

T.C.

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜ YETERLİK
DÜZEYLERİ VE İŞ YAŞAM KALİTESİNE YÖNELİK ALGILARI**

MEHMET İSMETOĞLU

BOLU-2017

T.C.

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜ YETERLİK
DÜZEYLERİ VE İŞ YAŞAM KALİTESİNE YÖNELİK ALGILARI**

MEHMET İSMETOĞLU

BOLU-2017

T.C.

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜ YETERLİK
DÜZEYLERİ VE İŞ YAŞAM KALİTESİNE YÖNELİK ALGILARI**

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan

Mehmet İSMETOĞLU

Danışman

Prof. Dr. Türkan ARGON

BOLU, OCAK-2017

YÜKSEK LİSANS / DOKTORA TEZİ ONAY FORMU

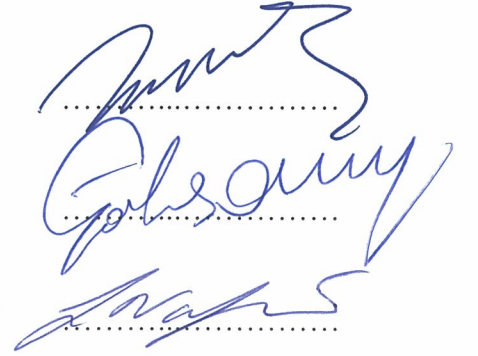
Mehmet İSMETOĞLU tarafından hazırlanan Branş Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim Yeterlik ve İş Yaşam Kalitesine Yönelik Algıları başlıklı çalışma jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneyimi Bilim Dalında Yüksek Lisans / Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir. 26/01/2017

Jüri Üyeleri**Akademik Unvan, Adı ve SOYADI****İmza**

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Türkan ARGON

Üye : Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY

Üye : Doç. Dr. Şenay Sezgin NARTGÜN



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “**Branş Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Düzeyleri ve İş Yaşam Kalitesine Yönelik Algıları**” başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlaka uygun bir şekilde tarafımdan yapıldığını, faydalandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmanın içinde kullanıldıkları zaman bunlara atıf yapıldığını, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite ya da başka üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 26/01/2017



Mehmet İSMETOĞLU

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimime başladığım günden itibaren, yol göstericiliği ve teşviki ile her zaman ufkumu açmış, zor zamanlarımda azmi, desteği ve kararlılığıyla başarıyı onurlandırmış, çalışmalarımnda sabır ve anlayışını hiçbir zaman esirgemeyen, tez danışmanım, saygıdeğer hocam, Prof. Dr. Türkan ARGON' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. İyi ki vardınız...

Eğitimim süresince akademik gelişmeye katkı sağlayan hocalarım sayın Doç. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN' e, sayın Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU' na ve diğer hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim. Tez jürimde yer alan sayın Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY hocama değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Araştırmam süresince, İngilizce çevirilerimi yapan, manevi desteğini hep yanımda bulduğum, Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans öğrencisi ve mesai arkadaşım İngilizce Öğretmeni Didem ÇELİK YILMAZ' a, tasarım ve düzenlemede sabırla yardımcı olan Bilişim Teknolojileri öğretmeni arkadaşım İlhan DAYIOĞLU' na teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama süresinde yardım ve desteklerini esirgemeyen Akçakoca ilçesinde görevli olan branş öğretmenleri ile görev yapmakta olduğum Akçakoca Anadolu Lisesi'nde görevli öğretmen arkadaşlarıma içtenlikle teşekkür ederim.

Ayrıca, varlıklarıyla hayatıma anlam katan, akademik çalışmalarımın tamamında verdiği destek ve gösterdiği anlayış nedeniyle sevgili eşime, ortak zamanlarımızdan çokça çaldığım çocuklarım Elif Azize, Aslı Sena ve Mehmet Oğuz'a müteşekkirim.



Anne-babama ve sevgili eşim Sibel'e...

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU	i
ETİK BEYAN	ii
TEŞEKKÜR	iii
İTHAF	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar DİZİNİ	ix
ÖZET	xii
ABSTRACT	xv
I BÖLÜM	1
1. Giriş	1
1.1 Problem Durumu	2
1.2 Araştırmanın Amacı	6
1.3 Araştırmanın Önemi	7
1.4 Araştırmanın Varsayımları	10
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1.6 Tanımlar	10
II BÖLÜM	11
2. Çokkültürlülük	11
2.1 Kültür Kavramı	11
2.2 Çokkültürlülük	13
2.2.1 Çokkültürlülük kuramsal temeller ve eleştiriler	16
2.2.1.1 Kuramsal temeller	16
2.2.1.2 Çokkültürlülüğe yönelik eleştiriler	20
2.2.2 Çokkültürlülük ve çokkültürcülük kavramları	22
2.2.3 Çokkültürlü eğitim	23
2.2.4 Çokkültürlü eğitimin amaçları	25
2.2.5 Çokkültürlü eğitim müfredatı	28

2.2.6 Çokkültürlü eğitimde öğretmen özellikleri.....	32
2.3 İş Yaşam Kalitesi	39
2.3.1 Yaşam kalitesi.....	39
2.3.2 İş yaşam kalitesi.....	41
2.3.3 Eğitim kurumlarında iş yaşam kalitesi.....	49
2.4 Çokkültürlü eğitim yeterlikleri ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişki	50
2.5 İlgili araştırmalar.....	55
2.5.1 Yurt içinde yapılan araştırmalar	55
2.5.1.1 Çok kültürlü eğitim ile ilgili araştırmalar	55
2.5.1.2 İş yaşam kalitesine yönelik araştırmalar.....	63
2.5.2 Yurt dışında yapılmış araştırmalar.....	68
2.5.2.1 Çokkültürlü eğitime yönelik araştırmalar	68
2.5.2.2 İş yaşam kalitesine yönelik araştırmalar.....	71
III . BÖLÜM.....	75
3. Yöntem.....	75
3.1 Araştırma modeli	75
3.2 Araştırma evreni	76
3.3 Veri toplama araçları	81
3.3.1 Kişisel bilgi formu	81
3.3.2 Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği.....	82
3.3.3 İş yaşam kalitesi ölçeği	83
3.4 Verilerin analizi	84
IV . BÖLÜM.....	87
4. Bulgular Yorumlar ve Tartışma.....	87
4.1 Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ile iş yaşam kalitesi algılarına ilişkin algıları	87
4.2 Branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeylerine yönelik algıları.....	87
4.3 Öğretmenlerin iş yaşam kalitesine yönelik algıları.....	91
4.3.1 Toplam yaşam alanı alt boyutuna yönelik öğretmen algıları.....	93
4.3.2 Güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları alt boyutu öğretmen algıları	96
4.3.3 İş gören kapasitesinin geliştirilmesine yönelik öğretmen algıları	98

4.3.4 Sosyal sorumluluk alt boyutuna yönelik öğretmen algıları	100
4.3.5 Sosyal bütünleşme alt boyutuna yönelik öğretmen algıları	102
4.3.6 Demokratik ortam alt boyutuna ilişkin öğretmen algıları.....	104
4.3.7 Uygun ve adil karşılık alt boyutuna yönelik öğretmen algıları	105
4.4 Branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ile iş yaşam kalitesine yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi...	
.....	107
4.4.1 Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular.....	107
4.4.2 Çalışılan kurum değişkenine ilişkin bulgular	113
4.4.3 Kıdeme ilişkin bulgular	116
4.4.4 Branş değişkenine ilişkin bulgular.....	121
4.4.5 Farklı kültürel yapıya sahip yerleşim biriminde çalışmış olma değişkenine ilişkin bulgular	133
4.4.6 Türkçe 'den farklı dille iletişim değişkenine yönelik bulgular.....	136
4.4.7 AB projesinde görev alma değişkenine yönelik bulgular.....	139
4.5 Branş öğretmenlerinin, çokkültürlü yeterlik düzeylerine yönelik algıları ile iş yaşamı kalitesine yönelik algıları arasındaki ilişki	142
V . BÖLÜM	149
5. Sonuç ve öneriler	149
5.1 Sonuçlar	149
5.1.1 Branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ile iş yaşam kalitesi düzeyi algılarına ilişkin sonuçlar.....	149
5.1.2 Branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ile iş yaşam kalitesine yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesine yönelik sonuçlar	150
5.1.2.1 Çokkültürlü yeterlikleri algılarında kişisel değişkenler açısından sonuçlar	150
5.1.2.2 İş yaşam kalitesi düzeyi algılarında kişisel değişkenler açısından sonuçlar	153
5.1.3 Branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterliklerine yönelik algıları ile iş yaşama kalitesi düzeyi algıları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar	154
5.2 Öneriler	155

KAYNAKÇA	158
EKLER	180
ÖZGEÇMİŞ.....	192



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3-1 Katılımcı öğretmenlerin okullara göre sayıları	76
Tablo 3-2 Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları.....	77
Tablo 3-3 Öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre dağılımları.....	77
Tablo 3-4 Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre dağılımları.....	78
Tablo 3-5 Öğretmenlerin branş değişkenine göre dağılımları	79
Tablo 3-6 Öğretmenlerin farklı kültürel yapıya sahip yerleşim biriminde çalışma dağılımları.....	80
Tablo 3-7 Öğretmenlerin Türkçe 'den farklı bir dille iletişim kurabilme dağılımları.....	80
Tablo 3-8 Öğretmenlerin AB projesinde görev alma dağılımları	81
Tablo 3-9 Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği alt boyutlarının güvenilirlik katsayısı sonuçları.....	82
Tablo 3-10 İş yaşam kalitesi ölçeği alt boyutlarının güvenilirlik katsayısı sonuçları.....	83
Tablo 3-11 Ölçeklere yönelik güvenilirlik incelemesi Kolmogorov-Smirnov sonuçları.....	84
Tablo 3-12 Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeğinde alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar.	85
Tablo 3-13 Branş öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algılarının yorumlanmasında kullanılan puan sınırları	86
Tablo 4-1 Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri ...	88
Tablo 4-2 Branş öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algı düzeyleri.....	92
Tablo 4-3 Toplam yaşam alanı alt boyutuna ilişkin öğretmen algı düzeyleri..	94
Tablo 4-4 Güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları alt boyutu öğretmen algıları.	96
Tablo 4-5 İş gören kapasitesinin geliştirilmesine alt boyutuna yönelik öğretmen algıları.....	98
Tablo 4-6 Sosyal sorumluluk alt boyutuna yönelik öğretmen algıları.....	100
Tablo 4-7 Sosyal bütünleşme alt boyutuna yönelik öğretmen algıları	102
Tablo 4-8 Demokratik ortam alt boyutuna yönelik öğretmen algıları	104
Tablo 4-9 Uygun ve adil karşılık alt boyutuna yönelik öğretmen algıları	105

Tablo 4-10 Çokkültürlü yeterlik düzeylerine yönelik branş öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları.....	107
Tablo 4-11 İş yaşam kalitesi algılarına yönelik branş öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları	109
Tablo 4-12 Çokkültürlü yeterlik düzeylerinin branş öğretmenlerinin çalışılan kurum değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları.	113
Tablo 4-13 İş yaşam kalitesi algılarının branş öğretmenlerinin çalışılan kurum değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları.....	115
Tablo 4-14 Çokkültürlü yeterlik düzeylerinin branş öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları.....	117
Tablo 4-15 Branş öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algılarının kıdem değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları.....	119
Tablo 4-16 Branşlara göre farkındalık alt boyutuna ilişkin öğretmen algılar	121
Tablo 4-17 Branşlara göre beceri alt boyutuna ilişkin öğretmen algıları	124
Tablo 4-18 Branşlara göre bilgi alt boyutuna ilişkin öğretmen algıları.....	126
Tablo 4-19 Branşlara göre çokkültürlülük ölçek toplamına ilişkin öğretmen algıları.....	127
Tablo 4-20 Branşlara göre öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları Kruskal Wallis test sonuçları.....	130
Tablo 4-21 Farklı kültürel yapıya sahip bölgede çalışmış olma değişkenine göre öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik düzeylerinin incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları.....	133
Tablo 4-22 Farklı kültürel yapıya sahip yerleşim biriminde çalışma değişkeni bakımından branş öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algılarının Mann Whitney U testi sonuçları	135
Tablo 4-23 Türkçe' den farklı bir dille iletişim kurma değişkenine göre öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik düzeylerinin Mann Whitney U testi sonuçları	136
Tablo 4-24 Türkçe' den farklı bir dille iletişim kurabilme değişkenine göre öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algılarının incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları.....	138

Tablo 4-25 AB projelerinde görev alma değişkenine göre öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik düzeylerinin incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları	139
Tablo 4-26 AB projelerinde görev alma değişkenine göre öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algılarının incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları	141
Tablo 4-27 Çokkültürlü yeterlik düzeyleri ile iş yaşam kalitesine yönelik öğretmen algıları arasındaki ilişki	143



ÖZET

BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜ YETERLİK DÜZEYLERİ VE İŞ YAŞAM KALİTESİNE YÖNELİK ALGILARI

İsmetoğlu, Mehmet

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Türkan ARGON

Ocak, 2017; XVII + 193 sayfa

Bu araştırmanın amacı; branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ile iş yaşam kalitesi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyi ile iş yaşam kalitesine yönelik algıları belirlenmiş, branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyi algıları ile iş yaşam kalitesi algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca araştırmada branş öğretmenlerinin kişisel değişkenlerinin algıları üzerinde anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı belirlenmiştir.

İlişkisel tarama modeli ile yürütülen araştırma, Düzce ili Akçakoca ilçesindeki resmi lise ve ortaokullarında çalışmakta olan branş öğretmenleri üzerinde yürütülmüştür. Araştırma evrenini bu okullarda 2015-2016 eğitim öğretim yılında görev yapan 340 öğretmen oluşturmuş, öğretmenlerin tamamına ulaşılmış, 327 öğretmenden geri bildirim alınmıştır. Veriler kişisel bilgi formu, Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ve İş Yaşam Kalitesi Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verileri SPSS paket programında çözümlenmiş, verilerin analizinde frekans, yüzde, Mann Whitney U, Kruskal Wallis ve Sperman Rho korelasyon analizi yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ortalamanın üzerinde; ‘‘yükseğe yakın’’ düzeydedir. Branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik ölçeği alt boyutları olan, farkındalık, beceri ve bilgi alt boyutlarının tamamında ‘‘yükseğe yakın’’ düzeydedir. Branş öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine yönelik algıları ‘‘yüksek’’ düzeydedir. İş yaşam kalitesi alt boyutlarından toplam yaşam alanı, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme ve demokratik ortam alt boyutlarında ‘‘yüksek’’ düzeydeyken, uygun ve adil karşılık alt boyutunda ise ‘‘orta’’ düzeydedir.

Branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları kişisel değişkenlere göre incelendiğinde, cinsiyet, çalışılan kurum türü, kıdem, branş, farklı kültürel yapıya sahip yerleşim biriminde çalışma, Türkçe’ den farklı bir dille iletişim kurma değişkenlerinde anlamlı farklar ortaya çıkarken, AB projesinde görev alma değişkeninde branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarında anlamlı fark ortaya çıkmamıştır.

Branş öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine yönelik algıları kişisel değişkenlere göre incelendiğinde, cinsiyet, kurum türü, kıdem değişkenlerinde anlamlı farklar ortaya çıkarken, branş, farklı kültürel yapıya sahip yerleşim biriminde çalışma, Türkçe’ den farklı bir dille iletişim kurma ve AB projelerinde görev alma değişkenleri açısından branş öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları ile iş yaşam kalitesi algıları arasında toplam ölçeklerde ve ölçeklerin alt boyutlarında orta ve düşük düzeyde, pozitif yönlü, çeşitli ilişkiler ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçlar çerçevesinde, çokkültürlü eğitim fakültelerinde seçmeli ders olarak okutulması, ‘‘Anadolu ve Çokkültürlülük’’ eğitiminin tüm öğretmenlere verilmesi, eğitim programlarında yer alan kazanımların çokkültürlü eğitim ilkeleri doğrultusunda

yeniden yapılandırılması ve okul ortamlarının sosyal yaşamı destekler nitelikte tasarlanması, önerileri getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, iş yaşam kalitesi, branş öğretmenler, ilişkisel tarama modeli



ABSTRACT

BRANCH TEACHERS' MULTICULTURAL EFFICIENCY LEVELS AND THEIR PERCEPTIONS TOWARDS QUALITY OF WORK LIFE

İsmetoğlu, Mehmet

Master Thesis

Department of Education Sciences

Educational Administration and Inspection

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Türkan ARGON

January, 2017; XVII + 193 pages

The aim of this research is to present the relation between branch teachers' multicultural efficiency levels and their perceptions towards quality of work life. In accordance with this purpose, branch teachers' multicultural efficiency levels and their perceptions towards quality of work life were determined and the relation between branch teachers' multicultural efficiency levels and their perceptions towards quality of work life was examined. Also, it was determined that branch teachers' personal variables whether create or not meaningful differences for their perceptions.

The sample of the research was figured with relational survey model and the universe of the study consists of 340 branch teachers who work at state high schools and secondary schools in Düzce, Akçakoca in 2015-2016 education year. All teachers were reached and the feedback of 327 teachers was received. Research data were collected via personal information form, multicultural efficiency perceptions scale and quality of work life scale. Research data was analyzed with SPSS programme and on data analysis; percentage, frequency, Mann-Whitney U Test, Kruskal-Wallis Test, and Spearman Rho correlation analysis were used.

According to research results, it was confirmed that teachers' multicultural efficiency levels are above average; "close to high" levels. Awareness, skill and knowledge, sub-dimensions of branch teachers' multicultural efficiency perception scale, are all at "close to high" level. Branch teachers' perceptions towards quality of work life are at high level. Total life space, safe and healthy working conditions, development of wage earners capacity, social responsibility, social integration and democratic environment, sub-dimensions of quality of work life scale, are at high level but suitable and fair compensation sub dimension is at medium level.

When teachers' perceptions towards multicultural efficiency are examined according to personal variables, findings based on gender, organization type and length of service, branch, working at an environment having different cultural structure and communicating with foreign languages aside from Turkish demonstrates that there is a meaningful difference. in terms of the variable of assignment at EU projects, there is not a meaningful difference for branch teachers' multicultural efficiency perceptions.

When teachers' perceptions towards quality of work life are examined according to personal variables, findings based on gender, organization type and length of service demonstrates that there is a meaningful difference on the other hand in terms of the variables of branch, working at an environment having different cultural structure, communicating with foreign languages aside from Turkish and assignment at EU projects, there is not a meaningful difference for branch teachers' quality of work life perceptions.

There are positive directional and different relations at medium and low-level between Branch teachers' multicultural efficiency perceptions and quality of work life perceptions both in total and in all the sub-dimensions.

Within the frame of these results, it is suggested that multicultural efficiency should be taught as lesson at education faculties, “Anatolia and Multiculturalism” education should be given to all teachers, learning outcomes of teaching programs should be restructured in the scope of multicultural education principles and school environment should be designed to support social life.

Key Words: Multiculturalism, Multicultural Education, Quality of Work Life, Work, Branch Teachers, Relational Survey Model



I BÖLÜM

1. Giriş

Sermaye ve bilginin uluslararası dolaşım ivmesi, teknolojinin de yardımıyla bugün toplumların sınırlarını ortadan kaldırmış, homojen yapılarının heterojen bir yapıya bürünmesine neden olmuştur. Başlangıçta göç, özellikle de işgücü göçüne bağlı olarak gelişen bu durum 2000’li yıllardan itibaren teknoloji aracılığıyla, farklı sosyo-kültürel yapıların etkileşimini en üst noktaya taşımıştır. Küreselleşme olarak adlandırılan bu gelişme süreci beraberinde çokkültürlülük, çokulusluluk, yerellik, kültürler arası yaklaşma, çok dillilik gibi kavramların da tartışılmasına zemin hazırlamıştır. Bu süreç toplumların sosyal dokularının da önemli derecede değişimin etkisi altına girmesine neden olmuştur. Dolayısıyla ekonomi, siyasi, hukuki, sosyal ve teknoloji gibi pek çok alandaki değişim ve etki gücü, modern yaşam tarzının değişimini bir zorunluluk haline getirmiştir. Bu durum sosyal bilimlerde toplumsal yapıya yönelik tartışmaların, birçok farklı disiplinden bağımsız düşünülmemeyeceği gerçeğini de gözler önüne sermiştir. Modern toplum anlayışının beraberinde getirdiği yoğun bir benzeşmeye rağmen, farklı nedenlerle homojen topluluklar içerisinde yer alan farklı yapıya sahip bireylerin kimliklerini özgürce yaşama ve bu kimliklerin kamusal alanda tanınmasına yönelik mücadelesine neden olmuştur. Çokkültürlülük olarak nitelendirilen ve bir bakıma hak arayışı olarak görülen bu durum, birçok disiplinin olduğu gibi eğitim bilimlerinin de önemli tartışma konularından biri olmuş, olmaya da devam edecektir.

Daha çok entegrasyon, insan hak ve özgürlükleri gibi kavramlar üzerinden tartışılan çokkültürlülük, eğitim sistemlerinin önemli açmazlarından biri olarak görülmektedir. Varlık savaşı ya da kimlik siyaseti olarak nitelendirilse de önemli bir boyutuyla insan hak ve özgürlükleri çerçevesinde değerlendirilen çokkültürlülüğün, toplumsal ya da kurumsal barış açısından önemli olduğu düşünülmektedir (Parekh, 2002). Çatışma yönetimi, farklılıkların yönetimi, demokratik yönetim anlayışı gibi birçok boyutuyla eğitim yönetimiyle ilişkilendirilen çokkültürlülük, aynı zamanda çalışanların kendilerini ifade edebilmeleri ve aidiyet duygularının gelişmesi açılarından da eğitim

örgütlerini ilgilendirmektedir. Birer çalışan olarak öğretmenlerin kendilerini özgürce ifade edebilmeleri, okul yönetimi sürecinde aktif birer katılımcı olmaları, bir boyutuyla çokkültürlülüğün gereği sayılacağı gibi diğer bir boyutuyla da öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin ya da doyumlarının artırılması sonucunu da doğurabileceği düşünülmektedir.

Medeniyetler çatışması, medeniyetler ittifakı girişim gibi tez ve anti tezler, 11 Eylül saldırıları sonucu oluşan yeni konjonktürel durum ve son yıllarda batı dünyasında özellikle gündeme getirilen islamofobi tartışmaları gölgesinde çokkültürlülük kavramı Türkiye açısından hayati öneme arz etmektedir (Huntington, 2005; Oktay, 2011; T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2016). Temelde Osmanlı Devletinden alınan kültürel miras ve jeopolitik konum çokkültürlülüğün Türkiye açısından öneminin temel göstergesi olarak görülmektedir. Farklı kültürel yapı ve inanç sistemleri, Türk kadınının sosyal hayatta var olma ve bu varlığı sürdürme mücadelesi, farklı sosyo kültürel taleplere sahip bireylerin hak ve özgürlük arayışları, mülteci krizi gibi nedenler çokkültürlülüğün Türkiye açısından ne denli önemli bir konu olduğunun diğer göstergeleri olarak sayılabilir.

1.1 Problem Durumu

Toplumsal yapılarda meydana gelen değişiklikler, birlikte yaşama olgusunun daha sık tartışılmasını ve bilimsel anlamda birlikte yaşama, çeşitlilik, farklılık gibi kavramların ayrıntılı olarak incelenmesini beraberinde getirmiştir. Bilimsel anlamda yürütülen çalışmaların bir kısmı bu farklılıkların ne olduğuna yönelik iken diğer bir kısmı ise bu farklılıkların bir arada yaşamasına yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir (Zencirkıran, 2013).

Şüphesiz toplumlar birçok nedene bağlı olarak ortaya çıkan değişimden etkilenirken bir yandan da bu değişim ya da dönüşüme kendilerini ve bünyelerinde barındırdıkları kurumları uyarlamaya çalışmaktadırlar. Bu uyarlamalardan maddi unsurlar etkilendiği gibi kültür, norm, inanç sistemi ve sosyal kontrol araçları gibi maddi

olmayan unsurlarda etkilenip değişime uğramaktadır. Alan yazında toplumsal değişime yönelik kuramlara ve tartışmalara bakıldığında; yaşanan değişimin, toplumsal yapı ve ilişkiler ile kurumların karşılıklı etkileşimi içerisinde gerçekleştiği ve çoğu zaman toplumu ileriye götüren bir gelişme olarak beklendiği görölmektedir (Kalaycıoğlu, 2013).

1960'lı yıllardan itibaren uluslararası göçe bağlı olarak, başta gelişmiş ölkelerde olmak üzere, kültürel heterojenlik kavramı 20. yüzyılın en önemli olgularından biri haline gelmiştir (Doytcheva, 2013). Göç olgusu sürekliliğini korumakla beraber bugün bu faktöre, bilgi iletişim alanında ortaya çıkan gelişmeler, serbest piyasa ekonomisi, küreselleşme, demokratik hak ve talepler gibi faktörlerin de eklenmesiyle, toplumların homojen yapılarının önemli oranda değişime maruz kaldığı görölmektedir. Toplumların heterojen yapısı, bu yapı içerisinde yer alan insanların kimliklerini olduğu gibi taşıma ve bu kimliğin mirasına sahip çıkma talepleri, kamusal alanda tanınma gibi tartışma ve mücadelelerin gündeme gelmesine de ortam hazırlamıştır. Bir bakıma kimlik siyaseti olarak da tanımlanabilecek bu mücadele için Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) "Çokkültürcülük" teriminin kullanıldığı görölmektedir (Modood, 2014).

Çokkültürlülük, farklılıkların tanışması ya da buluşması olarak görülse de yer değiştirme, insan hak ve özgürlükleri, sığınmacı krizleri, sağlık sorunları gibi boyutlarıyla da başta siyaset bilimi olmak üzere birçok disiplinin yeni sorunlarla uğraşması durumunu da ortaya çıkarmıştır (Vatandaş, 2002; Yanık, 2013). Farklılıkların bir arada yaşamasına yönelik araştırma, tartışma ve uygulamalar bugün birçok disiplinde ihtiyaç haline gelmiştir.

Doğrudan sosyolojinin konusu olarak toplumsal değerler ve kültür aynı zamanda eğitim bilimlerinin de ana malzemesidir. Kültürlerin yaşaması ve devamlılığını sağlaması ancak eğitimle mümkün olabilmektedir. Nitekim kültür eğitim yoluyla gelecek nesillere aktarılıp ve yine eğitim yoluyla dış dünya ile iletişimini kurmaktadır. Bu döngüde birer eğitimci olarak öğretmenler, hem taşıdıkları ve kendilerini özgür olarak ifade edebilecekleri kimlikleri açısından hem de kültürün aktarıcısı rolleri nedeniyle, önemli

bir unsur durumundadırlar. Öte yandan her insanın “biricik” olması ve diğerlerinden farklı özelliklere sahip olması, insan öznesinin tüm farklılıklara rağmen bir değer olarak kabul görmesi gerekliliğini de beraberinde getirmektedir. Sahip olduğu birçok özelliğini kendi iradesi dışında edinmiş olan insanın bu nitelikleriyle kabulü insani, vicdani ve hukuki bir zorunluluktur.

Toplumsal sorunları göğüsleyebilecek, çözüm önerileri üretecek bireyleri yetiştirme amacıyla olan okullar, aynı zamanda farklı değer yargılarına sahip birçok insanın bir araya geldiği kurumlardır (Aydın, 2010). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin paydaş olarak var olduğu okul sisteminde bu paydaşların birbirleriyle çok yönlü ilişkileri söz konusudur. Bu açıdan değerlendirildiğinde okul yönetiminin önemli bir boyutunun insan ilişkilerine dayalı olduğunu söylemek mümkündür.

Örgütleri sahip oldukları yönetsel kültür gereği iki kısma ayırmak mümkündür. İlki yönetsel süreçlerde kontrol mekanizmasını belli bir kesimin elinde bulundurduğu, değişime kapalı, yaratıcılığın olmadığı “makine örgütler” diğeri ise iletişim teknolojileri ile toplumsal değişimin etkisiyle çevresel dinamizme bağlı “açık sistem” örgütler (Özer, 2011). Okul örgütünü uzun süreli hedefleri, dinamik yapısı ve toplumsal rolü gereği açık sistem örgüt olarak nitelenmek mümkündür. Okul örgütü, öğrenen ve öğrendikçe kendini geliştiren bir yapıya sahip olduğu sürece çevresel değişimi yönetebilme potansiyelini taşıyabilecektir. Günümüz bilgi toplumunda yaşanan yoğun değişim, insanın işe ve çalışma hayatına bakış açısını da değiştirmektedir. Birer açık sistem örgütü olarak okullar, bu dinamik değişim sürecinde iş, iş hayatı gibi kavramların değişim yönünü doğru olarak okumalıdır. Sosyal bir varlık olarak insan ve insanın çevresiyle olan ilişkileri, çağdaş yönetim anlayışlarının temel yaklaşım felsefesini oluşturmaktadır. İnsan unsurunun daha çok öne çıktığı çağdaş yönetim anlayışı bu yaklaşım nedeniyle okula ve okul yöneticilerine yeni roller yüklemektedir. Bu rollerin başında insan olarak çalışanı anlama, amaçlarını bilme ve insanı etkileyen psiko-sosyal yapıları dikkate alma gelmektedir (Aytürk, 1999).

Okulun hedeflerini gerçekleştirmesinde, iş gören olarak öğretmenlerin ekonomik, sosyal vb. gereksinimlerinin karşılanması hayati önem taşımaktadır. Çalışanların gereksinimlerinin karşılanmaması ya da iş doyumlarının istenilen düzeyde olmaması, okul içerisinde ilişkilerin ve eşgüdümün bozulmasına yol açabilecektir. (Başaran, 2004) Bu durumda okul çalışanı olarak öğretmenlerin çatışma başta olmak üzere, kurumu hedeflerinden uzaklaştıracak birçok olumsuz durumu yaşamasını muhtemeldir. Bu nedenledir ki, çalışan olarak öğretmenlerin ekonomik, sosyal vb. ihtiyaçlarının karşılanması, iş doyumunu, örgütsel etkililik, örgütsel verimlilik, hedefleri gerçekleştirme gibi birçok boyutu da olumlu yönde etkilemesi söz konusu olacaktır.

İster üretim yapmak ister toplumsal statü ve saygınlık kazanmak amacıyla yapılıyor olsun insan yaptığı işten etkilenirken, aynı zamanda özel yaşamında yaşadığı olumlu ya da olumsuz gelişmeler de iş yaşamını etkilemektedir (Erdem, 2008). Sanayide geleneksel nokta, teknolojinin gün geçtikçe hayatın merkezinde yer etmesi, siyasi, sosyal, ekonomik gelişmeler, iş doyumuna doğrudan etki eden diğer faktörler olarak sıralanabilir. İçerisinde bulunduğu toplumun siyasi ve sosyal gelişmelerinden bağımsız olarak düşünülemeyecek öğretmenlerin, aynı zamanda kültürden etkilenmesi ya da kültürü etkilemesi iş yaşamlarını doğrudan etkileyen bir durum olarak düşünülmelidir. Zira günümüz çalışanları salt bir iş gören konumundan çok daha ötedir. İnsan olma özellikleri temele alınarak çalışanların, inançları, duyguları, güdeleri eğilimleri daha çok dikkate alınmaktadır. Örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde de çalışanların önemsenmesi, katılımlarının sağlanması, sorumluluk almalarının iş yaşam kalitelerini yükseltmesiyle ilgili olduğu fark edilmiş durumdadır (Erdem, 2008). Bu durum öğretmenlerin okul yönetim süreçlerinin tamamında katılımcı olarak yer almaları gerekliliğinin de altını çizmektedir. Alan yazına bakıldığında da (Ayık ve Ataş-Akdemir, 2015; Kösterelioğlu, 2011; Afşar, 2011) iş yaşam kalitesinin yükseltilmesinin, örgütsel bağlılık ile verimliliği arttırdığı, işten ayrılma, işe devamsızlık, işe yabancılaşma gibi olumsuz durumları azalttığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir

Bu açıklamalar neticesinde; öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda, sahip oldukları inanç sistemi, sosyo-kültürel değer, cinsiyet, engellilik hali gibi

çokkültürlülüğün unsurlarını yaşayabilmeleri, kendilerini bu unsurlarla ifade edebilmeleri, insan hak ve hürriyetleri açısından önem arz etmektedir. Öte yandan çokkültürlü yeterlik düzeylerinin toplumsal değişim ve dönüşüm, örgütün çağın gereklerine uygun olarak hedeflerini gerçekleştirme gibi birçok unsurda da itici güç özelliği taşıyacağı, çokkültürlü yeterlik düzeyleri ile iş yaşam kaliteleri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu düşünülmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ile iş yaşamı kalite algılarını belirleyerek, algıları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını tespit etmektir. Aynı zamanda araştırmada öğretmenlerin kişisel değişkenleri olan cinsiyet, kıdem, çalışılan kurum türü, farklı sosyo-kültürel yapıya sahip yerleşim yerinde çalışmış olma hali, Türkçe dışında bir dili konuşabilme ve AB projesinde görev alma durumlarının, çokkültürlü yeterlik düzeyleri ile iş yaşamı kalite algıları arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Belirtilen amaçlar doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Akçakoca ilçesi ve ortaokullarında görevli;

1. Branş öğretmenlerinin;

- a) Çok kültürlü yeterlik algıları ne düzeydedir?
- b) İş yaşamı kalitesi algıları ne düzeydedir?

2. Branş öğretmenlerinin, kişisel değişkenleri (cinsiyet, çalışılan kurum türü, kıdem, farklı kültürel yapıya sahip yerleşim yerinde çalışmış olma hali, Türkçe dışında bir dille iletişim kurabilme ve AB projesinde görev alma durumu)

- a) Çokkültürlü yeterlik düzeylerine yönelik algılarında anlamlı fark oluşturmakta mıdır?

- b) İş yaşam kalitesine yönelik algılarında anlamlı fark oluşturmakta mıdır?
3. Branş öğretmenlerinin, çokkültürlü yeterlik düzeylerine yönelik algıları ile iş yaşamı kalitesine yönelik algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Araştırmaya konu olan çokkültürlülük, uluslararası alanda yüksek lisans ve doktora düzeyinde çalışmalara konu olmuş, enstitüler kurulmuş ve konuyla ilgili birçok kitap yazılmış ve halen birçok süreli yayın ile konu bilimsel olarak sürekli geliştirilmeye çalışılmıştır (Taylor ve diğerleri, 1994; Kymlicka, 1998; Cuseo ve Thompson, 2012; Doytcheva, 2013; Banks, 2013; Aydın , 2013; Modood, 2014). Farklılığa dair birçok unsur ve birlikte yaşama kültürünü Osmanlı Devleti'nden miras almış olmasına ve bu unsurların büyük bir kısmını bünyesinde barındırmasına rağmen, Türkiye'de konuya ilişkin çalışmalar sınırlı denilecek düzeydedir (Akar ve Keyvanoğlu, 2016; Argon, İsmetoğlu ve Yılmaz, 2016; Demir, 2016; Alanay, 2015; Çiftçi, 2015; Arslan, 2014; Aydın ve Tonbuloğlu, 2014; Marangoz, 2014; Başbay, Kağnıcı ve Sarsar, 2013; Damgacı ve Aydın, 2013; Demirçelik, 2012; Polat, 2012; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009).

Farklılıkların zenginlik olarak görüldüğü ve sıkça ifade edildiği bir ülke olarak Türkiye'de şüphesiz eğitim çalışanlarının bu farklılıkların bir parçası olduğu gerçeği yadsınamaz. Okul çalışanı olarak öğretmenlerin taşıdıkları farklı sosyo-kültürel yapı, inanç, değer yargıları, cinsiyet vb. durumların okul yönetim süreçlerinde dikkate alınması ve kararlara katılımlarının sağlanması insan hak ve özgürlükleri ile demokratik yönetim anlayışının bir gereği olarak düşünülmektedir. Türü ne olursa olsun sahip olunan kimliğin ötekileştirilmeden sosyal hayat ile iş hayatında varlığının korunması, öğretmenlerin yaşam doyumları ve iş yaşam kaliteleri açısından önemli birer konudur.

Belirtilen gerekçeler doğrultusunda yapılan araştırma ile öğretmenlerin çokkültürlülük yeterlik düzeylerini nasıl değerlendirdiklerini ve iş yaşam kalitesine yönelik görüşleri belirlenerek, okul ortamına, yöneticilere ve okul yönetim süreçlerine katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin çokkültürlülük yeterlik düzeyleri ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerinin yönetim sürecinde yol gösterici olacağı umulmaktadır.

İş yaşam kalitesi; örgüt açısından verimlilik ve kalite, birey açısından insanca yaşanabilecek çalışma ortamı ve iş doyumunu gibi unsurlar açısından önem arz etmektedir. Toplumsal sorumluluk gereği, diğer tüm örgütlerden daha önemli ve farklı bir görevi yerine getiren eğitim kurumlarının çalışanları olarak öğretmenlerin çokkültürlü yapıları ya da içerisinde buldukları çokkültürlü ortama yönelik algıları, iş yaşamlarında karşılaşmaları olası sorunları ve bunların çözüm yolları açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

2016 yılında Millî Eğitim Bakanlığı'nca (MEB) ataması yapılan öğretmenlere 2016-2017 eğitim öğretim yılı başında, ilk defa “Anadolu’da Çok Kültürlülük, Kaynakları ve Eğitime Yansımaları” seminerlerinin verilmiş olması, öğretmenlerin bu alandaki yeterliklerinin artırılmasına yönelik bir çalışma olduğu kadar, konunun MEB tarafından ne kadar önemsendiğinin de göstergesi olarak değerlendirilebilir. Yapılacak çalışmanın, çokkültürlü eğitime yönelik üniversiteler ya da MEB tarafından yürütülecek çalışmalara veri ve kaynak oluşturması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Türkiye'nin mevcut kültürel çeşitliliğine ek olarak siyasi gelişmeler doğrultusunda göç ya da farklı nedenlerle barındırdığı 500 bine yakın öğrencinin (İnsan Hakları Örgütü, 2015) eğitimi önemli bir konudur. Sözkonusu öğrenciler Türkiye'nin tamamına yakınına dağılmış durumdadır. Dış göç dışında okul çağında olup ve sayısı 300 bin ile 500 bin civarında olduğu tahmin edilen çocuklar mevsimlik tarım işçiliğine bağlı olarak yılın 7-8 ayını buldukları bölgelerin dışında geçirmektedir (Uysal, Sayılan, Yıldız ve Türk, 2014). Mevsimlik tarım işçiliği Doğu ve Güneydoğu Anadolu

Bölgelerinden, Adana, Hatay, Manisa, Aydın, Eskişehir, Ankara, Konya, Bolu, Düzce, Adapazarı, Ordu, Giresun gibi tarımsal faaliyetlerin yoğun olduğu bölgelere doğru hareket etmektedir. Söz konusu hareketlilik beraberinde okul çağı nüfusunun eğitim sorununu da getirmektedir. Görüldüğü gibi iç ya da dış göçe bağlı olarak nerdeyse Türkiye'nin tamamına yakınında farklı kültürel unsurları barındıran öğrencilere eğitim verecek olan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim yeterlikleri oldukça önemlidir.

İç ya da dış göçe bağlı olarak okula devam, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, öğretmen ve öğrenci performansı, verilen eğitimin niteliği gibi faktörler öğretmenlerin aynı zamanda iş yaşam kalitelerini dolaylı ya da doğrudan etkileyecek unsurlar olarak değerlendirilebilir. Öğrencisinin öğrenme yeterliklerini tanıyabilen, öğrencisine uygun sınıf ortamı oluşturup uygun öğretim metod ve teknikler yoluyla eğitim veren öğretmenin verimliliği dolayısıyla iş yaşam kalitesi artacaktır. Belirtilen açılardan değerlendirildiğinde öğretmenlerin çokkültürlü eğitim yeterlikleri ile iş yaşam kalitelerine yönelik algılarının, sınıf içi ve sınıf dışı yapılacak çalışmaları ışık tutması beklenmektedir.

Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ile iş yaşam kaliteleri arasındaki ortaya çıkabilecek ilişkinin saptanarak, öğretmenlerin ihtiyaçlarının, beklentilerinin ortaya konulması bu alanda MEB'nce atılacak adımlara katkı sağlaması beklenmektedir. Zira öğretmenlerin iş yaşamı kalitelerini çokkültürlü eğitim açısından olumlu ve olumsuz etkileyen faktörlerin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda eğitim politikalarının belirlenmesinde konunun önemine dikkat çekilmesi, araştırma açısından beklenen diğer bir önem olarak düşünülmektedir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim yeterlikleri ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin düzeyinin okul yöneticileri açısından da önemli olduğu düşünülmektedir. Zira araştırma bulgu ve sonuçlarının okul yöneticilerine, karar almadan uygulamaya kadar bir çok alanda yol gösterici olması beklenmektedir. Bilgi beceri farkındalık boyutlarıyla öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerinin okul yöneticileri için ışık tutacağı

düşünülmektedir. Ayrıca, toplam yaşam alanı güvenli sağlıklı çalışma koşulları, işgören kapasitesinin geliştirilmesi sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme demokratik ortam, uygun ve adil karşılık gibi iş yaşam kalitesi alt boyutlarına yönelik öğretmen algılarının yine yöneticilere okul yönetiminde yol gösterici olması beklenmektedir.

1.4 Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ve iş yaşam kalitesine yönelik olarak kullanılan ölçek maddelerine içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmadan elde edilen bilgiler Düzce iline bağlı Akçakoca ilçesinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında MEB'na bağlı, 8 lise ve 7 ortaokulda görevli branş öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Çokkültürlülük: Bir toplumda maddi ya da manevi olarak farklı özellikler taşıyan bireylerin bulunması halidir.

Çokkültürlü Eğitim: Fırsat eşitliği anlayışını merkeze alan, dinsel, ırksal, sosyo-kültürel kaynaklara, referanslara sahip bireylerle, ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve yaklaşımı fırsat eşitliği anlayışıyla sunmaya çalışan eğitimde değişim hareketidir.

İş Yaşam kalitesi: Birer çalışan olarak öğretmenlerin yaşam alanlarının tamamıyla bütünleşecek şekilde okul ortamında fiziksel ve psikolojik iyi olma halleridir.

II BÖLÜM

2. Çokkültürlülük

2.1 Kültür Kavramı

İnsanı diğer canlı türlerinden ayıran temel özelliklerin ne olduğuna dair araştırma ya da tartışmalar, biyolojiden sosyolojiye kadar birçok disiplinin ilgi alanında yer almıştır. İnsanoğlunun varoluşundan günümüze kadar geçen süre içerisinde, özellikle yerleşik hayata geçmesiyle beraber, toplumsal yaşam kavramı bu tartışmaların odağında yer almıştır. Toplu olarak yaşamının doğal sonucu olarak gelenek ve görenekler, normlar, düşünsel boyutuyla inanç sistemleri ortaya çıkmıştır. İnsanın insanla, toplumla ve doğayla etkileşimi sonucu ortaya çıkan ve çok zaman karmaşık olarak ifade edilen yaşam örgütlenmesi uygarlık, medeniyet vb. kavramlarla ifade edilmiştir. Kimi araştırmacılara göre bu yaşam, örgütlenmenin ya da ortak yaşamın ruhunun, kültürün de çıkış noktası olarak kabul edilmektedir (Ergur, 2012).

Alan yazın incelendiğinde bilimsel bir kavram olarak kültürün 17. yüzyıldan itibaren kullanılmaya başlandığı ve farklı disiplinlerce farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir (Ünder, 2014). Sosyoloji, antropoloji, felsefe ve daha birçok disiplin, bilim tarihi boyunca kültür kavramının tanımına, içeriğine, bileşenlerine yönelik farklı değerlendirmelerde bulunmaları, önem verdikleri konu ve sorunlara göre kültürü farklı bir tanımlama yoluna gitmelerine neden olmuştur. Örneğin, 19. yüzyılda klasik sosyal teoride, kültür kavramına yönelik Karl Marx ve Max Weber' in yaklaşımlarında ikilik ortaya çıktığı görülmektedir. 'Alt yapı üst yapıyı belirler' önermesinden hareketle Marxist teoriye göre kültürün temel belirleyicisinin ekonomik koşullar olduğu ileri sürülürken, Weberci yaklaşımda "insan davranışının geri planında ne bulunur?" sorusundan hareketle toplumsal yaşam ya da gerçekliğin insan aracılığıyla görünür hale

geldiği, dolayısıyla dünya görüşü, düşünceler ve inançların kültürü belirlediği ileri sürülmektedir (Göktürk, 2016).

Ford ve Moore, (2004) kültürü, gelenekler, inançlar, değerler, norm ve sembolik anlamları içeren geniş bir perspektiften ele alıp buz dağının görünmez kısmına benzetmiş, kültürün gelecek nesillere sözel ve sözel olmayan iletileri de ele alıp derin kültür vurgusu yapmıştır. Türk Dil Kurumu (TDK, 2016) ise kültür kavramını ‘‘tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin’’ şeklinde tanımlamaktadır.

Yapılan tanımlar incelendiğinde kültürün, gelenek, inanç ve davranışa dair çok kapsayıcı bir alanda var olduğu, sosyal yaşamda sadece görülen değer, çok daha derinlerde görülemeyen unsurları da kapsadığı karmaşık bir bütün olarak ele alındığı görülmektedir. Bu kapsayıcılık ve tanım çokluğu gibi nedenler, bilim insanlarının bazılarının kültürün bilimsel anlamda tanımlanmasının mümkün olamayacağı sonucuna ulaşmalarına neden olmuştur. Radcliffe-Brown (1957) ise ‘‘kültürün toplumsal yapı içerisindeki birbiriye birleşmiş kişiler kümesinin davranış eylemleri’’ olması gibi nedenlerle soyut ve bireysiz olduğu varsayımından dolayı, tanımlanamayacağı ya da incelenemeyeceğini ifade etmiştir (akt. Göktürk, 2016).

Diğer taraftan kültür her ne kadar kavramsal açıdan üzerinde anlaşılabilmış bir kavram olmasa da, bileşenlerine yönelik ayrışmanın daha az olduğu görülmektedir. Evreni açıklama şemaları olarak mitler ve inançlar, toplumsalı inşa eden ölçütler olarak değerler, adalet ve ahlaka dair ölçütlerin vuct bulmuş hali olarak normlar, doğayla ilişkileri belirleyen teknoloji, kültürün soyut unsurları olarak simgeler ve dil kültürün temel bileşeni olarak kabul edilmektedir (Ergur, 2012).

Kültüre yönelik tanımlara bakıldığında tanımların neredeyse tamamında dikkat çekici olan kültür unsurunun “ait olunan toplumun üyesi olarak insanın edindiği” ifadesidir. Nedeni ister ekonomik ilişkiler, ister düşünce, inanç ya da toplumsal yapı unsurları olsun, kültür sonuç olarak insan öznesini şekillendirmektedir. Dolayısıyla kültürü, insanın içerisinde bulunduğu toplumun toplumsal ilişkilerini kurgulayan, aynı zamanda o toplumun yansıması olan bir yapı olarak nitelemek mümkündür. Tüm bu tartışmalardan yola çıkarak kültürü “insanın şekillendirdiği aynı zamanda insanı şekillendiren hayata dair unsurların tamamı” olarak nitelemek mümkündür. Bu unsurların insanın etkileşim halinde olduğu canlı ve cansız, somut ve soyut unsurların tamamı olarak görmek gerekmektedir. Diğer yandan kültür ve insanı etkileyen somut ve soyut unsurların kompleks etkileşimi yeni kavramların doğmasına neden olmuştur. Bu kavramlardan biri de çokkültürlülük kavramıdır.

2.2 Çokkültürlülük

Küreselleşme sonucu daha çok tartışılmaya başlanan çokkültürlülük (multiculturalism) kavramı, özellikle son yıllarda sosyal bilim araştırmacılarının üzerinde önemle durdukları bir konu haline gelmiştir (Anık, 2011). Bir yönüyle Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada gibi değişik kültürlerin bir arada yaşadığı ülkeleri, diğer bir yönüyle de ekonomik nedenlerle yoğun şekilde işgücü göçü alan Batı Avrupa ülkelerini yakından ilgilendiren çokkültürlülük, günümüzün önemli kavram ve sorunlarından biri durumundadır (Demirçelik, 2012).

Kavramsal açıdan çokkültürlülük en yalın haliyle, belirli bir devlet içerisinde, birden fazla farklı ulusun yan yana yaşamasıdır (Kırkoğlu, 2014). Bunun yanında ilgili literatür incelendiğinde, çokkültürlülüğün çok boyutlu ve farklı açılardan tanımlandığı görülmektedir. Kavramı Kymlicka (1998) farklı sebeplerle egemen toplumdan dışlanmışlar ile çeşitli sosyo-kültürel grupları da içine alan bir anlamda kullanırken, APA (2002) dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, ırk, sosyo-kültürel yapı, engellilik hali, sınıfsal farklılıklar, inanç ve diğer kültürel boyutların farkına varılması olarak tanımlamaktadır.

Öte yandan Parekh (2002) çokkültürlülüğün, bir grup insanın bireysel ya da toplumsal yaşamlarını düzenlerken kullandıkları inanç ve uygulamalar bütünü olduğunu ifade etmektedir.

Herhangi bir kültürün baskın özellik göstermeden, farklıya dair ne varsa bir arada ve eşit bireyler olarak yaşamayı hedefleyen çokkültürlülük anlayışı, iyi bir toplumun inşasının bununla mümkün olacağını dile getirmektedir. Zira Parekh (2002) kültürel çeşitliliğin ya da farklılıkların bir zenginlik olduğu gerçeğinin kabul edilmesinin ve buna yönelik politikaların geliştirilmesinin iyi bir toplum inşasında temel noktalar olduğunu savunmaktadır. Bilgin (2005) ise 1960'lı yıllarda herhangi bir toplumdaki farklılıkları tanımlamada eritme potası, salata, mozaik, gökkuşağı gibi meteforların kullanıldığını, bu gün aynı olgular için çokkültürlülük kavramının referans alındığını ifade etmektedir. Marangoz (2015) çokkültürlülüğü, farklılığı kabul eden, toplumun zenginliğine ve küresel anlayışın gelişimine katkı sağlayan bir durum olarak görürken, Aydın (2013) önemli insani değerleri normatif olarak ifade etmek için kullanan bir ülkede çeşitliliği kabul edip, farklı kültürel grupların ve farklı sosyal grupların uyumlu bir toplum oluşturma çabası olduğuna dikkat çekmektedir.

Çokkültürlülük, temelde herhangi bir toplumda insanı farklı olarak niteleyen her unsurun tanınması, hoşgörülmesi ya da ötekileştirilmeden kabul edilmesi anlayışına dayanmaktadır. Tanınma politikası olarak da nitelenen bu durum, salt siyasi olarak tanınma değil toplumsal yaşamın her alanında ve anında tanınma mücadelesi olarak görülmektedir. Parekh (2002) bu mücadeleyi salt farklılık ya da kimlik mücadelesi olarak görmemekte aynı zamanda kültürle kaynaşık ve ondan beslenen farklılık ve kimlik mücadelesi olarak değerlendirmektedir.

Kişisel hak ve hürriyetlerin zedelenmesine neden olabilecek her türlü uygulama, modern toplumlarında çağdaş politikaların içerisinde yer alan bazı çizgilerin ortadan kalkmasına neden olmaktadır (Marangoz, 2014). Bu durumun sonucu olarak özellikle çağdaş demokrasilerde, kültürel çeşitliliği tanıma ve koruma politikalarının (Kymlicka,

1998) toplumda bir uzlaşma kültürü oluşturmaya dönük olarak yaygınlaşmaya başladığı görülmektedir. Çokkültürlülüğün devlet politikası olarak kabul edildiği Kanada başta olmak üzere, ABD, Avusturalya, İsveç, Hollanda gibi ülkelerde asimilasyona dayalı politikaların çökmesi ve farklı kimliklerden gelen ısrarlı tanınma talepleri, çokkültürcülük ekseninde çeşitli açılımlara gidilmesi bu duruma en güzel örneklerdir (Anık, 2011).

Banks (2013) 21. yy'da, dünyadaki ulus devletlerde ırk, sosyal grup, dil, din ve kültürel çeşitliliğin artmasından dolayı vatandaşlık eğitimini değiştirme zorunluluğuna dikkat çekerken, demokratik toplumlarda vatandaşların kendi kültürel topluluklarıyla bağlarını sürdürmesi, ama aynı zamanda ülkenin ortak kültürüne etkili bir biçimde katılmasına vurgu yapmaktadır. Benzer bir ifade ile Demiralı ve Ermağan (2011) bu durumun sosyal uyum olduğunu, kişinin çevresi ile iyi ilişkiler kurmasının önemli olduğunu ve göçmenin kültürünü korumasının ve devam ettirmesinin yanı sıra katıldığı toplumun da kültürünü benimseme düzeyini arttırmasını gerekliliğine vurgu yapmaktadırlar.

Bir arada yaşamının bir gereği olarak çeşitliliğin isteklerinin göz ardı edilmemesi, farklılıklara saygı duyulması, entegrasyonun gerçekleşmesine ve birarada barış içerisinde yaşamaya (Parekh, 2002; Polat, 2012) yardımcı olacaktır. Zira Banks (2013), çokkültürlü ulus devletlerdeki vatandaşların, adalet ve eşitlik gibi bütüncül ulus devlet ideallerini desteklediklerini, yine bu vatandaşların demokratik ideallerle sosyal, ırksal, kültürel ve ekonomik eşitsizlikler gibi ülkenin ideallerini bozan uygulamalar arasındaki boşluğu kapatmaya istekli ve bu konuda harekete geçebilecek durumda olduklarını belirtmektedir.

Küresel ölçekte iletişimin vazgeçilmezliği, serbest piyasa ekonomisinin etkileri, bölgesel savaşlar gibi faktörler; birarada yaşamının nasıl mümkün olabileceğine dair daha pek çok sorunun sorulmasına ve bu sorulara verilebilecek cevaplarda kavramsal ve metodolojik tartışmaların yakın zamanda bir sonuca ulaşmasının mümkün olmadığını göstermektedir. Özellikle güç dengelerinin sürekli yer değiştirmesi, demokratik yaşam

talepleri, ekonominin sarsıcı etkisi bu çözümün zorlaştırıcıları olarak görülmektedir. Oysaki tüm bu güç ve çıkar savaşlarından bağımsız, birçok farklı nedenle birarada yaşamak zorunda olan insanların, bir arada bulunmasından kaynaklanan muhtemel sorunlar için çözüm önerilerinin dikkate alınması, birarada yaşamaya yönelik geliştirilen modellerin akademik düzey tartışmalarından öte ülke politikalarının geliştirilmesine referans olacak nitelikte kabul edilmesi gerekmektedir. Her ne ad altında ele alınıyor olursa olsun çokkültürlülük olgusu günümüz toplumlarının bir gerçeğidir. Bu gerçek, evrensel insan hakları temelli anlayışı merkeze alarak, toplumların inşasının kurgulanması gerekliliğini de beraberinde getirmektedir. Çokkültürlülüğün anlaşılmasını, görmezden gelinmesi gibi durumlarda ekonomik ya da diğer nedenli savaşlara yeni bir gerekçenin eklenmesi olası sonucunu da beraberinde getirecektir.

2.2.1 Çokkültürlülük kuramsal temeller ve eleştiriler

2.2.1.1 Kuramsal temeller

Bir çok düşünce insanına göre dünya, 21. yüzyıla farklı ya da öteki diye tanımlanan, yerli halklar, ulusal azınlıklar, göçmenler, eşcinseller, feministler, yeşiller gibi birçok düşünsel ve politik akımla başlamıştır (Parekh, 2002). Bu düşünsel ya da politik akımların, baskın kültürden farklı ve onaylanmayan aynı zamanda bastırılmaya çalışılan yaşam biçimleri, günümüzde dünya üzerinde yaşanan birçok çatışmanın temeli olarak da görülmektedir (Say, 2013).

İmparatorlukların ya da krallıkların dağılmasının ardından egemen olan ulus devlet anlayışı, benzer aktörlerden oluşan bir yapıyı egemen kılmaya çalışmıştır (Bağlı ve Özensel, 2013). Siyasi olarak hakim olan kültür, toplumun tamamını ortak genel bir kültürün etrafında toplamaya çalışmıştır. Yanık (2013) Ernest Geller'e dayanarak bu durumu, öncelikle devletin yaratıldığını, ardından bu devlete uygun sosyal kültürel yapıların inşa edildiği şeklinde ifade ederken; bir bakıma birçok sorunun da temelini

oluşturan bu durumun modern ulus devletlerin yeni açmazlara girmesine neden olduğunu belirtmektedir. Gutmann (2010) ise herhangi bir ölçüte göre azınlık ya da çoğunluk olmalarına bakılmaksızın hegemonik medya, baskın sivil kültür ve seçkinlerin, halkın yaşam şeklini belirlediğinden hareketle bu güçlerin, dini ya da kültürel, yuttuşlıkla ilgili ya da cinsel tercihe dayalı , tarihsel ya da mitolojik olsun hangi farklılık yapısı üzerinden kimin azınlık olacağına da karar verdiğini ifade etmektedir.

Tartışmalar sosyal bilimlerde önemli oranda yürütülüyor olmakla beraber uluslararası ilişkilerde yol açtığı sorunlar boyutuyla bakıldığında çokkültürlülük siyasetin de en önemli konularından biri haline gelmiştir. Çokkültürlülüğün felsefi temellerinin ne olduğu, tanınma mücadelesi olarak nitelenen durumun kendine özgü sorunları nasıl çözümleneceği, hangi farklılıkların tanınacağı gibi soru ve sorunlar, çokkültürlülük kavramının yakın gelecekte cevabı pek olası olmayan sorunları olarak görünmektedir. Birarada yaşama, çoğulculuğa yönelik eleştirel düşünme ve onu formülize etme çalışmaları olarak ortaya çıkan çokkültürlülüğe dair alan yazın incelemesinde, Taylor (1994), Kymlicka (1998), Habermas (2002), Parekh (2002), Modood'un (2014) çalışmalarının olduğu ve bu isimlerin kavramının kuramsal çerçevesini oluşturdukları söylenebilir.

Liberal düşüncede olan Herder'e göre kültür, halkın bilinçsiz çabaları sonucu oluşmuş ve neden bu şekilde geliştiği her zaman gizemli kalmıştır (Çötök, 2010). Herder, farklılığa mistik bir inanç ve saygıyla yaklaşmış, çeşitliliğin organik ve bütünleşik bir yapı arz ederek, çokkültürlü yaşamın mümkün olabileceğini savunurken (Parekh, 2002) çokkültürlülüğün liberal toplumlarda karşılıklı dayanışmayla kurulabileceğini ve sürdürülebileceğini savunduğu görülmektedir. Adalet vurgusunu öne çıkaran John Rawls, vatandaşların hak ve özgürlüklerinin akılcı bir şekilde belirlenmesi gerektiğini ifade etmiş, politik liberalizm ile politik adaletin çoğulcu yaşamın temel unsurlarının vazgeçilmezi olduğuna dikkat çekerken (Çötök, 2010) çoğulcu yaşamın tek belirleyicisinin "adalet" anlayışı olduğunu ve yaşanılabilir muhtemel çatışmaların ancak adil bir anayasal rejim tarafından ortadan kaldırılabilirliğini (Tok, 2003) belirtmiştir.

Bunların yanında özellikle Avrupa'nın giderek çokkültürlü bir yapıya bürünmesi nedeniyle, farklılıkların anayasal değerler etrafında birleşmesinin Avrupanın bütünlüğü açısından önemine dikkat çeken Habermas (2002), farklılıklara saygı temelli bir anayasal yurttaşlık anlayışının politik, rasyonel ve geleceği olan Avrupanın anahtarı olduğunu ifade etmiştir (Çötök, 2010). Habermas, Avrupa'nın gelecek kurgusunu farklılıkların anayasal yurttaşlık çerçevesinde bir araya gelmesi üzerine inşa etmiş, kültürel/dinsel/geleneksel bir Avrupadansa politik/rasyonel/geleceği kuran bir Avrupanın ancak anasayal bağlılıkla gerçekleşebileceğine vurgu yapmıştır.

Will Kymlicka, 1995 yılında yayınlanan “Çokkültürlü Vatandaşlık: Azınlık Haklarının Liberal Teorisi” adlı eserinde batılı ülkelerin özellikle içine düştükleri bir yanılgıya dikkat çekmektedir. Ekonomik refahın olmasıyla ya da hukuk düzeninin bir kere yerine oturmasıyla, azınlıkların ya da farklılıkların taleplerininin gözardı edilemeyeceğini, bunun olsa olsa öteki hakkındaki cehalet ve mantık dışı yargı olacağını belirtmektedir (Kymlicka, 1998). Kaynakların adil dağıtımına dikkat çeken Kymlicka çokkültürlü toplumda barışın önşartı olarak liberalizmi görür ve liberal ilkelerin adaletin kaynağı olduğunu ifade eder (İnan, 2012).

Farklı yaşam pratiklerinin ortaya çıkardığı kültürel farklılıkların siyasi olarak tanınması ve eşit ölçüde saygıdeğer muamele görmesi esasına dayalı olarak çoğulculuk anlayışını ortaya atan Taylor, Appiah, Habermas, Rockefeller, Walzer ve Wolf (1994) “tanınma politikası” üzerinde durmaktadırlar. Toplumların modernlik öncesi dönemde statü ayrıcalıklarına “şeref” kavramının kaynaklık teşkil ettiğini ve bu durumun eşitsiz tabakalar oluşturduğunu belirten araştırmacılar, insanın “haysiyet” değerine göre eşit muameleyi hak ettiğini belirtip, haysiyet değerinin modern toplumda somut görünümünün “sahicilik” olduğu üzerinde durmuşlardır. Kişiyeye özgü ve kendisinin keşfettiği “bireyselleşmiş” bir kimliği olduğunu ifade etmektedir. Bu kimliğin başkalarıyla etkileşimi sonucu oluşan dinamik bir yapısının da olduğunu belirtip, sahicilik kültürü ile birlikte yaşamının iki tarzın önceliği olduğunu, bunlardan ilkinin toplumsal düzlemde adil olmak, ikincisinin ise kimliğe biçim veren sevgi bağlarının önemsenmesi

gerektiğini belirtmektedir (Çötök, 2010) Görüldüğü gibi adil ve eşitlikçi bir hukuk sistemi ile sevgiye dayalı karşılıklı ilişki Taylor'un tanınma politikasının temelini teşkil etmektedir.

Parekh (2002) çağdaş anlamda çokkültürlü toplumlar ile geleneksel anlamdaki çokkültürlü toplumların varlığını karşılaştırmış ayırt edici dört ana faktör olduğunu ileri sürmüştür. Bu faktörlerin aynı zamanda geleneksel çokkültürlü toplumlarla çağdaş çokkültürlü toplumların ayırdedici yanları olduğunu ama çağdaş çokkültürlü toplumların özelliğini ifade etmesi açısından da önemli olduğunu belirtmiştir. Nitekim ilk olarak geçmiş toplumlarda azınlık kültürler baskın kültüre bağlılığını kabul edip yalıtılmış olarak yaşarken; çağdaş çokkültürlü toplumlarda modern ekonominin dinamiklerinin de etkisiyle azınlık konumunda olanlar, karmaşık bir etkileşim ağına dahil durumdadır ve bu yüzden etkileşim üst düzeydedir. İkinci faktör olarak sömürgecilik, kölecilik, soykırım ve tiranlık gibi anlayışların çektirdiği acılar sonucu kendini üstün görmenin ve dayatmacılığın sonuçlarının bugün anlaşılır halde olmasıdır. Üçüncü faktör karmaşık ekonomik ve kültürel küreselleşmenin çokkültürlü toplumları birbirine bağlamasıken dördüncü faktör kültürel homojenleştirici ulus devlet anlayışıdır. Diğer bir ifadeyle geçmiş toplumlarda kültürel topluluklar ortak haklara sahip ve kendi gelenek ve göreneklerini yaşamakta serbest bırakılmışken, çağdaş devlet anlayışı merkezi otorite kültürel ve sosyal homojen toplum oluşturmaya çalışmıştır.

Modood (2014) medeniyetler çatışması tezinin tam karşısına çokkültürlülüğü koymuş ve Avrupa'da yaşanan sekülerleşmenin islam karşıtlığına (islamofobia) dönüşmesini eleştirmiştir. Kanada Çokkültürcülük Yasası ve Çoeknetikli Britanya Komisyonu Raporları'nı çokkültürlülük açısından atılmış çok önemli adımlar olarak gören Madood (2014), liberal yurttaşlık anlayışından çok daha öteye geçirecek olan ülkeye aidiyat hissini, ancak çokkültürcü anlayışla mümkün olabileceğini ve bunun yolunun da farklılıkların özellikle de Batı Avrupa açısından müslümanların siyasete aktif katılımlarının sağlanması gerektiğine vurgu yapmıştır. İngiltere özelinden hareketle çokkültürcü anlayışı şekillendirmeye çalışan Madood, batı ülkelerine göç yoluyla

gelenlerin bu ülkeleri özgürce yaşamlarını sürdürebilecek bir sığınak olarak görmelerine vurgu yapmıştır. Buna rağmen sekülerleşme nedeniyle islam karşıtlığını anlaşılmasız bulan Madood, Batı Avrupa ülkelerinin tüm ilerici söylemlerine rağmen, farklılıklara hoşgörü ve uyum anlayışlarının Osmanlı Devleti'nin zamanında göstermiş olduğu anlayışın çok gerisinde olduğu gerçeğine de vurgu yapmaktadır (Modood, 2014). Çokkültürcülük anlayışının tüm saldırı ve buhranlara rağmen bir zorunluluk olduğunun altını çizen Madood, farklılıklarla bir arada yaşamanın en önemli koşulu olarak kamusal katılımcılığa ve evrensel hukuki düzenlemelere ihtiyaç duyulduğuna dikkat çekmektedir.

Buraya kadar teorisyenlerin görüşü incelenmeye çalışılmış, farklılıkların hangi zemin üzerine oturtularak birlikte yaşamın mümkün kılınacağı anlaşılmaya çalışılmıştır. Herder'in mistik bir inanç olarak ele aldığı farklılıkların ancak toplumsal dayanışmayla birarada yaşabilecekleri vurgusu Rawls'da çokkültürlü toplumlarda çatışmanın ancak adil bir yönetim anlayışıyla ortadan kalkacağı şeklinde ortaya çıkmaktadır. Anayasal yuttaşlık kavramını ortaya atan Habermas kendini farklı olarak konumlandıran herkesin yurttaş olma bilinci ve adil bir politikayla birarada yaşamın mümkün olabileceğini ifade etmektedir. Kymlicka eşitlik ve adil politika anlayışı üzerine çokkültürlülük anlayışını inşa ederken; tanınma politikası üzerinde çokkültürlülüğü tartışan Taylor, sahicilik anlayışına uygun olarak eşdeğer saygı esasını ön plana çıkarmıştır. Çokkültürlü toplumlarda evrensel politik ve hukuki düzenlemelerin gerekliliğine dikkat çeken Madood ise katılımcılığın mutlaka sağlanması gereken bir koşul olduğunu ileri sürmektedir.

2.2.1.2 Çokkültürlülüğe yönelik eleştiriler

Çokkültürlülük teorisyenlerinin yaklaşımlarına karşılık çokkültürlülüğün artık modası geçmiş bir kavram, kapitalizmin sinsi bir oyunu, gerçekleşmeyecek bir ütopya ya da efsane olduğuna yönelik eleştirilerin özellikle 2000' li yıllardan itibaren sıkça dile getirildiği görülmektedir (Özbudun ve Demirer, 2006; Çınar, 2016; Bonet ve Negrier, 2015). Bu eleştirilerin yanında çokkültürlülüğün teorik temellerinin birçok problemi

barındırdığı, toplumsal hayatta uygulanmaya kalkışılması durumunda birçok soruna hatta bazı farklı gruplar için hak kaybına yol açacağı iddiaları da bulunmaktadır (İnan, 2012) .

2000’li yılların başına kadar demokraside ileri olduğunu iddia eden ülkelerin en önemli argümanlarından biri “Açık Toplum “olduklarını iddia etmeleridir. Henri Bergson tarafından geliştirilen açık toplum modelinde, toplum çoğulcu ve kozmopolit olmalıdır ki, eldeki problemlere farklı bakış açılarıyla çözüm üretilebilsin (Vikipedi, 2016). Açık toplum anlayışı gelişmişliğin ve ileri demokrasinin bir göstergesi olarak ifade edilirken, aynı zamanda güvenlik zaafiyeti oluşturacağı ve aslında dolaylı olarak bir çokkültürlülük politikası olarak hukuksuzluğu, ayrıcalıkları ve eşitsizliği besleyeceğine yönelik ciddi eleştiriler almaktadır (Tekinalp, 2005).

İnsel (2001) ise çokkültürlülüğün kendi içinde bir amaç haline dönüşmesinin kültürel milliyetçiliğin taşıyıcısı olma ve toplumu aralarındaki bağları iyice gevşemiş, alt gruplar toplamına çevirme tehlikesinden bahsetmektedir. Çokkültürlülüğün demokrasinin olmazsa olmazlarından olduğunu ancak özgürlük kısıtlama riskini de her zaman taşıdığını ifade etmektedir. Slavoj Zizek (2001) ise çokkültürcülüğün, tersine bir ırkçılık olduğunu, kapitalizmin kalıcılığının herkes tarafından kabul edilmesinden dolayı eleştirel enerjinin kapitalizmin temelindeki homojenliğe dokunmadığını, kültürel farklılıklar adına savaşmayı bu nedenle ortaya çıkardığını ifade etmektedir (akt. Çelik, 2008). Zizek’e göre çokkültürcülükte varolan ötekine saygı anlayışı aslında tam da kendi üstünlüğünü ilan etmenin bir başka görünümüdür. (Duman, 2009).

Kalaycı (2010) çokkültürcü demokrasinin önündeki engellerin ideolojik ve pragmatik olarak iki kısımda toplanabileceğini, ideolojik olarak çokkültürcü demokrasilerin ulus devleti milliyetsizleştirme, pragmatik olarak ise özel hak taleplerinin toplumsal parçalanmaya neden olabileceğini belirtmektedir. Huntington’un (2005) gerçek savaşın kültürel ve dinsel farklılıklardan ortaya çıkacağını ifade ettiği “Medeniyetler Çatışması” tezine atıfta bulunan Çınar (2016) postmodernist çoğulcu yaklaşımın özünde bulunan “biz ve onlar” daki “onlar”ın oldukları yerde bırakılması,

terkedilmesine yol açtığını ifade etmektedir. Söz konusu çalışmada dikkat çeken unsurlardan biri de, dinsel, kültürel kamplaşmaların ülkeler bazında gösterildiği haritada Türkiye'den “yalnız ülke” olarak bahsedilmesidir (Wikipedia, 2016).

Kültürel milliyetçiliğin taşıyıcısı olma ya da tersine ırkçılık, kapitalizmin kalıcılığını sağlamlaştıran argüman gibi kaydeğer eleştirilerin her halükarda dikkate alınması gerekmektedir. Zira dünya üzerindeki savaşların önemli bir kısmının, dinsel, kültürel farklılıklardan kaynaklandığı bir gerçektir. Bu çatışmaların ya da çatışmanın yaşanmadığı ülkelerde bir arada yaşamaya yönelik daha insancıl ve demokratik çözümler üretmeye çalışan çokkültürlülük düşüncesi savunucularına karşılık olarak çokkültürlülüğün sosyo-kültürel ve diğer tür ayrımcılıklara yol açmayacağına yönelik ikna edici tutumların özellikle gelişmekte olan ülkelerde milliyetçilik vb. reflekslerle başarılı olamayacağına yönelik inancın mevcut olduğu bilinmektedir. Türkiye açısından değerlendirildiğinde, tüm tartışmalara rağmen bünyesinde barındırdığı farklı inanç sistemi ve sosyo kültürel yapılar, geçmişinden ve sahip olduğu zengin potansiyelden, farkındalık, anlayış, hoşgörü kavramlarını kendi değerler sistemi içerisinde taşımaktadır. Sahip olunan bu değerler çokkültürlülük açısından oldukça önemlidir. Aynı şekilde bu değerler Türkiye'de ayrışmaların önüne geçecek önemli unsurlar olarak düşünülmektedir.

2.2.2 Çokkültürlülük ve çokkültürcülük kavramları

Alan yazın incelendiğinde çokkültürlülük ve çokkültürcülüğün çok zaman karıştırıldığı, bazen de bir birinin yerine kullanıldığı görülmektedir (İnan, 2012). Çokkültürlülük genel anlamda toplumsal bir yapıyı niteleme amacıyla kullanılıp bir duruma işaret ederken, çokkültürcülük toplumda var olan çeşitliliğin ya da farklılıkların kamu alanına siyasi argümanları kullanarak yansıtılmasını esas alan uygulamaları ifade etmek amacıyla kullanılmaktadır (Yürüşen, 1998). Bireysel özgürlüklerden etnisite ya da dine kadar bir çok alanı kapsayan çokkültürlülük, günümüzde çokkültürcülük politikaları olarak ortaya çıkmaktadır. Bu politikalar farklı grupların saygı ve kabul görme hakkı veya

ahlaki ve kültürel olarak farklı olanların toplumsal ve siyasi anlamda pozitif onay talebi çokkültürcülük politikaları olarak ifade edilmektedir (Ercins ve Görüşük, 2016). Çokkültürcülük politikalarına yönelik en önemli eleştiri Taylor, Appiah, Habermas, Rockefeller, Walzer ve Wolf (1994) tarafından getirilmektedir. Bu politikaların özellikle kollektif kimlikleri korumak amacıyla hareket ederken, bireysel tercih ve farklılıkları görmemeye neden olduğunu bu durumun ise uzun vadede çokkültürlülüğü aşındırıcı bir politika olarak ortaya çıkma tehlikesine dikkat çekmektedirler.

2.2.3 Çokkültürlü eğitim

Çokkültürcülük-Çokkültürlülük tartışmaları çerçevesinde ortaya çıkan kavramlardan biri de çokkültürlü eğitim kavramıdır. Çokkültürlü eğitim, eğitim sistemlerinde birtakım değişiklikler meydana getirmek amacıyla ortaya çıkan bir reform hareketi olarak değerlendirilebilir. Çünkü çokkültürlü eğitim, okul politikası ve siyaset, okul kültürü ve gizli müfredat, öğretim yöntem ve teknikleri, toplumsal katılım ve katkı, rehberlik programı, okul personelinin tutum algı inanç ve eylemleri, öğretim materyalleri, ölçme değerlendirme işlemleri gibi unsurlar başta olmak üzere okulun tüm unsurlarıyla yeniden düzenlendiği bir eğitim hareketi olarak ortaya çıkmaktadır (Banks, 2013).

Temelde tekkültürlü eğitimin bir eleştirisi olarak ortaya çıkan çokkültürlü eğitim (Marangoz, 2015), hangi toplumsal yapıya ait olduğuna bakılmaksızın bütün bireylerin eğitim hakkından eşit bir şekilde yararlanması gerektiğini savunup (Aydın, 2013) öğrencilerin farklılıkları anlaması ve saygı duymasını içeren bir öğrenme sürecidir (Demirçelik, 2012). Çokkültürlü eğitim, kültürel çeşitliliğin zenginlik olduğunu, olası bireysel ve toplumsal problemlerde alternatif çözümleri arttırdığını savunmaktadır (Aydın, 2013). Sahip olunan çeşitlilik, bütün vatandaşlara kendi kültürlerini yaşamak için fırsatlar sunar, insanların kendilerini gerçekleştirmelerini de sağlamaktadır (Banks, 2013). Kendilerini gerçekleştirme imkanı bulan bireylerin yaşadığı toplumun sorunlarını

algılama şekilleri ile bu sorunlarına çözümüne yönelik farklı önerilerde bulunmaları mümkün olabilecektir.

Gay'e (1995) göre çokkültürlü eğitim kavramı, demokratik fikirler kapsamında farklı gruplara daha kaliteli eğitim sağlamak için oluşturulan alternatif bir düşünme şeklidir. Başka bir tanımlamada ise çokkültürlü eğitim farklılıklara değer veren, değişim dinamizmi içerisinde toplumsal sorun ve ihtiyaçları karşılayan, bu potada bulunan tüm bireyler için kişisel ve sosyal gelişimine katkıda bulunacak programlar geliştirmek ve ilgili grupların güçlendirilmesi için bir okul çeşitliliği oluşturmak (Gorski, 2010) olarak ifade edilmiştir.

Çokkültürlü eğitimin çağımızda bir gereklilik olarak düşünülmesinin altında yatan önemli gerekçeler bulunmaktadır. Bugün dünya ülkelerinin neredeyse tamamı bir şekilde çokkültürlü yapı arzlemektedir, bu yapının devamlılığını barış içerisinde sağlamanın bazı gereklerinin olduğu bir gerçektir. Birlikte yaşamının insana yüklediği en önemli sorumluluk, öteki ile yaşarken sosyal uzlaşmayı oluşturmaktır. Bu noktada kültürel çeşitliliğin birbirinin yerine kaosa sebep olacak bir alternatif olarak değil, çok sesli bir orkestra gibi bir araya geleceği sosyal yapıya (Özgen ve Köşker, 2015) dönüştürmek, çokkültürlü eğitimin hedefidir. Öte yandan okul ya da sınıflarda kültürel çeşitliliğin gün geçtikçe artması, bu sınıfların toplumun küçük bir modeli olması gerçeğinden hareketle, geleneksel öğretim metodları ya da bilgi kaynakları yetersiz kalabilmektedir (Silverman, 2008). Bu çeşitlilikte öğrencilerde akran öğrenme yoluyla öğrenme sözkonusu olsa da geçiş süreçleri zor olabilmektedir. Çokkültürlü eğitimi, bu süreçlerin sağlıklı yürütecek aracı sistemi olarak düşünmek mümkündür. Özellikle kültürel çoğulculuk, farklı kültür ve ırksal yapıya sahip bireyler hakkında sahip olunan yanlış bilgiler, kültürel gruplar hakkında varolan bilgi ve inanışların negatif yönlü oluşu (Günay, Kaya ve Aydın, 2014) farklı birey ve gruplar için fırsatların önemli ölçüde sınırlandırılması sonucunu ortaya çıkartmıştır. Bu durumun kişi hak ve özgürlükleri açısından, eşitlik ve adalet ilkesiyle bağdaşmayacağı gerçeğinden hareketle çokkültürlü eğitimin bir gereklilik olarak değerlendirilmesi mümkündür. Banks (2013), dünyayı sadece kendi kültürel bakış açılarıyla anlamaya çalışan bireylerin insanlık tecrübesinin

önemli bir kısmından mahrum kalacaklarını, kültürel sınırlamaların aynı zamanda ait olunan kültürün bile tam olarak bilinmesinin önünde önemli bir engel olduğunu ileri sürmektedir. Yine Banks (2004) bireysel kültürü geçmişin tam bir fotoğrafını çekebilmenin ancak başkalarının bakış açısıyla bakıldığında mümkün olabileceğini ifade etmiş, bireylerin kendilerini daha iyi anlayabilmelerinin ancak başka kültürlerin perspektifinden bakıldığında daha iyi anlaşılabilmesine dikkat çekmiştir. Kendini tanıma aynı zamanda anlamlandırma, diğerlerinin değer yargılarının nasıl oluştuğunun farkına varma ve davranışların temlinde yatan kültürel unsurları farketme çokkültürlü eğitimin önemli argümanıdır ve bu argüman eşitlikçi ve adil yönetim ile birlikte yaşamının temeli olarak kabul edilmektedir.

2.2.4 Çokkültürlü eğitimin amaçları

Bir reform hareketi olarak çokkültürlü eğitimin amaçları, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak, kültürel duyarlılıklarını desteklemek ve kültürel farklılıklarla ilgili önyargıları önlemek olarak sıralanabilir (Bozkurt ve Alıcı, 2013). Dunn (1997) ve Gay (1994) ise çokkültürlü eğitim için 7 ana amaç belirlemişlerdir. Bu amaçlar ; (1) eğitimde eşitlik ve mükemmellik, (2) değer ve tutumları açığa çıkarma, (3) çokkültürlü sosyal yeterlik, (4) temel yetenek kazanımı, (5) çokkültürlü okur yazarlığı geliştirmek ve (6) sosyal reform için kişisel gelişim şeklindedir. Garcia (2009) ise çokkültürlü eğitimin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır;

- a) Herkesin kabullenebileceği güvenli ve başarılı olmasına fırsat verecek bir öğrenme ortamı oluşturmak,
- b) Küresel konulara dikkat çekmek ve bu konularda farkındalık yaratmak,
- c) Kültürel bilinci güçlendirmek,
- d) Öğrencilerde tarihi olaylara farklı perspektiflerden bakabilme becerisi geliştirmek,
- e) Kültürlerarasılık anlayışını güçlendirmek,
- f) Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek,
- g) Önyargı ve ayrımcılığı önlemek.

Çokkültürlü eğitimin temelde öğrencilerde demokratik tutum, eşitlikçi ve adil davranış ve bunlara bağlılığı geliştirme amacıyla olduğunu söylemek mümkündür. Bu temel amaçla birlikte öğrencilere ırk, dil, din, cinsiyet, felsefi inanç ve tercihleri anlama ve önyargısız kabul etmek de çokkültürlü eğitimin amaçları arasında sayılmaktadır. Banks (2013), öğrencilerin toplumda varolan kültürel unsurları anlamalarının ve toplumsal yarar için çalışan birer sivil toplum oluşturmalarının çokkültürlü eğitimin verilmesiyle mümkün olacağını savunmaktadır. Çokkültürlü eğitimi savunucuları, birarada yaşamayı öğrenmiş demokratik toplumların ancak farklılıkların sesini, mücadelesini anlayışla kabul etmiş, yeri geldiğinde desteklemiş toplumlar olduğunu ileri sürmektedirler (Anık, 2012; Aydın, 2013; Doytcheva, 2013).

Fırsat eşitliğine dayalı eğitim ortamının sağlanması amacıyla olan çokkültürlü eğitimin temel ilkeleri; sosyal adalet, eğitimin her alanında fırsat eşitliği, eğitim ortamının kültürleri tanıma ve etkisini anlamaya uygun olması, farklı kültürleri tanıma, farklı kültürlere karşı önyargı ve ayrımcılığı azaltma (Açıklan, 2011) şeklinde sıralanabilir.

Sleeter ve Grant'a (2009) göre, kültürel çeşitliliği, insan haklarını, alternatif yaşam şekillerini, sosyal adaleti, fırsat ve güç eşitliğini sağlamak çokkültürlü eğitimin nihai hedefidir. Bu hedefin gerçekleştirilmesinde yöneticilerin tutumu ön plana çıkmaktadır. Zira Aydın (2013) yöneticilerin adanmışlık düzeylerinin çokkültürlü eğitimin başarı düzeyini önemli ölçüde etkileyeceğini, çokkültürlü eğitime yönelik olarak yürütülecek programların başarısının, yöneticilerden alınacak dönüt ve desteklerle mümkün olabileceğini ifade etmektedir.

Çokkültürlü eğitim, sosyo kültürel kökenleri farklı öğrencilerin bakış açılarına ve yaşam tarzlarına uygun olan içerik ve teknikler kullanılarak bu öğrencilerin okuma yazma ve matematik becerileri, eleştirel düşünme, problem çözme gibi düşünsel beceri ve süreçlerin iyileştirilmesi açısından da önemli bir reform hareketi olarak düşünülebilir. Farklı kültürel materyal, tecrübe ve örneklerin öğretimde kullanılması konu içeriği ve

öğrenmeye yönelik ilginin olumlu yönde etkilemesi dolayısıyla da başarıya doğrudan etki etmesi beklenmektedir (Gay, 1994).

Gezi'ye (1981) göre çokkültürlü eğitime ilişkin 5 yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar (1) Farklı kültürel yapıya sahip öğrencilere yönelik eşitlikçi eğitim yaklaşımı; (2) Kültürel farklılıkları anlamayı amaç edinen eğitim; (3) Kültürel çoğulculuğu korumayı amaç edinen eğitim; (4) Öğrencilerin farklı kültürlerde iş görmeleri için yardım eden eğitim; (5) Çokkültürlü sistemlerde yeterliliği geliştirmek için eğitim, şeklinde sıralanmaktadır. Bunlarla beraber çokkültürlü eğitimde başarıya ulaşmak, odaklanmış çabaya, sebat etmeye ve becerilerde uzmanlığa bağlı bulunmaktadır (Gay,1994). Banks (2013) ise etkili bir çokkültürlü eğitimin, içerik entegrasyonu, bilginin yapılandırılma süreci, ön yargının azaltılması, eşitlikçi pedagoji ve güç kazandırma olmak üzere, beş farklı boyutunun olduğunu ifade etmektedir.

Banks (2013); önyargıların azaltılması, bilginin inşası süreci okul kültürünü ve yapısını güçlendirme, eşitlik pedagojisi ve içeriğin entegrasyonunu bir bütün olarak ele almış ve çokkültürlü eğitimi ancak eğitimin her boyutunun birlikte değerlendirilerek ve güçlendirecek mümkün olabileceğini ifade etmiştir. Kültürel kaynakların ya da referans çerçevelerinin, bakış açılarının ve çelişkilerin, bilginin yapılandırılmasına nasıl etki ettiğini anlamak için öğretmenlerin belli bir disiplin içerisinde öğrencilere yardımcı olması gerekmektedir. İçerik entegrasyonu boyutunda ise öğretmenler bu kültürel referansları örnekler halinde içeriğe dahil etmektedir. Öğretmenlerin öğretim süreçlerini farklı ırk, kültür cinsiyet ve sosyal sınıfa ait öğrencilerin akademik başarılarının eşit hale getirilmesi eşitlikçi pedagojinin kapsamında ele alınan bir konu durumundadır. Önyargıların azaltılması, bilginin yapılandırılması, içerik entegrasyonu, eşitlikçi pedagojik yaklaşım aynı zamanda okul kültürünün çokkültürlü eğitim noktasında güçlendirilmesine destek olacaktır. Okul kültürünün zenginleştirilmesinde çokkültürlü eğitim açısından dezavantajlı birey ve grupların da akademik, sportif ve sosyal başarı ve katılımları incelenerek gerekli destekler sağlanmalıdır. Bu destek okul kültürünün zenginleştirilmesini sağlayacaktır.

Fırsat eşitliğinin insan hak ve hürriyetlerinin temellerinden olduğu ön kabulünden hareketle, bireyin taşıdığı kültürel, ırksal, dinsel, fiziksel ve sosyal kaynakların farkına vararak eğitime katılması, eğitim hizmetinden eşit ve adil oranlarda yararlanması sosyal devlet olmanın da bir gereği olarak düşünülmektedir. Bu gereklilik aynı zamanda bireyin sahip olduğu bilgi, beceri ve tutumların toplumsal barış ve insanın öznel iyi oluşuna katkı sağlayacak düzeye getirilmesi, akademik başarıların artırılması gibi faktörler açısından da bir gerekliliktir. Sahip olunan kültürel farklılıkların toplumsal sorunların çözümünde birer alternatif olarak kullanılması, zengin yaşantı imkanlarının sunulması ve toplumda saygının tesis edilmesi açısından da bir gereklilik olarak düşünülmelidir. Çokkültürlü eğitim bu gerekliliklerin farkına vararak eğitim programı ve ortamlarının hedeflendiği bir yenilik hareketi olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.2.5 Çokkültürlü eğitim müfredatı

Çokkültürlü eğitime yönelik çalışmalar kapsamında yürütülen çokkültürlü eğitim müfredatının amaca hizmet etmesi bakımından temel niteliğinin kapsayıcı ve farklılıklara saygıyı temele aldığı görülmektedir. Türkiye’de buna yönelik çalışmalar yeterli miktarda olmasa da özellikle ABD’de yürütülen çalışmalarda, kültürel çeşitliliği tanıyan ve uygulamalarında bu çeşitliliğe vurgu yapan okulların yüksek performans sergiledikleri görülmektedir (Cuseo ve Thompson, 2012).

Çokkültürlü eğitim müfredatı çalışmaları reformist bir anlayışla, erkek egemen, klasik ve ayrıştırıcı unsurlar taşıyan ve hakim kültürün üstünlüğünü ilan eden yapılar karşılık alternatif olarak geliştirilmektedir (Banks, 2013). Çokkültürlü eğitim müfredatının taşıması gereken özellikler genel olarak değerlendirildiğinde, farklı kültürel yapıların yeterli oranda temsili, etkinliklerin farklılıkların gözetilerek yürütülmesi, okul ve ders programlarının farklılıkları kapsayacak şekilde hazırlanması, çokkültürel farkındalık, ayrışma, önyargı ve ırkçılık gibi ötekiletirici ve çatışmaya neden olabilecek unsurların asgari düzeye indirgenmeye çalışıldığı bir dönüşüm programı olarak

değerlendirilebilir (Cuseo ve Thompson, 2012). Çokkültürlü eğitimin reformist olarak nitelendirilmesinde bu dönüşümcü yapısının etken olduğu düşünülmektedir.

Çokkültürlü eğitim müfredatı, müfredat geliştirme çalışmalarında gözönünde bulundurulan tüm özellikleri göz önünde bulundurmakla birlikte, kavramsal paradigmlar ve metodolojiler konusunda genel müfredattan farklılıklar göstermektedir (Aydın, 2013). Öğretimin merkezine kültürel çeşitliliği koyan çokkültürlü eğitim müfredatında çeşitliliğin boyutları ve bunlara uygun eğitimsel uygulamaların nasıl yürütüleceğine dair önermeler önemli yer tutmaktadır.

Çokkültürlü eğitim alanının önde gelen isimlerinden James Banks'e (2013) göre çokkültürlü eğitim müfredatı doğrudan bir şekillendirme yoluyla değil, inşa ederek dönüştürme yoluyla olmalıdır. 4 aşamalı dönüşümü öngören Banks (2013), aksi durumda baskın kültür, ırkçı, erkek egemen mantığın programın ruhunda yine varolacağına dair kuşkularını dile getirir. Dönüştürmenin ilk aşaması *katkı yaklaşımı*dır. Farklı kültürlerin bayramlarını özel günlerini içeren etkinlik ve kitapların seçimi ve bunların özellikle öğretimin ilk kademesinde etkin olarak kullanımı. İkinci yaklaşım olarak *ekleme yaklaşımı*nda müfredatın ana hatlarına dokunulmadan çeşitliliğe dair içerik, kavram, konu, anafikir ve farklı bakış açılarının eklenmesi sözkonusudur. İlk iki aşamada öğretim programlarının temel yapılarını ve ilkelerini ihlal etme sözkonusu değildir. Üçüncü aşama *dönüştürme yaklaşımı*. Müfredatın yapısı bu aşamada değişikliğe uğramaktadır. Öğrenciler bu seviyede kavram, konu, anafikir ve problemleri farklı kültürel yapıların bakış açılarıyla görmeye çözmeye teşvik edilir. Bu aşamada genel müfredat programının paradigmasında değişiklikler başlamaktadır (Aydın, 2013). Evrensel kavram ve konuların öğrencilerin hem kendi hem de farklı kültürlerin bakış açılarıyla incelenmesine olanak sağlayacak yapıda olması gerekmektedir. Dördüncü ve son aşamada ise *sosyal hareket yaklaşımı*dır. Bu aşamada öğrenciler önemli sosyal konuların çözümünde aktif rol alacak konumdadır. Öğrenciler sosyal konuları sorgular, anlamaya çalışır ve bu konularla ilgili olarak uygulamaya dönük işler yaparlar (Banks, 2013).

Çokkültürlü eğitim müfredatında farklılıklar hakkında ne öğretileceğinin yanında kültürel farkındalık oluşturma ve bu kültürel çeşitliliğe sahip öğrencilere daha etkili eğitimin nasıl verilebileceği de önemli bir konudur. Bennette (1995) veli, öğrenci, öğretmen ve yöneticilere yönelik çokkültürlü eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için; farklılıkları olumlayan bir öğrenme ortamı, çokkültürlü eğitim müfredatı, olumlu öğretmen beklentileri, yöneticilerin teşvik edici yapısı ve öğretmen gelişim atölyelerinin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Zira okul toplumun küçük bir kopyası şeklinde düşünüldüğünde öğrencilerin kim olduklarını bilmeleri, kendileriyle ve çevresindekilerle barışık bir benlik algısı içerisinde olmaları öncelikle okul içerisinde ardından toplumsal yaşama yansıtacak bir tutum olarak düşünülmelidir. Öğrencilerde karar verme, sosyalleşme, karar katılım ve politik yeterlik duygularının geliştirilmesi, çoğulcu demokratik toplumda etkin birer vatandaş olmalarına olumlu katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda doğru yapılandırılmış bir müfredat ile toplumsal barışın temellerinin atılması sözkonusu olmuş olacaktır (Cuseo ve Thompson, 2012).

Hyde (2006) ise çokkültürlü eğitim müfredatının taşıması gereken nitelikleri şu şekilde sıralamaktadır;

- Okul ortamı ve etkinlikleri kültürel çeşitliliği desteklemelidir.
- Okul politikaları ve iklimi çokkültürlü etkileşim ve anlayışı destekler nitelikte olmalıdır.
- Müfredat öğrencilerin kültürel öğrenme biçimlerini ve özelliklerini yansıtmalıdır.
- Müfredat öğrencilerin sosyal problemlerini, deneyimlerini ve bireylerin çeşitlilik dinamiklerini anlamalarına yardımcı olmalıdır.
- Müfredat çoğulcu ve demokratik bir devlette etkin birer birey olarak öğrencileri katılımcılığa teşvik etmeli, öğrencilerde politik yararlılık duygusunu geliştirmelidir.
- Müfredat kişiler arası, gruplar arası ve kültürler arası etkileşim için gerekli becerileri kazandırmalı.
- Müfredat yapısı itibarıyla kapsayıcı, farklı kültürel yapıların düşünce ve yaşam şekillerini bütüncül bir şekilde yansıtmalıdır.

- Müfredat farklı kültürel yapıların kültür,sosyal gerçeklik, tarihi tecrübe ve varoluşsal şartları gibi konularda kesintisiz bir inceleme içermelidir.
- Çokkültürlü eğitim müfredatı öğrencilere olay, durum ve çatışmaları farklı bakış açılarıyla görme anlama ve orumlama becerilerini geliştirmelidir.
- Müfredat içerisinde yaşanan toplumun çok yönlü gelişimini kavramsallaştırarak öğrenme becerisi kazandırmalıdır.
- Müfredat deneyimsel öğrenmelerden ve tecrübelerden azami ölçüde yararlanmalıdır.

Hyde'in müfredata yönelik sıralamasında da çokkültürlü eğitimin inşa edici özelliğinin ön plana çıktığı görülmektedir. Okul ortamının, politika ve ikliminin kültürel çeşitliliği destekleyici, müfredat programının ise öğrencilerin kültürel öğrenme özelliklerini yansıtır nitelikte olması gerektiğini ifade etmektedir. Çoğulcu anlayışın hakim olduğu demokratik ülkelerde, bireylerin etkin olmasının önemli faktörlerden birisi de toplumsal sorunlara, sahip oldukları deneyimler yoluyla çözüm önerilerini getirmelerine yardımcı olarak katılımcılıklarını teşvik etmektir. Çokkültürlü müfredatın önemli özelliklerinden birisi de farklı kültürel yapıların düşünce ve yaşam şekillerinin bütüncül biçimde ele alınmasına olanak sağlamasıdır. Bireyin davranışlarının sosyal, psikolojik temellerinin içerisinde büyüdüğü kültüre bağlı şekillenmesi, öğrenci tutum ve davranışlarının anlaşılabilirliğini arttıracaktır. Çokkültürlü eğitim müfredatı aynı zamanda farklı kültürel yapıların sosyal gerçeklikleri ile tarihi tecrübe ve varoluşsal nedenlerini ıcelemesi ve bireylerin kendi kültürel yapıları ile diğer kültürlere ait gerçeklikleri tanıması ve anlaması açısından da ayrıca önemlidir. Genel olarak değerlendirildiğinde çokkültürlü eğitim müfredatı, farklılıkların etkin katılımını sağlamaya çalışıyor olmasının yanında, bu farklılıkların sahip oldukları yaşam deneyimlerinden de toplumsal sorunların çözümünde azami ölçüde yararlanmaya çalışan bir yapı arz etmektedir.

2.2.6 Çokkültürlü eğitimde öğretmen özellikleri

Eğitim politikaları ya da müfredatlar, uygulanmak istenileni amacı belirlemekte iken bunların uygulayıcısı konumunda olan öğretmenler şüphesiz tüm bileşenler içerisinde ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü öğretmen nitelikleri, programda öngörülen hedeflerin gerçekleştirilmesi ve verilecek eğitimin kalitesini artırma açısından hayati öneme sahiptir. Eğitim sürecinin yönlendiricisi konumuyla beraber toplumsal rolleri açısından öğretmenlerin sahip oldukları bilgi, beceri, tutum ve davranış yeterlik ya da nitelikleri, belirlenmiş hedeflere ulaşılma konusunda belirleyici durumdadır. Bu bilgi, beceri tutum ve davranışlar müfredatın uygulanabilirliğini arttırmakla birlikte, çalışılan kurumda verimliliğin artırılması, çalışma barışının sağlanması boyutlarıyla da önem arz etmektedir.

Gay (2002), öğretmenlerin sahip olması beklenen çokkültürlü yeterlikleri; kendi kültürel kimliğinin ve önyargılarının farkında olma, kendi kültüründen farklı olan grupların dünya görüşlerini öğrenme eğiliminde olma ve kültüre duyarlı öğretim yöntemlerini geliştirme olarak boyutlandırmaktadır. Taylor ve Quintana (2003) ise, öğretmenin kişisel özellikleri, farkındalığı ve bilincinin, çokkültürlü eğitim programlarının uygulanmasında çok önemli bir yer tuttuğunu ifade etmektedir (akt. Başbay, 2014).

Öğretmenler eğitim öğretim sürecinde farklı sosyo ekonomik düzeyde, farklı felsefi inanca sahip, farklı kültürel geçmişten gelen bir çok öğrenciyle karşı karşıya gelmektedirler. Çokkültürlü eğitimin temeli sayılan fırsat eşitliği ve adalet ilkelerini hayata geçirebildikleri ölçüde rol model özelliklerini, akademik başarıyı ve program hedeflerini yerine getirebilmiş olacaktırlar. Öğretmenin, farklılıklara saygı duyması, kültürel yeterliğini artırması ve her ortamda kültürel farklılığa sahip bireylerle iletişim kurabilmesi, ötekileştirmeyen, ayrımlaştırmayan bir tutum içerisinde olması asgari mesleki yeterlikleri olarak sıralamak mümkündür. McGeehan (1982) çokkültürlü eğitim sürecini yürütecek öğretmenlerin bilgi, deneyim, tutum ve davranış olmak üzere 4 temel

yeterliçe sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öte yandan Silverman (2008), öğretmenlerin çokkültürlü eğitim yeterlik algılarının sosyal adalet içerisinde eğitim verebilme yeterliklerinin önemli bir belirleyicisi olduğunu ifade etmektedir.

Başbay, Kağnıcı ve Sarsar (2013) ise öğretmenlerin çokkültürlü eğitim için bilgi, beceri ve tutum olarak ifade edilebilecek temel yetkinliklere sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Tutum boyutu farklılıklara olumlu yönde yaklaşmayı, çokkültürlü ve küresel bakış açısı geliştirmeye çalışmayı; bilgi boyutu farklı kültürel, ulusal, küresel değerler hakkında bilgi, farklılığın görünümü ve etrafındakiler hakkında bilgi, öğrencilerin öğrenme stilleri hakkında bilgiyi (sosyal, dinsel, akademik, psikolojik vb.); beceri boyutunda ise öğrencilerin ulusal ve küresel değerlere yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmeyi, farklı kültürleri kabullenici olmayı öğretmeyi, öğrencilere farklı yaşam ve sağlık koşulları içerisinde bulunan çocuklara yönelik empatik ve sevecen tutum kazandırmayı, karşı cinse yönelik destekleyici tutum geliştirmeyi, çokkültürlü program geliştirmeyi kapsamaktadır. Washington (2003) da benzer bir şekilde öğretmenlerin sahip olması gereken yetkinlikleri, kendini anlama, diğerlerinin kültürlerini anlama ve akademik çokkültürlü yeterlikler şeklinde sıralamaktadır.

Öğrencilerin kendilerini özgü düşünme yolları ve davranışlarının var olduğunu bilmek öğretmenin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak eğitim öğretim faaliyetlerini yapılandırmasının önemli koşullarındandır. Bu kendine özgülük öğrencinin içerisinde bulunduğu sosyo-kültürel yapıdan bağımsız düşünülemez. Bu durum salt öğretmenin öğrenciyi tanıması açısından değil aynı zamanda kendi kültürel kimliğine yönelik farkındalığı da gerektirmektedir. Öğretim sürecinin yürütülmesinde öğrencinin öğrenmelerini kolaylaştıracak önemli unsurlardan biri de öğrenci öğrenmelerine kaynaklık edecek yaşantı zenginliklerinin farkına varmaktır (Başbay ve Bektaş, 2009). Farklı kültürel zenginliklerin farkına varan öğretmen, yeni öğrenmeleri bu zenginlikler üzerinde kurgulayarak öğrenci performansının artırılmasına yardımcı olabilir.

Villegas ve Lucas (2002) ise çokkültürlü öğretmen niteliklerini; a) sosyokültürel bilgiye sahip olmak, b) öğrencilerdeki farklılıkları görebilmek ve farklılıklardan kaynaklanabilecek problemleri üstesinden gelinebilecek problemler olarak değerlendirmek, c) okul ortamının çokkültürlü yapısının farkında olmak ve okulun bu sorumluluğu yerine getirebilmek, d) öğrencilerin farklı öğrenme stillerine bilmek ve bu farklılıklara göre öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına destek olmak, e) öğrenciyi tüm yaşamsal alanlarıyla tanımak, f) öğretimi öğrencilerin farklı yapılarına uygun tasarlamak, şeklinde sıralamışlardır. Bu niteliklerin öğretmenin farkındalık boyutundan bilgi ve beceri boyutuna kadar tüm alanlarda önyargısız tutum ve davranış içerisinde olmasını, becerilerini bu yönde geliştirmesini gerekli kılmaktadır. Öğretmenin kendi sosyokültürel geçmişiyle beraber öğrencilerin sahip olduğu sosyo kültürel geçmiş hakkında bilgi sahibi olması, öğrenci davranışlarını anlamdırma, önyargısız yaklaşma ve olası problemlerin çözümüne katkı sağlayacaktır. Farklı kültürel geçmişe ya da yapıya sahip öğrencilere yönelik olarak öğrenme ortam ve süreçlerininin planlanması verimliliğe olumlu katkı sağlayacağı gibi öğrencilerin kendilerini okulave içerisinde buldukları topluma uyum sağlamalarına ne özne iyi oluşlarına olumlu katkı sağlayacaktır.

Öte yandan öğrencilerin aynı yaş grubu ya da sınıfta yer almaları nedeniyle hepsini aynı görmek ve hatta eşitlik ilkesi gereği eşit davranmak öğretmen açısından artık genel geçer bir durum olarak değerlendirilmemektedir. Farklı köken, kültürel yapı cinsiyet ya da engellik niteliğine sahip öğrencilere yönelik olarak öğretmenin “ben öğrencilerime eşit davranırım” cümlesinin bir klişe olduğu, bu cümlenin farklı kültürel yapıları barındıran öğrencilerin aynı zamanda farklı öğrenme tarzına sahip olmaları nedeniyle de eşit davranmanın çok mümkün olmadığı görülmektedir (NCSS, 1991). Çokkültürlü eğitim içeriklerinin her eğitim ortamının bileşeni olarak görülmemesinin sonucu, eğitime ulaşılabilirlik sorununu da beraberinde getirmektedir. Eğitimsel açıdan “*adil sınıfların*” oluşması için gereken anahtar niteliklerin öğretmenlere kazandırılması öğrencilerin ihtiyaç duydukları eğitimi almaları noktasında önemlidir (Silverman, 2008). Eğitimde kültürün varlığına dair farkındalık, öğretmenlerin kültürel duyarlılığa sahip eğitimi yürütmeleri açısından da önemlidir. Bu farkındalık eğitime katılan bütün öğrencilerin ihtiyaç duyacakları eğitimi almalarının önünü açacaktır.

Çokkültürlü eğitim son yıllarda eğitim bilimciler arasında çokça araştırılmaya, tartışılmaya ve kabul görmeye başlamış bir kavramdır (Banks, 2013; Aydın, 2013; Özdemir ve Dil, 2013; Söylemez ve Kaya, 2014; Engin ve Genç, 2015). Buna karşın, okullarda süregelen mevcut eğitim uygulamalarının, öğrencilerin farklı kültürlere karşı olumlu tutum geliştirmelerinde yetersiz kaldığı bilinmektedir (Özdemir ve Dil, 2013). Bu durum öğretmenlerin çokkültürlü eğitimde üstlenecekleri rolün önemini göstermesi açısından önemlidir.

Sınıf içerisinde demokratik ortam oluşturmak, eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmek gibi unsurlar da göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim yeterliklerinin önemi yadsınamaz bir gerçek olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler tartışabildikleri ölçüde mutlak doğru ve mutlak yanlış anlayışından ve sürekli “biz” ile “öteki” karşılaştırması yapmaktan vazgeçebilirler (Söylemez ve Kaya, 2014). Empati, diyalog, farklılıklara saygı gibi kavramları merkeze almış bir çokkültürlü eğitim bu açıdan da değerlendirildiğinde öğretmenlerin bu konudaki yeterliliği ayrıca önem arz etmektedir. Türkan, Aydın ve Üner (2016) yaptıkları çalışma ile öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının artmasıyla bilginin yapılandırılmasına olan inançlarının arttığı sonucu bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Dolayısıyla çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutuma sahip bireylerin, kişilerin farklı tercih ve yönelimlerinin olması durumunda empatik tutum içerisinde olacakları ve buna saygı duyacaklarını ifade etmektedirler. Bu sonuç öğretmen adaylarının ya da öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının, okul iklimi, öğrenci davranışlarının değerlendirilmesi gibi birçok boyuta olumlu yansıtacaktır. Öte yandan alan yazında yapılan araştırmada kültürel zekâ ile çokkültürlü eğitim arasında doğru orantılı bir ilişkinin olduğu, kültürel zekânın bir boyutu olan üst bilişsel boyutun farklı kültürlere saygı duyma ve duyarlı davranmayla ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Koçak ve Özdemir, 2015). Kültürel zekânın kültürlerarası liderliğe etkisinin ya da liderlik davranışlarına olumlu katkıda (Ersoy, 2014) bulunduğu gerçeğinden hareketle, başkalarının kültürel tercihlerine saygı duyma ve farklı kültürlere duyarlı olma tutumunun öğretmenin öğretim liderliğine de olumlu katkı sağlaması söz konusudur.

Türkiye farklı kültürel ve dini grupları bünyesinde barındıran bir ülke olmasına rağmen öğretmen adaylarına yönelik çokkültürlü ortamlarda nasıl eğitim yapacaklarına dair herhangi eğitim yapılmamaktadır (Kaya, 2014). İlk defa 2016-2017 eğitim öğretim yılı başı itibarıyla aday öğretmenlere yönelik hazırlanan ve Temmuz 2016 da “Kültür ve Medeniyetimizde Eğitim Anlayışının Temelleri” başlığı ile Eylül 2016 öğretmenlerin atandıkları bölgelerde eğitimini almak üzere “Anadolu’da Çok Kültürlülük, Kaynakları ve Eğitime Yansımaları” eğitimi verilmeye başlanmıştır (Hürriyet, 2016). Türk eğitim tarihi ve çokkültürlü eğitim açısından önemli sayılacak bu gelişme aynı zamanda çokkültürlü eğitime yönelik Türk eğitim sistemi içerisinde ilk olma özelliği taşımaktadır. Ayrıca Türkiye’de sayısı 400 bini bulan Suriyeli öğrenci için, MEB’na bağlı olarak 21 ilde 425 Geçici Eğitim Merkezi açılmış ve bu okullarda görev yapan Suriyeli öğretmenlere, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü ile UNICEF ortaklığında Ağustos 2016’da eğitici eğitimi verilmiştir (<http://oygm.meb.gov.tr/>, 2016). Aday öğretmenlere yönelik görev yapılacak yöreye uyumlarını sağlayacak eğitimler ile Türkiye’ye göçeden Suriyeli öğrenci ve öğretmenlere eğitim verecek eğitimci eğitimi çalışmaları, Türkiye’de çokkültürlü eğitim açısından önemli gelişmeler olarak değerlendirilebilir.

Bu gelişme dışında MEB, 2008 yılında öğretmenlik mesleği yeterliklerini belirlediği çalışmasında, bazı yeterliklerin çokkültürlü eğitimi destekler boyutta olduğu görülmektedir. Bu yeterlikler (1) sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde öğrencilerin sosyal ve kültürel özelliklerine uygun olarak çeşitliliğe yer verir, (2) öğrencilerin geçmişine ve sosyo ekonomik durumuna göre önyargısız davranır, (3) uluslara, bireylere ve inançlara karşı arımcılık yapmaz, (4) öğrencilerin sahip olduğu kültürel değerleri dikkate alır, (5) ailelerin farklı değer ve inançlarına saygı duyar...vb (MEB, 2008) şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin diğer yeterlik alanları gibi çokkültürlü eğitim yeterliklerinin önemsendiği görülmektedir. Yine yapılan bir araştırmada, çokkültürlülük yeterlik algısı yüksek öğretmenler, öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, ilgilerini dikkate alarak yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcarken, yeterlik algısı düşük öğretmenler öğrencilerini güdülemede birtakım sorunlar yaşamaktadırlar (Bulut ve Başbay, 2014).

Öte yandan küreselleşmeyle beraber farklı iş alanları için farklı yeterlik ve yetkinliklere ihtiyaç duyulması uluslararası eğitime yönelik ilginin artmasına neden olmuştur. Kalkınma Araştırmaları Merkezi (2015) tarafından yayınlanan raporda 1970’li yıllarda 800 bin civarında olan uluslararası öğrenci sayısının 2020 yılında 8 milyona ulaşmasının beklendiği ifade edilmektedir. Aynı raporda Türkiye’de 2000-2001 eğitim öğretim yılında öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenci sayısı 17 bin civarında iken 2013-2014 yılı itibarıyla bu sayının 48 bine çıktığı ifade edilmektedir. Raporda da değinildiği üzere uluslararasılık ya da çokkültürlülük kavramının salt eğitim açısından değil toplumsal bir konu olduğu gerçeğini de ifa etmektedir. Bu gerçek aynı zamanda öğretim görevlileri, ders programları açısından da önem arzeden bir durumdur.

Çokkültürlülük kavramında olduğu gibi çokkültürlü eğitim kavramı çerçevesinde de yoğun tartışmaların olduğu görülmektedir. Çokkültürlü eğitime karşı çıkanlar, çokkültürlü eğitimin ülkelerin üniter yapılarını sarsacağı ve bölünme riskini arttıracığı, özellikle çokkültürlü olmayan toplumlarda diğer kültürleri araştırmanın önemli olmadığı, çokkültürlü eğitime yönelik uygulamalarının eğitimin ortak paydada birleştirici bir unsur olma özelliğini ortadan kaldıracağı gibi hususları ön plana çıkararak çokkültürlü eğitime karşı tutum içerisinde buldukları görülmektedir (Başbay, 2014). Buna karşın Yalçın (2002) toplumların zaten birden fazla farklı kültürün varlığının bir gerçekliği olduğundan hareketle çokkültürlülüğün toplumlar için kaçınılmaz bir realite olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmalar göstermektedir ki, Türkiye çokkültürlülük kavramıyla henüz tanışmaktadır. Yapılan çalışmaların uygulamaya yansıma boyutunun yeterli olmadığı ve bu alanda yapılması gereken çalışmaların birçok boyutta eksik kaldığı düşünülmektedir. Program geliştirme boyutundan planlama boyutuna, öğretmenin hizmetöncesi ve hizmetiçi eğitiminden ders kitaplarının içeriğine kadar birçok alanda çalışmanın yapılması sonuçların değerlendirilip dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Kültürel farklılıkların dikkate alındığı, eşitlik ve adalet eksenli eğitim anlayışının, bir alternatif model olarak ön plana çıktığı günümüz dünyasında, eğitim sistemlerinin öngörü ve araştırmalardan yola çıkarak gerekli önlemleri alması, olası problemlerin ortadan kalkmasına yardımcı olacağı gibi, uluslararası rekabet, serbest piyasa ekonomisi, istihdam, nitelikli insan gücü gibi birçok konuyu ilgilendiren alanlarda da ihtiyaca cevap vermiş olacaktır.

Program geliştirme boyutundan okulların yeniden dizaynına kadar bir çok alanı etkilemesi beklenen bu hareketin, program uygulayıcı, rol model ve daha bir çok boyutuyla öğretmen açısından önem arzettiği bir gerçektir. Öğretmenlerin sınıf içi demokratik tutum ve davranışlarından, bireyselleştirilmiş eğitim yaklaşımına kadar birçok alanda çokkültürlük kavramını özümsemiş olması tutum ve davranışlar ile ders içi ve ders dışı eğitim faaliyetlerinin her aşamasında çokkültürlülüğü göz önünde bulundurarak hareket etmesi, olası sorunların çözümü, toplumsal barışın sağlanması ve bilgi iletişim teknolojilerinin gelişimi sonucu aranan nitelikli bireylerin yetiştirilmesi açısından önem arz etmektedir.

Bu araştırma çerçevesindeki temel anlayış, çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin, Türkiye’de varlığını sürdüren tüm kültürel değerlerin saygı çerçevesinde değerlendirilmesi ve kabulü, farklılıkların ötekileştirilmesi değil, çokkültürlülüğün bir zenginlik olduğu bilinciyle, ortak sorunların çözümünde katkı sağlayacağına olan inanç bulunmaktadır. Yine araştırma kapsamı salt köken farklılığından kaynaklanan farklılıklar değil, toplumda bulunan yaşam biçimi, cinsiyet, sosyal grup, inanç vb. farklı diğer tüm unsurlar dikkate alınarak pozitif bir bakış açısıyla kavramın ele alınması söz konusu olmuştur.

2.3 İş Yaşam Kalitesi

2.3.1 Yaşam kalitesi

Kalite kavramı iktisat ve işletme alanlarında daha çok verimlilik ölçütü olarak kabul edilirken, yaşam kalitesi kavramı insanların sahip olduğu özelliklerden, ilişkilerinden, içinde bulunduğu toplumun sunduğu kamusal hizmetlerden ve doğanın sunduğu imkanlardan yani yaşamın toplamından memnun olma ya da olmama hali (Çağlayandereli, Arslan ve Ünal, 2015) olarak tanımlanmaktadır. Yaşam kalitesi kavramı, Aristoteles'in düşüncesinin kaynaklık ettiği "iyi olma" ya da "mutlu olma hali" ile tanımlanmaya çalışılmış ve insanın kabiliyetlerini sergileyebileceği bir ortamın sağlanması durumunda ortaya çıkan "refah" durumu ile eşdeğer kullanılmıştır (Afşar, 2011). Tanımlar değerlendirildiğinde bireyin iyi, mutlu ya da refah içerisinde bulunma haline etki eden unsurların salt ekonomik değil sosyal hatta politik unsurların da var olduğunu söylemek mümkündür. Başka bir ifadeyle maddi zenginliklerin varlığı tek başına birey ya da toplumun iyi olma hali için yeter sebep değildir. Bireylerin ya da toplumların gerksinimlerinin karşılanması, yaşam tarzında tatmin, yaşam kalitesi kavramının kapsamında yer almaktadır.

Öznel açıdan felsefe alanında önemli ölçüde tartışılan yaşam kalitesi kavramı, insanın taşıdığı dünya görüşü çerçevesinde şekillenen yaşam biçimi, anlayış ve kabullerle farklılıklar arz etmektedir (Sapançalı, 2009). Kaliteli yaşama dair ölçütlere bakıldığında ise kapsayıcılığının çok geniş olduğu görülmektedir. Zira insanın iletişim kanallarını açık tutarak dışardan gelen uyaranları alması ve kendisindeki oluşumu dışarıya vermesi, kararlı, sabredici bir yapıda olması, saygı merkezli arkadaşlıklar kurması, planlı programlı bir zamanlamaya sahip olması, çalışan, üreten ve bunu paylaşan birey olması, etik ve estetik değerleri benimsemesi, ortak akla katkıda bulunması, katılımcı olması, iyilik ve doğrulara dair yaşanmışlıkları arttırması, beden ve ruh sağlığını koruması yaşam kalitesini arttırıcı unsurlardan bazıları olarak değerlendirilebilir (Bozkurt, 2003). Sayılan

ifadelere bakıldığında aslında yaşam kalitesinin yaşamın birçok unsur ya da boyutunu gözeten ve bunları gerçekleştirildiği bir yaşamı ifade eden bir kavram olduğu görülmektedir.

Eğitim, sağlık, güvenlik, gelir, barınma, iş, çevre vb. birçok nesnel yaşam koşulunun niceliksel görünümü ile beraber bu bileşenlerin bireysel ya da toplumsal öznel algılanma düzeyi sonucu ulaşılan sonuç da, yaşam kalitesinin düzeyi anlamına gelmektedir (Sapançalı, 2009). Bu bileşenlerin tek tek değerlendirilmesinden öte topluca etkileşimsel olarak değerlendirilmesi ve hem bireysel hem de toplumsal olarak insana yakışır mutlu ve sağlıklı toplum inşasında temel gösterge olarak kabul edilmektedir. Burada niteliksel bir arayıştan söz etmek mümkündür. Niceliksel görünümün ötesinde nasıl sorusuna da cevap olacak nitelik, aynı zamanda yaşam kalite düzeyinin belirleyicisi de olacaktır. Dünya Sağlık Örgütü (1993), yaşam kalitesini, bireyin yaşadığı kültür ve değerler sistemi içerisinde, bulunduğu durumu algılama ve amaçlar, beklentiler, standartlar ve hatta kaygılarıyla ilişkilendirerek değerlendirme biçimi olarak tanımlamaktadır. Diğer bir ifadeyle yaşam kalitesini, kişinin yaşamına dair nesnel değişkenlerin, bireyin algıya dayalı öznel değerlendirmesi olarak tanımlamak mümkündür.

Artan bir önemle yaşam kalitesi bugün toplumsal düzenlemelerin nihai amacı olarak görülmektedir. Farklı paradigmlar açısından ele alınabilecek olan bu kavram, birçok unsurun (ekonomi, sosyal, sağlık, kamu hizmeti vb.) pozitif boyutla insan hayatında varolması ile mümkün olabilmektedir. Dikkat çekici unsur ise burada kalite kavramıdır. Ayırtedici üstün nitelik olarak kabul edilen kalite, yaşam açısından değerlendirildiğinde bireyin entelektüel ve moral doğasını belirleyen bir özellik olarak değerlendirilmektedir (Bozkurt, 2003). Her birey yaşamsal açıdan bu kaliteye ulaşma hedefiyle yaşamını sürdürmeye nihayette ise refah ve mutluluğa ulaşmaya çalışmaktadır. Bu süreçte sorgulama, tanıma, anlamaya çalışma çabaları hayatın uyumlu ve barışçıl bir dengede devam etmesi için bir gereklilik olarak devam eder. Yaşam kalitesine yönelik bu çabalar bireysel olarak devam etse de öte yandan toplumun hatta devletin sosyal politikalarının da nihai amacı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum yaşam kalitesi

kavramının günümüzde toplumlararası gelişmişliğin bir ölçütü olarak kabul edilmesinde kendini göstermektedir (Çağlayandereli, Arslan ve Ünal, 2015).

İstatistik kurumları başta olmak üzere birçok resmi ya da özel kuruluş her yıl ülkelere yönelik yaşam memnuniyet araştırması yapmaktadır. Türkiye’de ise Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2004 yılından itibaren her yıl yaşam memnuniyet araştırma sonuçlarını yayınlamakta; bunun için de umut, bireylerin mutluluk algılaması, kişisel gelişim ve kişisel sağlık, gelir ve çalışma hayatındaki memnuniyeti araştırmalarda temel ölçüt olarak alınmaktadır (TÜİK, 2015). Her ne kadar bu tür araştırmalar yaşam kalitesi göstergesi olarak sunulsa da refah ve mutluluğun ölçümünde yetersiz kaldıkları ve daha çok sosyal göstergelerin yaşam kalitesini ifade etmede daha kabul gören bir tutum olduğu görülmektedir (Sapancalı, 2009). Zira sosyal göstergeler salt istatistiksel birer veri olarak değil, toplumdaki sosyal güçleri ve kişilerarası ilişkileri ortaya koymaları açısından yaşam kalitesini ifade etmede daha gerçekçi oldukları şeklinde değerlendirilmektedirler. Yaşam kalitesi memnuniyetinin öznel algılanış biçimine karşılık gelen “kişisel iyi oluşu” ölçmek amacıyla bugün en sık kullanılan ölçeklerden biri “kişisel iyi oluş endeksi” olarak kabul edilmektedir (Commins, 2014). Kişisel iyi oluş bireyin kendi yaşamı hakkındaki uzun süreli bilişsel doyumunu olarak ifade edilmektedir (Deci ve Ryan, 2008). Kişiler arası ilişkileri ortaya koyması bakımından sosyal göstergelerden biri de birey olarak insanın çalışma hayatıdır. Çalışma hayatında geçirilen süre, yoğun kişiler arası ilişkiler vb. unsurlar göz önünde bulundurulduğunda, iş yaşamı niteliğinin öznel iyi oluşta önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir.

2.3.2 İş yaşam kalitesi

İş yaşamı, insana sağladığı ekonomik olanaklar, toplumla bütünleşmek, toplumda yer ve rol sahibi olmak ve saygınlık kazanmak vb. süreçler için gerekli olan temel olguların başında gelmektedir (Köknel, 1998). Yapılan araştırmalarda, insanların uyku dışındaki zamanlarının çoğunu iş ortamlarında geçirdiği ve bu sürenin günün yaklaşık %70’ini bulduğu düşünüldüğünde (Erdem, 2013), bu sürenin nasıl ve hangi nitelikte geçirildiği soruları ayrı önem taşımaktadır, İş yaşamında mutlu olan insanın, üretkenliğinin artması, yüksek motivasyon düzeyine sahip olması ve işe devamının

sürekliliğinin sağlanmış olması gibi sonuçlara ulaşılması (Özkalp ve Kırel, 2010; Afşar, 2011; Yalçın ve Akan, 2016), sosyal ve psikolojik bir varlık olarak çalışanın önemini daha bir ön plana çıkarmaktadır. Bu durum ise örgütlerin insan öznesine yatırım yapmasını, yaşam koşulları ile çalışma ortamının iyileştirilmesini bir zorunluluk haline getirmektedir. Nitekim insan, örgütün yaşama amacını gerçekleştirmesinde ve yönetim süreçlerinin tamamında ana unsur olarak görülmektedir (Başaran, 1998; Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2009).

İş dünyasında yaşanan değişim dünyadaki siyasi, sosyal ve ekonomik değişimlerden bağımsız değildir ve bu değişimler iş ile yaşam etkileşimine ve kalitesine sürekli etki etmektedir. Sanayi toplumunun büyümesi ise beraberinde çalışma ve işçi yaşam kalitesiyle ilgili tartışma ve korkuları tetiklemiştir (Strangleman ve Warren, 2015). Fizyolojik ihtiyaçlarının yanı sıra psikolojik ve sosyal ihtiyaçların karşılanması iş yaşam kalitesinin artırılmasına yönelik öncü çalışmalar olarak kabul edilmektedir (Tütüncü, 2008). Özellikle Hawthorne çalışmaları ile kuramsal bir çerçeveye oturmaya başlayan iş ile yaşam ilişkisinin temeli, insanın sosyal ve duygusal gereksinimlerinin karşılanması gerekliliğini ortaya koyması açısından önemlidir. İnsan kaynakları yönetimi alanında gelişmeler sonucu özellikle 1980’li yıllardan itibaren “çalışma yaşamının kalitesi” kavramı yönetimi ilgilendiren tüm alanların nihai hedefi haline gelmiştir (Aşan ve Erenler, 2006).

İngilizce olan “quality of work life-QWL” kavramı, iş yaşamı niteliği, çalışma yaşamı kalitesi, iş yaşamı kalitesi başlıkları altında farklı şekillerde kavramsallaştırılmıştır (Anafarta, 2009). İş yaşam kalitesi kavramı ilk zamanlarda işletme alanında kullanılan bir kavram olsa da zaman içerisinde önce sağlık ve daha sonra eğitim alanında sıkça kullanılan bir kavram haline gelmiştir (Taşdan ve Erdem, 2010). Çalışma ve yaşam kavramlarının bir arada kullanılmasının temelde bir zıtlık olduğuna yönelik eleştiriler olsa da salt işin daha iyi nasıl yapılabileceğine yönelik sorulardan öte daha kaliteli yaşama nasıl ulaşılacağına yönelik sorgulama, iş yaşam kalitesi üzerinde akademik çalışmaların yapılmasına, bu alana yönelik politikaların geliştirilmesine yol açmıştır (Strangleman ve Warren, 2015).

Çalışma yaşamının bir çok boyutunu içine alan iş yaşam kalitesini süreç ya da hedef olarak ele almak mümkündür. Bir hedef olarak iş yaşam kalitesi örgütün tüm çalışanları için doyurucu ve etkin işler ile iş çevresi oluşturarak örgüt başarısını arttırma; süreç olarak belirlenmiş hedefler doğrultusunda tüm çalışanların etkin katılımını sağlayarak daha fazla iş tatmini ve kişisel gelişim sağlamak (Aba, 2009) olarak değerlendirilmektedir.

İşin niteliği, çalışma koşulları, kurallar, teknolojik donanım, yönetim kariyer fırsatları gibi işten kaynaklanan durumlar ile iş tatmini, iş bağlılığı, örgütsel bağlılık ve işe yönelik tutumlar çalışma yaşamının bireyi ilgilendiren boyutlarından (Savcı, 1999) en önemlileri olarak ortaya çıkmaktadır. Verimlilik ve rekabeti arttıran en önemli olgunun insan olduğu fikrinin yerleşmesiyle beraber (Anafarta, 2009) özellikle işe bağlılık, çalışma koşulları, işe yönelik tutumlar açısından değerlendirildiğinde iş yaşamında ve iş yaşamı yönetimi alanında önemli değişimler yaşanmaya başlamış ve iş yaşam kalitesi kavramı son yıllarda önemini arttıran konulardan biri olmuştur.

Özkalp ve Kırel (2010) iş yaşamı kalitesini, işgörenlerin güvenli bir ortamda yaşamlarını sürdürebilecek gereksinimlerinin karşılanması, çalıştıkları örgüte katkı sağladıkları duygusunu edinmeleri, yeteneklerinin farkına varılması ve kendilerini geliştirebilecekleri bir ortamın sağlanmasını kapsayan bir kavram olarak değerlendirmektedir. Bu tanımlamadan yola çıkarak iş yaşam kalitesini çalışanların iş ortamlarından ve yönetiliş şekillerinden memnun olma hali olarak ifade etmek mümkündür. Ayrıca çalışanların örgütlenmesi, işin çalışanlar arasındaki ilişkiyi kolaylaştırma ya da engelleme düzeyi, çalışanlar ile üst kademe arasındaki ayrımın katılık derecesi (Savcı, 1999) iş yaşamı kalitesine etki eden diğer unsurlar olarak belirtilmiştir.

İş yaşam kalitesini, çalışanların fiziksel ve psikolojik refah düzeylerini yükselten ve kurumsal kültürde değişim yaratan ve sonucunda tüm çalışanların değerini yükselten bir yönetim anlayışı olarak değerlendiren Yüçetürk (2005), çalışanların sorumluluk

sahibi, kararlara değerli katkılarda bulunabilecek, saygın birer üye ve örgütün en önemli kaynağı olduğunu vurgulayan bir ilkeler dizisi olarak tanımlamaktadır. Yine Yüçetürk (2005) Amerikan Çalışma Enstitüsü'ne dayanarak iş yaşam kalitesini belirleyen temel özellikler olarak işe duyulan ilgi, kariyerindeki hedeflere ulaşabilme olanakları, iş ile ilgili kararlara katılım, yönetime duyulan güven ve kişiye gösterilen saygıyı sıralamaktadır. Öte yandan çalışanların tek düze iş hayatlarının olması sonucu olarak, psikolojik ve toplumsal sorunların ortaya çıktığı, çalışanların yaratıcılık özelliklerinin köreltiği, iş veriminin düştüğü ve sosyal ilişkilerin bozulmasına neden olduğu, bu tür olumsuzlukların yaşanmaması için iş yaşamı kalitesini iyileştirici stratejilerin uygulamaya konulduğunu görülmektedir (Başaran, 1985; Taşdan ve Erdem, 2010).

İş yaşamı kalitesinin, çalışanların çalışma yaşamındaki konumlarının, çalışanın yapısına, yetenek ve beklentilerine uygun bir düzeye ulaştırmayı amaçladığı görülmektedir (Yüksel, 2004) Alan yazında yapılan tanımlamalardan yola çıkarak iş yaşamı kalitesi anlayışını iş yaşamının insancillaştırılması şeklinde ifade etmek de mümkündür. Nihayetinde insanların zamanlarını değerlendirdikleri, enerjilerini yararlı amaçlara yöneltebildikleri ve bunların sonucunda edindikleri doyumla ruh sağlıklarına olumlu katkı sağladıkları iş hayatı, yaşamın sürekliliği açısından önemli bir alandır (Yüksel, 2004). Bu alanın insanı temel alan tüm iyileştirmelerin örgütsel bağlılık başta olmak üzere verimlilik, motivasyon ve iş doyumunu gibi birçok alana pozitif yönlü katkı sağlaması beklenmektedir.

Organizasyon ya da örgüt düzeyinde yapılan araştırmalar göstermektedir ki; çalışanlara daha insancıl iş ortamlarının sağlanması verimlilik ve çalışan memnuniyeti açısından hayati bir öneme sahiptir. Çağdaş yönetim yaklaşımlarının tamamı insana dolayısıyla çalışanın memnuniyetine vurgu yaparak, çalışanın memnuniyetinin sadece o iş yerine değil ailesine, toplumsal ilişkilere yansiyacak sonuçlar doğuracağı inancında birleşmektedir (Memduhoğlu, 2013). Örgütün verimliliğinin artması, belirlenen hedeflere ulaşılması, yönetim anlayışının insanı merkeze alması ile yakından ilgili bir durumdur. İnsana değer veren ve çalışanların güçlü yanlarını etkili kılan yönetim anlayışı, örgütün ve çalışanlarının ortak hedefte buluşmasına yardımcı olacak, çalışanlarının mutluluğunun

motivasyon ve performansa olumlu katkısı (Yeşil ve Fidan, 2015) örgütsel bağlılık ve iş doyumunu dolayısıyla verimliliği de beraberinde getirecektir.

İş yaşam kalitesini sosyo-teknik bir sistemin parçası olarak gören Yüksel (2004), iş yaşam kalitesinin sekiz alt boyuttan oluştuğunu ifade ederek organizasyon içinde sosyal bütünleşme (organizasyona sosyal entegrasyon), kişisel dokunulmazlık, düşüncelerini ifade edebilme, eşitlik hakları ile bireyin organizasyondaki rolü ile diğer rolleri arasındaki dengeye dikkat çekmektedir. Çalışanın kişisel kimliğinin ve kendisine saygının kazanılıp kazanılmayacağını, sosyal ve siyasal haklara sahip olup olmayacağını örgütiçi sosyal bütünleşme ile ilgili olduğunu ifade eden Yüksel (2004), örgütün kişisel dokunulmazlığa saygı duymasının, bireyler arası farklılıkların hoş görülmesine ve hukuki eşitliğin önemine vurgu yapmaktadır. Üzerinde durulan diğer bir alt boyut ise çalışan ile çalışma ve özel yaşam alanı arasındaki dengedir. Çalışma yaşam kalitesinin kişinin, iş yaşamı ile sosyal yaşamı arasında dengeleyici bir etkiye sahip olması, bireyin maddi ve manevi gelişimi açısından da önemlidir (Yeşil ve Fidan, 2015).

Walton (1972) İş Yaşam kalitesinin Kriterleri (Criteria for Quality of Work Life) adlı makalesinde, iş yaşamının kalite belirleyicisi kriterleri olarak; yeterli ve adil ücret, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, çalışan kapasitesinin geliştirilmesi ve işe koşulması için fırsatlar, büyüme ve güvenlik için fırsatlar, işte sosyal entegrasyon, meşru olma hali, iş ve toplam yaşam alanı, iş yaşamının sosyal uygunluğunu saymıştır. Yapılan bu sınıflandırma ya da boyutlandırmanın yanında alan yazında iş yaşamı kalitesi farklı şekillerde ele alınmış olmasına rağmen kavramsal açıdan sekiz alt kategoriden oluştuğu söylenebilir. Bu kategoriler; toplam yaşam alanı, güvenli ve sağlıklı yaşam koşulları, işgörenin kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme, demokratik tutum, uygun ve adil karşılık ve büyüme ve güvenlik şeklindedir (Walton, 1972; Erdem, 2008; Taşdan ve Erdem, 2010; Kaplan, 2015).

Spillover Denencesi olarak ifade edilen, herhangi bir etkenin diğer etkenleri de aynı yönde etkilemesi düşüncesinden hareketle, iş yaşam alanıyla bireyin aile ve sosyal yaşam alanlarının birbirinden bağımsız düşünülmesi mümkün değildir (Erdem, 2010).

Bu durum iş yaşam alanının toplam yaşam alanı alt boyutunu oluşturmaktadır. Çalışma ortamının fiziksel koşullarının yaşanabilir ve güvenli oluşu, iş yaşam kalitesini etkileyen ya da belirleyen diğer bir faktördür. Isı, ışık, ses, güvenlik gibi faktörler çalışma ortamının güvenli ve sağlıklı oluşunu belirleyen önemli unsurlardır. İş yaşam kalitesinin diğer bir alt boyutu olan işgörenin kapasitesini artırılması, çalışana sunulan kariyer imkanları ve kapasite gelişimi ile ilgili bir durum olup, işgörenlerin kapasitesinin geliştirilmesi, bilgi ve tecrübelerinden faydalanılarak gelişimlerinin sağlanması işlerini istekle yapmalarına neden olacaktır (Eren, 2015).

Toplumun ihtiyaç duyduğu hizmeti yerine getirme sorumluluğu iş yaşam kalitesinin sosyal sorumluluk alt boyutunu oluşturur. Bu sorumluluk sosyal, etik, ekonomik ve yasal sorumluluk şeklinde değerlendirilebilir (Erdem, 2010). Toplum için üretmek, kalkınmaya katılmak, kültürel etkinlikleri düzenlemek (Başaran, 1998) aynı zamanda kurumun kaliteli üretim yapmasına ve toplumsal itibar ile güvenirliliğin artmasına yol açacaktır. İşgörenler arasındaki işbirliği, kurum içi ilişkiler aidiyet duygusu iş yaşam kalitesinin sosyal bütünleşme alt boyutuyla ilgili olup, ırk, dil, din önyargılarından arındırılmış örgüt, sosyal bütünleşmeyi gerçekleştirebilme kapasitesine sahip olacaktır (Erdem, 2010). Kararlara katılım örgüt içerisindeki demokratik ortamın önemli belirleyicisi olduğu bilinmektedir. İş yaşam kalitesinin diğer bir alt boyutu olan demokratik ortam alt boyutu, işgörenlerin yönetime katılarak bilgi ve becerilerini sorun çözümede kullanmalarını ifade etmektedir. Uygun ve adil karşılık alt boyutu ise işgörenlerin ekonomik ve sosyal güvencelerini kapsamaktadır. Çalışanlara adil ücretlerin ödenmesi ve eşitlik ilkesine uyulması iş yaşam kalitesinin önemli belirleyicilerinden biri durumundadır.

Öte yandan iş yaşam kalitesinin bir felsefe olduğuna dair yaklaşımların alan yazında önemli bir yer tuttuğu görülmektedir (Sapançalı, 2009; Strangleman ve Warren, 2015). Çalışanların fiziksel ve psikolojik refah düzeylerini yükselten, örgüt kültürünü önemli ölçüde değiştiren ve çalışanların değerini arttıran yönetim felsefesi (Kaymaz, 2003) olarak değerlendirilen iş yaşamı kalitesini Küçükusta (2007), bireylerin geliştirilmesi gereken değerler olarak görülmesi ve örgüt olarak bilgi, yetenek, tecrübe ve

bağıllık ortamı yaratma becerisinin gösterilmesi açısından bir felsefe olarak değerlendirilebileceğini ifade etmektedir.

İş yaşam kalitesi sosyologların da üzerinde önemli derecede çalıştıkları bir konu olmuştur. Karl Marx, Max Weber, Emile Durkheim sosyolojinin önde gelen isimleri olarak iş yaşamına yönelik değerlendirmeleri konu açısından önem arz etmektedir. Kapitalizmi, yeni sanayiler ve sosyal ilişkiler ortaya çıkarması boyutuyla yapıcı, eski alışkanlıkların, geleneklerin yerini alması yönüyle de yıkıcı olarak değerlendiren Marx, çalışma eyleminin ve içerisinde gerçekleştiği sosyal bağlamın insan kimliğinin belirleyicisi olduğunu ifade etmektedir (Strangleman ve Warren, 2015). Marx özellikle modern kapitalizm anlayışında iktisadi karşılığın dışsal araçlarla tatmin edilmesinin, işçilerin yaptıkları işe yönelik yabancılaşma ve uzaklaşma eğilimi içerisinde bulunmalarına dikkat çekmektedir. Çalışmanın salt ücret karşılığı bir eyleme dönüşmesinin modern hayatın bir kusuru olarak niteleyen Marx, bu durumu taraflar arasında bir samimiyet ve duygu aşınımı olarak belirtmektedir. Öte yandan Hofstede (1984), yaşam kalitesinin içerisinde bulunduğu kültürle şekillenen bir kavram olduğuna dikkat çekmiş ve bireyseliğin var olduğu toplumlarda yüksek yaşam kalitesinin bireysel başarı ve kendini gerçekleştirme anlamına geleceğini, çoğulcu toplumlarda ise yüksek yaşam kalitesinin “ben”den çok “biz” olma duygusu taşıdığını ifade eder. Bazı kültürlerde yaşam kalitesi maddi ihtiyaçların tatmini ile ilgili iken bazı kültürlerde maddi ihtiyaçların baskılanması amacıyla insan iş yaşamında yer almaktadır. Dolayısıyla kapitalizm ve modernite kavramlarının şekillendirdiği toplumların iş yaşam kalitesi kavramının içeriğine yönelik bakış açıları bu çerçevede şekillenmiş olmaktadır.

Kapitalizm ve modernite bağlamında, fakat eleştirel bir gözle değerlendirme yapan Weber; ileri düzey endüstrileşmenin daha karmaşık işlerin ve uzmanlaşmaların ortaya çıkmasına neden olacağını bu durumun ise örgütlerde gayri şahsiliği getireceğini ifade etmektedir (Strangleman ve Warren, 2015). Weber bürokrasinin eksiksiz bir şekilde yerleşmesinin ve gelişmesinin beraberinde gayri insaniliği getireceğini, kurumsal iş aşkını ve duygusal bileşenleri bertaraf etme potansiyeline sahip olduğunu ifade etmektedir (Albrow, 1997). Modernizmde bürokrasinin duyguların yer almadığı bir iş

yaşamı sunma tehlikesine dikkat çeken Weber, bu durumu demir kafese benzetip bundan çıkışın karizmatik liderler yoluyla olabileceğini ifade etmektedir (Strangleman ve Warren, 2015). Marx, Weber ve Durkheim'in çalışma hayatına yönelik düşüncelerine bakıldığında, iş yaşamının sosyal yaşamdan bağımsız düşünülmemeyeceği sonucunda birleştikleri görülmektedir. Yakın bir bakış açısıyla Westley (1979), işin insancillaştırılması açısından işyerlerinde “politik: güvensizlik”, “ekonomik: eşitsizlik”, “psikolojik: yabancılaşma” ve “sosyolojik: anomi” olmak üzere 4 temel problemin varlığından bahisle, ekonomik problemlerin elde edilen karın adil dağıtımıyla, politik sorunların çalışanların konseylerde demokratik yollarla kendilerini yönetmeleriyle, psikolojik sorunların işin zenginleştirilmesiyle, sosyolojik sorunların ise iş gruplarının dizayn edeceği sosyo-teknik sistemle çözülebileceğini ifade etmektedir. Bu açıdan da değerlendirildiğinde iş yaşam kalitesinin ilk koşulu olarak işin insancillaştırılmasının görüldüğü bununla beraber iş yaşam kalitesine etki eden faktörlerin politik, ekonomik, psikolojik ve sosyolojik açılardan bütüncül olarak ele alındığı görülmektedir.

Sonuç olarak iş yaşam kalitesi; insanın iş hayatı ile sosyal hayat ve aile hayatı arasında denge kurulabildiği, motivasyon ve iş tatminin en üst düzeye çıkarıldığı, çalışanların yönetim ve üretim süreçlerinde aktif olarak var olduğu, ötekileştirmenin yaşanmadığı fakat demokratik hak ve özgürlüklerin insan onuru gereği uygulandığı, ayrımcılığın yapılmadığı çalışma ortamlarından, doğrudan etkilenen bir kavramdır. Refah düzeyi arttırılmış, demokratik toplumların sürdürülebilirliğinde mutlak hedef olarak iş yaşam kalitesi kilit kavramlardan biri olarak değerlendirilebilir. Genelde insan özelde ise çalışanın iş ve yaşam koşullarının yükseltilmesi amacını destekleyecek yaşam kalitesini olumlayıcı çalışmaların eksikliği ise beraberinde verimsizlikten tükenmişliğe, işe yabancılaşmadan stres düzeyinin yüksekliğine kadar birçok olumsuz durumun yaşanmasına neden olabilecektir.

2.3.3 Eğitim kurumlarında iş yaşam kalitesi

Toplumsal işlevleri açısından okullar idareci, öğretmen, öğrenci, veli ve sosyal çevreleriyle iş yaşamının en önemli alanlarından biri konumundadır. Topluma sunduğu hizmet yoluyla birey- birey ve birey – toplum etkileşimin en üst düzeyde olduğu okullar tüm bileşenleriyle iş yaşam kalitesi kavramının önem arzettiği kurumların başında gelmektedir. Birer birey olarak öğrencilerin başkalarıyla ilişki kurma sürecinde kişisel kimliklerini oluşturdukları alan olması ve sunduğu hizmetin toplumun tamamına dönük olması nedeniyle, okul çalışanlarının iş yaşam kalitelerinin arzu edilen düzeyde olması önem arz etmektedir. Bir başka açıdan düşünüldüğünde eğitim kurumları iyileştirme ve kaliteyi artırma adına tarihsel süreçleri boyunca sürekli bir değişim çabasına maruz kalmışlardır. Bu etki dönemim yönetim anlayışları çerçevesinde şekillenmiştir. Çoğu zaman başarısızlıkla sonuçlanan bu etkilerin insan ögesini desteklemekten uzak olduğu görülmektedir (Bursalıoğlu, 1994). Son yıllarda her ne kadar insanı merkeze alan, çalışan merkezli yönetim anlayışları kurumlarda ön plana çıkmış olsa da özellikle teknolojik gelişmeler nedeniyle insan unsurunun yeniden gözardı edilmeye başlandığı gözlemlenmektedir. İş yaşamı kalitesi, ikinci plana atılan insan unsurunu tekrar ele alması ve onun iş yaşam alanının yeniden dizayn etmeyi amaçlaması açısından (Walton, 1972) önemlidir.

Eğitim kurumlarında iş yaşam kalitesi diğer tüm kurumlarda olduğu gibi, işin insan odaklı olması üzerine şekillenmektedir. Fakat burada işin insancıllaştırılmasından kasıt öğretmenin salt bir örgüt çalışanı olarak değil aynı zamanda sosyal-kültürel bir varlık olarak ve bu çevreyle bütüncül bir yapıda düşünülmesidir (Erdem, 2010). Öğretmenlerin başarılı ve etkili olmaları, okulların ya da eğitimin hedeflerine ulaşmasında önemlidir. İş yaşam kalitesinin yeterli olarak kabul edilemeyeceği okul ortamları, öğretmenlerin çalışma düzenlerini olumsuz etkileyebileceği gibi, iş doyumunu, motivasyonu, örgüte bağlılık gibi diğer bazı unsurları da etkilemesi mümkün olabilecektir.

Toplumun devamını sağlamadaki görev ve işleyişleri açısından okullar, diğer tüm örgütlere göre ayrı öneme sahiptir. Bu işleyişi sağlayan okul yöneticileri ile öğretmenler süreçte önemli görev ve sorumluluklar üstlenirler (Erdem, 2008). Bu görev ve sorumlulukları yerine getirmeye çalışan öğretmen için iş yaşam kalitesinin yükseltilmesi, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının önemszenmesi anlamına gelmektedir. Etkili okul yönetimi sürecinde de öğretmen, insan kaynakları yönetiminin başta gelen usurlarından biridir. Öznel iyi oluşu sağlanmış öğretmenlerin, akademik başarı, sosyo kültürel gelişim, toplumsal refah gibi bir çok alana olumlu katkı sağlaması, toplumsal değişimde yenilikleri takip etme ve çalışma hayatına entegre etmede kendisinden beklenen rolü yeterince yerine getirmesi ile mümkün olabilecektir.

2.4 Çokkültürlü eğitim yeterlikleri ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişki

Eşitlik, farklılıkları anlama, empati gibi kavramlar çerçevesinde şekillenmiş olan çokkültürlü eğitimin, birçok boyutuyla işin insancillaştırılması olarak nitelenen iş yaşam kalitesiyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Her iki kavram temelde insanı merkeze almaktadır. Hem çokkültürlü eğitim anlayışı hem de iş yaşam kalitesi, işin insancillaştırılması, insana yönelik olarak yürütülmesi, nihayetinde insanın refah ve mutluluğunu gerçekleştirme, mevcut ya da olası bireysel ve toplumsal sorunların çözümünde birer alternatif olma amacıyla bilimsel gelişmeler doğrultusunda ortaya çıkmış kavramlardır.

Yaşam kalitesi ya da iş yaşam kalitesi ile ilgili araştırmalara (Ayık ve Ataş-Akdemir, 2015; Gaulejac, 2013; Afşar, 2011; Demircan, 2003) bakıldığında tartışmaların birkaç ekseninde yoğunlaştığı, bu eksenlerin daha çok iş-yaşam dengesi, ayrımcılık, iş tatmini, özgürlük ve demokrasi olduğu görülmektedir (Sapançalı, 2009). Çalışanın aile yaşamı - iş yaşamı dengesi; sahip olduğu kimlik ya da kimlikler nedeniyle işe alımdan performans değerlendirmeye kadar bir çok alanda ayrıcılığa tabi tutulması; ücret politikaları, mobbing ya da farklı nedenlerle iş doyumunun istenilenin altında kalması, duygu, düşünce, inanç sisteminin herhangi bir nedenle baskılanması veya

ötekileştirilmesi sonucu özgürlük ve demokrasi kavramları önemli birer tartışma konusu olarak ortaya çıkmaktadır. Söz konusu bileşenler aynı zamanda çokkültürlü eğitim anlayışının da temel unsurlarıdır ve bunlardan herhangi birisinin -örneğin ayrımcılık- iş yaşamında ortaya çıkması iş yaşam kalitesinin düşmesine neden olacak bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Kaya ve Aydın (2014), çokkültürlü eğitimin; farklı kültürler arasında dostluk bağının kurulması ve insan haklarının demokratik toplumlarda yerleşmesi; sosyal anlaşmazlıkların giderilmesi ve farklılıkların topluma entegre edilmesi ve çoğulcu toplumlarda kültürel kombinasyonun sağlanması açısından gerekli görmektedirler. İnsan haklarının gözetilmesi, sosyal uyum gibi unsurlar açısından bakıldığında çokkültürlülükteki bu vurgu, iş yaşam kalitesinin alt boyutları olan toplam yaşam alanı, sosyal bütünleşme ve demokratik ortam kavramlarıyla birebir örtüşmektedir. Çokkültürlü eğitim anlayışının temelini oluşturan kavramlar genel anlamda işin insancillaştırılması bakımından değerlendirildiğinde, çokkültürlü eğitimi temele alan anlayışının iş yaşam kalitesini olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir. Öğretmen ya da öğrencinin, içerisinde bulunduğu topluma uyum sağlamasını önemseyen çokkültürlü eğitim anlayışı, bu durumu insan haklarının bir gereği olarak değerlendirirken, iş yaşam kalitesi de yaşadığı topluma entegre olmuş bireylerin, toplam yaşam alanı alt boyutunda ifade edilen “işin toplumsal yaşamın her alanında insancillaştırılması” anlayışıyla bu görüşü desteklemektedir.

Çalışma hayatı kimliği, sosyolojinin çalışma ve toplumu teorileştirme tartışmalarında ön plana çıkan kavramlardan biridir. Teorik olarak çalışma kavramını kendi uygun bağlamına koyma amacının yanında, çalışma hayatındaki yapısal eşitsizlikler ve kültüre dair önemli sorular, sosyolojinin son yıllarda üzerinde durduğu önemli çalışma alanları olarak değerlendirilmektedir (Strangleman ve Warren, 2015). Çalışanların yaptıkları işle ilgili olarak aktif katılımlarının sağlanması, fikir ve duygularının ciddiye alınması iş hayatı ya da yönetim alanında tartışmasız genel geçer kabul edilen durumlar olarak görülmektedir. Çalışanın aidiyatından öte örgüte kattıkları, hedef birliği, verimlilik, çalışma barışına katkısının ne olduğu önemlidir. Bu durum ırksal

ya da daha başka farklılıklara sahip bireylerin birer sosyal güç olarak dışlanmaması gereğini bir kez daha hatırlatmaktadır. Eğitim çalışanı olarak öğretmenlerin kültürel çeşitliliklerinin kabulü, çalıştıkları kuruma entegre olmaları, hedef birliği yapmaları ve verimli olmaları açısından önemlidir. Sosyal açıdan ötekileştirilen, ayrımcılığa uğrayan öğretmenlerin motivasyonlarının, örgüte bağlılıklarının ya da iş yaşam dengelerinin bu durumdan olumsuz etkilenmesi olasıdır. Çokkültürlü eğitim ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişki bu açıdan değerlendirildiğinde de farklılıklara saygı ve anlayışın egemen olduğu çalışma ortamlarının etkin ve insancıl ortam olarak değerlendirilmesi mümkündür.

Başka bir bakış açısıyla çokkültürlü eğitimin vurguladığı eşitlik ve adalet kavramlarının, iş yaşam kalitesinin alt boyutlarından sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme ve demokratik ortam gibi alt boyutlarla da ilişkili olduğu düşünülmektedir. Özellikle eğitim yönetiminde, yönetim politikalarının belirlenmesinde ve uygulamaların etik kurallar çerçevesinde yürütülmesinde çokkültürlü eğitimin ilkeleriyle iş yaşamı kalitesi arasında doğru orantının olduğu düşünülmektedir.

İş yaşam kalitesini belirleyen unsurlar sıralandığında salt ücretin kişisel refah ve iyi olma haline etki etmediği bunun dışında saygı görme ihtiyacının kişisel iyi olma haliyle doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Aşan ve Erenler, 2006). Bireye saygının çokkültürlü eğitimin temel bileşeni olmasının iş yaşam kalitesinde etki edecek önemli bir boyut olduğu düşünülmektedir. Sosyal adalet yalnız ekonomik değil kültürel hakları ve refahı da kapsamalıdır. Kültürel psikoloji alanındaki gelişmeler, kültürün insanlar için çok önemli olduğunu, insanların özsayıgılarının başkalarının onları tanıyıp saygı duymasına bağlı olduğunu ifade etmektedir (Parekh, 2002). Birer çalışan olarak öğretmenlerin kültürel farklılıklarına duyulacak saygının eşit birer birey olduklarına vurgu anlamı taşıyacağı, bu durumun mutlu ve iş yaşam kalitesi yüksek bireyler olmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öte yandan yaşam kalitesinin nihai hedefi toplumdaki insani gelişme gereksinimlerinin tatmininin gerçekleştirilmesidir. Diğer bir ifade ile toplumsal olarak yaşam kalitesinin ya da iş yaşam kalitesinin yüksekliği Maslow'un İhtiyaçlar hiyerarşisinde hangi düzeydeki ihtiyaçların karşılandığı ile izah

edilebilir (Sapançalı, 2009). Bireylerin ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi, potansiyellerini keşfetme ve geliştirme imkanı sunma ve bu yolla toplumsal hayata katma yaşam kalitesi yüksekliğine işaret eden bir durum olarak değerlendirilmektedir (Irzık ve Buğra, 2001). Kültürel çeşitlilik gösteren bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması, potansiyelleri olan farklı bakış açılarını anlamaya ve tanımaya çalışma, bir bakıma onları sosyal hayata katma dolayısıyla toplumsal yaşam kalitesinin yükselmesine etki edecek bir durum olarak değerlendirilebilir.

Feldberg ve Glenn (1979), çalışma yaşamını açıklamada “toplumsal cinsiyet modeli”nin önemli olduğu üzerinde durmuş, kadınların kişilik ve aile özelliklerinin çalışma hayatındaki davranışlarının önemli bir açıklayıcısı olduğunu ifade etmişlerdir. Buna karşılık erkeklerin çalışma yaşamını açıklarken “iş modeli” üzerinde durmuş ve erkeğin iş yaşam dengesinde ücretli bir işe sahip olmasının topluluk içerisindeki davranışı ile kimliğini açıklamada önemli bir faktör olarak ifade etmişlerdir. Cinsiyete dayalı ayrımcılığın önüne geçmede çokkültürlü eğitimin doğrudan cinsiyete dayalı ayrımcılığı azaltmaya ya da tamamen ortadan kaldırmaya, dolayısıyla kadınların hem refah düzeylerinin hem de iş yaşam kalitelerinin yükseltilmesine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul sistemi açısından değerlendirildiğinde, özellikle sosyal sistem teorisyenlerine göre kurumun sosyolojik özellikleri okul ruhu, ahlak ve değerlerle beraber kurumdaki kültürel faktörlerden oluşmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bireyin kişiliği potansiyel ve yetenekleri bu yapılardan etkilenecek işlev görür. Bir sosyal sistem olarak okulda görev yapan çalışanlara verilen roller ve bu rollere yönelik rol beklentileri vardır. Bu beklentileri yerine getirirken birey davranışlarında belirleyici olan kişilik kısmen de olsa ihtiyaçlar tarafından belirlenmektedir (Ornstein, 2013). Verilen rolü yerine getirecek olan bireyin ihtiyaçları vardır ve birey bu ihtiyaçlarını karşılamaya çalışır. Kültürel çeşitliliğe sahip olan okul çalışanlarının kendilerini gerçekleştirmeleri, saygı görme arzuları ya da performanslarını sergileme fırsatı gibi ihtiyaç ve davranışlar, kurum tarafından desteklendikçe kendilerine verilen role yönelik beklentileri yerine

getirme ihtimali olacaktır. Bu durum neticesinde ihtiyaçları karşılanmış bireylerin iş tatmini ya iş yaşam kalitelerinin yüksek olması beklenmektedir.

Gaulejac (2013), çalışmanın örgütlenmesine yönelik eleştirel düşüncelerini topladığı “İşletme Hasatlığına Tutulmuş Toplum” adlı eserinde, günümüzde risk iştahı ve birer müteşebbis ruhuyla hareket eden işletme ideolojilerinin bireysel ve toplumsal olarak büyük yıkımlara neden olduğunu ifade etmektedir. Herşeyin ölçülebilir olduğu nesnellğine yönelik eleştiri ile beraber insanın firmaların amaçlarını gerçekleştirecek araçsal bir kaynak olarak değerlendirilmesinin hastalık olduğunu ifade etmektedir. Çünkü ona göre örgütler salt faydacı anlayışa tabi yapılar olarak değerlendirilmeyecek antropolojik kanunlara tabi insan topluluklarıdır. Örgütün kendisini oluşturan insanların ilişki örgüsünden oluşmuş olması (Bursalıoğlu, 1994) tespiti ile örgütlerin salt faydacı ve nesnel birer yapı olmadığı ifadesi birbirini destekler mahiyette olup birer örgüt olarak eğitim kurumu çalışanlarının psikolojik ve sosyolojik unsurlarının gözönünde bulundurulması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Gaulejac (2013), aynı eserinde her disiplinin öncelikle ele aldığı konuyla ilgili olduğu gerçeği özellikle eğitim kurumlarının öznesi konumundaki insanın gözönünde bulundurulması gerekliliğini de ortaya koymaktadır. Çokkültürlü eğitim anlayışı gereği çalışanların sosyolojik, psikolojik yapılarının gözönünde bulundurulmasının, iş yaşam kalitesini doğrudan etkileyecek bir unsur olduğu söylenebilir.

Kültürün, grupların kendi aralarında ve çevreleriyle etkileşimlerinin ifadesi olarak tanımlanması (Strangleman ve Warren, 2015) iş yaşam kalitesi ile çokkültürlü eğitim yeterlik düzeyi arasındaki ilişkinin diğer bir göstergesi olarak düşünmek mümkündür. Sosyologların çalışma kavramının içeriğinin içerisinden yaşanan kültürden bağımsız düşünülmemeyeceği şeklindeki ifadeleri iş yaşam kalitesi algısı ile çokkültürlü eğitim düzeyi arasındaki ilişkiyi göstermesi açısından da önemlidir. Çalışanların kurumlarını nasıl algıladıkları, kurum yöneticileri ya da diğer çalışanlarla nasıl iletişim kurdukları bu etkileşimi gerçekleştirirken hangi norm ve değerlerden etkilendikleri iş yaşamının önemli konularından biri olsa gerek. Bir bakıma çalışanların nasıl çalıştıklarını anlamak aslında onları var eden kültürel unsurları tanımakla ilgilidir.

Üyesi olunan mesleki, kültürel, siyasal örgütler (dernekler, kuruluşlar, sendikalar) aracılığıyla sisteme katılmakta zorluk çeken, bu konuda engellenen insanlar, tekil olarak ihtiyaçlarını karşılamak ve mutluluğu aramak durumunda kalmaktadırlar. Tek başlarına kalan bireyler kendi bencil dürtüleriyle hareket edip, sürekli olarak kendi geleceklerini düşündükleri için birlikte hareket etmeyen bir insanlar topluluğu ortaya çıkmaktadır. (Ergil, 1995). Bu durum iş yaşamında çatışma, ayrışma, yabancılaşmaların yaşanmasını olası kılmaktadır. Aynı zamanda bireyin kendini gerçekleştirmesinin de önemli bir engel olan tekil davranma biçimi iş yaşamında arzu edilmeyen bir durumdur. İş yaşam kalitesi ve çokkültürlü eğitimin, bireyin yalnızlaştırılmasının olası sonuçları bakımından da birbiriyle ilgili kavramlar olarak düşünülmektedir. Sisteme katılmakta zorluk çeken ya da engellenen bireylerin, dolaylı bir ayrımcılık sorunu ile karşı karşıya kaldıklarını söylemek mümkün olabilecektir. Nedenleri ve sonuçları bakımından bu durum iş yaşam kalitesi ve çokkültürlü eğitim arasındaki ilişkinin başka bir boyutu olarak değerlendirilebilir.

2.5 İlgili araştırmalar

Bu bölümde öncelikle çokkültürlü eğitim ile iş yaşam kalitesine yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1 Yurt içinde yapılan araştırmalar

2.5.1.1 Çok kültürlü eğitim ile ilgili araştırmalar

Türkiye’de yeterli sayıda çalışma yapılmamış olmakla birlikte uluslararası alanda çokkültürlü eğitime yönelik birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Çokkültürlü

eğitime yönelik olarak 2015 yılı itibarıyla 32 çalışma ve 7 kitabın varolduğu ve alana yönelik çalışmaların 2009 yılından itibaren artış gösterdiği görülmektedir (Günay ve Aydın, 2014). Yapılan literatür araştırmasında çokkültürlü eğitim kavramının birçok farklı açıdan ele alındığı görülmekle beraber, daha çok “okkltrl eğitim” kavramının eğitim programları çerçevesinde ele alındığı söylenebilir. Öğretim sürecinin bu çerçevede ele alınması ğretmen ğrenci ve toplum açısından önem arzeden bir durumdur. Bu süreçte temel yapı taşının ğretmen olduğu ve öğretmenlerin sahip olması beklenen bazı yeterliklerin yine önemli olduğu bilinmektedir (Başbay, 2014).

Argon, İsmetoğlu ve Yılmaz (2016) “ğretmenlerin okkltrl Eğitim Algılarının Yurtdışı Deneyim Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında, Erasmus+ projeleri kapsamında yurtdışı deneyimi yaşamış öğretmenler ile yaşamamış öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarını incelemişlerdir. Araştırmada katılımcıların tamamına yakınının okkltrllğ tanımlarken daha çok etnisite ve farklı kültür kavramlarını kullandıkları, cinsiyet, cinsel yönelim ve engellilik haline dair herhangi bir tanımlamaya gitmedikleri belirlenmiştir. Araştırmada yurtdışı deneyimi olan öğretmenler, çokkültürlü eğitimin gerekliliklerini; farklı bakış açısı kazandırma, sınırlartesi etkileşimi arttırma hoşgörü ve saygıyı tesis etme ve önyargıları ortadan kaldırma şeklinde ortaya çıkarken, yurtdışı deneyimi olmayan öğretmenler insan hakları ve demokratikleşme, farklılıklara saygı ve tektip insan yetiştirmenin önüne geçme olarak belirlemişlerdir. Araştırma okkltrl eğitime yönelik kaygının yurtdışı deneyimi olmayan öğretmenler tarafından daha çok yaşandığını, kaygı nedenleri olarak da ülke bütünlüğünün bozulması, karar vericilerin tek yanlı tutum içerisinde olmaları ve kültürel erozyon olduğunu tespit etmiştir. Çokkültürlü eğitimde karşılaşılması olası sorunların ise önyargı, değer yargılarında çatışma ve ayrışma, dil ve iletişim problemleri, baskılayıcı kültür unsurları olduğu, çokkültürlü eğitimin gerekliliğine inanılmasına rağmen öğretmenlerin önemli bir kısmının kendilerini bu alanda yeterli görmedikleri belirlenmiştir. Çokkültürlü eğitimin önündeki engellere dair çözüm önerilerinde ise farkındalık yaratacak eğitim ve programların uygulanması, ğretim programı ve ders içeriklerinin uygun hale getirilmesi, yasal düzenlemeler ve politik tutum ve davranışlarda olumlu örnekler sergilenmesi belirtilmiştir.

Bulut ve Sarıçam (2016) “Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarında Çokkültürlü Kişiliğin Çokkültürlü Eğitim Tutumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” isimli çalışmalarında, çokkültürlü kişilik ile çokkültürlü eğitim tutumu arasında orta düzeyde ilişki olduğu, okulöncesi öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının ve çokkültürlü kişilik özelliklerinin okulöncesi öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öksüz, Demir ve İci (2016) “Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitim Kavramına İlişkin Metaforlarının İncelenmesi” adlı çalışmalarında, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının farklılıkların birlikte yaşamasından doğan zenginliğe dair metaforları fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmen ve öğretmen adayları çokkültürlü eğitimi liyakat gerektiren bir uzmanlık işi ve başkalarını anlama açısından gerekli bir süreç olarak değerlendirmişlerdir. Araştırmada, çokkültürlü eğitim sürecinin iyi planlanmadığı ve yönetilemediği durumlarda toplumsal bölünmeye yol açabilecek bir olgu olacağı ortaya konulmuştur.

Arslan (2016) “Çokkültürlü Eğitim ve Türkiye: Mevcut Durum, Beklentiler, Olasılıklar”adlı durum değerlendirmesinde, Türkiye’nin önündeki sorunlardan başlıcasının”farklılıklar içerisinde birliğin nasıl başarılacağına” sorusuna cevap verebilecek potansiyeli taşıyan çokkültürlülük ya da çokkültürlü eğitim kavram ve tartışmaları olduğunu ifade edilmektedir. Eğitim başta olmak üzere devletin belli başlı kurumlarının bu kavram ya da olguya uygun niteliklerle yapılandırılması gerektiğine dikkat çeken araştırma, uygulamaya dönük sağlıklı adımların atılmasının Türkiye’de zenginlik olarak ifade edilen farklılıkların olası ayrışmaların da bir unsuru olma tehlikesine vurgu yapmaktadır.

Akar ve Keyvanoğlu (2016) “2009 ve 2015 Hayat Bilgisi Programlarının Çokkültürlü Eğitim Bağlamında Karşılaştırılması” adlı çalışmalarında, 2009 yılı 1.2. ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi programlarında çokkültürlü eğitim anlayışını yansıtan 15 kazanımın

11’inde bu anlayışa uygun etkinlik tasarlandığı, 2015 yılında tasarlanan programda ise henüz etkinliklere yer verilmediği tespitinde bulunmuşlardır.

Seban ve Uyanık (2016) “Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim: 1-5. Sınıf Programlarında Yer Alan Kazanımların Analizi” isimli çalışmalarında, ilköğretim okullarında bulunan Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Beden Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar derslerinde yer alan 2245 kazanımdan sadece 55’inin (% 2.44) çokkültürlü eğitim ilkeleriyle ilişkili olduğunu, Trafik, Oyun ve Fiziki Etkinlik ile Müzik derslerinden hiçbir kazanımın çokkültürlü eğitim ilkeleriyle bağdaştıramadığını tespit etmişlerdir.

Yazıcı ve Kabapınar (2015) “Çokkültürlülük ve Yurtseverlik Bağlamında Azınlık Öğrencilerinin Tarih Dersleriyle İlgili Algıları” adlı çalışmalarında, azınlık okullarında öğrenim gören 199 öğrenci araştırmaya katılmış, katılımcıların çokkültürlü tutumlarının yüksek, yurtseverlik tutumlarının düşük olduğu; ancak bu düşüklük oranının içerisinde buldukları sosyal çevrenin değişimiyle beraber yükseldiği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin tarih derslerinde kendi kimliklerinin ele alınış biçimini rahatsız edici bulmuş ve farklılık gösteren kimlikler için uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

Uydaş ve Genç’in (2015) “Ortaöğretim Öğrencilerinin Kültürlerarası Vatandaşlık Bağlamında Çokkültürlülük Hakkındaki Düşüncelerinin Değerlendirilmesi” adlı ortaöğretim öğrencilerine yönelik çalışmalarında, öğrencilerin çokkültürlülüğe dair görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, göçmenlere yönelik olumlu tutum takınılması, farklı sosyo kültürel yapıdaki insanların diğer insanlarla aynı haklara sahip olması, iş ortamlarında hertürlü ayrımcılığa karşı yasaların olmasını ve ırkçılığa karşı yasaların çıkarılması gerektiğini ön plana çıkardıklarını tespit etmişlerdir. Yine kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla Türkiye’de farklı ırk ve kültürel yapıdan insan gelmesini ve kadınların aktif politikada yer alması gerektiği düşüncesini önemsedikleri sonucuna

ulaşmışlardır. Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç da öğrenim görülen okul türüne göre anlamlı farklılıkların olmasıdır. Fen Liseleri ile Anadolu Öğretmen Liselerinde okuyan öğrencilerin Anadolu ve Meslek Lisesi öğrencilerine göre, farklı ırk ve sosyo kültürel yapıdaki insanların Türkiye’ye gelmesini ve bu insanların kültürel zenginlik için Türkiye’de bulunmasını daha çok istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çiftçi (2015) “Çokkültürlü Eğitim Bağlamında Öğretmenlerin Kültürel Yeterliklerine İlişkin Algıları” isimli araştırmasında, öğretmenlerin, kültürel yeterlik temelinde kendilerini değerlendirmelerine ilişkin alt boyutlardan olan kültürel saygı, bilgi ve beceri boyutlarında yeterli gördükleri, tutum ve farkındalık boyutlarında ise kısmen yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada okul öncesi, ilkökul, genel ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin kendilerini meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere oranla, Anadolu ve genel liselerde görev yapan öğretmenler de ortaokullarda görev yapan öğretmenlere oranla daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada matematik, fen bilimleri, bilişim teknolojileri branş öğretmenlerinin kültürel saygı alt boyutuna yönelik algılarının okul öncesi, sınıf öğretmeni ve sosyal bilimler branş öğretmenlerine oranla daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mezun olunan okul türü değişkeni açısından, kültürel farkındalık boyutuna yönelik verilen cevaplar, öğretmen okulu, eğitim enstitüsü ve lisans tamamlama mezunlarıyla eğitim fakültesi, edebiyat fakültesi ve fen edebiyat fakültesi mezunları karşılaştırılmış, kültürel farkındalık oranı eğitim fakültesi mezunları lehine çıkmıştır. Çiftçi bu durumu, öğretmen okulu ve eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin baskın ulus devlet anlayışıyla eğitim almış olmalarına bağlamaktadır.

Koçak ve Özdemir (2015) “Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarında Kültürel Zekanın Rolü” adlı çalışmalarında, öğretmen adaylarının kültürel zeka ve çokkültürlü eğitime yönelik puan ortalamalarının görece yüksek olduğu tespitiyle, kültürel zekaya dair üst biliş, motivasyon ve davranış boyutların çokkültürlü eğitime yönelik tutum boyutunda anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ilişkili olduğu, biliş boyutunda ise anlamlı, pozitif ve zayıf ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı

araştırmada demografik değişkenlerin kültürel zekanın üst biliş, motivasyon ve davranış alt boyutlarının, çokkültürlü eğitimin birer yordayıcısı olduğu tespitinde bulunulmuştur.

Aydın ve Tonbuloğlu (2014) “Doktora Öğrenimi Gören Öğretmenlerin ve Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitim Algılarının İncelenmesi” adlı çalışmalarında, öğretmen ve akademisyenlerin en çok vurgu yaptıkları kelimelerin eşitlik, demokrasi ve adalet olduğu görülmüş, yine katılımcı görüşlerine göre çokkültürlü eğitimin bu kavramları güçlendireceği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada katılımcıların farklı özellik ve kültürlere sahip kişilerin birarada ve eşit olarak yaşamalarının, ancak çokkültürlü eğitimin zorunlu olmasıyla mümkün olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Başarır, Sarı ve Çetin (2014) “Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Algılarının İncelenmesi” isimli çalışmalarında öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi, farklı kültürel değerlere sahip bireylerin birarada bulunduğu eğitim olarak tanımlamış olmaları dikkat çekicidir. Aynı araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tanımları incelendiğinde, daha çok ırk, etnisite din ve dil boyutlarıyla algıladıkları, yaş, cinsiyet, engelli olma ve cinsel yönelim boyutlarını çokkültürlülük kapsamında değerlendirmedikleri ortaya çıkmıştır.

Kaya (2014) “Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Bilgi, Farkındalık ve Yeterliliklerin Belirlenmesi” isimli çalışmasında; öğretmen adaylarının büyük bir kısmının lisans eğitimi boyunca, çoğulcu düşünme, insan hakları, demokratik değerleri benimseme, farklı kültürlere karşı saygı geliştirme ve farklı kültürel ortamlarda eğitim verme konularında yeterince ya da hiç ders almadıklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmada öğretmen adaylarının, üniversite eğitimlerinin kendilerine farklı grup ve kültürler arasında empati yapabilme yeteneğini görece kazandırdığı, demokratik bireyler yetiştirme konusunda ise üniversite eğitiminin yetersiz kaldığı öğrenci ifadelerinden ortaya çıkan bir sonuç olarak belirlenmiştir.

Bulut (2014) “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarının yeterli düzeyde

olduğu, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmakla birlikte, yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yerleşim birimi değişkeninde anlamlı derecede farkın olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada okkltrl ortamda yaşam deneyimine sahip öğretmenlerin tutum ve algılarında bulunmayan öğretmenlere oranla daha olumlu bir düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan (2014) “okkltrl Toplumlarda Vatandaşlık Eğitimlerine Yönelik ğretmen ve ğrenci Düşünceleri”ni incelediği araştırmasında, öğrencilerin okkltrllk farkındalık ve algılarının bazı değişkenler açısından farklılık gösterdiği görülmüştür. Diğer bir kültürden arkadaşlık durumu değişkenine göre farklı kültürden arkadaşı olan öğrencilerin olmayan öğrencilere göre algı düzeylerinde daha olumlu oldukları görülmüştür. Araştırma rnekleminde yer alan katılımcı öğretmenlerin yaşanılan coğrafyanın sosyo kültürel yapısının çokkültürlü vatandaşlık eğitimine olumlu katkı sağladığı düşüncesinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmada yaşanılan coğrafyada bulunan sosyo kültürel değerlerin kültürel kökenlerinin çokkültürlü vatandaşlık eğitimine olumlu katkı sağladığı, bu kökenlerin ise “tarihten gelen hoşgörü, Osmanlı’dan kalma değerler, dinin eşitlik ve barışa verdiği değerler, evlilik ve komşuluk bağları, tarihi süreç içerisinde ilişkilerde kurulan dengeler” olduğu öne sürülmüştür. Aynı araştırmada katılımcıların önemli bir kısmının vatandaşlık eğitiminin farklılıkları yeterli düzeyde temsil etmediği, farklılıkların bir arada yaşaması adına pek bir katkı sağlamadığı düşüncesinin önemli oranda ön plana çıktığı görülmektedir.

zdemir ve Dil (2013) “ğretmenlerin okkltrl Eğitime Yönelik Tutumları” isimli çalışmalarında katılımcıların çokkültürlü eğitim tutumlarının mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılık gösterdiği, eğitim ve fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin teknik eğitim fakültesi mezunlarına göre daha olumlu tutum içerisinde oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Bozkurt ve Alcı (2013) “niversite ğretim Elemanlarının ok Kültürlü Yetkinlik Seviyesi: Türk Bağlamdan Bir Perspektif” isimli çalışmalarında, ğretim

görevlilerinin çokkültürlülüğe dair farkındalıklarının bilgi ve beceri düzeylerinden çok daha fazla olduğu, kadın öğretim görevlilerinin erkek öğretim görevlilerine göre çokkültürlü eğitim yeterliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmada sosyal bilimlerde görevli öğretmenlerin fen bilimlerinde görevli öğretim görevlilerine oranla daha yüksek çokkültürlü eğitim yeterliğine sahip oldukları görülmüştür.

Demir (2012) “Çokkültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi” adlı çalışmada, öğretim elemanlarının çokkültürlü eğitimi çok önemsedikleri sonucuna ulaşmakla beraber, araştırmada cinsiyetin, eşitlikçi pedagoji açısından önemli bir değişken olup olmadığı sorusuna, kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarına göre daha fazla önem verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı çalışmada kadınların, çokkültürlü bakış açılarını öğretim tekniklerine entegre etmeyi, kültürel olarak ilişkili örnekler kullanmayı, kültürel anlamda daha duyarlı bir öğretmen olmayı önemsedikleri belirlenmiştir.

Polat (2012) “Okul Müdürlerinin Çok Kültürlülüğe İlişkin Tutumları” isimli çalışmada, okul müdürlerinin çokkültürlülüğe ilişkin olumlu bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin, dil, din, ideoloji, kültürel farklılıklar, sosyal statü, bedensel-zihinsel ve duygusal istisnalar gibi çokkültürlülüğün bileşenleri hakkında daha fazla bilgi sahibi, ilgili ve davranışa geçme eğiliminde iken, cinsiyet, ırk ve cinsel yönelim gibi çokkültürlülüğün diğer bileşenleri hakkında daha az bilgi sahibi, ilgili ve davranışa geçme eğiliminde oldukları tespitinde bulunmuştur.

Açıkalın (2010) “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar; Çokkültürlü ve Küresel Eğitim” adlı çalışmada, en düşük puanla “farklı kültürlerle yönelik mevcut eğitim çalışmalarını yeterli buluyorum” ifadesi en düşük puanla ön plana çıkarken, Türkiye’de çokkültürlülük ve küresel eğitim yaklaşımlarının pek az bilindiğini, farklı sosyo kültürel öğeleri içeren nüfus yapısının sağlıklı verilerle ortaya konulmadığı ancak

Türkiye’de ciddi kültürel farklılıkların olduğunu, bu sebeple de çokkültürlü eğitim anlayışı üzerinde önemle durulması gerektiği belirlenmiştir.

2.5.1.2 İş yaşam kalitesine yönelik araştırmalar

İş yaşam kalitesine yönelik olarak daha çok iş hayatı ile sağlık sektörüne yönelik araştırmalar (Toplu, 1999; Kaymaz, 2003; Yüksel, 2004; Dikmetaş, 2006; Aşan ve Erenler, 2006; Uğur ve Abaan, 2008; Anafarta, 2009; Demir, 2011; Kılıç ve Keklik, 2012; Gülmez, 2013; Çağlayandereli, Arslan ve Ünal, 2015) çoğunluk olmakla beraber, eğitim bilimleri alanında da çalışmaların bulunduğu (Sarı, Ötünç, ve Erceylan, 2007; Erdem, 2008; Taşdan ve Erdem, 2010; Erdem, 2010; Afşar, 2011; Kösterelioğlu, 2011; Erden ve Erdem, 2013; Yeşil ve Fidan, 2015; Argon ve İsmetoğlu, 2016; Yalçın, Yıldırım ve Akan, 2016) görülmektedir.

Yalçın ve Akan (2016) “Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin İş Yaşam Kaliteleri ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi” adlı araştırmalarında, öğretmenlerin iş yaşama kalitesi algılarının orta düzeyde olduğu, erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere oranla daha güvenli ve sağlıklı buldukları, yaptıkları görevin karşılığı olarak yeterli ücreti almadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Aynı araştırmada 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler gelişimleri açısından okullarının kendilerine yeterli bir ortam sundukları ifade edilmiştir.

Argon ve İsmetoğlu (2016) “Lise Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi Algı Düzeyleri İle Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişki”yi inceledikleri araştırmalarında, lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada lise yaşam kalitesiyle okula bağlılık arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin var olduğu ortaya çıkmıştır.

Yalçın, Yıldırım ve Akan (2016) “Öğretmen Algılarına Göre İş Yaşam Kaliteleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki”nin belirlenmeye çalışıldığı çalışmada, öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin artması ile çalıştıkları okula bağlılıklarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada öğretmenlerin çalıştıkları okulu sağlıklı ve güvenli bulmalarının okula uyumlarını ve okul bağlılığını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaplan (2015) “Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yaşam kalitesi ile örgütsel değer algıları arasındaki ilişki”ye yönelik yüksek lisans tezinde, özel okullarda görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin, devlet okullarında görev yapanlara göre iş yaşam kalitesinin toplam yaşam alt boyutunda daha iyi oldukları, kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okullarda çalışan öğretmenlere oranla kurumlarını daha güvenli ve sağlıklı olarak değerlendirirken, kamu okulu yöneticileri kurumlarını özel okul yöneticilerine oranla daha az güvenli ve sağlıklı olarak nitelendikleri sonucuna ulaşılmıştır. İş gören kapasitesinin geliştirilmesi, okullarının sosyal sorumluk ve sosyal bütünleşme alt boyutlarında, kamu okullarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticileri, özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre kurumlarının daha az destekleyici ya da sorumluluğu yerine getirmede daha yetersiz olduğu düşüncesinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Demokratik ortam alt boyutunda ise özel okullarda görev yapan öğretmen ve okul yöneticileri kurumlarını kamu kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerine oranla daha demokratik olarak değerlendirmişlerdir. Uygun ve adil karşılık alt boyutunda ise kamu kurumlarında çalışan öğretmen ve okul yöneticileri özel okullarda çalışan öğretmen ve okul yöneticilerine göre yaptıkları hizmet karşılığında aldıkları ücreti uygun ve adil bulmuşlardır.

Demir (2016) “Meslek Lisesi Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesine İlişkin Algıları İle Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinde, meslek lisesi öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları alt boyutlar toplamında “orta” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Meslek lisesi öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algıları cinsiyet değişkeninine göre anlamlı fark oluşturmazken, yaş değişkeninine göre 21-30 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin 31-50 yaş aralığında bulunan öğretmenlere oranla daha az stres yaşadığı belirlenmiştir. Kıdem değişkenininde hiçbir boyutta anlamlı

fark ortaya çıkmamış iken ücret ve ek getiriler alt boyutunda lisans düzeyinde olan öğretmenlerin yüksek lisans düzeyinde olanlara göre olumlu algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada meslek lisesi öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin sözkonusu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayık ve Ataş-Akdemir (2015) “Öğretmen Adaylarının Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Yabancılaşma Algıları Arasındaki İlişki”yi inceledikleri araştırmalarında öğretmen adaylarının okul yaşamı kalitesi algılarının okula yabancılaşmayı yordayan bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmada, fakülte yaşamının niteliğine ilişkin algılarının olumlu olduğu, ayrıca okul yaşam kalitesi ile okula yabancılaşma algıları arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yeşil ve Fidan (2015) “Kadın Akademisyenlerin Çalışma Yaşam Kalitelerinin İncelenmesi: Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde Kadın Akademisyenler Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmalarında kadın akademisyenlerin işten duydukları memnuniyet, yaratıcılıklarının teşviki, takdir ve saygının artırılması, mesleki becerilerin geliştirilmesi gibi konularda devlet üniversiteleri ile vakıf üniversitelerini karşılaştırmış, devlet üniversitelerinde çalışanların iş yerinde takdir gördüklerine ilişkin algılarının vakıf üniversitelerinde çalışanlara oranla daha yüksek olduğu, mesleki becerileri geliştirmeye yönelik olanakların artırılmasına yönelik algının yine devlet üniversitelerindeki algının vakıf üniversitelerinde çalışan kadın akademisyenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Afşar (2015) “Akademisyenlerin Çalışma Yaşam Kalitesini Hacettepe Üniversitesi Üzerinden Okumak” adlı çalışmasında, akademisyenlerin akademik ünvan, aylık maaş, iş güvencesi, üniversitede çalışma süresi gibi değişkenler açısından çalışma yaşam kalitesi algısının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmada iş güvencesizliğinin ve üniversitenin kendilerine karşı koruyucu olmadığına yönelik algılarının arttıkça yaşam kalitelerinin azaldığı, akademik ünvan, ücret ve üniversitede

çalışma yılı gibi koşulların artmasıyla çalışma yaşam kalitelerine yönelik algılarının yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmada Hacettepe Üniversitesi'nde çalışan akademisyenlerin üniversiteye yönelik örgütsel koruyuculuk algılarının düşük olduğu, bunun da çalışma yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

Erden ve Erdem (2013) “İlköğretim Okullarında Okul Yaşam Kalitesi: Van İli Örneği” adlı çalışmalarında, öğrencilerin okul yaşamı kalitesine ilişkin algılarının genel toplamda düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmaya konu okul yaşam kalitesine yönelik tüm alt boyutlarda (fırsat ve başarı, sosyal bütünleşme, genel doyum, öğretmen) öğrenci algılarının hiç katılmıyorum ya da az düzeyde katılıyorum sonucu dikkat çekicidir.

Dedeoğlu, Özdevecioğlu ve Oflazer (2012) “Örgütlerde İşe Gömülmüşlüğü Çalışanların İş Yaşam Kalitesi Üzerindeki Rolü” adlı çalışmalarında işe gömülmüşlüğü (çalışanın örgütte kalmasını etkileyen olumlu faktörler), iş yaşam kalitesi ve yaşam kalitesi algılarını pozitif yönlü etkilediği dolayısıyla işe gömülmüş bireylerin iş yaşam kalitelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Afşar (2011) “Çalışma Yaşam Kalitesinin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Üzerindeki Etkisi: Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde Çalışan Akademisyenler Üzerine Nicel Bir Araştırma” adlı doktora tezinde, her iki üniversite türünde çalışan akademisyenlerin aldıkları ücret miktarlarının çalışma yaşam kalitesini pozitif yönlü etkilediği, akademik ünvana göre çalışma yaşam kalitesi düzeyinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmada halen çalışılan üniversitede toplam çalışma sürelerinin 21 yıl ve üstü olanların çalışma yaşam kalitelerinin diğer çalışma sürelerine göre en yüksek olduğu, yine halen sahip olunan ünvanda da çalışma sürelerinin arttıkça çalışma yaşam kalite düzeylerinin arttığı görülmüştür. İş güvencesi açısından değerlendirildiğinde daimi kadroda çalışanların çalışma yaşam kalitelerinin diğer kadro durumlarına göre daha yüksek çıktığı görülmüştür. Araştırmada vakıf üniversitesinde çalışan akademisyenlerin çalışma yaşam kalite düzeylerinin devlet üniversitesinde çalışan akademisyenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kösterelioğlu (2011) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesi İle İşe Yabancılaşma Arasındaki İlişki” isimli doktora tezinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine yönelik algılarının “kararsızım” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ücret ve ek getiriler boyunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla pozitif bir algıya sahip oldukları, sorumluluk ve görev alma boyutunda ise kadın öğretmenlerin daha olumlu bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada iş yaşamı kalitesinin tüm alt boyutlarında evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre daha olumlu bir algıya sahip oldukları görülmüş, kıdem ve branş değişkenine yönelik olarak ise iş yaşam kalitesi algılarında anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim düzeyi değişkenine göre ise iş yaşamı kalite algılarının alınan eğitimle ters orantılı olduğu görülmüştür.

Erdem (2010) “Öğretmen Algılarına Göre Liselerde İş Yaşamı Kalitesi ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi “ adlı araştırmada, öğretmen algılarına göre iş yaşam kalitesi ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada örgütsel bağlılık ile iş yaşam kalitesinin, toplam yaşam alanı, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, işgören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme, demokratik ortam, uygun ve adil karşılık olmak üzere tüm alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Taşdan ve Erdem (2010) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesi İle Örgütsel Değer Algıları Arasındaki İlişki” isimli çalışmalarında, kıdeme saygı göstermenin, uzlaşma kültürünün olmasının yaşam kalitesi algısını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Araştırmada uzlaşma ve katılımın sosyal bütünleşmeyi olumlu yönde arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin kapasitelerini geliştirmeleri için fırsat tanımlarının ve sosyal bütünleşmeyi destekleyici bir tutum içerisinde olmalarının iş yaşam kalitesinin alt boyutlarından uygun ve adil karşılığı olumlu yönde etkilediği araştırmada elde edilen diğer bir sonuçtur.

Sarı, Ötünç, ve Erceylan, (2007) “Liselerde Okul Yaşam Kalitesi: Adana İli Örneği” isimli çalışmalarında, lise öğrencilerinin okul yaşam kalitelerine yönelik algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, Öğrenci – Öğrenci İletişimi, Okul Yönetimi, Statü alt boyutlarıyla ölçeğin geneline yönelik olarak cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark bulunmazken, okula yönelik duygular alt boyutunda erkek, sosyal etkinlikler boyutunda ise kız öğrencilerin lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Araştırmada okudukları sınıf değişkenine göre üst sınıf öğrencilerinin 9. sınıf öğrencilerine oranla okul yaşam kalitesi algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.2 Yurt dışında yapılmış araştırmalar

Bu bölümde çokkültürlü eğitim ve iş yaşam kalitesiyle ilgili olarak yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.5.2.1 Çokkültürlü eğitime yönelik araştırmalar

Forrest, Dunn ve Lean, (2016) “Okullarda Irkçılığa Meydan Okuma: Avustralya, Sydney’de Öğretmenlerin Kültürel Değişiklik ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları” isimli çalışmalarında; online olarak 1309 öğretmene ulaşılmış öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (bölge farkı gözetmeksizin) kültürel çeşitlilik, çokkültürlü eğitimi ve ırkçılık/ayrımcılıkla savaşmayı destekledikleri sonucu elde edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin önemli bir kısmı çokkültürlü eğitim ile ilgili bilgi eksikliklerini ifade etmişlerken, nüfus çeşitliliğinin biraz daha fazla olduğu bölgelerde çalışan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda daha bilgili oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Alexander (2016) “Güney Afrika’da Tarihi Beyaz Okullarında Çokkültürlü Eğitim Durumunun Yansımaları” adlı araştırmasında, başlangıçta ırkçı sınırlar içerisinde

oluşturulmuş okul sistemlerinin son yıllarda yerini eşitlikçi eğitim veren kurumlara bıraktığı vurgusu yapılmıştır. Nitel araştırmasında çokkültürlü eğitimin G.Afrika Cumhuriyeti'ndeki durumunu incelemiştir; son yıllarda demokratikleşme çabalarına rağmen beyazlara ait tarihi okullarda çokkültürlülüğün çok önemsenmediği, okul çalışanlarının ırkçılıkla mücadelede yetersiz kaldıkları aynı zamanda okulun tüm paydaşlarının ırkçılık ve eşitsizlikle mücadelede yeterli donanıma sahip olmadıkları tespitinde bulunmuştur.

O'Byrne ve Smith (2015) "Çokkültürlü Eğitim ve Çok Taraflılık: Aday Öğretmenlerin Okur Yazarlık Uygulamalarına Tepkileri –Algıları" isimli çalışmalarında lisans eğitim programına devam aday öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimin öğretmen eğitimindeki rolüne dair algılarını, düşüncelerini ve eğilimlerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Yarı deneysel, karma model ile oluşturulan çalışmada 18 öğretmen adayı ve onların eğitim verdiği öğrenciler ile görüşülmüştür. Araştırma süreci 2 safhadan oluşmuş, oluşturulan karma sınıflarda öğretmen adaylarının sınıf içi ve online eğitim ile öğrencilerine ne derecede yardımcı oldukları, çokkültürlü eğitimi çalışma ortamlarına nasıl entegre ettikleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların kültür etkileşimli öğretim için uygulama stratejileri geliştirmekte temel seviyede / düşük seviyede kaldıkları, karma öğrenme ortamlarını değerlendirmekte farklı tepkiler verdikleri, ancak gelişim göstermeye gönüllü oldukları ve kimlik konusu tartışmalarında zorlandıkları görülmüştür. Bunun sebebi olarak da farklı kimliklere yönelik fazla bilgi sahibi olunmadığı görülmüştür.

Roh (2015) "Kore'de Aday Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Yeterlikleri ve Tecrübeleri" isimli araştırmasında, aday öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik farkındalıkları incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin çoğunun çokkültürlülüğü tecrübe etmedikleri, konu ile bilgilerinin daha çok medya yoluyla oluştuğu görülmüştür. Aday öğretmenlerin çoğunun çokkültürlülük denilince akıllarına ırksal farklılıkların geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gorski, Devis ve Reiter (2012) “ABD’de Özyeterlik ve Çokkültürlü Öğretmen Eğitimi” isimli araştırmalarında, öğretmen eğitiminde, öğretim görevlilerinin rolleri ve çokkültürlü eğitim algılarına etkilerini incelemiş, beyaz ya da diğer ırk mensuplarının Afro-Amerikanlara göre çokkültürlü eğitimde daha yetkin oldukları ancak yine de öğretim üyelerinin çoğunluğunun çokkültürlü eğitimi gerekli bulmalarına rağmen yetersiz olduklarını düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır. Öğretim üyeleri kendi yaşamlarında özel yaşamlarında tecrübe ettikleri ya da edindikleri çokkültürlülüğe dair deneyimleri eğitimlerinde kullandıkları, aynı araştırmada tespit edilen başka bir sonuç olmuştur.

Owens, Bodenhorn ve Bryant (2010) “Rehber Öğretmenlerin Çokkültürlü Yetkinlikleri”ne yönelik araştırmalarında, ırkçı yaklaşıma sahip öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik düzeylerinin düşük olduğu, cinsiyet, yaş ve yaşanılan bölge değişkenlerine göre rehber öğretmenlerin çokkültürlü yeterliklerinde anlamlı farklar ortaya çıkmadığı görülmüştür. Aynı araştırmada kıdem değişkeninde tecrübeli öğretmenlerin göreve yani başlayan öğretmenlere oranla çokkültürlü yeterlik düzeylerinin daha yüksek çıktığı, bunu da tecrübenin etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Zirkel (2008) “Çokkültürlü Eğitim Uygulamalarının Öğrenci Çıktıları ve Gruplararası İlişkilerdeki Etkisi” isimli çalışmasında, James A. Banks’in kullandığı çokkültürlü eğitim içeriğine dair beş boyutu (içerik entegrasyonu-bilginin yapılandırılması-önyargıların azaltılması- eşitlikçi pedagoji ve okul kültürünün güçlendirilmesi) farklı ırklardan öğrencilerin akademik başarılarının ve okuldaki ilişkilerinin üzerindeki etkisini incelemiştir. Deneysel çalışmanın sonuçlarına göre, beş boyutun tamamı da farklı ırktan öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkilemiş, ancak önyargının azaltılması ve işbirlikçi öğrenme gibi eşitlikçi pedagojiler diğerlerine göre daha etkili olmuştur. Çokkültürlü eğitimin sadece ırksal açıdan farklı olanlara değil tüm çocuklara olumlu etki etmesi, akademik başarı ile grup içi ilişkilerin birbiriyle doğru orantılı olduğu araştırmada elde edilen diğer sonuçlar olmuştur.

Silverman (2008) “Öğretmenlerin Çokkültürlü Etkinlik Anlayışlarına Yönelik Ölçek Geliştirme; Geçerlik Güvenirlik” isimli çalışmasında, öğretmenlerin kendilerini bireysel bazlı çokkültürlü eğitimde (sınıf karmaşası vb.) toplum odaklı çokkültürlü eğitime göre (değişen toplumun azınlıklara dair görüşleri vs.) daha yetkin hissettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Barry ve Lechner (1995) “Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitim ve Öğrenim ile İlgili Tutum ve Farkındalıkları” isimli çalışmalarında katılımcıların çoğunun çokkültürlü eğitimle ilgili konulardan haberdar oldukları, sınıflarında kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin olacağı beklentisi içerisinde oldukları görülmüştür. Araştırmada bu durumlara rağmen yeterli eğitime sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmış ve öğretmen adaylarına çokkültürlü eğitim ile teorik ve uygulamalı eğitimin eklenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

2.5.2.2 İş yaşam kalitesine yönelik araştırmalar

Parthenis ve Fragoulis (2016) “Bir Tehdit Olarak "Ötekilik": Yunanistan'daki Roman'ların Sosyal Hayat İle Eğitim Hayatından Dışlanması” adlı çalışmalarında, Yunanistan'da Romanların eğitim fırsatları önündeki engeller ortaya koyulmaya çalışılmıştır. 2013'te Atina'daki gecekondu mahallelerinde yapılan araştırma ile Roman öğrencilerin okulu bırakma sebeplerine dair öğretmen ve yönetici algıları incelenmiştir. 2011de sadece %10 oranında okul çağı Roman çocuğu okula devam etmesini yönetici ve öğretmenler, sosyo kültürel karakteristiğe bağlamışlardır. Romanlerin eğitimsiz ve dışlanmış olmayı kendilerinin seçtiğini yönetici ve öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Swathi ve Reddy (2016) “Stresin İş Kalitesine Etkisi” adlı 140 öğretmenle yapılan araştırmada, öğretmenlerin stres düzeylerinin iş yaşam kalitelerine etkisi incelenmiştir. Sonuçlara göre öğretmenlerin stres seviyeleri yüksek düzeyde, iş yaşam

kaliteleri ise orta düzeyde çıkmıştır. İş yaşam kalitesine etki eden faktörler olarak ekonomik yararlar, fiziksel çalışma şartları, öz saygı, yönetimle ilişki, örgütsel iklim, gruplar arası ilişkiler ve çalışan bağlılığı olarak belirtilmiştir. Araştırmada iş yaşam kalitesine en yüksek etkinin öz saygı ve örgütsel iklim olduğu en düşük etkinin ise ekonomik yarar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Taghavi, Ebrahimzadeh, Bhramzadh ve Masoumeh (2016) “Şirvan Da Lise Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesi İle Performansları Arasındaki İlişki” adlı çalışmalarında, öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile performans yeterlikleri arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğretmenlerin performans yeterliklerini etkileyen faktörler olarak takım ilişkileri, sağlıklı çalışma ortamı meslektaş desteği, iş tanımının net oluşu, karara katılma ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Hans, Mobeen, Mishra ve Al-Badi (2015) “Oman’da Özel Kolejlerde İş Stresi ve İş Yaşam Kalitesi Üzerine Bir Çalışma” adlı araştırmalarında iş yaşam kalitesi faktörleri, kadro güvencesi, gelişim fırsatları, çalışan tatmini, yetkin çalışanlar, değer oryantasyonu, yenilikçi uygulamalar ve iş yaşam dengesi, insan ilişkileri, öğrenme ortamları ve ilgi çekici aktiviteler olarak belirlenmiştir. En yüksek ortalama yenilikçi uygulamalar ve yetkin çalışanlar faktörlerinde tespit edilmişken, kendilerini yetkin ve yenilikçi gören öğretmenlerin iş yaşamlarında daha mutlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Oman’da özel okullarda çalışan işletme öğretmenlerinin stres düzeyi ve iş yaşam kalitesi algıları da orta düzeyde çıkmıştır. Orta düzeydeki stres çalışanların bireysel performanslarını ve örgütsel iklimi geliştirici olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenler pedagojideki özerklikleri sebebiyle kendilerini daha yeterli ve güçlü algılamaktalar. Araştırma sonucuna göre algılanan iş yaşam kalitesi ile iş stresi arasında negatif yönlü ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Manju (2014) “Öğretmen Algılarına Göre İş Yaşam Kalitesi” adlı araştırmasının sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %70.2 ortalama, % 13.9’unun düşük, % 15.9’nun ise yüksek düzeyde iş yaşam kalitesine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre kadınların erkeklere nazaran daha yüksek iş yaşam kalitesine sahip oldukları, mesleki kıdem ve okul türüne göre anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Araştırmada okul müdürlerinin öğretmenlerin iş yaşam kalitesini artırmada önemli bir role sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Jofreh, Yasini ve Dehsorkhi (2013) “İngilizce Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesi İle İş Motivasyonları Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşleri” isimli araştırmalarında, öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algılarının düşük ile orta düzey arasında değiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. 2012 yılında İran’ın Karaj bölgesinde görev yapan 137 lise İngilizce öğretmeni ile yürütölen araştırmada en yüksek ortalamanın kurumdaki sosyal entegrasyon olduğu en düşüğüne ise adil ve uygun ücret olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kariyer gelişim olanaklarının ve iş güvenliklerinin az, adil ücret ve sağlıklı çalışma ortamlarının olmadığını şeklinde algıladıkları ve mesleklerinde geleceğe dair bir ilerlemeye inanç düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada ifade özgürlüklerinin kısıtlı olmasının da iş yaşam kalitelerini olumsuz etkilediği öğretmenlerce ifade edilmiştir.

Winter, Taylor ve Sarros (2010) “Avusturalya’da Bir Üniversitede Akademik İş Yaşam Kalitesi Meselesi” adlı çalışmalarında öğretim görevlilerinin 14 aylık bir süreçte, akademik yaşam kaliteleri, demografik özellikleri, iş ortamı algıları ve işe dair tutumları incelenmiştir. Çalışma sonucunda akademisyenler iş yaşam kalitelerini olumsuz etkileyen etkenlerin başında stres, aşırı iş yükü, hükümetin ve üniversite yönetiminin otoriter tutumu, zaman kısıtlılığı ve yüksek performans beklentisinin olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada üniversitenin hiyerarşik otoritesi ve akademisyenleri karara katmadaki beceriksizlik sebebiyle akademisyenlerde yüksek düzeyde hayal kırıklığı ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Son olarak üniversitede işletmeci bir yaklaşımla yürütölen yönetim tarzının iş yaşam kalitesini düşürdüğü, eğitim sektörünün pazar olarak okulların işletme olarak görülmesinin iş yaşam kalitesine olumsuz etki ettiği tespitinde bulunulmuştur.

Edwards, Laar, Easton ve Kinman (2009) “Yükseköğretim Kurumları Çalışanları İçin İş Yaşam Kalitesi Ölçeği” isimli çalışma, İngiltere’de yükseköğretim kurumlarında çalışan 2136 akademisyen ile yürütülmüştür. İş ve kariyer tatmini, genel iyi oluş hali, ev-iş dengesi, işteki stres, işte kontrol (karara katılma) ve çalışma şartları olmak üzere altı alt boyuttan oluşan ölçek çalışmasında anahtar performans göstergesi belirlenmeye çalışılmıştır. Aynı çalışmada akademisyenlerin iş yaşam kalitelerinin artırılması için önerilerde örgütsel gelişim programlarına katılım ön plana çıkmıştır.

Thomas (2011) “Öğretmenlerin Profesyonel Yaşam Kalitesi: Öğretmenlerin Profesyonel Yaşamlarını Etkileyen Özelliklerini ve Davranışlarını Belirleme” adlı doktora tezinde, öğretmenler profesyonel yaşam kalitesini güçlü bir amaç ve çaba algısına sahip olan kıymetli bir uğraş olarak ifade etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler iş yaşam kaliteleri için en önemli destekçilerin müdürün liderliği ve çevresel ve sosyal faktörler olduğunu ifade ederken, en büyük engeller ise öğretmen girdisinin azlığı, öğretmenin müfredat ve öğretim konusunda kontrol yetkisinin azlığı olarak belirtilmiştir. Çevresel ve sosyal faktörler içinde öğretmenin mesleki kimliği ile öğrenci özelliklerinin en büyük etkiye sahip olduğu, meslektaşlar ile ilişkinin de olumlu ya da olumsuz etki yapabildiği ifade edilmiştir. Çalışma ortamındaki güven duygusu ve okulun vizyonu ve misyonunun benimsenmesi de öğretmenler için motive edici birer unsur olarak görülmüştür.

Ross ve Willigen (1997), eğitimin öznel yaşam kalitesine olan etkisini inceledikleri “Eğitim Ve Öznel Yaşam Kalitesi” adlı araştırmalarında, eğitimin kişinin iyi oluşuna olumlu katkı sağlayacağı; çünkü eğitim ile ekonomik ve sosyal özgürlük edinildiği ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre iyi eğitim alanların duygusal ve fiziksel stres oranlarının, düşük eğitimlilere göre daha düşük, düşük eğitimlilerin depresyon, endişe, ağrı ve acı seviyeleri daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmada iyi eğitimlilerin işlerinden daha fazla memnun olmadıkları ifade edilerek eğitimin aynı zamanda beklentileri her zaman artırma boyutuna dikkat çekilmiştir. Eğitimin yaşam kalitesini olumlu yönde etkilerken, iş yaşamında aynı etkiyi göstermediği, eğitim seviyesi arttıkça beklentinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

III . BÖLÜM

3. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırmanın evreni, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile veri toplama araçlarının çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

3.1 Araştırma modeli

Düzce iline bağlı Akçakoca ilçesinde görev yapan branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ile iş yaşam kaliteleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışan bu araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. “İnsanların ne düşündüğünü bilmek istiyorsan onlara sor” temel prensibi ile hareket edilen tarama araştırmaları, bireylerin tutumlarını, eylemlerini, fikirlerini ve inançlarını belirleme ihtiyacı duyulduğunda tercih edilen bir yöntemdir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Tarama modeli, kişilerin sahip oldukları deneyimlerden doğan anlamları sistematik olarak inceleyip olay, birey ya da nesnelere, kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmayı araştırma konusu olarak alır (Karasar, 2013). Tarama modelinde örnekleme yoluyla evren hakkında kestirimde bulunma ve genelleme yapılır. Tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli ise birden çok değişken arasındaki değişimin varlığı ve miktarı belirlenmeye çalışıldığı deneysel olmayan bir araştırma türüdür (Christensen ve R.Burke Johnson, 2015). İlişkisel tarama modeli, tahmin yürütme ve betimleme yapma açısından kolaylık sağlayan bir araştırma şekli olmakla birlikte varolanın belli standartlara uyan ölçülerini bulmaktan çok durumlararası ayrımların belirlenebilmesi hedeflenmektedir (Karasar, 2013).

3.2 Araştırma evreni

Araştırma evren üzerinde yürütülmüştür. Araştırma evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılı, Düzce ili Akçakoca ilçesinde bulunan ortaokul ile liselerde görev yapan 340 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında branş öğretmenlerinin tamamına ulaşılması hedeflenmiş, bu doğrultuda araştırmanın yürütüldüğü zaman zarfında okullarda mevcut bulunan öğretmen sayısınınca ölçekler çoğaltılmış, bu okullar tek tek ziyaret edilerek, gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bunun neticesinde Düzce ili Akçakoca ilçesinde bulunan 8 lise ile 9 ortaokulda toplam 340 öğretmene ulaşılmış olup bunlardan 327 tanesi geri dönmüştür. Yapılan açıklamaların ardından dağıtılan ölçekler daha sonra okul müdürlüğünce toplanarak araştırmacıya teslim edilmiştir.

Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlara göre dağılımları Tablo 3.1 de gösterilmektedir.

Tablo 3-1 Katılımcı öğretmenlerin okullara göre sayıları

Okul adı	Görev yapan öğretmen sayısı	Gönderilen ölçek sayısı	Toplanan ölçek sayısı
Akçakoca Anadolu Lisesi	21	21	21
Barbaros Anadolu Lisesi	25	25	22
Sosyal Bilimler Lisesi	20	20	20
İmam-Hatip Lisesi	25	25	20
Fedai Karabıyık Anadolu Teknik Lisesi	36	36	33
Nene Hatun Anadolu Meslek Teknik Lisesi	12	12	11
Piri Reis Anadolu Teknik Meslek Lisesi	28	28	26
Süha Güven Anadolu Teknik Meslek Lisesi	14	14	13
Atatürk Ortaokulu	29	29	27
Beyören ortaokulu	11	11	11
Esentepe Ortaokulu	20	20	20
Hamiyet Sevil Ortaokulu	20	20	20
İmam Hatip Ortaokulu	27	27	22
Melenağzı Ortaokulu	9	9	9
Mustafa Açıkalın Ortaokulu	39	39	37
Tepeköy Ortaokulu	8	8	8
Uğurlu Ortaokulu	7	7	7
Toplam	340	340	327

Yapılan uygulama sonucunda öğretmenlerin tamamına ulaşılmış olup 340 öğretmenden 327 tanesi geri dönüş yapmıştır. Araştırmada geri dönüş oranı %96 olarak gerçekleşmiştir.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin tablolar aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları

Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin cinsiyete ilişkin dağılımları Tablo 3.2 de gösterilmiştir.

Tablo 3-2 Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	154	47,1
Erkek	173	52,9
Toplam	327	100,0

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %47,1'inin bayan, %52,9'unun erkek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre dağılımları Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3-3 Öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre dağılımları

Çalışılan kurum türü	f	%
Anadolu Lisesi	63	19,3
Meslek lisesi	103	31,5
Ortaokul	161	49,2
Toplam	327	100,0

Tablo 3.3 incelendiğinde branş öğretmenlerinin %19,3'ünün Anadolu liselerinde, %31,5'inin meslek liselerinde ve %49,2' sinin ortaokullarda görev yapmakta oldukları görülmektedir. Çalışılan kurum dağılımı incelendiğinde en fazla öğretmenin ortaokullarda olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin kıdeme göre dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem değişkeni açısından dağılımları Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3-4 Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre dağılımları

Kıdem	f	%
1-5 yıl	114	34,9
6-10 yıl	73	22,3
11-15 yıl	40	12,2
16-20 yıl	55	16,8
21 yıl ve üzeri	45	13,8
Toplam	327	100,0

Tablo 3.4 incelendiğinde öğretmenlerin %34,9'unun 1-5 yıl arası kıdeme, %22,3'ünün 6-10 yıl arası kıdeme, %12,2' sinin 11-15 yıl arası kıdeme, %16,8'inin 16-20 yıl arası kıdeme, %13,8'inin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Kıdem değişkeni bakımından incelendiğinde 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin %34,9 ile en büyük orana, 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ise en az orana sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin branşlara göre dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlara göre dağılımı Tablo 3.5' te gösterilmiştir.

Tablo 3-5 Öğretmenlerin branş değişkenine göre dağılımları

Branş	f	%
Türkçe	56	17,1
Matematik	42	12,8
Fen bilimleri	47	14,4
Sosyal Bilgiler	49	15
Yabancı dil	43	13,1
Yetenek Dersleri Öğretmenleri	33	10,1
Meslek Dersleri Grubu	57	17,4
Toplam	327	100,0

Tablo 3.5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %17,1'inin Türkçe öğretmeni, %12,8'inin Matematik öğretmeni, %14,4'ünün Fen bilimleri (fen bilgisi, fizik, kimya, biyoloji, bilişim teknolojileri) öğretmeni, %15'inin sosyal bilgiler (sosyal bilgiler, tarih, coğrafya, felsefe grubu) öğretmeni olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %13,1'inin Yabancı Dil dersleri (İngilizce, Almanca, Fransızca) öğretmeni, %10,1'inin yetenek dersleri (beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar, teknoloji tasarımı), %17,4'ünün meslek dersleri (mesleki teknik lise ile imam hatip lisesi meslek dersleri) öğretmeninden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin farklı kültürel yapıya sahip yerleşim biriminde çalışma değişkenine göre dağılımları.

Araştırmaya katılan öğretmen ifadelerine göre farklı kültürel yapıya sahip yerleşim biriminde çalışma dağılımları Tablo 3.6'da gösterilmiştir.

Tablo 3-6 Öğretmenlerin farklı kültürel yapıya sahip yerleşim biriminde çalışma dağılımları

Farklı kültürel yapıya sahip yerleşim biriminde çalışma	f	%
Evet	231	70,6
Hayır	96	29,4
Toplam	327	100,0

Tablo 3.6 incelendiğinde öğretmen ifadelerine göre branş öğretmenlerin daha önce farklı kültürel yapıya sahip bir yerleşim biriminde çalışma dağılımlarının %70,6 ile evet, %29,4 hayır şeklinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Türkçeden farklı bir dille iletişim kurabilme durumlarına göre dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe 'den farklı bir dil kullanmaya yönelik dağılımları Tablo 3.7 de gösterilmiştir.

Tablo 3-7 Öğretmenlerin Türkçe 'den farklı bir dille iletişim kurabilme dağılımları

Türkçe 'den farklı bir dille iletişim kurabiliyorum	f	%
Evet	159	48,6
Hayır	168	51,4
Toplam	327	100,0

Tablo 3.7 incelendiğinde öğretmenlerin %48,6' sının Türkçe' den farklı bir dil ile iletişim kurabildiği, %51,4 'ünün ise Türkçe dışında bir dil bilmediklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin herhangi bir AB projesinde görev alma dağılımları

Araştırmaya katılma öğretmenlerin AB projesinde görev alma dağılımları Tablo 3.8’ de gösterilmiştir.

Tablo 3-8 Öğretmenlerin AB projesinde görev alma dağılımları

Herhangi bir AB projesinde	<i>f</i>	%
Görev aldım	48	14,7
Görev almadım	279	85,3
Toplam	327	100,0

Tablo 3.8 incelendiğinde branş öğretmenlerinin %14,7’ sinin AB projelerinden herhangi birinde görev aldıkları, %85,3’ ünün ise görev almadıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

3.3 Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ve İş Yaşam Kalitesi Ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarına yönelik bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1 Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu, katılımcıların görev yaptıkları okul türü, cinsiyeti, mesleki kıdemi, farklı kültürel yapıya sahip yerleşim biriminde çalışma, farklı bir dille iletişim kurabilme ve herhangi bir AB projesinde görev alıp almama durumu gibi çokkültürlü eğitim yeterlik algıları ile iş yaşam kalitesi algılarına etkisi olduğu düşünülen demografik bilgileri elde etmeye yarayan bir formdur.

3.3.2 Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği

Çok kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği, Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 5 li likert tipi olup, kesinlikle katılmıyorum' dan kesinlikle katılıyorum' a doğru, derecelendirilmektedir. Ölçeğin farkındalık, bilgi ve beceri olmak üzere üç alt boyutu olup, farkındalık alt boyutunda 16, bilgi alt boyutunda 9 ve beceri alt boyutunda 16 olmak üzere toplam 41 maddesi bulunmaktadır. Farkındalık ve beceri boyutlarından elde edilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16 iken, bilgi boyutunda elde edilebilecek en yüksek puan 45, en düşük puan 9'dur. Ölçekte yer alan 10 madde çokkültürlüğe ilişkin olumsuz yargı bildirdiğinden ters puanlama yapılmıştır. Ölçeğin, alt boyutlar açısından Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, "Farkındalık" alt boyutu için .85, "Bilgi" alt boyutu için .87, "Beceri" alt boyutu için .91, ölçeğin tümü için Cronbach Alpha katsayısı .95 olarak belirtilmiştir.

Bu araştırmada yapılan güvenilirlik çalışmasında ise iç tutarlık katsayısı olan Cronbach Alpha değeri, farkındalık alt boyutunda .78, beceri alt boyutunda .75 ve bilgi alt boyutu için .85, ölçeğin geneli için ise .79 olarak hesaplanmıştır. Tablo 3.9'da çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği güvenilirlik katsayıları ve bu araştırmada hesaplanan güvenilirlik katsayıları görülmektedir.

Tablo 3-9 Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği alt boyutlarının güvenilirlik katsayısı sonuçları

Ölçek	Boyut No	Boyutları	Güvenirlik Katsayısı (α)	Elde edilen güvenilirlik katsayısı (α)
Çokkültürlü yeterlik algıları Ölçeği	1	Farkındalık	.85	.78
	2	Beceri	.91	.75
	3	Bilgi	.87	.85
Toplam ölçek			.95	.79

3.3.3 İş yaşam kalitesi ölçeği

Erdem (2010) tarafından geliştirilen İş Yaşamı Kalitesi Ölçeği, 43 madde ve toplam yaşam alanı, güvenli ve sağlıklı yaşam koşulları, işgören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme, demokratik ortam, uygun ve adil karşılık olmak üzere 7 alt boyuttan oluşan bir ölçektir. Ölçek, 5 li likert tipinde, “Hiç katılmıyorum” dan “Tamamen katılıyorum” a doğru, 1-5 arası puanlama yapılmaktadır. Ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı boyutlar açısından, en düşük .81, en yüksek .88 olarak bulunmuştur. Alt boyutlara dair hesaplanmış güvenilirlik katsayıları Tablo 3.10’ da sırasıyla gösterilmiştir.

Tablo 3-10 İş yaşam kalitesi ölçeği alt boyutlarının güvenilirlik katsayısı sonuçları

Ölçek	Boyut No	Boyutları	Güvenirlik Katsayısı (α)	Elde edilen güvenilirlik katsayısı (α)
İş Yaşam Kalitesi Ölçeği	1	Toplam Yaşam Alanı	.84	.77
	2	Güvenli-Sağlıklı Çalışma Koşulları	.87	.74
	3	İş Gören Kapasitesinin Geliştirilmesi	.88	.74
	4	Sosyal Sorumluluk	.86	.73
	5	Sosyal Bütünleşme	.81	.75
	6	Demokratik Ortam	.88	.73
	7	Uygun ve Adil karşılık	.86	.83
		Toplam ölçek	.88	.87

Tablo 3.10 incelendiğinde bu araştırma için yapılan güvenilirlik araştırmasında İş Yaşam Kalitesi Ölçeği ve alt boyutları için elde edilen iç tutarlık katsayıları, toplam yaşam alanı alt boyutu için .77, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları için .74, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi için .74, sosyal sorumluluk için .73, sosyal bütünleşme için .75, demokratik ortam için .73, uygun ve adil karşılık için .83 ölçeğin geneli için .87 olarak hesaplanmıştır.

3.4 Verilerin analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda alt problemlere yönelik analizlere geçmeden toplanılan verilerin dağılımları normallik testi Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Tablo 3.11’de görüleceği üzere yapılan analizler sonucunda ölçeklerin geneli ve alt boyutları ile kişisel değişkenler açısından normal dağılım göstermediği belirlenmiş bu doğrultuda araştırmada parametrik olmayan analizler yapılmıştır (Ek: 5).

Tablo 3.11’de normallik testi sonucu elde edilen veriler görülmektedir.

Tablo 3-11 Ölçeklere yönelik güvenirlik incelemesi Kolmogorov-Smirnov sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	Sig.
Farkındalık	,053	327	,200
Beceri	,064	327	,002
Bilgi	,071	327	,000
Çokkültürlülük toplam	,054	327	,011
Toplam yaşam alanı	,126	327	,000
Güvenli sağlıklı çalışma koşulları	,074	327	,000
İş gören kapasitesinin geliştirilmesi	,074	327	,000
Sosyal sorumluluk	,077	327	,000
Sosyal bütünleşme	,102	327	,000
Demokratik ortam	,111	327	,000
Uygun adil karşılık	,059	327	,007
İş yaşam kalitesi toplamı	,048	327	,069

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda lise ve ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin, çokkültürlü yeterlik düzeylerini saptamak için her bir alt boyutta elde edilebilecek en yüksek ve en düşük puanlar tespit edilmiştir. Yüksek puan her bir alt boyutta ayrı olmak üzere farkındalık, bilgi ve beceri düzeylerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Başbay ve Kağnıcı, 2011). Bu amaçla aritmetik ortalama ve standart sapma analizleri kullanılmıştır. Aynı şekilde branş öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algı düzeylerini belirlemek amacıyla da aritmetik ortalama ve standart sapma analizleri kullanılmıştır.

İkinci alt problem olan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ile iş yaşam kalitesi algılarının cinsiyet, çalışılan kurum türü, kıdem, farklı sosyo kültürel yapıya sahip yerleşim yerinde çalışmış olma hali, Türkçe dışında bir dille iletişim kurabilme ve AB projesinde görev alma durumu değişkenleri açısından anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U ve Kruskal Wallis analizleri kullanılmıştır.

Üçüncü alt problem olan branş öğretmenlerinin, çokkültürlü yeterlik düzeylerine yönelik algıları ile iş yaşamı kalitene yönelik algıları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman Rho Korelasyon analizi kullanılmıştır.

Tablo 3.12’de çokkültürlü yeterlikleri ölçeğinde alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar görülmektedir.

Tablo 3-12 Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeğinde alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar.

Boyutlar	Madde sayısı	En düşük puan	En yüksek puan
Farkındalık	16	16	80
Beceri	16	16	80
Bilgi	9	9	45
Toplam Ölçek	41	41	205

Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği toplam ölçek ve alt boyutlarda; farkındalık alt boyutunda madde sayısı 16 olup alınabilecek en düşük puna 16 en yüksek puan ise 80’dir. Beceri alt boyutunda madde sayısı 16, alınabilecek en düşük puan 16 en yüksek puan ise 80’dir. Bilgi alt boyutunda madde sayısı 9 iken alınabilecek en düşük puan 9, en yüksek puan ise 45’tir. Ölçeğin toplamı 41 madde olup, alınabilecek en düşük puan 41 en yüksek puan ise 205’tir.

Tablo 3.13'te branş öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algılarının yorumlanmasında kullanılan puan sınırları gösterilmiştir.

Tablo 3-13 Branş öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algılarının yorumlanmasında kullanılan puan sınırları

Verilen puan	Seçenekler	Puan aralığı	Değerlendirme
1	Hiç	1.00 - 1.79	Oldukça düşük
2	Az	1.80 -2.59	Düşük
3	Orta Düzeyde	2.60 - 3.39	Orta
4	Büyük Ölçüde	3.40 - 4.19	Yüksek
5	Tamamen	4.20 - 5.00	Oldukça Yüksek

IV . BÖLÜM

4. Bulgular Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde, branş öğretmenlerin görüşlerine göre çokkültürlü yeterlik düzeylerine yönelik algıları ile iş yaşam kalitesi algılarının ne düzeyde olduğu araştırılmıştır. Branş öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ile iş yaşam kalitesi algılarının okul türü, cinsiyeti, medeni durum, mezun olunan bölüm, meslekte geçirdiği yıl, yurtdışı deneyimi, çalışılan yerleşim bölgesi, yabancı dil bilgisi, herhangi bir AB projesinde görev alıp almama durumu gibi değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Ayrıca araştırmada branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ile iş yaşam kalitesi algıları arasındaki ilişki düzeyine yönelik ulaşılan bulgular tablolar halinde sunulup yorumlanmış ve tartışılmıştır.

4.1 Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ile iş yaşam kalitesi algılarına ilişkin algıları

Bu bölümde branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik ve iş yaşam kalitesi algı düzeylerine yönelik öğretmen algılarına yer verilmiştir.

4.2 Branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeylerine yönelik algıları

Tablo 4.1’de branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 4-1 Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri

	Boyutlar	N	\bar{X}	Ss
Çokkültürlü Yeterlik Düzeyleri	Farkındalık	327	63	7,90
	Bilgi	327	32	5,57
	Beceri	327	58	8,24
	Toplam Ölçek	327	155	18,56

Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmenlerin farkındalık alt boyut ortalamalarının $\bar{X}=63$, bilgi alt boyutu ortalamalarının $\bar{X}=32$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Beceri alt boyut ortalamalarının ise $\bar{X}=58$ olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin ölçeğin toplamına yönelik ortalamalarının ise $\bar{X}=155$ olduğu görülmektedir.

Elde edilen değerlere yönelik ayrıntılı inceleme yapıldığında farkındalık alt boyutunda alınabilecek en yüksek puanın 80 olduğundan hareketle; branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeylerinin farkındalık boyutunda ortalamanın üzerinde ve yükseğe yakın olarak değerlendirmek mümkündür. Bu bulgu öğretmenler açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Çünkü bu boyutta yer alan ölçek maddeleri ayrıntılı incelendiğinde “her kültürün kendi değer ve normlarına göre değerlendirilmesi gerektiğine inanırım; bireylerin inançlarını seçme konusunda özgür olması gerektiğine inanırım ve öğrencilerimin kültürel açıdan birbirlerinden üstün ya da zayıf olmadıklarını düşünürüm” şeklindeki ifade ortalamalarının yüksek çıktığı görülmektedir. Belirtilen maddeler kapsamında öğretmenlerin kendilerini sadece kendi değerlerine değil evrensel değerlere yönelik bakış açısına sahip olduklarını da ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda bu durum insan hakları evrensel beyanname, çocuk hakları bildirgesi gibi uluslararası belgeler açısından değerlendirildiğinde bireysel hak ve özgürlüklerin geliştirilmesi açısından önemli bir kazanımdır. Ayrıca bu bulgu çalışılan yerleşim biriminin farklı kültürel yapısının öğretmenler tarafından göz önünde bulundurulabildiğini göstermektedir ki; eğitimde fırsat eşitliği ilkesi açısından bu durum önemsenmesi gereken bir durumdur. Zira araştırma kapsamındaki öğretmenlerin bu bulgu doğrultusunda fırsat eşitliği ilkesini göz önüne aldıkları söylenebilir.

Çokkültürlü yeterlik ölçeği alt boyutlarından bilgi alt boyutunda alınabilecek en yüksek puan 45'tir. Araştırmada branş öğretmenlerinin bilgi alt boyutuna yönelik algı ortalamaları 32 olarak gerçekleştiği görülmektedir ki, bu bulgu öğretmenlerin bilgi boyutunda çokkültürlü yeterlik algılarının ortalamanın üzerinde yükseğe yakın olduğunu göstermektedir. Bu sonuç öğretmenler açısından olumlu değerlendirilebilecek bir durumdur. Bilgi alt boyutunda yer alan ölçek maddeleri ayrıntılı incelendiğinde “öğrencilerimin kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibiyim; farklı cinsel yönelimler hakkında bilgi sahibiyim, Türkiye’deki etnik kökenler hakkında bilgi sahibiyim; farklı dini inançlar hakkında bilgi sahibiyim ve öğrencilerimin düşüncelerindeki farklılıkların altındaki nedenleri araştırırım “şeklinde ifadeler olduğu görülmektedir. Bilgi boyutu, ulusal, farklı sosyo kültürel ya da evrensel değerler hakkında bilgi sahibi olmayı ve karşılaşılan durumların sosyolojik, psikolojik nedenleriyle ilgili olarak akıl yürütmeyi kapsayan bir boyuttur. Öğretmenlerin bu boyutta ortalamanın üstünde bir değere sahip olmaları içerisinde buldukları ya da bulunma olasılıkları olan yerleşim yerlerinde, öğrencilerin farklı özelliklerine yönelik (kültür, kültürel köken, din vb.) öğrenme stillerini anlamayı ve buna uygun öğretim yöntemi geliştirme gereksinimi duymalarına yol açacaktır. Bu durum bireysel farklılıklar doğrultusunda eğitim ortamı oluşturma adına olumlu bir gelişmedir. Ayrıca öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik bilgi boyutuna yönelik algılarının yükseğe yakın olması öğrenci davranışlarının nedenini doğru okuma ve olası sorunlarda çözüm yolu bulmalarında da kendilerine yardımcı olacaktır.

Çokkültürlü yeterlik ölçeği beceri alt boyutunda alınabilecek en yüksek puan 80 iken araştırmada ortaya çıkan ortalama $\bar{X}=58$ olmuştur. Bu sonuç branş öğretmenlerinin beceri boyutunda yeterliklerinin ortalamanın üstünde bir algıya sahip ama istenilen düzeyde olmadıklarını göstermektedir. Beceri alt boyutunda ölçekte yer alan maddeler ayrıntılı incelendiğinde “öğrenme ve öğretmen sürecini farklı kültürleri içerecek yapıda oluşturmaya özen gösteririm; öğrencilerimi derste kendi kültürlerinden örnekler vermeleri için cesaretlendiririm; grup çalışmalarında farklı kültürlerden gelen bireylerin birlikte çalışmalarını desteklerim ve öğrencilerimin kültürleri hakkında bilgi sahibi olarak öğretimi yeniden tasarlarım” şeklinde olduğu görülmektedir. Maddelerden de anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin öğrencilerin kültürlerarası etkileşimini kolaylaştırıcı ve

destekleyici, duygudaşlık anlayışı geliştirmeye yardımcı olacak tutum, davranış ve becerilere ortalamanın üstünde sahip oldukları söylenebilir ki, bu durum çokkültürlü eğitim açısından olumlu kabul edilecek bir durumdur. Öğrencilerin sosyalleşmelerini destekleyici grup çalışmaları ile öğretimin farklılıkları gözeterek yapılandırılması, yetiştirilecek öğrencilerin çokkültürlülüğe yönelik olumlu algı geliştirmelerini sağlayacağı gibi, bireysel farklılıkların da göz önüne alındığı bir eğitim ortamı oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

Ölçeğin geneline bakıldığında branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarının $\bar{x}=155$ olduğu görülmektedir. Ölçeğin genelinden alınabilecek en yüksek puanın 205 olduğu düşünüldüğünde bu değeri ortalamanın üstünde şeklinde değerlendirmesi yanlış olmayacaktır. İlgili alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde; Eskici (2016), öğretmenin kişilik özelliklerinin çokkültürlü eğitim tutumlarına yönelik etkisini araştırdığı çalışmasında, çokkültürlü kişilik ölçeğine yönelik olarak katılımcıların $\bar{x}=3,59$ ile “yüksek düzeyde” kişilik özelliği sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında Bahadır (2016) sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimi farklılıkların farkındalığı olarak nitelendirdikleri ve farklılıklara yönelik farkındalık boyutunun önemli bulunduğu sonucu, branş öğretmenlerinin farkındalık düzeylerinin yüksek çıkmasını destekleyen bir durum olarak değerlendirilmektedir. Alan yazında akademisyenlere, eğitim fakültesi öğrencilerine, öğretmen adaylarına yönelik olarak yapılan çokkültürlü yeterlik düzeyi araştırmalarında ulaşılan “yüksek” düzey algısı da bu araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Damgacı ve Aydın, 2013; Demir, 2012; Çoban, Karaman ve Doğan, 2010).

Bulut ve Başbay (2014) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ortalama 156 olarak bulunmuş, farkındalık, bilgi ve beceri alt boyut oralamaları sırasıyla 63, 32 ve 59 olarak hesaplanmış, standart sapma değerleri tüm boyutlar için 21,52; alt boyutlardan farkındalık alt boyutu için 9,32; bilgi boyutu için 5,48 ve beceri boyutu için 9,00 şeklinde bulunmuştur. Bu sonuçlar araştırmada elde edilen standart sapma değerleri ile oldukça paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Polat

(2009) da araştırmasında öğretmen adaylarının “yüksek” ($\bar{X}=3,58$) düzeyde çokkültürlü eğitime yatkın oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yapılmış olan diğer araştırmalarda; Danacı, Eran, Çetin, Pınarcık ve Bahtiyar (2016), araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını, Damgacı ve Aydın (2013) ise eğitim fakültelerinde görevli akademisyenlerin çokkültürlüğe yönelik görüşlerini yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır.

Araştırma sonucu ortaya çıkan ortalamalar genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının genel ortalama $\bar{X}=155$ ve farkındalık alt boyutu $\bar{X}=63$ ile bilgi alt boyutlarında $\bar{X}=32$ ortalamanın üzerinde hatta yükseğe yakın olarak tespit edilmişken; beceri boyutunda diğer alt boyutlara oranla daha düşük çıktığı ($\bar{X}=58$) görülmektedir. Bu durum MEB'nin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin çokkültürlü eğitim yeterliklerini geliştirci olmaktan henüz uzak olması ile değerlendirmek mümkündür. Zira özellikle öğretim programı ile öğretim ortamlarının çokkültürlü eğitime uygun olarak tasarlanması diğer alt boyutlara göre daha fazla mesleki beceri gerektiren bir durumdur. Bu beceriye yönelik eğitimin öğretmen yetiştiren kurumlar ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın hizmetiçi eğitimlerinin yetersizliği, dolayısıyla öğretmenlerin çokkültürlü yeterliklerinin beceri boyutunda yüksek çıkmasının önünde önemli bir engel olarak değerlendirilebilir. Nitekim Roux (2000) çokkültürlü eğitimin sınıfta başarılı bir şekilde uygulanmasının önemli koşulunun öğretmenin bilgi, tutum ve davranışlarıyla ilgili olduğunu ifade etmektedir.

4.3 Öğretmenlerin iş yaşam kalitesine yönelik algıları

Tablo 4.2'de branş öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine yönelik algıları yer almaktadır.

Tablo 4-2 Branş öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algı düzeyleri

Ölçek	Boyutlar	N	\bar{X}	Ss
İş Yaşam Kalitesi	Toplam yaşam alanı	327	3,57	.68
	Güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları	327	3,62	.74
	İş gören kapasitesinin geliştirilmesi	327	3,71	.69
	Sosyal sorumluluk	327	3,67	.70
	Sosyal bütünleşme	327	3,99	.70
	Demokratik ortam	327	4,13	.71
	Uygun ve adil karşılık	327	3,14	.91
	Toplam Ölçek	327	3,69	.53

Tablo 4.2 incelendiğinde, branş öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesi Ölçeği ve alt boyutlarına yönelik algılarının ortalamaları incelendiğinde; toplam yaşam alanı $\bar{X}= 3,57$; güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları $\bar{X}= 3,62$; iş gören kapasitesinin geliştirilmesi $\bar{X}=3,71$; sosyal sorumluluk $\bar{X}=3,67$; sosyal bütünleşme $\bar{X}=3,99$; demokratik ortam $\bar{X}=4,13$; uygun ve adil karşılık $\bar{X}= 3,14$ olarak gerçekleştiği görülmektedir. Ölçeğin genelinde ise öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları $\bar{X}=3,69$ 'dur. Elde edilen bu bulgulara göre; iş yaşam kalitesi alt boyutlarının uygun ve adil karşılık alt boyutu dışında diğer tüm alt boyutlarda öğretmen algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Uygun ve adil karşılık alt boyutu ise orta düzeyde gerçekleşmiştir. Ölçeğin geneline bakıldığında branş öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algıları yüksek düzeydedir.

Alt boyutlara yönelik ortalamanın en yüksekten en düşüğe doğru, demokratik ortam- sosyal bütünleşme-iş gören kapasitesinin geliştirilmesi- sosyal sorumluluk- güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları- toplam yaşam alanı- uygun ve adil karşılık şeklinde gerçekleşmiştir. Öğretmen algılarının en yüksek demokratik ortam alt boyutunda, en düşük uygun ve adil karşılık alt boyutunda olduğu görülmektedir.

Demir (2016) yaptığı araştırmada meslek lisesi öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algılarını "orta düzeyde" tespit ederken benzer şekilde Kösterelioğlu (2011) Bolu ilinde

görev yapmakta olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algılarının “orta düzeyde” olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuç ile diğer araştırmalarda öğretmenlerin iş yaşam kalitesine yönelik algıların farklı çıkmasında, özellikle son iki yıldır yetiştirme ve destekleme kursları yoluyla öğretmenlerin ek gelirlerinde önemli oranda artışların olmasının önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Öğretmenliğe giriş şartlarında yaşanan zorluklar, düzenli bir gelire sahip olma, sosyal güvenlik güvencesinin varlığı, sürekli bir işe sahip olma gibi faktörlerin özellikle iş yaşam memnuniyetinin sonuçlarına doğrudan yansıdığı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın yapıldığı yerleşim biriminin ilçe olmasının yönetici-öğretmen, öğretmen-öğrenci ilişkilerine olumlu yansıdığı düşünülmektedir. Araştırmanın yürütüldüğü Akçakoca ilçesinde bulunan okullar fiziki donanım açısından da yeterli sayılabilecek niteliklere sahip olup bu durumun yanında ilçenin sosyo ekonomik koşullarının iyi olmasının da öğretmenlerin iş yaşamı kalitesi algılarını önemli ölçüde olumlu anlamda etkilediği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi boyutlarına yönelik algılarını daha anlaşılabilir kılmak amacıyla araştırmada kullanılan ölçeğin her boyutu madde madde ele alınarak tartışılmıştır.

4.3.1 Toplam yaşam alanı alt boyutuna yönelik öğretmen algıları

Tablo 4.3’de branş öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi toplam yaşam alanı alt boyutuna yönelik algı düzeyleri yer almaktadır.

Tablo 4-3 Toplam yaşam alanı alt boyutuna ilişkin öğretmen algı düzeyleri

Toplam yaşam alanı alt boyut maddeleri	\bar{X}	Ss	N
Hayatımdan memnunum.	3,91	,75	327
Eğer yeniden dünyaya gelsem yaşamımda hiçbir şeyi değiştirmezdim.	3,28	1,00	327
Hayatım idealimdekine yakındır.	3,50	,83	327
Hayatımda istediğim önemli şeyleri elde ettim.	3,61	,85	327
Toplam yaşam alanı alt boyutu toplamı	3.57	,68	327

Tablo 4.3 incelendiğinde toplam yaşam alanı alt boyutunda maddelere yönelik algılar incelendiğinde en yüksek ortalamanın “hayatımdan memnunum” ($\bar{X}=3,91$) ifadesinde olduğu görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip maddenin ise “eğer yeniden dünyaya gelsem yaşamımda hiçbir şeyi değiştirmezdim” ($\bar{X}=3,28$) maddesidir. Her iki maddeye yönelik algı ortalamalarının birbirini desteklediği görülmektedir. Toplam yaşam alanı alt boyutunda bulunan diğer bir madde olan “Hayatım idealimdekine yakındır” maddesine yönelik algının $\bar{X}=3,50$ ile yine “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. “Toplam yaşam alanı alt boyutuna yönelik ortalama $\bar{X}=3,57$ ile “yüksek” düzeyde gerçekleşmiştir.

Öğretmenlik mesleğine giriş şartları, sahip olunan sosyal güvence gibi şartların yanında yerleşim yerinin sosyo ekonomik özelliklerinin bu madde ortalamasının yüksek çıkmasında özellikle etken olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlik mesleğine son yıllarda şartların giderek ağırlaşması, bir meslek sahibi olarak çalışan öğretmenlerin sahip oldukları iş güvencesinin yaşam memnuniyetini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Aynı zamanda yetiştirme ve destekleme kursları yoluyla ek gelirler yaşanan önemli artışların da toplam yaşam alanı memnuniyetini önemli ölçüde etkilediği düşünülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin statüsünün iş doyumuna olumlu etkisinin de öğretmen algılarının “yüksek” çıkmasında önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Bu genel sebeplerin yanında çalışılan yerleşim yeri ve okulların yaşam memnuniyetini olumlu yönde etkileyen diğer faktörler olarak sıralamak mümkündür.

Araştırmada elde edilen sonuç Erdem’in (2008) araştırmasıyla paralellik göstermektedir. Sözkonusu araştırmada toplam yaşam alanı alt boyutu ortalaması $\bar{X}= 3,48$

olarak gerçekleşmiştir. Aynı araştırmada toplam yaşam alanı alt boyutunda yer alan maddelere verilen cevaplarda en yüksek ortalama ‐hayatımdan memnunum‐ ($\bar{X}= 3,91$), en düşük ortalama ise eğer ‐yeniden dünyaya gelsem yaşamımda hiçbir şeyi değiştirmezdim‐ ($\bar{X}= 3,28$) maddesi olmuştur.

Türk Eğitim Derneği'nin 1071 öğretmen ile yürüttüğü araştırmada, öğretmenlerin %77,1' i mesleklerini bilerek ve isteyerek seçtiklerini, %59,4' ü devlet güvenceli iş olması, %53,9'u toplumda saygın bir yerinin olması nedeniyle tercih ettiğini ifade etmişlerdir (TEDMEM, 2014). Yine aynı araştırmada öğretmenlik mesleğinin kişiliğine ve yaşamına anlam kattığını düşünenlerin oranı %57'dir. Araştırmada elde edilen bulgular söz konusu araştırma sonuçlarıyla neden sonuç ilişkisi çerçevesinde paralellik göstermektedir. Zira Türkiye şartlarında öğretmenlerin bir işe sahip olmaları, sosyal güvenlik koşullarının görece iyi olması, düzenli ve devlet güvenceli bir gelire sahip olmaları, öğretmenlik mesleğine yönelik toplumsal bakış açısı gibi faktörlerin öğretmen algılarının yüksek olarak gerçekleşmesinin nedenlerinden bazıları olarak düşünölmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin statüsüne yönelik başka bir araştırmada, araştırmaya katılan 3034 öğretmenin %73'ü öğretmenliğin garantili bir gelecek sağlaması, %71,2'si öğretmenliğin çalışma saatleri nedeniyle memnun olduklarını belirtirken, öğretmenlerin yarısına yakınının (%48,2) kamu ya da özelde aynı ücreti veren başka bir mesleğe geçmeyi düşünmediğini, %54,4'ü öğretmenlik mesleğinin kendisine saygınlık kazandırdığını düşündüğü ortaya çıkmıştır (EğitimBirSen, 2016). Aynı araştırmada öğretmenlerin %52,9'u öğretmenlikten elde ettiği manevi doyumunu başka bir meslekte elde edemeyeceğini düşünmektedir. Dolayısıyla genel anlamda hayatımdan memnunum ve hayatımda istediğim önemli şeyleri elde ettim şeklindeki ifadelere yönelik öğretmen algısının yüksek çıkması, söz konusu araştırma sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir.

4.3.2 Güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları alt boyutu öğretmen algıları

Tablo 4.4' te iş yaşam kalitesi güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları alt boyutuna yönelik öğretmen algıları yer almaktadır.

Tablo 4-4 Güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları alt boyutu öğretmen algıları

Güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları alt boyutu	\bar{x}	Ss	N
Bu okulda ısınma koşulları yeterlidir	4,18	,94	327
Bu okulda derslik sayısı eğitim ve öğretim açısından yeterlidir.	3,67	1,18	327
Bu okul sosyal ve kültürel etkinlikler bakımından yeterli fiziksel donanıma sahiptir.	3,05	1,13	327
Bu okul sportif etkinlikler için yeterli fiziki donanıma sahiptir	2,81	1,16	327
Bu okulda çalışma koşulları sağlık açısından uygundur.	3,69	,96	327
Bu okulda eğitim ve öğretim etkinlikleri için uygun bir ortam vardır.	3,81	,84	327
Bu okulda kendimi güvende hissediyorum	4,12	,84	327
Toplam	3,62	,74	327

Tablo 4.4 incelendiğinde sağlıklı ve güvenli çalışma koşulları alt boyutuna yönelik öğretmen algılarının toplamda $\bar{x}= 3,62$ ile “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Bu alt boyutta bu okulda ısınma koşulları yeterlidir ($\bar{x}= 4,18$) ve “bu okulda kendimi güvende hissediyorum” ($\bar{x}= 4,12$) maddelerinde algı çok yükseğe yakın bir ortalamaya sahipken; en az ortalamaya sahip madde “bu okul sportif etkinlikler için yeterli fiziki donanıma sahiptir” ($\bar{x}= 2,81$) maddesi olup orta düzeyde gerçekleşmiştir. Benzer şekilde “bu okul sosyal ve kültürel etkinlikler bakımından yeterli fiziksel donanıma sahiptir” maddesi orta düzeyde ($\bar{x}= 3,05$) algılanmıştır. Öğretmen algılarında diğer maddelere yönelik algı; “Bu okulda derslik sayısı eğitim ve öğretim açısından yeterlidir” ($\bar{x}= 3,67$) ve “Bu okulda çalışma koşulları sağlık açısından uygundur” ($\bar{x}= 3,67$) şeklinde gerçekleşmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları alt boyutuna yönelik algılarının yüksek çıkması olumlu bir durumdur. Okul güvenliği ya da

güvenli okul anlayışına yönelik beklentiler açısından değerlendirildiğinde hem çalışan olarak öğretmenlerin hem de öğrencilerin sağlıklı ortamlarda eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmesi beklenen bir durumdur. Bununla beraber bunun bir algı olduğu ve teknik bir durum tespiti olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları alt boyutunda özellikle “bu okul sosyal ve kültürel etkinlikler bakımından yeterli fiziksel donanıma sahiptir” ve “bu okul sportif etkinlikler için yeterli fiziki donanıma sahiptir” maddelerine yönelik algının diğerlerinden daha düşük olması düşündürücüdür. Okulların ders yapılan yerler yanında öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler yoluyla kendilerini geliştirmelerine imkân verecek yerler olarak planlanması ve inşasının göz ardı edilmemesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca bu alt boyutta yer alan “Bu okulda eğitim ve öğretim etkinlikleri için uygun bir ortam vardır” maddesine yönelik algının $\bar{X}= 3,81$ ile “yüksek” çıkmış olması, eğitim ortamlarının çağın gerektirdiği becerilerin kazandırılması amacına uygun olduğu anlamına da gelmemektedir. Mevcut sınav odaklı öğretim anlayışında okullar beceri kazandırmaktan öte öğrencileri sınava hazırlayan birer kurum konumundadır. Özellikle akademik eğitim veren Anadolu liseleri, sosyal bilimler lisesi gibi okullarda başarının üniversite giriş sınav sonuçlarıyla ölçülüyor olması nedeniyle zaten beceri eğitimi verilecek alanların çok da ihtiyaç olarak görülmemesi sonucunu da doğurabilmektedir.

Araştırma bulguları Taşdan ve Erdem’in (2010) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Sözkonusu çalışmada öğretmenler “Bu okulun ısınma koşulları yeterlidir” ($\bar{X}=3,54$) ile en yüksek ortalamaya sahipken; “Bu okul sportif etkinlikler için yeterli donanıma sahiptir.” ($\bar{X}=1,96$) ile en düşük ortalamaya sahiptir. Bu sonuçlar yapılan çalışmadaki öğretmenlerin en az ve en çok katıldıkları maddelerle örtüşmektedir. Bunun yanında Erdem (2010) çalışmasında öğretmenlere yönelttiği kendinizi güvende hissetmeniz için yazınız sorusuna öğretmenlerin okulun yerleşim yerinin iyi olması, okulda yeterli güvenlik önlemlerinin alınması, okulun doğa içerisinde şehrin gürültüsünden uzak olması öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmeleri okul ortamının iyi ve huzurlu olması cevapları en çok tekrar eden görüşler olmuştur. Bu çalışmada da branş öğretmenlerinin güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları alt boyutuna

yönelik yüksek düzeyde algıya sahip olmaları çalışılan yerleşim yerinin sahip olduğu olanaklar açısından değerlendirmek mümkündür.

Öğretmenlerin özellikle temel gereksinimi olan güvenlik ihtiyaçlarının karşılanması bakımında yüksek ortalama algısına sahip olmaları iş yaşam kalitesi ortalamasının yüksek çıkmasının önemli bir nedeni olarak değerlendirilebilir. Çünkü çalışma ortamının fiziksel unsurlarının iyi olması iş yaşam kalitesinin artırılmasında başta gelen unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir (Kaymaz, 2004). Çalışılan ortamın sıcaklık, ısı, nem, güvenlik, ışıklandırma, temizlik gibi fiziksel unsurları çalışanın verimliliği ve etkililiğine önemli derecede etki eden unsurlar olduğu göz önüne alındığında bu durumda araştırmanın yürütüldüğü kurumları, öğretmen algıları açısından olumlu olarak değerlendirmek mümkündür. Olumlu algılanan ortam ise öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algılarını da olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

4.3.3 İş gören kapasitesinin geliştirilmesine yönelik öğretmen algıları

Tablo 4.5'te branş öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi alt boyutuna yönelik algılarına yer verilmiştir.

Tablo 4-5 İş gören kapasitesinin geliştirilmesine alt boyutuna yönelik öğretmen algıları

İş gören kapasitesinin geliştirilmesi alt boyutu	\bar{x}	Ss	N
Bu okulda kariyer (Lisansüstü ve hizmet içi eğitim gibi) yapmak isteyenlere kolaylık gösterilmektedir.	4,13	,80	327
Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde kullanabiliyorum.	3,59	,85	327
Yöneticilerden işimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum.	4,00	,86	327
Müfettişlerden işimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum.	3,09	1,13	327
Bu okulda işimle ilgili değişiklik ve yenilikleri takip etme olanağı sağlanmaktadır.	3,78	,87	327
Bu okulda açikoturum, konferans, panel vb. gelişim olanaklarına katılım desteklenmektedir.	3,66	1,02	327
İş gören kapasitesinin geliştirilmesi alt boyut toplamı	3,71	,69	327

Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmenlerin iş gören kapasitesinin geliştirilmesi alt boyutuna yönelik algılarının toplamda $\bar{X}= 3,71$ ile “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Bu boyutta yer alan madde ortalamalarına bakıldığında “müfettişlerden mesleğimle ilgili yardım ve katkı alıyorum” maddesi orta düzeyde ($\bar{X}=3,09$) gerçekleşmiştir. Diğer maddelere yönelik öğretmen algılarının da; “Bu okulda kariyer (lisansüstü ve hizmet içi eğitim gibi) yapmak isteyenlere kolaylık gösterilmektedir” ($\bar{X}=4,13$), “Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde kullanabiliyorum”($\bar{X}=3,59$), “Yöneticilerden İşimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum”($\bar{X}=4,00$), “Bu okulda işimle ilgili değişiklik ve yenilikleri takip etme olanağı sağlanmaktadır”($\bar{X}=3,66$), “Bu okulda açikoturum, konferans, panel vb. gelişim olanaklarına katılım desteklenmektedir ($\bar{X}=3,66$), “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir.

“Bu okulda kariyer (lisansüstü ve hizmet içi eğitim gibi) yapmak isteyenlere kolaylık gösterilmektedir” ve “Yöneticilerden işimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum” maddelerine yönelik algının “yüksek” olması olumlu ve arzu edilen bir durumdur. Kariyer hedefi çerçevesinde okul yöneticilerinden gerekli destek bulunduğu ölçüde öğretmenin kendini gerçekleştirme, mesleki deneyim ve gelişimini geliştirme söz konusu olacaktır.

Özellikle son yıllarda eğitim denetiminde yaşandığı düşünülen yapısal sorunlar, denetmenlerin iş yükü, denetimde standardizasyonun sağlanamaması (Memişoğlu ve Ekici, 2013) denetmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin net bir politikanın izlenmemesi bu sonucun çıkmasında önemli bir faktör olarak düşünülmektedir. Öğretmen motivasyonunun sağlanması, eğitim öğretim sürecinin planlanması ve yürütülmesi, sürece yönelik değerlendirmenin yapılabilmesi gibi nedenlerle müfettişlerin eğitim sürecinin önemli birer unsuru olması gerekmektedir.

Can ve Gündüz’ün (2016) araştırmalarında öğretmenlerin müfettiş desteğini yeterince alamadıkları sonucu, araştırmada elde edilen sonuçla örtüşmektedir. Benzer şekilde Erdem (2010) ve Erden ve Erdem (2013) yaptıkları araştırmalarda iş görenlerin

iş başında yetiştirilmesi boyutuna yönelik öğretmen algılarının orta düzeyde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Fakat her iki araştırmada da madde ortalmalarına bakıldığında araştırmada olduğu gibi ortalamanın en düşük olduğu madde ortalaması “müfettişlerden işimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum” olmuştur. Araştırmada öğretmenlerin kariyer yapmalarına yönelik olarak okul yöneticilerinin destekleyici bir tutum içerisinde olmaları olumlu karşılanacak bir durum olarak değerlendirilmektedir.

4.3.4 Sosyal sorumluluk alt boyutuna yönelik öğretmen algıları

Tablo 4.6’da branş öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi iş sosyal sorumluluk alt boyutuna yönelik öğretmen algılarına yer verilmiştir.

Tablo 4-6 Sosyal sorumluluk alt boyutuna yönelik öğretmen algıları

Sosyal sorumluluk alt boyutu	\bar{X}	Ss	N
Bu okulda çevreye yönelik sanat ve kültür etkinlikleri düzenlenmektedir.	3,41	1,05	327
Bu okulda çevrenin yeşillendirilmesine yönelik etkinlikler düzenlenmektedir.	3,55	1,11	327
Bu okulda çevre temizliğine özen gösterilmektedir.	3,87	,94	327
Bu okulda hesap verme anlayışı vardır.	3,30	1,08	327
Bu okulda velilerin görüşleri dikkate alınmaktadır.	3,76	,88	327
Bu okulda tüm bireylere eşit hizmet sunulmaktadır.	3,94	,89	327
Bu okul toplum kalkınmasına katkıda bulunmaktadır.	3,86	,86	327
Sosyal sorumluluk alt boyut toplamı	3,67	,70	327

Tablo 4.6 incelendiğinde branş öğretmenlerinin sosyal sorumluluk alt boyutuna yönelik algılarının $\bar{X}= 3,67$ ile “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçek maddelerine yönelik öğretmen algılarının sadece “bu okulda hesap verme anlayışı vardır” ($\bar{X}=3.30$) maddesinde “orta” düzeyde olduğu görülmektedir. Diğer maddelere yönelik olarak “Bu okulda çevreye yönelik sanat ve kültür etkinlikleri yürütülmektedir” ($\bar{X}=3,41$), “Bu okulda çevrenin yeşillendirilmesine yönelik etkinlikler yürütülmektedir” ($\bar{X}=3,55$), “Bu okulda çevre temizliğine özen gösterilmektedir” ($\bar{X}=3,87$), “Bu okulda velilerin görüşü dikkate alınmaktadır” ($\bar{X}=3,76$), “Bu okul toplum kalkınmasına katkıda

bulunmaktadır” ($\bar{x}=3,86$) şeklinde “yüksek” düzeyde algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Alt boyutun geneline yönelik algının yüksek olmasıyla beraber özellikle “Bu okulda tüm bireylere eşit hizmet verilmektedir” maddesinin en yüksek ortalamaya ($\bar{x}= 3,94$) sahip olması, ayrıca olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Okullar öğrencilerin akademik yönden gelişimlerini gerçekleştirdikleri gibi toplumsal yükümlülüklerini de yerine getirmek durumundadırlar. Özellikle yenilikler ve toplumsal değişimde okullar değişimin başlatıcısı ve sürdürücüsü konumundadır. Öğretmen algılarının olumlu düzeyde gerçekleşmesi okulların bu rollerini yerine getirmede kısmen de olsa üzerlerine düşeni yapmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılabilir. Diğer yandan alt boyutta yer alan maddelerden “bu okulda hesap verme anlayışı vardır” maddesine yönelik “orta” düzey algı olumsuz kabul edilebilecek bir durumdur. Yönetimin temel anlayışlarından şeffaflık ve hesap verilebilirlik yasal bir zorunluluk olmakla beraber etik açıdan da göz önünde bulundurulması gereken bir ilkedir. Bu ilkeye yönelik algının uzun süreli beklenenin altında bir düzeyde kalması olası yönetim sorunlarının da ortaya çıkmasına neden olabileceği unutulmamalıdır.

Erdem (2008) ve Yalçın’ın (2014) araştırmalarında sosyal sorumluluk alt boyutunda yer alan en düşük ve en yüksek algıya sahip maddelerin araştırmada elde edilen bulgularla örtüştüğü görülmektedir. Ancak Erdem’in (2008) araştırmasında öğretmenlerin sosyal sorumluluğa ilişkin ortalamalarının orta düzeyde; Yalçın’ın (2014) araştırmasında ise kararsızım düzeyinde gerçekleşmiştir. Sonuçların farklı çıkmasında araştırmaların yürütüldüğü yerleşim birimlerindeki farklılıkların neden olmuş olacağı düşünülmektedir. Alt boyut ortalamasının yüksek olması olumlu olarak değerlendirilmekle beraber, sosyal sorumluluk alt boyutunda yer alan maddelerden “bu okulda hesap verme anlayışı vardır” madde ortalamasının orta düzeyde gerçekleşmiş olması bu alt boyut açısından olumsuz sayılabilecek bir durum olarak görülmektedir.

4.3.5 Sosyal bütünleşme alt boyutuna yönelik öğretmen algıları

Tablo 4.7’de iş yaşam kalitesi sosyal bütünleşme alt boyutuna yönelik öğretmen algılarına yer verilmiştir.

Tablo 4-7 Sosyal bütünleşme alt boyutuna yönelik öğretmen algıları

Sosyal bütünleşme alt boyutu	\bar{x}	Ss	N
Bu okulda yöneticiler öğretmenlerle iş birliği içinde çalışmaktadır.	4,00	,89	327
Bu okulda herkes birbirine güvenir	3,64	,94	327
Bu okula ait olduğumu hissediyorum	3,87	1,00	327
Üstlerimle ilişkilerim iyidir.	4,15	,80	327
Çalışma arkadaşlarımla ilişkilerim iyidir.	4,27	,74	327
Sosyal bütünleşme alt boyut toplamı	3,99	,70	327

Tablo 4.7 incelendiğinde sosyal bütünleşme alt boyutuna yönelik öğretmen algılarının, alt boyut toplamında $\bar{x}=3,99$ ile “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Bu alt boyutta yer alan maddelerden “Çalışma arkadaşlarımla ilişkilerim iyidir” maddesi $\bar{x}=4,27$ ile “oldukça yüksek” düzeyde algıya sahipken, “Bu okulda herkes birbirine güvenir” maddesine yönelik algı $\bar{x}=3,64$ ile “yüksek” düzeydedir. Benzer şekilde “Bu okulda yöneticiler öğretmenlerle iş birliği içinde çalışmaktadır” $\bar{x}=4,00$, “Bu okula ait olduğumu hissediyorum” $\bar{x}=3,87$ ve “üstlerimle ilişkilerim iyidir” $\bar{x}=4,15$ maddelerine yönelik algı “yüksek” düzeyde gerçekleşmiştir.

Sosyal bütünleşme alt boyutuna yönelik olarak ölçek maddelerinden “çalışma arkadaşlarımla ilişkilerim iyidir” maddesinin oldukça yüksek çıkması olumlu bir durumdur. İş ortamında öğretmen ilişkilerinin iyi olması çalışan olarak öğretmenin yaşam kalitesine olumlu yönde etkileyecek bir durumdur. Bu sonuç Erdem (2008) ve Yalçın’ın (2014) araştırmalarıyla örtüşmektedir. Her iki araştırmada bu alt boyutta en yüksek sonuçlar öğretmenlerin çalışma arkadaşlarına yönelik algıları şeklindedir.

Sosyal bütünleşme alt boyutunda en düşük ortalama $\bar{X}=3,64$ ile “bu okulda herkes birbirine güvenir” maddesine yönelik olmuştur. Bu sonuç Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert’in (2006) araştırmalarıyla paralellik göstermektedir. Söz konusu araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin, Demircan (2003) ise genel olarak öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin orta düzeyde oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Alt boyutun toplam ortalamasıyla çelişen bu durumu öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişkilerini iyi olarak algıladıkları ancak güven konusunda aynı algıya sahip olmadıkları şeklinde değerlendirmek mümkündür. Erdem (2008) araştırmasında okul kültüründen kaynaklanan güvensizlik nedenlerine yönelik olarak yönelttiği soruda aldığı cevapları sıraladığında, okullarda dedikodu, olumsuz ilişkiler, erkek öğretmenlerin kaba sözler sarfetmesi rekabetçi duygular şeklinde bir sonucun ortaya çıktığı görülmektedir. Araştırmada “ Bu okulda herkes birbirine güvenir” maddesine yönelik ortalamanın düşük çıkmasında öğretmenlerin dedikodu, kaba sözler, rekabetçi duygular gibi nedenlerin etken olmuş olabileceği düşünülmektedir.

4.3.6 Demokratik ortam alt boyutuna ilişkin öğretmen algıları

Tablo 4.8’de iş yaşam kalitesi demokratik ortam alt boyutuna yönelik öğretmen algılarına yer verilmiştir.

Tablo 4-8 Demokratik ortam alt boyutuna yönelik öğretmen algıları

Demokratik ortam alt boyutu	\bar{X}	Ss	N
Bu okulda işimle ilgili karar alma şansına sahibim	4,02	,86	327
Üstlerimden eşit muamele görüyorum	4,00	,90	327
Hak ve sorumluluklarımı biliyorum	4,25	,79	327
Bu okulda hakkımı özgürce savunabiliyorum	4,13	,85	327
İşimle ilgili problemleri özgürce doğrudan üstlerimle konuşabilirim.	4,22	,84	327
Okulun değerleriyle bireysel değerlerim örtüşmektedir.	4,05	,85	327
Bu okulda yöneticiler özel yaşamın gizliliğine saygı göstermektedir.	4,28	,79	327
Demokratik ortam alt boyut toplamı	4,13	,71	327

Tablo 4.8 incelendiğinde demokratik ortam alt boyutuna yönelik öğretmen algılarının alt boyut toplamında $\bar{X}=4,13$ ile “yüksek” olduğu görülmektedir. Bu alt boyutta yer alan “hak ve sorumluluklarımı biliyorum” ($\bar{X}=4,25$), “işimle ilgili problemleri özgürce doğrudan üstlerimle konuşabilirim” ($\bar{X}=4,22$) ve bu okulda yöneticiler özel yaşamın gizliliğine saygı göstermektedir ($\bar{X}=4,28$)” maddelerinin ortalamalarının oldukça yüksek düzeyde oldukları görülmektedir. Alt boyut maddelerine verilen diğer cevaplar ise; “Bu okulda işimle ilgili karar alma şansına sahibim” ($\bar{X}=4,02$) “üstlerimden eşit muamele görüyorum” ($\bar{X}=4,00$),” bu okulda hakkımı özgürce savunabiliyorum” ($\bar{X}=4,13$),”Okul değerleriyle bireysel değerlerim örtüşmektedir” ($\bar{X}=4,05$) şeklindeki maddelere yönelik “yüksek” düzeyde algının olduğu görülmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar ideale yakın sonuçlardır. Sonuçların yüksek ve oldukça yüksek şeklinde çıkması olumlu bir sonuç olarak değerlendirilmeye beraber çalışılan bölgenin ilçe olması, çalışanların birbiriyle yakın iletişim halinde olması gibi faktörlerin demokratik ortam alt boyutunu olumlu etkilemekle beraber değerlendirmenin kısmen subjektif olma ihtimalinin göz ardı edilmemesi gerektiği düşünülmektedir.

4.3.7 Uygun ve adil karşılık alt boyutuna yönelik öğretmen algıları

Tablo 4.9’da iş yaşam kalitesi uygun ve adil karşılık alt boyutuna yönelik öğretmen algılarına yer verilmiştir.

Tablo 4-9 Uygun ve adil karşılık alt boyutuna yönelik öğretmen algıları

Uygun ve adil karşılık alt boyutu	\bar{x}	Ss	N
Aldığım ücretin yaptığım işin karşılığı olduğunu düşünüyorum	3,30	1,13	327
Aldığım ücret alanımla ilgili kitap ve dergi gibi akademik yayınları takip etmem için yeterlidir.	3,02	1,16	327
Sağlık haklarımla ilgili olanakları yeterli buluyorum	3,44	1,05	327
Emeklilik haklarımla ilgili olanakları yeterli buluyorum	2,81	1,16	327
Özlük haklarımla ilgili imkânları yeterli buluyorum	2,99	1,07	327
Aldığım ücret işteki verimliliğimi olumlu yönde etkilemektedir.	3,21	1,06	327
Aldığım ücret, işe bağlılığımı olumlu yönde etkilemektedir.	3,25	1,05	327
Uygun ve adil karşılık alt boyut toplamı	3,14	,91	327

Tablo 4.9 incelendiğinde iş yaşam kalitesi uygun ve adil karşılık alt boyutuna yönelik öğretmen algılarının $\bar{x}=3,14$ ile “orta” düzeyde olduğu görülmektedir. Bu alt boyutta sadece “sağlık haklarımla ilgili olanakları yeterli buluyorum” madde ortalaması $\bar{x}=3,44$ yüksek düzeydedir. Alt boyutta yer alan diğer maddelere yönelik öğretmen algıları “Aldığım ücretin yaptığım işin karşılığı olduğunu düşünüyorum” ($\bar{x}=3,30$), “Aldığım ücret alanımla ilgili kitap ve dergi gibi akademik yayınları takip etmem için yeterlidir” ($\bar{x}=3,02$), “Özlük haklarımla ilgili imkânları yeterli buluyorum” ($\bar{x}=2,99$), “Aldığım ücret işteki verimliliğimi olumlu yönde etkilemektedir” ($\bar{x}=3,21$) ve “Aldığım ücret, işe bağlılığımı olumlu yönde etkilemektedir” ($\bar{x}=3,25$) ile “orta” düzeydedir. “Emeklilik haklarımla ilgili olanakları yeterli buluyorum” ($\bar{x}=2,81$) maddesine yönelik algı ise “orta” düzeydeki alt boyutta en az ortalamaya sahip maddedir.

Uygun ve adil karşılık alt boyutu dışında öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları toplamı ile diğer alt boyut ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Uygun ve adil karşılık alt boyutunda yer alan ücretin verimliliği etkilemesine yönelik madde ile işe bağlılığa yönelik maddelere yönelik “orta” düzeydeki algı, öğretmenlerin toplamda iş yaşam memnuniyetine yönelik algıya olumsuz yönde etkileyen en önemli boyut olmuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin iş yaşam memnuniyetlerine diğer boyutların daha fazla katkıda bulunduğu görülmektedir. Son iki yılda öğretmenlere yönelik ek gelirlerin artmış olması yaşam memnuniyetine olumlu katkı sağladığı düşünülse de, bu gelirlerin emeklilik gibi sosyal güvence haklarına doğrudan yansımaya sahip olması öğretmenlerin geleceğe dair kaygılarının halen devam ettiğini göstermektedir. Alınan ücretin öğretmenlerin kendilerini akademik yönden geliştirmelerine destek olacak yayınları takip etmek için yeterli olmadığı düşüncesi Erdem’in (2008) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada öğretmenlerin uygun ve adil karşılık alt boyutuna yönelik algıları “düşük” düzeydedir.

Elde edilen sonuçların 2016 yılında bir eğitim sendikası tarafından Türkiye genelinde yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü de görülmektedir. Söz konusu araştırmada öğretmenler içinde aldıkları maaşla sosyal ve kültürel ihtiyaçlarını karşılayamayanların oranı %51,8, yaptığı işe karşılık adil bir ücret almadığını ifade edenlerin oranı ise %56,9’dur (EğitimBirSen, 2016). Benzer şekilde Kösterelioğlu (2011) ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algılarının en düşük olduğu alt boyutun ücret ve ek gelirler olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, iş yaşam kalitesi toplam ölçek ve alt boyutlarına yönelik öğretmen algılarının “yüksek” olarak değerlendirilmiş olması olumlu bir durumdur. Araştırmanın yapıldığı yerleşim yerinin sosyo-ekonomik koşulları ve burada bulunan okulların sahip olduğu fiziksel koşullar, son yıllarda eğitime ayrılan bütçedeki artış, çalışan olarak öğretmenlerin çalışma saatleri ve izin hakları, öğretmenlik mesleğinin gelecek garantili meslekler içerisinde yer alması gibi faktörler araştırmada edilen bulguların yüksek çıkmasında önemli birer faktör olarak değerlendirilebilir.

4.4 Branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ile iş yaşam kalitesine yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi

Bu bölümde branş öğretmenlerinin, çokkültürlü yeterlik düzeylerine yönelik algıları ile iş yaşam kalitesine yönelik algılarının kişisel değişkenler açısından incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.4.1 Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 4.10'de Branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4-10 Çokkültürlü yeterlik düzeylerine yönelik branş öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları

Cinsiyet		N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	P
Farkındalık	Kadın	154	167,51	25796,00	12781,00	,52
	Erkek	173	160,88	27832,00		
Beceri	Kadın	154	166,2	25559,50	12977,50	,68
	Erkek	173	160,88	28058,50		
Bilgi	Kadın	154	150,17	23126,50	11191,50	,01*
	Erkek	173	176,31	30501,50		
Ölçek toplamı	Kadın	154	162,24	24985,00	13050,00	,75
	Erkek	173	165,57	28643,00		

*p < .05

Tablo 4.10 incelendiğinde branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından toplam ölçek puanında (U= 13050,00, p= .75) anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında farkındalık (U=

12781,00, $p = .52$) alt boyutu ile beceri alt boyutunda kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmaz iken, bilgi alt boyutunda ($U = 11191,50$, $p = ,01$) erkek öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Ölçek toplamında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark olmayışı alanda yapılan diğer araştırmalarla paralel sonuç göstermektedir (Eskici, 2016; Alanay, 2015; Engin ve Genç 2015; Polat, 2012; Çoban, Karaman ve Doğan 2010; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009). Toplam ölçek puanında farklılık bulunmaz iken alt boyutlardan bilgi boyutunda erkek öğretmenler lehine farkın ortaya çıkması, özellikle çokkültürlülük kavramının daha çok ırksal unsurlarla açıklanmaya çalışılması (Polat, 2012) kavramın siyasi yönünün ağır basması ve erkek öğretmenlerin siyasi konularda daha aktif pozisyon tutumları ilgili olabilir. Her hâlükârda bilgi düzeyinde fark olsa da öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde yeterli görmeleri olumlu bir durum olarak değerlendirilmelidir.

Çiftçi (2015) araştırmasında öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kültürel yeterlik düzeylerine yönelik araştırmasında bilgi alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek öğretmenler arasında erkek öğretmenler lehine anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşmıştır ki bu sonuç araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Tablo 4.11’de branş öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine yönelik algılarının, cinsiyet değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4-11 İş yaşam kalitesi algılarına yönelik branş öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	P
Toplam yaşam alanı	Kadın	154	169,94	26171,00	12406,00	,28
	Erkek	173	158,71	27457,00		
Güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları	Kadın	154	152,71	23518,00	11583,00	,04*
	Erkek	173	160,88	30110,00		
İş gören kapasitesinin geliştirilmesi	Kadın	154	150,17	24306,00	12371,00	,26
	Erkek	173	176,31	29322,00		
Sosyal sorumluluk	Kadın	154	150,35	23153,50	11218,50	,01*
	Erkek	173	165,57	30474,50		
Sosyal bütünleşme	Kadın	154	150,75	23216,00	11281,00	,01*
	Erkek	173	175,79	30412,00		
Demokratik ortam	Kadın	154	149,83	23074,00	11139,00	,01*
	Erkek	173	176,61	30554,00		
Uygun ve adil karşılık	Kadın	154	154,77	23834,00	11899,00	,09
	Erkek	173	172,22	29794,00		
Toplam ölçek	Kadın	154	151,70	23361,50	11426,50	,02*
	Erkek	173	174,95	30266,50		

$p < .05$

Tablo 4.11 incelendiğinde branş öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine yönelik algılarında cinsiyet değişkenine göre toplam ölçekte ($U= 11426,50$, $p= ,02$) ile güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları ($U= 11583,00$, $p= ,04$), sosyal sorumluluk ($U= 11218,50$, $p= ,01$), sosyal bütünleşme ($U= 11281,00$, $p= ,01$), demokratik ortam ($U= 11139,00$, $p= ,01$) alt boyutlarında anlamlı farkın ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Toplam yaşam alanı ($U= 12406,00$, $p= ,28$), iş gören kapasitesinin geliştirilmesi ($U= 12371,00$, $p= ,26$), uygun ve adil karşılık ($U= 11899,00$, $p= ,09$) alt boyutlarında ise kadın ve erkek öğretmen algıları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları alt boyutunda ($U= 11583,00$, $p= ,04$), erkek öğretmenler 160,88 sıra ortalamasına sahip iken kadın öğretmenlerin sıra ortalaması

152,71'dir. Bu sonuç Erdem (2008), araştırmasında ulaştığı kadın öğretmenlerin güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları alt boyutuna yönelik ortalamalarının erkek öğretmenlere oranla daha düşük çıkması sonucuyla paralellik göstermektedir. Kadın öğretmenlerin sıra ortalamasının düşük olmasında, okullardaki rekabetçi anlayışın varlığı, disiplin olayları, başarının ödüllendirilmemesi ve hijyenik koşulların etken olması söz konusu olabilir.

Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farkın çıktığı diğer bir alt boyut sosyal sorumluluk alt boyutudur ($U= 11218,50$, $p= ,01$). Sosyal sorumluluğa yönelik kadın öğretmen sıra ortalaması 150,35 iken erkek öğretmenler sıra ortalaması 165,57'dir. Bu bulguyu kadın öğretmenlerin sosyal sorumluluk konusunda erkek öğretmenlere oranla daha hassas olmalarının bir nedeni olarak değerlendirmek mümkündür. Benzer şekilde sosyal bütünleşme alt boyutuna yönelik olarak cinsiyet değişkeninde kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir ($U= 11281,00$, $p= ,01$). Erkek öğretmenler lehine görünen bu anlamlı farkın ortaya çıkmasında öğretmen-öğretmen ya da öğretmen-yönetici ilişkilerinde kadın öğretmenlerin daha duyarlı olmaları neden olmuş olabilir.

Erdem (2008) kamu liselerinde görev yapan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okullarda sosyal bütünleşmenin daha az olduğunu düşündükleri sonucu, Polat ve Celep'in (2008) örgütsel güvene yönelik olarak cinsiyet değişkeninde anlamlı fark olduğu sonucu yapılan araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Dolayısıyla sosyal bütünleşme alt boyutuna yönelik bulguların alan yazında yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü ifade edilebilir.

Cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farkın bulunduğu diğer bir alt boyut demokratik ortam alt boyutudur. Kadın öğretmen sıra ortalaması 149,83, erkek öğretmen sıra ortalaması 176,61'dir. Demokratik ortama yönelik olarak toplam ortalama $\bar{X}=4,13$ yüksek düzeyde gerçekleşmiş olmakla beraber kadın öğretmenlerin daha düşük algıya sahip oldukları görülmektedir. Bu durum, kadın öğretmenlerin okul ortamında kendilerini ifade etmede erkek öğretmenlere göre dezavantajlı olduklarını göstermektedir. Bunun bir

nedeni olarak cinsiyet kalıp yargıları olabilir. Zira okul idarecilerinin çoğunlukta erkek olması kadın öğretmenlerin kendilerini ifade etmede bir engel olarak değerlendirilebilir. Bu alt boyut sonuçları ile güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları ve sosyal bütünleşme alt boyut sonuçları birlikte değerlendirildiğinde kadın öğretmenlerin ideal iş yaşamı ortamına yönelik beklentilerinin arzu edilen düzeyde olmadığını göstermektedir.

Toplam yaşam alanı ($p= ,28$) iş gören kapasitesinin geliştirilmesi ($p= ,24$) ve uygun ve adil karşılık ($p= ,09$) alt boyutlarında ise kadın ve erkek öğretmen algıları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bu sonuç Demir'in (2016) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Zira Demir (2016), meslek lisesi öğretmenlerine yönelik olarak yaptığı araştırmada iş yaşam kalitesine yönelik araştırmasında ücret ve ek gelirler alt boyutu ilişkin olarak öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kadın öğretmenlerin çalışma yoluyla sosyal hayata aktif olarak katılmaları, karar alma süreçlerinde bulunmaları, ekonomik yönden başkasına bağımlı olmama gibi durumlar iş yaşam kalitelerini arttıran durumlar olarak değerlendirilebilir. Ayrıca çalışan olarak kadının aile bütçesine katkı sağlıyor olması kendini gerçekleştirme açısından da önemsenmesini gerektireceği sonucundan hareketle toplam yaşam alanı alt boyutunda sıra ortalamasının erkek öğretmenlere oranla yüksek çıkmasına neden olmuş olabilir. Bu durum olumlu olarak nitelendirilmelidir. İş gören kapasitesinin geliştirilmesi alt boyutuna yönelik algı olumlu olarak değerlendirilebilir. Uygun ve adil karşılık alt boyutunda anlamlı fark bulunamamasına rağmen istatistiksel olarak erkek öğretmen algısının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yalçın (2014), Kösterelioğlu (2011) ve Erdem (2008) araştırmalarında uygun ve adil karşılık alt boyutunun cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmada anlamlı farkın ortaya çıkmamasından özellikle son 2 yıldır uygulanmakta olan destekleme ve yetiştirme kursları sonucu öğretmen gelirlerinde ortaya

çıkan önemli sayılabilecek artışın genel olarak kadın ve erkek öğretmenlerin gelire yönelik bakış açılarının olumluya evrilmesinde önemli bir faktör olabilir.

İş yaşam kalitesi toplam ölçek analizi yapıldığında kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farkın olduğu ($U= 11426,50$, $p= ,02$) görülmektedir. Uyan (2002) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha iyi çalışma koşulları sağlayan ortamlarda çalışmaya, başarılı olmaya, kariyerini geliştirmeye, kendi kültürel kimliğini paylaşabileceği bireylerle aynı ortamı paylaşmaya, ekonomik olarak kendini güvence altına almaya önem verdiği sonucuna ulaşmıştır. Kadın öğretmenlerin çoğu zaman olaylara duyarlı yaklaşımları araştırmada iş yaşam kalitesi toplam ölçeğinde ve alt boyutlarda kadın öğretmenlerin algısının erkek öğretmenlere göre istatistiksel olarak daha düşük çıkmasının diğer bir nedeni olarak da sayılabilir. Bu hassasiyet aynı zamanda kurumsal iş ve işlemlerin yürütülmesinde, olaylara yaklaşım tarzında bir dengeleme unsuru olarak da düşünülebilir. Özellikle sosyal bütünleşme alt boyutunda öğretmenlerarası ilişkilerde nezaket kurallarının önplanda tutulması, olası kaba söz ve eylemlerin asgari düzeye indirgenmesi konusunda kadın öğretmenlerin önemli bir denge unsuru olduğu düşünülmektedir. Buna karşın Telef (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerin iş doyumunu ve yaşam doyumunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

4.4.2 Çalışılan kurum değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 4.12 te çalışılan kurum değişkenine göre branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4-12 Çokkültürlü yeterlik düzeylerinin branş öğretmenlerinin çalışılan kurum değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları.

Ölçek- alt boyutlar	Çalışılan kurum	N	so	sd	χ^2	P	Fark
Farkındalık	1)Anadolu Lisesi	63	175,36				
	2)Mesleki Teknik Lise	103	157,52	2	1,39	,49	-
	3)Ortaokul	161	163,70				
Beceri	1)Anadolu Lisesi	63	172,18				
	2)Mesleki Teknik Lise	103	161,95	2	,586	,74	
	3)Ortaokul	161	162,11				-
Bilgi	1)Anadolu Lisesi	63	185,55				
	2)Mesleki Teknik Lise	103	147,71	2	6,24	,04*	1 ve 2 arasında
	3)Ortaokul	161	165,99				
Ölçek toplamı	1)Anadolu Lisesi	63	177,73				
	2)Mesleki Teknik Lise	103	157,92	2	1,79	,40	-
	3)Ortaokul	161	162,52				

*p <.05

Tablo 4.12 incelendiğinde çalışılan kurum değişkeni açısından branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinde, farkındalık alt boyutunda [χ^2 (2) =1,39, p=,49)], beceri boyutunda [χ^2 (2) =,58, p=,74)] ve ölçeğin genelinde [χ^2 (2) = 1,79, p=,40)] anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Bilgi alt boyutunda ise [χ^2 (2) =6,24, p=,04)] anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Farkın hangi okullar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testinde Anadolu Lisesi öğretmenleri ile Mesleki Teknik Lisesi öğretmenleri arasında anlamlı farkın olduğu görülmüştür.

Tüm alt boyutlarda ve toplam ölçek sıra ortalamalarında Anadolu liseleri lehine yeterlik düzeyinde yüksek algı olduğu görülmektedir. Bu durum okul türlerine göre uygulanan eğitim içeriklerinin bir sonucu olabilir. Zira mesleki ve teknik liselerde teknik

eğitimin ağırlıkta olması diğer okul türlerinde ise sosyal bilimler ve kültür derslerinin fazlalığı yine bu sonucun ortaya çıkmasına etki eden bir durum olarak değerlendirilmektedir. Bu okullarda görev yapan öğretmenlerin eğitim alanları, konu içerikleri ve bu içeriklerin diğer disiplinlerle ilişkisi öğretmen algılarının farkındalık, beceri ve bilgi düzeylerini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Cinsiyet değişkenine bakıldığında çokkültürlü eğitim yeterlikleri açısından bilgi alt boyutunda sıra ortalamalarının erkek öğretmenlerin lehine sonuç elde edilmiştir (erkek/176,31-kadın/150,17). Mesleki ve teknik liselerde kültür dersleri dışında bulunan ders öğretmenlerinin neredeyse tamamının erkek olması, Anadolu Lisesi öğretmenleri ile mesleki teknik lise öğretmenleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmasında etkili olabilir. Bilgi alt boyutunda erkek öğretmenler lehine var olan sıra ortalama yüksekliği, çokkültürlülük kavramına yönelik olarak siyasi ya da ırksal bakış açısının varlığı ve bunun salt erkeklerin ilgi duyduğu bir alan şeklindeki algı bu sonucu beraberinde getirmiş olabilir.

Çiftçi'nin (2015), Çokkültürlü Eğitim Bağlamında Öğretmenlerin Kültürel Yeterliklerine İlişkin Algıları adlı çalışmasında okul türleri değişkeninde anadolu liseleri lehine anlamlı farklılık olduğu sonucu ile araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Bulut ve Başbay (2014) de öğretim kademesi değişkenine yönelik analizlerinde liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ortalamalarının ilkökul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Tablo 4.13'te çalışılan kurum değişkenine göre branş öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algılarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4-13 İş yaşam kalitesi algılarının branş öğretmenlerinin çalışılan kurum değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları.

Ölçek ve alt boyutlar	Çalışılan kurum	N	so	sd	χ^2	P	Fark
Toplam yaşam alanı	1)Anadolu Lisesi	63	160,69				
	2)Mesleki Teknik Lise	103	155,53	2	1,74	,41	-
	3)Ortaokul	161	170,71				
Güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları	1)Anadolu Lisesi	63	195,04				
	2)Mesleki Teknik Lise	103	146,06	2	10,54	,00*	1 ve 2, 1 ve 3 arasında
	3)Ortaokul	161	163,33				
İş gören kapasitesinin geliştirilmesi	1)Anadolu Lisesi	63	181,67				
	2)Mesleki Teknik Lise	103	153,84	2	3,41	,18	-
	3)Ortaokul	161	163,59				
Sosyal sorumluluk	1)Anadolu Lisesi	63	168,94				
	2)Mesleki Teknik Lise	103	153,93	2	1,71	,42	-
	3)Ortaokul	161	168,51				
Sosyal bütünleşme	1)Anadolu Lisesi	63	172,95				
	2)Mesleki Teknik Lise	103	161,57	2	,70	,70	-
	3)Ortaokul	161	162,05				
Demokratik ortam	1)Anadolu Lisesi	63	184,29				
	2)Mesleki Teknik Lise	103	149,97	2	5,25	,07	-
	3)Ortaokul	161	165,04				
Uygun ve adil karşılık	1)Anadolu Lisesi	63	170,34				
	2)Mesleki Teknik Lise	103	175,47	2	3,54	,17	-
	3)Ortaokul	161	154,18				
Toplam ölçek	1)Anadolu Lisesi	63	181,34				
	2)Mesleki Teknik Lise	103	154,25	2	3,13	,20	-
	3)Ortaokul	161	163,45				

*p <.05

Tablo 4.13 incelendiğinde çalışılan kurum türüne bağlı olarak öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algılarının alt boyutları olan toplam yaşam alanı [$\chi^2 (2) = 1,74, p = ,41$], iş gören kapasitesinin geliştirilmesi [$\chi^2 (2) = 3,41, p = ,18$] olarak gerçekleşmiştir. Sosyal sorumluluk [$\chi^2 (2) = 1,71, p = ,42$], sosyal bütünleşme [$\chi^2 (2) = ,70, p = ,70$] demokratik ortam [$\chi^2 (2) = 2,25, p = ,07$] ve uygun ve adil karşılık [$\chi^2 (2) = 3,54, p = ,17$] alt boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkarmadığı tespit edilmiştir ($p < .05$). İş yaşam kalitesi ölçeği alt boyutlarından güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları alt boyutuna [$\chi^2 (2) = 10,54, p = ,00$] öğretmen algılarında anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi tür okullar arasında

olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testinde Anadolu Liselerinde çalışan öğretmen algıları ile mesleki teknik lise öğretmenleri ve ortaokul öğretmen algıları arasında anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Sıra ortalamalarına bakıldığında, Anadolu lisesi 195,04 sıra ortalamasına, ortaokul öğretmenlerinin 163,33 sıra ortalamasına ve mesleki teknik lise öğretmenlerinin 146,06 sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Mesleki ve teknik lise öğretmen algılarının diğer kurum türlerinde çalışanlara göre daha düşük çıkmasında, söz konusu okullarda atölye eğitimlerinin bulunması ve buna yönelik iş güvenliği tedbirlerinin görece yetersiz olarak değerlendirilmesi, mesleki teknik liselerinde disiplin bozucu davranış yaşama sıklığının daha fazla olması gibi faktörlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın yürütüldüğü Akçakoca ilçesinde bulunan Anadolu liselerinin fiziki yapılarının meslek liseleri ile ortaokullara oranla daha iyi durumda olması bu sonucun çıkmasına da etki etmiş olabilir.

Toplam ölçeğe yönelik elde edilen sonuçlar, Korkmaz'ın (2009) çalışmasında birinci kademe öğretmenleri ile ikinci kademe öğretmenleri arasında çalışma yaşama kalitesi algıları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuyla paralellik göstermektedir.

4.4.3 Kıdeme ilişkin bulgular

4.14'da kıdem değişkenine göre branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4-14 Çokkültürlü yeterlik düzeylerinin branş öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları.

Ölçek -alt boyutlar	Kıdem	N	so	sd	χ^2	P	Fark
Farkındalık	1) 1-5 yıl	114	181,47				
	2) 6-10 yıl	73	149,94				
	3) 11-15 yıl	40	170,10	4	7,39	,11	-
	4) 16-20 yıl	55	149,66				
	5) 20 yıl ve üstü	45	154,66				
Beceri	1) 1-5 yıl	114	184,64				
	2) 6-10 yıl	73	138,47				1 ve 2 arasında
	3) 11-15 yıl	40	168,54	4	11,81	,01*	1 ve 4 arasında
	4) 16-20 yıl	55	151,56				
	5) 20 yıl ve üstü	45	164,29				
Bilgi	1) 1-5 yıl	114	171,14				
	2) 6-10 yıl	73	139,16				
	3) 11-15 yıl	40	166,70	4	6,64	,15	-
	4) 16-20 yıl	55	173,53				
	5) 20 yıl ve üstü	45	172,17				
Toplam ölçek	1) 1-5 yıl	114	183,07				
	2) 6-10 yıl	73	138,71				
	3) 11-15 yıl	40	170,45	4	10,73	,03*	1 ve 2 arasında
	4) 16-20 yıl	55	153,53				
	5) 20 yıl ve üstü	45	163,79				

*p < .05

Tablo 4.14 incelendiğinde kıdem değişkeninin öğretmen algılarının farkındalık alt boyutunda [χ^2 (4) =7,39, p=11)] ve bilgi alt boyutunda [χ^2 (4) =6,64, p=,15)] anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir (p<.05). Beceri alt boyutunda [χ^2 (4) =11,81, p=,01)] ve toplam ölçekte [χ^2 (4) =10,73, p=,03)] anlamlı fark oluşturduğu tespit edilmiştir.

Anlamlı fark ortaya çıkan beceri alt boyutuna yönelik olarak yapılan Mann Whitney U testi sonucu, bu boyutta farkın 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ve 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 16- 20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerle,

6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmaktadır.

Çokkültürlü yeterlik düzeyleri toplam ölçeğinde görülen anlamlı farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U testinde, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin özellikle sosyal medya vb. yollarla farklı kültürlerle etkileşimlerinin daha yoğun olması, üniversite eğitimleri esnasında Erasmus vb. projeler yoluyla yurtdışı deneyim imkânı bulmuş olmaları çokkültürlü eğitime özellikle beceri alt boyutuna yönelik algılarını etkileyen önemli faktörler olabilir. Ayrıca çokkültürlülük kavramının eğitim ya da siyasi anlamda daha bir gündemde olduğu son yıllarda bu tartışmalar çerçevesinde eğitimlerinin şekillenmesi gibi faktörler nedeniyle çoğulcu, çokkültürlü algıları diğer gruplara oranla yüksek çıkmış olabilir.

Bulut ve Başbay (2014), araştırmalarında öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının farkındalık, beceri ve bilgi alt boyutlarında kıdem artışıyla öğretmen algıları arasında ters orantının olduğu ve sıra ortalamalarının düştüğü sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada, 2-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin, beceri alt boyutunda (11-15), (16-20), (21-25), (26 yıl ve üstü) öğretmenlere göre 2-5 yıl öğretmenlerin lehine olmak üzere anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırmada elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Benzer şekilde Çekin (2013) araştırmasında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasındaki anlamlı farkın 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın Polat (2012) okul müdürlerine yönelik araştırmasında kıdem artmasıyla okul müdürlerinin çokkültürlü yeterlik algılarının düştüğü, Marangoz (2014), Özdemir ve Dil (2013) ile Söylemez ve Kaya (2014) ise araştırmalarında kıdem değişkeninin çokkültürlülük ve alt boyutları açısından anlamlı farkın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

4.15’de kıdem değişkenine göre branş öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algılarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4-15 Branş öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algılarının kıdem değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları.

Ölçek ve alt boyutlar	Kıdem	N	so	sd	χ^2	P	Fark
Toplam yaşam alanı	1) 1-5 yıl	114	171,95				
	2) 6-10 yıl	73	163,02				
	3) 11-15 yıl	40	175,36	4	7,02	,13	-
	4) 16-20 yıl	55	134,75				
	5) 20 yıl ve üstü	45	171,10				
Güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları	1) 1-5 yıl	114	166,66				
	2) 6-10 yıl	73	141,79				
	3) 11-15 yıl	40	176,33	4	5,59	,23	
	4) 16-20 yıl	55	171,20				
	5) 20 yıl ve üstü	45	173,54				
İş gören kapasitesinin geliştirilmesi	1) 1-5 yıl	114	164,62				
	2) 6-10 yıl	73	144,02				
	3) 11-15 yıl	40	178,80	4	8,03	,09	-
	4) 16-20 yıl	55	157,06				
	5) 20 yıl ve üstü	45	190,16				
Sosyal sorumluluk	1) 1-5 yıl	114	168,68				
	2) 6-10 yıl	73	148,38				
	3) 11-15 yıl	40	164,15	4	5,89	,20	-
	4) 16-20 yıl	55	154,73				
	5) 20 yıl ve üstü	45	188,68				
Sosyal bütünleşme	1) 1-5 yıl	114	160,36				
	2) 6-10 yıl	73	155,90				
	3) 11-15 yıl	40	168,75	4	4,57	,33	-
	4) 16-20 yıl	55	157,42				
	5) 20 yıl ve üstü	45	190,18				
Demokratik ortam	1) 1-5 yıl	114	158,64				
	2) 6-10 yıl	73	151,82				
	3) 11-15 yıl	40	171,63	4	4,63	,32	-
	4) 16-20 yıl	55	166,83				
	5) 20 yıl ve üstü	45	187,12				
Uygun ve adil karşılık	1) 1-5 yıl	114	180,89				1 ve 2 arasında
	2) 6-10 yıl	73	142,68				
	3) 11-15 yıl	40	163,43	4	11,07	,02*	1 ve 4 arasında
	4) 16-20 yıl	55	144,41				
	5) 20 yıl ve üstü	45	180,26				2 ve 5 arasında
Toplam ölçek	1) 1-5 yıl	114	171,57				
	2) 6-10 yıl	73	140,74				
	3) 11-15 yıl	40	172,05	4	9,60	,04*	1 ve 2 arasında
	4) 16-20 yıl	55	152,31				
	5) 20 yıl ve üstü	45	189,70				2 ve 5 arasında

(p < .05)

Tablo 4.15 incelendiğinde branş öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi alt boyutları ve toplam ölçekte kıdem değişkeni açısından, alt boyutlar olan toplam yaşam alanı [$\chi^2(4) = 7,02, p = ,13$], güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları [$\chi^2(4) = 5,59, p = ,23$] iş gören kapasitesinin geliştirilmesi [$\chi^2(4) = 8,03, p = ,09$] sosyal sorumluluk [$\chi^2(4) = 5,89, p = ,20$] sosyal bütünleşme [$\chi^2(4) = 4,57, p = ,33$] demokratik ortam alt boyutlarında [$\chi^2(4) = 4,63, p = ,32$] anlamlı fark ortaya koymadığı görülmektedir ($p < .05$). Buna karşın uygun ve adil karşılık alt boyutu [$\chi^2(4) = 11,07, p = ,02$] ile iş yaşam kalitesi algıları toplam ölçekte [$\chi^2(4) = 9,60, p = ,04$] anlamlı fark ortaya çıkarmıştır.

Anlamlı fark ortaya çıkan uygun ve adil karşılık alt boyutuna yönelik olarak yapılan Mann Whitney U analizi sonucunda farkın 1-5 yıl kıdeme sahip olanlar ile 6- 10 yıl kıdeme sahip olanlar arasında, 1-5 yıl kıdeme sahip olanlar ile 16 -20 yıl kıdeme sahip olanlar ile 6-10 yıl ve 20 yıl üstü kıdeme sahip olanlar arasında olduğu görülmektedir.

Anlamlı farkın ortaya çıktığı iş yaşam kalitesi toplam ölçeğine yönelik yapılan Mann Whitney U analizi sonucunda ise 1-5 yıl kıdeme sahip olanlar ile 6-10 yıl kıdeme sahip olanlar ile 6-10 yıl ile 20 yıl üstü kıdeme sahip olanlar arasında anlamlı farkın olduğu görülmüştür.

Kösterelioğlu (2011) ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarında kıdem değişkeninin sadece ücret alt boyutunda anlamlı fark gösterdiği, sıra ortalamalarında ise en düşük ortalamanın 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Demir (2016) ise meslek lisesi öğretmenlerine yönelik araştırmasında kıdem değişkeni bakımından, Mesleki teknik lise öğretmenlerinin görüşleri arasında mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Erdem (2008) araştırması incelendiğinde ise kamu lise öğretmenlerinin toplam yaşam alanı, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları ve uygun ve adil karşılık alt boyutunda anlamlı farkın olmadığı, sosyal sorumluluk alt boyutunda 21 yıl ve üzeri öğretmenler, sosyal bütünleşmede 16 – 20 yıl kıdeme sahip

öğretmen algılarının 7-10 ve 21 yıl üzeri çalışanlara göre olumsuz olduğu, demokratik ortam alt boyutuna yönelik olarak 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üstü çalışanlara göre daha düşük algıya sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yaşam standartları ve beklentiler noktasında diğer grup öğretmenlere göre daha farklı olduğu düşünülmektedir. Bağlayıcı unsurların (ev, aile, çocuk vb.) daha az oluşu, sosyal hayata (gezme, eğlenme vb.) daha rahat, aktif katılımlarına neden olmaktadır. Bu durum hem hayat standartları hem de ihtiyaçlar konusunda daha fazla harcamayı gerektirmektedir. Alınan ücretin hayat standartlarını yeterince karşılamamasına yönelik algının bu sonucun ortaya çıkmasına etki etmiş olabileceği düşünülmektedir. 6-10 yaş kıdeme sahip öğretmenlerin yaşları gereği üstlenemeye başlayacakları dönemsel sorumluluklar (evlilik, ev, araba, çocuk vb.) alınan ücrete yönelik beklentilerinin daha fazla olmasına neden olmuş olabilir.

4.4.4 Branş değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 4.16 da branşlara göre öğretmenlerin çokkültürlülük ölçeğinin farkındalık alt boyutuna ilişkin yeterlik algıları verilmiştir.

Tablo 4-16 Branşlara göre farkındalık alt boyutuna ilişkin öğretmen algıları

Alt Boyut	Branşlar	N	So	Sd	X ²	P	Fark
Farkındalık	1)Türkçe	56	150,88				
	2) Matematik	42	140,98				1 ile 5 arasında
	3) Fen Bilgisi	47	153,67				2 ile 4 arasında
	4) Sosyal Bilgiler	49	182,16	6	14,63	,02*	2 ile 5 arasında
	5) Yabancı Dil	43	205,20				3 ile 5 arasında
	6) Yetenek Dersleri	33	164,98				
	7) Meslek Dersleri	57	155,11				5 ile 7 arasında

*p <.05

Tablo 4.16 incelendiğinde branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyleri farkındalık alt boyutuna yönelik öğretmen görüşlerinde ($p=,02$) anlamlı farkın olduğu görülmektedir ($p < .05$). Hangi branşlar arasında fark olduğunu görmek için yapılan analizde, Türkçe öğretmenleri ile yabancı dil öğretmenleri arasında yabancı dil öğretmenlerinin lehine, matematik öğretmenleri ile sosyal bilgiler öğretmenleri arasında sosyal bilgiler öğretmenleri lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Ayrıca matematik öğretmenleri ile yabancı dil öğretmenleri arasında yabancı dil öğretmenlerinin lehine, fen bilimleri öğretmenleri ile yabancı dil öğretmenleri arasında yabancı dil öğretmenlerinin lehine, yabancı dil öğretmenleri ile meslek dersleri öğretmenleri arasında yine yabancı dil öğretmenleri lehine anlamlı farkın olduğu görülmüştür.

Tablo 4.16 incelendiğinde en yüksek sıra ortalamasına sahip öğretmenlerin yabancı dil öğretmenleri olduğu görülmektedir. Branşları gereği hem aldıkları hem de yürüttükleri eğitim açısından değerlendirildiğinde farklı kültürlerle iç içe olmaları bu sonucun ortaya çıkmasının önemli bir nedeni olarak değerlendirilebilir. Branşlar arasında en düşük ortalamanın matematik öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Branşlar bazında alınan eğitimin öğretmen algılarının oluşmasında önemli faktör olduğu düşünülmektedir. Bu durum öğretmen algılarının farklı kültürel yapıların farkında olma ve kişiler arası etkileşim algısını önemli derecede etkilediği düşünülmektedir. Yabancı dil öğretmenleri sıra ortalamaları tüm branşlar arasında en yüksek değere sahiptir. Bu durumun en önemli nedeninin alınan eğitim olduğu düşünülmektedir. Zira dersin doğası açısından farklı bir dil ile karşı karşıya kalan öğrenciler bu durumu içselleştirmiş olarak meslek hayatına atılmaktadır. Dil öğretiminde, öğrenmenin, hedef dilin kültüründen bağımsız düşülemeyeceği gerçeği özellikle empatik bakış açısı boyutunda yabancı dil öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Öte taraftan sosyal bilimler alanın beşerî ilişkilere dayalı olması bu alan öğretmenlerinin fen bilimleri ya da sayısal ders öğretmenlerine oranla daha yüksek çıkmasının diğer bir faktörü olarak değerlendirilebilir. Meslek derslerinde elde edilen sıra ortalamasının yine söz konusu branşların daha çok teknik ders branşlarına dair olmasından kaynaklanan bir durum olabilir.

Türkçe dersinde elde edilen sıra ortalamasının görece düşüklüğü Türkçe dersine özgülükten kaynaklandığı ya da Türkçe'nin farklı dil ve kültürlerle yönelik korunumuna yönelik refleksiyle bu algı düzeyinin oluşabileceği düşünülmektedir. Ders içeriklerinin de öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarına bir dereceye kadar etki etmiş olabileceği düşünülebilir. Uyanık (2014), devlet ilkokullarında okutulan derslerin kazanımlarını incelediği araştırmasında, Türkçe dersinde yer alan 1055 kazanımdan 6' sının (%0,56), matematik dersinde 350 kazanımdan 2'sinin (%0,57), fen bilimleri dersinde 122 kazanımdan 1'inin (%0,81), hayat bilgisi dersinde toplam 292 kazanımdan 20'sinin (%6,84), görsel sanatlar dersinde toplam 76 kazanımdan 9'unun (%11,84) ve sosyal bilgiler dersinde toplam 92 kazanımdan 12'sinin (%13,04) çokkültürlü eğitimle bağdaşır nitelikte olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Bu sonuç araştırmada ulaşılan, çokkültürlü eğitime yönelik branş değişkeni açısından öğretmen algılarıyla nerdeyse örtüşmektedir ve ders içeriklerinin öğretmen algısına etki etme ihtimalinin gözönünde bulundurulması gereğini ortaya koymaktadır.

Özdemir ve Dil (2013) öğretmenlerin çokkültürlü eğitim yeterliklerine yönelik araştırmalarında elde ettikleri sonuç eğitim fakültesi mezunlarının yeterliklerinin teknik eğitim fakülte mezunlara oranla daha yüksek olduğu şeklindedir. Benzer şekilde Alanay' ın (2015) lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşleri çalışmasında elde edilen sonuçlar, araştırma sonuçlarını doğrular niteliktedir. Söz konusu araştırmada fen bilgisi lisan öğrencileri ile yabancı dil öğrencileri arasında yabancı dil öğrencileri lehine, matematik bölümü öğrencileri ile yabancı dil öğrencileri arasında yabancı dil lehine, sosyal bilgiler bölümü öğrencileri ile matematik bölümü öğrenci algılarında sosyal bilimler öğrencilerin lehine anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla araştırmada elde edilen sonuçlar alan yazında yapılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonuçları Polat' ın (2009) öğretmen adaylarına yönelik araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Söz konusu araştırmada branş değişkeninin matematik ile yabancı dil öğretmenleri arasında anlamlı farkın olduğu, matematik öğretmenliği branş öğretmenlerinin araştırmada elde edilen en düşük ortalamalardan

birine sahip olduğu görülmektedir. Aynı araştırmada öğrenim görülen alan değişkeninin çokkültürlü kişilik yapısının oluşmasında doğrudan etki eden faktör olma özelliğine dikkat çekilmiştir.

Demir (2012) de öğretim elemanlarına yönelik araştırmasında, çalışılan bölüm değişkeninde anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu farkın yabancı dil bölümünde çalışan akademisyelerle mühendislik, İktisadi İdari Bilimler ve veterinerlik arasında olduğu sonucu araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Tablo 4.17 de branşlara göre öğretmenlerin çokkültürlülük ölçeğinin beceri alt boyutuna ilişkin yeterlik algıları verilmiştir.

Tablo 4-17 Branşlara göre beceri alt boyutuna ilişkin öğretmen algıları

Alt Boyut	Branşlar	N	So	Sd	X ²	P	Fark
Beceri	1)Türkçe	56	154,94				
	2) Matematik	42	124,86				2 ile 4 arasında
	3) Fen Bilgisi	47	161,63				
	4) Sosyal Bilgiler	49	181,16	6	13,03	,04*	2 ile 5 arasında
	5) Yabancı Dil	43	191,26				
	6) Yetenek Dersleri	33	167,80				2 ile 7 arasında
	7) Meslek Dersleri	57	166,18				

*p <.05

Tablo 4.17 incelendiğinde beceri alt boyutunda branşlara göre anlamlı farkın (p=,04) olduğu görülmektedir. Hangi branşlara arasında farkın olduğuna yönelik analizlerde matematik ve sosyal bilgiler branşları arasında (p=,04) sosyal bilgiler dersi lehine, matematik ile yabancı dil dersi öğretmenleri arasında (p=,01) yabancı dil dersleri branşı lehine, matematik ile meslek dersleri branşları arasında (p=,037) meslek dersleri branşı lehine anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir.

Özellikle sosyal bilgiler alanında bulunan sosyal bilgiler, vatandaşlık eğitimi, demokrasi ve insan hakları gibi derslerin ders içeriklerinin öğretmen algılarını etkilediği

düşünülmektedir. Nitekim Gay (1994) ve Banks (2009) çokkültürlü eğitime yönelik öğretim uygulamalarının rehberlik, program geliştirme performans değerlendirme ve okul iklimine olumlu katkı sağladığı ya da değiştirdiğini ifade etmektedirler. Söz konusu ders içeriklerinin uygulama boyutunda öğretmen becerilerini olumlu etkilediği ve çokkültürlü eğitimin alt boyutlarından beceriye olumlu katkı sağladığı düşünülmektedir. Keskin ve Yaman (2014) çokkültürlülük kapsamında sosyal bilgiler öğretim programı ile ders kitaplarını inceldikleri araştırmalarında, sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımların toplam kazanımlar içerisinde %13'lük bir paya sahip olduğunu bu durumun yetersiz olmakla beraber bu kazanımların etkinlikler yoluyla kazandırılmaya çalışıldığını tespit etmişlerdir. Sosyal bilgiler ders içeriğinin bu yönüyle öğretmen becerilerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmek mümkün olacaktır.

Çokkültürlü eğitime yönelik araştırmalarda çokkültürlülüğün geneli ya da alt boyutlarına yönelik hizmetöncesi ve hizmet içi eğitim verilmiyor olmasını gösterse de özellikle iletişim becerilerine yönelik olarak yabancı dil ders öğretmenleri ile sosyal bilimleri ders öğretmenlerinin alanlarının doğası gereği iletişim ev sosyal ilişkilere dayalı becerilerde diğer branşlara oranla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları söylenebilir.

Demircioğlu ve Özdemir (2014) pedagojik formasyon alan öğrencilere yönelik araştırmalarında, sözel bölüm öğrencileri ile sayısal bölüm öğrencileri arasında çokkültürlü eğitim tutumlarında anlamlı farkın olduğu ve bu farkın sözel öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Tablo 4.18 da branşlara göre öğretmenlerin çokkültürlülük ölçeğinin bilgi alt boyutuna ilişkin yeterlik algıları verilmiştir.

Tablo 4-18 Branşlara göre bilgi alt boyutuna ilişkin öğretmen algıları

Alt Boyut	Branşlar	N	So	Sd	X ²	P	Fark
Bilgi	1)Türkçe	56	156,69				1 ile 5 arasında
	2) Matematik	42	125,38				2 ile 4 arasında
	3) Fen Bilgisi	47	142,98				2 ile 5 arasında
	4) Sosyal Bilgiler	49	179,87	6	21,33	,00*	2 ile 6 arasında
	5) Yabancı Dil	43	206,36				3 ile 5 arasında
	6) Yetenek Dersleri	33	183,89				5 ile 7 arasında
	7) Meslek Dersleri	57	159,86				

*p <.05

Tablo 4.18 incelendiğinde bilgi alt boyutuna yönelik olarak branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir (p= ,00). Bu fark Türkçe branş öğretmenleri ile Yabancı dil branş öğretmenleri arasında (p=,00) yabancı dil öğretmenleri lehine, matematik ve sosyal bilgiler dersi öğretmenleri arasında (p=,00) sosyal bilgiler öğretmenleri lehine, matematik ve yetenek dersleri öğretmenleri arasında (p=,00) yetenek dersleri öğretmenleri lehine, fen bilgisi ve yabancı dil öğretmenleri arasında (p=,00) yabancı dil öğretmenleri lehine, yabancı dil ve meslek dersleri öğretmenleri arasında (p=,00) yabancı dil öğretmenleri lehine anlamlı farkın olduğu görülmüştür.

Çiftçi (2015), araştırmasında meslek dersleri öğretmenleri ile yetenek dersleri öğretmenleri arasında yetenek dersleri öğretmenleri lehine, diğer tüm branşlarla meslek dersleri branşları arasında meslek dersleri aleyhine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonucu bilgi boyutu açısından kısmen araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Yedi ana alana toplanan branş kümelerinde matematik ve fen bilimleri branşlarından sonra en düşük sıra ortalaması meslek dersleri öğretmenlerine aittir.

Tablo 4.19 da branşlara göre öğretmenlerin çokkültürlülük ölçeğinin toplamına ilişkin yeterlik algıları verilmiştir.

Tablo 4-19 Branşlara göre çokkültürlülük ölçek toplamına ilişkin öğretmen algıları

Alt Boyut	Branşlar	N	So	Sd	X ²	P	Fark
Toplam ölçek	1) Türkçe	56	152,49				1 ile 5 arasında
	2) Matematik	42	122,78				2 ile 4 arasında
	3) Fen Bilgisi	47	149,15				2 ile 5 arasında
	4) Sosyal Bilgiler	49	183,69	6	21,28	,00*	2 ile 6 arasında
	5) Yabancı Dil	43	206,60				2 ile 7 arasında
	6) Yetenek Dersleri	33	174,83				3 ile 5 arasında
	7) Meslek Dersleri	57	162,58				5 ile 7 arasında

*p <.05

Tablo 4.19 incelendiğinde çokkültürlü yeterlik algıları toplam ölçekte branş öğretmenlerinin algıları arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir (p=00). Fark Türkçe ile yabancı dil branşı arasında (p=,00) yabancı dil lehine, matematik ve sosyal bilimler branşı arasında (p=,00) sosyal bilimler branşı lehine, matematik ve yabancı dil branşları arasında (p=,00) yabancı dil branşı lehine, matematik ve yetenek dersleri arasında (p=,02) yetenek dersleri lehine, matematik ve meslek dersleri arasında (p=,03) meslek dersleri lehine, fen bilgisi branşı ile yabancı dil branşı arasında (p=,00) yabancı dil lehine ve yabancı dil ile meslek dersleri arasında (p=,02) yabancı dil branşı lehine anlamlı farkın olduğu görülmüştür.

Toplam ölçek sonuçlarına bakıldığında en düşük sıra ortalamasının matematik öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Toplamda değerlendirildiğinde genel olarak öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik düzeyleri yüksek olmakla beraber, branşlar arasında farklılıklar bulunmaktadır. Öğretmenler mesleklerini icra ederken eğitimi verdikleri ders alanından bağımsız düşünülmemelidirler. Yabancı dil dersleri açısından değerlendirildiğinde daha üniversite eğitimi esnasında farklı olanı tanımaya, anlamaya çalışan öğrencinin aynı zamanda kişilik özellikleri de şekillenmiş olmaktadır. Bu durum

mesleğini icra ederken, farkındalık, bilgi ve beceri düzeylerinde öğretmen yeterliklerini etkilemektedir. Demir (2012) araştırmasında yabancı diller meslek yüksek okulu çalışan akademisyenlerin, çokkültürlü eğitim ve eşitlikçi pedagoji anlayışlarının mühendislik, iktisadi idari bilimler fakültesi ve veterinerlik fakültelerinde çalışan akademisyenlere göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Aynı şekilde sosyal bilimler ders öğretmenlerinin beşerî ilişkiler üzerine kurgulanmış olan ders içerikleri, öğrencilerin kişilik yapılarını şekillendirmekte, tutum ve davranışlarda bu paralelde değişiklikler göstermektedir. Nitekim Kaya (2014) öğretmen adaylarına yönelik çalışmasında, demokrasi ve insan hakları, fırsat eşitliği, sosyal adalet kültürel çeşitlilik vb. konularda ders alan öğrencilerin çokkültürlü eğitim tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkileyeceği sonucuna ulaşmıştır.

Meslek dersleri açısından değerlendirildiğinde, araştırmanın yapıldığı yerleşim biriminde araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmının İmam Hatip Lisesi öğretmeni olması ortalamanın yüksek çıkmasında önemli bir faktör olabilir. Bu okullarda farklılıklar yönelik hoşgörünün sıkça işlendiği ders içerikleri ve alınan eğitimin ortalamanın yüksek çıkmasında önemli bir faktör olma ihtimali bulunmaktadır. Ayrıca son yıllarda özellikle Erasmus vb. projeler yoluyla mesleki eğitim alanında yurtdışı deneyimi yoluyla mesleki gelişimleri desteklenen öğretmenlerin, tutum ve davranışlarında çokkültürlü eğitime yönelik olumlu bakış açısının oluşması olasıdır. Nitekim Argon, İsmetoğlu ve Yılmaz, (2016) araştırmalarında yurtdışı deneyimi olan öğretmenlerin olmayan öğretmenlere göre özellikle bilgi ve farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu, yurtdışı deneyimi olan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik kaygıları olmayan öğretmenlere oranla daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Matematik ve yetenek dersi öğretmenleri arasındaki anlamlı farkın yetenek dersleri lehine çıkmasının önemli bir faktörünün sportif, sanatsal faaliyetlerin evrensel bir dil taşıyor olması olduğu düşünülmektedir. Farklılıkların özellikle ön plana çıktığı bu ders

öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik algılarının olumlu çıkması beklenen bir durumdur.

Alanay (2015) araştırmasında çokkültürlü eğitim algısının sosyal bilgiler öğretmenleri ve yabancı dil öğretmenlerinde, fen bilgisi öğretmenlerine oranla daha yüksek olduğu sonucu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca araştırma sonuçları Polat'ın (2009) sonucuyla benzerlik göstermektedir. Söz konusu araştırmada branşlara göre çokkültürlü eğitim yeterlik düzeyleri, en düşük ortalama 3.89 ile matematik öğretmenlerine, en yüksek ortalama 4.11 ile yabancı dil öğretmenlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söylemez ve Kaya (2014) ise araştırmalarında öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki düşüncelerinin branşlara göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Tablo 4.20 de branşlara göre öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları toplam yaşam alanı alt boyutuna ilişkin yeterlik algıları verilmiştir.

Tablo 4-20 Branşlara göre öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları Kruskal Wallis test sonuçları

Alt boyut	Branşlar	N	so	sd	\bar{X}	X ²	P	Fark
Toplam yaşam alanı	1)Türkçe	56	159,99					
	2) Matematik	42	167,49					
	3) Fen Bilgisi	47	152,81					
	4) Sosyal Bilgiler	49	161,63	6	3,59	2,28	,89	-
	5) Yabancı Dil	43	174,09					
	6) Yetenek Dersleri	33	176,67					
	7) Meslek Dersleri	57	165,61					
Güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları	1)Türkçe	56	171,10					
	2) Matematik	42	147,55					
	3) Fen Bilgisi	47	167,62					
	4) Sosyal Bilgiler	49	158,94	6	3,62	5,39	,49	-
	5) Yabancı Dil	43	187,63					
	6) Yetenek Dersleri	33	148,77					
	7) Meslek Dersleri	57	161,51					
İş gören kapasitesinin geliştirilmesi	1)Türkçe	56	162,69					
	2) Matematik	42	141,38					
	3) Fen Bilgisi	47	146,63					
	4) Sosyal Bilgiler	49	163,17	6	3,71	7,82	,25	-
	5) Yabancı Dil	43	182,43					
	6) Yetenek Dersleri	33	165,36					
	7) Meslek Dersleri	57	182,30					
Sosyal sorumluluk	1)Türkçe	56	154,01					
	2) Matematik	42	144,92					
	3) Fen Bilgisi	47	167,28					
	4) Sosyal Bilgiler	49	154,45	6	3,67	5,62	,47	-
	5) Yabancı Dil	43	182,80					
	6) Yetenek Dersleri	33	177,11					
	7) Meslek Dersleri	57	171,61					

Sosyal bütünleşme	1)Türkçe	56	156,99					
	2) Matematik	42	143,83					
	3) Fen Bilgisi	47	165,54					
	4) Sosyal Bilgiler	49	148,40	6	4,13	6,99	,32	-
	5) Yabancı Dil	43	177,19					
	6) Yetenek Dersleri	33	173,33					
	7) Meslek Dersleri	57	182,54					
Demokratik ortam	1)Türkçe	56	158,66					
	2) Matematik	42	159,63					
	3) Fen Bilgisi	47	151,24					
	4) Sosyal Bilgiler	49	155,32	6	3,14	5,65	,46	-
	5) Yabancı Dil	43	166,65					
	6) Yetenek Dersleri	33	196,06					
	7) Meslek Dersleri	57	169,89					
Uygun ve adil karşılık	1)Türkçe	56	151,70					
	2) Matematik	42	165,24					
	3) Fen Bilgisi	47	140,22					
	4) Sosyal Bilgiler	49	152,43	6	3,69	12,44	,05	-
	5) Yabancı Dil	43	162,73					
	6) Yetenek Dersleri	33	179,27					
	7) Meslek Dersleri	57	196,84					
Toplam ölçek	1)Türkçe	56	156,37					
	2) Matematik	42	150,01					
	3) Fen Bilgisi	47	147,85					
	4) Sosyal Bilgiler	49	152,35	6	3,69	8,20	,22	-
	5) Yabancı Dil	43	183,59					
	6) Yetenek Dersleri	33	175,67					
	7) Meslek Dersleri	57	183,61					

*p <.05

Tablo 4.20 incelendiğinde, iş yaşam kalitesi ve alt boyutlarında branş değişkeni açısından anlamlı fark ortaya çıkmadığı tespit edilmiştir (p <.05). Öğretmen algıları doğrultusunda bulgular incelendiğinde standart sapma, ortalama ve farka dair verilerin toplam yaşam alanı [$\chi^2(6) = 2,28$, $\bar{x} = 3,59$, p=,89)], güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları [$\chi^2(6) = 5,39$, $\bar{x} = 3,62$, p=,49)], iş gören kapasitesinin geliştirilmesi [$\chi^2(6) = 7,82$, $\bar{x} = 3,71$,

p=,25)], sosyal sorumluluk [$\chi^2(6)=5,62$, $\bar{X}=3,67$, p=,47)], sosyal bütünleşme [$\chi^2(6)=6,99$, $\bar{X}=4,13$, p=,32)], demokratik ortam [$\chi^2(6)=5,65$, $\bar{X}=3,14$, p=,46)], uygun ve adil karşılık [$\chi^2(6)=12,44$, $\bar{X}=3,69$, p=,05)] ile toplam ölçekte [$\chi^2(6)=8,20$, $\bar{X}=3,69$, p=,22)] şeklinde görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin iş yaşam kalitesine yönelik algılarının branş değişkenine göre birbirine benzer olduğunu göstermektedir.

Alt boyutlara yönelik anlamlı fark bulunmamakla birlikte, sosyal bütünleşme (so=182,54), uygun ve adil karşılık (so=196,84) alt boyutları ile toplam ölçekte (so=183,61) meslek dersleri öğretmenleri en yüksek ortalamaya sahip olmuşlardır. Güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları (so=187,63), iş gören kapasitesinin geliştirilmesi (so=182,43) ve sosyal sorumluluk (so=182,80) alt boyutlarında ise yabancı dil öğretmenleri en yüksek sıra ortalamasına sahiptir. Toplam yaşam alanı (so=176,67) ile demokratik ortam alt boyutunda (so=196,06) ise en yüksek sıra ortalamasının, yetenek dersleri öğretmenlerine aittir.

Görüldüğü gibi meslek dersleri öğretmenleri toplam ölçekte, sosyal bütünleşme alt boyutunda ve uygun ve adil karşılık alt boyutlarında diğer branş öğretmenlerine göre daha yüksek sıra ortalamasına sahiptirler. Bu durum özellikle uygun ve adil karşılık alt boyutu ile toplam ölçekte, meslek dersleri öğretmenlerinin maaş ve ek ders toplamının diğer branş öğretmenlerine göre daha yüksek olmasından kaynaklanabilir. İş gören kapasitesinin geliştirilmesi ve sosyal sorumluluk alt boyutlarında yabancı dil öğretmenlerinin algılarının yüksek olmasının altında yurt içi ve yurtdışı projelerde aktif görev alıyor olmaları olabilir. Toplam yaşam alanı ve demokratik ortam alt boyutunda ise yetenek dersleri öğretmenlerinin hem çalışma ortamları hem de ders içeriklerinden kaynaklı olarak yüksek düzeyde algıya sahip oldukları düşünülmektedir. Sınıf ortamlarının ya da ders uygulama alanlarının diğer ders ortamlarına görece daha esnek ortamlar olması bu algının oluşmasında önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

4.4.5 Farklı kültürel yapıya sahip yerleşim biriminde çalışmış olma değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 4.21 Farklı kültürel yapıya sahip yerleşim biriminde çalışmış olma değişkenine yönelik olarak öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik düzeylerine ilişkin algıları bulunmaktadır.

Tablo 4-21 Farklı kültürel yapıya sahip bölgede çalışmış olma değişkenine göre öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik düzeylerinin incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları

Farklı kültürel yapıya sahip yerleşim biriminde çalışma durumu		N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	P
Farkındalık	Evet	231	167,54	38702,50	10269,50	,29
	Hayır	96	155,47	14925,50		
Beceri	Evet	231	168,20	38853,50	10118,50	,21
	Hayır	96	153,90	14774,50		
Bilgi	Evet	231	171,43	39600,00	9372,50	,02*
	Hayır	96	146,13	14028,00		
Toplam ölçek	Evet	231	170,03	39277,00	9695,00	,07
	Hayır	96	149,49	14351,00		

*p <.05

Tablo 4.21 farklı kültürel yapıya sahip yerleşim biriminde çalışmış olma değişkenine yönelik olarak öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algılarına ilişkin görüşleri bulunmaktadır. Tablo 4.21 ayrıntılı incelendiğinde alt boyutlar olan farkındalık (U= 10269,50, p= ,29), beceri (U= 10118,50, p= ,21) ve toplam ölçekte (U= 9695,00, p= ,07) farklı kültürel yapıya sahip yerleşim biriminde çalışmış olma değişkenininin anlamlı fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bilgi alt boyutunda (U= 9372,50, p= ,02) ise farklı yerleşim biriminde çalışan öğretmenler ile çalışmayan öğretmenler arasında, çalışan öğretmenler lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Farklı kültürel yapıya sahip yerleşim biriminde çalışan öğretmenlerin bilgi düzeyi algılarına yönelik sıra ortalaması 171,43 iken, çalışmayan öğretmenlerin sıra ortalaması 146,13 olarak bulunmuştur. Farklı yaşantıların bireyin bilişsel düzeyine katkısı şüphesizdir. Zira bu durum öğretmenlerin

farklılıklara yönelik bilgi düzeyini arttırmaktadır. Aynı anlamlı farkın farkındalık ve beceri boyutlarıyla toplam ölçekte çıkmaması beklenen bir durum değildir. Ancak bilgi düzeyi ile farkındalık ve beceri düzeyinin birbirinden ayrı olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Koçak ve Özdemir (2015) kültürel zeka ile farklı kültürlerle karşılaşmanın karşılıklı birbirini etkilediğini, kültürel zekaya sahip bireyin bilişsel, davranışsal açıdan karşılaşmayan bireylere göre daha olumlu tutum içerisinde olduğunu ifade etmektedir. Farklı kültürel yapıya sahip yerleşim biriminde çalışan öğretmenlerin çalışmayan öğretmenlere oranla sıra ortalamalarında daha yüksek olması fakat farkındalık ve beceri boyutlarında ise aralarında anlamlı fark çıkmaması bu alana yönelik olarak eğitim almamalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim yaşantıları farklı kültürel yapıya sahip yerleşim biriminde geçiren öğretmenlerin, bu yaşantı deneyimine sahip olmayan öğretmenlere göre daha olumlu bir tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur ki bu sonuç araştırmada elde edilen sonucu destekler niteliktedir.

Bu değişkene yönelik alan yazında herhangi bir araştırma olmamakla birlikte, Çoban, Karaman ve Doğan (2010) öğretmen adaylarının yetiştikleri yerleşim türü değişkeninde ilçe ile büyükşehirde yetişmiş olan öğrenciler arasında büyükşehir lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir araştırmada Bulut ve Başbay (2014) yaşamlarının büyük bölümünü geçirdiği yerleşim birimi değişkenine göre öğretmen algılarının farkındalık, beceri ve bilgi düzeyinde anlamlı fark ortaya çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaşamının büyük bölümünü anakent, büyükşehir ve şehirde geçiren öğretmenlerin kasaba ve köyde geçiren öğretmenlere göre anlamlı fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Büyükşehir ya da şehirlerde yaşamış olan öğretmenlerin farklı kültürel yapıya sahip bireylerle karşılaşma olasılıkları diğer yerleşim birimlerinde yaşayanlara oranla daha yüksektir. Bu durum öğretmenlerin bilgi düzeyinde çokkültürlü eğitime yönelik algılarının daha yüksek çıkmasında etken olmuş olabilir. Söz konusu araştırmalarda elde edilen sonuçlar dolaylı olarak bu araştırmada elde edilen sonuçları destekler nitelikte şekilde değerlendirilmektedir.

Tablo 4.22 de farklı kültürel yapıya sahip yerleşim biriminde çalışma değişkeni açısından branş öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine yönelik algıları bulunmaktadır.

Tablo 4-22 Farklı kültürel yapıya sahip yerleşim biriminde çalışma değişkeni bakımından branş öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algılarının Mann Whitney U testi sonuçları

Farklı kültürel yapıya sahip yerleşim biriminde çalışma durumu		N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	P
Toplam yaşam alanı	Evet	231	154,97	35798,00	9002,00	,00*
	Hayır	96	185,73	17830,00		
Güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları	Evet	231	167,00	38578,00	10394,00	,37
	Hayır	96	156,77	15050,00		
İş gören kapasitesinin geliştirilmesi	Evet	231	167,85	38772,50	10199,50	,25
	Hayır	96	154,74	14855,50		
Sosyal sorumluluk	Evet	231	165,15	38148,50	10823,50	,73
	Hayır	96	161,24	15479,50		
Sosyal bütünleşme	Evet	231	167,54	38701,00	10271,00	,29
	Hayır	96	155,49	14927,00		
Demokratik ortam	Evet	231	165,77	38294,00	10678,00	,59
	Hayır	96	159,73	15334,00		
Uygun ve adil karşılık	Evet	231	158,65	36647,00	9851,00	,11
	Hayır	96	176,89	16981,00		
Toplam ölçek	Evet	231	163,26	37712,00	10916,00	,82
	Hayır	96	165,79	15916,00		

*p < .05

Tablo 4.22 incelendiğinde, farklı kültürel yapıya sahip yerleşim biriminde çalışma değişkeninin öğretmenlerin iş yaşam kalitesi, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları (U= 10394,00, p= ,37), iş gören kapasitesinin geliştirilmesi (U= 10199,50, p= ,25), sosyal sorumluluk (U= 10823,50, p= ,73), sosyal bütünleşme (U= 10271,00, p= ,29), demokratik ortam (U= 10678,00, p= ,59), uygun ve adil karşılık (U= 9851,00, p= ,11) alt boyutları ve toplam ölçeğe (U= 10916,00, p= ,82) yönelik görüşlerinde anlamlı fark ortaya koymadığı görülmektedir. Sadece toplam yaşam alanı alt boyutunda (U= 9002,00, p= ,00) farklı kültürel yapıya sahip yerleşim biriminde çalışan öğretmenlerle çalışmayan öğretmenler arasında, çalışmayan öğretmenler lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Toplam ölçekte ve alt boyutlarda en yüksek sıra ortalamasına sahip olan toplam yaşam alanı alt boyutu “hayatımdan memnunum” ve “hayatım idealimdekine yakındır” maddeleri özellikle araştırmanın yapıldığı yerleşim biriminin sosyo-ekonomik koşullarından kaynaklanan bir durum olarak değerlendirilmektedir. Farklı kültürel yapıya sahip yerleşim biriminde çalışmayan öğretmenlerin araştırmanın yapıldığı yerleşim biriminden kaynaklanan memnuniyetleri bu sonucun ortaya çıkmasında etkili faktör olarak düşünülmektedir.

4.4.6 Türkçe’den farklı dille iletişim değişkenine yönelik bulgular

Tablo 4.23 Türkçe’den farklı bir dille iletişim kurabilme değişkenine yönelik olarak öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 4-23 Türkçe’den farklı bir dille iletişim kurma değişkenine göre öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik düzeylerinin Mann Whitney U testi sonuçları

Türkçe ‘den farklı dille iletişim kurabilme		N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Farkındalık	Evet	159	177,36	28201,00	11231,00	,01*
	Hayır	168	151,35	25427,00		
Beceri	Evet	159	178,52	28385,00	11047,00	,00*
	Hayır	168	150,26	25243,00		
Bilgi	Evet	159	179,37	28519,50	10912,50	,00*
	Hayır	168	149,46	25108,50		
Toplam ölçek	Evet	159	181,27	28822,50	10609,50	,00*
	Hayır	168	147,65	24805,50		

*p <.05

Tablo 4.23 incelendiğinde Türkçe’den farklı bir dille iletişim kurabilme değişkeni açısından öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik düzeyleri arasında toplam ölçekte (U=10609,00, p=,00), alt boyutlar olan farkındalık (U=11231,00, p=,01), beceri (U=11047,00, p=,00) ve bilgi alt boyutlarında (U=10912,50, p=,00) anlamlı fark ortaya çıkardığı görülmektedir. Türkçe’den farklı bir dille iletişim kurabilen öğretmenler

çokkültürlü eğitim açısından farklı kültürlere yönelik farkındalık, beceri ve bilgi düzeylerinde kendilerini olumlu ve yeterli düzeyde algılamaktadır.

Farklı bir dille iletişim kurabilen öğretmenleri çokkültürlü eğitim yeterlik düzeylerine yönelik algılarının daha yüksek çıkması beklenen bir sonuçtur. Bu sonuç aynı zamanda öğretmenlerin ikinci bir dil gereksinimlerini gerçeğini de ortaya çıkarmaktadır. Zira araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakını ikinci bir dil ile iletişim kuramamaktadır. İletişimin evrensel nitelik taşıdığı, bilginin sınır tanımadığı bir dünyada hem kişisel hem de mesleki gelişimleri açısından öğretmenlerin ikinci bir dile ihtiyacı vardır. Farklı kültürel yapıya sahip bireyleri tanıma, anlama ve iletişime geçme noktasında ikinci bir dil aynı zamanda empatik anlayışın gelişmesine de katkı sağlayacaktır. Öğrencilerle iletişime geçebilme, empatik düşünebilme, farklı olanın farkına varma, onu tanımlayabilme ve anlama açısından farklı bir dille iletişim kurmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Çiftçi (2015) araştırmasında çokkültürlü yeterlik alt boyutlarından bilgi alt boyutunda anadili Türkçe olan öğretmenler ile “diğer” olan öğretmenler arasında, “diğer’ olan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu bilgi alt boyutu açısından araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Aynı çalışmada beceri alt boyutu açısından anlamlı fark bulunamamıştır.

Tablo 4.23 Türkçe’ den farklı bir dille iletişim kurabilme değişkenine yönelik olarak öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algılarına ilişkin görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 4-24 Türkçe’ den farklı bir dille iletişim kurabilme değişkenine göre öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algılarının incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları.

Türkçe ‘den farklı dille iletişim kurabilme		N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	P
Toplam yaşam alanı	Evet	159	165,56	26324,00	13108,00	,77
	Hayır	168	162,52	27304,00		
Güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları	Evet	159	164,83	26208,00	13224,00	,87
	Hayır	168	163,21	27420,00		
İş gören kapasitesinin geliştirilmesi	Evet	159	169,19	26901,00	12531,00	,33
	Hayır	168	159,09	26727,00		
Sosyal sorumluluk	Evet	159	169,53	26956,00	12476,00	,30
	Hayır	168	158,76	26672,00		
Sosyal bütünleşme	Evet	159	165,93	26382,50	13049,50	,71
	Hayır	168	162,18	27245,50		
Demokratik ortam	Evet	159	165,60	26331,00	13101,00	,76
	Hayır	168	162,48	27297,00		
Uygun ve adil karşılık	Evet	159	162,11	25775,50	13055,50	,72
	Hayır	168	165,79	27852,50		
Toplam ölçek	Evet	159	168,54	26798,50	12633,50	,39
	Hayır	168	159,70	26829,50		

*p <.05

Tablo 4.24 incelendiğinde Türkçe ’den farklı bir dille iletişim kurabilen branş öğretmenlerinin bu değişkene açısından iş yaşamı kalitesi algılarının anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir. Türkçe ’den farklı bir dille iletişim kurabilme değişkeni açısından Mann Whitney U testi sonuçları alt boyutlar olan; toplam yaşam alanı (U= 13108,00, p= ,77), güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları (U= 13224,00, p= ,87), iş gören kapasitesinin geliştirilmesi (U= 12531,00, p= ,33), sosyal sorumluluk (U= 12476,00, p= ,30), sosyal bütünleşme (U= 13049,00, p= ,71), demokratik ortam (U= 13101,00, p= ,76) ve uygun ve adil karşılık alt boyutları (U= 13055,50, p= ,72) ile toplam ölçek (U= 12633,50, p= ,39) şeklinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu Türkçe ’den farklı bir dille iletişim kurabilen ve kuramayan öğretmenlerin iş yaşam kalitesine yönelik algılarının birbirine benzer olduğunu göstermektedir.

4.4.7 AB projesinde görev alma değişkenine yönelik bulgular

Tablo 4.25 AB projelerinde görev alma değişkenine yönelik olarak öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 4-25 AB projelerinde görev alma değişkenine göre öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik düzeylerinin incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları

Görev alma durumu		N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Farkındalık	Görev Aldım	48	186,39	8946,50	5621,50	,07
	Görev Almadım	279	160,15	44681,50		
Beceri	Görev Aldım	48	167,03	8017,50	6550,50	,81
	Görev Almadım	279	163,48	45610,50		
Bilgi	Görev Aldım	48	174,21	8362,00	6206,00	,41
	Görev Almadım	279	162,24	45266,00		
Toplam ölçek	Görev Aldım	48	178,81	8583,00	5985,00	,24
	Görev Almadım	279	161,45	45045,00		

*p <.05

Tablo 4.25 incelendiğinde AB projesinde görev alma değişkeni açısından branş öğretmenlerinin, farkındalık (U= 5621,50, p= ,07), beceri (U= 6550,50, p= ,81) ve bilgi alt boyutu (U= 6206,00, p= ,41) ile toplam ölçekte (U= 5985,00, p= ,24) çokkültürlü eğitim yeterlik algılarında anlamlı fark ortaya çıkmadığı görülmektedir. AB projelerinde görev alma değişkeninin özellikle farkındalık ve beceri boyutunda öğretmen algılarında anlamlı fark oluşturması beklenmekteyken, bu farkın ortaya çıkmamasını öğretmenlerin “AB projelerinde görev almasam da çokkültürlü eğitime yönelik olumlu algımın değişmeyeceğini düşünüyorum” şeklinde okumak mümkündür. Her halükârda sıra ortalamaları dikkate alındığında çokkültürlü eğitime yönelik olarak toplam ölçekte ve alt boyutlarında AB projelerinde görev alan öğretmenlerin alamayan öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. AB projelerinde görev alma değişkeni açısından değerlendirildiğinde, anlamlı fark olmamakla birlikte toplam ölçekte branş

öğretmenlerinin sıra ortalamaları dikkate alındığında, ortalama algının yüksek olduğu gözden kaçırılmamalıdır.

Argon, İsmetoğlu ve Yılmaz (2016) araştırmalarında yurtdışı deneyimi olan öğretmenlerin olmayan öğretmenlere oranla çokkültürlü eğitimin bilgi ve farkındalık alt boyutunda ideale yakın düzeyde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Aynı araştırmada çokkültürlü eğitime yönelik olarak yurtdışı deneyimi olan öğretmenlerin daha az kaygılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada eğitim öğretim sürecinin planlanmasında yurtdışı deneyimi olan öğretmenlerin olmayan öğretmenlere göre çokkültürlü eğitim unsurlarını daha çok göz önünde bulundurdukları başka bir sonuç olmuştur. Ersoy (2013) da çalışmasında Erasmus projesi kapsamında yurtdışı deneyimi yaşamış öğrencilerin, kendi kültürleri ile farklı bir kültürel ortamda karşılaşılan kültür, dil gibi sorunların aşılmasında, önyargı ve sorunlarla mücadele etme konusundaki algılarının olumlu yönde değiştiğini ifade etmektedir. Sözkonusu araştırmalarda elde edilen sonuç bu araştırmada elde edilen sonuçla farklılık göstermektedir.

Tablo 4.26 AB projelerinde görev alma değişkenine yönelik olarak öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algı düzeylerine ilişkin görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 4-26 AB projelerinde görev alma değişkenine göre öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algılarının incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları

AB projelerinde görev alma durumu		N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	P
Toplam yaşam alanı	Görev aldım	48	179,38	8610,00	5958,00	,21
	Görev almadım	279	161,35	45018,00		
Güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları	Görev aldım	48	183,98	8831,00	5737,00	,11
	Görev almadım	279	160,56	44797,00		
İş gören kapasitesinin geliştirilmesi	Görev aldım	48	179,29	8606,00	5962,00	,22
	Görev almadım	279	161,37	45022,00		
Sosyal sorumluluk	Görev aldım	48	180,00	8640,00	5928,00	,20
	Görev almadım	279	161,25	44988,00		
Sosyal bütünleşme	Görev aldım	48	170,42	8180,00	6388,000	,61
	Görev almadım	279	162,90	45448,00		
Demokratik ortam	Görev aldım	48	160,06	7683,00	6507,00	,75
	Görev almadım	279	164,68	45945,00		
Uygun ve adil karşılık	Görev aldım	48	183,67	8816,00	5752,00	,12
	Görev almadım	279	160,62	44812,00		
Toplam ölçek	Görev aldım	48	181,31	8703,00	5865,00	,17
	Görev almadım	279	161,02	44925,00		

*p < .05

Tablo 4.26 incelendiğinde, AB projelerinde görev alma değişkenine göre öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algılarının alt boyutlar olan, toplam yaşam alanı U=5958,00, p=,22, güvenli ve sağlıklı yaşam koşulları U=5737,00, p=,11, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi U= 5962,00, p=,22, sosyal sorumluluk U=5928,00, p=,20, sosyal bütünleşme U=6388,00, p=,61, demokratik ortam U=6507,00, p=75, uygun ve adil karşılık alt boyutları U= 5752,00, p=,12 ile toplam ölçekte U=5865,00, p=,17 şeklinde gerçekleştiği ve anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir. Bu durum, branş öğretmenlerin iş yaşam kalitesine yönelik algılarının, AB projelerinde görev alan ve alamayan öğretmenlerin benzer algıya sahip oldukları şeklinde değerlendirilmektedir.

4.5 Branş öğretmenlerinin, çokkültürlü yeterlik düzeylerine yönelik algıları ile iş yaşamı kalitesine yönelik algıları arasındaki ilişki

Tablo 4.27' de araştırmanın üçüncü alt problemi olan branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ile iş yaşam kalitesi düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir.



Tablo 4-27 Çokkültürlü yeterlik düzeyleri ile iş yaşam kalitesine yönelik öğretmen algıları arasındaki ilişki

	Ölçekler	Toplam yaşam alanı	Güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları	İş gören kapasitesinin geliştirilmesi	Sosyal sorumluluk	Sosyal bütünleşme	Demokratik ortam	Uygun ve adil karşılık	Toplam
	r	,058	,082	,124*	,176**	,191**	,188**	,049	,174**
Farkındalık	p	,292	,137	,025	,001	,001	,001	,377	,002
	N	327	327	327	327	327	327	327	327
	r	,096	,086	,191**	,271**	,240**	,190**	,003	,198**
Beceri	p	,085	,119	,001	,000	,000	,001	,960	,000
	N	327	327	327	327	327	327	327	327
	r	,077	,177**	,278**	,310**	,277**	,288**	-,001	,259**
Bilgi	p	,166	,001	,000	,000	,000	,000	,988	,000
	N	327	327	327	327	327	327	327	327
	r	,088	,128*	,221**	,284**	,268**	,251**	,032	,239**
Toplam	p	,113	,021	,000	,000	,000	,000	,564	,000
	N	327	327	327	327	327	327	327	327

*p<.05,**p<.01

Tablo 4.27’de Branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ile iş yaşam kalitesine yönelik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizine ilişkin Sperm Rho katsayıları görülmektedir. Tablo 4.27 incelendiğinde Branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ile iş yaşam kalitesi algıları arasında hem toplam ölçekte hem alt boyutlar arasında farklı düzeyde ilişkiler ortaya çıktığı görülmektedir.

Tablo 4.27 ayrıntılı incelendiğinde, çokkültürlü eğitime yönelik toplam öğretmeni algıları ile iş yaşam kalitesi toplam öğretmen algıları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=239$, $p <.01$). Bu bulgu doğrultusunda branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeylerinin artmasıyla iş yaşam kalitesi algılarının arttığını söylemek mümkündür. Daha farklı bir ifadeyle branş öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim düzeyi algıları düştükçe iş yaşam kalitesi algılarının da bundan olumsuz etkilendiğini söylemek mümkündür. Çokkültürlü eğitimin temelinde yer alan empatik anlayış ve farklılıkları ötekileştirmeden bir arada yaşama anlayışı, temeli insanın öznel iyi oluşu olarak nitelenen iş yaşam kalitesini olumlu yönde etkilemektedir. İster kendi taşıdığı kimlik olsun ister okulda, çalışma arkadaşları ya da öğrenciler olsun öğretmenin iş ve sosyal yaşamında kültürel açıdan farklı olarak niteleneni tanıma anlama ve ilişkilerini bu doğrultuda şekillendirmesi öncelikle yaşam standardının olumlu yönde etkilenmesine yardımcı olacaktır. Bunun dışında özellikle eğitim öğretim sürecinin yapılandırılmasında branş öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime dair unsurları göz önünde bulundurması, eğitim öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşması, çalışma hayatına dair çatışmaların en aza indirilmesi, öğrenci ve öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin artması, kurum kültürünün bundan olumlu etkilenmesi gibi sonuçlar muhtemeldir. Pedagojik bir yaklaşım olarak kabul edilen çokkültürlü eğitimin (Aydın, 2013) iş yaşamında bireylerin bir çok boyutta iyi oluşlarına olumlu düzeyde etki edecek bir eğitim yapılması olarak düşünmek gerekmektedir. Taşıdığı kimliğe saygı duyulduğunu, içinden çıktığı kültür kaynağının farkına varılarak anlaşıldığını gören birey, pozitif duygu ve düşüncelerle, içinde bulunduğu sosyal yapıya aktif olarak katılacak, taşıdığı potansiyeli bu sosyal yapının gelişimine katkı sağlayacak biçimde kullanacaktır. Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin çokkültürlü eğitim yeterliklerinin arttırılmasının iş yaşam kalitesi algılarına olumlu katkı sağlayacağı sonucuna ulaşmak mümkündür.

Branş öğretmenleri algılarına göre çokkültürlü eğitim yeterliği farkındalık alt boyutu ile iş yaşam kalitesinin, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi ($r=124, p <.01$), sosyal sorumluluk ($r=176, p <.01$), sosyal bütünleşme ($r=239, p <.01$), demokratik ortam ($r=188, p <.01$) alt boyutları ve iş yaşam kalitesi ölçeği geneli ile ($r=174, p <.01$) ile düşük düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular doğrultusunda branş öğretmenlerinin farkındalık düzeylerinin artmasıyla, iş gören kapasitesinin artırılması, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme ve demokratik ortam algılarının düşük düzeyli pozitif yönde arttığı ya da branş öğretmenlerinin farkındalık düzeylerinin azalmasıyla, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme ve demokratik ortam algılarının da düşük düzeyde azalacağı şeklinde söylemek mümkündür.

Çokkültürlü eğitimin farkındalık boyutu farklılıklara olumlu yönde yaklaşmayı ve olay ve olgulara küresel bakış açısıyla yaklaşmayı öngörmektedir. Branş öğretmenlerinin farkındalık düzeylerinin artması işgören kapasitesinin geliştirilmesine yönelik beklentilerin karşılanmasına yardımcı olmaktadır. Çalışılan kurumda öğretmenlerin kariyer hedeflerini gerçekleştirmeye yardımcı olmak, yönetici ve müfettişlerin öğretmenin eğitim öğretim sürecine katkı sağlamaları ve kişisel ve mesleki gelişimlerinin sağlanması farkındalık düzeyiyle ilgili olarak değerlendirilebilir. Farkındalık düzeyi yüksek öğretmenin okulun sosyal sorumluluklarına yönelik olarak daha duyarlı bir duruş gösterdiğini söylemek mümkündür. Sosyal bütünleşme boyutuna yönelik olarak öğretmenlerin farkındalık düzeyine yönelik algılarının kurum içi öğretmen ilişkilerine pozitif yönlü yansıdığı anlaşılmaktadır. Farkındalık düzeyine yönelik algılar ile iş yaşam kalitesi alt boyutlarından demokratik ortam algısı arasında da pozitif yönlü ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar aynı zamanda branş öğretmenlerinin farkındalık düzeyine ilişkin algılarının azalmasının iş yaşam kalitesi açısından iş gören kapasitenin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme ve demokratik ortam algılarının da azalması anlamına gelmektedir.

Branş öğretmenlerinin algılarına göre çökkültürlü eğitimin beceri alt boyutu ile iş yaşam kalitesi alt boyutlarından, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları ($r=177, p <.01$), iş gören kapasitesinin geliştirilmesi ($r=278, p <.01$), sosyal bütünleşme ($r=277, p <.01$), demokratik ortam ($r=288, p <.01$) ve toplam ölçekle ($r=259, p <.01$) düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Beceri alt boyutu ile iş yaşam kalitesi sosyal sorumluluk alt boyutu ($r=310, p <.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Beceri alt boyutu farklı kültürlere yönelik olarak empatik tutum kazandırma ve destekleyici çalışmalarda bulunmayı, evrensel bakış açısıyla program ve çalışmalarda bulunmayı ifade etmektedir. Branş öğretmenlerinin bu yöndeki becerilerine yönelik algılarının artması, iş gören kapasitesinin artırılması, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme ve demokratik ortam ile iş yaşam kalitesi toplam algısının artmasına yardımcı olacaktır. Diğer bir ifadeyle, branş öğretmenlerinin çökkültürlü eğitim beceri algılarının azalması, iş gören kapasitesi, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme, demokratik ortam ve iş yaşam kalitesi toplamına yönelik algılarının da azalmasına neden olacaktır. Öğretmen öğrenme süreçlerinin farklı kültürleri kapsayacak biçimde yapılandırılması, farklı kültürel yapıya sahip öğrencilerin ortaya çıkarılması ve yaşamlarına dair örnek vermelerinin sağlanması, farklı düşüncelerin sınıf ortamına taşınması ve özgürce tartışılması, öğretmenin kendi kültürel geçmişi hakkında bilgi sahibi olması iş yaşam kalitesinin, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluğun yerine getirilmesi, sosyal bütünleşme ve demokratik ortamın sağlanmasına yardımcı olacaktır. Aynı zamanda branş öğretmenlerinin farklılıkları göz önünde bulundurularak eğitim öğretim sürecinin yapılandırılmaları, iş yaşam kalitesi toplamına yönelik algıları da pozitif yönlü etkileyecektir.

Branş öğretmenlerinin çökkültürlü eğitim yeterlik düzeyi alt boyutu olan bilgi düzeyine yönelik algıları ile iş yaşam kalitesi alt boyutları ve toplam ölçekle; güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları ($r=128, p <.01$), iş gören kapasitesinin geliştirilmesi ($r=221, p <.01$), sosyal sorumluluk ($r=284, p <.01$), sosyal bütünleşme ($r=268, p <.01$), demokratik

ortam ($r=251$, $p < .01$) ve toplam ölçek ($r=239$, $p < .01$) ile düşük düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Buna göre branş öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim bilgi düzeylerinin artması, iş yaşam kalitesi güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme, demokratik ortam ve iş yaşam kalitesi algılarının toplamda artmasına artmasını sağlayacaktır. Başka bir ifadeyle branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik bilgi düzeyine yönelik algılarının azalması iş yaşam kalitesi algılarının hem toplamda hem de alt boyutlar olan güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, iş gören kapasitesinin artırılması, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme, demokratik ortam düzeyine yönelik algılarının da azalmasına neden olabilecektir.

Çokkültürlü eğitim düzeyi bilgi boyutu, ırksal, ulusal, küresel değerler hakkında, farklılığın görünümü hakkında ve öğrencilerin öğrenme stilleri hakkında bilgiyi (sosyal, dinsel, akademik, psikolojik vb.) içeren bir alt boyuttur. Bilgi boyutu öğretmen yeterliklerinin, iş yaşam kalitesinin uygun ve adil karşılık alt boyutu dışındaki hem ölçek toplamı hem alt boyutların tamamıyla ilgili olduğu görülmüştür. Bu durum, çokkültürlü eğitime yönelik bilgi düzeyi yüksek öğretmenin, iş yaşamında sosyal bütünleşme, sosyal sorumluluk ve demokratik ortam gibi birlikte yaşamın doğrudan etkileyeceği faaliyetlerde, farklı kültürel yapıya sahip bireylerle bir arada yaşama, birlikte iş yapma ve aktif olarak katılımlarını destekleyici tutum ve davranışta bulunma düzeyini de olumlu yönde etkileyecek, şeklinde değerlendirilebilir. Öğretmelerin bilgi düzeylerinin artırılması aynı zamanda iş yaşam kalitesine yönelik algılarını olumlu yönde etkileyecektir.

Bulut ve Başbay (2014) araştırmalarında öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları bilgi alt boyutu ile demokratik tutumları arasında düşük düzeyli pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırma sonuçlarını tayit eder niteliktedir.

Tablo 4.2 incelendiğinde ortaya çıkan diğer bir durum ise öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ile iş yaşam kalitesine yönelik alt boyut olan toplam yaşam alanı ve uygun ve adil karşılık alt boyutlarında hiçbir düzeyde ilişkili çıkmamasıdır. Toplam yaşam alanı maddelerine bakıldığında “hayatımdan memnunum”, “hayatım idealimdekine yakındır”, “hayatan istediğim önemli şeyleri elde ettim” şeklinde olduğu görülmektedir. Bu durumda branş öğretmenlerinin toplam yaşam alanı memnuniyetlerinde çokkültürlü eğitim düzeyi algılarının belirleyici olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Aynı şekilde branş öğretmenlerinin uygun ve adil karşılık boyutuna yönelik olarak çokkültürlü eğitim düzeylerinin uygun ve adil karşılık algısıyla ilgili olmadığı görülmektedir. Alan yazında özellikle çalışanların kişisel refah ve öznel iyi oluşlarına, salt ücretin etki etmediği, bunun dışında saygı ve kabul görme ihtiyacının kişisel iyi olma haliyle doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyi ile alt boyutlarına yönelik algılarının hiçbirisiyle uygun ve adil karşılık alt boyutu arasında anlamlı ilişki çıkmaması saygı ve kabul görme gibi bir ihtiyacın ücrete yönelik ihtiyaçtan daha önemsiz olmadığını göstermektedir.

Pehlivan (2014) genel liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarını sosyo-ekonomik açıdan incelediği araştırmasında, genel liselerde görev yapan öğretmenlerin ailelerine kıyasla sahip oldukları yaşam standardının çokkültürlü eğitim yeterliklerini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmada elde edilen sonuçla paralellik göstermektedir.

V . BÖLÜM

5. Sonuç ve öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuçlar

5.1.1 Branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ile iş yaşam kalitesi düzeyi algılarına ilişkin sonuçlar

Branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyine yönelik algıları ölçeğin genelinde ve alt boyutlar olan, farkındalık, beceri ve bilgi alt boyutlarında ortalamanın üzerinde ve “yükseğe yakın” düzeydedir.

Branş öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ölçeğine yönelik algıları, ölçeğin genelinde ve alt boyutlar olan; toplam yaşam alanı, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme, demokratik ortam alt boyutlarında “yüksek” düzeydeyken sadece uygun ve adil karşılık alt boyutunda “orta” düzeydedir.

5.1.2 Branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ile iş yaşam kalitesine yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesine yönelik sonuçlar

5.1.2.1 Çokkültürlü yeterlikleri algılarında kişisel değişkenler açısından sonuçlar

Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyi algılarında, toplam ölçekte, farkındalık ve beceri alt boyutlarında anlamlı fark bulunmazken; bilgi alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Çalışılan kurum değişkeni açısından, branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeylerinde, farkındalık, beceri alt boyutları ile toplam ölçekte çalışılan kurum değişkeninde anlamlı fark ortaya çıkmazken; bilgi düzeyinde ise Anadolu liseleri ile meslek lisesi branş öğretmenleri arasında Anadolu liseleri öğretmenleri lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Kıdem değişkeni açısından bakıldığında, branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyleri, farkındalık ve bilgi düzeyinde anlamlı fark ortaya koymazken, beceri alt boyutu ile toplam ölçekte anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Beceri alt boyutunda 1-5 yılı çalışan öğretmenler ile 6-10 yılını çalışan öğretmenler arasında 1-5 yılı kıdeme sahip öğretmenler, 1-5 yılı çalışan öğretmenler ile 16-20 yılı kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine; toplam ölçekte 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Branş değişkeni açısından, çokkültürlü yeterlik ve alt boyutlarında öğretmen algılarının farkındalık alt boyutunda; Türkçe öğretmenleri ile yabancı dil öğretmenleri arasında matematik öğretmenleri ile yabancı dil öğretmenleri arasında, fen bilgisi öğretmenleri ile yabancı dil öğretmenleri arasında, meslek dersleri öğretmenleri ile yabancı dil öğretmenleri arasında ve tamamında yabancı dil öğretmenleri lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Ayrıca farkındalık alt boyutunda matematik öğretmenleri ile sosyal bilgiler öğretmenleri arasında sosyal bilgiler öğretmenleri lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Farkındalık alt boyutunda en düşük sıra ortalaması matematik öğretmenlerine en yüksek sıra ortalaması ise yabancı dil öğretmenlerine ait olmuştur.

Branş değişkeni açısından çokkültürlü öğretmen yeterlikleri beceri alt boyutunda, matematik öğretmenleri ile yabancı dil öğretmenleri arasında yabancı dil öğretmenleri lehine, matematik öğretmenleri ile sosyal bilgiler öğretmenleri arasında sosyal bilgiler öğretmenleri lehine, matematik öğretmenleri ile meslek dersleri öğretmenleri arasında meslek dersleri öğretmenleri lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Beceri alt boyutunda en düşük sıra ortalamasına sahip öğretmenlerin matematik, en yüksek sıra ortalamasına sahip öğretmenlerin yabancı dil öğretmenleri olduğu görülmüştür.

Branş değişkeni açısından çokkültürlü yeterlikleri bilgi alt boyutunda öğretmen algıları arasında, Türkçe öğretmenleri ile yabancı dil öğretmenleri arasında, matematik öğretmenleri ile yabancı dil öğretmenleri arasında, fen bilgisi öğretmenleri ile yabancı dil öğretmenleri arasında ve meslek dersleri ile yabancı dil öğretmenleri arasında yabancı dil öğretmenleri lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca matematik öğretmenleri ile sosyal bilgiler öğretmenleri arasında sosyal bilgiler öğretmenleri lehine, matematik öğretmenleri ile yetenek dersleri öğretmenleri arasında yetenek dersleri öğretmenleri lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bilgi alt boyutunda en düşük sıra ortalaması matematik öğretmenlerine aitken en yüksek ortalama yabancı dil öğretmenlerine dair olmuştur.

Branş değişkeni açısından çokkültürlü öğretmen algıları toplam ölçekte, Türkçe öğretmenleri ile yabancı dil öğretmenleri arasında, matematik öğretmenleri ile yabancı dil öğretmenleri arasında, fen bilgileri öğretmenleri ile yabancı dil öğretmenleri arasında, meslek dersleri öğretmenleri ile yabancı dil öğretmenleri arasında, meslek dersleri öğretmenleri ile yabancı dil öğretmenleri arasında, yabancı dil öğretmenlerinin lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Ayrıca matematik öğretmenleri ile sosyal bilgiler öğretmenleri arasında, matematik öğretmenleri ile meslek dersleri öğretmenleri arasında, matematik öğretmenleri ile meslek dersleri öğretmenleri arasında matematik öğretmenleri aleyhine anlamlı fark bulunmaktadır. Toplam ölçekte en düşük sıra ortalamasına sahip branş matematik iken en yüksek sıra ortalamasına sahip branş yabancı dil olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden farklı kültürel yapıya sahip yerleşim biriminde çalışanlar ile çalışmayanlar arasında, çokkültürlü yeterlik algıları açısından hem toplam ölçek ve farkındalık alt boyutu ile beceri alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmaz iken bilgi alt boyutunda farklı kültürel yapıya sahip yerleşim biriminde çalışanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Türkçe 'den farklı bir dille iletişim kurabilme değişkenine göre çokkültürlü yeterliğe yönelik öğretmen algıları hem toplam ölçekte hem de ölçeğin alt boyutlarında Türkçe 'den farklı dille iletişim kurabilen öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur.

AB projelerinde görev alma değişkenine göre çokkültürlü yeterliğe yönelik öğretmen algılarında AB projesinde görev alan öğretmenler ile almayan öğretmen algıları arasında anlamlı bir fark bulunamazken, ab projelerinde görev alan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ve alt boyutlarına yönelik sıra ortalamalarının tamamında görev almayan öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür.

5.1.2.2 İş yaşam kalitesi düzeyi algılarında kişisel değişkenler açısından sonuçlar

Cinsiyet değişkeni açısından; branş öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algıları, toplam yaşam alanı, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, uygun ve adil karşılık alt boyutlarında fark ortaya çıkmamıştır. Ancak ölçek toplamı ve güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme, demokratik ortam alt boyutlarında erkek öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Bu alt boyutlarda kadın öğretmen sıra ortalamaları erkek öğretmen sıra ortalamalarına göre daha düşüktür.

Kurum değişkeni açısından; iş yaşam kalitesi ölçeğine yönelik olarak, ölçek toplamı ve toplam yaşam alanı, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme, demokratik ortam, uygun ve adil karşılık alt boyutlarında çalışılan kurum değişkeni açısından anlamlı fark bulunamamıştır. Güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları alt boyutuna yönelik öğretmen algılarında çalışılan kurum değişkeni açısından, Anadolu lisesi öğretmenleri ile mesleki teknik lise öğretmenleri ve ortaokul öğretmenleri arasında Anadolu lisesi öğretmenleri lehine anlamlı fark bulunmuştur. Mesleki teknik lise öğretmenleri ile ortaokul öğretmenlerinin sıra ortalamaları Anadolu Lisesi öğretmenlerine göre daha düşük çıkmıştır.

Kıdem değişkeni açısından sonuçlar; iş yaşam kalitesi ölçeğine yönelik olarak kıdem değişkeninde, öğretmen algılarında ölçek toplamı, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme ve demokratik ortam alt boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Uygun ve adil karşılık alt boyutunda, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 20 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında 20 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Gruplar arası en düşük sıra ortalaması 6-10 yıl kıdeme sahip

öğretmenlerin olmuştur. Ölçek toplamında ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 20 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında 20 yıl üstü öğretmenler lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. İş yaşam kalitesi toplam ölçek ve alt boyutlarının tümünde 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalamaları en düşük olarak gerçekleşmiştir.

Branş değişkeni açısından; iş yaşam kalitesine yönelik öğretmen algılarının hem toplam hem de alt boyutların hiçbirinde anlamlı fark bulunamamıştır.

Farklı kültürel yapıya sahip yerleşim biriminde çalışma değişkeni açısından; iş yaşam kalitesi açısından değerlendirildiğinde hem toplam ölçekte hem de alt boyutlarında, anlamlı fark ortaya koymamıştır.

Türkçeden farklı bir dille iletişim kurabilme değişkenine göre branş öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algılarında toplam ölçekte ve hiçbir alt boyutta anlamlı fark bulunmamıştır.

AB projelerinde görev alma değişkenine göre öğretmen algılarının iş yaşam kalitesi toplam ölçeği ve alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

5.1.3 Branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterliklerine yönelik algıları ile iş yaşama kalitesi düzeyi algıları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar

Branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları ile iş yaşam kalitesi düzeyine yönelik algılarında ölçek toplamlarında düşük düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Branş öğretmenlerinin farkındalık alt boyutuna yönelik algıları ile iş yaşam kalitesi, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, sosyal

bütünleşme, demokratik ortam ve ölçek toplamına yönelik algıları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Çokkültürlü yeterlik alt boyutlarından beceri alt boyutuna yönelik branş öğretmeni algıları ile iş yaşam kalitesi ölçeği, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal bütünleşme ve demokratik ortam alt boyutları ile ölçek genelinde öğretmen algıları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki bulunmaktadır. Beceri alt boyutuna yönelik öğretmen algıları ile iş yaşam kalitesi sosyal sorumluluk alt boyutuna yönelik öğretmen algılarında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. Bilgi alt boyutuna yönelik öğretmen algıları ile iş yaşam kalitesi alt boyutlarından güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme ve demokratik ortam alt boyutlarıyla ve ölçek geneli öğretmen algıları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır.

İş yaşam kalitesi alt boyutlarından toplam yaşam alanı ve uygun ve adil karşılık alt boyutlarına yönelik branş öğretmeni algılarıyla, çokkültürlü yeterlik düzeyi ölçek geneli ve alt boyutlarının hiçbirisi arasında ilişki bulunmamıştır.

5.2 Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Öğretmenlerin gelirlerini arttırması açısından ek ders ödemeleri olumlu karşılanmış olsa da bu getirilerin maaş kapsamı dışında kalması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlere yönelik ödemelerde iyileştirmelerin ek gelirlerden öte doğrudan maaşa etki edecek iyileştirmelerin yapılması öğretmenlerin uygun ve adil karşılık beklentilerini karşılayacaktır.

- Çokkültürlük kavramının, tüm öğretmenlerin ortak paydası konumunda tartışılabilir bir konu olduğuna yönelik vurgulama tüm platformlarda yapılmalıdır.
- Eğitim fakültelerinin yanında teknik eğitim ya da sayısal ağırlıklı bölümlerde çokkültürlük seçmeli ders olarak okutulmalı, öğrencilerin farklı kültürel unsurlarla tanışmalarını sağlayacak fırsatlar artırılmalıdır.
- Öğretim programlarında yer alan kazanımlar ile ders içerikleri öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve davranışlarını geliştirici ve destekleyici nitelikte yapılandırılmalıdır.
- Öğretmenlerin farklı kültürel yapıya sahip yerleşim birimlerinde çalışmalarını teşvik edilmeli, bu yerleşim birimlerinde elde edilen yaşantı zenginliklerinin öğrenci başarısının artırılmasına yönelik olarak MEB'e bağlı platformlarda (Eğitim Bilişim Ağı- EBA vb.) paylaşımlarına destek verilmelidir.
- Öğretmenlerin ikinci dil öğrenimlerini teşvik edici önlemler, salt yabancı dil tazminatı gibi maddi özendiricilerle sınırlı tutulmamalı, dil yeterlikleri aynı zamanda kariyer gelişimi açısından da bir unsur olarak değerlendirilmelidir.
- Öğretmenlerin iş yaşam kalitelerini arttırmaya yönelik olarak okul yöneticilerinin farkındalık bilgi ve beceri düzeylerini geliştirici önlemler alınmalıdır.
- Sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme ve demokratik ortama yönelik kadın öğretmenlerin kaygı ve hassasiyetleri dikkate alınarak okul ortamlarında gerekli tedbirler alınmalıdır.
- Başta mesleki ve teknik liseler ile ortaokullar olmak üzere okul güvenliği ve sağlığına yönelik yapısal önlemler alınmalı, denetimler sağlanarak güvenli ve sağlıklı okul ortamları oluşturulmalıdır.
- Özellikle 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yüklendikleri sorumluluklara paralel olarak iyileştirici tedbirler alınmalıdır.
- Okul binası salt ders yapılan alan olarak görülmemeli, özellikle yeni yapılacak okulların sosyal, kültürel ve sportif alanlarının öğrenci ve öğretmen ihtiyaç ve beklentilerini karşılayacak nitelik ve nicelikte

yapılması, mevcut okulların imkân yoksa bu imkânları bulabilecekleri alanlara taşınmalıdır.

Araştırmacılar için geliştirilmiş öneriler ise şu şekildedir;

- “Anadolu ve Çokkültürlülük” eğitimi alan branş öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik düzeylerine yönelik nitel ve nicel araştırmalar yapılmalı, verilen eğitimin branş öğretmenlerinin farkındalık, bilgi ve beceri düzeylerine etkisi araştırılmalıdır.
- Teknik eğitim ya da sayısal ağırlıklı eğitim veren bölümlerde çokkültürlülüğe yönelik derslerin olup olmadığı varsa öğrenci tutumları üzerine etkisi araştırılmalıdır.
- Farklı sosyo kültürel yapıya sahip öğrencilerin, öğretmenlere yönelik çokkültürlü yeterlik algıları araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Aba, G. (2009). İş Yaşam Kalitesi ve Motivasyon İlişkisi: Sağlık Sektöründe Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi. *Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı*.
- Açıkalın, M. (2011). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar: Çokkültürlü ve Küresel Eğitim*. 12.09.2016 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038042/5000036899> adresinden alındı
- Afşar, S. T. (2011). Çalışma Yaşam Kalitesinin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Üzerindeki Etkisi: Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde Çalışan Akademisyenler Üzerine Nicel Bir Araştırma, Doktora Tezi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı*.
- Afşar, S. T. (2015). Akademisyenlerin Çalışma Yaşam Kalitesini Hacettepe Üniversitesi Üzerinden Okumak. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi, Cilt:13, Sayı:50*, 134-173.
- Akar, C., ve Keyvanoğlu, A. (2016). 2009 ve 2015 Hayat Bilgisi Programlarının Çokkültürlü Eğitim Bağlamında Karşılaştırılması . *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim fakültesi Dergisi(KEFAD), Cilt 17, Sayı 2*, 731-749.
- Alanay, H. (2015). Eğitim Fakültesi Lisans Öğrencilerinin Çokkültürlülüğe ve Çokkültürlü Eğitime Dair Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı.
- Albrow, M. (1997). *Do Organizations Have Feelings*. 8.11.2016 tarihinde https://books.google.co.uk/books?hl=en&lr=&id=XoBmGmOSxu0C&oi=fnd&pg=PP1&dq=albrow+1997+do+organizations&ots=upNzz42o1O&sig=xAZH3kCxVRRBfuzwwUGux3WjA5s&redir_esc=y#v=onepage&q=albrow%201997%20do%20organizations&f=false adresinden alındı
- Alexander, G. (2016). *Reflections on the State of Multicultural Education in Historically White South African Schools*. 10.09.2016 tarihinde <http://krepublishers.com/>:

[http://krepublishers.com/02-Journals/IJES/IJES-13-0-000-16-Web/IJES-13-1-000-16-Abst-PDF/IJES-SV-13-1-118-16-873-Alexander-G/IJES-SV-13-1-118-16-873-Alexander-G-Tx\[12\].pdf](http://krepublishers.com/02-Journals/IJES/IJES-13-0-000-16-Web/IJES-13-1-000-16-Abst-PDF/IJES-SV-13-1-118-16-873-Alexander-G/IJES-SV-13-1-118-16-873-Alexander-G-Tx[12].pdf) adresinden alındı

- Anafarta, N. (2009). İş Yaşam Kalitesi ve Motivasyon İlişkisi, Yüksek Lisans Tezi. *Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı*.
- Anık, M. (2011). Çokkültürlü Bir Toplumda Kimlik Algısı: İsveç'te Yaşayan Türk Göçmenler Örneği. Yayımlanmış Doktora Tezi. *Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Anık, M. (2012). *Kimlik ve Çokkültürcülük Sosyolojisi*. İstanbul: Açılım Kitap.
- Argon, T., ve İsmetoğlu, M. (2016). Öğrencilerin Lise yaşam Kalitesi Algıları ile Okula bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Journal of Research in Education and Teaching (JRET), 5(Özel Sayı), 238-249*.
- Argon, T., İsmetoğlu, M., ve Yılmaz, D. Ç. (2016). Öğretmenlerin Çokkültürlü eğitim Yeterliklerinin Yurtdışı Deneyim Açısından Değerlendirilmesi. *İCLEL 2016 Abstract*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, S. (2014). Çokkültürlü Toplumlarda Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Düşüncelerinin İncelenmesi, Doktora Tezi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı*. İstanbul.
- Arslan, S. (2016). Çokkültürlü Eğitim ve Türkiye: Mevcut Durum, Beklentiler, Olasılıklar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt.15, Sayı:57, 412-428*.
- Aşan, Ö., ve Erenler, E. (2006). İş Tatmini ve Yaşam tatmini İlişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, c.13, s.2, 203-206*.
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydın, H., ve Tonbuloğlu, B. (2014). Doktora Öğrenimi Gören Öğretmenlerin ve Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitim Algılarının İncelenmesi. *Eurasian Journal of Educational(57), 48-50*.

- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayım San.Tic. Ltd. Şti.
- Ayık, A., ve Ataş-Akdemir, Ö. (2015). Öğretmen Adaylarının Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Yabancılaşma Algıları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(4), 429-452. doi:10.14527/kuey.2015.016
- Aytürk, N. (1999). Yönetimde İnsan İlişkileri, Amir Memur İlişkileri. *Sayıştay Dergisi*, S.32, Ocak-Mart.
- Bağlı, M., ve Özensel, E. (2013). *Çokkültürlü Vatandaşlık*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Bahadır, Ö. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Algılarının Değerlendirilmesi: Kocaeli Örneği. Yüksek Lisans Tezi.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş*, (Çev. Hasan Aydın). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş*, Çev. Hasan Aydın. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Barry, N. H., and Lechner, J. V. (1995). *Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning*. 5.5.2016 tarihinde http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ShoppingCartURL&_method=add&_eid=1-s2.0-0742051X94000182&originContentFamily=serial adresinden alındı
- Başaran, İ. E. (1985). *Örgütlerde İşgören Hizmetlerinin Yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1998). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başarı, F., Sarı, M., ve Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Algılarının İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.
- Başbay, A. (2014). Çokkültürlü Eğitim Kapsamındaki Derslerinin incelenmesi: Goergia State Üniversitesi Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 14(2), 586-608.

- Başbay, A., ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük Ortamında Öğretim ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152).
- Başbay, A., ve Kağnıcı, D. (2011). Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, cilt 36, sayı 161, 199-212.
- Başbay, A., Kağnıcı, D. Y., ve Sarsar, F. (2013). Eğitim Fakültelerinde Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının Çokkültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Turkish Studies*, 8/3, 47-60.
- Bennette, C. I. (1995). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*, 4th ed. 9 15, 2016 tarihinde <http://tesl-ej.org/>: <http://tesl-ej.org/ej16/r7.html> adresinden alındı
- Bilgin, N. (2005). Çokkültürlülük ve Ulusal Kimlik. . *Türkiye Günlüğü Dergisi*, 80.
- Bonet, L., ve Negrier, E. (2015). *Ulusal Kültürlerin Sonu mu? Çeşitlilik Sınavında Kültür Politikaları*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Bozkurt, A. Y., ve Alcı, B. (2013). *Multicultural Competence Level of University Instructors: A Perspective from a Turkish Context*. 18.9.2016 tarihinde <http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/1622> adresinden alındı
- Bozkurt, N. (2003). *Kaliteli Yaşamın Felsefesi*. 12.4.2016 tarihinde <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423905118.pdf> adresinden alındı
- Bulut, C. (2014). Öğretmenlerin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi. *Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı*.
- Bulut, C., ve Başbay, A. (2014). Öğretmenleri Çokkültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.
- Bulut, M., ve Sarıçam, H. (2016). Okulöncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarında Çokkültürlü Kişiliğin Çokkültürlü Eğitim Tutumları Üzerindeki Etkisinin

İncelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1). 11 10, 2016 tarihinde alındı

Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Can, E., ve Gündüz, Y. (2016). İlkokullarda Çalışan Öğretmenlerin, Maarif Müfettişleri ve Okul Müdürlerinin Yapmış Olduğu Rehberlik çalışmalarından Yararlanma Düzeylerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(1), s. 1-28.

Can, H., Kavuncubaşı, Ş., ve Yıldırım, S. (2009). *Kamu ve Özel Kesimde İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Christensen, L. B., and R.Burke Johnson, L. A. (2015). *Research Methods Design And Analysis*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Commins, R. A. (2014). *International wellbeing index*. doi:10536/DRO/DU:30065398.

Cuseo, J. B., and Thompson, A. (2012). *diversity-curriculum*. <http://voidinthecurriculum.weebly.com/blog-postings/thompson-cuseo-2012-infusing-diversity-cultural-competence-into-teacher-education-dubuque-ia-kendall-hunt> adresinden alındı

Çağlayandereli, M., Arslan, A., ve Ünal, N. (2015). *Adalet Algısının Yaşam Kalitesi Üzerindeki Etkileri* 02.12.2015 tarihinde . http://www.researchgate.net/profile/Mustafa_Caglayandereli/publication/283547781_ADALET_ALGISININ_YAAM_KALTES_ZERNDEK_ETKLER/links/563e46e108aec6f17ddaa2b8.pdf adresinden alındı

Çekin, A. (2013). Çokkültürlülük ve Din Öğretimi: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları çerçevesinde Bir Analiz. *Turkish Studies*, 8(12), 241-248.

Çelik, H. (2008). Çokkültürlülük ve Türkiye'deki Görünümü. *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Yıl.9, sayı.15*, 319-332.

- Çiftçi, Y. A. (2015). Çokkültürlü Eğitim Bağlamında Öğretmenlerin Kültürel Yeterliklerine İlişkin Algıları. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Çiftçi, Y. A. (2015). Çokkültürlü Eğitim Bağlamında Öğretmenlerin Kültürel Yeterliklerine İlişkin Algıları. Doktora Tezi. *Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı*. İstanbul.
- Çınar, A. (2016). *Çokkültürlülük Efsanesi*. İstanbul: Sentez Yayın ve Dağıtım.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G., ve Doğan, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Abant İzzet baysal Üniversitesi Dergisi*, 125-131.
- Çötök, N. A. (2010). Çokkültürlülük, Kültürlerarasılık ve Entegrasyon Tartışmaları Bağlamında Alman Eğitiminde Türk Öğrenciler: Bremen Örneği. Doktora Tezi. *Sakarya üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, s. 24-25.
- Damgacı, F. K., ve Aydın, H. (2013). Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 314-331.
- Danacı, M. Ö., Eran, N., Çetin, Z., Pınarcık, Ö., ve Bahtiyar, M. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(2), 73-86.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 14-23. doi:http://dx.doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14
- Dedeoğlu, T., Özdevecioğlu, M., ve Oflazer, S. (2012). Örgütlerde İşe Gömüşmüşlüğü Çalışanların İş ve Yaşam Kalitesi üzerindeki Etkisi: İyimserliğin Rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 47, 135-146.

- Demir, M. (2011). İşgörenlerin Çalışma Yaşamı Kalitesi Algılamalarının İşte Kalma Niyeti ve İşe Devamsızlık İle İlişkisi. *Ege Akademik Bakış, Cilt.11, Sayı.3*, 453-464.
- Demir, S. (2012). Çokkültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi. *Turkish Studies 7/4*, 1453-1475.
- Demir, T. (2016, Şubat). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine İlişkin Algıları İle Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı*. 11 1, 2016 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden alındı
- Demircan, N. (2003). Örgütsel Güvenin Bir Ara Değişken Olarak Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi: Eğitim sektöründe bir uygulama. Yayınlanmamış Doktora Tezi. *Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Demircioğlu, E., ve Özdemir, M. (2014). Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının bazı Değişkenler Açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 15(1)*, 211-232.
- Demirçelik, E. (2012). Çokkültürlü ortaöğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Yönetim Sürecinde Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı* .
- Demirel, E. T. (2011). Ayrımcılık Kavramı. E. T. Demirel, M. Tikici, ve C. Ç. (Ed.) içinde, *Türk İş Yaşamında Ayrımcılık* (s. 3). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dikmetaş, E. (2006). Hastane Personelinin Çalışma/İş Yaşam Kalitesine Yönelik Bir Çalışma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 15, Sayı 2*, 169-182.
- Doytcheva, M. (2013). *Çokkültürlülük*. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Duman, M. (2009). Küreselleşme, Kimlik ve Çokkültürlülük. *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi Bildiriler Kitabı*, 587-600.
- Dunn, R. (1997). *The Goals and Track Record of Multicultural Education*. 8 20, 2016 tarihinde <http://eric.ed.gov/>: <http://eric.ed.gov/?id=EJ542652> adresinden alındı
- Edwards, J. A., Laar, D. V., Easton, S., and Kinman, G. (2009). The Work-Related Quality of Life (WRQoL) scale for Higher Education Employees. *Quality in Higher Education*, 15(3), 207-219. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/13538320903343057>
- EğitimBirSen. (2016). *Öğretmenlik Mesleği ve Mesleğin Statüsü*. 03.12.2016 tarihinde http://www.egitimbirsen.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/mesleginstatusu_web.pdf adresinden alındı
- Engin, G., ve Genç, S. Z. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 30-39.
- Ercins, G., ve Görüşük, L. (2016). Türkiye'de ve Batı'da Çokkültürlülük Gerçeği. *Turkish Studies*, 11/2, 383-401.
- Erdem, B. (2013). Çalışma Yaşamı Kalitesini Etkileyen Faktörlerin İşgörenler Tarafından Algılanması: Otel çalışanları Üzerine Bir Araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı.35, 135-149.
- Erdem, M. (2008). Öğretmenlere Göre kamu ve Özel Liselerde İş Yaşamı kalitesi ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi,. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı,.
- Erdem, M. (2010). Öğretmen Algılarına Göre Liselerde İş Yaşamı Kalitesi ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 511-536. 4 12, 2016 tarihinde <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/902> adresinden alındı
- Erden, A., ve Erdem, M. (2013). İlköğretim Okullarında Okul Yaşamı Kalitesi; Van İli Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi*, 28(3), 151-165.

- Eren, E. (2015). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Ergil, D. (1995, 1 1). *Çokkültürlülük Türkiye ve Yeni Dünya Düzeni*. 31.10.2016 tarihinde [http://arsiv.ulakbim.gov.tr/](http://arsiv.ulakbim.gov.tr/file:///C:/Users/Mehmet%20%C4%B0SMETO%C4%9ELU/Downloads/3590.pdf) file:///C:/Users/Mehmet%20%C4%B0SMETO%C4%9ELU/Downloads/3590.pdf adresinden alındı
- Ergin, D. Y., ve Ermağan, B. (2011). Çokkültürlülük ve Sosyal Uyum. *İconte* (s. 1754-1761). Antalya: Siyasal Kitabevi.
- Ergur, A. (2012). Kültürün Önemi. A. Ergur, ve E. Gökalp içinde, *Kültür Sosyolojisi* (s. 4-5). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Ersoy, A. (2013). Türk Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Deneyimlerinde Karşılaştıkları Sorunlar: Erasmus Değişim Programı Örneği. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 154-166.
- Ersoy, A. (2014). Kültürel Zekanın Kültürlerarası Liderlik Etkinliği Üzerindeki Rolü: Konaklama işletmelerinde Nitel Bir Araştırma. *E-Journal of Yasar Universty*, 9(35), 6099-6260.
- Eskici, M. (2016). Prospective Teachers' Personal Characteristics to Multicultural Education. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12/A), 102-111.
- Feldberg, R. L., and Glenn, E. N. (1979). *Male and Female: Job Versus Gender Models in the Sociology of Work*. doi:<http://dx.doi.org/10.2307/800039>
- Ford, D. Y., and Moore III, J. L. (2004). Creating Culturally Responsive Gifted Education Classrooms: Understanding "Culture" is the First Step. *Gifted Child Today*, c.7, s.4,, 34-39.
- Forrest, J., Dunn, K., and Lean, G. (2016). *Challenging racism through schools: teacher attitudes to cultural diversity and multicultural education in Sydney, Australia*. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/13613324.2015.1095170>
- Garcia, E. K. (2009). *Multicultural Education in Your Classroom*. 10 15, 2016 tarihinde <http://www.teachhub.com/>: <http://www.teachhub.com/multicultural-education-your-classroom> adresinden alındı

- Gaulejac, V. d. (2013). *İşletme Hastalığına Tutulmuş Toplum*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gay, G. (1994). *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*. 01.11.2016 tarihinde http://teachingasleadership.org/sites/default/files/Related-Readings/DCA_Ch8_2011.pdf adresinden alındı
- Gezi, K. (1981). Issues in Multicultural Education. *Educational Research Quarterly*, 6(3). 18.5.2016 tarihinde <http://eric.ed.gov/?id=EJ258817> adresinden alındı
- Gormley, K. (1995). *Expert and Novice Teachers' Beliefs about Culturally Responsive Pedagogy*. 10.6.2016 tarihinde <http://eric.ed.gov: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED384599.pdf> adresinden alındı
- Gorski, P. C. (2010). *A Brief History of Multicultural Education*. 17.5.2016 tarihinde <http://www.edchange.org/multicultural/index.html> adresinden alındı
- Gorski, P. C., Devis, S. N., and Reiter, A. (2012). *Self-Efficacy and Multicultural Teacher Education in the United States: The Factors That Influence Who Feels Qualified to be a Multicultural Teacher Educator*. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/15210960.2012.725332>
- Göktürk, I. (2016). *Kültür Sosyolojisi*. İstanbul: Doğu Kitabevi.
- Gutmann, A. (2010). Çokkültürcülük Tanınma Politikası-Giriş. C. Taylor, K. Appiah, J. Habermas, S. C. Rockefeller, M. Walzer, and S. Wolf , *Çokkültürcülük Tanınma Politikası* (s. 25). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gülmez, H. (2013). Çalışanların Yaşam Kalitesini Etkileyen Faktörler. *Turkish Journal of Family Medicine And Primary Care*, v.4, n.4, 74-82.
- Günay, R., Kaya, Y., ve Aydın, H. (2014). Çokkültürlü Eğitim Yaklaşımının Etkililik Düzeyi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7/4, 145-165.
- Gürsoy, A. (2011). *İstanbul ve New York'ta Tarih Boyu Çokkültürlülük*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Habermas, J. (2002). *Jurgen_Habermas_-_Oteki_Olmak_Otekiyle_Yasamak_Siyaset_Kurami_Yazilari.pdf*. 10.10.2016

tarihinde http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/42629003/Jurgen_Habermas_Oteki_Olmak_Otekiyle_Yasamak_Siyaset_Kurami_Yazilari.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1473974502&Signature=walnJQiwpeWAwagij2kLUZ12nkU%3D&response-content-disposition adresinden alındı

Hans, A., Mobeen, S. A., Mishra, N., & Al-Badi, A. H. (2015). A Study on Occupational Stress and Quality of Work Life (QWL) in Private Colleges of Oman (Muscat). *Global Business and Management Research*, 7(3), 55-68. 25.10.2016 tarihinde <http://search.proquest.com/openview/95ea888eb9bb708658d360e6da0eb66a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=696409> adresinden alındı

Hofstede, G. (1984). *The Cultural Relativity of the Quality of Life Concept*. 10 29, 2016 tarihinde <http://amr.aom.org>: <http://amr.aom.org/content/9/3/389.full.pdf+html> adresinden alındı

<http://oygm.meb.gov.tr/>. (2016). 2.11.2016 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/suriyeli-ogretmenlere-yonelik-duzenlenen-egitim-programi-basladi/icerik/349> adresinden alındı

Huntington, S. P. (2005). *Medeniyetler Çatışması*. İstanbul : Okuyanıs Yayınları.

Hürriyet. (2016). *Haberler- Aday öğretmenlere yöreye uyum semineri*. 2.11.2016 tarihinde <http://www.hurriyet.com.tr/>: <http://www.hurriyet.com.tr/aday-ogretmenlere-yoreye-uyum-egitimi-40210114> adresinden alındı

Hyde, L. B. (2006). *Perceptions of administrators and PTA officers on the acceptability of the National Council for the Social Studies curriculum guidelines for multicultural education*. 2.11.2016 tarihinde <http://digitalscholarship.tnstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1470&context=dissertations> adresinden alındı

İnan, A. M. (2012). Çok-Kültürlülük Tartışmaları Bağlamında Avustralya'da Yaşayan Türklerin Kimlik Algısı. *İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi*, s. 67-68.

- İnsel, A. (2001). *Çokkültürlülük, çokkimliklilik, çoğulculuk." Modernleşme ve Çokkültürlülük içinde.* İstanbul: İletişim Yayınları.
- İnsel, A. (2006). *Çokkültürlülük, Milliyetçilik, Özgürlük.* 18.08.2016 tarihinde <http://www.birikimdergisi.com/guncel-yazilar/96/cokkulturluluk-milliyetcilik-ozgurluk#.V9w5FvCLTDc> adresinden alındı
- İrzık, G., ve Buğra, A. (2001). *İnsan Doğası, İnsan ihtiyaçları ve İktisat.* İstanbul: Metis Yayınları.
- Jofreh, M., Yasini, A., and Dehsorkhi, H. F. (2013). *The Relationship Between EFL Teachers' Quality of Work Life and Job Motivation.* doi:10.5829/idosi.mejsr.2013.14.10.1781
- Kalaycı, H. (2010). *Ulus Devletin Başağrısı: Ayrılıkçılık, Kanada Qubec Örneği.* Ankara: Liberte Yayınları.
- Kalaycıoğlu, S. (2013). Toplumsal Yapı: Toplumsal Kurumlar, Gruplar ve Toplumsal Değişme. M. Zencirkıran içinde, *Dünden Bugüne Türkiye'nin Toplumsal Yapısı* (s. 5-15). Bursa: Dora Basın Yayın Ltd. Şti.
- Kalkınma Araştırmaları Merkezi. (2015). *Yükseköğretimin Uluslararasılaşması Çerçevesinde Türk Üniversitelerinin Uluslararası Öğrenciler İçin Çekim Merkezi haline Getirilmesi.* 3.11.2016 tarihinde <http://www.kalkinma.gov.tr:> http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Yaynlar/Attachments/647/Uluslararası_Oğrenci_Raporu_2015.pdf.pdf adresinden alındı
- Kaplan, V. (2015). *Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin İş Yaşamı kalitesi İle Örgütsel Değer Alguları Arasındaki İlişki.* Şanlıurfa: Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. 3.11.2016 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden alındı
- Karaçam, M., ve Koca, C. (2012). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Farkındalıkları. *Spor Bilimleri Dergisi*, 23(3), 89-103.

- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Kaya, İ., ve Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk Çokkültürlü ve Çokdilli Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, Y. (2014). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Bilgi Farkındalık ve Yeterliklerinin Belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 102-115.
- Kaymaz, K. (2003). *Çalışma Yaşamında Kalite*. 30.11.2015 tarihinde <http://www.isgucdergi.org/?p=article&id=32&cilt=5&sayi=1&yil=2003> adresinden alındı
- Kaymaz, K. (2004). Çalışma Yaşamında Kalite. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, E-dergi*. 10.10.2016 tarihinde ISSN No 1303-2860 adresinden alındı
- Keskin, Y., ve Yaman, E. (2014). İlköğretim sosyal Bilgiler Programı ve Ders Kitaplarında yeni Paradigma: Çokkültürlü Eğitim. *Turkish Studies*, 9(2), 933-960.
- Kılıç, R., ve Keklik, B. (2012). Sağlık Çalışanlarında İş Yaşam Kalitesi ve Motivasyona Etkisi Üzerine Bir Araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İİBF Dergisi, c.14, s.2*, 147-160.
- Kırkoğlu, F. (2014). *Türkiye'nin Çokkültürlü Yapısının Avrupa Birliği'ne Üyelik Sürecindeki Etkileri*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı Siyaset ve Sosyal Bilimler Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Koçak, S., ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarında Kültürel Zekanın Rolü. *İl Öğretim Online*, 14(4), 1352-1369. doi:<http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.63742>
- Korkmaz, G. (2009). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesini Algılama Düzeyleri Ve Mesleki Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı*.
- Kostova, S. Ç. (2009). Çokkültürlü Eğitim: Bulgaristan Örneği. *Kaygı/ Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi, Sayı: 12.*, 217-230.

- Köknel, Ö. (1998). *Zorlanan İnsan*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kösterelioğlu, M. A. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Yaşam kalitesi ile İşe Yabancılaşması Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Bolu*.
- Küçükusta, D. (2007). Konaklama İşletmelerinde İş- Yaşam Dengesinin Çalışma Yaşamı Kalitesi Üzerindeki Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı Doktora Tezi*.
- Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü Yurttaşlık: Azınlık Haklarının Liberal Teorisi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Lunenburg, F. C., and Ornstein, A. C. (2013). Örgütsel Yapı. F. C. Lunenburg, and A. C. Ornstein içinde, *Eğitim Yönetimi* (G. Arastaman, Çev., s. 49). Nobel Akademik yayıncılık.
- Manju, N. (2014). *Quality of work life: perception of school teachers*. 11 2, 2016 tarihinde <http://ijepr.org/>: http://ijepr.org/doc/V3_Is2_June14/ij16.pdf adresinden alındı
- Marangoz, G. (2014). Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Karşı Algısı. *Bhaçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*.
- Marangoz, G., Aydın, H., ve Adıgüzel, T. (2015). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Karşı Algısı. *Turkish Studies*, 10/7, 709-720.
- McGeehan, J. (1982). *The Relationship of Selected Antecedent Variables to Outcomes of Training in Multicultural Education for Pre-service Teachers*. <http://eric.ed.gov/>: <http://eric.ed.gov/?id=ED214923> 01.11.2016 adresinden alındı
- MEB. (2008). *Öğretmen Yeterlikleri*. otmg.meb.gov.tr, Erişim Tarihi: 20.11.2015: http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen_Yeterlikleri_Kitab%C4%B1_Par%C3%A7a_1.pdf adresinden alındı
- Memduhoğlu, H. B. (2013). *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Memişoğlu, S. P., ve Ekici, Z. (2013). İlköğretim Okullarının Kurum Denetimi Sırasından Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Denetmen ve Yönetici Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 206-212. 12 10, 2016 tarihinde

http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/22a._salih_pasa_memisoglu.pdf
adresinden alındı

Modood, T. (2014). *Çokkültürcülük; Bir Yurttaşlık Tasarımı*. Ankara : Phoenix Yayınevi.

NCSS. (1991). *Curriculum Guidelines for Multicultural Education*. 17.10.2016 tarihinde
<http://www.itari.in/categories/multiculturalism/CurriculumGuidelinesforMulticulturalEducation.pdf> adresinden alındı

O'Byrne, W. I., ve Smith, S. A. (2015). Multicultural Education and Multiliteracies: Exploration and Exposure of Literacy Practices With Preservice Teachers. *Reading and Writing Quarterly*, 31(2), 168-184. doi:
<http://dx.doi.org/10.1080/10573569.2014.968695>

Oktay, S. (2011). *11 Eylül Sonrası Türkiye*. Deutche Welle. 22.6.2016 tarihinde
www.dw.com/tr/11-eylül-sosrası-türkiye/a-15369144 adresinden alındı

Ornstein, A. C. (2013). Örgütsel Yapı. F. C. Lunenburg, and A. C. Ornstein içinde, *Eğitim Yönetimi Kavramlar ve Uygulamalar* (G. Arastaman, Çev., s. 49). İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Owens, D., Bodenhorn, N., and Bryant, R. M. (2010). *Self-Efficacy and Multicultural Competence of School Counselors*. 04 25, 2016 tarihinde <http://eric.ed.gov/>:
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ885220.pdf> adresinden alındı

Öksüz, Y., Demir, E. G., ve İci, A. (2016). Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitim Kavramına İlişkin Metaforlarının İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1263-1278.

Örgütü, İ. H. (2015, Kasım 4). *Kayıp Bir Nesil Olmalarını Önlemek: Türkiye*. 12.11.2016 tarihinde

https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115tu_web.pdf
adresinden alındı

Özbudun, S., ve Demirer, T. (2006). *Avrupa Birliği ve Çokkültürcülük Yalanı*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

- Özdemir, M., ve Dil, K. (2013). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları: Çankırı ili Örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 215-232.
- Özer, M. A. (2011). *21. Yüzyılda Yönetim ve Yöneticiler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M., ve Cömert, M. (2006). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 103-124.
- Özgen, N., ve Köşker, N. (2015). *Multiculturalıty Attitude Scale: A Sample from Turkey*. 2.5.2016 tarihinde http://www.iojes.net/userfiles/Article/IOJES_1733.pdf adresinden alındı
- Özkalp, E., ve Kirel, Ç. (2010). *Örgütsel Davranış*. Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek; Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Parthenis, C., and Fragoulis, G. (2016). "Otherness" as Threat: Social and Educational Exclusion of Roma People in Greece. *International journal of Multicultural Education*, 18(2). doi:<http://dx.doi.org/10.18251/ijme.v18i2.1132>
- Pehlivan, H. (2014). Genel Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının Sosyo-Ekonomik Statüleri Açısından İncelenmesi. *Buca Eğitim fakültesi Dergisi*(38), 95-111.
- Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 154-164.
- Polat, S. (2012). Okul Müdürlerinin Çokkültürlülüğe İlişkin Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı.42, 334-343.
- Polat, S., ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına ilişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 307-331.

- Roh, S.-Z. (2015). *A Study of the Multicultural Efficacy of Pre-service Secondary Teachers in Korea and their Experience in Multiculturalism and Multicultural Education*. doi:<http://dx.doi.org/10.14257/astl.2015.96.09>
- Ross, C. E., and Willigen, M. V. (1997). Education and the Subjective Quality of Life. *American Sociological Association*, 38(3), 275-297. 9 29, 2016 tarihinde <http://www.jstor.org/>: <http://www.jstor.org/stable/2955371> adresinden alındı
- Roux, J. (2000). Multicultural Education: A New Approach for a New South African Dispensation. *Intercultural Education*, 11(1), 19-29.
- Sapancalı, F. (2009). *Toplumsal Açıdan Yaşam kalitesi*. İzmir: Altın Nokta Basım Yayın Dağıtım.
- Sarı, M., Ötünç, E., ve Erceylan, H. (2007). Liselerde Okul Yaşam Kalitesi; Adana İli Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı:50, 297-320.
- Savcı, İ. (1999). *Çalışma Yaşamı ile Çalışma Dışı Yaşam Alanlarının İlişkisi Üzerine Kuramsal Yaklaşımlar*. 02.12.2015 tarihinde <http://www.politics.ankara.edu.tr/dergi/pdf/54/4/ilkaysavci.pdf> adresinden alındı
- Say, Ö. (2013). *21.Yüzyılda Ulus, Çokkültürlülük ve Etnisite*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Seban, D., ve Uyanık, H. (2016). Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim: 1-5. Sınıf Programlarında Yer Alan Kazanımların Analizi . *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 01-18.
- Silverman, S. K. (2008). *The Teachers’ Sense of Multicultural Efficacy Scale: Construction and Validation*. 15.8.2016 tarihinde <https://kb.osu.edu/>: <https://kb.osu.edu/dspace/handle/1811/32049> adresinden alındı
- Singh, D. O., and Singh, S. K. (2015). *Quality of Work Life of Teachers Working in Higher Educational Institutions: A Strategic Approach Towards Teacher Excellence*. 9 16, 2016 tarihinde <http://www.ijarcsms.com/>: <http://www.ijarcsms.com/docs/paper/volume3/issue9/V3I9-0048.pdf> adresinden alındı

- Sleeter, C., and Grant, C. A. (2009). *making choices for multicultural education five approaches to race class and gender* . 09.08.2016 tarihinde http://www.academia.edu/2326563/Making_choices_for_multicultural_education_Five_approaches_to_race_class_and_gender adresinden alındı
- Söylemez, M., ve Kaya, Y. (2014). Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi: Diyarbakır İli Örneği. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6(11), 128-148.
- Strangleman, T., and Warren, T. (2015). *Çalışma ve Toplum Sosyolojik Yaklaşımlar, Temalar ve Yöntemler*. (F. Man, Çev.) Routledge- Nobel Akademik Yayıncılık.
- Swathi, V., and Reddy, M. (2016). Implications of Stress on Quality of Work Life among Teachers : An Empirical Study. *IPE Journal of Management*, 6(1), 46-52. 5.11.2016 tarihinde <http://search.proquest.com/openview/116431a0eee6effb1a2a60351181ef4c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2030552> adresinden alındı
- Şimşek, M., Çelik, A., Akgemci, T., ve Fettahlıoğlu, T. (2006). örgütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi Araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*; 15, 569-587.
- T.C.Dışişleri Bakanlığı. (2016). *Medeniyetler İttifakı Girişimi*. 1.12.2016 tarihinde [www.mfa.gov.tr: www.mfa.gov.tr/medeniyetler-ittifakı-girisimi.tr.mfa](http://www.mfa.gov.tr/medeniyetler-ittifakı-girisimi.tr.mfa) adresinden alındı
- Taghavi, S., Ebrahimzadeh, F., Bhramzadh, H., and Masoumeh, H. (2016). A study of the relationship between quality of work life and performance effectiveness of high school teachers' in Shirvan. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. doi:10.6007/IJARBSS/v4-i1/529
- Taşdan, M., ve Erdem, M. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Yaşamı Kalitesi İle Örgütsel değer Algıları Arasındaki İlişki Düzeyi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 7 Sayı 2*, 92-113.
- Taylor, C., Appiah, K. A., Habermas, J., Rockefeller, S. C., Walzer, M., and Wolf, S. (2014). *Çokkültürcülük Tanınma Politikası*. İstanbul : Yapı Kredi Yayınları.

- TDK.(2016) *Güncel Türkçe Sözlük.*
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.57cdc58185baf4.30753067 adresinden alındı
- TEDMEM. (2014). *2014 Eğitim Değerlendirme Raporu.* 11 20, 2016 tarihinde
<https://tedmem.org/>: <https://tedmem.org/yayinlar> adresinden alındı
- Tekinalp, Ş. (2005). Küreselleşen Dünyanın Bunalımı; Çokkültürlülük. *Journal of Istanbul Kültür Universty, 1*, 75-87.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin Öz-yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online, 10*(1), 91-108.
- Thomas, J. J. (2011, 5). *Quality of Professional Life for Teachers:Identifying the Behaviors and Characteristics of Teachers Which Influence Their Professional Lives.* 5.11.2016 tarihinde
https://repository.asu.edu/attachments/56374/content/Thomas_asu_0010E_10343.pdf adresinden alındı
- Tok, N. (2003). *Kültür, Kimlik ve Siyaset.* İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Toplu, D. B. (1999). Çalışma Yaşamının Kalitesinin Geliştirilmesi: Türkiye'deki kamu Kurum Arşivleri Örneği. *Türk Kütüphaneciliği, 13*, 3, 223-251.
- TUİK. (2015). *Yaşam Memnuniyeti Araştırması.* 10.12.2016
<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18629> adresinden alındı
- Türkan, A., Aydın, H., ve Üner, S. S. (2016). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ile Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İlköğretim Online, 15*(1), 148-159.
doi:doi:<http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.16818>
- Tütüncü, Ö. (2008). SA 8000 Sosyal Sorumluluk Standartı ile İş Yaşamı Kalitesi Arasındaki İlişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt:10 Sayı:2* , 169-199.
- Uğur, E., ve Abaan, S. (2008). Hemşirelerin İş Yaşamı Kalitesi ve Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri. *Türkiye Klinikleri J Med Sci, 28*, 297-310.

- Uyan, G. (2002). Öğretmenlerin İş Değerleri, Kişilik Özellikleri ve İş Tatminleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: MEB'na Bağlı Resmi ve Özel Eğitim Kurumlarında Gerçekleştirilen Bir Uygulama.
- Uyanık, H. (2014). Türkiye'deki Devlet Okulları İle Uluslararası Özel okullarınÇokkültürlü Eğitim İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Uydaş, İ., ve Genç, S. Z. (2015). Ortaöğretim Öğrencilerinin Küresel Vatandaşlık Bağlamında Çokkültürlülük Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4/1, 416-429.
- Uysal, M., Sayılan, F., Yıldız, A., ve Türk, E. (2014). *Mevsimlik Tarım İşçiliği Çocuklar ve Eğitim*. 10.12.2016 tarihinde http://www.academia.edu/14108037/Mevsimlik_Tar%C4%B1m_%C4%B0%C5%9F%C3%A7ili%C4%9Fi_%C3%87ocuklar_ve_E%C4%9Fitim adresinden alındı
- Ünder, H. (2014). Uygarlık, Kültür ve Güncel Sorunlar. İ. Güven içinde, *Uygarlık Tarihi* (s. 28). Ankara: Pegem Akademi.
- Vatandaş, C. (2002). *Çok Kültürlülük*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Vikipedi. (2016). 15.08.2016 tarihinde https://tr.wikipedia.org/wiki/A%C3%A7%C4%B1k_toplum adresinden alındı
- Villegas, A. M., and Lucas, T. (2002). *Preparing Culturally Responsive Teachers*. <http://jte.sagepub.com/>: <http://jte.sagepub.com/content/53/1/20.short> 10.09.2016 adresinden alındı
- Walton R., E. (1972). How to Counter Alienation in the Plant. *Harvard Business Review*, *Nowember-December*, 50(6), 70-81.
- Washington, E. (2003). The multicultural competence of teacher sand challenge of academic achievement. *Handbook of multicultural competencies in counseling and psychology*, 495-510. 9 12, 2016 tarihinde alındı

- Westley, W. A. (1979). *Problems and Solutions in the Quality of Working Life*. 22.8. 2016 tarihinde <http://hum.sagepub.com/content/32/2/113.short> adresinden alındı
- Wikipedia. (2016). *wikipedia.org-Medeniyetler çatışması*. 10.12.2016 tarihinde https://tr.wikipedia.org/wiki/Medeniyetler_Çatışması adresinden alındı
- WilkesEDU510Group. (2010). *Implementing multicultural education*. <https://sites.google.com/site/wilkesedu510groupc/implementing-multicultural-education> adresinden alındı
- Winter, R., Taylor, T., and Sarros, J. (2010). *Trouble at Mill: Quality of academic worklife issues within a comprehensive Australian university*. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/713696158>
- World Health Organization-WHO. (1993). *Study protocol for the World Health Organization project to develop a Quality of Life assessment instrument (WHOQOL)*. doi:doi:10.1007/BF00435734
- Yalçın, C. (2002). Çokkültürcülük Bağlamında Türkiye'den Batı Avrupa Ülkelerine Göç. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 26(1), 45-60.
- Yalçın, S. (2014). *Öğretmenlerin Algularına Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı.
- Yalçın, S., ve Akan, D. (2016). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1138-1156. doi:10.17755/esosder.93688
- Yalçın, S., Yıldırım, İ., ve Akan, D. (2016). Öğretmenlerin İş Yaşamı Kaliteleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 205-224. doi:10.17556/jef.49471
- Yanık, C. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de Çokkültürlülük*. Ankara: Sentez Yayıncılık.

- Yazıcı, F., ve Kabapınar, Y. (2015). Çokkültürlülük ve Yurtseverlik Bağlamında Azınlık Öğrencilerinin Tarih Dersleriyle İlgili Algıları. *Turkish History Education Journal*, 4(2), 38-63. 10 30, 2016 tarihinde alındı
- Yazıcı, S., Başol, G., ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çokkültürlü eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 37, 229-242.
- Yeşil, Y., ve Fidan, F. (2015). Kadın Akademisyenlerin Çalışma Yaşam Kalitesinin İncelenmesi: Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde Akademisyenler Üzerine Bir Araştırma. *The Journal of Academic Social Science*, Yıl:3, Sayı:14, 238-248.
- Yılmaz, H. (2010). *Türkiye'de Bizlik, Ötekilik, Ötekileştirme ve Ayrımcılık: Kamuoyundaki Algılar ve Eğilimler*. İstanbul: Açık Toplum Vakfı, Boğaziçi Üniversitesi.
- Yüçetürk, E. (2005). Türkiye'de İş Yaşam Kalitesini Ve Verimliliği Azaltan Gizli Bir Sendrom: Yıldırma(Mobbing). *İktisat İşletme ve Finans*.
- Yüksel, İ. (2004). Çalışma Yaşamı Kalitesinin Tipik ve Atipik İstihdam Açısından İncelenmesi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 5 (1), 47-58.
- Yürüşen, M. (1998). *Çeşitlilikten Özgürlüğe Çokkültürlülük ve Liberalizm*. Ankara: LDT Yayınları.
- Zencirkıran, M. (2013). *Dünden Bugüne Türkiye'nin Toplumsal Yapısı*. Bursa: Dora Basın Yayın Ltd. Şti.
- Zirke, S. (2008). The Influence of Multicultural Educational Practices on Student Outcomes and Intergroup Relations. *academia.edu*, 110(6), 1147-1181. 3.7.2016 tarihinde http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30985765/zirke_2008_tcr.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires adresinden alındı

EKLER

EK-1. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Değerli öğretmenim,

Ekte bulunan ölçekler, branş öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik düzeyleri ile iş yaşamı kalitesi konusunda görüşlerini belirlemeye yönelik tez araştırmama veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan ifadelere ilişkin cevaplarınızı,

I. Bölümde,

Kişisel bilgilerinize ihtiyaç bulunmaktadır.

II. Bölümde

“(1) kesinlikle katılmıyorum”,“(2) katılmıyorum”,“(3) kısmen katılıyorum”,“(4) katılıyorum” ve“(5) tamamen katılıyorum” seçeneklerinden oluşan beşli derecelmeli ölçek üzerinde işaretlemeniz beklenmektedir.

III. Bölümde

“(1) hiç katılmıyorum”,“(2) az katılıyorum”,“(3) orta düzeyde katılıyorum”,“(4) büyük ölçüde katılıyorum” ve“(5) tamamen katılıyorum” seçeneklerinden oluşan beşli derecelmeli ölçek üzerinde işaretlemeniz beklenmektedir. Ölçekten elde edilecek veriler toplu olarak değerlendirilecektir. Bu nedenle ölçek formuna isim yazmanız beklenmemektedir. Yardımlarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

MEHMET İSMETOĞLU

AİBÜ Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD

Yüksek Lisans Öğrencisi

I. Bölüm

Bu bölümde kişisel durumunuza ilişkin sorular bulunmaktadır. Her soruda durumunuza uyan seçeneği lütfen işaretleyiniz.

1.Görev yaptığınız kurum:1.() Anadolu Lisesi 2.() Meslek Lisesi 3. () Ortaokul

2.Cinsiyetiniz :1.() Kadın 2.() Erkek

3.Meslekteki Kıdeminiz (yıl) :

4.Branşınız :

5.Farklı kültürel yapıya sahip yerleşim yerlerinde çalıştınız mı? 1. () Evet 2. () Hayır

6.Türkçe dışında başka bir dille iletişim kurabiliyor musunuz? () Evet 2. () Hayır

7.AB projelerinde görev aldınız mı? () Evet 2. () Hayır

II. Bölüm

ÇOKKÜLTÜRLÜ YETERLİK ALGILARI ÖLÇEĞİ (ÇYAÖ)

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

17. Eğitim ortamında kültürel farklılıkları dikkate alan programları desteklerim.					
18. Farklı kültürleri tanımanın, farklı seçenekleri görmeye yardımcı olduğuna inanırım.					
19. Ders işlerken örneklerimi farklı kültürlerle yönelik vermeye özen gösteririm.					
20. Değer, inanç veya yaşam biçimindeki çeşitliliğin, insan olmanın ayrılmaz bir parçası olduğuna inanırım.					
21. Bireylerin inançlarını seçme konusunda özgür olması gerektiğine inanırım.					
22. Grup çalışmalarında farklı kültürlerden gelen bireylerin birlikte çalışmalarını desteklerim.					
23. Farklı etnik kökene sahip öğrencilerimin düşüncelerini ifade etmeleri için ortam yaratırım.					
24. Her kültürün kendi değer ve normlarına göre değerlendirilmesi gerektiğine inanırım.					
25. Kendi kültürel geçmişimi sorgularım.					
26. Çok kültürlü bir eğitim ortamını desteklerim.					
27. Öğrencilerimin kültürel açıdan birbirlerinden üstün ya da zayıf olmadıklarını düşünürüm.					
28. İçinde bulunduğum grubun kültürel dinamiklerini öğrenmeye özen gösteririm.					
29. Öğrencilerimin kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibiyim.					
30. Farklı cinsel yönelimler konusunda bilgi sahibiyim.					
31. Derslerimde öğrencilerimin değer yargılarını dikkate almaya çalışırım.					
32. Türkiye'deki etnik kökenler hakkında bilgi sahibiyim.					
33. Öğrencilerin kendi kültürel değerlerini sınıf ortamına taşımalarını sağlarım.					
34. Sınıf ortamında kendi kültürel kimliğimi öğrencilerimle paylaşmaktan kaçınırım.					
35. Farklı kültürleri tanımak için araştırmalar yaparım.					
36. Kültürel kökenim hakkında bilgi sahibiyim.					
37. Farklı kültürlerle mensup öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğini bilirim.					
38. Öğrencilerimin kültürleri hakkında bilgi sahibi olarak öğretimi yeniden tasarlarım.					

39. Farklı dini inançlar hakkında bilgi sahibiyim.					
40. Farklı ideolojik görüşlerin temel dayanaklarını araştırırım.					
41. Öğrencilerimin düşüncelerindeki farklılıkların altındaki nedenleri araştırırım.					

III.Bölüm

İŞ YAŞAM KALİTESİ ÖLÇEĞİ

Katılma Düzeyi					
İFADELER	Hiç	Az	Orta	Büyük	Tamamen
	A. Toplam yaşam alanı				
1. Hayatımdan memnunum.					
2. Eğer yeniden dünyaya gelsem yaşamımda hiçbir şeyi değiştirmezdim.					
3. Hayatım idealime yakındır.					
4. Hayattan istediğim önemli şeyleri elde ettim.					
B. Güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları					
5. Bu okulun ısınma koşulları yeterlidir.					
6. Bu okulda derslik sayısı eğitim ve öğretim açısından yeterlidir.					
7. Bu okul sosyal ve kültürel etkinlikler bakımından yeterli fiziki donanıma sahiptir.					
8. Bu okul sportif etkinlikler için yeterli fiziki donanıma sahiptir.					
9. Bu okulda çalışma koşulları sağlık açısından uygundur.					
10. Bu okulda eğitim ve öğretim etkinlikleri için uygun bir ortam vardır.					
11. Bu okulda kendimi güvende hissediyorum.*					
C. İşgören kapasitesinin geliştirilmesi					
12. Bu okulda kariyer (lisansüstü ve hizmet içi eğitim gibi) yapmak isteyenlere kolaylık gösterilmektedir.					
13. Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde kullanabiliyorum.					

14. Yöneticilerden işimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum.					
15. Müfettişlerden işimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum.					
16. Bu okulda işimle ilgili değişiklik ve yenilikleri takip etme olanağı sağlanmaktadır.					
17. Bu okulda açık oturum, konferans, panel vb. gelişim olanaklarına katılımım desteklenmektedir.					
D. Sosyal sorumluluk					
18. Bu okulda çevreye yönelik sanat ve kültür etkinlikleri düzenlenmektedir.					
19. Bu okulda çevrenin yeşillendirilmesine yönelik etkinlikler düzenlenmektedir.					
20. Bu okulda çevre temizliğine özen gösterilmektedir.					
21. Bu okulda hesap verme anlayışı vardır.					
22. Bu okulda velilerin görüşleri dikkate alınmaktadır.					
23. Bu okulda tüm bireylere eşit hizmet sunulmaktadır.					
24. Bu okul toplum kalkınmasına katkıda bulunmaktadır.					
E. Sosyal bütünleşme					
25. Bu okulda yöneticiler öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmaktadır.					
26. Bu okulda herkes birbirine güvenir.					
27. Bu okula ait olduğumu hissediyorum.					
28. Üstlerimle ilişkilerim iyidir.					
29. Çalışma arkadaşlarımla ilişkilerim iyidir.					
F. Demokratik ortam					
30. Bu okulda işimle ilgili karar alma şansına sahibim.					
31. Üstlerimden eşit muamele görüyorum.					
32. Hak ve sorumluluklarımı biliyorum.					
33. Bu okulda hakkımı özgürce savunabiliyorum.					
34. İşimle ilgili problemleri özgürce doğrudan üstlerimle konuşabilirim.					
35. Okulun değerleriyle bireysel değerlerim örtüşmektedir.					
36. Bu okulda yöneticiler özel yaşamın gizliliğine saygı göstermektedir.					
G. Uygun ve adil karşılık					
37. Aldığım ücretin yaptığım işin karşılığı olduğunu düşünüyorum.					

38. Aldığım ücret, alanımla ilgili kitap ve dergi gibi akademik yayınları takip etmem için yeterlidir.					
39. Sağlık haklarımla ilgili olanakları yeterli buluyorum.					
40. Emeklilik haklarımla ilgili olanakları yeterli buluyorum.					
41. Özlük haklarımla ilgili imkânları yeterli buluyorum.					
42. Aldığım ücret işteki verimliliğimi olumlu yönde etkilemektedir.					
43. Aldığım ücret, işe bağlılığımı olumlu yönde etkilemektedir.					



Ek-2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI KULLANIM İZİNİ

Re: RİCA

Mustafa Erdem <merdem50@gmail.com>

Yanıtla

3.11.2015 (Sal), 01:38

Siz

İŞ YAŞAMI KALİTESİ ÖLÇEĞİ.docx23 KB

Sayın Mehmet Bey,

Doktora tezimde kullandığım ve kendimin geliştirmiş olduğu iş yaşamı kalitesi ölçeği ektedir. Öğretmenlerde iş yaşamı kalitesi ölçeğini kaynak göstermek şartıyla yüksek lisans tezinde kullanabilirsin,

İş yaşamı kalitesi ölçeği ile ilgili kuyeb, eğitim yönetimi ve yyyü eğitim fakültesi dergilerinde çıkan makalelerden de faydalanabilirsin, dr tezine tez merkezinden ulaşabilirsiniz,

Dergiler

1. ERDEM Mustafa (2014). The Level of Quality of Work Life to Predict Work Alienation. Educational Sciences: Theory & Practice, 14, 1-26., Doi: 10.12738/estp.2014.2.2126, (Kontrol No: 1333591)
2. TAŞDAN MURAT, ERDEM MUSTAFA (2010). İlköğretim okulu Öğretmenlerinin iş yaşamı kalitesi ile örgütsel değer algıları arasındaki ilişki düzeyi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (2), 92-113. (Kontrol No: 705629)

ERDEM MUSTAFA (2010). Öğretmen Algılarına Göre Liselerde İş Yaşamı Kalitesi ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16(4), 511-536., Atıf Sayısı: 5 (Kontrol No: 703770)

1 Kasım 2015 21:42 tarihinde mehmet ismetoglu <mehmetismetoglu@hotmail.com> yazdı:

Değerli hocam merhaba;

Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisiyim.

Tez Çalışmamda kullanılmak üzere sizlerin geliştirmiş olduğu "İş Yaşam Kalitesi Ölçeği"ne ihtiyacım bulunmaktadır. Uygun görmeniz halinde ölçeği ve değerlendirme şeklini paylaşırsanız sevinirim. Teşekkür eder çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Saygılarımla.

Mehmet İSMETOĞLU
Akçakoca Anadolu Lisesi
Müdür Yardımcısı

Akçakoca/Düzce

Re: Rica

Dilek Yelda Kağnıcı

Yanıtla

28.8.2015 (Cum), 03:06

Siz

ÇOKKÜLTÜRLÜ YETERLİK ALGILARI ÖLÇEĞİ.doc93 KB

Merhaba Mehmet,

Ölçeği ekte bulabilirsin. İyi çalışmalar dilerim.

Doç. Dr. D. Yelda Kağnıcı

Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD

İzmir

232-3115264

Assoc. Prof. D. Yelda Kağnıcı

Ege University

Faculty of Education

Guidance and Counseling Program

İzmir/Turkey

232-3115264

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: "mehmet ismetoglu" <mehmetismetoglu@hotmail.com>

Kime: "yelda kagnici" <yelda.kagnici@ege.edu.tr>

Gönderilenler: 26 Ağustos Çarşamba 2015 22:56:34

Konu: Rica

Saygıdeğer hocam merhaba;

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisiyim. Tez çalışmamda kullanmak üzere "Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği" 'ne ihtiyacım bulunmaktadır. Uygun görmeniz ve izin vermeniz durumunda geliştirmiş olduğunuz ölçeği rica eder, Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Saygılarımla.

Mehmet İSMETOĞLU



Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Mehmet İSMETOĞLU
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri ABD

Sayın Mehmet İSMETOĞLU,

“Branş Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Düzeyleri ile İş Yaşam Kalitesi Algıları Arasındaki İlişki” konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2016/26) Kurulumuzun 02.03.2016 tarihli ve 2016/02 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

Doç. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

Doç. Dr. Mithat DURAK (Üye)

Doç. Dr. Altay EREN (Üye)

Doç. Dr. Dilşad ÇOKNAZ (Üye)

Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

Av. Zuhal DEMİRCİ (Üye)



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236-605.99-E.2929415
Konu : Araştırma İzni

14/03/2016

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğü'nün 22.02.2016 tarihli ve 26073066-605.01/2367 sayılı yazısı.
b) 07.03.2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı (2012/13) Genelge.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Mehmet İSMETOĞLU'nun ilgi(a) yazı ekinde bulunan " Branş Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlilik Düzeyleri ile İş Yaşam Kalitesine Yönelik Görüşleri " konulu araştırmasına veri sağlamak amacıyla Akçakoca Esentepe Ortaokulu, Mustafa Açıkalın Ortaokulu, Atatürk Ortaokulu, Hamiyet Sevil Ortaokulu, Tepeköy Ortaokulu, Melenağzı Ortaokulu, Beyören Ortaokulu, Uğurlu Ortaokulu, Piri Reis Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Süha Güven Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Fedai Karabıyık Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Nene Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Akçakoca Barboro Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Akçakoca Halk Eğitim Merkezi'nde görev yapan branş öğretmenlerine uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (b) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması ve uygulamalarda sadece ekte bulunan mühürlü formun kullanılması şartı ile yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Turan ŞAHİN
Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
14/03/2016

Selda DURAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Mühürlü Form (5 Sayfa)
2-Komisyon Kararı (1 Sayfa)

Valilik binası 81010 Merkez /DÜZCE
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: istatistik81@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Nagehan G. ÖZCAN
Tel : (0 380) 5241380-1623
Faks: (0 380) 5241383



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236-605.99-E.3136710
Konu : Araştırma İzni

17.03.2016

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
İzzet Baysal Kampüsü Güzel Sanatlar Fakültesi Binası Gökkyöy BOLU

- İlgi : a) 14.03.2016 tarihli ve 10240236-605.99-E.2929415 sayılı Valilik Oluru.
b) 22.02.2016 tarihli ve 26073066-605.01/2367 sayılı yazı.
c) 07.03.2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı (2012/13) Genelge.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Mehmet İSMETOĞLU'nun ilgi (b) yazı ekinde bulunan "Branş Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlilik Düzeyleri ile İş Yaşam Kalitesine Yönelik Görüşleri" konulu araştırmasına veri sağlamak amacıyla Akçakoca Esentepe Ortaokulu, Mustafa Açıkalın Ortaokulu, Atatürk Ortaokulu, Hamiyet Sevil Ortaokulu, Tepeköy Ortaokulu, Melenağzı Ortaokulu, Beyören Ortaokulu, Uğurlu Ortaokulu, Piri Reis Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Sîha Güven Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Fedai Karabıyık Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Nene Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Akçakoca Barbaros Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Akçakoca Halk Eğitim Merkezi'nde görev yapan branş öğretmenlerine uygulamaya yönelik izin talebinin uygun görüldüğüne dair, ilgi (a) makam onayı ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Turan ŞAHİN
İl Millî Eğitim Müdürü V.

Ek: Valilik Oluru ve Ekleri (7 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
2 Mart 2016
İlhan KAYA
ŞEF

Valilik binası 81010 Merkez /DÜZCE
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: istatistik81@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Nagehan G.ÖZCAN
Tel : (0 380) 5241380-1623
Faks: (0 380) 5241383

EK 5

Tek Yönlü Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları

	Cinsiyet	Kurum	Kıdem	Branş	Farklı sosyokültürel yerleşim biriminde çalışma	Türkçe 'den farklı bir dille iletişim kurma	AB projesinde görev alma
N	327	327	327	327	327	327	327
Kolmogorov-Smirnov Z	9,567	8,903	6,304	3,152	12,774	9,290	15,429
Asymp. Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

*p <.05

ÖZGEÇMİŞ

1. Adı Soyadı Mehmet İSMETOĞLU
Adres Akçakoca Anadolu Lisesi. Akçakoca/DÜZCE
Mail mehmetismetoglu@hotmail.com

2. Doğum Tarihi :02/04/1974

3. Öğrenim Durumu

İlköğretim: Cumhuriyet İlkokulu- 1984

Ortaöğretim: Altınözü Lisesi- 1991

Lisans: Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü- 1996

Yüksek Lisans: AİBÜ-Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

4.Çalıştığı Kurumlar ve Görev Unvanı

Akçakoca Anadolu Lisesi- Müdür Yardımcısı- 2012 – halen devam etmektedir.

Akçakoca Anadolu İmam Hatip Lisesi – Edebiyat Öğretmeni – 2011- 2012

Tepeköy İlköğretim Okulu – Sınıf Öğretmeni- Müdür yardımcısı – 2010-2011

Abha Uluslararası Türk Okulu (S. Arabistan)- Kurucu Müdür- 2008-2010

Medine Uluslararası Türk Okulu(S. Arabistan) – Sınıf Öğretmeni- 2005-2008

Maksutefendi İlköğretim Okulu (Erzurum) – Sınıf Öğretmeni – 2003- 2005

Başkurtdere Köyü B.S.İ.O (Erzurum- Müdür Yetkili Öğretmen) – 1999-2003

Toparlak Köyü B.S.İ.O (Erzurum- Müdür Yetkili Öğretmen)-1996-1999

Kültür Kurumu İlköğretim Okulu (Aday Öğretmen)- 1996

5. Yayınlar

5.1. Uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan makaleler

Argon, T., Yılmaz, D. C., and Ismetoglu, M. (2016). High School Students' Views on Lifelong Learning and Career Adaptabilities. *Anthropologist*, 24(1), 354-362

5.2. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında (Proceeding) basılan bildiriler.

Argon, T., İsmetoglu, M., Yılmaz, D. Ç., and Erbas, H (2015). High School Students' Views On Lifelong Learning and Motivational Persistence Levels. *ICLEL 2015*, 35.

Argon, T., İsmetoglu, M. and Yılmaz, D. Ç. (2016). The Evaluation of Teachers' Perceptions about Multicultural Education In Terms Of Abroad Experience Variable. *ICLEL 2016*,42

Argon, T., Yılmaz, D. Ç. and İsmetoglu, M. (2016). The Evaluation of Teachers' Perceptions about Multicultural Education In Terms Of Abroad Experience Variable. *ICLEL 2016*,42

5.3. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler

Argon, T. ve İsmetoğlu, M. (2016). Öğrencilerin Lise Yaşam Kalitesi Algıları İle Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(Özel Sayı), 238-249.

Memişoğlu, S. P., Yılmaz, D. Ç., İsmetoğlu, M., ve Erbaş, H. (2015). Öğretmenlerin Zorunlu Yer Değiştirmesi Uygulamasına Yönelik Lise Öğretmenlerinin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(11).

Argon, T., İsmetoğlu, M. ve Yılmaz, D.Ç. (2015). Branş Öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri İle Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 319-333.

Argon, T., İsmetoğlu, M., ve İşeri, B. (2014). İlkokullarda Sanatsal Denetim Ve Öğretmen Motivasyonu Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 286-296.

Argon, T., İsmetoğlu, M., ve İşeri, B. (2014). Okul Yöneticilerinin Değerlere Göre Yönetimleri İle Yenilik Yönetimlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4),111-119.

Memişoğlu, S. P., ve İsmetoğlu, M. (2013). Zorunlu Eğitimde 4+ 4+ 4 Uygulamasına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 14-25.