin kendini gerçekleştirmesi için bir ön koşuldur. Kimlik bağlamı olarak kültür, üyeleri, ortak tarihi deneyim ve değer verilen (inanç, yaşam biçimi, gelenekler, dil ve ortak vatan gibi) kültürel özelliklerin bir bileşimine dayanan ortak bir kimliğin sürekliliği duygusunu paylaşan “ulusal, etnik ve dini grupların” kültürüdür (Sarı, 2007).

Kültür ve Çokkültürlülük Kavramları

Kültür, bir grup insanın bireysel ve toplu yaşamlarını anlamada, düzenlemede ve yapılandırmada kullandıkları inançlar ve adetler sistemidir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde (2014) kültür (ekin, eski dilde hars) kavramının tanımı şu şekildedir “Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmeye kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünüdür”. Bu tanım bize toplumların kendi kültürlerini oluşturduklarını, bu kültürün, devamı için ilerideki nesillere aktarıldığını ifade etmektedir.

Wulf’a (2004, 129) göre “İnsanlar doğaları gereği kültürel varlıklardır ve kültürün yardımıyla insan olabilirler, dolayısıyla kültürel süreçler de insanlaşma süreci olarak ortaya çıkmaktadır”. İbni Haldun(Akt.Kurul 2013, 5) “insan alışık olduğu gelenek ve şeylerin ürünüdür, doğal eğilimlerin ya da yaradılışın ürünü değildir” demektedir. İbni Haldun’un bu tanımlaması kente yerleşik şekilde yaşayanlar ile göçebe olarak yaşayan insanlar arasında bir karşıt bir ilişki kurmuştur. Tyler (Akt. Wulf, 130) ise kültürü medeniyetle eş tutar ve bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, gelenekler ve görenekler ve toplumun bir üyesi olarak insan tarafından kazanılmış diğer tüm beceriler olarak tanımlar. Bu tanım bize kültürel değerlerin doğal yetenekler gibi kalıtımla alınmadığını bilakis kazanıldığını göstermektedir. Kültür, bireylerin farklı coğrafyalarda yaşamlarının sonucu şekillenir. Wulf (2004, 129-130) kültürün etkilerini ve kültürel farklılıkları şöyle dile getirmektedir :

...kültür insan bedenini oluşturur ve aynı zamanda bu biçim vermenin sonucudur. Hem değişimi hem de geçmiş, şimdi ve gelecek arasında hem yenilik hem de gelenekten bağıni koparma yoluyla sürekliliğini üretir. Canlı veya ölü, toplumsal cinsiyetler ve nesiller, içsel ve dışsal olan, tepe ve dip arasında sınırlar yaratır ve iş dağılımının farklılaşmış biçimlerini tanıtır. Kültür devingendir, hem bir pratik, hem de prosedürdür ve her kültür sadece tek kültürden ibaret değildir, birçok kültürü kapsar.

Weber (Akt. Schnapper, 2005) ise insanların biyolojik benzerliklerine dayalı olarak sınıflandırılan ırkların eşitsizliği düşüncesini reddetmekte, ancak halklar arasında uygarlık ya da kültür -biyolojik değil, toplumsal bir olay- alanında eşitsizlik olduğunu düşünmektedir. Weber'e göre etniklerarası ilişkiler statü düzeyindedir. İnsanların, ait oldukları etnik topluluğun değerini ortaya koymalarının nedeni kendi onurlarına ve kendi saygınlıklarına kesinlik kazandırma ihtiyacıydı; ancak bunu yapmakla, her zaman ötekileri değersizleştirme tehlikesi taşımaktadırlar (Schnapper, 2005). Kültürel farklılık sorunu tamamen politik eğilimin, ortak gereksinimleri ve çıkarları vurgulayan topluluk, dayanışma ya da liberal uzlaşma kavramlaştırmaları karşısında grupların kendi ayrılıklarını ve farklılıklarını savunacakları çerçevenin ifadesidir. Said (1995,77), farklılıkların açığa çıkarılması ve dramatize edilmesinin, ideolojinin önemini azaltmadığı ifade etmektedir. Aksine, kültürel öneminin vurgulanmasının, ideolojinin gücünü değerlendirmemizi ve sürmekte olan etkisini anlamamıza katkı sağladığını belirtmektedir (Said,1995,77). Burbulese' e (1996; 102) göre *fark*:

insan kişiliğinin ve eyleminin içsel olarak parçalanmış ve edimsel yönlerine dikkat çeken toplumsal ve psikolojik kimlik ve öznellik biçimlerinin bir ifadesidir. İnsansıların ve melezlerin kimlikleri ve konumları üzerine düşündükçe, fark, yalnızca farklı grupların karşılaşmasıyla ilgili bir konu değil, içsel yaşamın temel özelliği olarak da görülmeye başlanır. Genel olarak bu eğilimler, tartışma odağını, aynılık varsayımından farkın tanınmasına kaydırmayı, parçalanma ve melezlik konularına dikkat çekmeyi ve geleneksel baskın kurallar veya kimliklerle olan uyumsuzlukları meşrulaştırmak zorunda kalmış olanların omuzlarındaki kanıtlama yükünü kaldırmayı amaçlamıştır.

Weber (Schnapper,2005) etnik ya da ırksal toplulukların birbirine karşı duyduğu tiksinti “birincil ve normal bir tutum” olmakla birlikte, ırkların birbirine karşı duyduğu “tikinti” duygularının, ne yabancılık ne de onları birbirinden ayıran fiziksel uzaklıkla orantılı olarak değiştiğini belirtmektedir. Weber'e göre, “İrklar arasındaki uzaklık düşüncesi doğrudan doğruya ırkların varlığına bağlıydı-; tiksinti duygulan hiçbir biçimde “doğuştan”, yani doğanın oluşturduğu duygular değildi; onlar, ırksal damgalara verilmiş toplumsal

anlamlandırmadan doğuyorlardı”. Bu tanımlamaya göre kültürel farklılıkların sonradan kazanıldığını ve insanların kendi kültür belirlemelerine göre bu “fark”ı tanımladığı söylenebilir. Geertz’e (Akt. Wulf, 2004, 129-130) göre ise, insan soyundaki doğal, evrensel ve kalıcı ile geleneksel, yerel ve geçici arasındaki sınırı tarif etmek zordur. Bu sınırları çizmenin insan ilişkilerini çarpıttığını belirtmekte ve insan soyunun, kendi tarihsel ve kültürel karakterinin arkasında değil, onların içinde bulunabileceğini ifade etmektedir. Farklı kültürlerin bu şekilde toplumsal görüngülerinin incelenmesi, onların çeşitliğini analiz eder ve kültürün çok boyutluluğu şeklinde analiz çıkarmamızı sağlar.

Kültür, insanlar arasındaki iletişimin ve etkileşimin zemini, ama aynı zamanda bir başka kültürün tahakküm kaynağıdır. Kültür, inançları, gelenekleri, değerleri, dili kapsar ve bireyleri ve grupları kurumsallaşmış hiyerarşilere bağlayan pratikleri dolaylıdır. Yatkinlikler, nesneler, sistemler, kurumlar vs. hangi biçim altında olursa olsun, kültür, iktidar ilişkilerini somutlaştırır (Swartz, 2011,11). Kültür milletlerin kendi ideolojilerin, yaymak için kullanılan bir araç olarak da görülebilir. Emperyalist devletlerin kendi kültürleri üzerinden hegemonya kurma şekilleri Said (1995,14) tarafından şöyle ifade edilmiştir:

..Kültür çeşitli siyasal ve ideolojik davaların birbirine girdiği bir tiyatrodur. Örneğin başkalarından önce kendi ulusal klasiklerini okunmaları gerekliliği öğretilmiş olan Amerikalı, Fransız ya da Hindistanlı öğrencilerden sadıkane ve genellikle de eleştirmeksizin kendi uluslarına hayran ve ait olmaları başkalarına karşı ise aşağılayıcı ve kavgacı olmaları beklenmektedir. Bu gözle bakıldığında insanın kendi kültürüne tapınmasına yol açmasının yanında, bu kültürün gündelik dünyayı aşan, gündelik dünyadan az çok kopuk bir şeymiş gibi düşünülmesini getirmesidir. Gündelik yaşamla bağlantısı kurulamayan bu bakış açıcı insan profesyonellerinin çoğu için, kölecilik, sömürgecilik ve ırkçılık gibi alçakça sürüp giden acımasızlığı ve emperyalist bir boyunduruk ile bu uygulamalara girişmiş toplumların şiiri, romanı ve felsefesi açısından arasındaki bağlantıyı olanaksızlaştırıyor.

Dünya’da ve Türkiye’de çokkültürlülüğe ilişkin farklı bakış açıları bulunmakta ve bu yönüyle çokkültürlülüğün tartışmalı bir kavram olduğu kabul edilmektedir. Sosyolojik bir olgu olarak karmaşık bir yapıya sahip olan çokkültürlülük bu çalışma kapsamında “farklı ırk, etnik köken, sınıf, cinsiyet, dil, değer, inanç sistemi, deneyim ve cinsel tercih” olarak ele alınmıştır (Başbay ve Bektaş, 2009, 34).

Çokkültürlülük; “kimlik politikası” , “tanınma politikası” ya da “farklılık politikası” kapsamında ve bu politikalara yönelik taleplerle bağlantılı bir şekilde ortaya çıkmıştır (Tambiah, 2001; akt. Başbay ve Bektaş, 2009, 35). Bu kavram kültürel farklılıkların kamusal alanda ifadesi, azınlıklara özel hakların verilmesi, azınlıkların farklı kültür ve kimliklerini koruması ve geliştirmesi, farklı kültürel yapıların gelişiminin teşvik edilmesi gibi çeşitli anlamları içermektedir. Çokkültürlülük kavramı etnik ve kültürel grupların varlığına işaret etmektedir. Bir ülke nüfusunun farklı etnik kümelerden oluşması, onu ancak tanılayıcı düzeyde çokkültürlü yapar. Çokkültürlülük karşıtları tarafından gündeme getirilen “hangi kültürler değerlidir” konusunda Parekh (2002) hiçbir kültürün tamamen değersiz olmadığını aksi halde üyelerinin bağlılığını korumasının ve uzun süre ayakta durmasının mümkün olamayacağını ifade eder. Değerli olma durumunun bir başka toplum veya kişi tarafından belirlenmesi, kişilerin kararlarını güçlü ve yeterince inandırıcı bir savunma yaptıklarında saygı duymamız, ikna olmadığımızda ise değişim için baskı yapmaya devam etmemiz gerektiğini ifade eder. Başkasının özgürlük alanını ya da farklılığını yok etmeye ve baskı yapmaya maruz bırakacak düşüncelerin çokkültürlülükle bağdaşmadığını söylemek mümkündür. Zira çokkültürlülük tüm farklılıkların kendini özgür hissettiği ve birbirlerinin yaşam alanını daraltmadığı bir yaklaşımdır.

Parekh (2002) her toplumun sahip olduğu değerlerin bir başkası ile kıyaslanmadan bizzat kendi başına bir değer olarak kabul edilmesinin çokkültürlülüğün en büyük felsefi dayanağı olduğunu ifade ederek her kültürün kendi özel koşullarının olduğunu ve diğer kültürlerle kıyaslanmanın yanlışlığını ifade eder. Her kültürel farklılığın tarihi ve sosyolojik arka planı olduğu, dolayısıyla farklılığın kendi öz yapısı içinde değerlendirilmesi gerektiğini Parekh (2002, 195-196) şöyle ifade etmektedir:

Kendilerine özgü yollardan yaşanan dünyayı yapılandırır, olası insan edimleri ve ilişkileri yelpazesini kısıtlar, temel insan deneyimlerini biçimlendirir ve kültürün bağlamını içeriğini derinden etkiler. Üstelik hiçbir ekonomik ve politik güç sistemi yalnızca fiziksel güce dayanamayacağı için, kendisini, üyelerinin, özellikle baskı altında kalmış ve kenara itilmiş üyelerinin gözünde meşru hale getirmek zorundadır; bunun yolu da onların kültürel ve ahlaki inançlarını uygun şekilde biçimlendirmekten geçer. Hiçbir baskın sınıfın kültürü rahat bırakmaması şaşırtıcı değildir. Baskı altındakiler ve kenara itilmişler ise yalnızca protestolara ve kuvvete güvenerek adaleti sağlayamazlar, baskın kültürün ilgili yönlerini yeniden yorumlamaları ya da bunlara karşı

çıkmaları gerekir. Kültür bir meşruiyet ve kuvvet kaynağı olduğu için tüm politik ve ekonomik savaşlar kültürel düzeyde de yapılır ve tüm kültürel çatışmaların kaçınılmaz bir politik ekonomik boyutu vardır.

Çokkültürlülük “neyin kültür olarak tanımlanacağı, bu kültürün nasıl yaşanacağı ve kamusal alanda ne kadar temsil ve katılım hakkına kavuşabileceği ayrıcalığına, tek bir kültürün sahip olamayacağı yönündeki siyasal savdır” (Eğitim-Sen, 2004, 176). Doytcheva (2009, 15) çok kültürlülüğü üç farklı şekilde tahlil etmiştir. İlk olarak demografik bir tanımla, çokkültürlülüğün farklı sosyal çevrelerden, dinî inançlardan, etnik kökenlerden veya milliyetlerden gelen bireylerin oluşturduğunu belirtmektedir. İkinci tahlilde kültürel farklılıkların toplumsal örgütlenmesi dikkatimizi çeker. Bu durumda farklılığın bireysel bir olgu olmadığı, kültürel temas durumlarında karşılıklı etkileşime geçen ve gelişen, zayıflayan, yeniden üretilen toplumsal kurumlarda vücut bulduğu düşüncesini ifade eder. Yani çok kültürlülük demokratik toplumlara özgü bir özellik olarak karşımıza çıkar. Üçüncü tahlil düzeyinde ise çok kültürlülük birtakım özel aidiyetlerin varlığını ve değerini kabul etmekle kalmayan, ayrıca bunları siyasî normlara ve kurumlara kaydetmeyi de öneren belirli bir siyasî programı ifade eder. Çokkültürlülük böylelikle ideolojik ve toplumsal bir çoğulculuktan normatif ve yapısal bir çoğulculuğa dönüşür.

Kültürel görecelik kavramını Wulf (2004), Boa, Kroeber, “Benedict ve Mead’ın etkileri ile kültürün tekliği, kıyaslanmazlığı ve biricikliği” şeklinde ifade eder. Kültürel görecelik tüm kültürleri eşit kabul eder ve sömürgecilik karşıtı olan bir yöntemsel ilkedir. Kültürler kıyaslandığında belirli bir kültürel değere göre yapılacağından kıyas yapan kişinin kültürel değerini taşıyacaktır. Kişinin kendi kültürel bakış açısını göreceleştirmesi diğer kültür gerçekliklerini anlamanın önemli önkoşuludur (Wulf, 2004, 132). Said (1995,15)” içeri girmeden politik görüşlerinizi kapıda bırakın” gibi bakılması gereken karantinaya alınmış bir kültür bakış açısı yerine olağanüstü çeşitlilikler gösteren bir çaba alanı olarak görmek gerektiğini belirtmektedir.

Ergin (2000, akt. Başbay ve Bektaş, 2009, 33), her kültürü koruma ve geliştirmenin en gerçekçi yolunun her bireyin, bir bütün olan, doğal haklarına saygı duymak ve o hakları, tam bir eşitlikle korumak olduğunu ve her bireyin, potansiyel bir kültür kaynağı olarak kabul edilmesi gerektiğini ifade

etmektedir. Kùltürler, dinamik ve gelişken oldukları için, hiç kimsenin, belli bir kùltüre zorlanamayacağını ifade eden Ergin (2000, akt. Başbay ve Bektaş, 2009), her bireyin dilediğı kùltürü özgürce seçebileceğini, ona katkıda bulunabileceğini veya yepyeni bir kùltür yaratabileceğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda kùltürel gelişmenin de temelini özgürlük olduğunu ve bireye saygı duymanın, onun kùltürüne saygı duymak olduğunu dile getirmektedir. Özgür bir toplum farklı kimliklerin temsil ve tanınma talepleri nedenlerinin ortadan kalktığı ya da olmadığı toplumdur. Eğitim- Sen'in (2004, 136) 4. Demokratik Eğitim Kurultayı raporunda bu ilişki (özgürlük ve kimlik) şu şekilde belirtilmiştir:

Özgürleşme talebi, toplumdaki eşitsiz güç ilişkilerinden olumsuz yönde etkilenen, dışlanan, ayrımcılıkla karşılaşan ve siyasal katılımı çeşitli mekanizmalar tarafından engellenen sınıflardan, kadınlardan, etnik ve dinsel topluluklardan gelmektedir. Biçimsel demokrasi kurumlarının özyönetim kurumlarına dönüştüğü, halkın doğrudan katılımını esas alan yeni demokratik biçimlerin oluştuğı, toplumsal ilişkilerin aracısız (devlet aygıtı olmadan) düzenlendiğı bir toplum tahayyülünde, kùltürel farklılıklar etrafında örgütlenmiş hiyerarşik yapılara yer yoktur.

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

Eşitliğe ve Ayrımcılığa İlişkin Yasal Çerçeve

Dünyada ve Türkiye’de eğitim hakkının güvence altına alınması bazı yasalara dayandırılmıştır. Bunların birçoğunda çeşitli ifadelerle eğitimin devlet tarafından herkese eşit sunulacağı ve hiç kimsenin dil, cinsiyet, etnik köken v.b nedenlerle eğitimden mahrum bırakılamayacağı belirtilmektedir. Eğitim hakkının çerçevesini belirlemede ve eğitim hakkına erişimde eşitsizliklerin giderilmesi yönündeki bazı yasa ve hukuksal metinler şunlardır: Anayasalar (1961;1982)”, “İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1949)”, Eğitim Yasaları, “İnsan Hakları ve Temel özgürlüklerin Korunmasına İlişkin Sözleşme (1950)”, “İnsan Hakları ve Temel Özgürlükleri Korumaya Dair Avrupa Sözleşmesi (1954)”, “Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme (1965)”, “Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW) (1985)”, “Çocuk Hakları Sözleşmesi (1995)” dir.

İnsan farklılıklarını koruma altına alan Türkiye’nin imzaladığı bazı uluslararası sözleşmelerden; İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme, Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi ve Çocuk Hakları Sözleşme’lerinin ırk, cinsiyet ve eğitim hakkına ilişkin bazı maddeleri burada paylaşılmıştır.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi eşitlik ile ilgili sözleşmelerin başında gelmektedir. Beyannameye göre, biyolojik, ırk ve etnisite farklılıklarını güvence almaya yönelik maddeler şöyledir:

Madde 2 .Herkes, ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasi veya diğer herhangi bir akide, milli veya içtimai menşe, servet, doğuş veya herhangi diğer bir fark gözetilmeksizin işbu Beyanname’de ilan olunan tekml haklardan ve bütün hürriyetlerden istifade edebilir.

Bundan başka, bağımsız memleket uyruğu olsun, vesayet altında bulunan, gayri muhtar veya sair bir egemenlik kayıtlamasına tabi ülke uyruğu olsun, bir şahıs hakkında, uyruğu bulunduğu memleket veya ülkenin siyasi, hukuki veya milletlerarası statüsü bakımından hiçbir ayrılık gözetilmeyecektir.

Madde 7 .Kanun önünde herkes eşittir ve farksız olarak kanunun eşit korumasından istifade hakkını haizdir. Herkesin işbu Beyanname’ye aykırı her türlü ayırddedici mualeleye karşı ve böyle bir ayırddedici muamele için yapılacak her türlü kışkırtmaya karşı eşit korunma hakkı vardır.

Birleşmiş Milletlerin Genel Kurulu tarafından 20.Kasım 1989 tarihinde Çocuk Hakları Sözleşmesinin çocukların biyolojik, ırk ve etnisite farklılıklarını güvence almaya yönelik maddeler şöyledir:

Madde 2-1. Taraf Devletler, bu Sözleşmede yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, kendilerinin, anne babalarının veya yasal vasilerinin sahip oldukları ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasal ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayırım gözetmeksizin tanır ve taahhüt ederler.

Madde2.2. Taraf Devletler, çocuğun anne-babasının, yasal vasilerinin veya ailesinin öteki üyelerinin durumları, faaliyetleri, açıklanan düşünceleri veya inançları nedeniyle her türlü ayırıma veya cezaya tabi tutulmasına karşı etkili biçimde korunması için gerekli tüm uygun önlemi alırlar.

Madde14.1. Taraf Devletler, çocuğun düşünce, vicdan ve din özgürlükleri hakkına saygı gösterirler.
2. Taraf Devletler, anne-babanın ve gerekiyorsa yasal vasilerin; çocuğun yeteneklerinin gelişmesiyle bağdaşır biçimde haklarının kullanılmasında çocuğa yol gösterme konusundaki hak ve ödevlerine, saygı gösterirler.
3. Bir kimsenin dinini ve inançlarını açıklama özgürlüğü kanunla öngörülmek ve gerekli olmak kaydıyla yalnızca kamu güvenliği, düzeni, sağlık ya da ahlakı ya da başkalarının temel hakları ve özgürlüklerini korumak gibi amaçlarla sınırlandırılabilir.

Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme, farklılıkların güvenceye alındığı bir başka hukuksal kaynaktır. Birleşmiş Milletler Şartı'nın tüm insanların onur ve eşitlik ilkelerine dayandığı ve tüm üye devletlerin, birlikte veya ayrı olarak, Teşkilatla işbirliği halinde, Birleşmiş Milletler'in amaçlarından biri olan herkesin evrensel insan haklarına ve temel özgürlüklerine, ırk, cinsiyet, dil veya din ayrımı yapılmaksızın saygı gösterilmesinin geliştirilmesi ve desteklenmesi doğrultusunda faaliyette bulunmayı taahhüt ettiklerini gözönünde bulunduran bir sözleşmedir. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin bütün insanların özgür, onur ve haklar bakımından eşit doğduklarını ve herkesin, hiçbir ayırım ve özellikle ırk, renk ve ulusal köken ayrımı yapılmaksızın, burada kayıtlı haklardan ve özgürlüklerden yararlanacaklarını ilan ettiğini gözönünde bulundurarak, herkesin yasalar önünde eşit olduğunu ve herhangi bir ayrımcılık veya ayrımcılığa teşvik karşısında yasaların eşit korumasından yararlanma hakkına sahip olduğunu gözönünde bulunduran sözleşmedir. Bu haklara ilişkin maddeler şöyledir:

Madde 1.Bu Sözleşmede, "ırk ayrımcılığı" terimi, siyasi, ekonomik, sosyal, kültürel veya toplumsal yaşamın herhangi bir alanında, insan hakları ve temel özgürlüklerin tanınmasını, uygulanmasını, bu hak ve özgürlüklerden yararlanılmasını ortadan kaldırmak veya zayıflatmak amacına ya da etkisine yönelik, ırk, renk, soy ya da ulusal veya etnik kökene dayalı her türlü ayırım, dışlama, kısıtlama ya da tercih anlamındadır

Sadece insan hakları ve temel özgürlüklerden eşit şekilde yararlanmalarını sağlamak amacıyla, özel bir korumaya ihtiyaç duyan belli ırk veya etnik grupların veya bireylerin uygun gelişimini temin amacına yönelik özel önlemler, bu gibi önlemlerin sonuçta farklı ırk grupları için ayrı haklar sağlanmasına yol açmamaları ve önlemler amacına ulaştıktan sonra sürdürülmemeleri kaydıyla, ırk ayrımcılığı olarak görülmemeyecektir.

Madde 2.1. Taraf Devletler ırk ayrımcılığını kınar ve uygun her imkanla ve gecikmeden, ırk ayrımcılığının her türünün ortadan kaldırılması ve tüm ırklar arasında bu anlayışın geliştirilmesi politikası izlemeyi üstlenir ve bu amaçla,

- a) Her Taraf Devlet, bireylere, birey gruplarına ya da kurumlara karşı hiçbir ırk ayrımcılığı eyleminde veya uygulamasında bulunmamayı ve ulusal ya da yerel tüm kamu yetkilileri ile kamu kurumlarının bu yükümlülüğe uygun hareket etmelerini sağlamayı üstlenir.
- b) Her Taraf Devlet, herhangi bir kişinin veya teşkilatın ırk ayrımcılığını himaye etmemeyi, savunmamayı ve desteklememeyi üstlenir.
- c) Her Taraf Devlet, yerel ulusal ve hükümet politikalarını gözden geçirmek, nerede bulunursa bulunsun, ırk ayrımcılığı doğuran veya devam ettiren yasaları veya düzenlemeleri değiştirmek, kaldırmak veya geçersiz kılmak amacıyla etkin önlemler alır.
- d) Her Taraf Devlet, koşullar gerektirdiği takdirde yasal düzenlemeler yapmak dahil, tüm uygun yöntemlerle, herhangi bir birey, grup veya örgüt kaynaklı ırk ayrımcılığını yasaklayacak ve bu tür ayrımcılığa son verecektir.
- e) Her Taraf Devlet, gerektiğinde, bütünleşme amaçlı örgüt ve hareketler ile ırklar arasındaki engelleri kaldırmaya yönelik diğer araçları teşvik etmeyi, ırkçı bölünmeyi güçlendirebilecek her şeyi caydırmayı üstlenir.

2. Taraf Devletler, koşullar gerektirdiğinde, belli ırk gruplarının ve bunlara mensup bireylerin, insan hakları ve temel özgürlüklerden tamamen ve eşit şekilde yararlanabilmelerini garanti altına almak amacıyla, bu gruplar ve bireylerin uygun gelişimlerini ve korunmalarını sağlamak için, sosyal, ekonomik, kültürel ve diğer alanlarda özel ve somut önlemler alacaktır. Bu önlemler, alınış amaçları gerçekleştirildikten sonra, hiçbir şekilde, farklı ırk grupları için eşit olmayan ve ayrı haklar sağlanması sonucunu doğurmayacaktır.

Türkiye, Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme'nin onayı sırasında Sözleşme'nin 22. maddesine çekince koymuştur. Buna göre iki devlet arasındaki anlaşmazlık halinde Uluslararası Adalet Divanı'nın karar vermesini kabul etmemektedir.

Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Uluslararası Sözleşmesi kadınların haklarını koruma altına alan, hemen hemen kadınların eşitsiz olduğu her alanla ilgili kararlar içerdiği için, önemli uluslararası

sözleşmelerdendir. Kadınların ötekileştirildiği alanlarda yerini alması için ayrımcılığın en aza indirilmesini amaç edinmiştir.

Madde 1. İşbu Sözleşme'ye göre Kadınlara karşı ayırım deyimi kadınların medeni durumlarına bakılmaksızın ve kadın ile erkek eşitliğine dayalı olarak politik, ekonomik, sosyal, kültürel, medeni ve diğer alanlardaki insan hakları ve temel özgürlüklerinin tanınmasını, kullanılmasını ve bunlardan yararlanılmasını engelleyen veya ortadan kaldıran veya bunu amaçlayan ve cinsiyete bağlı olarak yapılan herhangi bir ayırım, mahrumiyet veya kısıtlama anlamına gelecektir.

Madde 2.Taraf Devletler, kadınlara karşı her türlü ayırımı kınar, tüm uygun yollardan yararlanarak ve gecikmeksizin kadınlara karşı ayırımı ortadan kaldırıcı bir politika izlemeyi kabul eder ve bu amaçla aşağıdaki hususları taahhüt ederler:

Kadın ile erkek eşitliği ilkesini kendi anayasalarına ve diğer ilgili yasalara henüz girmemişse dahil etmeyi ve yasalar ile ve diğer uygun yollarla bu ilkenin uygulanmasını sağlamayı; kadınlara karşı her türlü ayırımı yasaklayan ve gerekli yerlerde yaptırımları da içeren yasal ve diğer uygun önlemleri kabul etmeyi; kadın haklarının erkeklerle eşit temelde himayesini, yetkili ulusal mahkemeler ve diğer kuruluşlarla kadının her tür ayrımcılığa karşı etkin bir şekilde korunmasını sağlamayı; kadınlara karşı herhangi bir ayrımcı hareket yapılmasından veya uygulanmasından kaçınmayı ve kamu yetkilileri ile kuruluşlarının bu yükümlülüğe uyumlu olarak hareket etmelerini sağlamayı; herhangi bir kişi veya kuruluşun kadınlara karşı ayırım yapma girişimini önlemek için bütün uygun önlemleri almayı; kadınlara karşı ayrımcılık oluşturulan mevcut yasa, yönetmelik, adet ve uygulamaları değiştirmek veya feshetmek için yasal düzenlemeler de dahil gerekli bütün uygun önlemleri almayı; kadınlara karşı ayrımcılık oluşturan bütün ulusal cezai hükümleri yürürlükten kaldırmayı taahhüt ederler.

Madde 3. Taraf Devletler kadının tam gelişmesini ve ilerlemesini sağlamak için, özellikle politik, sosyal, ekonomik ve kültürel alanlar başta olmak üzere bütün alanlarda, erkeklerle eşit olarak insan hakları ve temel özgürlüklerinden yararlanmalarını ve bu hakları kullanmalarını garanti etmek amacıyla yasal düzenleme dahil bütün uygun önlemleri alacaklardır.

Madde 4. Kadın ve erkek eşitliğini fiilen sağlamak için Taraf Devletlerce alınacak geçici ve özel önlemler, işbu Sözleşmede belirtilen türden bir ayırım olarak düşünölmeyecek ve hiçbir şekilde eşitsizlik veya farklı standartların korunması sonucunu doğurmayacaktır. Fırsat ve uygulama eşitliği hedeflerine ulaşıldığı zaman bu önlemlere son verilecektir.

Madde 5. Taraf Devletler aşağıdaki bütün uygun önlemleri alacaklardır:

Her iki cinsten birinin aşağılığı veya üstünlüğü fikrine veya kadın ile erkeğin kalıplaşmış rollerine dayalı ön yargıların, geleneksel ve diğer bütün uygulamaların ortadan kaldırılmasını sağlamak amacıyla kadın ve erkeklerin sosyal ve kültürel davranış kalıplarını değiştirmek;

Anneliğın sosyal bir görev olarak anlaşılmmasını ve çocukların yetiştirilmesi ve gelişiminde kadın ve erkeğin ortak sorumluluğunun tanınmasını öngören ve her durumda çocukların çıkarlarını herşeyden önce gözeten anlayışa dayanan bir aile eğitimini sağlamak için önlem alacaklardır.

Madde 7. Taraf Devletler, ülkenin politika ve kamu hayatında, kadınlara karşı ayırımı önlemek için tüm önlemleri alacaklar ve özellikle kadınlara erkeklerle eşit şartlarla aşağıdaki hakları sağlayacaklardır:

Bütün seçimlerde ve halk oylamalarında oy kullanmak ve halk tarafından seçilen organlara seçilebilmek; hükümet politikasının hazırlanmasına ve uygulanmasına katılmak, kamu görevinde bulunabilmek ve hükümetin her kademesinde kamu görevleri ifa etmek; ülkenin kamu ve politik hayatı ile ilgili hükümet dışı kuruluşlara ve derneklere katılmayı taahhüt ederler.

Madde 10. Taraf Devletler özellikle arasındaki konularda kadın-erkek eşitliği esasına dayanarak eğitimde erkeklerle eşit hakka sahip olmalarını sağlamak için kadınlara karşı ayrımı önleyen bütün uygun önlemleri alacaklardır:

Meslek ve sanat yönlendirilmesinde kırsal ve kentsel alanlarda bütün dallardaki eğitim kurumlarına girişte ve diploma almada okul öncesi, genel, teknik, mesleki ve yüksek teknik eğitimde ve her çeşit meslekte eğitimde eşit şartların sağlanması; kadınların erkeklerle aynı ders programlarından yararlanmaları, aynı sınavlara katılmaları, aynı seviyedeki niteliklere sahip eğitim görevlilerine, okul, bina ve malzemesine sahip olmaları;

Kadın ve erkeğin rolleriyle ilgili kalıplaşmış kavramların eğitimin her şeklinden ve kademesinden kaldırılması ve bu amaca ulaşılması için karma eğitimin ve diğer eğitim şekillerinin teşvik edilmesi, özellikle ders kitaplarının ve okul programlarının yeniden gözden geçirilmesi ve eğitim metodlarının bu amaca göre düzenlenmesi;

Burs ve diğer eğitim yardımlarından faydalanmaları için kadınlara erkeklerle eşit fırsatların tanınması;

Özellikle kadın ve erkekler arasında mevcut eğitim açığını en kısa zamanda kapatmaya yönelik olarak, yetişkin ve fonksiyonel okuma-yazma programları dahil, sürekli eğitim programlarına katılabilmeleri için erkeklerle eşit fırsatların verilmesi;

Kız öğrencilerin okuldan ayrılma oranlarının düşürülmesi ve okuldan erken ayrılan kız çocukları ve kadınlar için eğitim programları düzenlenmesi.;

Spor ve beden eğitimi faaliyetlerine aktif olarak katılmaları için erkeklerle eşit fırsatlar tanınması;

Kadınların, ailelerin sağlık ve refahını sağlamaya yardım edecek, aile planlaması bilgisi dahil, özel eğitici bilgiyi sağlamaları gerekmektedir.

İnsan hakları beyannamesinin, din ve fikir farklılıklarına ilişkin eşitliği korumaya ilişkin maddesi şöyledir:

Her şahsın, fikir, vicdan ve din hürriyetine hakkı vardır; bu hak, din veya kanaat değiştirmek hürriyeti, dinini veya kanaatini tek başına veya topluca, açık olarak veya özel surette, öğretim, tatbikat, ibadet ve ayinlerle izhar etmek hürriyetini içerir (Madde. 18)

İnsan Hakları Beyannamesinin eğitim hakkına ilişkin maddesi şöyledir:

Madde:26.1.Her şahsın öğrenim hakkı vardır. Öğrenim hiç olmazsa ilk ve temel safhalarında parasızdır. İlköğretim mecburidir. Teknik ve mesleki öğretimden herkes istifade edebilmelidir. Yükseköğretim, liyakatlerine göre herkese tam eşitlikle açık olmalıdır.

2.Öğretim insan şahsiyetinin tam gelişmesini ve insan haklarıyla ana hürriyetlerine saygının kuvvetlenmesini hedef almalıdır. Öğretim bütün milletler, ırk ve din grupları arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu teşvik etmeli ve Birleşmiş Milletler'in barışın idamesi yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir.

Çocuk hakları sözleşmesi ise eğitim hakkını şu maddeler ile güvenceye almıştır:

28- Her çocuk eğitimi tam yapabilmek için desteklenir ve korunur. İlköğretim parasız ve hiçbir ayırım gözetmeksizin tüm çocuklar için hak ve zorunludur.

29-30- Çocuklara verilen eğitim onların gelişimlerini en fazla ölçüde sağlayacak düzeyde olmalıdır. Eğitim, çocukların hoşgörüsünü, kendi kültürüne ve farklı kültürlerle saygısını, ayrımcılığa karşıtlığını, doğaya saygısını arttıracak biçimde düzenlenir. Çocuğun kendi kültürü, bulunduğu ülkedekinden farklıysa gelişim ve eğitim hakkının her aşamasında buna gereken özen gösterilir.

Oldukça uzun olmakla birlikte çalışmanın ele aldığı birçok farklılığa ve hakkın kullanılmasına temel oluşturan yasalardan biri olması nedeniyle eşitliğe dair uluslararası sözleşmelerin ilgili maddelerinin burada paylaşılması uygun görülmüştür. Eğitimcilerin görüşlerinin değerlendirilmesi için kullanılabilecek bir ölçüt olarak görülmesi de mümkündür.

İnsanlar; cinsiyet, cinsel yönelim, ırk, dil, dinsel inanç, sosyo-ekonomik açısından farklılıklara sahiptirler. Bu farklılıklar çoğu zaman insanların karşısına dezavantaj olarak ortaya çıkmaktadır. Bu farklılıklarından dolayı dezavantaj yaşayan ve ayrımcılığa uğrayan bireylerin hakları, yasalar ve hukuksal metinler aracılığıyla korunmaktadır. Bu araştırma ile, farklılıklara ilişkin öğrencilerin karşılaştığı ayrımcılıklara karşı öğretmenlerin görüşleri ve toleransları tespit edilmeye çalışılmaktadır. Kişisel özelliklerinden dolayı toplumda ayrımcılığa uğrayan öğrencilerin, okullarda da bu ayrımcılığı yaşamamaları, öğretmenlerin bu hakları bilen ve uygulayan kişiler olduğunda mümkün olabilecektir. Öğretmenlerin, öğrencilere eşit ve adaletli davranmaları, onların okul yaşamları olumlu yönde deneyimlemeleri açısından önemlidir.

Eşitsizliklerin Kavşağı: Okullar

Eğitim, toplumsal eşitsizliklerin açıkça hissedildiği ve yeniden üretildiği kurumsal sistemli bir süreçtir. Eğitim iktidarın meşru gördüğü kültüre uygun şekilde insan yetiştirir. Eğitim iktidarın istediği insan tipi yetiştirirken, “farklı” olan bireylerin farklılık alanlarını görmezden gelir. Swartz (2011, 11), Bourdieu’nun ayrıcalık ve iktidar eşitsizliklerinin, farkında olmadan ve kamusal direnişle karşılaşmadan bir kuşaktan diğer kuşağa nasıl aktarıldığını açıklar. Swartz (2011) iktidar ilişkisi ve yapısının toplumsal sınıflar arasındaki simgesel ilişkilerin yeniden üretilmesinde eğitim sisteminin payını ortaya çıkarmanın önemini belirtmektedir. Bourdieu’nun eğitimin yeniden üretimde üç kilit işlevi olduğunu ifade eder (akt. Swartz, 2011). Öncelikle “kültürel mirası muhafaza etme telkin etme ve yüceltme” görevi görür. Bu işlevin eğitimin asli görevi olduğunu belirtir. Eğitim yalnızca teknik bilginin aktarılmasını değil aynı zamanda belirli bir kültürel gelenek içerisinde sosyalleşmesini de sağlar. İkinci işlevinin ise “toplumsal sınıfın yeniden üretilmesi” olduğunu belirtir. Kültürel sermayenin eşitsiz dağılımını yeniden üreterek pekiştirir. Eğitimin yeniden üretimdeki üçüncü işlevinin ise “meşrulaştırma” olduğunu belirtir. Eğitim sistemi, aktardığı kültürel mirası yücelterek toplumsal yeniden üretim işlevinin gözden kaçmamasına ve yanlış tanınmamasına katkıda bulunur (Swartz, 2011, 264). Eğitim, Bourdieu’un belirlediği üç işlev sayesinde iktidara yakın bireyler yetiştirmek için bir araç olarak kullanılmaktadır.

Thompson’a (Akt. McLaren, 2011, 310) göre, eğitim kurumlarında ideoloji; meşrulaştırma, gizleme, ayrıştırma ve somutlaştırma gibi dört farklı şekilde işlemektedir. Okul sistemini herkese eşit oranda başarı fırsatı tanıyan adil ve meritokratik bir yapı olarak meşrulaştırmakla, en çok varlıklı ailelerin çocuklarına yarar sağlayacağını gizlemekte olduğunu belirtmektedir. Bourdieu, modern tabakalaşmış toplumlarda sınıf, kültür ve iktidar arasında sıkı bağlarının olmasının bizi eğitim kurumlarını araştırmaya sevk ettiğini belirtmektedir. Kültürün toplumsal tabakalaşmadaki önemi onun kilit olduğunu ve çağdaş toplumlarda statünün ve ayrıcalığın dağıtılmasında eğitimin başat rol aldığını savunur. Okullar, kültürel sermayenin çeşitli biçimlerinin üretimi, aktarımı ve biriktirilmesi için temel koşulları sağlar. Bourdieu (Akt. Swartz,

2013, 263) “okulların farklılaşmış toplumlarda ilkel sınıflandırma biçimlerinin inceltilmiş muadilleri olan düşünce sisteminin ürettiği sahalardan biridir” sözüyle okulların yeniden üretimdeki etkisini ifade etmiştir. Okulların sınıf, kültür ve iktidar arasındaki bağları çokkültürlü ortamlarda daha açık gözlemlenebilir bir durumdur.

Eleştirel eğitimciler eğitim ve kültür sisteminin, bütün eşitsiz toplumlardaki mevcut tahakküm ve sömürü ilişkilerinin sürdürülmesinde önemli bir unsur olduğunu savunmuşlardır. Okullar, eşitsizliğin yeniden üretimine yardımcı olurken aynı zamanda bunu yaratan kurumlara, ideolojilere ve bizim onlar içerisindeki eylemlerimize meşruiyet sağlamaktadır. Okullar hemen her toplumda devletin bir aygıtı olarak rol oynamaktadır. Devlet kendi meşruiyetini sağlamak için aşama aşama, ama sürekli olarak hem yandaşlarının hem de muhalif grupların çıkarlarını kendi bayrağı altında toplamakta; orayı bir çatışma ve mücadele alanı olarak tutmaktadır. Dolayısıyla okul, devlet, ekonomi ve kültür birbiriyle ilintili bir yaşam alanıdır. Devletin ideolojik bir aygıtı olarak okulun işlevi toplumsal işbölümünün ihtiyaçlarını karşılayacak, "uygun" eğilimler ve değerlere sahip özneleri üretmek, gerekli işgücünü seçip sertifikalandırmaktır. Bu ayıklama şeklini Bourdieu (2006, 36-37) Maxwell'in cini benzetmesiyle şu şekilde betimlemektedir:

..Maxwell, az ya da çok sıcak, yani az ya da çok hareketli tanecikler arasında bir cin olduğunu hayal eder. Bu iblis, tanecikleri ayırır; en hızlılarını ısıtı artan bir kaba, en yavaşlarını da ısıtı azalan bir kaba atar. Bunu yaparken de işlem başka türlü yapılsa ortadan kalkacak farklılığı, düzeni korumuş olur. Okul sistemi de Maxwell'in cini gibi çalışır: Ayıklama işlemi için gereken enerji pahasına, eskiden mevcut olan düzeni, yani birbirine eşit olmayan kültürel sermayeyle donanmış öğrenciler arasındaki farkı korur. Daha kesin bir biçimde söylemek gerekirse, bir dizi ayıklama işlemi aracılığıyla, miras yoluyla kültürel sermayeye sahip olanları, bu sermayeden yoksun olanlardan ayırır. Yetenek farklılıkları ise, miras edinilen kültürel sermayeye göre oluşan toplumsal farklılıklardan ayrılamayacağından, eskiden varolan toplumsal farklılıkları böylece ayakta tutar.

Üretimin vazgeçilmez koşulunun yeniden üretim olduğuna dikkat çeken bir diğer yazar Althusser'dir. Althusser'e (2008, 84) göre her toplumsal formasyonun var olması için üretirken ve üretilmek için kendi üretim koşullarını yeniden üretmesi gerekir. Bu üretim ilişkilerinin yeniden üretimini büyük ölçüde Devletin İdeolojik Aygıtlarının sağladığını belirtir (Althusser,

2010). Althusser'e göre, devlet iktidarını kalıcı olarak ve baskı ile elinde tutmaya çalışan egemenler, kapitalist sistemlerde devletin temel ideolojik aygıtı eğitimi kullanırlar. Lenin'e göre (Akt Althusser, 2008, 145) eğitim, sorunların sorunudur. Çünkü egemenlerin geleceği, genç kuşaklar aracılığıyla eğitim aygıtını kullanarak sağlanacaktı. Serbest kültür alanında öğrencileri ayırıştıran farklılıklar her zaman sosyal imtiyaz ve dezavantajlara gönderme yapsa da bu farklılıklar, öğretmenlerin beklentilerine göre her zaman aynı anlama sahip olmazlar. En imtiyazlı öğrenciler geldikleri çevreye sadece, derslerinde doğrudan işlerine yarayacak alışkanlıkları, pratikleri tutumları borçlu değildirler; bu çevreden kendilerine, akademik başarıların etkileyecek şekilde miras kalır. Akademik başarıların örtük şartı olan kültür, farklı çevrelerden gelen öğrenciler arasında hiç de eşit olmayan bir şekilde dağılmıştır (Bourdieu ve Passeron, 2014, 37). Çokkültürlü ortamlarda iktidarın meşru görmediği kültürler, diller, dinler, kadınlar, engelliler, cinsel eğilimi heteroseksizmden farklı olan bireyler Maxwell'in cini gibi okullarda dezavantajlı bireyler olarak ayrış(tır)ırlar.

Parekh'e (2002) göre, tekkültürlü eğitim, kendi kültürünün dar bakış açısından bakmayı ve bu bakış açısının kategorilerinde yer almayan her şeyi reddetme eğilimini içermektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilere verilen değer yargılarına ilişkin tek bir pencere, onların göreceği alanı daraltmakta ve farklılıkları görmelerini engellemektedir. Bu da eleştirel düşünce ve farklılıkları kabul etme, diğerlerine değer verme anlayışı yönünde bir engel oluşturmaktadır. Parekh (2002, 32), çokkültürlü eğitimi şöyle tanımlamaktadır: "Entelektüel merak, özeleştiri, savları ve kanıtları değerlendirip bağımsız bir karar oluşturabilme, başkalarına saygı, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine duyarlı olma ve etnik merkezci bir anlayıştan uzaklaşma amacına yönelik yürütülen faaliyetlerdir". Etnik ve kültürel kimlikleri ne olursa olsun okullarda tüm öğrencilere eşit eğitim koşullarının sağlanması da, çok kültürlü eğitimin belirleyici bir özelliği olarak ele alınmaktadır.

Çokkültürlü eğitim düşüncesinin temelinde, çok kültürlü eğitimin, öğrencilerin farklı etnik ve kültürel grupları daha yakından tanımalarına katkı getirebileceği ve bunun sonucunda toplumsal hoşgörünün artabileceği bulunmaktadır (Rhoads, 1995, akt.Özdemir ve Dil,2013,220). Bu bağlamda

çok kültürlü eğitim, çeşitliliğe önem veren ve farklı toplumsal grupların yaşam biçimlerinin tanıtımını kapsayan bir eğitim olarak tanımlanabilir. Wilson (2008, akt. Başbay ve Bektaş, 2009,35), çokkültürlü eğitimin, pozitif ırksal özellikleri sınıf atmosferine dahil etme ve bunları birleştirmeyi amaçladığını ifade etmektedir. Bu amaçla, çokkültürlü eğitimde öğrenme ve öğretme sürecinin kültürel çoğulculuğu teşvik edecek ve farklı kültürlerle saygı duyulmasını sağlayacak biçimde ortak anlaşma çerçevesinde inşa edilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Nohl'a (2009,5) göre dört farklı kültürlerarası pedagoji yaklaşımı vardır. Birincisi etnik azınlıkların çocuklarının noksanlıklarını telafi etmek ve bu şekilde onları çoğunluk toplumunun kültürel standartlarına uydurmak olan "asimilasyonist eğitim"dir. Bu yaklaşımda azınlık çocukları yabancı olarak görülmektedir. İkincisi etnik azınlıkların ve çocuklarının kültürünü noksan görmeyip, yerli çoğunluğun kültürüyle farkları çerçevesinde ele alan ve bu çeşitlilikle birlikte yaşamaya hazır hale getirmek isteyen "klasik kültürlerarası pedagoji"dir. Üçüncüsü ise her türlü ayrımcılığa karşı durulması gerektiğini ifade eden "ayrımcılık karşıtı pedagoji"dir. İkinci yaklaşım, farklılıkları kusur olarak görmemesine rağmen, baskın olan yerli kültüre göre diğer kültürlerle bakışı ile sorunludur. Nohl (2009,6) bu üç yaklaşımı, "noksan", "fark" ve "ayrımcılık" anahtar kelimeleriyle ele alarak incelendiği için sakıncalı olarak görmektedir. Üçüncü yaklaşım, her türlü ayrımcılığa karşı durulmasına rağmen, farklılığı dar anlamda ele almaktadır. Asimilasyonist eğitim farklılıkları kusurlu bulup hâkim kültüre göre bireylerin yeniden şekillendirilmesini hedefler. Bu yaklaşım asimilasyona yani farklı kültürlerin yok edilmesine neden olur ve öğrencilerin okul başarıları etkileyen önemli etkilerden biridir. Gibson (1991 akt. Ernas ve Aksoy, 2009, 284) eğitimde uygulanan asimilasyonun azınlık öğrencilerinin okul başarısını etkilediğini ve azınlıklarla ilgili önyargı ve ayrımcı davranışların azaltılması gerektiğini belirtmektedir. Gibson, ailelerle yapılacak güçlü bir işbirliği ve yerleşim stratejisi ve buna bağlı olarak kültürleştirme çabaları, azınlık öğrencilerinin okulda karşılaştıkları sorunları aşmalarında ve okul başarılarında onlara çok yardımcı olacağını ifade etmektedir.

Bu üç yaklaşıma karşı Nohl'un (2009, 5) önerdiği yaklaşım ise "kolektif aidiyetler pedagojisi" yaklaşımıdır. Kolektif aidiyetler pedagojisi kültürel heterojenlikten hareket ederek kültürü sadece etnik olarak değil çok boyutlu olarak görür. Farklılıkların yoğun olarak görüldüğü çokkültürlü toplumlarda eğitim adalet ilkesinin bağlı olarak verilmesi gerekir. Grant, (2004, 94) eğitimde benzer olmayanlara hak ve adalet ilkelerine bağlı olarak eğitimin verilmesinin önemini şu şekilde ifade etmektedir:

..bütün öğrencilere, kesin ve muazzam amaçların ve hedeflerin başarılmasını sağlayan eğitimsel deneyimler sağlanmalıdır. Bu durum eğitimin adaletli yanısıdır. Adalet eğitimsel başarıyı hesaplama aşamasındaki ırk, cinsiyet ve toplumsal sınıf gibi tahmin edilen değerleri aza indirir. Adalet geçmişin etkisinde kalmış öğrencilere, fakirler ve engelli olmalarına, geçmişte haksızlıklar yapılan zenci öğrencilere duyarsız olmayı öğretir.

Turner' in (1997, 37) eşitlik tiplerinden "varlıksal" ya da kişiler arası özsel ilişkileri, belirli din ve ahlak geleneklerinde rastlanan, insanların özce eşit olduğuna duyulan inançla ifade edilen bu eşitlik tipi tanrı önünde eşit olmalarıdır. Bu durum Marksist gelenekte praksisle yani bütün insanların bilme yetisine sahip bilinçli ve kılıklı öznelere olduğu fikridir. İkinci olan fırsat eşitliğidir. Eşitlikçi tipi meritokrasiye yani bir toplumun meslek yapısında var olan konumlar yaş, cinsiyet ya da zenginlik gibi özelliklere değil evrensel başarı ölçütlerine göre değerlendirmektir. Hobsbawn'a (Akt .Ünal ve Özsoy, 2006) göre fırsat eşitliği kavramı ortaya atıldığı günden bu yana resmi eşitlik, temelleri üzerine hiyerarşik bir toplum düzeni kurma amacındadır. Toplumun sınıflara bölünmüşlüğü kabul eden düşünürler, üst sınıfların farklı toplumsal kökenlerden gelen yetenekli kişilerden geldiğini kabul ederek mantıksal bir çözümleme sağlamışlardır. Bu durumu da eşitlik kavramı yerine fırsat eşitliği kavramını koyarak eşitliği sağlayacaklarını düşünmüşlerdir (Akt.Ünal ve Özsoy, 2006). Grant (2004, 96) eşitlik türlerini betimlemenin eşitsizlikleri kapatamayacağını şöyle belirtmektedir:

Her bir öğrenciye ilgili bakımlardan eşit bir artalan vermeye çalışma saçmalığı, çok sayıda toplumsal adalet politikasının kimi normalleştirme yönlerini gözler önüne serer. Tüm bu listeler doğal bir anlamda ayrımcılık yapar, yani toplumsal adalete diğerlerine göre daha fazla gereksinim duyan grupları ayırır. Gruplar arasındaki ayrımcılığın etiğe dayanması ve farkı işaret eden duruma uygun olması eğitimin etiğine uygun davranıldığını gösterir.

Üçüncü eşitlik tipi olan ve fırsat eşitliği fikriyle yakından ilişkili olan “şartlarda eşitlik” ise kadınlar, çocuklar ve etnik azınlıklar gibi gruplar lehine olumlu ayrımcılık güden programlarla sonuçların eşitlenmesi öngörülmektedir. Ünal ve Özsoy (2006), fırsat eşitliği kavramının insanların yarışa başlama koşullarının birbirinden çok farklı olması sebebiyle, onlara sadece fırsat tanınarak yeterli olmayacağını düşüncesiyle ortaya atıldığını ifade etmektedirler. Yasalar ve öteki siyasi araçlar aracılığıyla, başlama ve doğal yeteneği ne olursa olsun herkes için eşdeğer sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Yoksul ve yoksun kesimlerin lehine programlar uygulanarak sonuç eşitliği sağlanmaya çalışılmıştır. McLaren’e göre (2011, 50) bu ölçütlerin hiçbirisi eşitliğe ulaştıran uygulamalar değildir.

McLaren (2011, 50) okul bilgisinin, tarihsel ve sosyal kökleri olan, çıkarlara bağlı bir bilgi türü olduğunu ve okullarda edinilen bilgi hiçbir zaman nötr olmadığını söylemektedir. Eğitim bir yandan bireylerin toplumla bütünleşmesi için gereken egemen değer, norm ve inanç sistemlerinin kurumlaşmasında temel bir gücü temsil ederken, öte yandan da toplumsal rollerin sistemin istediklerine göre şekillenmesi için gereken bireysel nitelikleri sağlar (İnal, 2008, 111). Eğitimsel araştırmalar, eğitim hakkından eşitçe yararlanabilme konusunda kısmen başarı sağlansa bile bunun eğitimsel kazanımlar açısından veya sonuçları eşitleme konusunda yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Aynı eğitimi almış bireylerin cinsiyet, aile, toplumsal sınıf kökeni v.b farklılıkları eğitim getirilerinin farklılaşmasını getirmiştir. Kentlerde, gelişmiş coğrafi bölgelerde eğitim almanın eğitim getirisi yüksek iken düşük gelir gruplarının aldığı eğitimin getirisi daima düşük olmaktadır. Touraine (2000), eğitimde eşitsizlik alanlarının okuldaki yansımalarını şu şekilde sorgulamaktadır:

Okulların demokratik olabilmesi için, bütün çocukları eşit olarak değerlendirmesi ve zorunlu bir biçimde laik ve ücretsiz olması yeterli midir? Gerçekte bu kadar az şeyle yetinildiğinde eşitlik anlayışı yanlış yorumlanır. Eğitim düzeyi yüksek bir ailede yaşayan çocukla ana babası Fransızca konuşmayan çocuğu, yalnızca aynı okulda okuyorlar ve ikinci çocuğa birinci çocuğun atalarının tarihini öğretiyorlar diye, birbirine eşit olarak mı değerlendireceğiz? Eşitlik ulaşılması güç bir amaçtır ve ancak toplumsal gerçeklik düzlemindeki eşitsizlikler dengelenerek eşitlik amacına biraz olsun yaklaşılabilir.

Amerika’da yapılan (Bufort, 1973; Frejia ve Jaeger, 1976; Pugh, 1974; Williams ve Whitehead ve Harvey ve Stain) araştırmalarda siyah öğrencilerin, kız öğrenciler, fakir ve engelli öğrencilerin öğretmenleriyle iletişimin üstesinde gelemediğı görölmektedir. Bu araştırmalarda dezavantajlı grupların (siyah, kız ve engelli) sınıfta görmezden gelindiğı, beyaz kız ve erkek öğrencilerin daha çok tahtaya kaldırılıp övüldüğü görölmektedir (Akt. Grant, 2004). Bu araştırmaların Turner’in eşitlik kuramında öğretmen-öğrenci iletişimini açısından desteklemediğı görölmektedir. Yasa önünde eşitlik, eğer yasalar adil değilse adaletsizliğı ortadan kaldırmanın ötesinde sahte bir eşitsizlik sunar. Eğitim sisteminin yapısı olan okul, eşitsizlikler üzerine kurulu olan sınıfsal yapıyı haklılaştırırken bu hiyerarşie uygun özbenliğe sahip bireylerin yetiştirilmesine katkıda bulunur. Öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren, daha önceki yoksunluklarından kaynaklanan durumlarını, “yetenekli” ve “yeteneksiz” olarak ayırt edebilmeyi içselleştirecektir.

Farklılıklar Bağlamında İnsan Olmak

İnsanlar bazı içsel yeti ve yönelimlerle doğarlar ama kültürel çevreleri tarafından şekillenirler. Örneğın, konuşmaya doğal bir yatkınlıkla doğarız ancak bir yetişkin olarak konuştuğumuz dil küçük yaşlarda çevremizde işittiklerimize bağlıdır. İnsanlar doğuştan öğrenme ve kültürel ortamlara adapte olma yeteneğine sahiptirler. Eğer sadece kültür insan olma üzerinde baskın etki olsaydı, herhangi bir pigme şempazesini doğumdan itibaren bir insan evinde büyütölüp görüp bir insan taklidi elde etmek kesinlikle mümkün olabilirdi. İnsanoğlu kültürel bir varlıktır ancak kültürel yapımız ve benzer şekilde içgüdülerimiz genetik olarak belirlenmiştir (Gribbin ve Gribbin, 2005).

Her toplum ve grupta o grubun kültürünü bir kuşağın sonraki kuşağa sistemli bir biçimde öğretmesi sonucu, grup üyeleri ortak özellik geliştirirler ve böylece o grubun temel kişilik tipleri oluşur. Bir grubun genç üyelerinin eğitimi ne kadar yoğun ve tek yönlü olursa üyelerde o ölçüde benzerlik gösterir ve bireysel farklılıklar azalır. Bu bağlamda düşünüldüğünde toplumlar bireylerinin özgürlüğünü kısıtlar. Gelenekler ve töreler insana koruyucu bir ortam sağlar ama onun toplum içinde farklılaşmasını ve kişiliğine yeni boyutlar kazandırılmasını kısıtlar. Toplumsal gruplar bir kabuktan örölmüşçesine

yaşarlar ve kendi dışındaki insanları redederler ve giderek o gruba özgü kişilik özellikleri ortaya çıkar (Gençtan,2012).

İnsan olmak basitçe dünyada yaşayan diğer canlıların bir çeşidi olduğumuz anlamına gelmektedir. Kültür insanların şekillenmesinde üzerinde büyük bir etkidir. Kültür daha eşit bir toplum yaratmaya doğru uzun bir yol alabilir. Eşit bir toplum yaratma düşüncesi sadece eğitimle sağlanabilir (Gribbin ve Gribbin, 2005). Eğitimin toplumsal, kültürel ve siyasal görevleri bulunmaktadır. Eğitim sistemi, toplumun kültürünü, dilini, yaşam biçimini, değerlerini diğer kuşaklara aktararak toplumun sürekliliğini sağlar (Karakütük, 2012, 15). Bir ülkenin ekonomik sistemi, yönetim sistemini, yönetim sistemi ise eğitim sistemini ilgilendirmektedir. Althusser (2008, 76-77) eğitimin çocuğu “etkiye en açık” olduğu çağda alarak, sınıflı toplumlar da yerine getirmesi gereken toplumsal role uygun ideolojiyle donattığını söylemektedir. Boudieu’ya (Akt. Ersöz, 2014, 76) eğitim simgesel şiddetin uygulamasında en önemli araçlardan biri olarak, kültürel sermayeyi besleyen ve hakim sınıfın yararına olacak şekilde öğrencileri ayarştıran bir kurumdur. Simgesel şiddet kavramı, tanımlı gereği bireyleri (kısmen kendi rızalarını kuşatarak) sınırlama, belirleme ve çeşitli kategorilere ayırarak düzene koyma gibi içeriklere sahiptir. Eğitim kurumları; müfredat, kılık kıyafet ve disiplin gibi diğer belirleyici ve öğrenciler tarafından esnetilmeyen kurallar aracılığıyla toplumda varolan eşitsizliklerin hissedilebildiği yerlerdir. Sadece eğitime erişim konusu ele alındığında bile, okullaşma oranlarının belli bölgelerde düşük olması, kız çocukların aleyhinde olması, düşük sosyo-ekonomik düzeye ait olan ailelerin çocuklarında olması tesadüfi bir durum değildir.

Eğitimde varolan eşitsizliklerin başında, cinsiyet temelli eşitsizlikler gelmektedir. Eğitimdeki cinsiyet eşitsizlikleri erkekler ve kadınlar için içselleştirilen cinsiyet temelli kültürel beklentilerle ve nüfusun büyük bir çoğunluğu tarafından kabul edilen ataerkil normlarla ilişkilidir. Bu geleneksel normları kabul eden toplum, kızları anne ve eş rolünden başka bir role sahip olması için gereken eğitimi alma ihtiyacını gerekli görmemektedirler (Tan, 2011). Ayata ve Acar (2005,12), okulun milli kimliğin inşasının yanı sıra toplumsal cinsiyet rollerini de aşılama ta olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca, okulun hem öğrenciyi hem de bilginin kendisini içererek toplumsal cinsiyeti

kültürel ve sosyal ortamda meşrulaştıran, bunun temelini oluşturan bilgi hiyerarşisini hem inşa ettiğini ve hem de yaygınlaştırdığını söylemektedirler. Ayrıca, okula ilişkin şansların toplumsal kökene göre eşit olmayan dağılımın, kadın ve erkek oranlarında da görüldüğü ifade etmektedirler. Bu cinsiyet temelli eşitsizlik kızların alt toplumsal sınıflar seviyesinde güçlü iken, ailesi üst düzey yönetici olan ailelerin çocuklarında bu farklılık ortadan kalkma eğilimi göstermektedir (Bourdieu ve Passeron, 2014, 18). Aslında bu durumda toplumsal cinsiyet rollerinin sınıf değişkenine bağımlı bir yanını da göstermektedir. Ancak, bütün olguyu açıklamamaktadır.

Arat (1996), Türkiye'nin, geleneksel alt yapının çok yavaş değiştiği kadınların büyük çoğunluğunun ailede, toplumda ve ekonomide erkek egemen kurumlara koşullanmış olduğu pek çok geleneksel, hukuksal zorluklarla ve ayrımcılıkla karşılaştığı az gelişmiş olan bir ülke olduğunu belirtmektedir. Arat, kadınların, dünyanın her tarafında olduğu gibi ancak eğitim düzeylerini yükseltebildikleri zaman, erkek egemen iş dünyasında kendilerine yer açabildiklerini belirtmektedir. Kadınların ötekileştirildiği ve erkeklerin tahakküm altına aldığı bir cinsiyet olarak algılandığı toplumlarda cinsel eğilimi farklı olan bireylerin ötekileştirilmediğini söylemek objektif bir yaklaşım olamaz. Devletlerin tanımladığı meşru olan insan tipi heteroseksüel eğilimi olan bireylerdir. Altunpolat (2013, 288), eğitimin kendi dışında kurulan cinsiyet ilişkilerini yeniden üreten cinsiyetin ve cinsiyet kimliklerinin hakim cinsiyet rejiminin bağlamında yeniden kurulduğu hegemonik bir zemin olduğunu söylemektedir. Hem öğrenciyi hem de bilginin kendisini hegemonyasına alarak, cinsel kimliğin belirlediği toplumsal ve kültürel ortamın temelindeki bilgi hiyerarşisini ve söylemsel yapıyı aynı anda hem inşa eder hem de yaygınlaştırır (Özkazanç ve Sayılan, 2009). Nohl (2009) eğitimin, cinsel kimliklerin toplumsal düzeyde popülerleşmiş siyasal ve medyatik söylemler ve ergen cinselliğine dair söylemler aracılığıyla kurulduğu önemli zeminlerden biri olarak ortaya çıktığını belirtmektedir.

Altunpolat (2013, 289) cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği ayrımcılığının Türk Eğitim sisteminde görünmez kılınmış bir ayrımcılık olduğunu söylemektedir. Okullara hangi bilginin neden girdiğine, neyin meşru bilgi ve değer olarak görüldüğüne, müfredatta anlatılan ve öğretilen kadar anlatılmayıp

öğretilmeyenlere de projektör tutmak gerektiğini belirtir. Öğretmenler ne söyledikleriyle olduğu kadar ne söylemedikleriyle de öğrencilerin düşüncelerinin, değerlerinin ve tercihlerinin şekillenmesine yardımcı olurlar. McLaren'e (2011, 56) göre, okulların nitelikli öğretmenlere, yeterli destek elemanlarına, ilgi çekici anti-ırkçı müfredata, cinsiyet ayrımcılığı ve homofobyaya karşı eğitim verebilmek için eleştirel yaklaşıma, planlamaya ve hizmet içi gelişim için yeterli zaman ayırmaya, ciddi bir aile katılımına, küçük sınıflara, sömürgeci olmayan pedagojik yaklaşıma ihtiyacı bulunmaktadır.

Okullarda görülen bir başka ayrıştırıcı alan da, anadili farklı olan bireylere dayatılan kendi dilinden başka bir dille eğitim verilmesidir. Dil aslında bir iletişim aracı olmanın ötesinde, bizzat kendiliklerimizin ve anlamın kurulduğu kültürel bir inşa aracıdır. Nohl (2009, 27) çocukların ait olduğu kültürel özellikleri değil, onların sınıfsal aidiyetlerine uygun olarak dil kodlarının ortaya çıktığını ifade ettiğini belirtmektedir. Gök (2012), eğitimde amaçlananın çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal olarak güçlenmesi ve içinde bulunduğu toplumu eleştirebilecek bir donanım kazanması olduğunu belirtmektedir. Bu amaçların gerçekleşebilmesi için çocukların hem okula dayalı bilgi hem de kültürel kimliklerini güven duyacakları bir şekilde taşımaları gerekmektedir. Bernstein (1970 akt. Nohl, 2009, 27-28) işçi sınıfına ait çocuklarda görülen bazı özellikleri şöyle ifade etmektedir:

Kısa, dilbilgisel olarak basit, yetersiz söz diziliminden oluşan çoğu zaman tamamlanmamış ve genellikle etken cümleler oluştururlar. Basit ve aynı bağlaçları kullanırlar. Kişisel nitelikler cümle yapısının dışında tutulur ya da bunlar örtük olarak bulunur, bu durum öznel niyetlerinin kelimelere dökülmemesi ve yorumlanmamasına sebep olur.

Dil yetisini, kültürel sermayenin örneklerinden biri alan aldığımızda Basil Bernstein gibi kuramcılar tarafından, sınıfsal aidiyet ve ailesel sosyalleşmenin ayırt edici konuşma örgüleri ürettiğini ileri sürmektedir. Sosyo-kültürel seviyesi düşük olan işçi sınıfı ailelerin çocukları “sınırlı” kodları öğrenirken, orta sınıf ailelerine ait öğrenciler “karmaşık” dilsel kodlar kullanmaktadırlar (McLaren, 2011, 322). Bu demek oluyor ki çocukların dilsel örgüsü ailesel sosyalleşme sürecinde gelişmektedir. Akbaba (1998,669), Türkiye’de yaşayan insanların yüzde 98’in Müslüman olduğunu ve Müslümanların kendi arasında Sünni ve Alevi olarak ayrıldığını belirtmektedir.

Akbaba, Türkiye’de dini eğitim konusunda sorun yokmuş gibi görünmesine rağmen aslında bu konuda sorunların olduğunu ifade etmiştir. Akbaba, dini eğitimin ilkokuldan liseye kadar tüm eğitim kademelerinde zorunlu olması ve verilen dini eğitimin baskın olarak sünni mezhebine uygun olması dolayısıyla diğer mezheplerin ve dinlerin gözardı edildiği gibi sorunlardan bahsetmektedir (Akbaba, 1998, 669).

Okullarda görülen önemli insan farklılarından birisi de “engelli olma” durumudur. Engelli olan öğrenciler, genellikle okullarda bazı aktiviteleri yerine getirmeyeceği düşünülen ve görmezden gelinen öğrencilerdir. Gerekli “yeteneklere” sahip herkese aynı ekonomik imkanları sağladığımızda, eğitim sisteminin en üst seviyesine ve en yüksek kültür mertebesine erişme noktasında, herkese eşit şans tanıdığımızı sanmak, engellilerin tahlilini yarıda bırakmak ve eğitimsel kriterlere göre ölçülen kabiliyetlerin, doğal “yeteneklerden” ziyade (ki eğitimdeki eşitsizlikleri başka nedenlere bağlayabildiğimiz sürece farazi kalacaktır), bir sınıfın kültürel alışkanlıklarını ve bir eğitim sisteminin gerekliliklerin tam olarak bilmemek demektir (Bourdieu ve Passeron, 2014, 44). Jordan ve Mcdonough (1992, 93) risk altındaki, engelli öğrenciler için maliyetlerinin önemsenmeden programların oluşturulması gerektiğini belirtmektedirler. Engelli öğrencilerin en kısıtlı bütçe imkanlarında bile eğitim verilerek normal sınıflarda entegrasyonları sağlanmalıdır. Okullarda verilen eğitim, müfredat dışı aktivitelerin de yapılması şeklinde olmalıdır. Sadece okullarda değil engelli öğrencilerin çevreleri de öğrencilerin yararlanması için düzenlenmeli ve bu öğrencilerin güçlendirilmeleri sağlanmalıdır (Anthony, 1992, 7).

Güçlendirmek demek, öğrencilerin sadece etraflarındaki dünyayı anlamlandırmaları ve hayata tutunmalarına yardım etmek değil, aynı zamanda gerek duyduklarında sosyal düzeni değiştirmek için gereksinim duyacakları cesareti de kazandırılmalıdır (McLaren, 2011). Touraine (2000, 378), bireylerin eyleyen olma yeteneğini ve istencini geliştirmeyi ve her birine ötekinin de kendisi kadar özgür olduğunu, kendisi gibi bireyleşme ve toplumsal çıkarlarını, kültürel değerlerini koruma hakkının bulunduğunu, öğretmeyi görev edinen bir okulun, kişisel öznenin haklarının ve kültürlerarası ilişkilerin, ancak demokratik bir süreç aracılığıyla elde edilebilecek kurumsal güvencelere

gereksinim duyduğunu kabul eder etmez demokrasi okuluna dönüşeceğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin Eğitim Sistemindeki Dönüştürücü Etkileri

Çokkültürlülük kavramı kendi içerisinde iki boyutlu bir yapı oluşturmaktadır. Bu boyutlardan biri farklılıkları tanımlayıcı, diğeri ise farklılıklara değer verici bir yapı sergilemektedir (Özhan, 2006 akt. Başbay ve Bektaş, 2009, 35). Çokkültürlülüğün ilk boyutu, toplum içinde yer alan çok sayıdaki etnik ve kültürel grupların varlığına işaret etmektedir. Bir ülke nüfusunun farklı etnik kümelerden oluşması, onu ancak tanılayıcı düzeyde çokkültürlü yapar. Çokkültürlü toplum modelini belirleyen, nüfusun farklı etnik kökenlerden gelen kişilerden oluşması değil, bu kişiler arasındaki toplumsal ilişkilerin belirli bir özgün çerçevede düzenlenmesidir. Bu da ikinci boyutu, yani değer verici yapıyı oluşturmaktadır.

Çokkültürlü eğitimin başarıya ulaşması için önemli unsur olarak öğretmenler ön plana çıkmaktadır. Özellikle çokkültürlü eğitim anlayışının yeni tartışılmaya başlandığı toplumlarda öğretmen kritik görev üstlenen bir konumda yer almaktadır. Her türlü mütehakim ve hiyerarşik ilişkiyi kaldırmak, eğitimde nesne olarak talileşen özneleri özgürleştirmek için eğitimin yeni anlam ve içerik kazanması gerekir. Bu durum ancak ezilenlerin varlığı, sorunları ve talepleri üzerinde gerçekleşen, ezilenlerin varlığı, sorunları ve talepleri üzerinde gerçekleşen ezilenlerin/ötekilerin/dışarda bırakılanların seslerinin temsil edildiği kamusal bir eğitim pratiğiyle mümkün olabilir (İnal, 2009). Çok kültürlü eğitim, mevcut eğitim uygulamalarındaki eksiklikleri, başarısızlıkları ve ayrımcılıkları eleştiren ve bu suretle eğitim pratiklerini sosyal adalet ve eşitlik temelinde yapılandırmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımı olarak da tanımlanmaktadır (Adamou, 2003, akt.Özdemir ve Dil, 2013, 220).

Banks vd. göre (2001) çok kültürlü eğitimde öğretmenler, farklı ırk, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen tüm öğrenciler için eşit eğitim fırsatlarını sağlamak ve farklı öğrenci grupları arasında diyalog geliştirmek amacıyla olmalıdırlar. İletişimsel güç, yalnızca karşılıklı tanıma temeline dayanan bireysel ilişkilerin yaratıldığı ve iletişimsel özgürlüklerden yararlanma olanağı

sağlayan kamusal alanlarda oluşabilir. Bu çerçevede ideal iletişim veya ideal konuşma durumu, “sınıfsal sınırların” aşıldığı ve buna bağlı olarak sınıfsal bir tahakkümden söz edilemeyen, “toplumsal tabakalaşma ve sömürünün” olmadığı bir sivil toplum tarafından çevrelenen siyasal kamusal alanda gerçekleşebilir (Habermas, 1997). Habermas’ın yeni toplumsal hareketler hakkındaki bu düşüncesi, onun kamusal alan, tahakkümden arınmış iletişim ve müzakereci demokrasi anlayışı açısından kilit önemdedir. Diyalogun insanlaştırmacı pedagoji olduğunu belirten bir eleştirel eğitimci de Freire’dir. Freire (2013, 53-54) öğretmenler ile öğrencilerin arasındaki diyalogun dönüşüme etkisini şu şekilde ifade etmektedir:

insanlaştırmacı pedagojide yöntem, öğretmenlerin, öğrencileri manipüle edebildiği bir araç olmaktan çıkar, çünkü pedagoji bizzat öğrencilerin bilincini ifade etmesini sağlar. Dolayısıyla öğretmen ve öğrenciler gerçeklik karşında ortak amaçlıdır ve her ikisi de sadece bu gerçekliği deşifre etme ve böylelikle gerçekliğin eleştirel bilgisini edinme görevinde değil, bu bilgiyi yeniden yaratma görevindeki öznelerdir. Gerçekliğin bu bilgisine ortak düşünce ve eylem aracılığıyla ulaşırken, kendilerini bu bilginin sürekli yaratıcıları olarak keşfederler. Bu şekilde, ezilenlerin özgürleşme mücadelesinde bulunuşları, olması gereken şey halinde gelecektir: Sahte katılım değil, yükümlülükleri olan girişim.

Özellikle kültürel farklılıkların fazla olduğu ülkelerde, öğretmenlerin, farklı kültürel geçmişe sahip öğrencileri yeterince anlayamadıkları ve onlarla iletişim sorunları yaşadıkları öne sürülmektedir. Bu durumun, öğrencilerin okul başarılarını olumsuz yönde etkilediği de ifade edilmektedir (Szabo ve Anderson, 2009, akt. Özdemir ve Dil, 2013, 221). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik olumlu bir tutuma sahip olmaları, “ötekileştiren” öğrenciler için yaşamsal bir önem taşımaktadır. Bu çocuklar egemen kapitalist toplumun kendi üzerlerinde olan baskısını fark edememektedirler ve bozulmuş öğrenme ortamlarımızda kendilerini neden bu kadar kötü hissettiklerini anlamalarına yardımcı olacak kurumlarla tanıştırılmamaktadırlar. Toplumsal kökene dair farklılıklar ne kadar sessizce geçirtilirse kanaatlere ve zevklere kasıtlı olarak yansıtılan da o kadar belirginleşir. Öğrencilerin çoğunun aynı derse girmek dışında bir ortak noktalarının bulunmamasının ötesinde; salt bir arada bulunmak veya birarada yaşamak, birbirine yaklaşan bireyleri uyumlu bir grup haline getirmemektedir (Bourdieu ve Passeron, 2014, 60).

McLaren’e (2011) göre, öğretmenler eleştirel pedagoji ve kamu pedagojisini bilmediklerinde, bu öğrenciler hayatlarının neden anlamsız olduğunu, yabancılaşma yaşadıklarını ve kapitalist yaşamın onları neden kıt kaynaklara mahkûm bıraktığını anlamak için gerekli eleştirel bakış açısına sahip olmamaktadırlar. Bu bağlamda McLaren, çok-kültürlü eğitim becerisi gelişmiş öğretmenlerin bazı ayırt edici özelliklere sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu özellikler, öğretmenlerin, tüm öğrencilerin başarılı olacaklarına ilişkin bir inanç taşımaları, toplumsal ve kültürel farklılıklara duyarlı olmaları, çeşitliliğe değer vermeleri ve farklı yetenekleri, bakış açıları ve ilgileri olan öğrencilere saygı duymaları gerekmekte olduğu şeklindedir (Thompson, 2009 akt.Özdemir ve Dil, 2013, 227). Freire (2013, 79) eğitimde diyalogun önemini, “Diyaloğsuz iletişim, iletişimsiz de gerçek eğitim olmaz” şeklinde ifade etmiştir. Freire, öğretmen ile öğrenci arasındaki çelişkiyi çözümleyen, her ikisinde idrak edimleri, onlara aracılık eden nesneye yönelttikleri bir durumda gerçekleşeceğini belirtmektedir. Freire, özgürlüğün praksişi olarak eğitimin diyalogcu niteliği, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğretmenle pedagojik bir durumda bulunduğu zaman başlamadığını, öğretmen öğrencinin öncelikle kendisine ötekiyle ne hakkında diyalog kuracağını sormasıyla başladığını belirtmektedir (Freire, 2013, 79).

Gay, (2002; akt. Başbay ve Bektaş, 2009, 38) kültüre duyarlı öğretimi “öğretimin daha etkili olabilmesi için farklı etnik kökene sahip olan öğrencilerin kültürel özelliklerini, deneyimlerini ve bakış açılarını kullanmak” olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamada akademik bilgi ve beceriler ne zaman öğrencilerin yaşantıları ve bakış açılarına yerleştirilebilirse, o zaman daha anlamlı ve daha kolay öğrenilir varsayımı temel alarak öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- a) kendi kültürel kimliği ve önyargılarının farkında olma,
- b) kendi kültüründen farklı olan grupların dünya görüşlerini öğrenme eğiliminde olma
- c) kültüre duyarlı öğretim yöntemlerini geliştirme boyutlarını içermektedir. Kısaca, kültüre duyarlı öğretim uygulamaları, öğrencilerin deneyimlerini, kültürel özelliklerini ve etkili öğretim sunacak yaklaşımları dikkate almaktadır.

Çokkültürlü eğitim düşüncesinin eğitim bilimciler arasında giderek kabul görmesine karşın, okullarda süregelen mevcut eğitim uygulamalarının, öğrencilerin farklı kültürlere karşı olumlu tutum geliştirmelerinde yetersiz kaldığı belirtilmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarının çokkültürlü eğitim konularını da içerecek biçimde yeniden gözden geçirilmesi görüşü ortaya atılmıştır (Ensign, 2009 akt.Özdemir ve Dil, 2013, 227). Okullarda uygulanan eğitim programlarının, öğrencilere, çok kültürlülüğü çeşitli boyutları ile tanıttak ve düzenlenmesi gerektiği de ifade edilmektedir (Quezada ve Romo, 2004 akt.Özdemir ve Dil,2013,219). Ancak, Miksch ve arkadaşları (2003, Özdemir ve Dil,2013,220) çokkültürlü eğitimin yalnızca eğitim programlarında yer alması görüşünü yetersiz bulmakta, sınıf içi pratiklerini de aşması ve okulun bir bütün olarak çokkültürlülük teması altında yapılandırılması gerektiği görüşünü savunmaktadır. Villegas ve Lucas, (2002, Başbay ve Bektaş, 2009, 39) kültüre duyarlı öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde tanımlamışlardır:

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

Freire (2013, 60) göre, bir eğitimcinin çabaları her zaman ilk andan başlayarak, öğrencilerin eleştirel düşünmenin araştırmalarını yapma ve karşılıklı insanlaşma gayretiyle çakışmalıdır. Eğitimcinin çabaları, insanlara ve insanların yaratma gücüne derin bir güvenle dolu olmalıdır. Bunu başarmak için eğitimci, öğrencilerle ilişkileri içinde öğrencilerin partneri olmalıdır. Gramsci'ye (Akt.Vacca 2012, 64) göre, aydın kavramıyla sadece bu adlandırmayla ortak bir biçimde akla gelen tabaka değil, fakat daha genel olarak geniş bir alanda, yani hem üretim alanında hem kültürel alanda hem de siyasal-yönetsel alandaki örgütsel işlevleri yerine getiren toplumsal tabaka

anlaşılmalıdır. Yeni bir aydın tabakası yaratma problemi, gelişimin belli bir aşamasında herkeste varolan entellektüel faaliyetin eleştirel inşasından ibarettir. Gramsci, böylece yeni bir denge kurmak üzere kassal ve sinirsel çabayla ilişkisini değiştirerek, fizik ve toplumsal dünyayı sürekli değişime uğratacak topyekün bir pratik faaliyete katılan bu aynı kassal ve sinirsel çabayı yeni ve tam bir dünya kavrayışının temeli yaptığını belirtmektedir (Akt.Vacca 2012,67).

Gramsci (Akt. Mayo, 2014) , eğitimin iradeci yönünü vurgulayarak, salt sade bir birey olarak değil de sosyal grubun güdü ve niyetlerinin taşıyıcısı olarak eğitimcinin müdahalesinin gereğinin altını çizer. Gramsci, eğitmek için bir kültür aygıtı gerekli olduğunu belirtir ve Bu aygıt sayesinde eski kuşak, geçmişin tüm deneyimlerini yeni kuşağa ilettiğini; belirli eğilim ve alışkanlıkların edinilmesini sağladığını ve geçmişin mirasını aktarım zenginleştirdiğini ifade etmektedir. Eski kültürün bugünkü kuşağa aktarımı öğretmen tarafından yapılır. Ona göre ilkesel olarak eğitim olmadan öğretim olmaz. Okul bürokratik ve yönetsel baskının bir aracıdır. Bu yolla öğrenciler otorite davranış ve ahlaka ilişkin ideolojiler ve sosyal ideolojilere boyun eğdirilirler (McLaren, 2011, 50). Hiçbir müfredatın ideolojik ve politik açıdan masum olmayacağını ve sosyal sınıf, kültür ve cinsiyet ve güç konularıyla bağlantılı olduğunu söylemektedir (McLaren, 2011, 315). İktidarların dayattığı müfredat, ideal öğrenci tipine karşı, Foucault (2009, 85) entelektüel olan öğretmenin rolünü şu şekilde anlatmaktadır:

Hakikat, tahakkümcü ve negatif iktidar ilişkileri dışında ve ona karşı duran şey ise entelektüel, hakikati görmemiş olanlara, hakikati söylemeyenler adına, hakikati söyleyendir. Entelektüel vicdandır, bilinçtir. Hakikat nasıl yaşamalı sorusuna verilen yanıtıdır. Entelektüelin görevi hakikati söylemek için biraz öne çıkmak değildir. iktidarın olduğu her yerde mücadele etmektir. Yani entelektüelin rolü, global kitlelerin öncüsü olmak değil, yerel mücadelede özel bir grubun danışmanı olmaktır. Entelektüelin rolü, iktidarın en görünmez ve en aldatıcı olduğu yerde ortaya çıkartmak ve onunla mücadele etmektir. Entelektüelin rolü sizin yapmanız gereken budur demek değildir.,

Grant (2004) öğretmenlerin sınıfta farklılıklara ilişkin davranışlarında, adalet prensibini benimseyen, öğrencilerin kültürel geçmişlerini bilen bir öğretim şeklini uygulaması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen sözleri, davranışları ve tepkileriyle öğrenci ile iletişim becerisini geliştirmelidir. Grant (2004), adaletli müfredat şekilleri, var olan kavramlar içindeki ırk, sınıf ve

cinsiyet konularına da dikkat çekmesi gerektiğini ve bu materyallerin mümkün olduğu kadar öğrencilerin hayat deneyimleriyle bağdaştırılması gerektiğini ifade etmektedir. Larkin (2012) öğretmenler derse hazırlık aşamasında sınıflarındaki farklılıkları gözönüne aldığında derslerin daha eğlenceli ve canlı geçtiğini belirtmektedirler. Hatta öğretmen müfredattaki bilgileri kendi sınıfına uygun şekillendirmelidir. Larkin, öğretmenlerin hali hazırdaki “genel” öğrenci tanımının farklılıklarından biri olan cinsel tercihi farklı olan (LGBT) bireyler sınıfa dahil edilerek ihtiyacını karşılamasını önemsemeli ve bu bireyleri derse katmalıdır. Larkin’ e göre sınıfta eğitimsel eşitliği sağlamanın temel esasları, öğrencileri sınıf aktivitelerinde ve karar verme aşamasında aktif tutmak, öğrenciye göre öğrenim modeli oluşturmak, işbirliği içeren öğrenim şekli kullanmak ve öğrencilerin değişik öğrenim şekilleri olduğunu anlayan ve kabul eden öğretmenlere sahip olmaktır. Öğrencinin kişisel öğrenim modelini bulmak öğretmenin görevi olarak görülmektedir.

Baskın kültürden gelen öğrenciler, ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilere göre bariz bir şekilde farklı bir kültürel sermayeyi devralmaktadır. Okullar baskın kültürel sermayeye sahip olan öğrencilere değer verip ödüllendirirken, alt kültüre sahip öğrencilerin kültürel sermayelerini değersiz bulunur (McLaren, 2011, 323). Freire’ye (2013) göre; “hiçbir özgürleştirici pedagoji, hiçbir zaman öğrencileri, tembel, küstah, gayretsiz veya genel olarak aşağıda gören davranış teorileri üzerine bina edilemez”. McLaren (2011), ırkçılık, cinsiyet ayrımcılığı ve sınıfsal sömürünün, kapitalist sosyal ilişkilerin merkezini oluşturduğu bir ortamda, öğrencilerin kendi benliklerinin ve bulundukları yerlerin metalara dönüştürülmelerine direnmeleri iyi bir şey olacağını ifade etmektedir. Touraine ‘egöre, (2000, 212), “Okul kültürün (kültüre erişimin) demokratikleşmenin temel aracı olabilir(di)”. Bu durumun ancak kültüre ilişkin temel eşitsizlikleri yok saymadan, görmezden gelmeden ve o kültürü itibarlaştırmadan mümkün olabileceğini belirtmektedirler. Touraine, özne düşüncesiyle çokkültürlü toplum düşüncesinin, hatta daha kesin deyişle kültürlerarası iletişim düşüncesi arasında hiçbir kopukluk olmadığını, çünkü ancak karşılıklı olarak birbirimizi birer özne olarak kabul ettiğimizde birlikte ve farklılıklarımızla yaşabileceğimizi ifade etmektedir(Touraine, 2000, 212). Mason (2001, akt.Güngör ve diğerleri, 2012) çokkültürlü bir eğitim

çevresinin oluşması için iki yol olduğunu belirtir. Bu yolların ise karşılıklı saygı prensibi temelinde olması gerektiğini ileri sürer. Birinci yol başkalarına itibar göstermek için saygı prensiplerinden dolayı diğer kültürlerle tolerans gösterilir. Farklı kültürlerin bir arada bulunması, şiddete yönelmemeleri ve birlikte çalışmaları için karşılıklı saygıya ihtiyaç vardır. İkinci yol ise diyalektik ahlakla yapılandırılmış bir kültürlerle toleras eğilimidir. Bu ikinci yol da kendi içinde evrensel ve kurumsal olarak değerlendirilebilecek karşılıklı saygı prensibini içerir.

McLaren'e göre (2011, 288-289), öğretmen, sömürüye dayanmayan ilişkiler ve sosyal adalet üzerine kurulmuş bir toplum inşası yoluyla, herkes için nitel olarak daha iyi bir yaşam mücadelesi vermeye bağlı olmalıdır. Öğretmen her sorunun eşit dikkat gerektiren iki tarafı olduğuna inanmamalıdır. McLaren, bir problemin ikiden fazla tarafı olduğuna ve bu tarafların sıklıkla belli bir sınıf, ırk ve cinsiyetlerin çıkarlarıyla ilişkili olduğunu bilmesini gerektiğini belirtmektedir. Bowles ve Gintis, okullaşmada rastgeleliği kabul etmediklerini ve sınıf, aile ve sosyal eşitsizlikler arasında nispi bir benzeşme olduğunu söylemektedirler. Bowles ve Gintis anne ve babaları yüksek sosyo-ekonomik statüye sahip kişilerin çocuklarının da çok sık yüksek sosyo-ekonomik düzeye ulaştıklarını belirtmektedir. McLaren bazı çocukların anne ve babalarının sosyo- ekonomik düzeylerini aşmalarının benzeşim teorisiyle açıklanamayacağı belirtmiş ve bunun nedeninin sosyal kültürel ve dilsel olabileceğini söylemiştir. Henry Giroux ve Paul Wills gibi direniş teorisyenleri, ötekileştirilmiş öğrencilerin okulların sözde sosyal statülerini iyileştiren etkilerini sorguladıklarını belirtmektedir (akt.McLaren, 2011).

Touraine, (2000, 113) öznenin kendisi gibi başka bir canlı özneye ilişkiye girmesi için kendi tanımındaki öğelerin, yani özgürleşme ve kendi kendini oluşturma edimlerinin diğer özneye de bulunmasının yeterli olacağını ifade etmektedir. Touraine, eyleyenin de başka bir eyleyenle, kendisine benziyor ya da tersine bütünüyle kendisinden farklı diye değil, kişisel ve ortak deneyimini araçsallaşmış bir dünyaya katılımıyla bağdaştırmak için kendisinin gösterdiği çabayı gösteriyor diye ilişkiye girdiğini belirtmektedir. Ötekiyle kurulan bu ilişki duygudaşlık, empati ve bir ölçüde aynı araç dünyasında yer alan ama kısmen farklı ötekinin anlaşılmasını içermektedir. Touraine göre, bu

durumda ne ortaklıkların ortaya çıkmasından söz edilebilir ne de farklılıkların bütünüyle belirmesinden bahsedebilir.

Eğitim sisteminin kullanıcıları olarak öğrenciler, aynı zamanda bu sistemin birer ürünüdürler ve mevcut tutum ve kabiliyetleri, geçmişteki kazanımlarının alametini bu kadar taşıyan başka bir toplumsal kategori yoktur. Birçok araştırmanın gösterdiği gibi, toplumsal kökenin tesiri tüm bir tahsil boyunca ve özellikle de eğitim hayatının büyük dönemeçleri sırasında etkili olmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2014, 31). Köken itibarıyla bağlı olunan toplumsal çevreden miras alınan yatkınlıkların ve kültürel alışkanlıkların doğrudan tesiri, mevcut belirlenmişlikleri yeniden etkili kılan başlangıçtaki yönelimlerin artırıcı etkisi tarafından ikiye katlamakta ve bu belirlenimler toplumsal eşitsizlikleri onaylar şeklindeki etkilemektedir (Bourdieu ve Passeron, 2014, 33). Okulların insan farklılıkları gören, bu farklılıklara uygun eğitim vermesi yani demokratikleşmesi gerekir. Türkiye’de farklı etnisiteleri, dinleri, dilleri dolayısıyla kültürleri içinde barındıran çokkültürlü bir ülkedir. Özellikle Türkiye’nin doğu ve güneydoğu bölgelerinde bu farklılıklar daha fazla görülmektedir. Bu bölgelerde öğretmenlik yapan bireylerin bu farklılıkları algılama şekilleri, okula yeni başlayan ve farklı bir dünyayla ilk defa tanışan ilkokul öğrencilerinin eğitim algılarını, akademik başarılarını ve ilerdeki yaşantılarını etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmenler, bu farklılıklara ilişkin ayrımcılıkları azaltmaya yönelik bir yol izlemelidirler.

İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmada yer alan “insan farklılıkları” alanlarının eğitime yansımalarını inceleyen, Türkiye’de ve yurtdışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Aksoy’ un (2001) yaptığı Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nde okuyan öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin eşitlik ve ayrımcılık ile ilgili görüşleri ile ilgili araştırması bu çalışmaya yön veren çalışmalardan birisidir. Bu araştırmada öğrencilere kendi arkadaşları, öğretmen elemanları, üniversite elemanları tarafından sosyal, ekonomik, politik

görüş ve diğer nedenlerden dolayı ayrımcılık yaşayıp yaşamadıkları ve bu durumlar karşısında kendilerini nasıl hissettikleri konusunda sorular sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar üniversiteler arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu farklılıkların sebepleri, öğretmen adaylarının bulundukları ortamların farklı özellikler göstermiş olması ve bu ortamların farklılıkları algılama şekillerinden kaynaklanmış olabilir. Bu algılama şekillerindeki farklılık öğretmen adaylarına karşı davranış biçimlerini de etkilemiş olabilir. Aksoy ve Aksoy (2007) tarafından, “Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin ‘İnsan Farklılıkları’na İlişkin Görüşlerinin Eğitim Sürecindeki Değişimine İlişkin Karşılaştırmalı Bir İnceleme: Ankara ve Gazi Üniversiteleri Örneği” başlıklı bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma da geliştirilerek kullanılan “İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşler” anketi Ankara ve Gazi Üniversitelerinde 1 ve 4. sınıflarında okuyan öğretmen adaylarının karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Ankara Üniversitesi 4. sınıf öğrencileridir. Gazi Üniversitesi 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin farklı cinsel yönelimlere ilişkin görüşleri Ankara Üniversitesi 1. ve 4. sınıf öğrencilerinden daha ayrımcı bir eğilim göstermektedir. Yine her iki üniversitenin 1.sınıf ve 4. sınıf öğrencileri arasında farklılıklar bulunmuştur. Engelli öğrencilerin normal öğrencilerden ayrılarak bağımsız sınıflarda öğrenim görmesini 1. sınıf öğrencileri 4. sınıf öğrencilerinden daha çok desteklemektedirler. Bu çalışmada farklı üniversitelerde eğitim alan öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara ilişkin bakış açılarının hem okudukları sınıf hem de üniversitelere göre farklı olduğu görülmektedir. Bu çalışmada en toleranslı grubun Ankara Üniversitesi 4.sınıf kadın öğrencileri olduğu görülmüştür. Bu tür çalışmalar kültürel farklılıklar ile ilgili hem öğretmen adaylarının eğitim almalarının önemine dikkat çekmek, hem de öğretmen adaylarının çok kültürlülüğe karşı duyarlılıklarını arttırmanın önemini vurgulamak açısından gerekli görülmektedir.

Aksoy (2007) Farklılık Hakkında Düşünmek: Eşitlik Üzerine Öğretmen Adaylarına Yönelik Bir Eğitimin Sonuçları (Thinking about Diversity: Results of a Teaching Experience on Equity to Teacher Candidates) adlı yarı-deneyssel araştırmasında, araştırmacının da kullandığı veri toplama aracını iki farklı öğretmen adayı grubuna test- retest yöntemi ile uygulamıştır. Araştırmada,

araştırmacının kendisinin yürüttüğü eğitimde eşitlik konulu bir ders yoluyla farklılıklara ilişkin görüşlerin değişimine ilişkin bir saptama yapılmaya çalışılmıştır. Araştırmada, deney grubuna öntestte 29 ve son testte 27 öğrenci, kontrol grubuna ise 23 öğrenci ön testte 24 öğrenci son testte katılmıştır. Grup ortalamalarının karşılaştırıldığı araştırmada, gruplardaki tolerans düzeylerinin deney grubu lehine daha eşitlikçi bir yönde değişiminin gerçekleştiği saptanmıştır. Değişikliğin pek çok boyutta ve özellikle derslerde üzerinde durulan eşitsizlik, ayrımcılık boyutlarında olduğu, bir taraftan deney grubunun ilk ölçmeye göre daha toleranslı bir görüşe sahip olduğu diğer taraftan da öncekine göre daha homojen bir topluluk oluşturma yönünde değişiklik yaşandığı bulunmuştur. Öte yandan, kontrol grubunun ortalaması, bazı farklılıklar boyutunda, daha fazla toleranssızlık yönünde bir değişime göstermiştir. Bu durum, araştırma döneminde ortaya çıkan siyasal iklimin daha çok nefret söylemini ve milliyetçi söylemi güçlendirmeye yardımcı olacak yönde gelişmesi nedeniyle olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Araştırmada, eşitlikçi ve ayrımcılık karşıtı bağlam ve tartışmaların öğretmen adaylarının tolerans ve eşitlikçi dünya görüşü geliştirmelerini desteklediği de belirtilmektedir.

Memduhoğlu tarafından (2008) “Farklılıkların Yönetimi İle İlgili Ampirik Bir Araştırma” adıyla gerçekleştirilen araştırma ile kamu genel lise yönetici ve öğretmenlerin “bireysel tutum davranışlar” ve” örgütsel değerler ve normlar” boyutlarında farklılıklara ilişkin algıları ve “yönetimsel uygulamalar ve politikalar” boyutunda farklılıklar saptanmaya çalışılmıştır. Bu araştırma, Türkiye’nin yedi bölgesinden seçilen bir ilinde bulunan lisede çalışan öğretmenler ve okul yöneticileri ile yapılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda lisede çalışan yönetici ve öğretmenlerin genel olarak farklılıklara karşı olumlu tepkide bulunduklarını ancak Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde çalışan öğretmenlerin diğer bölgede çalışan öğretmenlere göre daha olumsuz görüşlere sahip bulunduğu bulunmuştur. Bu bölgeler arasındaki karşılaştırma yönetimsel uygulamalar ve politikalar boyutunda da aynı şekilde tespit edilmiştir.

Eşitlik ilkesi bağlamında gerçekleştirilen bir başka çalışma da Buyruk’un (2008), “Eğitimde Yaşanan Toplumsal Eşitsizliklere İlişkin Biyografik Bir Araştırma” adındaki araştırmadır.. Bu çalışmada, üniversite

öğrencilerinin kişisel tarihlerinden yola çıkarak, onların kayıtlı oldukları yükseköğretim programlarına ve dolayısıyla mesleklere ulaşmalarını sağlayan toplumsal sürecin betimlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, eğitimde yaşanan toplumsal eşitsizlikler, genel toplumsal mekanizmaların geçerli olduğu bir ortamda, bireyin yaşadığı bir gerçeklik olarak ele alınmıştır. Farklı toplumsal kesimlerden gelen ve farklı yükseköğretim programlarında öğrenim gören öğrencilerin farklılaşan veya kesişen deneyimlerine ulaşmak amacıyla 21 üniversite öğrencisiyle görüşme yapılmıştır. Tarihsel süreçte yer alan eğitimde eşitsizlik düşünceleri ve işlevci, çatışmacı ve yorumcu sosyolojik kuramlar ele alınarak eşit(siz)lik kavramlarına yer verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, farklı toplumsal kesimlerden gelen öğrenciler sahip oldukları toplumsal, ekonomik ve kültürel özellikler ve yaşadıkları deneyimlere göre farklı eğitim hedeflerine sahip olduğu bulunmuştur. Orta-üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin, ailelerinden aldıkları ekonomik ve kültürel mirasla, özgüven duygusuna ve yüksek ideallere sahip oldukları görülmüştür. Alt sosyoekonomik düzeyden gelen öğrenciler ise, ailelerinden miras aldıkları gelecek korkusu ve özgüven eksikliğiyle, “is garantisi olan” ve “kolay girilebilen” mesleklere yönelmişlerdir. Bu araştırma, eğitimlerinin başından beri sosyo-ekonomik yönden eşitsiz başlayan öğrencilerin, üniversite seçimlerine de bu durumun nasıl yansıdığını görebilmek açısından önemlidir.

Başbay ve Bektaş’ın (2009), “Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri” ile ilgili çalışmasında kültür kavramından yola çıkılarak, kültüre ilişkin farklı bakış açılarının irdelenmesi, çok tartışılan çokkültürlülük kavramının tanımlanarak, bu kavramın temel özelliklerinin belirlenmesi, öğretme-öğrenme sürecinde çokkültürlü bir ortamın tasarlanması ve öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin ortaya konulması kurgulanmıştır. Öğretmenlerin sahip oldukları yeterlikleri öğretme-öğrenme ortamında işe koşabilmeleri için kullanabilecekleri stratejiler de öğretmenlere yol gösterici olması açısından ele alınmıştır. Öğretmenlerin farklı kültürlere yönelik farkındalıklarını geliştirebilmeleri için toplumda yer alan farklı kültürel yapıları tanıtıcı eğitim faaliyetlerinin içinde yer almalarının uygun olacağı düşünülmektedir. Bu amaçla, öğretmenlik görevini yürütmekte olanlara hizmetiçi eğitim yoluyla, öğretmen adaylarına ise öğretim sürecinde

çokkültürlülük hakkında farkındalık, bilgi ve becerilerinin kazandırılması gerekliliğine inanılmaktadır.

Çoban ve diğerleri (2010), “Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi” adıyla yayınladıkları çalışmalarında öğretmen adaylarına (Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencileri) İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşler Anketi (Aksoy ve Aksoy, 2007) uygulamıştır. Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının olumlu olduğunu göstermektedir. Cinsiyete göre, insan farklılıkları karşılaştırıldığında, siyasi görüş boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çoban’ın bu çalışmasında, kadın aday öğretmenlerin erkek aday öğretmenlere göre “siyasi görüş” farklılıklarına ilişkin daha toleranslı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda, yerleşim türüne göre ilçede büyüyen bireylerle büyük şehirde büyüyen bireyler arasında “cinsel yönelim” boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Özdemir ve Dil (2013), “Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları: Çankırı İli Örneği” adlı bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları ve öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının bazı demografik değişkenlerine göre fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma verileri “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ)” ile toplanmıştır. Araştırmada, katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumlarının olumlu yönde olduğu saptanmıştır. Ayrıca katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumlarının cinsiyete, medeni duruma, eğitim düzeyine, sendika üyeliğine ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak, katılımcılardan eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi mezunu olanların çok-kültürlü eğitim tutumlarının, teknik eğitim fakültesinden mezun olan katılımcılara göre anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum eğitim ve fen fakültelerinde alınan eğitim felsefesi yaklaşımlarının olumlu yansımaları şeklinde yorumlanmıştır.

Bir diğer eşitlik bağlamında yapılan araştırmalardan birisi de, “Kız Meslek Lisesi Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rol ve Kimliklerinin İnşasına Yol Açan Süreçlerin Analizi (Ankara İli Mamak İlçesinde Bir Anadolu Meslek ve Kız Meslek Lisesi Örneği)” adlı çalışmayı Deniz (2014) tarafından yüksek

lisans tezi olarak yapılmıştır. Bu çalışmada, kız meslek lisesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rol ve kimliklerinin inşasına yol açan okul içi ve okul dışı süreçleri, kız öğrencilerin eğitimlerine yükledikleri anlamı açığa çıkarmak üzere, kendi deneyimlerinden hareketle analiz edilmiştir. Araştırmanın alanyazın kısmında toplumsal cinsiyet rolleri hegemonya, kültür ve ideoloji çerçevesinde ele alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu kız meslek lisesinde okuyan kız öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada kız meslek lisesinin sınıfsal konumdan gelen öğrencilerin çoğunlukta olduğu sınıfsal bir yapıyı barındırdığı ve okulda resmi söylemler ve gizli müfredat yoluyla, toplumsal cinsiyet rollerinin/kimliklerinin yeniden üretildiği, oluşturulduğu ve pekiştirildiği bulunmuştur. Meslek liselerine gelen öğrencilerin genelde alt kültürden olduğu tespit edilmiştir. Bu sürecin daha çok kültür, ideoloji ve hegemonya yoluyla işlediği öne çıkmaktadır. Katılımcıların okul yaşantıları ile gündelik yaşantıları, toplumsal cinsiyet rollerinin oluşturulması, yeniden üretilmesi ve pekiştirilmesi yönünden birbirlerini beslemektedir. Eğitimin özneleri olan öğrencilerin aynı zamanda okulda dayatılan ideolojinin, baskın kültürün, hegemonyanın pasif taşıyıcıları ve bu durumu iletenler olmadığı, aksine okul içindeki hâkim yapıyı mücadele ve direniş yoluyla reddeden ya da sekteye uğratan aktif bireyler olduğu görülmektedir. Okulun hem yeniden üretimin hem de direnişin içsel olarak yaşandığı, diyalektik bir çatışma alanı olduğu belirlenmiştir.

Ünlü ve Örtten (2013), “Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi” adlı çalışmada İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarına yönelik algılarını bilgi ve tutum düzeyinde incelemiştir. Araştırma 45 öğretmen adayı ile ve görüşme tekniği kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarını öğretmenlerin nasıl anladıkları, bu kavrama ilişkin tutumları ölçülmeye çalışılmıştır. Bu durumları ölçerken öğretmenlerin literatürle desteklenerek yanlış ve doğru algılar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim ile ilgili mesleki eğitim sürecinde bir eğitim almalarının faydalı olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının

çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim ile ilgili algılarını tespit etmesi açısından önemlidir.

Polat ve Kılıç (2013) “Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri” adlı araştırmalarında, Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlikleri üzerine bir alan yazın taraması yapmışlardır. Bugünlerde, yaygın bir şekilde ilkokuldan yükseköğretim kurumlarına kadar kültürel farklılıklara eğitim programlarında yer verilmesinin önemi vurgulanmakta ancak eğitim programında yapılacak her türlü değişikliğin başarısının öğretmen yeterliliklerine bağlı olduğu düşüncesiyle bu konuda literatür taraması yapılmışlardır. Yazarlar, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkında bilgi sahibi olmaları ve çokkültürlü eğitimin prensiplerini sınıf ortamında nasıl uygulayacaklarını bilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmada çokkültürlü eğitimde farklı kültürlerden gelen öğrencilere imkân verilmesi açısından öğretmenin rolünün oldukça önemli olduğu belirtilmiştir. Bu araştırma da çokkültürlülük kavramı tanımlanarak ve çokkültürlülüğe ilişkin farklı bakış açıları ortaya konulmuştur. Türkiye’de öğretmen adaylarına çokkültürlü eğitim ile ilgili herhangi bir dersin verilmediği ve bu durumun önemi de vurgulanmıştır. . Bu araştırma, çokkültür eğitim anlayışının geniş literatür taraması yapması açısından dikkat çekicidir.

Başarır ve arkadaşları (2014) “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Algılarının İncelenmesi” başlıklı ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin algılarını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırma, nitel yöntemle ve 12 öğretmenle görüşülerek yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler çokkültürlü eğitimi en çok “farklı kültürel değerlere uygun eğitim” olarak tanımlamışlardır. Yapılan çok kültürlü eğitim tanımları incelendiğinde, öğretmenlerin çok kültürlülüğün ırk, etnisite, dil, din ve sosyal sınıf boyutlarına odaklandıkları, buna karşın yaş, cinsiyet, engelli olma, cinsel yönelim boyutlarını çok kültürlülük kapsamında düşünmedikleri görülmüştür. Öğretmenler ayrıca çokkültürlü eğitimi “kültüre duyarlı sınıf ortamı oluşturma” ve “kültüre duyarlı öğretim yapma” yoluyla uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler çok kültürlü eğitimi uygulamada karşılaştıkları en önemli engelin “istenmeyen öğrenci davranışları” olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, çok kültürlü eğitimi uygulamanın birincil avantajını “öğrencilerde kültürel duyarlılık

gelişimi” olarak; birincil dezavantajını ise “sınıf ortamı sorunları” olarak ifade etmişlerdir. Çalışma sonunda öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusunda kapsamlı bir eğitim almaları gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Söylemez ve Kaya (2014) “Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çok Kültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi” adlı araştırmalarıyla, Diyarbakır ilindeki sosyal bilgiler, sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenlerin çokkültürlü eğitim alanındaki görüşlerini belirlemeye çalışmışlardır. Bu araştırmada; öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkında düşünceleri, çokkültürlü eğitim konusunda yeterli hissetme, çokkültürlü eğitim uygulamaları ve anadilde eğitim alt boyutları ile kişisel özellikleri (etnik köken, mezhep, branş, ev dili ve hizmet yılı değişkenleriyle) arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Araştırmaya göre etnik kökeni kürt-zaza olan öğretmenler ile diğer (Hanefî, Şafî ve Alevi olmayan) mezhebe ait olduğunu belirten öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkında en olumlu görüşe sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenler çokkültürlü eğitim hakkında kendilerinin yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmaya göre, anadilde eğitim konusunda en olumlu düşünceler, etnik kökeni Kürt olan, Alevi olan, sosyal bilgiler branşında olan ve ev dili (evde konuşulan dil) Kürtçe ve Zazaca olan öğretmenler olduğu şeklinde ifade edilmiştir.

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

D’Youville College’dan Gheorgia Faitar “Farklılığın İçindeki Bütünlük: Ortak Bir Payda Var Mıdır?” (2009) isimli çalışmasında, insanların farklı kültürlerden, toplumdan ve dinden olmasına rağmen insani ortak değerlerin önemsinmesinin gerektiğini kanıtlamaya çalışmaktadır. Faithar bu çalışmayı yaparken temel ahlaki değerlerin farklı din ve kültürdeki bireyler tarafından nasıl algılandığı noktasından hareket etmiş ve Hinduizm, İslam, Hristiyanlık ve Budizm olmak üzere dört temel dini esas almıştır. Bu araştırmanın bulguları, farklı dinlere sahip 16 üniversite öğrencisine anket uygulanarak elde edilmiştir. Bu çalışmada farklı dinlere, kültürlere ve topluluklara mensup olursa da daha aydınlık bir geleceğe uzanan uluslararası bir topluluk yaratmada “eğitim”in ortak payda olduğunun ve ne denli önemli olduğunun herkes

tarafından kabul edildiğini vurgulamıştır. Bu araştırma sonucunda, araştırmaya katılan, farklı kültür, din ve toplumlardan gelen öğrencilerin ortak insani değerleri benimsedikleri görülmektedir.

Wisconsin-Madison Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden Prof. Dr. Francois Victor Tohon'un (2009) tarihli "Küreselleşmede Dilin Rolü: Dil, Kültür, Cinsiyet ve Kurumsal Öğrenme" adlı çalışmasında, Ortadoğu bölgesinde İngilizce öğretmenlerinin devlet üniversitelerinde -yüksek ücretle aldığı eğitimin kalite standartlarını irdeleyen bir çalışmadır. Bu çalışmada uluslararası işbirliği projesi esnasında aday öğretmenlerin ve akademisyenlerin yaptığı çalışmalar incelenmiş ve bu kişiler ile görüşmeler yapılmıştır. Bu araştırmada 12 akademisyen, 30 aday öğretmenle görüşülmüştür. Bu araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmen arasında farklılık tespit edilmiştir. Bu araştırmada dilin bir iletişim aracından fazlasını ifade ettiğini, dilin bir deneyimi, sosyal davranış biçimleri üzerindeki değerini ifade ettiği sonucuna ulaşmıştır. Dil ve kültürün ayrılmaz bir bütün olduğunu, küreselleşmenin dili akıcı ve ikna edici kullanmanın yanı sıra batı kültürünü özümsemeyi de gerektirdiğini belirtmiştir.

Literatürde yer alan tutumlar ışığında Türkiye'nin Mardin ilinde öğretmenlerin farklılıklara ilişkin görüşlerini ve toleranslarını görmeye yönelik bu araştırma, kapsam ve uygulama alanı ile diğer araştırmalardan mevcut olana dair bir saptama yapma çabası ile ayrılmakta, bu yönüyle de literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin toplanması ve analizi başlıkları yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel ve ilişkisel tarama modelindedir. Değişkenlerin tek tek tür ya da miktar olarak oluşumların belirlenmesi amacıyla; ilgilenilen olay, madde, tür, grup gibi maddelerin ayrı ayrı tanıtılması modeline betimsel tarama denir (Karasar, 2006, 78). İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan tarama modelidir (Karasar, 2006, 81).

Bu araştırmada, “Mardin’de görev yapan öğretmenlerin insan farklılıklarına ilişkin görüşleri” ele alınacaktır. Bu bağlamda, öğretmenlerin bölgesel ayrımcılık, cinsel yönelim, toplumsal cinsiyet rolleri, engelli olma ve eğitim hakkına erişim, dinsel inanç, dil, siyasal görüş, sosyal ve ekonomik sınıf-statü farklılığı, kültürel ve bireysel özellikler, bireysel ilgiler ve seçimler boyutlarındaki insan farklılıklarına ilişkin görüşlerinin, kişisel özellikleri itibariyle (cinsiyet ve sendika üyelikleri) saptamaya yöneliktir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Mardin ili Artuklu, Dargeçit, Kızıltepe, Mazıdağı, Midyat, Nusaybin ve Ömerli ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapan 3387 öğretmen oluşturmaktadır. Çizelge 1’de Mardin ilinde görev yapan öğretmenlerin ilçelere göre dağılımı görülmektedir. Bu çizelgeye göre en fazla öğretmen sayısı 915 ile Kızıltepe ilçesi, en az öğretmen sayısı ise 63 ile Ömerli ilçesindedir.

Çizelge 1. Mardin İlinde Görev Yapan Öğretmenlerin İlçe ve Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Mardin İli İlçeleri	Erkek Öğretmenler		Kadın Öğretmenler		Toplam
	N	%	N	%	
Artuklu	288	40,79	422	59,77	706
Dargeçit	85	56,29	66	43,70	151
Derik	141	58,75	99	41,25	240
Kızıltepe	484	52,89	431	47,10	915
Mazıdağı	82	48,80	86	51,19	168
Midyat	239	50,52	234	49,47	473
Nusaybin	228	52,53	206	47,46	434
Ömerli	29	46,77	33	53,22	62
Savur	57	43,51	74	56,48	131
Yeşilli	49	45,79	58	54,20	107
Toplam	1678		1709		3387

Kaynak: Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bölümü

Mardin, farklı dinleri (Müslümanlık, Hristiyanlık, Yahudilik, Yezidilik ve Şemsilik), farklı etnisiteleri (Türkler, Araplar, Kürtler, Ermeniler), farklı dilleri (Türkçe, Arapça, Kürtçe, Süryanice) içinde barındıran çokkültürlü bir ildir. Çokkültürlü bir il olması sebebiyle Mardin ilkokullarında çalışan öğretmenler bu farklılıklarla sık sık karşılaşmaktadırlar. Çalışmaya konu olan grup, çokkültürlüğün görece olarak bazı özellikler bakımından yoğun bir şekilde gözlenebildiği bir yerde görev yapmaları nedeniyle tercih edilmiştir.

Evreni temsil etme özelliğini güçlendirmesi amacıyla, seçilecek okulların etnisite yoğunluğu bakımından farklı bölgeler (farklı ilçeler), farklı sosyo-ekonomik düzey içinden alınmasına çalışılmıştır. Böylece seçilen kümelerin öncelikle bazı nüfus özelliklerini taşıması garantilenmiştir. Bundan sonra yapılan okul seçimleri ekonomiklik, ulaşım kolaylığı ve güvenlik gibi özellikler dikkate alınarak yapılmıştır.

Mardin ili Artuklu, Dargeçit, Kızıltepe, Mazıdağı, Midyat, Nusaybin ve Ömerli ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapan 940 sınıf ve branş öğretmenleri

araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Ulaşım zorluğu ve uygulanan diğer ilçelere benzer özellik taşımalarından dolayı, Savur, Derik ve Yeşilli ilçelerinde anket uygulanmamıştır.

Örneklem büyüklüğü tespitinde .95 güven aralığı ve .05 hata düzeyi benimsenmiştir. Buna göre, örneklem büyüklüğü, optimum örneklem büyüklüğü tablolarından (Sencer ve Irmak, 1984) yararlanılarak belirlenmiştir. Tablodaki bu büyüklük 815'dir. Çizelge 2'de anketin uygulandığı ilçeler, mevcut öğretmen sayıları, alt kümenin çalışma evrenine oranı, uygulanan anket sayısı, uygulamanın alt küme sayısına oranı görülmektedir. Anket uygulanırken optimum örneklem büyüklüğü dikkate alınarak, uygun oranları ile ilçelere uygulanmaya çalışılmıştır. Anket geri dönüş oranlarından düşüş yaşanma ihtimali önemszenerek her ilçeye bir miktar fazla anket dağıtılmıştır. Ancak anket dönüş oranlarında azalma olmamıştır. Bu nedenle belirlenen örneklem büyüklüğünden bir miktar daha fazla anket uygulanmıştır. Dağılımda dengesizlik olmadığından mevcut elde edilen anketlerin tamamı değerlendirilmeye alınmıştır.

Çizelge 2. Mardin İlinde Uygulanan Anketlerin İlçelere Göre Dağılımı ve Oranları

Mardin İli İlçe Adları	Mevcut Öğretmen Sayısı(a)	Alt Kümenin (ilçelerin) Çalışma Evrenine Oran(a/b)	Uygulanan Anket Sayısı	Uygulamanın Alt Küme Öğretmen Sayısına Oranı (%)	Uygulamanın Kümelere Göre Dağılımı(%)
Artuklu	706	24,26	242	34.27	25,74
Dargeçit	151	5,19	67	44.37	7,43
Kızıltepe	915	31,45	249	27.21	26,48
Ömerli	62	2,13	62	100	6,91
Mazıdağı	168	5,77	91	54.16	9,68
Nusaybin	434	14,91	107	24.65	11,38
Midyat	473	16,25	119	25.15	12,65
Toplam	2909(b)	100	940		100

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, daha önce bilimsel araştırmalarında kullanılan ve öğretmen adaylarının “insan farklılıklarına” ilişkin yargı ve görüşlerini belirlemeye yönelik hazırlanan bir anketin bu araştırma için gözden geçirilerek uygulanması yoluyla toplanmıştır. Anketin orijinal hali Aksoy ve Aksoy tarafından ve bazı araştırmacılar tarafından çeşitli gruplarda kullanılmıştır (Aksoy ve Aksoy, 2007; Aksoy, 2007; Çoban ve diğerleri, 2010).

Anketin bu araştırmada uygulanmak üzere güncellenmesi ve geliştirilmesinde, anketin geliştiricilerinin desteği alınarak, öğretmenlere uygulanacak şekilde tekrar gözden geçirildi. Anket toplam 40 maddeden oluşmakta ve çokkültürlü bir topluluğun ve bireysel insan özelliklerinin çeşitli boyutlarını (bölgesel ayrımcılık, cinsel yönelim, toplumsal cinsiyet rolleri, engelli olma ve eğitim hakkına erişim, dinsel inanç, dil, siyasal görüş, sosyal ve ekonomik sınıf-statü farklılığı, kültürel ve bireysel özellikler, bireysel ilgiler ve seçimler) farklılık olarak tanımlamaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı olan ankette, “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” şeklinde beş dereceli Likert Ölçeği kullanılmıştır. “İnsan Farklılıklarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri” adlı anketin Likert tipi ölçeğe göre değerlendirilmesi ve puan aralıkları şu şekilde belirlenmiştir.

5	→	Hiç Katılmıyorum	4,50- 5,00
4	→	Katılmıyorum	3,50- 4,49
3	→	Kısmen Katılıyorum	2,50- 3,49
2	→	Katılıyorum	1,50- 2,49
1	→	Tamamen Katılıyorum	1,00-1,49

Buna göre ortalama değerler artıkça öğretmenlerin insan farklılıklarına ilişkin tolerans düzeylerinin daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Ancak öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yeterlilikleri ölçmeye yönelik anketin son üç sorusunda bu değerler ters şekilde değerlendirilmiştir. Yani, puanlar artıkça ifadelere katılım oranları da yükselmiştir. Burada verilen ifadeler, önceki maddelerin aksine ayrımcı ve dışlayıcı yargılar içermektedir.

Anket hedef gruba uygulanmadan önce, hedef grupla benzer özellik gösteren iki farklı gruba uygulanarak güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ankara ilinde görev yapan 40 sınıf öğretmeni ile Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Politikaları ve Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitim Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans ve doktora yapan veya yapmış olan 40 öğretmen grubuna uygulanmıştır. Bu verilerin çözümlenmesinde grup farklılıklarının kontrolü amacıyla ilişkili örnekler için kullanılan F-testi (varyans analizi), Kaykare ve bağımsız T testi kullanılmıştır. Bu çözümlemelere göre anket soruları ve kişisel bilgiler tekrar gözden geçirilmiş ve iki sorunun ifade edilme şekli değiştirilmiştir. Ön uygulamada anketin gruplar arasındaki farkları beklediği şekilde saptadığı görülmüştür. Pek çok yargıda gruplar arasında anlamlı fark bulunmuş, ön deneme sonuçlarına göre, anketin güvenilirlik katsayısı olan Cronbach's Alpha değeri .85 bulunmuştur.

Anket evrene araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Mardin ilinde bulunan ilçelerin öğretmen sayılarının küme mevcuduna oranı dikkat edilerek uygulamaya başlamıştır. Ancak Mardin ilinin 12 Kasım 2013 tarihinde büyükşehir olmasından dolayı ilçe özelliklerine benzer ve yakın olan bazı bölgeler farklı ilçelere bağlanmıştır. Bu durum anket uygulamasından sonra fark edilmiştir. Çizelge 2'de görüldüğü gibi aslında en fazla öğretmen sayısı Kızıltepe ilçesi iken Artuklu ile Kızıltepe ilçelerine uygulanan anket sayısı birbirine yakındır.

Her bir ilçenin uygulama yapılan örneklemdeki temsil oranını gerçek durumdaki ile karşılaştırıldığında uygulama örnekleminde % 5 veya altında sapma görülmüştür. Bu farklılığın araştırma sonuçlarını belli bir yönde değiştirmeyeceği düşünüldüğünden elde edilen tüm anketler değerlendirilmeye alınmıştır. Anketin, Mardin ili ilçelerine göre uygulama yapılan okullar, mevcut öğretmen sayıları ve uygulanan anket sayısı oranları Ek Çizelge 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7'de verilmiştir. Bu okullar seçilirken okulların bulundukları çevrenin sosyo-ekonomik düzeyleri dikkate alınmış ve her bir gruptan temsil edilmesine dikkat edilmiştir. Ancak araştırma analizlerinde bu değişken bir bağımsız öge olarak bulguların yorumlanmasında kullanılmamıştır. Sosyo-ekonomik düzey farklılaşmalarının öncel olarak olgusal bir saptamasının bulunmaması nedeniyle araştırmacı kişisel gözlem ve çevre kaynaklarının yargılarına dayalı olarak bir belirleme yapmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre dağılımları Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre Dağılımı ve Yüzdeleri (n,%)

Kişisel Bilgiler		Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	376	38,2
	Erkek	564	57,3
Medeni Durumları	Evli	565	57,4
	Bekar	341	34,6
	Diğer	32	3,2
Öğretmenlikte Çalışma Süreleri (Kıdem)	1-5	436	44,3
	6-10	285,	28,9
	11-20	111	11,3
	21-30	41	4,2
	31-44	65	6,6
Çalıştığı İlçe	Artuklu	242	24,6
	Dargeçit	67	6,8
	Kızıltepe	249	25,3
	Ömerli	65	6,6
	Mazıdağı	91	9,2
	Nusaybin	107	10,9
	Midyat	119	12,1
Mezun Olduğu Fakülte	Eğitim Fakülteleri	837	85,0
	Fen Edebiyat Fakülteleri	61	6,2
	Diğer	40	4,1
Branş	Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmeni	443	45,0
	Branş Öğretmeni	23	2,3
	Fen Bilimleri	130	13,2
	Sosyal Bilimler	75	7,6
	Spor ve Güzel Sanatlar	64	6,5
	Dil ve Anlatım	116	11,8
	Rehberlik ve P.D	37	3,8
	Diğer	51	5,2

Çizelge 3'ün Devamı

Kıdem Yılı	1-5 yıl	436	44,3
	6-10 yıl	285	28,9
	11-15 yıl	111	11,3
	16-20 yıl	41	4,2
	21 ve üzeri	65	6,6
Sendika Üyeliği	Sendikasız	331	33,6
	Sendikalı	52	5,3
	Eğitim Birsen	154	15,6
	Eğitim-Sen	341	34,6
	Türk Eğitim Sen	32	3,2
	Diğer	28	2,8
Doğduğu Bölge	Akdeniz	104	10,6
	Doğu Anadolu	52	5,3
	Ege Bölgesi	39	4,0
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	601	61,0
	İç Anadolu Bölgesi	71	7,2
	Karadeniz Bölgesi	39	4,0
	Marmara Bölgesi	32	3,2
	Türkiye Dışı	2	,2
Yaşamlarını Geçirdikleri Bölge	Akdeniz Bölgesi	124	12,6
	Doğu Anadolu Bölgesi	39	4,0
	Ege Bölgesi	66	6,7
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	572	58,1
	İç Anadolu Bölgesi	64	6,5
	Karadeniz Bölgesi	33	3,4
	Marmara Bölgesi	39	4,0
	Türkiye Dışı	3	,3
Yaşamlarını Geçirdikleri Yerleşim Yeri	Köy	63	6,4
	Kasaba	16	1,6
	İlçe	421	42,7
	Küçük şehir	221	22,4
	Büyükşehir	217	22,0
	Türkiye Dışı	2	,2

Çizelge 3'e göre araştırmaya katılan erkek öğretmenler %57,3 (n=564), kadın öğretmenler %38,2 (n=376) göre daha fazladır. Öğretmenlerin medeni durumları incelendiğinde evli olan öğretmenlerin daha fazla olduğu görülmektedir. Evli olan öğretmenler %57,4 (n=565), bekar olan %34,6 (n=341), diğer kategorisinde aldığımız nişanlı ve ilişkisi olanlar ise %3,2 (n=32)'dir. Öğretmenlikte çalışma süreleri %44,3 (n=436), % 28,9 (n=285), %11,3 (n=111), % 4,2 (n=41) ve %6,6 (n=65) şeklindedir. Bu veriler bize Mardin ilinde çalışan öğretmenlerin genellikle kıdemlerinin az dolayısı ile de genç öğretmenler olduğu bilgisini vermektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları ilçeye göre oranları incelendiğinde ise, en kalabalık ilçenin Kızıltepe %25,3 (n=249) ardından da merkez ilçe olan Artuklu ilçesi %24,6 (n=242) olduğu görülmektedir. En az öğretmen ise %6,6 (n=65) ile Ömerli ilçesidir. Öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere bakıldığında durum şu şekildedir. Eğitim fakülteleri 837 (% 85) , fen-edebiyat fakülteleri %6,2 (n=61), diğer (ziraat fakülteleri, veterinerlik) kategorisindeki öğretmenler ise %4,1 (n=40) oranındadır. Bu durumda, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunlukla eğitim fakültelerinden mezun oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı incelediğinde, en yüksek oranın okul öncesi ve sınıf öğretmenleri %45 (n=443), ikinci olarak da %13,2 (n=130) ile fen bilimleri ve ardından %11,8 (n=116) ile dil anlatım öğretmenlerinde olduğu görülmektedir. Anket ilkokullarda uygulandığı için sınıf öğretmenlerinin oranı diğer branştan olan öğretmenlere göre daha fazladır. Öğretmenlerin sendika durumları incelendiğinde, öğretmenlerin %33,6'sının (n=331) herhangi bir sendikaya üye olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin %5,3'ü (n=52) ise bir sendikaya üye olduğunu belirtmiş fakat hangi sendikaya üye olduğunu belirtmemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin üye oldukları sendikalara göre oranları ş Eğitim-Sen %34,6 (n=341), Eğitim- Bir Sen %15,6 (n=154), Türk Eğitim-sen %3,2 (n=32), Diğer %2,8 (n= 28) şeklinde sıralanmaktadır.

Öğretmenlikte çalışma sürelerinin (kıdem bilgileri) yıllara göre dağılımı SPSS programı yardımıyla incelenmiş ve daha sonra ortalama değerleri değiştirmemesi dikkate alınarak 5'er yıllık aralarla, 20 yıldan sonrakilerle birlikte gruplanmıştır. Bu gruplama yapılırken dağılımının yoğun olduğu yıllar ile az olduğu yıllar aynı gruba alınmayarak, grupların ortalama değerleri değiştirilmemiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, bilgisayarda Sosyal Bilimler Paket Program olan SPSS 17 ile çözümlenmiştir. İnsan farklılıklarına ilişkin yargıların öğretmenlerin cinsiyetine göre analizinde, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasında farkın anlamlı olup olmadığını test etmek üzere ilişkisiz (bağımsız) örneklem t testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007, 39). Öğretmenlerin (insan farklılıklarına ilişkin yargılarının) sendikalı olma durumuna ve üye oldukları sendikaya göre analizi için ise ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (one way anova) kullanılmıştır. Tek faktörlü varyans analizi, ilişkisiz ikiden daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkı ölçtüğü için tercih edilmiştir (Büyüköztürk, 2007, 47). Verilerin çözümlenmesinde, birimlerarası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amda Scheffe testi kullanılmıştır. Ancak, bazı yargılarda birimlerarası fark çıkmasına rağmen farkın kaynağının hangi gruplar arasında olduğunun Scheffe testi ile tespit edilememiştir. Bu durumlarda LSD testi kullanılmıştır.

Araştırma aracının uygulama sonrasındaki güvenilirliğine ilişkin ayrıca kontrol çalışması yapılmıştır. Buna göre güvenirlilik katsayısı olan Cronbach's Alpha değeri .88 bulunmuştur. Güvenirlilik katsayısı yeterli bulunarak bulgular ve yorum kısmına geçilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, “İnsan Farklılıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri” (Aksoy ve Aksoy, 2004) adlı anket Mardin ili ilkokullarında görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. İstatistik çözümlemelerden olan t testi ve F Testi ile bu verilerin çözümlenmesi sonucunda ulaşılan bulgular ve ilgili alan yazın bağlamında yapılan yorumlar yer almaktadır.

Öğretmen Görüşlerinin Bütüncül Değerlendirilmesi

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin insan farklılıklarına ilişkin (bölgesel ayrımcılık, cinsel tercih, toplumsal cinsiyet rolleri, engelli olma ve eğitim hakkına erişim, dinsel inanç, dil, siyasal görüş, sosyal ve ekonomik sınıf-statü farklılığı, kültürel ve bireysel özellikler, bireysel ilgiler ve seçimler) tolerans düzeyleri cinsiyetlerine, sendikalı olma ve üye oldukları sendikaya göre analiz edilerek yorumlanmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin veriler araştırmanın yöntem bölümünde paylaşılmıştır (Çizelge 3).

Bu bölümde öğretmenlerin insan farklılıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı (frekans, yüzde) verilmiştir. Bu bölümde, öğretmenlerin ilgili yargılara ilişkin gösterdikleri katılım düzeyi yoluyla tolerans düzeyleri belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, insan farklılıklarına ilişkin toleranslarını gösteren yargılara katılma düzeyleri farklılık kaynakları bakımından değişiklik göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin, bölgesel farklılıklara ilişkin toleranslarını belirleyen dört yargının ortalama değerinin, ortanın üstünde olduğu Çizelge 4’de görülmektedir.

Çizelge 4. Öğretmenlerin Bölgesel Farklılıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı (frekans, yüzde)

İnsan Farklılıkları Alanları	Madde No	Yargılar	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		N	$\bar{X}$	SS
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
Bölgesel Farklılık	1	Çoğunlukla, kendi doğduğum ya da yaşadığım yerlerden gelen kişilerle arkadaşlık etmeyi tercih ederim.	37	3,9	102	10,9	229	24,4	294	31,3	278	29,6	940	3,71	1,11
	2	Bir tercih yapabilseydim, okul yöneticimin kendi bölgemden biri olmasını isterim.	93	9,9	141	15,0	170	18,1	289	30,8	245	26,1	938	3,48	1,29
	3	Türkiye'nin bazı bölgelerinden gelen öğrenciler şiddete eğilimlidir.	48	5,2	133	14,3	236	25,3	286	30,7	229	24,6	932	3,55	1,15
	4	Ülke içinde göç serbest olmamalı ve bazı şartlara bağlanmalıdır.	52	5,6	108	11,6	131	14,0	223	23,9	419	44,9	933	3,91	1,24

Çizelge 4'te görüldüğü gibi, öğretmenler, ülke içinde göçün bazı kurallara bağlanması konusunda en fazla “Hiç Katılmıyorum” (%44,9) seçeneğini işaretleyerek, bu konudaki toleranslarını göstermişlerdir ($\bar{X} = 3,91$). Bölgesel farklılıklara ilişkin diğer yargıların tolerans düzeylerinin sıralaması ise; madde 1 ($\bar{X} = 3,71$), madde 3 ($\bar{X} = 3,55$), madde 2 ($\bar{X} = 3,48$) şeklindedir. Buna göre, öğretmenlerin bölgeci yargılara genel olarak “katılmadıkları” söylenebilir. Ancak, yine de öğretmenlerin tamamının bölgecilik karşıtı bir görüşe sahip olduklarını söylemek de mümkün görünmemektedir.

Öğretmenlerin cinsel yönelime ilişkin farklılıklara karşı, ortanın üstünde bir toleransa sahip olduğu görülmüştür (Çizelge 5).

Çizelge 5. Öğretmenlerin Cinsel Yönelim Farklılıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı (frekans, yüzde)

İnsan Farklılıkları Alanları	Madde No	Yargılar	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		N	$\bar{X}$	SS
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
Cinsel Yönelim	5	Eşcinsellerin rahatça kendilerini ifade etmelerinden rahatsız olurum.	110	11,8	95	10,2	146	15,6	256	27,4	328	35,1	935	3,63	1,35
	6	AIDS farklı cinsel yönelimi olanların yaşam biçimlerinin tanrısal bir cezasıdır.	34	3,6	50	5,4	91	9,7	235	25,2	524	56,1	934	4,24	1,06

Öğretmenler, özellikle AIDS hastalığının farklı cinsel yönelimi olan bireylerin kaderi olması konusunda, en fazla “Hiç Katılmıyorum” (%56,1) seçeneğini işaretleyerek, bu konudaki kaderci ve katı ahlakçı anlayışın dışında bir toleransa sahip olduklarını göstermişlerdir ($\bar{X}=4,24$). Cinsel yönelim farklılıklarına ilişkin görüşleri saptayan diğer yargının değerinin de ortalamanın üstünde ($\bar{X}=3,63$) olduğu Çizelge 5’de görülmektedir. Bu da, ortalama olarak öğretmenlerin cinsel yönelim konusunda ayrımcı yargılara çok yakın durmadıklarını göstermektedir. Çoban ve diğerlerinin (2010) yaptığı araştırmanın, öğretmen adaylarının cinsel yönelim konusundaki görüşlerine ilişkin bulguları bu araştırmanın bu konudaki bulguları ile paralellik göstermektedir.

Çizelge 6’da öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşlerinin dağılımı verilmiştir.

Çizelge 6. Öğretmenlerin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı (frekans, yüzde)

İnsan Farklılıkları Alanları	Madde No	Yargılar	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		N	$\bar{X}$	SS
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
Toplumsal Cinsiyet	7	Kadınların çocuk bakımı için evde oturması erkeklerin oturmasından daha iyidir.	129	13,9	179	19,3	204	22,0	170	18,3	246	26,5	928	3,24	1,39
	8	Bir erkek yönetici ile çalışmayı kadın yönetici ile çalışmaya tercih ederim.	105	11,3	134	14,4	141	15,1	265	28,4	288	30,9	933	3,53	1,35
	9	Bir kadın müfettiş tarafından denetlenmeyi, erkek müfettiş tarafından denetlenmeye tercih ederim.	32	3,4	61	6,5	126	13,5	366	39,2	349	37,4	934	4,00	1,03
	10	Sınıf öğretmenliği erkekler için uygun bir meslek değildir.	42	4,5	48	5,1	111	11,9	323	34,5	411	44,0	935	4,08	1,07
	11	Kadınların yönetim görevleri üstlenmek yerine öğretmenlik yapması onlar için daha uygundur.	62	6,7	109	11,7	138	14,8	281	30,2	342	36,7	932	3,78	1,23
	12	Erkek çocukların doğal yetenekleri matematik ve fen derslerinde kızlara göre daha başarılı olmalarına yol açar.	25	2,7	64	6,8	118	12,6	348	37,2	380	40,6	935	4,06	1,02
	13	Erkekler kadınlardan daha iyi bilim insanı olurlar.	41	4,4	65	7,0	91	9,7	298	31,9	440	47,1	935	4,10	1,10

Çizelge 6'ya bakıldığında, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin genelde ortanın üstünde bir karıştılgıya sahip olduğu görülmüştür. Ancak öğretmenlerin yaklaşık dörtte biri, “kadınların çocuk bakımı için evde oturmalarını erkeklere göre tercih etme” yargısına “Hiç Katılmıyorum” (%26,5) seçeneğini işaretleyerek bu konuda cinsiyetçi olmayan bir görüş yansıtmışlardır ($\bar{X}$ =3,24). Toplumsal cinsiyet farklılıklarına ilişkin öğretmenlerin, “erkeklerin kadınlardan daha

iyi bilim insanı olması” yargısına, en fazla “Hiç Katılmıyorum” seçeneğini işaretlemeleri (%47,1) cinsiyetçiliğe karşı toleranslarının düşük olduğunu ($\bar{X} = 4,10$) göstermektedir. Toplumsal cinsiyet farklılıklarına ilişkin diğer yargılara göre öğretmenlerin tolerans düzeylerinin sıralaması; madde 10 ($\bar{X} = 4,08$), madde 12 ($\bar{X} = 4,06$), madde 9 ($\bar{X} = 4,00$), madde 11 ($\bar{X} = 3,78$) ve madde 8 ($\bar{X} = 3,24$) şeklindedir. Buna göre öğretmenler cinsiyetçi yargılar ya da toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin olarak destekleyici görüşler taşımamaktadır (Çizelge 6). Çoban ve diğerlerinin (2010) yaptığı araştırmada da öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açılarının olumlu olduğu belirtilmektedir. Deniz’in yaptığı araştırmanın bulguları ise öğretmenler kız meslek lisesindeki öğrencilere toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden üretilmesine destek verdiği yönündedir. Bu araştırmada ise, öğretmenlerin genel olarak toplumsal cinsiyet rollerini destekler yönde düşünmedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin engelli öğrencilerle ilgili görüşlerinin dağılımı Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7. Öğretmenlerin Engelli Öğrencilere İlişkin Görüşlerinin Dağılımı (frekans, yüzde)

İnsan Farklılıkları Alanları	Madde No	Yargılar	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		N	$\bar{X}$	SS
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
Engelli Olma	14	Kaynakların verimli kullanılmasına öncelik verilmesi ve gereksiz yere özürler (engelliler) için çok fazla harcama yapılmaması gerekir.	30	3,2	52	5,6	41	4,4	232	24,9	577	61,9	932	4,36	1,02
	15	Hasta ya da özürli bireylerin eğitimdeki ekstra maliyetlerini kendilerinin karşılaması gerekir.	11	1,2	19	2,0	27	2,9	216	23,1	662	70,8	935	4,60	,74
	16	Özürli çocukların diğer öğrencileri engellememeleri için normal sınıflardan bağımsız özel sınıflarda eğitim almaları gerekir.	178	19,0	181	19,3	187	20,0	182	19,4	209	22,3	937	3,06	1,42

Araştırmaya katılan öğretmenlerin engelli olmaya ilişkin farklılıklara ilişkin yargılar konusundaki yanıtları için Çizelge 7’ye bakıldığında, farklılığa yönelik çok yüksek bir destekleyicilik göstermekte oldukları görülmektedir. Öğretmenler, engelli olma farklılıklarına “engellilerin eğitim maliyetlerinin kendilerinin karşılaması” gerektiği yargısına “Hiç Katılmıyorum” seçeneğini en fazla oranda (%70,8) işaretleyerek engellilere karşı yüksek derecede duyarlı ($\bar{X}=4,60$) olduklarını göstermişlerdir. Öğretmenler, engellilerin bağımsız sınıflarda eğitim almaları gerektiği görüşüne orta düzeyde ($\bar{X}=3,06$) katılım göstermişlerdir. Engelli olma farklılıklarına ilişkin diğer bir yargıya (madde14) öğretmenlerin verdikleri yanıtlar, tolerans düzeylerinin bu konuda ($\bar{X}=4,36$) yüksek olduğunu göstermektedir (Çizelge 7). Çoban ve diğerlerinin (2010) yaptığı araştırma bulgularına göre ise, öğretmen adaylarının engelli öğrencilere ilişkin bakış açılarının tolerans düzeyinin ortalamanın biraz üstünde olduğunu ifade etmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dini inanç farklılıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8. Öğretmenlerin Dini İnanç Farklılıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı (frekans, yüzde)

İnsan Farklılıkları Alanları	Madde No	Yargılar	Tamamen Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		N	$\bar{X}$	SS
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
Dinsel İnanç	17	Dini inancı olmaksızın insanlar ahlaki değerlere ulaşamazlar.	92	9,9	106	11,4	145	15,5	224	24,0	366	39,2	933	3,71	1,34
	18	Devlet okullarında, sadece halkın büyük çoğunluğunun inandığı dinle ilgili bilgilerin verilmesi gerekir.	35	3,7	64	6,8	109	11,6	292	31,2	436	46,6	936	4,10	1,08
	19	İslamiyet dışı dinler ve inanışlar Türkiye Cumhuriyeti yurttaşlarının değerleri ve geleneklerine uygun değildir.	55	5,9	95	10,2	111	11,9	278	29,9	391	42,0	930	3,91	1,21

Çizelge 8'e bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin din farklılıklarına ilişkin olarak da ortanın üstünde bir düzeyde toleransa sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin, “devlet okullarında çoğunluğun dinine uygun eğitim verilmesi” gerektiği yargısına ilişkin olarak, en fazla “Hiç Katılmıyorum” (%46,6) seçeneğini işaretlemeleri, bu konudaki farklılıklara yüksek derecede ($\bar{X}=4,10$) toleranslı olduklarını göstermektedir. Öğretmenler, din farklılıkları ile ilgili “Ahlaki değerlere ulaşmak için dini değerlere sahip” olunması gerektiği yargısına ise “Hiç Katılmıyorum” diyenlerin azlığı (%39,2) bu konudaki en düşük tolerans ($\bar{X}=3,71$) alanını göstermektedir. Çizelge 8'e bakıldığında, din farklılıklarına ilişkin diğer yargıya (İslamiyet dışı dinler ve inanışlar Türkiye Cumhuriyeti yurttaşlarının değerleri ve geleneklerine uygun değildir) verdikleri yanıtlar da öğretmenlerin inanç farklılıklarına ilişkin ortanın üzerinde ($\bar{X}=3,91$) bir toleransa sahip olduklarını göstermektedir. Çoban ve diğerlerinin (2010) yaptığı araştırmaya göre de öğretmen adayları din farklılıklarına ilişkin toleranslı (olumlu) görüş belirtmektedir.

Çizelge 9'da öğretmenlerin eğitim ortamlarında kullanılan dile ilişkin görüşlerinin dağılımı verilmiştir.

Çizelge 9. Öğretmenlerin Eğitim Ortamlarında Kullanılan Dile İlişkin Görüşlerinin Dağılımı (frekans, yüzde)

İnsan Farklılıkları Alanları	Madde No	Yargılar	Tamamen Katılmıyorum		Katıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		N	$\bar{X}$	SS
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
Dil	20	Eğitim kurumlarında Türkçe'den başka bir dilin öğretim dili olarak kullanılması engellenmelidir.	75	8,0	71	7,6	55	5,9	235	25,1	502	53,5	938	4,08	1,26
	21	Ana dili farklı bile olsa, öğrencilerin eğitim kurumlarında Türkçe'den başka bir dilde iletişim kurmasından rahatsız olurum.	46	4,9	56	6,0	68	7,2	206	21,9	563	60,0	939	4,26	1,13

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin, dil farklılıklarına ilişkin olarak yüksek derecede toleransa sahip oldukları görülmüştür (Çizelge 9). “Eğitim

kurumlarında Türkçeden başka bir dille iletişim kurulmasının rahatsız edici olduğu” yargısına, en fazla “Hiç Katılmıyorum” seçeneğini işaretlemeleri (%60) bu konuda yüksek derecede toleranslı ($\bar{X}=4,26$) olduklarını düşündürmektedir. Çizelge 9’a bakıldığında, dil farklılıklarına ilişkin diğer yargıya da (madde 22) göre ise öğretmenlerin toleranslı ($\bar{X}=4,08$) olduğu görülmektedir. Bu durum, Söylemez ve Kaya’nın (2014) “Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi” adlı çalışmasıyla da benzerlik göstermektedir. Söylemez ve Kaya’nın araştırmasında öğretmenlerin, anadilde eğitime ilişkin görüşlerinin toleranslı (yazarların deyişiyle olumlu) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin siyasi görüş farklılıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Çizelge 10’da verilmiştir.

Çizelge 10. Öğretmenlerin Siyasi Görüş Farklılıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı (frekans, yüzde)

İnsan Farklılıkları Alanları	Madde No	Yargılar	Tamamen Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		N	$\bar{X}$	SS
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
Siyasal Görüş	22	Kendi siyasal görüşüme yakın olmayan bir öğretmenin çocuğumu okutmasını istemem.	28	3,0	49	5,2	125	13,3	297	31,7	439	46,8	938	4,14	1,02
	23	Başkalarına karşı davranışım, onların siyasal görüşlerine göre farklılık gösterir.	17	1,8	36	3,8	115	12,3	293	31,3	476	50,8	937	4,25	,94
	24	Farklı siyasal görüşteki kişilerin arkadaş olmaları imkansızdır.	8	0,9	19	2,0	77	8,3	287	30,8	542	58,1	933	4,43	,79

Çizelge 10’a bakıldığında, insan farklılıkları arasında yer alan siyasal görüş farklılıklarına da öğretmenlerin yüksek derecede toleranslı oldukları görülmektedir. Özellikle “farklı siyasal görüşteki insanlarla arkadaş olmanın imkânsız olduğu” yargısına en fazla “Hiç Katılmıyorum” seçeneğini (%58,1) işaretleyerek ortanın üzerinde bir toleranslı görüş ($\bar{X}=4,43$) taşıdıklarını göstermişlerdir. Siyasal görüş

farklılıklarına ilişkin diğer dışlayıcı yargılara katılmama düzeylerinin yüksekliği de (madde 23, =4,25), (madde 22, $\bar{X}$ =4,14) öğretmenlerin farklı siyasal görüşlere ilişkin tolerans düzeylerinin bir göstergesi olarak görülebilir. Çoban ve diğerlerinin (2010) yaptığı araştırmanın bulgularına göre de, öğretmen adayları siyasi görüş farklılıklarına ilişkin olarak ortalamanın üstünde olumlu görüşe sahiptir.

Öğretmenlerin sosyo-ekonomik farklılıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Çizelge 11’de verilmiştir.

Çizelge 11. Öğretmenlerin Sosyo-Ekonomik Farklılıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı (frekans, yüzde)

İnsan Farklılıkları Alanları	Madde No	Yargılar	Tamamen Katılıyor		Katılıyor		Kısmen Katılıyor		Katılmıyor		Hiç Katılmıyor		N	$\bar{X}$	SS
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
Sosyo-Ekonomik Farklılık	25	Düşük sosyo-ekonomik gruplardan kişiler eğitime değer vermezler.	24	2,6	66	7,0	189	20,1	288	30,7	372	39,6	939	3,97	1,05
	26	Düşük gelirli ailelerden gelen öğrenciler sınıf etkinliklerinde uygun tepkileri veremezler.	12	1,3	50	5,3	193	20,6	306	32,7	376	40,1	937	4,05	,96
	27	Düşük gelirli ailelerin çocuklarının koşulları uygun olmadığı için temel eğitime ya da ileri eğitime ulaşamaması onların kendi şanssızlığıdır.	25	2,7	64	6,9	129	13,8	274	29,4	441	47,3	933	4,11	1,05
	28	Farklı gelir gruplarından çocukların okullarının ayrılması herkesin daha başarılı olmasını sağlayacaktır.	6	0,6	22	2,4	42	4,5	231	24,7	634	67,8	935	4,56	,74
	29	Arkadaşlarımı seçerken sosyo-ekonomik düzeylerine dikkat ederim.	10	1,1	16	1,7	34	3,6	210	22,4	668	71,2	938	4,60	,73

Öğretmenlerin sosyo-ekonomik farklılıklara ilişkin ayrımcı, önyargılı ya da dışlayıcı bazı yargılara karşı olma düzeylerinin yüksek derecede olduğu Çizelge 11’de görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, “sosyo-ekonomik düzeyi

düşük olan ailelerin eğitime önem vermedikleri” yargısına ortanın üstünde bir düzeyde ($\bar{X}=3,97$), katılmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca “arkadaşlarının sosyo-ekonomik düzeylerine bakarak seçilmesi” yargısına da en fazla “Hiç Katılmıyorum” seçeneğini (% 71,2; $\bar{X}=4,60$) işaretlemişler ve bu konuda bir önyargıya sahip olmadıklarını göstermişlerdir. Çizelge 11’e bakıldığında, sosyo-ekonomik farklılıklara ilişkin diğer ayrımcı, kalıp yargılara öğretmenlerin katılım düzeylerinin düşüklüğü ya da karşı olmalarının yüksekliği (madde 28, $\bar{X}=4,56$; madde 27, $\bar{X}=4,11$; madde 26, $\bar{X}=4,05$), bu konuda öğretmenlerin eşitlikçi görüşe yakınlığını ortaya koymaktadır. Bu konudaki toleransın diğer birçok yargıya göre daha yüksek olması, öğretmenlerin içinden geldikleri toplumsal ve ekonomik grubun bir sonucu olabileceği gibi, toplum içinde yaygın değerlerle de ilişkili olabilir

Çoban ve diğerlerinin (2010) araştırma bulgularına göre de öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik farklılıklar konusunda eşitlikçi görüşe sahip oldukları görülmektedir. Buyruk’un (2008) yaptığı araştırmanın bulgularına göre ise, sosyo-ekonomik düzeyi farklı olan ailelerin eğitime ilişkin görüşleri farklılık göstermektedir. Ancak bu araştırmanın bulgularına göre, öğretmenler sosyo-ekonomik düzeyi farklı olan ailelerin eğitime bakış açılarının değişmediği ve bu değişkenin öğrencilerin akademik başarılarını belirlemediği yönünde düşünmektedirler..

Çizelge 12’de öğretmenlerin kültürel özelliklere ilişkin görüşlerinin dağılımı verilmiştir.

Çizelge 12. Öğretmenlerin Kültürel Özelliklere İlişkin Görüşlerinin Dağılımı (frekans, yüzde)

İnsan Farklılıkları Alanları	Madde No	Yargılar	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		N	$\bar{X}$	SS
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
Kültürel Özellik	30	Öğretmenlerin öğrencilere geldikleri aile özelliklerini dikkate alarak davranması gerekmez.	13	1,4	33	3,5	30	3,2	247	26,3	615	65,6	938	4,51	,83
	31	Farklı kültürel değerlere sahip olanlar da bulunsa, tüm eğitim kurumlarında sadece çoğunluğun kültürünün öğretilmesi gereklidir.	7	0,7	28	3,0	68	7,3	321	34,3	512	54,7	936	4,39	,80
	32	Farklı kültürlerden gelen öğrencilerle ders işlemek beni endişelendiriyor.	5	0,5	20	2,1	52	5,6	294	31,4	564	60,3	935	4,48	,74

Çizelge 12'ye bakıldığında, kültürel farklılıklara ilişkin olarak da öğretmenlerin, yüksek derecede toleranslı oldukları görülmektedir. Öğretmenler, “öğretmenlerin öğrencilerin aile özelliklerini dikkate alması gerekmediği” yargısına en fazla “Hiç Katılmıyorum” seçeneğini (%65,6) seçeneğini işaretlemişlerdir (Çizelge 12). Burada öğretmenlerin mevcut yargıya karşı olma düzeylerinin oldukça yüksek olduğu ($\bar{X}=4,51$) görülmektedir. Bir öğretmenin öğrencilerinin aile özelliklerini eşitlikçi nedenlerle dikkate alması söz konusu olabileceği gibi, her öğrenciye aynı davranarak eşitsizliği pekiştirmesi de mümkün olabilir. Bu görüşlerin daha fazla açıklığa kavuşması, öğretmenlerin için aynı farklılık ögesine yönelen diğer maddelerdeki yargılara ilişkin görüşlerinin incelenmesi ile olanaklı olabilir. Yine, Çizelge 12'ye bakıldığında, kültürel farklılıklara öğretmenlerin tolerans düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir (madde 32, $\bar{X}=4,48$; madde 31, $\bar{X}=4,39$). Bu durum da öğrencilerin aile özelliklerini eşitlikçi nedenlerle dikkate almadıklarını düşündürmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel ilgiye ilişkin görüşlerinin dağılımı Çizelge 13’te verilmiştir.

Çizelge 13. Öğretmenlerin Bireysel İlgilere İlişkin Görüşlerinin Dağılımı (frekans, yüzde)

İnsan Farklılıkları Alanları	Madde No	Yargılar	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		N	$\bar{X}$	SS
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
Bireysel Farklılık	33	Erkeklerin saçlarını uzatması ya da küpe takmaları beni rahatsız eder.	60	6,4	90	9,6	126	13,5	246	26,3	413	44,2	935	3,92	1,23
	34	Bulduğum yerde yabancı müzik dinlenmesi beni rahatsız eder.	16	1,7	23	2,5	60	6,4	261	27,9	576	61,5	936	4,45	,85

Öğretmenlerin bireysel farklılıklara ilişkin olarak, yabancı müzik dinlenmesi ile ilgili yargıya “Hiç Katılmıyorum” seçeneğini yüksek düzeyde (%61,5; $\bar{X}$ =4,45) işaretleyerek yüksek düzeyde toleranslı olduklarını düşündürmüşlerdir (Çizelge 13). Çizelge 13’e bakıldığında, öğretmenlerin fiziksel görünümlere ilişkin farklılıklara ise ortanın üstünde toleranslı oldukları, ayrımcı yargılara en fazla “Hiç Katılmıyorum” seçeneğini işaretleyerek (%44,2; $\bar{X}$ =3,92) belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kültürel çoğunluğa ilişkin görüşlerinin dağılımı Çizelge 14’te verilmiştir.

Çizelge 14. Öğretmenlerin Kültürel Çoğunluğa İlişkin Görüşlerinin Dağılımı (frekans, yüzde)

İnsan Farklılıkları Alanları	Madde No	Yargılar	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		N	$\bar{X}$	SS
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
Kültürel Farklılık	35	Eğitim kurumlarında öğrencilere farklı kültürlerle ilgili bilgiler vermek onları kendi kültürlerinden uzaklaştırır.	20	2,1	27	2,9	69	7,4	294	31,4	526	56,2	936	4,36	,89
	36	Çocuklar kendi kültürlerinden farklı kültürleri tanımamalıdır.	21	2,2	26	2,8	20	2,1	189	20,2	679	72,6	935	4,58	,85

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kültürel çoğulculuğa ilişkin tolerans düzeylerinin, çok yüksek olduğu Çizelge 14’de görülmektedir. Öğretmenler, “Çocukların başka kültürleri tanımaması gerekliliği” yargısına en fazla “Hiç Katılmıyorum” seçeneğini (%72; $\bar{X}$ =4,58) işaretleyerek yüksek derecede toleranslı olduklarını belirtmişlerdir. Kültürel farklılıklara ilişkin diğer yargıya verdikleri yanıtlardan da ($\bar{X}$ =4,36) öğretmenlerin kültürel farklılıklara ya da başka kültürlerle ilişkin tolerans düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir (Çizelge 14). Bu durum, öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin genel görüşlerinin olumlu olması yönüyle Söylemez ve Kaya’nın (2014) yaptığı araştırma ile örtüşmektedir.

Öğretmenlerin kıyafet koduna ilişkin görüşlerinin dağılımı Çizelge 15’te verilmiştir.

Çizelge 15. Öğretmenlerin Kıyafet Koduna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı (frekans, yüzde)

İnsan Farklılıkları Alanları	Madde No	Yargılar	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		N	$\bar{X}$	SS
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
Tek tip kıyafet	37	Okullarda tek tip kıyafet giymek öğrenciler arasındaki farklılıkları göstermediği için, doğru bir kıyafet uygulamasıdır.	237	25,3	199	21,2	171	18,2	127	13,6	203	21,7	937	2,85	1,48

Çizelge 15'e bakıldığında, öğretmenler, okullardaki tek tip kıyafet uygulamasına ilişkin “tek tip kıyafet giymek öğrenciler arasındaki farklılıkları göstermediği için, doğru bir kıyafet uygulamasıdır” şeklindeki yargıya da düşük düzeyde “Tamamen Katılıyorum” seçeneğini işaretlemişlerdir (%25,3; $\bar{X}=285$). Ancak düşük ortalama değer, bu konuda öğretmenlerin önemli bir kısmının öğrenci kıyafeti konusunda tek tip kıyafete yakın oldukları, bu bağlamda farklılıkların görünmesine karşıt bir durumda oldukları söylenebilir.

Çizelge 16'da öğretmenlerin insan farklılıklarına ilişkin kurumsal ve bireysel yeterlilik ile mesleki sorumluluk konusundaki yargılara katılım düzeylerinin dağılımı (frekans, yüzde) görülmektedir.

Çizelge 16. Öğretmenlerin İnsan Farklılıklarına İlişkin Yeterlilik İle İlgili Görüşlerinin Dağılımı (Frekans, Yüzde)

Yeterlilik Alanları	Madde No	Yargılar	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		N	$\bar{X}$	SS
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
Kurumsal Yeterlilik	38	Tüm eğitim kademelerinin programlarında bireyler ve toplumsal gruplar arasındaki benzerlik ve farklılıkları anlamaya yeterince yer verilmelidir.	33	3,5	35	3,7	67	7,2	353	37,7	449	47,9	932	3,88	1,24
Bireysel Yeterlilik	39	Eğitimde ortaya çıkabilecek cinsiyet, diğer kültürler, ülkeler ve farklı insan davranışları konusundaki önyargılarla başa çıkabilmek için yeterliyim.	29	3,1	64	6,8	146	15,5	409	43,6	291	31,0	939	3,92	1,00
Mesleki Yeterlilik	40	Aldığım mesleki eğitim, tüm öğrencilerime adil davranmam gerektiğini anlamamı sağladı.	72	7,7	76	8,2	119	12,8	288	30,9	377	40,5	937	4,22	,98

Öğretmenler, “Tüm eğitim kademelerinin programlarında bireyler ve toplumsal gruplar arasındaki benzerlik ve farklılıkları anlamaya yeterince yer verilmelidir” yargısına, “Tamamen Katılıyorum” seçeneğini (%47,9; $\bar{X}=3,88$) işaretleyerek, kurumsal yeterlik gereğine katılımlarını ortanın üstünde bir değerle ifade etmişlerdir (Çizelge 16) Söylemez ve Kaya (2014), Başarır ve diğerleri (2014) ve Ünlü ve Örtten’in (2013) de yaptıkları araştırmalardaki bulgulara göre, öğretmenler farklılıkların eğitim programlarında uygulanmasını desteklemişlerdir ve bu araştırma sonuçlarına benzer yönde görüş belirtmişlerdir. Ünlü ve Örtten’in (2013) yaptığı araştırmanın bulgularına göre öğretmenler farklı kültürlerle göre saygı ve hoşgörü eğitimi verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin ”farklılıklara ilişkin durumlar karşındaki bireysel yeterlilikleri”ne ilişkin algıları da araştırmaya dahil edilmiştir. “Eğitimde ortaya çıkabilecek cinsiyet, diğer kültürler, ülkeler ve farklı insan davranışları konusundaki

önyargılarla başa çıkabilmek için yeterliyim” şeklinde yöneltilen yargıya araştırmaya katılan öğretmenler, çoğunlukla “Katılıyorum” seçeneğini (%43,6) işaretleyerek, bu konuda kendilerini yeterli gördüklerini ($\bar{X}=3,92$) ifade etmişlerdir (Çizelge 16). Mesleki yeterlilik ile ilgili öğretmenlere yöneltilen “aldıkları mesleki eğitimin adil davranmayı sağladığı” yargısına büyük oranda “Tamamen Katılıyorum” seçeneği (%40,5) işaretlenmiştir. Çizelge 16’ya göre, ortalama değere ($\bar{X}=4,22$) göre de, öğretmenler büyük oranda aldıkları eğitimin adil davranmalarını sağladığını düşünmektedirler. Söylemez ve Kaya’nın (2014) araştırmasında da, öğretmenler farklı kültürler konusunda, kendilerinin yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin insan farklılıklarına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği t testi analizleri ile saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılanların bölgesel farklılıklara ilişkin görüşlerinin cinsiyetlere göre t testi sonuçları Çizelge 17’de verilmiştir.

Çizelge 17. Araştırmaya Katılanların Bölgesel Farklılıklara İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre T testi

Yargılar

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
Çoğunlukla, kendi doğduğum ya da yaşadığım yerlerden gelen kişilerle arkadaşlık etmeyi tercih ederim.	Kadın	376	4,02	,97			
	Erkek	564	3,51	1,15	938	7,11	,00**
Bir tercih yapabilseydim, okul yöneticimin kendi bölgemden biri olmasını isterim.	Kadın	376	3,82	1,12		7,36	,00**
	Erkek	562	3,24	1,34	936		
Türkiye'nin bazı bölgelerinden gelen öğrenciler şiddete eğilimlidir.	Kadın	371	3,47	1,11		7,15	,00**
	Erkek	561	3,60	1,17	930		
Ülke içinde göç serbest olmamalı ve bazı şartlara bağlanmalıdır.	Kadın	372	3,71	1,19		-1,76	,07
	Erkek	561	4,03	1,26	931		

**p<.01

Çizelge 17'ye göre bölgesel farklılıklara ilişkin “Çoğunlukla, kendi doğduğum ya da yaşadığım yerlerden gelen kişilerle arkadaşlık etmeyi tercih ederim” yargısına kadınların ve erkeklerin katılma düzeyi istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin toleransları ($\bar{X}=4,02$) erkek öğretmenlerin toleranslarına göre ($\bar{X}=3,51$, ayrımcı yargıya “Katılmıyorum” seçeneğine karşılık gelmektedir) daha yüksektir. Bu durum, kadınların arkadaş seçerken kendi bölgelerinden olması şartını erkeklere göre daha az aradıklarını göstermektedir. Ancak her iki grup da bu yargıya ortanın üstünde bir düzeyde katılmama yönünde görüş taşımaktadırlar.

Çizelge 17'de görüldüğü gibi, “Bir tercih yapabilseydim, okul yöneticimin kendi bölgemden biri olmasını isterim” yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyi istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin bölgesel farklılığa toleransları ($\bar{X}=3,82$), erkek öğretmenlerin toleranslarına göre ($\bar{X}=3,24$) (ayrımcı yargıya ilişkin kadın

öğretmenlerin tercihleri “Katılmıyorum” erkek öğretmenlerin tercihleri ise “Kısmen Katılıyorum” seçeneğine karşılık gelmektedir) daha yüksektir. Kadın öğretmenler, yöneticilerinin kendi bölgelerinden olmasını özel olarak tercih etmemektedirler ve erkeklere göre bu konuda daha fazla toleranslı oldukları söylenebilir.

“Türkiye’nin bazı bölgelerinden gelen öğrenciler şiddete eğilimlidir” yargısının kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyi istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir (Çizelge 17). Burada elde edilen analiz sonuçlarına göre, erkek öğretmenlerin ($\bar{X}$ =3,60) kadın öğretmenlere göre ($\bar{X}$ =3,47) daha az önyargı taşımaktadır (ayrımcı yargıya ilişkin kadın öğretmenlerin görüşleri “Kısmen Katılıyorum” erkek öğretmenlerin görüşleri ise “Katılmıyorum” seçeneğine karşılık gelmektedir).

Çizelge 17’de verilen “Ülke içinde göç serbest olmamalı ve bazı şartlara bağlanmalıdır.” yargısına erkekler ve kadınların katılma düzeyi istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Hem kadın hem erkek öğretmenler göç olgusunun bazı şartlara bağlanması yargısına “Katılmıyorum” seçeneğini işaretleyerek, bölgesel farklılıklar karşısında toleranslı olduklarını göstermişlerdir.

Araştırmaya katılanların cinsel yönelim farklılıklarına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlere göre t testi sonuçları Çizelge 18’de verilmiştir.

Çizelge 18. Araştırmaya Katılanların Cinsel Yönelime İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre T testi

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
Eşcinsellerin rahatça kendilerini ifade etmelerinden rahatsız olurum.	Kadın	374	3,76	,26		2,37	,01**
	Erkek	561	3,55	1,40	933		
AIDS farklı cinsel yönelimi olanların yaşam biçimlerinin tanrısal bir cezasıdır.	Kadın	375	4,37	,93		3,03	,00**
	Erkek	559	4,16	1,13	932		

**p<.01

Çizelge 18'e göre, "cinsel yönelim" farklılıklarına ilişkin "Eşcinsellerin rahatça kendilerini ifade etmelerinden rahatsız olurum" yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyi istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin toleransları ($\bar{X}=3,76$) erkek öğretmenlere göre ($\bar{X}=3,55$) daha yüksektir. Ayrımcı yargıya ilişkin kadın öğretmenlerin yanıtı "Katılmıyorum" seçeneğine denk gelirken, erkek öğretmenlerin yanıtları "Kısmen Katılıyorum" yargısına karşılık gelmektedir. Bu bulguya göre, LGBTİ bireylerinin varlıklarına ilişkin kadınların daha fazla toleranslı olduğu düşünülebilir. Erkek öğretmenlerin ise cinsel yönelimi farklı olan bireylerden kadın öğretmenlere göre daha fazla rahatsız olduklarını belirtmeleri onların, görece olarak daha muhafazakar bir kimlik taşımaları yanı sıra, sosyal olarak inşa edilen eril kimliğin kendisi dışındaki tüm kimliklere karşı gösterdiği olağanlaştırılmış ve toplumun geniş kesimince de desteklenen hegemonik heteroseksist söylemlerle uyumlarının bir parçası olarak da değerlendirilebilir.

Çizelge 18'de görülebileceği gibi, cinsel yönelim farklılıklarına ilişkin olarak kurgulanan "AIDS farklı cinsel yönelimi olanların yaşam biçimlerinin tanrısal bir cezasıdır" yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyi istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Kadınların tolerans düzeyleri, ($\bar{X}=4,37$) erkeklerin toleranslarına göre ($\bar{X}=4,16$) daha yüksektir. Cinsiyetler arasında fark görünse de ayrımcı yargıya ilişkin kadın ve erkek öğretmenlerin tolerans düzeyleri "Katılmıyorum" seçeneğine karşılık gelmektedir. Kadın öğretmenlerin cinsel yönelim konusundaki farklılığa daha fazla saygılı oldukları görülmektedir. Ancak kadın öğretmenlerin, cinsel yönelimi farklı olan insanlara ilişkin toleranslarının yüksek olması, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin bu alanı, insan hak ve özgürlükleri içinde görmesi ile ilgili olabilir. Bununla birlikte, erkek öğretmenlerin de bunu tanrısal bir ceza olarak görmemeleri, konuyu ele alışlarının ve tepkilerinin "dünyevi" olduğunu düşündürmektedir.

Çoban ve diğerlerinin (2010) yaptığı araştırmada ise, öğretmen adaylarının cinsel yönelim farklılıklarına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlere göre analizlerinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ancak Aksoy ve Aksoy'un (2004) araştırma bulgularına göre ise kadın ve erkek aday öğretmenlerin görüşleri arasında bu

konuda anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu farkın, kadın aday öğretmenlerin lehine olması, bu araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılanların “toplumsal cinsiyet” rollerindeki farklılıklara ilişkin görüşlerinin cinsiyetlere göre t testi sonuçları Çizelge 19’da verilmiştir.

Çizelge 19. Araştırmaya Katılanların Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre T Testi Dağılımı

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
Kadınların çocuk bakımı için evde oturması	Kadın	372	3,67		1,23	926	7,94 ,00**
erkeklerin oturmasından daha iyidir.	Erkek	556	2,95		1,41		
Bir erkek yönetici ile çalışmayı kadın	Kadın	375	3,74		1,21	931	4,04 ,00**
yönetici ile çalışmaya tercih ederim.	Erkek	558	3,38		1,42		
Bir kadın müfettiş tarafından denetlenmeyi,	Kadın	373	4,08		,93	932	1,93 ,05*
erkek müfettiş tarafından denetlenmeye tercih ederim.	Erkek	561	3,95		1,09		
Sınıf öğretmenliği erkekler için uygun bir	Kadın	375	4,08		1,01	933	-,018 ,98
meslek değildir.	Erkek	560	4,08		1,11		
Kadınların yönetim görevleri üstlenmek	Kadın	374	4,14		1,00	930	7,44 ,00*
yerine öğretmenlik yapması onlar için daha uygundur.	Erkek	558	3,54		1,32		
Erkek çocukların doğal yetenekleri	Kadın	373	4,13		,93	933	1,86 ,06
matematik ve fen derslerinde kızlara göre daha başarılı olmalarına yol açar.	Erkek	562	4,01		1,07		
Erkekler kadınlardan daha iyi bilim insanı olurlar.	Kadın	375	4,32		,87692	933	4,962 ,00**
	Erkek	560	3,95		1,22070		

*P<.05 **p<.01

Çizelge 19’da toplumsal cinsiyet rolleri farklılıklarına ilişkin “Kadınların çocuk bakımı için evde oturması erkeklerin oturmasından daha iyidir.” yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyi istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin bu yargıya itirazları (= 3,67) erkek öğretmenlere göre ($\bar{X} = 2,95$) daha yüksektir. Bu ortalama değerler kadın öğretmenler için “Katılmıyorum” erkek öğretmenler için ise “Kısmen Katılıyorum” düzeyine karşılık gelmektedir. Toplumda kabul gören “kadın işleri” ve “erkek işleri” ayırımının erkek öğretmenler tarafından daha fazla kabul gördüğü

görülmektedir. Tan'ın (2001) "toplumda çocuk bakıcılığı görevi kadına atfedilmiş bir iştir" yorumu erkek öğretmenler tarafından kısmen kabul görmektedir.

Çizelge 19'da görülebileceği gibi, toplumsal cinsiyet rolleri farklılıklarına ilişkin "Bir erkek yönetici ile çalışmayı kadın yönetici ile çalışmaya tercih ederim" yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyi istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin bu konudaki eşitlikçi görüş taşıma düzeyleri ($\bar{X} = 3,74$) erkek öğretmenlere göre ($\bar{X} = 3,38$) daha yüksektir. Ayrımcı yargıya ilişkin bu durum kadınlar için "Katılmıyorum" seçeneğine denk gelirken, erkek öğretmenlerin ise "Kısmen Katılıyorum" seçeneğine karşılık gelmektedir. Genellikle, kadınların yöneticilik görevinde bulunmaları ve otoriteye sahip olmaları erkek öğretmenler tarafından tercih edilmemektedir. Bunu "erkek yönetici" ile çalışmayı "kısmen" de olsa tercih ederek göstermektedirler. Bu bulgu, toplumda kabul görülen erkek egemenliğine karşıt bir duruma ilişkin erkek öğretmenlerin toleranslarının düşüklüğü şeklinde okunabilir.

Çizelge 19'da "Bir kadın müfettiş tarafından denetlenmeyi, erkek müfettiş tarafından denetlenmeye tercih ederim" yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeylerinin t testi analizi verilmiştir. Çizelgede görüldüğü gibi, öğretmenlerin bu yargıya katılma düzeyi, cinsiyetlerine göre, istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X} = 4,08$) ve erkek öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X} = 3,95$) yakınlık göstermektedir. Cinsiyetler arasında kısmi puan farklılığı görülsün bile, ayrımcı yargıya ilişkin bu durum hem kadın hem de erkek öğretmenler için "Katılmıyorum" yargısına karşılık gelmektedir. Yöneticilik görevinde olduğu gibi, denetim görevinde de kadın otoritesinin erkek öğretmenler tarafından kabul görmediği söylenebilir.

Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin "Sınıf öğretmenliği erkekler için uygun bir meslek değildir" yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyi istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermemektedir (Çizelge 19). Bu durum toplumsal cinsiyet rollerinin mesleklere göre farklılık göstermesi açısından önemli bir durumdur. Bu araştırmanın katılımcılarının, sınıf öğretmenliğini kadın ve erkek mesleği şeklinde sınıflandırmadıkları söylenebilir. Belli bir düzeyde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tolerans olarak

değerlendirilebilse de, diğer yargılardaki cinsiyetçi görüşlerle birlikte değerlendirildiğinde, bu yargıya verilen yanıtın cinsiyetler arasında bir fark göstermemesi, uygulamada geniş yer bulan bir rolün kabulünde daha az direnç ile karşılaşıldığı ve yerleşik uygulamanın görüşleri etkilediği şeklinde de yorumlanabilir.

Çizelge 19’da toplumsal cinsiyet rollerindeki farklılıklara ilişkin “Kadınların yönetim görevleri üstlenmek yerine öğretmenlik yapması onlar için daha uygundur.” yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyi istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin toleransları ($\bar{X}=4,14$) erkek öğretmenlerin toleranslarına göre ($\bar{X}=3,54$) daha yüksektir. Kadın öğretmenler, erkek meslektaşlarına göre daha yüksek düzeyde “yönetim görevlerinin de kadınlara öğretmenlik kadar uygun olduğunu” düşünmektedirler. Kadınların çalışma hayatına girerek kadın-erkek eşitliğini sağlayacakları düşüncesi ilk olarak Engels tarafından belirtilmiştir. Fakat kadınlar iş hayatına girseler bile, yöneticilik kademelerine gelmelerinin erkekler tarafından engellenildiği düşünülmektedir. Berktaş’ın (1998), kadının yönetim basamaklarında yer almamasının nedeni olarak “politik sistemin erkeklerin elinde olması” ve bu durumu “kendi lehlerine kullanarak kadını bu sistemin içine almak istememeleri” sözleri bu yöndeki görüşler arasındadır.

Çizelge 19’da, toplumsal cinsiyet rolleri farklılıklarına ilişkin “Erkek çocukların doğal yetenekleri matematik ve fen derslerinde kızlara göre daha başarılı olmalarına yol açar” yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyinin istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bu yargıya her iki gruptan öğretmenler ortalama olarak “katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Buna göre, erkek ve kadın öğretmenlerin cinsiyet temelli bir yetenek ve başarı görüşüne sahip olmadıkları söylenebilir.

Çizelge 19’da toplumsal cinsiyet farklılıklara ilişkin “Erkekler kadınlardan daha iyi bilim insanı olurlar.” yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyi istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Kadın öğretmenlerin yargıya karşı olma durumları ($\bar{X}=4,32$) erkek öğretmenlere göre ($\bar{X}=3,95$) daha yüksektir. Ayrımcı yargıya ilişkin bu durum kadın ve erkek öğretmenler için “Katılmıyorum” yargısına karşılık gelmekte, ancak kadın

öğretmenler erkek öğretmenlere göre, erkek ve kadınların bilim insanı olma konusunda farklılıkları olduğu iddiasına daha çok itiraz etmektedirler.

Aksoy ve Aksoy'un (2004) araştırma bulgularına göre ise toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kadın ve erkek aday öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu fark, kadın aday öğretmenlerin lehine olması bağlamında benzerlik göstermektedir. Çoban ve diğerlerinin (2010) yaptığı çalışmada ise, öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlere göre analizlerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırmaya katılanların “engelli olma” farklılıklarına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlere göre t testi sonuçları Çizelge 20’de verilmiştir.

Çizelge 20. Araştırmaya Katılanların Engelli Öğrencilere İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre T Testi Dağılımı

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
Kaynakların verimli kullanılmasına öncelik verilmesi ve gereksiz yere özürllüler (engelliler) için çok fazla harcama yapılmaması gerekir.	Kadın						
	Erkek	560	4,26	1,10	906,24	4,12	,00**
Hasta ya da özürllü bireylerin eğitimdeki ekstra maliyetlerini kendilerinin karşılaması gerekir.	Kadın	375	4,62	,69	933	,78	,43
	Erkek	560	4,58	,78			
Özürllü çocukların diğer öğrencileri engellememeleri için normal sınıflardan bağımsız özel sınıflarda eğitim almaları gerekir.	Kadın	373	3,17	1,42	935	1,82	,06
	Erkek	564	2,99	1,42			

**p<.01

Çizelge 20’ye göre, engelli olmaya bağlı farklılıklara ilişkin olarak paylaşılan “Kaynakların verimli kullanılmasına öncelik verilmesi ve gereksiz yere özürllüler (engelliler) için çok fazla harcama yapılmaması gerekir.” yargısına kadın ve erkek

öğretmenlerin katılma düzeyi istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Kadınların bu yargıya katılmama düzeyleri ($\bar{X}=4,52$) erkeklere göre ($\bar{X}=4,26$) daha yüksektir. Erkek öğretmenler bu yargıya karşı “katılmıyorum” görüşünü belirtmiş olsalar da, kadın öğretmenlerin tolerans düzeyi “Hiç Katılmıyorum” düzeyindedir. Bununla birlikte, öğretmenler, Jordan ve Mcdonough’ın da (1992, 93) belirttiği gibi risk altındaki, engelli öğrenciler için, maliyetlerinin önemszenmeden programların oluşturulması gerektiği düşüncesine katılmaktadırlar. Bu yargı ile ilişkili olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin eşitlikçi bir görüş taşıdıkları söylenebilir.

Çizelge 20’de görüldüğü gibi engelli olma durumu farklılıklarına ilişkin “Hasta ya da özürlü bireylerin eğitimdeki ekstra maliyetlerini kendilerinin karşılaması gerekir” yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyi istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Her iki grup da bu yargıya yüksek düzeyde (“hiç katılmıyorum” düzeyinde) karşı görüş belirtmiştir.

Çizelge 20’ye göre, engelli olma durumu farklılıklara ilişkin “Özürlü çocukların diğer öğrencileri engellememeleri için normal sınıflardan bağımsız özel sınıflarda eğitim almaları gerekir.” yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyi istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Fakat hem kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=3,17$) hem de erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=2,99$) bu yargıya orta düzeyde, kısmen katılmaları söz konusudur. Anthony (1992, 7), “engelli” öğrencilerin toplumdan uzak ve çevreden yalıtılmış ortamlarda eğitimlerine devam etmelerinin doğru olmadığını düşünmektedir. Araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenler, bu ayrımcı yargıya oldukça önemli düzeyde katılmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler engelli öğrencilerin daha etkili ve özel ortamlarda eğitimlerini sürdürmek yönünde olabilir. Ancak, bu durum engelli öğrencilerin toplumdan soyutlanmasını sağlayacak ve engelli öğrencilere farklı bir yaşam alanı sunacaktır. Bu durum, son yıllarda ülkemizde de uygulanan kaynaştırma eğitimi uygulamasının temel felsefesinin öğretmenlerce yüksek düzeyde benimsenmediğini de düşündürmektedir. Çoban ve diğerlerinin (2010) yaptıkları araştırmada ise, öğretmen adaylarının görüşleri

arasında; engelli olma kaynaklı farklılıklar konusunda, cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırmaya katılanların, insanların “din” (dinsel inanç) farklılıklarına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlere göre t testi sonuçları Çizelge 21’de verilmiştir.

Çizelge 21. Araştırmaya Katılanların Dini İnanç Farklılıklarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre T Testi Dağılımı

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
Dini inancı olmaksızın insanlar ahlaki değerlere ulaşamazlar.	Kadın	372	3,87	1,24	931	2,96	,00**
	Erkek	561	3,60	1,39			
Devlet okullarında, sadece halkın büyük çoğunluğunun inandığı dinle ilgili bilgilerin verilmesi gerekir.	Kadın	375	4,27	,91	934	4,03	,00**
	Erkek	561	3,98	1,17			
İslamiyet dışı dinler ve inanışlar Türkiye Cumhuriyeti yurttaşlarının değerleri ve geleneklerine uygun değildir.	Kadın	370	4,07	1,03	928	3,26	,00**
	Erkek	560	3,81	1,31			

**p<.01

Çizelge 21’e göre, din farklılıklara ilişkin “Dini inancı olmaksızın insanlar ahlaki değerlere ulaşamazlar” yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyi istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin bu ayrımcı yargıya karşı olma durumu ($\bar{X}=3,87$) erkek meslektaşlarına göre ($\bar{X}=3,60$) daha yüksektir. Ancak, her iki grubun da, bu yargıya katılmadıkları söylenebilir.

Din farklılıklara ilişkin “Devlet okullarında, sadece halkın büyük çoğunluğunun inandığı dinle ilgili bilgilerin verilmesi gerekir” yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyi istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir (Çizelge 21). Kadın öğretmenler ($\bar{X}=4,27$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=3,98$) daha yüksek düzeyde bir karşı görüş belirtmekle birlikte,

her iki grup da bu yargıya katılmamaktadır. Kadın ve erkek öğretmenlerin bu yargıya ilişkin görüşleri “Katılmıyorum” düzeyindedir. Çoğulculuğun demokrasi için ayırt edici olmadığı ve azınlık bile olsa bireylerin inancına saygı gösterilmesi gerektiğine, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla daha fazla katılmışlardır.

Çizelge 21’e göre, din farklılıklarına ilişkin “İslamiyet dışı dinler ve inanışlar Türkiye Cumhuriyeti yurttaşlarının değerleri ve geleneklerine uygun değildir” yargısına, kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyi istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Kadınların katılmama düzeyleri ($\bar{X}$ =4,07) erkeklerin katılmama düzeyine göre ($\bar{X}$ =3,81) daha yüksektir. Ortalama değerlerine bağlı olarak, bu yargıya kadın ve erkek öğretmenlerin katılmadıklarını söylemek mümkündür. Belli bir dinin belli bir topluma ait olduğunu düşünen bireyler, herhangi bir dine inanmayan ya da başka dinlere inanan yurttaşların toplumda görülmemesi, dışlanması ya da dikkate alınmaması yönündeki telkinlere ve hoşgörüsüzlüklere açık olacaktırlar. Bu yöndeki yargılar konusunda öğretmenlerin sosyolojik ve eşitlikçi görüşler yönünde gelişmeleri, eğitimin demokratik bir toplum kurgusundaki işlevi bakımından büyük önem taşımaktadır. Aksoy ve Aksoy’un (2004) yaptığı araştırmada da dini inanç farklılıklarına ilişkin kadın ve erkek aday öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmada, kadın aday öğretmenlerin erkek aday öğretmenlere göre daha toleranslı oldukları belirtilmiştir. Çoban ve diğerlerinin (2010) yaptıkları araştırmada ise öğretmen adaylarının farklı dinsel inançlara ilişkin görüşleri, cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

Araştırmaya katılanların “dini” farklılıklara ilişkin görüşlerinin cinsiyetlere göre t testi sonuçları Çizelge 22’de verilmiştir.

Çizelge 22. Araştırmaya Katılanların Eğitim Ortamlarında Kullanılan Dile İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre T Testi Dağılımı

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
Eğitim kurumlarında	Kadın	375	3,89	1,30	936	-3,86	,00**
Türkçe'den başka bir dilin öğretim dili olarak kullanılması engellenmelidir.	Erkek	563	4,21	1,22			
Ana dili farklı bile olsa, öğrencilerin eğitim kurumlarında Türkçe'den başka bir dilde iletişim kurmasından rahatsız olurum.	Kadın	375	4,03	1,19	937	-5,05	,00**
	Erkek	564	4,41	1,06			

**p<.01

Çizelge 22'ye göre dil farklılıklarına ilişkin “Eğitim kurumlarında Türkçeden başka bir dilin öğretim dili olarak kullanılması engellenmelidir” yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyi istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin Türkçe dışındaki dillerin öğretim dili olarak kullanılmasına toleransları ($\bar{X}=3,39$) erkek öğretmenlerin toleranslarına göre ($\bar{X}=3,21$) daha yüksektir. Ancak öğretmenlerin bu ayrımcı yargıya katılma düzeyleri “Kısmen Katılıyorum” şeklinde olup eğitimde “dil” farklılıklarına ilişkin toleranslarının düşük olduğu söylenebilir. Gök'ün (2012) belirttiği gibi anadili farklı olan öğrencilerin eğitim kurumlarında öğretim dili olarak farklı bir dil ile karşılaşp, kendilerini ifade edememeleri, akademik başarılarının düşük olma ihtimalinin öğretmenler tarafından “çeşitli nedenlerle” görmezden geldiği söylenebilir. Öte yandan, halen pek çok devlet okulu ve özel okulda fiilen gerçekleştirilmekte olan ve katılımcılarına ileri eğitim ve mesleki olanaklar bakımından avantaj sağlayan batı dillerindeki eğitimin Türkçe dışında bir dilde eğitim olarak görülmediği ve sadece belli dil/dillere yönelik olarak bu görüşün oluşturulduğu da düşünülebilir.

Çizelge 22'ye göre dil farklılıklara ilişkin “Ana dili farklı bile olsa, öğrencilerin eğitim kurumlarında Türkçe'den başka bir dilde iletişim kurmasından

rahatsız olurum” yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyi istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenlerin bu konudaki toleransları ($\bar{X}$ =4,41) kadın öğretmenlerin toleranslarına göre ($\bar{X}$ =4,03) daha yüksektir. Kadın ve erkek öğretmenler bu ayrımcı yargıya “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmekle birlikte, erkek öğretmenlerin daha fazla toleranslı olduğu ve daha homojen bir grup oluşturdukları (ss:1.06) görülmektedir. Farklı etnik kökenden gelen öğrencilerin, eğitim kurumlarında anadillerini kullanması ve öğretmenlerin dilleri “insani” bir değer olarak karşılamalarının önemli bir entelektüel duruş olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılanların “siyasi görüş” farklılıklara ilişkin görüşlerinin cinsiyetlere göre t testi sonuçları Çizelge 23’de verilmiştir.

Çizelge 23. Araştırmaya Katılanların Siyasi Görüş İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre T Testi Dağılımı

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
Kendi siyasal görüşüme yakın olmayan bir öğretmenin çocuğumu okutmasını istemem.	Kadın	375	4,12	,94	93	-,309	,75
	Erkek	563	4,14	1,08			
Başkalarına karşı davranışım, onların siyasal görüşlerine göre farklılık gösterir.	Kadın	375	4,35	,79	935	2,61	,00**
	Erkek	562	4,18	1,02			
Farklı siyasal görüşteki kişilerin arkadaş olmaları imkansızdır.	Kadın	373	4,51	,67	931	2,68	,00**
	Erkek	560	4,37	,86			

**p<.01

Çizelge 23’e göre siyasi görüş farklılıklarına ilişkin “Kendi siyasal görüşüme yakın olmayan bir öğretmenin çocuğumu okutmasını istemem” yargısına kadın ($\bar{X}$ =4,12) ve erkek öğretmenlerin ($\bar{X}$ =4,14) katılma düzeyi istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenler büyük ölçüde bu yargıya katılmamaktadır.

Çizelge 23'e göre, siyasi görüş farklılıklarına ilişkin "Başkalarına karşı davranışım, onların siyasal görüşlerine göre farklılık gösterir" yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyi istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin siyasal farklılıklara ilişkin toleransları ($\bar{X}=4,35$) erkek öğretmenlerin toleranslarına göre ($\bar{X}=4,18$) daha yüksektir. Kadın ve erkek öğretmenlerin "siyasi farklılık" lara ilişkin tolerans düzeyi "Katılmıyorum" düzeyindedir. Bu durumda, öğretmenlerin farklı siyasi görüşlere karşı saygılı oldukları ve farklı siyasi görüşler karşısında öğretmenlerin davranışlarının değişmeyeceği söylenebilir. Çoban ve diğerlerinin (2010) yaptıkları araştırmada da, öğretmen adaylarının siyasi görüş farklılıklarına ilişkin tolerans düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermektedir. Bu fark, kadın aday öğretmenlerin lehine olması açısından bu araştırmayla benzerlik göstermektedir.

Çizelge 23'e göre siyasi farklılıklara ilişkin "Farklı siyasal görüşteki kişilerin arkadaş olmaları imkansızdır" yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyi istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin toleransları ($\bar{X}=4,51$) erkek öğretmenlere göre ($\bar{X}=4,37$) daha yüksektir. Bu ayırıcı yargıya karşı kadın öğretmenlerin görüşlerinin "Hiç Katılmıyorum" seçeneğinde yoğunlaşması dikkat çekicidir. Öğretmenlerin genel anlamda "siyasal farklılık"lara ilişkin tolerans düzeylerinin oldukça yüksek olduğu ve bu konudaki farklılıklar karşısında hoşgörülü oldukları görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin siyasal farklılıklara ilişkin ayrıştırma yapmadıklarını şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılanların "sosyo-ekonomik" farklılıklara ilişkin görüşlerinin cinsiyetlere göre t testi sonuçları Çizelge 24'te verilmiştir.

Çizelge 24. Araştırmaya Katılanların Sosyo-Ekonomik Durumuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre T Testi Dağılımı

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
Düşük sosyo-ekonomik gruplardan kişiler eğitime değer vermezler.	Kadın	375	4,10	,94	937	3,13	,00**
	Erkek	564	3,89	1,10			
Düşük gelirli ailelerden gelen öğrenciler sınıf etkinliklerinde uygun tepkileri veremezler.	Kadın	374	4,10	,90	935	1,46	,14
	Erkek	563	4,01	1,00			
Düşük gelirli ailelerin çocuklarının koşulları uygun olmadığı için temel eğitime ya da ileri eğitime ulaşamaması onların kendi şanssızlığıdır.	Kadın	370	4,21	,98	931	2,40	,01**
	Erkek	563	4,04	1,09			
Farklı gelir gruplarından çocukların okullarının ayrılması herkesin daha başarılı olmasını sağlayacaktır.	Kadın	374	4,58	,67	933	,71	,47
	Erkek	561	4,55	,78			
Arkadaşlarımı seçerken sosyo-ekonomik düzeylerine dikkat ederim	Kadın	376	4,7181	,57	936	3,71	,00**
	Erkek	562	4,5374	,82			

**p<.01

Çizelge 24'e göre sosyo-ekonomik farklılıklara ilişkin "Düşük sosyo-ekonomik gruplardan kişiler eğitime değer vermezler" yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyi istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin bu yargıya katılmama düzeyi ($\bar{X}$ =4,10), erkek öğretmenlere göre ($\bar{X}$ =3,89) daha yüksektir. Kadın ve erkek öğretmenlerin bu ayrımcı yargıya katılmadıkları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelere sahip öğrencilere karşı önyargılı olmadıklarını düşündürmektedir.

Sosyo-ekonomik farklılıklara ilişkin "Düşük gelirli ailelerden gelen öğrenciler sınıf etkinliklerinde uygun tepkileri veremezler" yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyi Çizelge 24'e göre istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermemektedir.

Çizelge 24'e göre sosyo-ekonomik farklılıklara ilişkin "Düşük gelirli ailelerin çocuklarının koşulları uygun olmadığı için temel eğitime ya da ileri eğitime ulaşamaması onların kendi şanssızlığıdır." yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin

katılma düzeyi istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin katılmama düzeyi ($\bar{X}=4,21$) erkek öğretmenlerin katılmama düzeyine göre ($\bar{X}=4,04$) daha yüksektir. Kadınlar ve erkeklerin bu ayrımcı yargıya ilişkin görüşleri “Katılmıyorum” seçeneğine denk gelmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin aslında eğitim sisteminin sosyo-ekonomik düzeyleri düşük olan öğrencileri ayırdığını ve bu durumun öğrencilerin kendi kaderleri olmadığına inanıyor olabilir, Bu durumu hak temelinde sorgulamak sadece bir şans konusu değil, devletin ve toplumun eğitim hakkına erişim konusundaki sorumluluğunu yerine getirmediği şeklinde yorumlanmalıdır. Bu nedenle öğretmenlerin söz konusu yargıya katılmamaları eşitlikçi ve eğitim hakkına dayalı bir eğitim görüşüne uygun düşmektedir.

Sosyo-ekonomik farklılıklara ilişkin “Farklı gelir gruplarından çocukların okullarının ayrılması herkesin daha başarılı olmasını sağlayacaktır” yargısına, kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyi, Çizelge 24’e göre, istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Grant’ın (2004) öğrencilerin ırk, cinsiyet ve toplumsal sınıf gibi farklılıklarının, eğitsel başarıyı hesaplama aşamasında esas alınmamasının adaletli eğitimin ön koşulu olduğunu belirtmektedir. Bu durumda, öğretmenlerin, öğrencilerin sosyo-ekonomik farklılıkları ile akademik başarıları arasında bağlantı kurmayarak öğrencilerine adaletli yaklaşabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenler, her çocuğun eğitime eşit şartlarda erişmesi yönünde görüşlerini bildirmişlerdir.

Çizelge 24’e göre sosyo-ekonomik farklılıklara ilişkin “Arkadaşlarımı seçerken sosyo-ekonomik düzeylerine dikkat ederim” yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyi istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin bu ayrımcı yargıya katılmama düzeyi ($\bar{X}=4,71$) erkek öğretmenlerin katılmama düzeyine göre ($\bar{X}=4,53$) daha yüksektir. Bu yargıya, araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri “Hiç Katılmıyorum” seçeneğine denk gelmektedir. Bu durum, öğretmenlerin arkadaş seçerken sosyo-ekonomik farklılıkları önemsemedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılanların “kültürel” farklılıklara ilişkin görüşlerinin cinsiyetlere göre t testi sonuçları Çizelge 25’te verilmiştir.

Çizelge 25. Araştırmaya Katılanların Kültürel Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre T Testi Dağılımı

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
Öğretmenlerin	Kadın	375	4,57	,77	936	1,77	,07
öğrencilere geldikleri	Erkek	563	4,47	,86			
aile özelliklerini dikkate							
alarak davranması							
gerekmez.							
Farklı kültürel değerlere	Kadın	373	4,39	,78	934	,06	,95
sahip olanlar da bulunsa,	Erkek	563	4,39	,82			
tüm eğitim							
kurumlarında sadece							
çoğunluğun kültürünün							
öğretilmesi gereklidir.							
Farklı kültürlerden gelen	Kadın	375	4,45	,75	933	-1,19	,23
öğrencilerle ders	Erkek	560	4,51	,73			
işlemek beni							
endişelendiriyor.							

Çizelge 25 de görüldüğü gibi kültürel farklılıklara ilişkin “Öğrencilerin geldikleri aile özellikleri nedeniyle yaşadıkları engelleri, öğretmenlerin dikkate alması gerekmez” yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyi istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Çizelge 25’e göre kültürel farklılıklara ilişkin “Farklı kültürel değerlere sahip olanlar da bulunsa, tüm eğitim kurumlarında sadece çoğunluğun kültürünün öğretilmesi gereklidir” yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyi istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Çizelge 25’te görüldüğü gibi kültürel farklılıklara ilişkin “Farklı kültürlerden gelen öğrencilerle ders işlemek beni endişelendiriyor.” yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyi arasında istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=4,51$) ve kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=4,45$) farklı kültürlerle ilişkin toleransları oldukça yüksek yüksek düzeyde görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “kültürel özellik” ile ilgili insan farklılıklarına ilişkin yargılara katılma düzeylerinin “Hiç Katılmıyorum”

seçeneğine yakın olduğu görülmektedir. Bu durum çok kültürlülüğün yoğun yaşandığı yerlerde görev yapan öğretmenlerin, farklı kültürel özelliklere ilişkin daha hoşgörülü oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılanların “bireysel” farklılıklara ilişkin görüşlerinin cinsiyetlere göre t testi sonuçları Çizelge 26’da verilmiştir.

Çizelge 26. Araştırmaya Katılanların Bireysel İlgilerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre T Testi Dağılımı

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
Erkeklerin saçlarını	Kadın	374	4,09	1,12	933	3,48	,00**
uzatması ya da küpe	Erkek	561	3,80	1,29			
takmaları beni rahatsız							
eder.							
Bulunduğum yerde	Kadın	375	4,57	,70	934	3,53	,00**
yabancı müzik	Erkek	561	4,37	,93			
dinlenmesi beni rahatsız							
eder.							

**p<.01

Çizelge 26’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin bireysel farklılıklara ilişkin “Erkeklerin saçlarını uzatması ya da küpe takmaları beni rahatsız eder ” yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyi istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin toleransları ($\bar{X}$ =4,09) erkek öğretmenlere göre ($\bar{X}$ =3,80) daha yüksektir. Kadın ve erkek öğretmenlerin bu yargıya ilişkin görüşleri “Katılmıyorum” seçeneğine denk gelmektedir. Erkek öğretmenlerin bireylerin görünümlere ait farklılıklara ilişkin görüşünün tolerans düzeyinin az olması, erkek öğretmenlerin toplumsal normları kadın öğretmenlere göre çok daha dikkate aldıkları şeklinde yorumlanabilir. Aksoy ve Aksoy’un (2004) araştırma bulgularına göre de bu tür bireysel farklılıklara ilişkin kadın ve erkek aday öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Kadın aday öğretmenlerin bireysel farklılıklara erkek aday öğretmenlere göre daha toleranslı olmaları yönüyle bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Bireysel farklılıklara ilişkin “Bulunduğum yerde yabancı müzik dinlenmesi beni rahatsız eder” yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyinin istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık gösterdiği Çizelge 26’da görülmektedir. Kadın öğretmenlerin tolerans düzeyleri ($\bar{X}=4,57$) erkek öğretmenlerin tolerans düzeylerine göre ($\bar{X}=4,37$) daha yüksektir. Kadın öğretmenlerin bu yargıya ilişkin görüşleri “Hiç Katılmıyorum” seçeneğine denk gelmekte ve öğretmenlerin genel olarak tolerans düzeylerinin yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Çokkültürlü ortamlarda yaşayan bireylerin anadillerinde müzik dinleyen bireylerle sık karşılaştıkları düşünülürse, bu durumun öğretmenlerin yaşamında olağanlaşmış olması olasıdır.

Araştırmaya katılanların “kültürel çoğunluğa” ilişkin görüşlerinin cinsiyetlere göre t testi sonuçları Çizelge 27’de verilmiştir.

Çizelge 27. Araştırmaya Katılanların Kültürel Çoğunluğa İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre T Testi Dağılımı

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
Eğitim kurumlarında öğrencilere farklı kültürlerle ilgili bilgiler vermek onları kendi kültürlerinden uzaklaştırır.	Kadın	374	4,52	,70	934	4,56	,00*
	Erkek	562	4,25	,99			
Çocuklar kendi kültürlerinden farklı kültürleri tanımamalıdır.	Kadın	373	4,64	,79	933	1,96	,05**
	Erkek	562	4,53	,88			

*p<.01 ; **P<.05

Çizelge 27’ye göre kültürel çoğunluğa ilişkin “Eğitim kurumlarında öğrencilere farklı kültürlerle ilgili bilgiler vermek onları kendi kültürlerinden uzaklaştırır” yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyi istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin farklı kültürlerle ilişkin toleransları ($\bar{X}=4,52$) erkek öğretmenlerin aynı konudaki toleranslarına göre ($\bar{X}=4,25$) daha yüksektir. Kadın öğretmenlerin verdiği cevaplar

“Hiç Katılmıyorum” seçeneğinde, erkek öğretmenlerin verdiği cevaplar ise “Katılıyorum” seviyesinde yoğunlaşmaktadır. Kültürel çoğunluğa ilişkin “Çocuklar kendi kültürlerinden farklı kültürleri tanımamalıdır” yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyinin istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık gösterdiği Çizelge 27’de görülmektedir. Kadın öğretmenlerin toleransları ($\bar{X}=4,64$) erkek öğretmenlerin toleranslarına göre ($\bar{X}=4,53$) daha yüksektir. Kadın ve erkek öğretmenlerin kültürel çoğunluğa ilişkin ayrımcı yargılarla ilgili görüşleri “Hiç Katılmıyorum” seçeneğine denk gelmekte ve öğretmenlerin farklı kültürlerle karşı tolerans düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Özdemir ve Dil’in (2013) yaptığı araştırmanın bulgularına göre ise, öğretmenlerin farklı kültürlerle ilişkin görüşleri cinsiyetlere göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

Araştırmaya katılanların “tek tip kıyafete” ilişkin görüşlerinin cinsiyetlere göre t testi sonuçları Çizelge 28’de verilmiştir.

Çizelge 28. Araştırmaya Katılanların Kıyafet Koduna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre T Testi Dağılımı

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
Okullarda tek tip kıyafet giymek öğrenciler arasındaki farklılıkları göstermediği için, doğru bir kıyafet uygulamasıdır.	Kadın	375	2,60	1,43	935	4,164	,00*
	Erkek	562	3,01	1,49			

*p<.01

Çizelge 28’e göre tek tip kıyafete ilişkin “Okullarda tek tip kıyafet giymek öğrenciler arasındaki farklılıkları göstermediği için, doğru bir kıyafet uygulamasıdır” yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyi istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenler bu yargıya kadın öğretmenlere göre az ($\bar{X}=3,01$) ($\bar{X}=2,60$) katılmaktadır. Erkek ve kadın öğretmenler bu yargıya “Kısmen Katılıyorum” seçeneğinde görüşlerini belirtmişlerdir. Aksoy ve Aksoy’un (2004) araştırma bulgularına göre de okullarda tek tip kıyafet uygulamasına ilişkin kadın ve erkek aday öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu farka ilişkin bulgu, erkek aday

öğretmenlerin daha farklılıkları daha çok destekleyici olması açısından bu araştırmanın ilgili konudaki bulgusu ile benzerlik göstermektedir.. Bu durumda öğretmenler, tek tip kıyafetin sosyo-ekonomik düzeyi eşit olmayan olan öğrenciler arasındaki farklılıkları gizleyeceğini düşünüyor olabilirler. Ancak başka nedenlerle de tek tip kıyafet uygulamasını destekliyor olabilirler. Bu konuda uzun süredir devam eden tartışmalar nedeniyle, çok sayıda argüman ileri sürülmüş bulunmaktadır. Ancak, tek tip kıyafetin, pedagojik nedenler dışında nedenlerle savunulması tartışmaları artıracak niteliktedir. Bu nedenle öğretmenlerin tek tip kıyafet konusundaki görüşlerinin, farklılığa ve çokkültürlülüğe ilişkin diğer görüşleri ile tutarlılık bakımından gözden geçirilmesi uygun olabilir.

Araştırmaya katılanların “kurumsal yeterliliğe” ilişkin görüşlerinin cinsiyetlere göre t testi sonuçları Çizelge 29’da verilmiştir.

Çizelge 29. Araştırmaya Katılanların Kurumsal Yeterliliğe İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre T Testi Dağılımı

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
Aldığım mesleki eğitim, tüm öğrencilerime adil davranmam gerektiğini anlamamı sağladı.	Kadın	372	3,99	1,17	930	2,31	,02*
	Erkek	560	3,80	1,27			

*P<.05

Çizelge 29’a göre kurumsal yeterliliğe ilişkin “Aldığım mesleki eğitim, tüm öğrencilerime adil davranmam gerektiğini anlamamı sağladı.” yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyi istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenlerin katılma düzeyi ($\bar{X}=3,99$) kadın öğretmenlerin katılma düzeylerinden ($\bar{X}=3,80$) daha yüksektir. Ancak, kadın ve erkek öğretmenler kurumsal yeterliliğe ilişkin yargıya “Katılıyorum” seçeneğinde kendilerini ifade etmektedirler. Öğrencilere karşı adaletli olma konusunda, aldıkları mesleki eğitimlerin yararlı olduğunu düşünmektedirler. Bu eğitimin yeterliği ve davranışa geçirilme düzeyi başka bir araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılanların “ bireysel yeterlilik”e ilişkin görüşlerinin cinsiyetlere göre t testi sonuçları Çizelge 30’da verilmiştir.

Çizelge 30. Araştırmaya Katılanların Bireysel Yeterlilik İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre T Testi Dağılımı

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
Eğitimde ortaya çıkabilecek cinsiyet, diğer kültürler, ülkeler ve farklı insan davranışları konusundaki önyargılarla başa çıkabilmek için yeterliyim.	Kadın	375	3,98	,93	937	1,45	,14
	Erkek	564	3,88	1,04			

Çizelge 30’a bakıldığında bireysel yeterliliğe ilişkin “Eğitimde ortaya çıkabilecek cinsiyet, diğer kültürler, ülkeler ve farklı insan davranışları konusundaki önyargılarla başa çıkabilmek için yeterliyim” yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyi istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Kadın öğretmenlerin önyargılarıyla başa çıkmak konusundaki yeterlilik algıları ($\bar{X}=3,98$) erkek öğretmenlerin yeterlilik algılarına göre ($\bar{X}=3,88$) daha yüksektir. Kadın ve erkek öğretmenler, eğitimde karşılaşılabilecekleri insan farklılıklarına ilişkin kendilerini ortalamanın üstünde bir değerle “yeterli” olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenler farklılıklara karşı önyargılı olmadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılanların “kurumsal yeterliliğe” ilişkin görüşlerinin cinsiyetlere göre t testi sonuçları Çizelge 31’de verilmiştir.

Çizelge 31. Araştırmaya Katılanların Benzerlik/Farklılık Eğitimi Önerisine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre T testi

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
Tüm eğitim kademelerinin programlarında bireyler ve toplumsal gruplar arasındaki benzerlik ve farklılıkları anlamaya yeterince yer verilmelidir.	Kadın	375	4,26	,94	935	,93	,35
	Erkek	562	4,20	1,00			

Çizelge 31 ‘de görüldüğü gibi kurumsal yeterliliğe ilişkin “Tüm eğitim kademelerinin programlarında bireyler ve toplumsal gruplar arasındaki benzerlik ve farklılıkları anlamaya yeterince yer verilmelidir” yargısına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyi istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır Hem kadın öğretmenler ($\bar{X}=4,26$) , hem de erkek öğretmenler ($\bar{X}=4,20$) farklılıkların tüm eğitim kurumlarında ele alınması gerektiğini ifade etmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenler farklılıkların eğitim kurumlarında görünmezliğin giderilmesi yönünde fikirlerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya Katılanların İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşlerinin Sendikalı Olma Durumuna ve Üye Olduğu Sendikaya Göre Dağılımı

Bu bölümde araştırmanın bulguları, öğretmenlerin insan farklılıklarına (bölgesel farklılık, cinsel yönelim, toplumsal cinsiyet rolleri, engelli olma ve eğitim hakkına erişim, dinsel inanç, dil, siyasal görüş, sosyal ve ekonomik sınıf-statü farklılığı, kültürel ve bireysel özellikler, bireysel ilgiler ve seçimler) ilişkin görüşleri, sendikalı olma durumları ve üye oldukları sendikaya göre analiz edilip alanyazın ile desteklenerek yorumlanmaya çalışılmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin insan farklılıklarına ilişkin görüşleri genel anlamda öğretmenlerin sendikalı olma durumları ve üye oldukları sendikaya göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Dil ve Özdemir’in (2013) araştırma bulgularına göre ise öğretmenlerin farklı kültürel özelliklere ilişkin görüşleri sendikalı olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmaya katılanların “bölgesel farklılıklara” ilişkin görüşlerinin sendikalı olma durumlarına ve üye oldukları sendikalara göre F Testi sonuçları Çizelge 32’ye verilmiştir.

Çizelge 32. Araştırmaya Katılanların Bölge Farklılıklarına İlişkin Görüşlerinin Üye Oldukları Sendikaya Göre F Testi Dağılımı

Yargılar	Sendika Durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	P	Farkın kaynağı
Çoğunlukla, kendi doğduğum ya da yaşadığım yerlerden gelen kişilerle arkadaşlık etmeyi tercih ederim.	Sendikasız	331	3,88	1,05	937	3,60	,00**	Sendikasız – Eğitim Sen
	Sendikalı	52	3,67	,98				
	EğitimBir-Sen	154	3,74	1,15				
	Eğitim-Sen	341	3,53	1,15				
	TürkEğitimSen	32	3,87	,97				
	Diğer	28	3,75	1,23				
	Toplam	938	3,71	1,11				
Bir tercih yapabilseydim, okul yöneticimin kendi bölgemden biri olmasını isterim.	Sendikasız	330	3,70	1,23	935	7,72	,00**	Sendikasız- Eğitim Sen Eğitim Sen- Eğitim BirSen
	Sendikalı	52	3,36	1,10				
	EğitimBirsen	153	3,63	1,23				
	Eğitim-Sen	341	3,15	1,35				
	TürkEğitimSen	32	3,75	1,10				
	Diğer	28	3,85	1,32				
	Toplam	936	3,48	1,29				
Türkiye'nin bazı bölgelerinden gelen öğrenciler şiddete eğilimlidir.	Sendikasız	327	3,49	1,14	929	2,09	,06	
	Sendikalı	51	3,54	1,23				
	EğitimBir-Sen	154	3,50	1,12				
	Eğitim-Sen	338	3,66	1,16				
	TürkEğitimSen	32	3,06	1,16				
	Diğer	28	3,67	1,09				
	Toplam	930	3,55	1,15				
Ülke içinde göç serbest olmamalı ve bazı şartlara bağlanmalıdır.	Sendikasız	329	3,86	1,19	930	5,43	,00**	Sendikasız- Türk Eğitim-Sen Eğitim Sen – Türk Eğitim-Sen
	Sendikalı	51	4,00	1,26				
	EğitimBir-Sen	152	3,75	1,32				
	Eğitim-Sen	339	4,09	1,21				
	Türk Eğitim Sen	32	3,03	1,25				
	Diğer	28	3,89	1,25				
	Toplam	931	3,90	1,24				

**p<.01

Çizelge 32'ye göre, bölgesel farklılıklara ilişkin olarak kurgulanan “Çoğunlukla, kendi doğduğum ya da yaşadığım yerlerden gelen kişilerle arkadaşlık etmeyi tercih ederim” yargısına herhangi bir sendikaya üye olmayanlar ile Eğitim-Sen üyesi olanların katılma düzeyi .99 güven aralığı içinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tolerans düzeylerini saptamak için kullandığımız aritmetik ortalama değerleri Sendikası olmayan öğretmenler için ($\bar{X}$ =3,88) ve Eğitim -Sen üyeleri için ($\bar{X}$ =3,53) bulunmuştur. Her iki grubun bu yargıya katılım düzeyleri aynı kategoride (ayrımcı yargıya “Katılmıyorum” seçeneğine karşılık gelmektedir ancak istatistiksel analiz sonuçları herhangi bir sendikaya üye olmayanların Eğitim-Sen’li katılımcılara oranla daha toleranslı olduğunu göstermektedir. Diğer sendika üyelerinin tolerans düzeyleri sendikası olmayanlar ile Eğitim-Sen arasında sıralanmaktadır. Sendikalar arası tolerans düzeyi, Türk Eğitim-Sen ($\bar{X}$ =3,87), Diğer kategorisinde üye olanlar ($\bar{X}$ =3,75), Eğitim Bir-Sen ($\bar{X}$ =3,74), sendikası olup adını belirtmeyenler ($\bar{X}$ =3,67) şeklinde sıralanmıştır. Ayrımcılık konusunda duyarlı olduğunu söylemlerinde sıklıkla dile getiren bir sendika olan Eğitim Sen üyelerinin bu tür bir yargıya diğer sendika üyelerine göre daha fazla katılmaları önemli bir saptama olarak görülebilir. Bu durum, bu sendika üyelerinin çoğunlukla bölgesel farklılığa dayalı dışlanma yaşayanlardan oluşması olasılığı kadar, sendikal söylemlerin ortaya koyması gereken pratikler üzerinde yeterince düşünülmemesi ile de ilgisi olabilir.

“Bir tercih yapabilseydim, okul yöneticimin kendi bölgemden biri olmasını isterim” yargısına katılma düzeyi bakımından Sendikası olmayanlar ile Eğitim- Sen arasında ve Eğitim- Sen ile Eğitim Bir-sen üyeleri arasında istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık bulunduğu Çizelge 32’de görülmektedir. Bu yargıya ilişkin öğretmenlerin tolerans düzeyleri; herhangi bir sendikaya üye olmayanlar ($\bar{X}$ =3,70), Eğitim Bir-sen ($\bar{X}$ =3,63) ve Eğitim-Sen ($\bar{X}$ =3,55) (ayrımcı yargıya ilişkin “Katılmıyorum” seçeneğine karşılık gelmektedir) şeklindedir. En yüksek tolerans düzeyine “Diğer” sendikalara üye olanlar ($\bar{X}$ =3,85) sahip iken, en düşük tolerans düzeyine sahip olanların Eğitim- Sen ($\bar{X}$ =3,15) üyeleri katılımcılar olduğu görülmektedir. Bu yargıya ilişkin tolerans düzeyleri, Türk Eğitim-Sen üyeleri ($\bar{X}$ =3,75), sendikasızlar ($\bar{X}$ =3,70), Eğitim-Bir-Sen üyeleri ($\bar{X}$ =3,63) sendikalı olan ancak belirtmeyenler ($\bar{X}$ =3,36), şeklinde sıralanmaktadır. Bu durum

araştırmaya katılan Eğitim-Sen’li öğretmenlerin kendi bölgelerinden olan yöneticilerle çalışmayı daha çok tercih ettiklerini göstermektedir.

Çizelge 32’ye göre, “Türkiye’nin bazı bölgelerinden gelen öğrenciler şiddete eğilimlidir” yargısına katılma düzeyi, öğretmenlerin üye olduğu sendikalara göre istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Katılımcıların üye oldukları sendikalara göre tolerans sıralaması şu şekildedir; Diğer ($\bar{X}=3,67$), Eğitim-Sen ($\bar{X}=3,66$), sendikası olup da sendikasını belirtmeyenler ($\bar{X}=3,54$), Eğitim Bir-Sen ($\bar{X}=3,50$), sendikasız ($\bar{X}=3,49$), Türk Eğitim-Sen ($\bar{X}=3,06$) şeklinde sıralanmaktadır. Bu ayrımcı yargıya ilişkin öğretmenlerin görüşleri, Türk Eğitim-Sen “Kısmen Katılıyorum” seçeneğine, diğer sendikalı ve sendikasız öğretmenler ise “Katılmıyorum” seçeneğine denk gelmektedir.

Bir öğretmen topluluğunun bir grup öğrenciye karşı bölgesel farklılık nedeniyle önyargı taşıması da dikkate değer bir bulgu olarak görülmelidir. Bu durumun nedenleri arasında, Türkiye’de siyasal alanda gerçekleşen tartışmalarda bölgesel boyutun sürekli öne çıkarılması da, entelektüel bir nitelik taşımaları beklenen öğretmenleri, bazen içine kapanan bazen de dışlayıcı ve önyargılı görüşlere taşıyor olabilir.

Çizelge 32’de görüldüğü gibi, “Ülke içinde göç serbest olmamalı ve bazı şartlara bağlanmalıdır” ayrımcı yargısına sendikası olmayanlar ile Türk Eğitim-Sen ve Eğitim-Sen ile Türk Eğitim-Sen üyelerinin katılma düzeyinde istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu ayrımcı yargıya karşı çıkma düzeyleri öğretmenlerin üye oldukları sendikalara göre; Eğitim-Sen ($\bar{X}=4,09$), sadece sendikalı olduğunu belirtenler ($\bar{X}=4,00$), Diğer ($\bar{X}=3,89$), sendikası olmayanlar ise ($\bar{X}=3,86$), Eğitim Bir-Sen ($\bar{X}=3,75$), Türk Eğitim-Sen ($\bar{X}=3,03$) şeklinde sıralanmıştır. İç göç’ün belirli şartlara bağlanması konusuna Eğitim-Sen’e üye olan ve sendikalı olup sendikasını belirtmeyen öğretmenlerin “Hiç Katılmıyorum” gibi yüksek düzeyde karşı olması dikkat çekicidir. İnsanların yaşayacakları yerlere bir otoritenin karar vermesi ve istedikleri yerlerde yaşamlarının engellemesi yargısına Eğitim-Sen’e üye olan öğretmenlerin karşı duruş sergilemeleri, sendikalarının özgürlüklerden yana söylemleri sebebiyle beklendik bir durumdur. Ancak diğer sendikaların üyelerinin daha düşük bir tolerans düzeyi ile iç göçe yönelik görüş belirtmesinin arkasında yatan nedenler, hem çok sayıda hem de

birbirinden farklı olabilir. Potansiyel nedenler arasında, diğer sendika üyelerinin daha muhafazakâr ve milliyetçi olmalarının yanı sıra, son yıllardaki çatışmalar ve bunlardan doğan yoğun göçlerin sorumluları olarak ülke yöneticileri ve politikacıları görmek yerine, göç yaşayan mağdur toplulukları sorumlu olarak görmeleri düşünülebilir. Bu yönde bir tercihin belirli sendikaların üyeleri tarafından gösterilmesi, dışlanan ya da dezavantajlı bölgelerden gelen kişiler ya da öğretmenlerin daha kapalı, bölgeci anlayışa erişmelerini de etkiliyor olabilir. Araştırmaya katılanların cinsel yönelim farklılıklarına ilişkin görüşlerinin sendikalı olma durumlarına ve üye oldukları sendikalara göre F Testi sonuçları Çizelge 33’de verilmiştir.

Çizelge 33. Araştırmaya Katılanların Cinsel Yönelime İlişkin Görüşlerinin Üye Oldukları Sendikaya Göre F Testi Dağılımı

Yargılar	Sendika Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	P	Farkın kaynağı
Eşcinsellerin rahatça kendilerini ifade etmelerinden rahatsız olurum.	Sendikasız	327	3,53	1,33	927	17,38	,00**	Sendikasız-Eğitim
	Sendikalı	52	3,42	1,40				Birsen
	EğitimBir-Sen	153	2,96	1,49				Sendikasız-Eğitim Sen
	Eğitim-Sen	341	4,09	1,16				Sendikalı-Eğitim Sen
	TürkEğitimSen	32	3,56	1,36				Eğitim Birsen-
	Diğer	28	3,53	1,07				Eğitim Sen
	Toplam	933	3,63	1,35				
AIDS farklı cinsel yönelimi olanların yaşam biçimlerinin tanrısal bir cezasıdır.	Sendikasız	328	4,23	1,07	931	13,81	,00**	Sendikasız - Eğitim
	Sendikalı	52	3,92	1,28				Birsen
	EğitimBir-Sen	153	3,79	1,27				Sendikasız-Eğitim Sen
	Eğitim-Sen	340	4,55	,78				Sendikalı-Eğitim Sen
	TürkEğitimSen	32	3,84	1,13				Eğitim Birsen-
	Diğer	27	4,25	1,09				Eğitim Sen
	Toplam	932	4,24	1,06				Eğitim Sen- Eğitim Sen-Türk Eğitim Sen

**p<.01

Çizelge 33'e göre cinsel yönelime ilişkin "Eşcinsellerin rahatça kendilerini ifade etmelerinden rahatsız olurum" yargısına sendikası olmayanlarla Eğitim Bir-sen, Sendikası olmayan öğretmenler ile Eğitim-Sen, Sendikası olup da hangi sendikaya üye olduğunu belirtmeyenlerle Eğitim-Sen ve Eğitim-Sen ile Eğitim Bir-sen üyelerinin katılma düzeyi arasında istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Katılımcıların sendikalarına bağlı olarak yargıya katılma ortalamaları Eğitim-Sen ($\bar{X}=4,09$), herhangi bir sendikaya üye olmayanlar ($\bar{X}=3,53$) ve sendikaya üye olup da sendikasını belirtmeyenler ($\bar{X}=3,42$) Eğitim Bir-sen ($\bar{X}=2,96$) şeklindedir. Buna göre tolerans düzeyi en yüksek olanların Eğitim-Sen'e ("Hiç Katılmıyorum" düzeyinde) üye olan katılımcılar iken en düşük tolerans düzeyinin ise Eğitim Bir-Sen'e ("Kısmen Katılıyorum" düzeyinde) üye olanlarda olması dikkat çekicidir. Bu durum Eğitim-Sen'li öğretmenlerin toplumsal haklar kadar bireysel haklar konusunda da öne çıkan eşitlikçi söylemlerine uygundur. Yine, Eğitim Bir-Sen üyelerinin de, sendikanın dini söylemleri kullanan, muhafazakar bir çizgisinin olması sebebiyle, homofobik bir duruş sergilemesi beklendik yöndedir.

Çizelge 33'e cinsel yönelim farklılıkları ilişkin "AIDS farklı cinsel yönelimi olanların yaşam biçimlerinin tanrısal bir cezasıdır." yargısına sendikası olmayanlarla Eğitim Bir-sen, Sendikası olmayanlarla Eğitim-Sen, Sendikası olup da hangi sendikaya üye olduğunu söylemeyenlerle Eğitim-Sen, Eğitim-Sen ile Eğitim Bir-sen, Eğitim-Sen ile Eğitim Bir-sen arasında katılma düzeyi istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Bu yargıya ilişkin öğretmenlerin tolerans düzeyleri; Eğitim-Sen ($\bar{X}=4,55$), herhangi bir sendikaya üye olmayanlar ($\bar{X}=4,23$), sendikaya üye olup da sendikasını belirtmeyenler ($\bar{X}=3,92$), Türk Eğitim-Sen ($\bar{X}=3,84$) ve Eğitim Bir-sen ($\bar{X}=3,79$) şeklinde sıralanmaktadır. Cinsel yönelim farklılıklarına ilişkin en yüksek toleransı olan öğretmenler Eğitim-Sen'e üye olan öğretmenler (Hiç Katılmıyorum), en düşük tolerans düzeyi ise Eğitim Bir-Sen'e üye olan öğretmenlerdir. Eğitim-Sen'in "LGBTİ" yönelimlilerin sorunlarına ilgi göstermesi, eylemliliklere destek vermesi üyelerinde de "cinsel yönelim'e ilişkin farklılıklara karşı tolerans seviyesini yükselttiği" söylenebilir. Eğitim Bir-Sen'e üye olan öğretmenlerin eşcinsellere ilişkin tolerans düzeyinin ise diğer sendikalı öğretmenlere göre en düşük olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bu grup öğretmenin de AIDS'in "tanrısal bir ceza" olduğu yargısına "katılmama" yönündeki görüşleri, öğretmenlerin temel sorunları dünyevi bir çizgide ele aldıklarını

göstermektedir. Bilimsel dünya görüşünün Türkiye’deki yerleşikliğinin kökleri bakımından da, bu bulgu, önemli bir gösterge olarak düşünülebilir.

Araştırmaya katılanların “toplumsal cinsiyet” farklılıklarına ilişkin görüşlerinin sendikalı olma durumlarına ve üye oldukları sendikalara göre F Testi sonuçları Çizelge 34’de verilmiştir.

Çizelge 34. Araştırmaya Katılanların Toplumsal Cinsiyete İlişkin Görüşlerinin Üye Oldukları Sendikaya Göre F Testi Dağılımı

Yargılar	Sendika Durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	P	Farkın kaynağı
Kadınların çocuk bakımı için evde oturması erkeklerin oturmasından daha iyidir.	Sendikasız	326	3,22	1,33	925	7,75	,00**	Eğitim Sen-
	Sendikalı	51	2,98	1,39				Eğitim
	EğitimBir-Sen	151	2,78	1,31				Birsen
	Eğitim-Sen	338	3,54	1,43				
	TürkEğitimSen	32	3,18	1,14				
	Diğer	28	2,75	1,32				
	Toplam	926	3,24	1,39				
Bir erkek yöneticiyle çalışmayı, kadın yöneticiyle çalışmaya tercih ederim.	Sendikasız	328	3,50	1,28	930	7,01	,00**	Eğitim Sen-
	Sendikalı	50	3,24	1,50				Eğitim
	EğitimBir-Sen	154	3,13	1,47				Birsen
	Eğitim-Sen	341	3,82	1,26				
	TürkEğitimSen	32	3,37	1,33				
	Diğer	26	3,11	1,45				
	Toplam	931	3,53	1,35				
Bir kadın müfettiş tarafından denetlenmeyi, erkek müfettiş tarafından denetlenmeye tercih ederim.	Sendikasız	329	4,04	,93			.15	
	Sendikalı	52	4,03	1,10				
	EğitimBir-Sen	154	3,83	1,14	931	1,59		
	Eğitim-Sen	338	4,05	1,06				
	TürkEğitimSen	31	4,03	1,01				
	Diğer	28	3,71	1,21				
	Toplam	932	4,00	1,03				

Çizelge 34'ün Devamı

Yargılar	Sendika Durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	P	Farkın kaynağı
Sınıf öğretmenliği erkekler için uygun bir meslek değildir.	Sendikası	330	4,05	1,06		0,42	.82	
	Sendikalı	51	4,15	1,06				
	EğitimBir-Sen	152	4,04	1,06	932			
	Eğitim-Sen	340	4,10	1,11				
	TürkEğitimSen	32	3,96	1,14				
	Diğer	28	4,28	,85				
	Toplam	933	4,08	1,07				
Kadınların yönetim görevleri üstlenmek yerine öğretmenlik yapması onlar için daha uygundur.	Sendikası	329	3,71	1,23	929	5,59	.00**	Eğitim
	Sendikalı	51	3,80	1,20				Birsen-
	EğitimBir-Sen	152	3,42	1,33				Eğitim Sen
	Eğitim-Sen	339	4,01	1,17				
	TürkEğitimSen	31	3,93	1,12				
	Diğer	28	3,53	1,31				
	Toplam	930	3,78	1,24				
Erkek çocukların doğal yetenekleri matematik ve fen derslerinde kızlara göre daha başarılı olmalarına yol açar.	Sendikası	330	4,00	,99		5,49	.00**	Sendikası-
	Sendikalı	50	3,78	1,35	932			Eğitim Sen
	EğitimBir-Sen	153	3,85	1,04				Eğitim Sen-
	Eğitim-Sen	341	4,27	,94				Eğitim
	TürkEğitimSen	32	3,90	,96				Birsen
	Diğer	27	4,00	1,14				
	Toplam	933	4,06	1,02				
Erkekler kadınlardan daha iyi bilim insanı olurlar.	Sendikası	329	4,01	1,06		6,26	.00**	Sendikası-
	Sendikalı	51	3,72	1,52	932			Eğitim Sen
	EğitimBir-Sen	153	3,91	1,13				Sendikalı-
	Eğitim-Sen	340	4,34	1,00				Eğitim Sen
	TürkEğitimSen	32	3,81	1,22				Eğitim
	Diğer	28	4,21	1,16				Birsen-
	Toplam	933	4,10	1,11				Eğitim Sen

**p<.01

Çizelge 34'de toplumsal cinsiyet farklılıklarına ilişkin “Kadınların çocuk bakımı için evde oturması erkeklerin oturmasından daha iyidir” yargısına Eğitim-Sen ile Eğitim Bir-Sen arasında katılma düzeyi istatistiksel olarak .99 güven aralığı

içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farkın kaynağı, Eğitim-Sen ($\bar{X}=3,54$) ve Eğitim Bir-sen ($\bar{X}=2,78$) arasındadır. Üye oldukları sendikalar itibariyle öğretmenlerin bu ayrımcı yargıya ilişkin görüşleri en çok karşı olanlardan kısmen katılıma doğru; Eğitim-Sen ($\bar{X}=3,54$) Sendikası olmayanlar ($\bar{X}=3,22$), Türk Eğitim-Sen ($\bar{X}=3,18$), Sendikası olup da sendikasının adını belirtmeyenler ($\bar{X}=2,98$), Eğitim Bir-Sen ($\bar{X}=2,78$), Diğer sendikalara üye olanlar ($\bar{X}=2,75$) şeklinde sıralanmıştır. Bu durum toplumsal cinsiyet rollerine itirazı en yüksek olan katılımcıların Eğitim-Sen'e üye olan katılımcılar olduğu göstermektedir. Toplumsal cinsiyet rollerinin kabulü sonucunda oluşan “kadın işleri” ve “erkek” işleri ayırımına karşı duran ve kadınların hak arayışlarına ilişkin eylemlikleri diğer sendikalara daha yoğun olan Eğitim-Sen’li öğretmenlerin bu ayrımcı yargıya karşı olmaları beklendik yöndedir.

Çizelge 34’de toplumsal cinsiyet farklılıklarına ilişkin “Bir erkek yönetici ile çalışmayı kadın yönetici ile çalışmaya tercih ederim” yargısına Eğitim-Sen ile Eğitim Bir-sen üyeleri arasında katılma düzeyi istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Üye oldukları sendikalar itibariyle, bu yargıya ilişkin bu sendikalara üye öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması şöyle sıralanmıştır; Eğitim- Sen ($\bar{X}=3,82$; Katılmıyorum) ve Eğitim Bir-sen ($\bar{X}=3,13$; Kısmen Katılıyorum). Sendikalı olma ve üye oldukları sendikaya göre öğretmenlerin bu yargıya ilişkin katılma düzeylerinin ortalamaları şöyledir: Sendikalı olmayanlar ($\bar{X}=3,50$), Türk Eğitim-Sen ($\bar{X}=3,37$), Sendikalı olup da sendikasını belirtmeyenler ($\bar{X}=3,24$), Eğitim Bir-Sen ($\bar{X}=3,13$), Diğer sendikalara üye olanlar ($\bar{X}=3,11$). Sendikaların yönetim basamakları incelendiğinde (Ernas, 2013), sadece Eğitim-Sen’de kadın yöneticilerin olması dikkat çekicidir. Eğitim-Sen’li öğretmenlerin, kadınların yönetim basamaklarında yer almalarına tolerans düzeylerinin yüksekliği diğer sendikaların yönetimlerinde kadınların yer almaması, Eğitim-Sen’in yönetiminde de kadın yöneticilerin bulunması nedenleri ile beklendik yönde bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Eğitim Bir-Sen’li öğretmenlerin, kadınların yönetici olması ile ilgili olumsuz düşünceleri, Tan’ın (1996) “geleneksel rollere uygun olmama”, “cinsiyet körlüğü” şeklinde belirttiği kavramlarla açıklanabilir.

Çizelge 34’de “Bir kadın müfettiş tarafından denetlenmeyi, erkek müfettiş tarafından denetlenmeye tercih ederim” yargısına katılma düzeyi, katılımcıların üye

oldukları sendikalara göre istatistiksel olarak .95 güven düzeyinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak bu ayırımcı yargıya, Eğitim-Sen’e üye olanların tolerans düzeyleri ($\bar{X}=4,05$) ile en yüksek iken, diğer seçeneğini işaretleyen öğretmenler ise ($\bar{X}=3,71$) değeri ile en düşük toleransı göstermektedir. Yine, toplumsal cinsiyet rollerindeki farklılıklara ilişkin kurgulanan “Sınıf öğretmenliği erkekler için uygun bir meslek değildir” Yargısına katılım düzeyinde üye olunan sendikaya göre istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Çizelge 34’de toplumsal cinsiyet farklılıklarına ilişkin “Kadınların yönetim görevleri üstlenmek yerine öğretmenlik yapması onlar için daha uygundur” yargısına katılma düzeyi Eğitim-Sen ile Eğitim Bir-Sen üyeleri katılımcılar arasında istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Bu yargıya ilişkin bu iki sendikaya üye öğretmenlerin görüşlerinin ortalamaları şöyle sıralanmıştır; Eğitim-Sen ($\bar{X}=4,01$; Katılmıyorum) ve Eğitim-Bir-sen ($\bar{X}=3,42$; Kısmen Katılıyorum). Öğretmenlerin bu ayırımcı yargıya ilişkin tolerans düzeyleri, Türk Eğitim-Sen ($\bar{X}=3,93$), sendikası olup da sendikasını belirtmeyenler ($\bar{X}=3,80$), Sendikası olmayanlar ($\bar{X}=3,71$), diğer sendikalara üye olanlar ise ($\bar{X}=3,53$) şeklindedir. Eğitim Bir-Sen dışındaki tüm diğer sendikalara üye olanlar ve sendika üyeliği olmayanların aritmetik ortalama değerleri bu yargıya “katılmıyorum” düzeyini göstermektedir. Öğretmenliğin kadın mesleği olarak kabulü ve kadının yöneten değil, yönetilen olması gerektiği düşüncesine dayanan bu ayırımcı yargıya, araştırmaya katılan Eğitim-Sen’li öğretmenlerin “Hiç Katılmıyorum”, seçeneğini tercih edip, Eğitim Bir-Sen’e üye olan öğretmenlerin “Kısmen Katılıyorum” seçeneğini tercih etmesi dikkat çekicidir. Bu durum Eğitim-Sen’li öğretmenlerin kadınlar ile ilgili ayrımcılıklarda, diğer katılımcı öğretmenlere göre daha güçlü bir karşı çıkış gösterebileceklerini düşündürmektedir.

Çizelge 34’de toplumsal cinsiyet farklılıklarına ilişkin olarak kurgulanan “Erkek çocukların doğal yetenekleri matematik ve fen derslerinde kızlara göre daha başarılı olmalarına yol açar” yargısına katılma düzeyi, sendikası olmayanlar ile Eğitim-Sen, Eğitim-Sen ile Eğitim Bir-Sen arasında istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Bu yargıya ilişkin öğretmenlerin tolerans düzeyleri; Eğitim-Sen ($\bar{X}=4,27$; Hiç Katılmıyorum), herhangi bir sendikaya üye olmayanlar ($\bar{X}=4,00$; Katılmıyorum), ve Eğitim Bir-Sen ($\bar{X}=3,85$;

Katılmıyorum) şeklindedir. Bu ayırımcı yargıya en yüksek katılma düzeyi gösteren ve bu yüzden en düşük aritmetik ortalama puanı alan grup ise “diğer sendikalara üye olanlar” ($\bar{X}=3,78$) olmuştur. Bununla birlikte bu grup da, bu yargıya ortalama olarak “katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin genel olarak bu karşı görüşlerine karşın Türkiye eğitim sistemi programlarını cinsiyetçi temelde ve programların cinsiyetlere göre ayrışması ile birlikte sürdürmektedir. Bu, eğitim sisteminde tarafından erkek ve kız meslek liselerin müfredatlarının farklılaşmasıyla görülebilecek bir durumdur. Bu yargıya en güçlü karşı çıkışı gösteren öğretmenlerin, bilim öğrenimini cinsiyetçi temelde kurmayan ve mevcut sistemin bu farklılaştırmasına en güçlü karşı görüş belirten Eğitim-Sen’li öğretmenler olduğu görülmüştür. İstatistiksel olarak anlamlı bir görüş farkı olması, bu konuda diğer sendikaların varsa cinsiyetçi politika ve söylemlerini gözden geçirmeleri gereği dile getirilebilir.

Çizelge 34’de görüldüğü gibi, toplumsal cinsiyet rolleri farklılıklarına ilişkin kurgulanan “Erkekler kadınlardan daha iyi bilim insanı olurlar” yargısına katılma düzeyi, Sendikası olmayanlarla Eğitim-Sen, sendikası olup da belirtmeyenlerle Eğitim-Sen, Eğitim-Sen ile Eğitim Bir-sen arasında, istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Ortalama puanlara bakarak, bu yargıya, sendika üyeliklerine bağlı olarak tüm gruplarda öğretmenlerin “katılmıyorum” seçeneğini tercih ettikleri söylenebilir. Belirtilen yargıya itiraz ve aynı zamanda katılma düzeyi gösteren aritmetik ortalamalar şu şekilde sıralanmıştır; Eğitim-Sen ($\bar{X}=4,34$), herhangi bir sendikaya üye olmayanlar ($\bar{X}=4,01$), Eğitim Bir-sen ($\bar{X}=3,91$) ve sendikaya üye olup da sendikasını belirtmeyenler ($\bar{X}=3,72$). Bu yargıyla ilişkili olarak, eşitlikçi görüşü en yüksek olanlar, Eğitim-Sen’e üye olan katılımcılar olurken, en düşük düzeyde eşitlikçi görüşe sahip olanların ise, sendikası olup da hangi sendikaya üye olduğunu belirtmeyen katılımcılar olması dikkat çekmektedir

Araştırmaya katılanların “engelli olma” durumu farklılıklarına ilişkin görüşlerinin sendikalı olmaya ve üye oldukları sendikalara göre F testi sonuçları Çizelge 35’te verilmiştir.

Çizelge 35. Araştırmaya Katılanların Engellilere İlişkin Görüşlerinin Üye Oldukları Sendikaya Göre F Testi Dağılımı

Yargılar	Sendika Durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	P	Farkın kaynağı
Kaynakların verimli kullanılmasına öncelik verilmesi ve gereksiz yere özürölüler (engelliler) için çok fazla harcama yapılmaması gerekir.	Sendikasız	327	4,28	1,08	929	2,55	.02*	Sendikasız-
	Sendikalı	51	4,23	1,15				EğitimSen
	EğitimBir-Sen	152	4,34	,94				Diğer-
	Eğitim-Sen	340	4,49	,95				Eğitim-Sen
	TürkEğitimSen	32	4,56	,66				Diğer-Türk
	Diğer	28	4,03	1,29				EğitimSen
	Toplam	930	4,36	1,01				
Hasta ya da özürölü bireylerin eğitimdeki ekstra maliyetlerini kendilerinin karşılaması gerekir.	Sendikasız	329	4,57	,78		2,61	.02*	Sendikasız-
	Sendikalı	51	4,43	1,02	932			EğitimSen
	EğitimBir-Sen	154	4,52	,81				Sendikalı –
	Eğitim-Sen	340	4,69	,63				EğitimSen
	TürkEğitimSen	32	4,75	,43				EğitimSen-
	Diğer	27	4,40	,79				EğitimBirSen
	Toplam	933	4,60	,74				
Özürölü çocukların diğer öğrencileri engellememeleri için normal sınıflardan bağımsız özel sınıflarda eğitim almaları gerekir.	Sendikasız	330	3,06	1,44		.0,97	.42	
	Sendikalı	51	2,82	1,41	934			
	EğitimBir-Sen	154	2,98	1,36				
	Eğitim-Sen	340	3,15	1,45				
	TürkEğitimSen	32	3,25	1,41				
	Diğer	28	2,78	1,28				
	Toplam	935	3,06	1,42				

*P<.05

Çizelge 35’e göre, engelli olma durumu farklılıklarına ilişkin “Kaynakların verimli kullanılmasına öncelik verilmesi ve gereksiz yere özürölüler (engelliler) için çok fazla harcama yapılmaması gerekir” Yargısına katılma düzeyi üye olunan sendikaya göre istatistiksel olarak .95 güven aralığında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu ayırıcı yargıya ortalama değerler, bu yargıya karşı olma sırasına göre en yüksek ortalama değerden başlayarak şu şekildedir: Türk Eğitim-Sen ($\bar{X}$ =4,56; Hiç Katılmıyorum), Eğitim-Sen ($\bar{X}$ = 4,49; Katılmıyorum), Eğitim

Bir-Sen ($\bar{X}=4,34$, Katılmıyorum), Sendikası olmayanlar ($\bar{X}=4,28$; Katılmıyorum), sendikası olup ta sendikasını belirtmeyenler ($\bar{X}=4,23$; Katılmıyorum), diğer sendikalara üye olanlar ise ($\bar{X}=4,03$; Katılmıyorum) şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmenlerin “engelli olma” durumlarına ilişkin toleranslarının belli bir ölçüde yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, bu düzeyin Türk Eğitim Sen üyeleri dışındakiler için ortalama olarak en yüksek düzeyde olmaması ayrıca incelenmeye değer olabilir.

Çizelge 35’e göre, engelli olma durumu farklılıklarına ilişkin olarak kurgulanan “Hasta ya da özürlü bireylerin eğitimdeki ekstra maliyetlerini kendilerinin karşılaması gerekir” yargısına katılma düzeyi, üye olunan sendikaya göre istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Bu yargıya, sendikası olup da sendikasını belirtmeyenler, ve diğer sendikalara üye olanlar “katılmıyorum”, diğer gruplardaki katılımcılar ise yüksek düzeyde katılmama (Hiç Katılmıyorum) yönünde görüş belirtmişlerdir: Türk Eğitim-Sen ($\bar{X}=4,75$), Eğitim-Sen ($\bar{X}=4,69$), Sendikası olmayanlar ($\bar{X}=4,57$), Eğitim Bir-Sen ($\bar{X}=4,52$), sendikası olup ta sendikasını belirtmeyenler ($\bar{X}=4,43$), diğer sendikalara üye olanlar ($\bar{X}=4,40$). Burada dikkati çeken bir husus ise, özellikle Türk Eğitim Sen üyelerinin daha homojen bir görüş oluşturması, (Standart Sapma: .43) buna karşın diğerlerinin bu konuda daha geniş bir alanda dağılan görüşlere sahip olmalarıdır (Çizelge 24).

Çizelge 35’e göre, engelli olma durumu farklılıklarına ilişkin kurgulanan “Özürlü çocukların diğer öğrencileri engellememeleri için normal sınıflardan bağımsız özel sınıflarda eğitim almaları gerekir” yargısına katılma düzeyi, üye olunan sendikaya göre istatistiksel olarak .95 güven düzeyinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Ortalama katılma düzeylerini gösteren aritmetik ortalama değerleri şöyledir: Türk Eğitim-Sen ($\bar{X}=3,25$), Eğitim-Sen ($\bar{X}=3,15$), Sendikası olmayanlar ($\bar{X}=3,06$), Eğitim Bir-Sen ($\bar{X}=2,98$), sendikası olup da sendikasını belirtmeyenler ($\bar{X}=2,82$), diğer sendikalara üye olanlar ($\bar{X}=2,78$).

Öğretmenlerin, genel olarak, “engelli olma” farklılıklarına ilişkin toleranslarının yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, bu yargıya verilen yanıtlar gözden incelendiğinde özürlü çocukların aynı sınıflarda eğitim almaları hakkında olumsuz tutum sergiledikleri görülebilir. Öğretmenler bu durum ile ilgili olarak

engelli öğrencilerin ayrıştırılmasının diğer öğrencilere olumsuz yansıtacağını düşünmektedirler. Oysaki diğer öğrencilerin engelli öğrencileri kabul etmeleri ve diğer öğrencilerin de engelli öğrencilerle birlikte bir yaşam geçirmeleri açısından, normal hayattan kopuk olmayan bir okul sistemi kabul görmelidir. Engelli öğrencilerin ayrı sınıflarda eğitimlerini sürdürmeleri, Bourdie'un (2006), okullara ilişkin Maxwell'in cini benzetmesini düşündürmekte, bu yargıların güçlenmesi yoluyla okullarda engelli öğrencilerin ayrıştırılması artabilecektir.

Araştırmaya katılanların “dinsel inanç farklılıkları”na ilişkin görüşlerinin sendikalı olma durumlarına ve üye oldukları sendikalara göre F testi sonuçları Çizelge 36’da verilmiştir.



Çizelge 36. Araştırmaya Katılanların Dine İlişkin Görüşlerinin Üye Oldukları Sendikaya Göre F Testi Dağılımı

Yargılar	Sendika Durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	P	Farkın kaynağı
Dini inancı olmaksızın insanlar ahlaki değerlere ulaşamazlar.	Sendikasız	327	3,67	1,31	930	25,50	.00**	Sendikasız-Eğitim Birsen
	Sendikalı	52	3,17	1,42				Sendikasız-Eğitim Sen
	EğitimBir-Sen	153	3,01	1,39				Sendikalı-Eğitim Sen
	Eğitim-Sen	339	4,24	1,10				Eğitim Birsen-Eğitim Sen
	TürkEğitimSen	32	3,34	1,26				Eğitim Sen-Eğitim Sen
	Diğer	28	3,07	1,33				Türk Eğitim Sen
	Toplam	931	3,71	1,34				Eğitim Sen-Diğer
Devlet okullarında, sadece halkın büyük çoğunluğunun inandığı dinle ilgili bilgilerin verilmesi gerekir.	Sendikasız	331	4,07	1,03	933	16,06	.00**	Sendikasız-Eğitim Birsen
	Sendikalı	52	3,90	1,17				Sendikasız – Eğitim Sen
	EğitimBir-Sen	151	3,55	1,29				Sendikalı-Eğitim Sen
	Eğitim-Sen	340	4,42	,91				Eğitim Bir Sen-Eğitim Sen
	TürkEğitimSen	32	4,12	,90				Eğitim Sen-Eğitim Sen
	Diğer	28	3,67	1,12				Eğitim Sen-Diğer
	Toplam	934	4,09	1,08				
İslamiyet dışı dinler ve inanışlar Türkiye Cumhuriyeti yurttaşlarının değerleri ve geleneklerine uygun değildir.	Sendikasız	325	3,89	1,12	927	21,28	.00**	Sendikasız-Eğitim Birsen
	Sendikalı	52	3,59	1,28				Sendikasız-Eğitim Sen
	EğitimBir-Sen	152	3,29	1,41				Sendikalı-Eğitim Sen
	Eğitim-Sen	339	4,35	,99				Eğitim Bir Sen-Eğitim Sen
	TürkEğitimSen	32	3,78	1,18				Eğitim Sen-Eğitim Sen
	Diğer	28	3,28	1,18				Eğitim Sen-Diğer
	Toplam	928	3,92	1,21				

**p<.01

Çizelge 36'ya göre, dinsel inanç farklılıklarına ilişkin kurgulanan “Dini inancı olmaksızın insanlar ahlaki değerlere ulaşamazlar” yargısına sendikası olmayanlarla Eğitim Bir-sen, sendikası olmayanlarla Eğitim-Sen, sendikası olup da belirtmeyenlerle Eğitim-Sen, Eğitim Bir-sen ile Eğitim Sen, Eğitim-Sen ile Türk Eğitim-Sen, Eğitim-Sen ile diğer sendikalar arasında katılma düzeyi istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Bu yargıya ilişkin öğretmenlerin tolerans düzeylerini gösteren aritmetik ortalama puanları şöyledir; Eğitim- Sen ($\bar{X} = 4,24$) , herhangi bir sendikaya üye olmayanlar ($\bar{X} = 3,67$), Türk Eğitim-Sen ($\bar{X} = 3,34$), sendikaya üye olup da sendikasını belirtmeyenler ($\bar{X} = 3,17$), Diğer sendikalara üye olanlar ($\bar{X} = 3,07$) ve Eğitim Bir-sen ($\bar{X} = 3,01$). Buna göre tolerans düzeyi en yüksek olanlar Eğitim-Sen’e üye olan katılımcılar olurken, tolerans düzeyi en düşük olanların Eğitim Bir-Sen sendikasına üye olan katılımcılar olduğu dikkat çekmektedir. Herhangi bir dini inancı olmayan veya dini inancı farklı olan insanların ahlaki değerlerinin olmadığı düşünülmesi ya da böyle bir yargının desteklenmesi ciddi bir ayrımcı yargı olarak düşünülebilir. Daha çok muhafazakar, dini inançları güçlü öğretmenlerin eğilim gösterdiği Eğitim Bir-Sen’li öğretmenlerin bu tür bir yargıya destek vermesi beklendiği dahi olsa bir öğretmen topluluğu adına çarpıcı sayılabilir.

Çizelge 36'ya göre, dinsel inanç farklılıklarına ilişkin “Devlet okullarında, sadece halkın büyük çoğunluğunun inandığı dinle ilgili bilgilerin verilmesi gerekir” yargısına katılma düzeyi, sendikası olmayanlarla Eğitim Bir-Sen, ve Eğitim-Sen, Sendikası olup da belirtmeyenlerle Eğitim-Sen, Eğitim Bir-sen ile Eğitim-Sen, Eğitim-Sen ile diğer sendikalar arasında istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu yargıya öğretmenlerin katılım düzeylerine bakıldığında; üye olunan sendikaya göre aritmetik ortalama değerleri şöyledir; Eğitim-Sen ($\bar{X} = 4,42$), herhangi bir sendikaya üye olmayanlar ($\bar{X} = 4,07$), sendikaya üye olup da sendikasını belirtmeyenler ($\bar{X} = 3,90$) , Diğer sendikalar ($\bar{X} = 3,67$) ve Eğitim Bir-sen ($\bar{X} = 3,55$. Bu maddede yer alan dinsel inanç farklılıklarına ilişkin yargıya en yüksek itiraz/katılmama Eğitim-Sen’li öğretmenlerden gelmektedir.

Çizelge 36'ya göre, dinsel inanç farklılıklarına ilişkin paylaşılan “İslamiyet dışı dinler ve inanışlar Türkiye Cumhuriyeti yurttaşlarının değerleri ve geleneklerine uygun değildir” yargısına katılma düzeyi bakımından sendikası olmayanlarla Eğitim

Bir-sen, ve Eğitim-Sen, Sendikası olup da belirtmeyenlerle Eğitim-Sen, Eğitim Bir-sen ile Eğitim-Sen, Eğitim- Sen ile diğer sendikalar arasında istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu yargıya ilişkin öğretmenlerin itiraz/katılma düzeylerini gösteren aritmetik ortalama değerleri üye oldukları sendikalara göre şöyledir: Eğitim-Sen ($\bar{X}=4,35$, Katılmıyorum) , herhangi bir sendikaya üye olmayanlar ($\bar{X}=3,89$, Katılmıyorum), sendikaya üye olup da sendikasını belirtmeyenler ($\bar{X}=3,59$, Katılmıyorum), Eğitim Bir-sen ($\bar{X}=3,29$, Kısmen Katılıyorum) ve Diğer ($\bar{X}=3,28$, Kısmen Katılıyorum) şeklindedir. Bu ayrımcı yargıya kısmen katılım gösteren sendikaların, üyelerinin kültürel farklılık, çokkültürlülük gibi temel insani varoluş hali yanı sıra demokratik toplumsal değerler bakımından sahip oldukları görüşleri eleştirel bir şekilde ele almayı önemli hale getirecektir. Bu ayrımcı yargılara kısmen de olsa toleranslı olmak ya da katılmak farklı inançlardaki öğrencilerin bu öğretmenlerin kendilerine adaletli davranabilecekleri hususunda kuşku duymalarına yol açabilecektir.

Araştırmaya katılanların “dil” farklılıklarına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin sendikalı olma durumlarına ve üye oldukları sendikalara göre F testi sonuçları Çizelge 37’de verilmiştir.

Çizelge 37. Araştırmaya Katılanların Dile İlişkin Görüşlerinin Üye Oldukları Sendikaya Göre F Testi Dağılımı

Yargılar	Sendika Durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	P	Farkın kaynağı
Eğitim kurumlarında Türkçe'den başka bir dilin öğretim dili olarak kullanılması engellenmelidir.	Sendikasız	331	3,81	1,33	935	27,07	.00**	Sendikasız-
	Sendikalı	52	3,88	1,38				Eğitim Sen
	EğitimBir-Sen	152	3,65	1,41				Sendikalı-
	Eğitim-Sen	341	4,65	,82				Eğitim Sen
	TürkEğitimSen	32	3,15	1,48				Eğitim
	Diğer	28	4,10	1,06				Birsen-
	Toplam	936	4,08	1,26				Eğitim Sen-
Ana dili farklı bile olsa, öğrencilerin eğitim kurumlarında Türkçe'den başka bir dilde iletişim kurmasından rahatsız olurum.	Sendikasız	331	4,04	1,19		26,60	.00**	Türk Eğitim sen
	Sendikalı	52	4,13	1,26	936			Sendikasız-
	EğitimBir-Sen	153	3,85	1,29				Eğitim Sen
	Eğitim-Sen	341	4,75	,65				Sendikasız-
	TürkEğitimSen	32	3,34	1,38				Türk Eğitim
	Diğer	28	4,32	1,18				Sen
	Toplam	937	4,25	1,13				Sendikalı-
								Eğitim Sen
								Eğitim
								Birsen-
								Eğitim Sen
								Eğitim Sen-
								Türk Eğitim
								Sen
								Diğer-Türk
								Eğitim Sen

**p<.01

Çizelge 37'ye göre, dil farklılıklarına ilişkin olarak kurgulanan “Eğitim kurumlarında Türkçe'den başka bir dilin öğretim dili olarak kullanılması engellenmelidir.” yargısına katılma düzeyi, üye olunan sendikalara göre, Eğitim-Sen üyesi öğretmenler ile sendikası olmayanlar, Sendikası olup da belirtmeyenler, Eğitim Bir-Sen'li öğretmenler ve Türk Eğitim Sen'li öğretmenler arasında istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Bu konuda öğretmenlerin tolerans düzeyleri aritmetik ortalama değerleri aracılığı ile izlenebilir; Eğitim-Sen

($\bar{X}=4,65$; Hiç Katılmıyorum), sendikaya üye olup da sendikasını belirtmeyenler ($\bar{X}=3,88$, Katılmıyorum), herhangi bir sendikaya üye olmayanlar ($\bar{X}=3,81$; Katılmıyorum), Eğitim Bir-Sen ($\bar{X}=3,65$; Katılmıyorum) ve Türk Eğitim-Sen ($\bar{X}=3,15$; Kısmen Katılıyorum). Türkçeden farklı dillerde eğitimin engellenmesi konusundaki yargıya en yüksek düzeyde katılmayan grubun Eğitim-Sen’li öğretmenler olması ve bu yargıya en çok Türk-Eğitim-Sen’li öğretmenlerin katılması dikkat çekicidir. Türk Eğitim-Sen’in dil farklılıklarına ilişkin tolerans düzeyinin az olması, bu sendikanın söylemlerinde Türkiye’de başka dilleri görmezden gelmesi ve başka kültürleri tanımaması sebebiyle beklendik yöndedir.

Çizelge 37’ye göre, dil farklılıklarına ilişkin kurgulanan “Ana dili farklı bile olsa, öğrencilerin eğitim kurumlarında Türkçeden başka bir dilde iletişim kurmasından rahatsız olurum” yargısına katılma düzeyi, üye olunan sendikalar itibariyle, sendikası olmayanlarla Eğitim-Sen, sendikası olmayanlarla Türk Eğitim Sen, Sendikası olup da belirtmeyenlerle Eğitim-Sen, Eğitim Bir-sen ile Eğitim- Sen, Eğitim-Sen ile Türk Eğitim-Sen, diğer sendikalarla Türk Eğitim-Sen arasında istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Bu yargıya öğretmenlerin katılım düzeylerini gösteren aritmetik ortalamalar ise; Eğitim-Sen ($\bar{X}=4,75$), Diğer ($\bar{X}=4,32$), sendikaya üye olup da sendikasını belirtmeyenler ($\bar{X}=4,13$), herhangi bir sendikaya üye olmayanlar ($\bar{X}=4,04$), Eğitim Bir-sen ($\bar{X}=3,85$) ve Türk Eğitim-Sen ($\bar{X}=3,34$) şeklinde sıralanmaktadır. Dil farklılıklarına ilişkin ayrımcı yargıya en yüksek karşıtlık gösterenlerin üye olduğu sendikanın Eğitim-Sen olması, “Eğitimde Anadilinin Kullanımı ve Çiftdilli Eğitim Araştırması” (2011) ve birçok anadilinde eğitim ile ilgili çalışma ile üyelerine ulaşması ve tüzüğündeki anadilde eğitim ile ilgili madde dolayısıyla kapatma eşğine gelmesi sebebiyle beklendik yöndedir. Belirtilen çalışmada, Türkiye’de anadili farklı olan öğrencilerin olduğu ve bu öğrencilerin görmezden gelinmesinin öğrencilerin eğitim ortamlarına ve eğitime bakış açılarını etkilediği belirtilmektedir. Yine, Türk Eğitim Sen üyelerinin eğitim kurumlarında iletişim için dahi farklı dillerin kullanılmasından rahatsız olmaları, dilsel farklılıklara ilişkin düşük bir toleransa sahip olduklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılanların “siyasi görüş” farklılıklarına ilişkin görüşlerinin sendikalı olma durumlarına ve üye oldukları sendikalara göre F testi sonuçları Çizelge 38’de verilmiştir.

Çizelge 38. Araştırmaya Katılanların Siyasal Görüşüne İlişkin Görüşlerinin Üye Oldukları Sendikaya Göre F Testi Dağılımı

Yargılar	Sendika Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	P	Farkın kaynağı
Kendi siyasi görüşüme yakın olmayan bir öğretmenin çocuğumu okutmasını istemem	Sendikasız	331	4,24	,91	935	2,21	,05*	
	Sendikalı	52	3,92	1,26				
	EğitimBir-Sen	154	3,95	1,11				
	Eğitim-Sen	339	4,15	1,05				
	TürkEğitimSen	32	4,12	1,03				
	Diğer	28	4,14	,89				
	Toplam	936	4,14	1,03				
Başkalarına karşı davranışım, onların siyasi görüşlerine göre farklılık gösterir.	Sendikasız	329	4,41	,76	934	3,35	.00**	
	Sendikalı	52	4,28	,93				
	EğitimBir-Sen	154	4,12	1,00				
	Eğitim-Sen	341	4,18	1,03				
	TürkEğitimSen	31	4,09	1,13				
	Diğer	28	4,03	,83				
	Toplam	935	4,25	,94				
Farklı siyasi görüşteki kişilerin arkadaş olmaları imkansızdır.	Sendikasız	329	4,50	,71	930	1,36	.23	
	Sendikalı	51	4,35	,97				
	EğitimBir-Sen	152	4,34	,85				
	Eğitim-Sen	341	4,39	,83				
	TürkEğitimSen	32	4,56	,66				
	Diğer	26	4,42	,70				
	Toplam	931	4,43	,79				

**p<.01 ve *P<.05

Çizelge 38’e göre siyasi görüş farklılıklarına ilişkin kurgulanan “Kendi siyasi görüşüme yakın olmayan bir öğretmenin çocuğumu okutmasını istemem” yargısına katılma düzeyi, öğretmenlerin üye oldukları sendikaya göre istatistiksel olarak .95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin

toleransları; herhangi bir sendikaya üye olmayanlar ($\bar{X}=4,24$), Eğitim-Sen üyeleri ($\bar{X}=4,15$), diğer sendikalara üye olanlar ($\bar{X}=4,14$), Türk Eğitim-Sen üyeleri ($\bar{X}=4,12$), Eğitim Bir-Sen üyeleri ($\bar{X}=3,95$), herhangi bir sendikaya üye olup da sendikasını belirtmeyenler ($\bar{X}=3,92$) şeklinde sıralanmaktadır. Büyük ölçüde benzer şekilde öğretmenler bu yargıya katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Çizelge 38'e göre, siyasi görüş farklılıklarına ilişkin olarak kurgulanan "Başkalarına karşı davranışım, onların siyasal görüşlerine göre farklılık gösterir" yargısına katılma düzeyi üye olunan sendikalara göre .99 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenler, üye oldukları sendikalar itibarıyla bu yargıya katılma ve karşı olma düzeylerini gösteren aritmetik ortalamalar bakımından şöyle sıralanmıştır; herhangi bir sendikaya üye olmayanlar ($\bar{X}=4,41$), herhangi bir sendikaya üye olup da sendikasını belirtmeyenler ($\bar{X}=4,28$), Eğitim-Sen ($\bar{X}=4,18$), Eğitim Bir-Sen ($\bar{X}=4,12$), Türk Eğitim-Sen ($\bar{X}=4,09$), diğer sendikalara üye olanlar ($\bar{X}=4,03$) şeklindedir. Katılımcılar kategorik olarak bu yargıya "katılmıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Çizelge 38'e göre, siyasi görüş farklılıklarına ilişkin olarak kurgulanan "Farklı siyasal görüşteki kişilerin arkadaş olmaları imkansızdır" yargısına katılma düzeyi, üye olunan sendikaya göre istatistiksel olarak .95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin bu yargıya ilişkin görüşlerinin üye oldukları sendikalar itibarıyla aritmetik ortalamaları; Türk Eğitim-Sen ($\bar{X}=4,56$), herhangi bir sendikaya üye olmayanlar ($\bar{X}=4,50$), diğer sendikalara üye olanlar ($\bar{X}=4,42$), Eğitim-Sen ($\bar{X}=4,39$), herhangi bir sendikaya üye olup da sendikasını belirtmeyenler ($\bar{X}=4,35$), Eğitim Bir-Sen ($\bar{X}=4,34$) şeklinde sıralanmaktadır. Bu puanlar, Eğitim Sen üyelerinin aritmetik ortalama puanları görüşlerinin, mevcut yargıya "hiç katılmadıklarını", yine tüm diğer sendika üyelerinin de bu yargıya "katılmadıklarını" göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin siyasal görüş farklılıklarına ilişkin toleranslarının yüksek olduğunu düşündürmektedir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki siyasal ayrıştırmaların önünde önemli bir direnç oluşturabilme potansiyeline sahip olduklarını düşündürmektedir. Ancak, daha çok siyasal iktidarlar eliyle gerçekleştirilen ve çeşitli farklara dayalı olduğu gibi, üye olunan sendikalar ve siyasal görüşler temelinde de gerçekleştirilen ayrımcı personel politikaları, bu yöndeki dayanışma ve tolerans olasılığına zarar vermektedir.

Araştırmaya katılanların “sosyo-ekonomik” farklılıklara ilişkin görüşlerinin sendikalı olma durumlarına ve üye oldukları sendikalara göre F testi sonuçları Çizelge 39’da verilmiştir.

Çizelge 39. Araştırmaya Katılanların Sosyoekonomik Durumuna İlişkin Görüşlerinin Üye Oldukları Sendikaya Göre F Testi Dağılımı

Yargılar	Sendika Durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	P	Farkın Kaynağı
Düşük sosyo-ekonomik gruptan kişiler eğitime değer vermezler.	Sendikasız	330	4,03	,97	936	0,60	.69	
	Sendikalı	52	3,84	1,33				
	EğitimBir-Sen	154	3,88	1,10				
	Eğitim-Sen	341	3,97	1,05				
	TürkEğitimSen	32	3,96	1,09				
	Diğer	28	3,96	1,03				
	Toplam	937	3,97	1,05				
Düşük gelirli ailelerden gelen öğrenciler sınıf etkinliklerinde uygun tepkileri veremezler.	Sendikasız	330	4,06	,90				
	Sendikalı	51	4,00	,97				
	EğitimBir-Sen	153	3,90	1,12	934	1,03	.39	
	Eğitim-Sen	341	4,09	,96				
	TürkEğitimSen	32	4,18	,89				
	Diğer	28	3,96	,83				
	Toplam	935	4,04	,96				
Düşük gelirli ailelerin çocuklarının koşulları uygun olmadığı için temel eğitime ya da ileri eğitime ulaşamaması onların kendi şanssızlığıdır.	Sendikasız	330	4,07	,97		0,38	.86	
	Sendikalı	52	4,05	1,12				
	EğitimBir-Sen	152	4,08	1,05	930			
	Eğitim-Sen	339	4,16	1,13				
	TürkEğitimSen	31	4,25	,96				
	Diğer	27	4,11	1,01				
	Toplam	931	4,11	1,05				

Çizelge 39'un Devamı

Yargılar	Sendika Durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	P	Farkın Kaynağı
Farklı gelir gruplarından çocukların okullarının ayrılması herkesin daha başarılı olmasını sağlayacaktır.	Sendikası	330	4,50	,77	932	3,09	.00**	Sendikası-
	Sendikalı	51	4,43	1,02				EğitimSen
	EğitimBir-Sen	153	4,47	,79				Sendikalı-
	Eğitim-Sen	340	4,68	,62				EğitimSen
	TürkEğitimSen	32	4,59	,71				EğitimBirSen-
	Diğer	27	4,48	,75				EğitimSen
	Toplam	933	4,56	,74				
Arkadaşlarımı seçerken sosyo-ekonomik düzeylerine dikkat ederim	Sendikası	331	4,63	,68	935	4,27	.00**	Sendikası-
	Sendikalı	52	4,69	,54				Diğer
	EğitimBir-Sen	154	4,47	,86				Sendikalı-
	Eğitim-Sen	340	4,66	,69				Diğer
	TürkEğitimSen	32	4,68	,47				Eğitim Sen-
	Diğer	27	4,11	1,21				Diğer
	Toplam	936	4,60	,73				

**p<.01

Çizelge 39'a göre sosyo-ekonomik farklılıklara ilişkin "Düşük sosyo-ekonomik gruplardan kişiler eğitime değer vermezler." yargısına katılma düzeyi üye olunan sendikaya göre istatistiksel olarak .95 güven düzeyinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin tolerans düzeyleri; herhangi bir sendikaya üye olmayanlar ($\bar{X}$ =4,03), Eğitim-Sen ($\bar{X}$ =3,97), Türk Eğitim-Sen ($\bar{X}$ =3,96), diğer sendikalara üye olanlar ($\bar{X}$ =3,96), Eğitim Bir-Sen ($\bar{X}$ =3,88), herhangi bir sendikaya üye olup da sendikasını belirtmeyenler ($\bar{X}$ =3,84) şeklinde sıralanmaktadır. Buna göre öğretmenler, düşük sosyo-ekonomik gruplardan kişileri eğitime değer vermedikleri yönündeki önyargıya katılmamaktadırlar.

Çizelge 39'a göre, sosyo-ekonomik farklılıklara ilişkin kurgulanan "Düşük gelirli ailelerden gelen öğrenciler sınıf etkinliklerinde uygun tepkileri veremezler" yargısına katılma düzeyi, üye olunan sendikaya göre istatistiksel olarak .95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin önyargı düzeylerini görebileceğimiz aritmetik ortalama puanları şöyle sıralanmıştır:: Türk Eğitim-Sen (

$\bar{X}=4,18$), Eğitim-Sen ($\bar{X}=4,09$), herhangi bir sendikaya üye olmayanlar ($\bar{X}=4,06$), herhangi bir sendikaya üye olup da sendikasını belirtmeyenler ($\bar{X}=4,00$), diğer sendikalara üye olanlar ($\bar{X}=3,96$), Eğitim Bir- Sen ($\bar{X}=3,90$) şeklinde sıralanmaktadır. Bu ortalama sonuçları da, her gruptan katılımcıların bu önyargıya katılmadığını göstermektedir.

Çizelge 39'a göre sosyo-ekonomik farklılıklara ilişkin olarak kurgulanan "Düşük gelirli ailelerin çocuklarının koşulları uygun olmadığı için temel eğitime ya da ileri eğitime ulaşamaması onların kendi şanssızlığıdır" yargısına katılma düzeyi üye olunan sendikaya göre istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu yargıya katılma ya da katılmama düzeylerini gösteren aritmetik ortalama puanları üye olunan sendikalara göre şöyle sıralanmıştır: Türk Eğitim-Sen ($\bar{X}=4,25$), Eğitim-Sen ($\bar{X}=4,16$), diğer sendikalara üye olanlar ($\bar{X}=4,11$), Eğitim Bir- Sen ($\bar{X}=4,08$), herhangi bir sendikaya üye olmayanlar ($\bar{X}=4,07$), herhangi bir sendikaya üye olup da sendikasını belirtmeyenler ($\bar{X}=4,05$). Buna göre, tüm sendika üyesi ve sendika üyesi olmayan katılımcılar bu eşitlikçi olmayan yargıya katılmamıştır.

Çizelge 39'da görüldüğü gibi, sosyo-ekonomik farklılıklara ilişkin "Farklı gelir gruplarından çocukların okullarının ayrılması herkesin daha başarılı olmasını sağlayacaktır" yargısına katılma düzeyi, üye olunan sendikaya göre istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Katılımcıların, bu yargıya katılma ya da katılmama düzeylerini gösteren aritmetik ortalama puanları üye olunan sendikalara göre şöyle sıralanmıştır; Eğitim- Sen ($\bar{X}=4,68$), Türk Eğitim-Sen ($\bar{X}=4,59$), herhangi bir sendikaya üye olmayanlar ($\bar{X}=4,50$), diğer sendikalara üye olanlar ($\bar{X}=4,48$), Eğitim Bir- Sen ($\bar{X}=4,47$) herhangi bir sendikaya üye olup da sendikasını belirtmeyenler ($\bar{X}=4,43$). Tüm grup üyelerinin bu ayrımcı yargıya hiç katılmama düzeyinde ya da buna yakın düzeyde görüş bildirdiği görülmektedir.

Çizelge 39'da, sosyo-ekonomik farklılıklara ilişkin kurgulanan "Arkadaşlarımı seçerken sosyo-ekonomik düzeylerine dikkat ederim" yargısına katılma düzeylerinin üye olunan sendikalara göre farklılaşma durumunu analiz eden F testi dağılımı verilmiştir. Buna göre, katılımcıların üye oldukları sendikalar

bağlamında, sendikası olmayanlarla diğerleri, sendikası olup da belirtmeyenlerle diğerleri, Eğitim-Sen ve diğerleri arasında istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu yargıya katılma ya da katılmama düzeylerini gösteren aritmetik ortalama puanları üye olunan sendikalara göre şöyle sıralanmıştır; sendikaya üye olup da sendikasını belirtmeyenler ($\bar{X}=4,69$), Eğitim-Sen ($\bar{X}=4,66$), herhangi bir sendikaya üye olmayanlar ($\bar{X}=4,63$), Diğer ($\bar{X}=4,11$). Diğer sendika üyeleri gibi, Eğitim Bir Sen ($\bar{X}=4,47$) ve Türk Eğitim Sen ($\bar{X}=4,68$) üyeleri de oldukça yüksek bir düzeyde bu yargıya karşı görüş belirtmiştir. Buna göre bu konuda, tolerans düzeyi en yüksek olan katılımcılar herhangi bir sendikaya üye olmayanlar iken, en düşük tolerans düzeyinin diğer sendikaya üye katılımcılarda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sosyo-ekonomik farklılıklarla ilgili tüm yargılara ilişkin tolerans düzeyleri yüksektir (ayrımcı yargıya ilişkin olarak “Katılmıyorum” ya da “Hiç Katılmıyorum” görüşü taşımak). Öğretmenlerin bu bağlamda ayrımcı, önyargılı yargılara katılmamaları olumlu bir durumu yansıtmaktadır.

Araştırmaya katılanların “kültürel” farklılıklara ilişkin görüşlerinin sendikalı olma durumlarına ve üye oldukları sendikalara göre F testi sonuçları Çizelge 40’ta verilmiştir.

Çizelge 40. Araştırmaya Katılanların Kültürel Özelliğe İlişkin Görüşlerinin Üye Oldukları Sendikaya Göre F Testi Dağılımı

Yargılar	Sendika Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	P	Farkın kaynağı
Öğretmenlerin öğrencilere geldikleri aile özelliklerini dikkate alarak davranması gerekmez.	Sendikasız	330	4,50	,80	935	1,46	.19	
	Sendikalı	52	4,42	,93				
	EğitimBir-Sen	153	4,38	,85				
	Eğitim-Sen	341	4,58	,86				
	TürkEğitimSen	32	4,62	,49				
	Diğer	28	4,42	,63				
	Toplam	936	4,51	,83				
Farklı kültürel değerlere sahip olanlar da bulunsa, tüm eğitim kurumlarında sadece çoğunluğun kültürünün öğretilmesi gereklidir.	Sendikasız	329	4,29	,83			.00**	Sendikasız-
	Sendikalı	52	4,13	1,04				Eğitim Sen
	EğitimBir-Sen	153	4,23	,85	933	8,28		Sendikalı-
	Eğitim-Sen	340	4,60	,68				Eğitim Sen
	TürkEğitimSen	32	4,28	,81				Eğitim
	Diğer	28	4,35	,62				Birsen-
	Toplam	934	4,39	,80				Eğitim Sen
Farklı kültürlerden gelen öğrencilerle ders işlemek beni endişelendiriyor.	Sendikasız	330	4,46	,70			.01**	Sendikasız-
	Sendikalı	51	4,35	,89	932	2,97		EğitimSen
	EğitimBir-Sen	154	4,39	,78				Sendikalı-
	Eğitim-Sen	339	4,60	,71				EğitimSen
	TürkEğitimSen	31	4,35	,70				EğitimSen-
	Diğer	28	4,35	,86				EğitimBirSen
	Toplam	933	4,49	,74				

**p<.01

Çizelge 40'a göre kültürel farklılıklara ilişkin kurgulanan "Öğrencilerin geldikleri aile özellikleri nedeniyle yaşadıkları engelleri, öğretmenlerin dikkate alması gerekmez" yargısına katılma düzeyi üye olunan sendikaya göre istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu ayrımcı yargıya ilişkin öğretmenlerin katılma düzeyleri; Türk Eğitim-Sen ($\bar{X}$ =4,62), Eğitim- Sen ($\bar{X}$ =4,58), herhangi bir sendikaya üye olmayanlar ($\bar{X}$ =4,50), herhangi bir sendikaya üye olup da sendikasını belirtmeyenler ($\bar{X}$ =4,42), diğer sendikalara

üye olanlar ($\bar{X}=4,42$), Eğitim Bir-Sen ($\bar{X}=4,38$) şeklindedir. Bütün sendikalara üye öğretmenlerin bu yargıya katılmama düzeylerinin yüksek olması dikkat çekicidir. Öğretmenlerin bu yargıya karşı, öğrencilere duyarlı bir görüş taşımaları, sınıf ortamında öğrencilere adaletli davranmalarını ve okul dışındaki eşitsiz ortamı bir nebze olumlu yönde etkileyebileceklerini ummamıza yol açabilir.

Çizelge 40'a göre, kültürel farklılıklara ilişkin "Farklı kültürel değerlere sahip olanlar da bulunsa, tüm eğitim kurumlarında sadece çoğunluğun kültürünün öğretilmesi gereklidir" yargısına öğretmenlerin katılma düzeyi bakımından üye olunan sendikalar itibariyle istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık sendikası olmayanlarla Eğitim-Sen, sendikası olup da belirtmeyenlerle Eğitim-Sen, Eğitim-Sen ile Eğitim Bir-sen arasındadır Bu yargıya ilişkin öğretmenlerin üye oldukları sendikalara göre tolerans düzeyleri ise şöyledir ; Eğitim-Sen ($\bar{X}=4,60$), herhangi bir sendikaya üye olmayanlar ($\bar{X}=4,29$), Eğitim Bir-Sen ($\bar{X}=4,23$) ve sendikaya üye olup da sendikasını belirtmeyenler ($\bar{X}=4,13$) şeklindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin azınlıkta kalan kültürlerin tanınması konusunda toleranslarının yüksek olduğu görülse de, Eğitim-Sen'li öğretmenlerin en yüksek toleransa sahip olmaları dikkat çekicidir. Bu durum Eğitim-Sen'in çokkültürlü toplum ve çokkültürlü eğitim söylemlerine (Eğitim Sen, 2004) uygun bir profil oluşturduğunu göstermektedir. Eğitim Sen'in hazırladığı 4.DEK raporunda geçen "Hiçbir kimlik başka bir kimliğe benzemek zorunda bırakılmamalıdır" ifadesinde olduğu gibi, öğrenciler sistemin meşru gördüğü kültürü değil kendine ait hissettiği kimliğin kabulü ile eğitimini sürdürmelidir.

Çizelge 40'a göre, kültürel farklılıklara ilişkin kurgulanan "Farklı kültürlerden gelen öğrencilerle ders işlemek beni endişelendiriyor" yargısına, katılma düzeyi, üye olunan sendikaya göre, istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Görüşlerin aritmetik ortalamaları şöyle sıralanmıştır: Eğitim-Sen ($\bar{X}=4,60$), herhangi bir sendikaya üye olmayanlar ($\bar{X}=4,46$), Eğitim Bir-Sen ($\bar{X}=4,39$), herhangi bir sendikaya üye olup da sendikasını belirtmeyenler ($\bar{X}=4,35$), Türk Eğitim-Sen ($\bar{X}=4,35$), diğer sendikalara üye olanlar ($\bar{X}=4,35$). Farklı kültürlerle ilişkin olarak, araştırmaya katılan öğretmenler görüşlerini çok toleranslı bir eğilimde belirtmektedirler. Bu durum, Mardin'de görev yapan ve belirgin bir çokkültürlü ortamla karşılaşan öğretmenlerin, Özdemir ve

Dil'in (2013) belirttiği gibi, öğrencilerin farklı etnik ve kültürel gruplarını daha yakından tanımaları sonucunda, toplumsal hoşgörülerinin arttığı şeklinde açıklanabilir.

Araştırmaya katılanların “bireysel” farklılıklara ilişkin görüşlerinin sendikalı olma durumlarına ve üye oldukları sendikalara göre F testi sonuçları Çizelge 41’de verilmiştir.

Çizelge 41. Araştırmaya Katılanların Bireysel İlgiye İlişkin Görüşlerinin Üye Oldukları Sendikaya Göre F Testi Dağılımı

Yargılar	Sendika Durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	P	Farkın kaynağı
Erkeklerin saçlarını uzatması ya da küpe takmaları beni rahatsız eder.	Sendikasız	330	3,84	1,21	932	14,22	,00**	Sendikasız-
	Sendikalı	52	3,48	1,43				Eğitim Sen
	EğitimBir-Sen	153	3,50	1,33				Sendikalı-
	Eğitim-Sen	338	4,32	1,03				Eğitim Sen
	TürkEğitimSen	32	3,68	1,33				Eğitim Bir
	Diğer	28	3,42	1,25				Sen-Eğitim
	Toplam	933	3,92	1,23				Sen
Bulunduğum yerde yabancı müzik dinlenmesi beni rahatsız eder.	Sendikasız	330	4,43	,79	933	11,55	,00**	Sendikasız-
	Sendikalı	52	4,28	1,01				Eğitim Bir
	EğitimBir-Sen	153	4,12	1,07				Sen
	Eğitim-Sen	340	4,68	,65				Sendikasız-
	TürkEğitimSen	32	4,40	,79				Eğitim Sen
	Diğer	27	4,11	1,01				Eğitim Bir
	Toplam	934	4,45	,84				Sen-Eğitim
								Sen
								Eğitim Sen-
								Diğer

**p<.01

Çizelge 41’e göre, bireysel farklılıklara ilişkin kurgulanan “Erkeklerin saçlarını uzatması ya da küpe takmaları beni rahatsız eder ” yargısına katılım düzeyleri öğretmenlerin üye oldukları sendikalar itibariyle istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın kaynağı şu gruplar arasında saptanmıştır: sendikası olmayanlarla Eğitim- Sen, sendikası olup da

belirtmeyenlerle Eğitim-Sen, Eğitim-Sen ile Eğitim Bir-sen, diğer sendikalar ile Eğitim-Sen. Bu yargıya ilişkin öğretmenlerin tolerans düzeyleri sendikaları itibarıyla şöyle sıralanmıştır; Eğitim-Sen ($\bar{X}=4,32$), herhangi bir sendikaya üye olmayanlar ($\bar{X}=3,84$), Eğitim Bir-sen ($\bar{X}=3,50$), sendikaya üye olup da sendikasını belirtmeyenler ($\bar{X}=3,48$) ve Diğer ($\bar{X}=3,42$) şeklindedir. Bireylerin kendi görünümüne karar verme ve toplumsal normlardan etkilenmeleri gerekmemesi, kendi özgürlük alanlarına müdahale etme hakkı genel olarak öğretmenler tarafından kabul görmektedir. Fakat Eğitim-Sen’li öğretmenlerin bu konudaki toleransları daha yüksek görünmektedir.

Çizelge 41’e göre bireysel farklılıklara ilişkin “Bulunduğum yerde yabancı müzik dinlenmesi beni rahatsız eder ” yargısına sendikası olmayanlarla Eğitim Bir-sen, sendikası olmayanlarla Eğitim-Sen, Eğitim-Sen ile Eğitim Bir-sen, diğer ile Eğitim-Sen arasında katılma düzeyi istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Bu yargıya ilişkin öğretmenlerin tolerans düzeyleri; Eğitim-Sen ($\bar{X}=4,68$), herhangi bir sendikaya üye olmayanlar ($\bar{X}=4,43$), Eğitim Bir-sen ($\bar{X}=4,12$), ve Diğer ($\bar{X}=4,11$) (ayrımcı/toleranssız yargıya ilişkin “Katılmıyorum” seçeneğine karşılık gelmektedir) şeklindedir. Tolerans düzeyi en yüksek olan katılımcılar Eğitim- Sen’e üye olanlar iken, en düşük tolerans düzeyine sahip olanların “diğer sendikalar”a üye katılımcılar olduğu dikkat çekmektedir. Ancak bu gruptakiler de bu toleranssız yargıya katılmamaktadırlar. Bu durum çokkültürlü ortamlarda Türkçe dışındaki dillere ait müzikler sıklıkla dinlendiği için alışılmış bir durum olarak değerlendirilebilir.

Araştırmaya katılanların “kültürel farklılık”a ilişkin görüşlerinin sendikalı olma durumlarına ve üye oldukları sendikalara göre F testi sonuçları Çizelge 42’de verilmiştir.

Çizelge 42. Araştırmaya Katılanların Kültürel Çoğulculuğa İlişkin Görüşlerinin Sendikaya Göre F Testi Dağılımı

Yargılar	Sendika Durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	P	Farkın kaynağı
Eğitim kurumlarında öğrencilere farklı kültürlerle ilgili bilgiler vermek onları kendi kültürlerinden uzaklaştırır.	Sendikasız	328	4,37	,83	933	3,32	,00**	Sendikalı-
	Sendikalı	52	4,07	1,15				Sendikasız
	EğitimBir-Sen	153	4,27	,82				Sendikasız-
	Eğitim-Sen	341	4,47	,92				Diğer
	TürkEğitimSen	32	4,37	,75				Sendikalı-
	Diğer	28	4,00	1,08				EğitimSen
	Toplam	934	4,36	,89				EğitimBirSen
Çocuklar kendi kültürlerinden farklı kültürleri tanımamalıdır.	Sendikasız	327	4,55	,86		4,35	.00**	Eğitim Sen-
	Sendikalı	52	4,30	1,21				Eğitim Bir
	EğitimBir-Sen	153	4,41	,88	932			Sen
	Eğitim-Sen	341	4,72	,76				
	TürkEğitimSen	32	4,65	,65				
	Diğer	28	4,57	,69				
	Toplam	933	4,58	,85				

**p<.01

Çizelge 42'ye göre, kültürel çoğunluğa ilişkin “Eğitim kurumlarında öğrencilere farklı kültürlerle ilgili bilgiler vermek onları kendi kültürlerinden uzaklaştırır” yargısına katılma düzeyi üye olunan sendikaya göre istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin bu yargıya ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları şöyle sıralanmıştır: Eğitim-Sen ($\bar{X}$ =4,47), herhangi bir sendikaya üye olmayanlar ($\bar{X}$ =4,37), Türk Eğitim-Sen ($\bar{X}$ =4,37), Eğitim Bir- Sen ($\bar{X}$ =4,27), herhangi bir sendikaya üye olup da sendikasını belirtmeyenler ($\bar{X}$ =4,07), diğer sendikalara üye olanlar ($\bar{X}$ =4,00). Buna göre, tüm sendikalara üye öğretmenler bu tekkültürcü yargıya “katılmıyorum” yönünde görüş belirtmiştir.

Çizelge 42'ye göre kültürel farklılığa ilişkin kurgulanan “Çocuklar kendi kültürlerinden farklı kültürleri tanımamalıdır. ” yargısına katılma düzeyi üye olunan sendikalara göre istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık

göstermektedir. Farkın kaynağı olarak Eğitim-Sen ile Eğitim Bir-Sen üyesi katılımcıların görüşleri arasındaki farklılık hesaplanmıştır. Bu fark, Eğitim-Sen ($\bar{X} = 4,72$), Eğitim Bir-Sen ($\bar{X} = 4,41$) şeklindedir. Bu yargıya ilişkin öğretmenlerin tolerans düzeyleri (aritmetik ortalama değerleri) şöyle sıralanmıştır: Eğitim-Sen ($\bar{X} = 4,72$), Türk Eğitim-Sen ($\bar{X} = 4,65$), diğer sendikalara üye olanlar ($\bar{X} = 4,57$), herhangi bir sendikaya üye olmayanlar ($\bar{X} = 4,55$), Eğitim Bir-Sen ($\bar{X} = 4,41$), herhangi bir sendikaya üye olup da sendikasını belirtmeyenler ($\bar{X} = 4,30$) şeklindedir. Eğitim Bir-Sen üyeleri ve bir sendikaya üye olup da sendikasını belirtmeyenler bu yargıya “katılmadıklarını” belirtmekte ike diğer sendikaların üyesi öğretmenler “hiç katılmadıklarını” belirtmektedirler.

Öğretmenlerin “kültürel farklılığa” ilişkin yargılarında, yüksek toleranslı oldukları görülmektedir. Bu yüksek tolerans düzeyi, öğretmenlerin farklılıkları tanıdığı ve bu farklılıklara göre diyalog geliştiriyor olabileceklerini düşündürmektedir. Öğretmen görüşleri, Banks ve diğerlerinin (2001) çokkültürlü eğitimin şartı olarak belirttiği, farklı ırk, etnik köken ve sosyal gruplardan gelen öğrencilere eşit imkanlar sunma ve farklı öğrenciler arasında diyalog geliştirme davranışını benimseyebileceklerine dair bir beklenti yaratmaktadır.

Araştırmaya katılanların “tek tip kıyafete” ilişkin görüşlerinin sendikalı olma durumlarına ve üye oldukları sendikalara göre F testi sonuçları Çizelge 43’de verilmiştir.

Çizelge 43. Araştırmaya Katılanların Tek Tip Kıyafete İlişkin Görüşlerinin Sendikaya Göre F Testi Dağılımı

Yargılar	Sendika Durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	P	Farkın kaynağı
Okullarda tek tip kıyafet giymek öğrenciler arasındaki farklılıkları göstermediği için, doğru bir kıyafet uygulamasıdır.	Sendikasız	330	2,63	1,461	934	4,50	,00**	Sendikasız-Eğitim Sen
	Sendikalı	52	2,94	1,44				
	EğitimBir-Sen	154	2,78	1,51				
	Eğitim-Sen	340	3,12	1,48				
	TürkEğitimSen	31	2,41	1,40				
	Diğer	28	2,82	1,33				
	Toplam	935	2,85	1,48				

**p<.01

Çizelge 43'e göre tek tip kıyafete ilişkin "Okullarda tek tip kıyafet giymek öğrenciler arasındaki farklılıkları göstermediği için, doğru bir kıyafet uygulamasıdır" yargısına öğretmenlerin üye oldukları sendikalar itibariyle katılma düzeyi istatistiksel olarak .99 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Bu yargıya ilişkin öğretmenlerin tolerans düzeyleri; farkın kaynağını oluşturan sendikaların üyeleri olarak Eğitim-Sen ($\bar{X} = 3,12$) ve herhangi bir sendikaya üye olmayanlar ($\bar{X} = 2,63$) (her iki grup da ayrımcı yargıya ilişkin "Kısmen Katılıyorum" seçeneğine karşılık gelmektedir) şeklindedir. Tüm katılımcıların aritmetik ortalama puanları üye oldukları sendikalar itibariyle şöyle sıralanmaktadır: Eğitim-Sen ($\bar{X} = 3,12$), herhangi bir sendikaya üye olup da sendikasını belirtmeyenler ($\bar{X} = 2,94$), diğer sendikalara üye olanlar ($\bar{X} = 2,82$), Eğitim Bir-Sen ($\bar{X} = 2,78$), herhangi bir sendikaya üye olmayanlar $\bar{X} = 2,63$, Türk Eğitim-Sen ($\bar{X} = 2,41$). Öğretmenler öğrencilerin okullarda tek tip kıyafet giymeleri yargısına "Kısmen Katılıyorum" seçeneğini tercih etmişlerdir. Tek tip kıyafet ile sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin, diğer öğrencilerle görünürde eşit olabileceklerini düşünmüş olabilirler. Ancak bu durum gerçekte eşit olmayan durumun, okul kıyafeti ile gizlenmesine karşılık gelebilmektedir. Öğrenciler arasındaki sosyo-ekonomik farklılıklar okullarda her türlü alanda hissedilebilen bir durumdur. Yine başka nedenler de, özellikle dinsel kıyafetlerin ve siyasi simge kıyafetlerin okullarda yer almasından duyulan tedirginlik de bu konudaki görüşleri etkilemektedir. Yine aynı nedenler, serbest kıyafet tercihi yönündeki görüşlerin oluşturulmasında eğitim bilimsel ve eşitlikçi, çokkültürlü eğitim anlayışının gereklerinin önüne geçebilmektedir.

Araştırmaya katılanların "kurumsal yeterliliğe" ilişkin görüşlerinin sendikalı olma durumlarına ve üye oldukları sendikalara göre F testi sonuçları Çizelge 44'te verilmiştir.

Çizelge 44. Araştırmaya Katılanların Kurumsal Yeterliliğe İlişkin Görüşlerinin Sendikaya Göre F Testi Dağılımı

Yargılar	Sendika Durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	P	Farkın kaynağı
Aldığım mesleki eğitim, tüm öğrencilerime adil davranmam gerektiğini anlamamı sağladı.	Sendikasız	328	3,99	1,11	929	2,60	,02*	Sendikasız-
	Sendikalı	52	3,80	1,40				EğitimSen
	EğitimBir-Sen	153	3,94	1,20				EğitimSen-
	Eğitim-Sen	339	3,73	1,34				TürkEğitimSen
	TürkEğitimSen	31	4,32	1,01				TürkEğitimSen-
	Diğer	27	3,62	1,24				Diğer
	Toplam	930	3,88	1,24				

*P<.05

Çizelge 44’e göre kurumsal yeterliliğe ilişkin “Aldığım mesleki eğitim, tüm öğrencilerime adil davranmam gerektiğini anlamamı sağladı” yargısına katılma düzeyi öğretmenlerin üye oldukları sendikalar itibariyle istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin bu yargıya katılım düzeylerini gösteren görüşlerini aritmetik ortalama değerleri üye olunan sendikalar ve yeterliliğin yüksekliği itibariyle şu şekilde sıralanmıştır; Türk Eğitim-Sen ($\bar{X}$ =4,32), herhangi bir sendikaya üye olmayanlar ($\bar{X}$ =3,99), Eğitim Bir- Sen ($\bar{X}$ =3,94), herhangi bir sendikaya üye olup da sendikasını belirtmeyenler ($\bar{X}$ =3,80), Eğitim- Sen ($\bar{X}$ =3,73), diğer sendikalara üye olanlar ($\bar{X}$ =3,62), şeklinde sıralanmaktadır. Buna göre öğretmenler, aldıkları mesleki eğitimi, tüm öğrencilerine adil davranmaları gereğini anlamalarında önemli görmektedir.

Araştırmaya katılanların “bireysel yeterlilik”e ilişkin görüşlerinin sendikalı olma durumlarına ve üye oldukları sendikalara göre F testi sonuçları Çizelge 45’de verilmiştir.

Çizelge 45. Araştırmaya Katılanların Bireysel Yeterliliğe İlişkin Görüşlerinin Sendikaya Göre F Testi Dağılımı

Yargılar	Sendika Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	P	Farkın kaynağı
Eğitimde ortaya çıkabilecek cinsiyet, diğer kültürler, ülkeler ve farklı insan davranışları konusundaki önyargılarla başa çıkabilmek için yeterliyim.	Sendikasız	331	3,96	,97	936	2,33	,04*	Sendikalı-Sendikasız
	Sendikalı	52	3,55	1,31				Sendikalı-EğitimBir-Sen
	EğitimBir-Sen	153	3,87	,98				EğitimBirSen
	Eğitim-Sen	341	3,96	,99				Sendikalı-TürkEğitimSen
	TürkEğitimSen	32	4,21	,79				
	Diğer	28	3,78	,87				
	Toplam	937	3,92	1,00				

*P<.05

Çizelge 45’e göre, bireysel yeterliliğe ilişkin “Eğitimde ortaya çıkabilecek cinsiyet, diğer kültürler, ülkeler ve farklı insan davranışları konusundaki önyargılarla başa çıkabilmek için yeterliyim” yargısına katılma düzeyi üye olunan sendikalar itibariyle istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Kendilerini yeterli bulma konusundaki görüşlerini gösteren aritmetik ortalama puanları, üye olunan sendikalar itibariyle şöyle sıralanmıştır: Türk Eğitim-Sen ($\bar{X}$ =4,21), Eğitim- Sen ($\bar{X}$ =3,96), herhangi bir sendikaya üye olmayanlar ($\bar{X}$ =3,96), Eğitim Bir- Sen ($\bar{X}$ =3,87), diğer sendikalara üye olanlar ($\bar{X}$ =3,78), herhangi bir sendikaya üye olup da sendikasını belirtmeyenler ($\bar{X}$ =3,55). Bulgular, öğretmenlerin, çeşitli farklılıklara ilişkin önyargılarla başa çıkabilmede kendilerini yeterli bulmuşlardır. Bu durum öğretmenlerin insan farklılıklarını görebilme ve buna bağlı olarak önyargılarıyla başa çıkabilmede kendilerine güvendikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılanların “kurumsal yeterliliğe” ilişkin görüşlerinin sendikalı olma durumlarına ve üye oldukları sendikalara göre F testi sonuçları Çizelge 46’da verilmiştir.

Çizelge 46. Araştırmaya Katılanların Kurumsal Öneriye İlişkin Görüşlerinin Sendikaya Göre F Testi Dağılımı

Yargılar	Sendika Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	P	Farkın kaynağı
	Sendikasız	330	4,13	,97	934	3,67	,00**	Sendikasız-
Tüm eğitim kademelerinin	Sendikalı	52	4,05	1,25				Eğitim Sen
programlarında bireyler ve	EğitimBir-Sen	153	4,10	,97				
toplumsal gruplar arasındaki	Eğitim-Sen	340	4,39	,94				
benzerlik ve farklılıkları	TürkEğitimSen	32	4,40	,66				
anlamaya yeterince yer	Diğer	28	4,10	,91				
verilmelidir.	Toplam	935	4,22	,98				

**p<.01

Çizelge 46’ya göre, kurumsal yeterliliğe ilişkin bir öneri olarak kurgulanan “Tüm eğitim kademelerinin programlarında bireyler ve toplumsal gruplar arasındaki benzerlik ve farklılıkları anlamaya yeterince yer verilmelidir” yargısına öğretmenlerin katılma düzeyi öğretmenlerin sendikalı olma ve üye oldukları sendikaya göre .95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın kaynağı, Eğitim-Sen ($\bar{X}$ =4,39) ve herhangi bir sendikaya üye olmayanlar ($\bar{X}$ =4,13) olarak hesaplanmıştır. Bu öneri şeklindeki yargıya öğretmenlerin katılma düzeylerini gösteren aritmetik ortalamalar şöyle sıralanmıştır: Eğitim-Sen ($\bar{X}$ = 4,39), herhangi bir sendikaya üye olmayanlar ($\bar{X}$ =4,13) şeklindedir. Türk Eğitim-Sen ($\bar{X}$ =4,40), Eğitim-Sen $\bar{X}$ =4,39, herhangi bir sendikaya üye olmayanlar ($\bar{X}$ =4,13), Eğitim Bir-Sen ($\bar{X}$ =4,10), diğer sendikalara üye olanlar ($\bar{X}$ =4,10), herhangi bir sendikaya üye olup da sendikasını belirtmeyenler ($\bar{X}$ =4,05) şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmenler insan farklılıklarına dair bilgilerin anlaşılması için, eğitim kurumlarında programlarda yer verilmesine (“Katılıyorum” düzeyinde) katılmışlardır. Öğretmenler eğitim kurumlarında, ders kitaplarında ve müfredatta farklılıklara ait bilgilerin yeterli olmadığını, ama bunun olması gerektiğini belirtmişlerdir. Yılmaz (1999), Türkiye’de müfredatta ve ders kitaplarında halen başka kültürlerin varlığından bahsedilmediğini belirtmiştir. Okul kültürünün demokratikleşebilmesi için Bourdieu ve Passeron (2014), farklı kültürlerle ilişkin

temel eşitsizliklerin yok sayılması ve görmezden gelinmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Touraine (2000) ise çokkültürlü toplumlarda bireylerin birbirlerini özne olarak kabul ettiklerinde birlikte farklılıklarıyla yaşayabileceklerini ifade etmiştir. Bu yüzden farklılıkların tüm eğitim programlarında yer alması, farklılıkların kabulünü sağlayacak ve birlikte yaşamanın gerekliliği sağlayacak adımlardan biri olacaktır. Eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden biri olarak öğretmenlerin de büyük ölçüde bu görüşlere yakınlık göstermesi, farklılıkların daha adil ve eşitlikçi bir şekilde kendini var edebileceği bir eğitim sisteminin gerçekleştirilmesi bakımından önemli bir umut kaynağı olabilir.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın amacına paralel olarak bulgular yoluyla ulaşılan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Öğretmenlerin; bölgesel ayrımcılık, cinsel yönelim, toplumsal cinsiyet rolleri, eğitim hakkına erişim, engelli olma, dinsel inanç, dil, siyasal görüş, sosyal ve ekonomik sınıf-statü farklılığı, kültürel ve bireysel özellikler, bireysel ilgiler ve seçimler boyutlarındaki görüşleri genel olarak şu şekilde saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin insan farklılıklarına ilişkin toleranslarını gösteren yargılara katılma düzeyleri farklılık boyutları bakımından değişiklik göstermektedir.

Öğretmenler, bölgesel farklılıklara ilişkin orta düzeyde bir tolerans göstermektedirler. Öğretmenlerin, cinsel yönelime ilişkin farklılıklara karşı ortanın üstünde toleransa sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenler toplumsal cinsiyet farklılıklarına ilişkin de ortanın üstünde bir düzey ile eşitlikçi görüşe sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, engelli olma farklılıklarına ilişkin olarak toleransları çok yüksektir. Öğretmenlerin dinsel inanç farklılıklarına ilişkin ortanın daha üstünde bir toleransa, dil farklılıklarına ilişkin ise, yüksek derecede bir toleransa sahip oldukları görülmüştür. İnsan farklılıkları arasında yer alan siyasal görüş ve sosyo- ekonomik farklılıklarına ise öğretmenler, yüksek derecede toleranslı olduklarını belirtmişlerdir. Kültürel farklılıklara ilişkin olarak öğretmenler, yüksek derecede toleranslıdır. Öğretmenlerin, bireysel farklılıklara ilişkin yabancı müzik dinlenmesi ile ilgili yüksek, fiziksel görünümlere ilişkin farklılıklara ise ortanın üstünde toleranslı oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin farklı kültürlere ilişkin tolerans düzeyleri çok yüksektir. Öğretmenler tek tip kıyafet uygulamasını orta bir düzey ile desteklemektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenler, “Eğitimde ortaya çıkabilecek cinsiyet, diğer kültürler, ülkeler ve farklı insan davranışları konusundaki önyargılarla başa

çıkabilme” konusunda kendilerini yeterli olarak algılamaktadırlar. Genel olarak, öğretmenlerin farklılıklara ilişkin önyargılarıyla baş etme konusundaki belirttikleri kendi yeterlilikleri ile, araştırmada ortaya çıkan farklılıklara tolerans gösterme konusundaki görüşleri arasında bir benzerlik bulunmaktadır.

Öğretmenlerin bölgesel farklılık, cinsel yönelim ve toplumsal cinsiyete ilişkin tolerans düzeyi, cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Engelli olma durumuyla gerçekleşen farklılığa ilişkin olarak öğretmenlerin tolerans düzeyleri, cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir. Ancak, dinsel inanç ve dil farklılıklarına ilişkin olarak öğretmenlerin tolerans düzeyi cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin; bölgesel farklılık, cinsel yönelim, toplumsal cinsiyet, engelli olma ve dinsel inanç farklılıklarına ilişkin toleransları, erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Ancak dil farklılıklarına ilişkin olarak, erkek öğretmenlerin toleransları kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmenlerin siyasal görüş ve sosyo- ekonomik düzey farklılıklarına ilişkin tolerans düzeyi cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Siyasal görüş ve sosyo-ekonomik düzey farklılıklarına ilişkin kadın öğretmenlerin toleransları erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin, kültürel özelliklere ilişkin tolerans düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin bireysel ilgilere ilişkin farklılıklara karşı toleransları ise cinsiyetlere göre değişmektedir. Öğretmenlerin kültürel çoğunluğa ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okullarda tek tip kıyafet uygulamasına ilişkin görüşleri de farklılaşmaktadır. Kadın öğretmenlerin, bireysel ilgi ve kültürel çoğulculuk farklılıklarına ilişkin toleransları erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Erkek öğretmenler, okullarda tek tip kıyafet uygulamasına kadın öğretmenlere göre daha fazla katılmışlardır.

Öğretmenlerin kurumsal yeterliliğe ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır. Aldıkları mesleki eğitimin sonucunda öğrencilerine adil davranmayı sağlama” konusundaki yeterlilikleri bakımından kadın öğretmenler kendilerini erkek öğretmenlere göre daha fazla yeterli görmektedir. Öğretmenlerin bireysel yeterlilikleri ve kurumsal öneri ile ilgili görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin insan farklılıklarına ilişkin toleranslarını gösteren yargılara katılma düzeyleri, sendikalı olma durumları ve üye oldukları sendikaya göre farklılık göstermektedir. Buna göre, öğretmenlerin

bölgesel farklılıklara ilişkin tolerans düzeyi, sendikalı olma durumu ve üye oldukları sendikaya göre farklılık göstermektedir. Bu konudaki en yüksek toleransı sendikası olmayan öğretmenler göstermektedirler. Öğretmenlerin, cinsel yönelim farklılıklarına ilişkin görüşleri, sendikalı olma durumu ve üye oldukları sendikaya göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine ilişkin görüşleri sendikalı olma ve üye oldukları sendikaya göre farklılaşmaktadır. Toplumsal cinsiyet farklılıklarına eşitlikçi bakan öğretmenler Eğitim-Sen’li öğretmenlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, engelli olma farklılığına ilişkin yargılar hakkındaki görüşleri arasında sendikalı olma ve üye oldukları sendikaya göre farklılık göstermemektedir. Din ve dil farklılıklarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında, sendikalı olma ve üye oldukları sendikaya göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin cinsel yönelim, dil ve dinsel inanç farklılıklarına ilişkin toleransları sendikalı olma durumu ve üye oldukları sendikaya göre, toleransı en yüksek olanların sendikasının Eğitim-Sen olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin siyasal görüş ve sosyo-ekonomik düzey farklılıklarına ilişkin belirttikleri görüşleri, sendikalı olma ve üye olunan sendikaya göre farklılık göstermemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kültürel özelliklere ilişkin görüşleri de sendikalı olma ve üye oldukları sendikaya göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin bireysel ilgilere ilişkin görüşleri ise, sendikalı olma durumları ve üye oldukları sendikaya göre farklılık göstermektedir. Bireysel ilgilere ve kültürel özelliklere ilişkin farklılıklara, Eğitim Sen’li öğretmenler yüksek derecede toleranslı olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okullarda tek tip kıyafet uygulamasına ilişkin görüşleri de sendikalı olma ve üye oldukları sendikaya göre farklılık göstermektedir. Okullarda tek tip kıyafet uygulamasına en fazla herhangi bir sendikaya üye olmayan öğretmenler karşı durmuşlardır. Öğretmenlerin kurumsal ve bireysel yeterliğe ilişkin görüşleri, sendikalı olma durumuna veya üye oldukları sendikaya göre farklılık göstermemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “tüm eğitim kademelerinin programlarında bireysel ve toplumsal gruplar arasındaki benzerlik ve farklılıklara yer verilmesi” yargısına ilişkin görüşleri arasında üye oldukları sendikaya ve sendikalı olma durumuna göre farklılık bulunmaktadır. Bu kurumsal öneriye en çok Eğitim Sen’li öğretmenler olumlu bakmaktadır.

Öneriler

Bu kısımda, araştırma bulgularından hareketle geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Uygulama Önerileri

1. Hizmetiçi eğitim çalışmaları arasında öğretmenlerin bireysel ve toplumsal farklılıklara karşı tolerans geliştirecek pedagojik, siyasal, kültürel çalışmalar yapılmalıdır.
2. Farklı olmaktan kaynaklanan dezavantajlı durumları ortadan kaldıracak uygulamalara öncelik verilmelidir. Örneğin, cinsel yönelimi farklı olanların eğitim ortamlarından uzaklaştırılmalarının, kız çocuklarının toplumsal cinsiyet rollerinin müfredat (açık ve saklı müfredat) yoluyla güçlendirilmesinin önüne geçilmelidir. Kültürel başat yaklaşımların diğer kültürleri ve bu kültürlere sahip öğrencileri görünmezleştirmesinin önüne geçecek uygulamalar geliştirilmelidir. Maliyetlerine bakılmaksızın engellilerin eğitime erişimi sağlanmalıdır.

Araştırma Önerileri

1. Bu araştırma bağlamına ilişkin saptamalar farklı bölgelerde ve farklı eğitim kurumlarında genişletilerek ve derinleştirilerek yenilenebilir. Her bir farklılık alanı ile ilgili farklı araştırma desenlerinin kullanıldığı araştırmalar yapılmalıdır.
2. Öğretmenler arasında tolerans düzeyinde anlamlı farklılıklara yol açan değişiklikler daha detaylı araştırmaya tabi tutulmalıdır. Örneğin, cinsiyetin ve sendikalar arasındaki farklılıkların tolerans düzeylerini etkileyen yanları üzerine çalışmalar yapılabilir. Bu farklılığa yol açan içsel ve dışsal etkiler ile süreçler incelenmelidir.
3. Öğrenciler ve diğer eğitim bileşenlerinin öğretmenlerin davranışlarının eşitlikçi, adil ve hoşgörülü olma konusunda nasıl bir algıya sahip olduğunu saptamaya dönük, farklı yöntemlerin kullanıldığı araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (1998). Cultural and Religious Diversity: Reflections on Education in Turkey. *Journal of Interdisciplinary Education*. Vol. 2 (2), pp. 59-67.
- Aksoy, H.H. (2007). Thinking about Diversity:Results of a Teaching Experience on Equity to Teacher Candidates. Paper Presented XIII. World Congress of Comparative Education Societies in Sarajevo, 3-7 September, 2007.
- Aksoy, H.H. ve Aksoy, N.(2006). Primary School Teacher Candidates' Opinions About Diversity. Paper Presented at ATINER 8th International Conference on Education. May 25-28, 2006, Athens, Greece.
- Aksoy, H.H.(2007).Teacher Education Student Perceptions and Views About Equity and Discrimination Practised in Universities in Ankara-Turkey. *World Applied Science Journal*. Vol.2 (1). pp. 1-11.
- Aksoy, N Ve Aksoy, H.H (2007). "Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin 'İnsan Farklılıkları'na İlişkin Görüşlerinin Eğitim Sürecindeki Değişimine İlişkin Karşılaştırmalı Bir İnceleme: Ankara ve Gazi Üniversiteleri Örneği" 16. Eğitim Bilimleri Kongresi'ne Sunulan Bildiri. 5-7 Eylül 2007 .Gazi Osman Paşa Üniversitesi.Tokat.
- Althusser, L. (2008). *Yeniden Üretim Üzerine*. (Çev. A. Ergüden ve A. Tümertekin). İstanbul: İthaki.
- Althusser, L. (2010). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. (Çev. Tümertekin, A), İstanbul: İthaki Yayınları.
- Altupolat, R. (2013). Kamusal Eğitimi İnşa Ederken LGBT'lerin Sesini Fark Etmek. N.Kurul, T. Öztürk ve İ. Metinnam (Ed.). *Kamusal Eğitim Eleştirel Yazılar* (ss.287-296). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Altunya, N. (1999). *Eğitim Hakkı*. 75 Yılda Eğitim, Türkiye Ekonomik ve Sosyal Tarih Vakfı Yayınları.

- Anthony, P (1992). Individuals With Disabilities Education Act: The Legacy Continues. P. Anthoy and S.L. Jaconson (Ed.). *Helping At-Risk Students. What Are The Educational and Financial Costs?*(s. 1-12 United States of America: Corwin Press.
- APA (2002). Guidelines On Multicultural Education, Training, Research, Practice, And Organizational Change For Psychologists. 06 Ağustos 2014 tarihinde <http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines/homepage.html> adresinden alınmıştır.
- Apak, M. (2011). İstanbul'un Bir Gecekondu Mahallesinde Kadınların Güçlenme Pratiği. M. Carlson, A. Rabo ve F. Gök. (Ed). *Çokkültürlü Toplumlarda Eğitim(Türkiye ve İsveç'ten Örnekler*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. Mart 2011.
- Apple, M. W. (2012). *Eğitim ve İktidar*. (Çev. E.Bulut), İstanbul: Kalkedon.
- Apple, M.W. (2004). Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar,Ankara:EğitimSenyayınları<http://ekutuphane.egitimsen.org.tr/index.php?sf=detay&id=2033>
- Arat, N. (1996). *Türkiye'de Kadın Olmak*. (2. Baskı). İstanbul:Say.
- Arnd, M. N. (2009). *Kültürlerarası Pedagoji*. (Çev. N. Somel) (İstanbul: Bilgi Yayınları.
- Aykaç. K. (1985). *Avrupa Okul Sistemlerinin Demokratlaştırılması*. (3. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Banks, J, A., Coockson, P., Gay. G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J. W., ve Stephan, W. G. (2001). Diversity within Unity: Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society. 05.08.2014tarihinde <http://www.tolerance.org/tdsi/sites/tolerance.org/tdsi/files/assets/general/DiversityWithinUnity.pdf>. adresinden ulaşılmıştır.
- Başarır, F., Sarı, M. ve Çetin, A.(2014) Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Algılarının İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, Cilt 4(2), 2014, ss. 91-110.

- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim. Cilt 34 sayı.12. ss. 30-43.*
- Bora, A. (2009). İnsan Hakları ve Toplumsal Cinsiyet.,A. Erol (Edt). *Uluslararası Homofobi Karşıtı Buluşma (ss.36-40).* Ankara: Ayrıntı Basımevi.
- Bourdieu, P. (2006). *Pratik Nedenler* (Çev.Hülya Ugur Tanrıöver), İstanbul: Hil Yayın.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J.C. (2014). *Varisler Öğrenciler ve Kültür.* Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Bullard, S. (1997). *Teaching Tolerance, Raising, Open- Minded Empathetic Children.* United State Of America:Main Street Book.
- Büyüköztük, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deniz, E.E.(2014). Kız Meslek Lisesi Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rol ve Kimliklerinin İnşasına Yol Açan Süreçlerinin Analizi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Derrida, J. (2003). *Öteki Hedef.* (Çev. M. Başaran) İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Doytcheva, M. (2009). *Çokkültürlülük.* (Çev. A. T. Onmuş). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Eğitim-Sen (2004). *IV. Demokratik Eğitim Kurultayı - Çokdilli, çokkültürlü Toplumlarda Eğitim.* Komisyon Raporu, ss. 144-148,
- Eğitim-Sen (2011). *Eğitimde Anadilinin Kullanımı ve Çiftidilli Eğitim. Halkın Tutum ve Görüşleri Taraması.* Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Ernas, S. ve Aksoy, H.H. (2013). İç Göçe Maruz Kalan Lise Öğrencilerinin Yaşadıkları Sorunlar, Mardin İli Örneği. N. Kurul; T. Öztürk ve İ. Metinnam (Ed.), *Kamusal Eğitim Eleştirel Yazılar* (ss.267-285). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ernas, S.(2013). Kadın Yöneticilerin Toplumsal Cinsiyet Rollerinden Dolayı Yaşadıkları Sorunlar. III. International Conference on Critical Education'da sunuldu. 15-17 May 2013. Ankara Üniversitesi. Ankara.

- Ersöz, C. (2014). Pierre Bourdieu: Simgesel Şiddet, Eğitim, İktidar. *Pierre Bourdieu*. ss. 291-311. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Faitar, G.(2009). Unity In Diversty. *International Journal Of Educational Policies*. Volume 3(1). 20-31.
- Fay, B. (2012). *Çağdaş Sosyal Bilimler Felsefesi Çokkültürlü Bir Yaklaşım*. (Üçüncü baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, (2009). *Özne ve İktidar*. (Çev: I.Ergüden ve O. Akınhay) İstanbul:Ayrıntı Yayınları. Çoban, E.A., Karaman, N.G ve Doğan, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi Cilt:10 (1) Haziran-2010*.
- Freire, P. (2013). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (Dokuzuncu Basım) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gençtan, E.(2012). *İnsan olmak*.(11. Basım). İstanbul: Metis Yayınları,
- Gök, F. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin Erken Dönemlerinde Kız Enstitüleri. *Çokkültürlü Toplumlarda Eğitim (Türkiye ve İsveç'ten Örnekler)* İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Gök, F. (2012). Eğitim Hakkı Bağlamında Anadilde Eğitim. *Eğitim Bilim Toplum*, 10 (37), ss. 10-20.
- Gramsci. A (2011). *Hapishane Defterleri*. (Altıncı Baskı). İstanbul:Belge Uluslararası Yayıncılık.
- Grant, C.(1989). Equity, Equality, Teachers and Classroom Life. Secada, W.G (Ed), *Equity in Education* (s. 89-103). Hants:Falmer Press.
- Gribbin M. ve Gribbin J.(2005). *İnsan Olmak*. Ankara: Dost Yayıncılık.
- Güngör, S, Aydın, İ., Memduhoğlu,H.B. ve Oğuz, E (2012). Respect in principal–teacher relations at primary schools in Turkey. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. pp 1–24.
- Habermas, J.(1997). *Kamusal Yaşamın Yapısal Dönüşümü*. (Çev: T. Bora, T. ve M.Sancar).İstanbul: İletişim Yayınları.
- Haynes, F. (2002). *Eğitimde Etik*. (Çev. S. Akbaş). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Illich, I. (2013). *Okulsuz toplum*. (Çev. C. Öner). İstanbul: Oda Yayınları.

- İnal, K. (2008). *Eğitim ve İdeoloji*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Karakütük, K. (2012). *Eğitim Planlaması*. Ankara: Elhan Kitap Dağıtım.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Konda (2006). *Biz Kimiz?,Toplumsal Yapı Araştırması*.Konda Araştırma ve Danışmanlık.http://www.konda.com.tr/tr/raporlar/2006_09_KONDA_Toplumsal_Yapi.pdf internet adresinden 29.05.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Kurul, N.(2012). Kapitalizmin Felsefi Temellleri:İnsan Doğasının Liberal Kavrayışı ve Eğitim Üzerine Düşünceler. *Kurtuluş Dergisi*. Sayı:2. ss.3-63.
- Larkin, D. (2012). Using Conseptual Change Model of Learning As An Analytic Tool in Researching Teacher Preparation for Student Diversity. *Teacher Coolege Record Volume.114(8)*, p.1-35 www.tcrecord.org ID Number: 16527, Date Accessed: 4/28/2014.
- Lombardi, F. (2000). *Antonio Gramsci' nin Marksist Pedegojisi*. (Çev. Ekmen, B ve Özbudun, S). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Mayo, P (2014). Gramsci' nin Eleştirel Pedagoji Üzerinde Etkisi (Çev.Aksoy, Hasan Hüseyin). Uysal, Meral ve Yıldız Ahmet(Ed.). *Eleştirel Eğitim Yazıları*. Ankara, Siyasal Kitabevi.
- Mayo, P. (2012). *Özgürleştiren Praksis Paulo Freire'nin Radikal Eğitim ve Politika Mirası*. (Çev. N.Aksoy ve H.H. Aksoy.). Ankara: Dipnot Yayınları.
- McDonough, J. ve Jordan, K.F (1992). State Funding for AT-Risk Programs and Services Opinions and Practies. P. Anthoy and S.L. Jaconson (Ed.). *Helping At-Risk Students. What Are The Educational and Financial Costs?*(ss.93-109).(edited by Anthoy P and Jaconson, S.L). United States of America: Corwin Press.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda Yaşam Eleştirel Pedagojiye Giriş*. (Çev.M. Eryaman, H. Arslan). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Memduhoğlu, H.B.(2008). *Ulusal,Küresel Örgütsel Bağlamda Farklılıkları Yönetme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

National Council for Accreditation for Teacher Education (2008). Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions <http://www.ncate.org/Standards/UnitStandards> adresinden 02.08.2014 tarihinde alınmıştır.

Özdemir, M. Ve Dil, K.(2013). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları. Çankırı İli Örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, yıl: 2013, 46(2).ss 215-232.

Özkazanç, A. ve Sayılan, F. (2009). İktidar ve Direniş Bağlamında Toplumsal Cinsiyet: Bir okul Etnografisi. Sayılan, F. (2012). *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim*. (ss.103- 142). Ankara, Dipnot.

Özsoy, S.(2004). Eğitim Hakkı: Kendi Dilini Bulamamış Bir Söylem. *Eğitim Bilim Toplum*. 2 (6).

Parekh, B. (2002). *Çok Kültürlüğü Yeniden Düşünmek*. Ankara: Phoneix Yayınevi.

Pietsch, C.(2007).Sınıf, Milliyetçilik ve Kimlik Politikaları. H. Erbaş, M.K. Çoşkun ve D.Yüzüak (Ed.)*Fark/ Kimlik Sınıf*. Ankara:Eos Yayınevi.

Polat ve Kılınç (2013) Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fakültesi Dergisi*. 10(1). ss.352-372.

Revel, J. (2012). Michel Foucault, Kimlik, Doğa, Yaşam: Üç Biyopolitika Yapıbozumu (Çev: Ş. Öztürk). *Cogito*, Sayı: 70-71. İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.

Said, E.W. (1998). *Kültür ve Emperyalizm*. İstanbul: Hil Yayınları.

Sarı, E. (2007). Kültür, Kimlik, Politika: Mardin’de Kültürlerarasılık. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Schnapper, D. (2005). *Sosyal Düşüncenin Özünde Öteki İle İlişki*. (Çev. A Sönmezay,.). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Sencer, M. ve Irmak, Y. (1984). *Toplumbilimlerinde Yöntem*.(İkinci Basım). İstanbul: Say Kitap Pazarlama.

- Söylemez, M. ve Kaya, Y. (2014). Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkında Görüşlerinin Belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(11). Ss.128-145.
- Swartz, D. (2011). *Kültür ve İktidar*. (Çev. E. Gen). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tan, M. (2011). Türkiye’de Kadınlar, Eğitim ve Gelişme. Gök. F (Editör). *Çokkültürlü Topumlarda Eğitim (Türkiye ve İsveç’ten Örnekler)* İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. Mart 2011.
- Tochon, V.F. (2009). The Role of Language In Globalization: Language, Culture, Gender. . *International Journal Of Educational Policies*. Volume 3(2). 107-124.
- Touraine, A.(2006). *Eşitliklerimiz ve Farklılıklarımızla Birlikte Yaşayabilecek miyiz?* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Turner, B. (1997). *Eşitlik*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ünal, L. I. ve Özsoy, S. (1999). Modern Türkiye’nin Sisypheos miti: Eğitimde Fırsat Eşitliği. Gök, F. (Ed.), *75.Yılda Eğitim* içinde (ss. 39-72). İstanbul, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Ünlü, İ. Ve Örtün, H.(20). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2013) ss.287-302.
- Vacca G. (2012). *Aydınlar ve Marksist Devlet Teorisi. Gramsci’ye Farklı yaklaşımlar* (Çev. M.Kemal Çoşkun ve diğerleri). Ankara:Dipnot Yayınları.
- Willis, P. (1997). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Job*. York: Saxon House.
- Worsley, P. (2007). Sınıf. *Fark/Kimlik Sınıf* (Çev. H. Erbaş, s. 129-172). İçinde Ankara, Eos Yayınevi.
- Wulf, C.(2004). *Tarihsel Kültürel Antropoloji*. Ankara: Dipnot Yayınevi.
- Yılmaz, T. (1999). *Toplumsal Sınıf, Dil Yapısı ve Okul Başarısı*. 75 Yılda Eğitim, Türkiye Ekonomik ve Sosyal Tarih Vakfı Yayınları.

EKLER

Ek 1. Araştırma Aracının Uygulandığı Okulların İlçelere Göre Dağılımı

Çizelge 1. Mardin İli Artuklu ilçesinde İFİÖG anketinin uygulama sayısı ve uygulanan anketin küme mevcuduna oranı

İlçe Adı	Uygulanan Okul Adı	Mevcut Öğretmen Sayısı	Uygulanan Anket Sayısı	Uygulamanın Küme Mevcuduna Oranı (Yüzde)
Artuklu	A.Hamit İncioğlu İlkokulu	23	23	100
Artuklu	Sakarya Aycan İlkokulu	43	40	93.02
Artuklu	A.Kadir Tutaşı İlkokulu	45	30	66.66
Artuklu	Gazipaşa İlkokulu	12	12	100
Artuklu	Tatlıdede İlkokulu	71	40	56.33
Artuklu	13 Mart İlkokulu	58	22	37.93
Artuklu	Yalım İlkokulu	29	29	100
Artuklu	Gökçe İlkokulu	54	46	85.18
		335	242	72.23

Çizelge 2. Mardin İli Kızıltepe ilçesinde İFİÖĞ anketinin uygulama sayısı ve uygulanan anketin küme mevcuduna oranı

İlçe Adı	Uygulanan Okul Adı	Mevcut Öğretmen Sayısı	Uygulanan Anket Sayısı	Uygulamanın Küme Mevcuduna Oranı (Yüzde)
Kızıltepe	Yol İş Sendikası İlkokulu	26	22	84.61
Kızıltepe	Zergan İlkokulu	45	30	66.66
Kızıltepe	Mehmet Doğru İlkokulu	51	44	86.27
Kızıltepe	Sıtkı Türkoğlu İlkokulu	18	18	100
Kızıltepe	Vatan İlkokulu	57	43	75.43
Kızıltepe	Bahçelievler İlkokulu	43	40	93.02
Kızıltepe	İpekyolu İlkokulu	40	31	77.5
Kızıltepe	Dicle İlkokulu	32	21	65.62
Toplam		312	249	79.80

Çizelge 3. Mardin İli Nusaybin ilçesinde İFİÖĞ anketinin uygulama sayısı ve uygulanan anketin küme mevcuduna oranı

İlçe Adı	Okul Adı	Mevcut Öğretmen Sayısı	Uygulanan Anket Sayısı	Uygulamanın Küme Mevcuduna Oranı (Yüzde)
Nusaybin	Oğuzhan İlköğretim Okulu	72	59	81.94
Nusaybin	Yıldırım İlköğretim Okulu	36	29	80.55
Nusaybin	Vilayetler Birliği İlköğretim Okulu	26	19	73.07
Toplam		134	107	79.85

Çizelge 4. Mardin İli Ömerli ilçesinde İFİÖĞ anketinin uygulama sayısı ve uygulanan anketin küme mevcuduna oranı

İlçe Adı	Okul Adı	Mevcut Öğretmen Sayısı	Uygulanan Anket Sayısı	Uygulamanın Küme Mevcuduna Oranı (Yüzde)
Ömerli	Atatürk İlkokulu	22	17	77.27
Ömerli	Mehmetçik İlkokulu	20	18	90
Ömerli	Kaynakkaya İlkokulu	9	9	100
Ömerli	Cumhuriyet	10	10	100
Ömerli	Şehit Öğretmen Fesih Söğüt İlkokulu	11	11	100
Toplam		72	65	90.27

Çizelge 5. Mardin İli Mazıdağı ilçesinde İFİÖG anketinin uygulama sayısı ve uygulanan anketin küme mevcuduna oranı

İlçe Adı	Okul Adı	Mevcut Öğretmen Sayısı	Uygulanan Anket Sayısı	Uygulamanın Küme Mevcuduna Oranı (Yüzde)
Mazıdağı	Kocatepe İlkokulu	30	29	96.66
Mazıdağı	Mimar Sinan İlkokulu	20	18	90
Mazıdağı	Gazi İlkokulu	31	25	80.64
Mazıdağı	Karalanı İlkokulu	20	19	95
Toplam		101	91	90.09

Çizelge 6. Mardin İli Dargeçit ilçesinde İFİÖG anketinin uygulama sayısı ve uygulanan anketin küme mevcuduna oranı

İlçe Adı	Okul Adı	Mevcut Öğretmen Sayısı	Uygulanan Anket Sayısı	Uygulamanın Küme Mevcuduna Oranı (Yüzde)
Dargeçit	Sakarya İlkokulu	18	22	122.22
Dargeçit	Misakı Milli İlkokulu	13	20	153.84
Dargeçit	Vatan İlkokulu	23	25	108.69
Toplam		72	67	93.05

Çizelge 7. Mardin İli Midyat ilçesinde İFİÖĞ anketinin uygulama sayısı ve uygulanan anketin küme mevcuduna oranı

İlçe Adı	Okul Adı	Mevcut Öğretmen Sayısı	Uygulanan Anket Sayısı	Uygulamanın Küme Mevcuduna Oranı (Yüzde)
Midyat	Vali Kemal Nehrozoğlu İlkokulu	57	23	40.35
Midyat	Fahrettin Önen İlkokulu	34	33	97.05
Midyat	Fatih İlkokulu	44	41	93.18
Midyat	İstiklal İlkokulu	28	22	78.57
Toplam		163	119	73.00