

**T.C
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
ESER ÇALIŞMASI**

**EĞİTİM FAKÜLTESİ LİSANS
ÖĞRENCİLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜLÜĞE VE
ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME DAİR GÖRÜŞLERİ**

**HAMDİ ALANAY
12706010**

**TEZ DANIŞMANI
YRD. DOÇ. DR. HASAN AYDIN**

**İSTANBUL
2015**

T.C
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ ESER ÇALIŞMASI

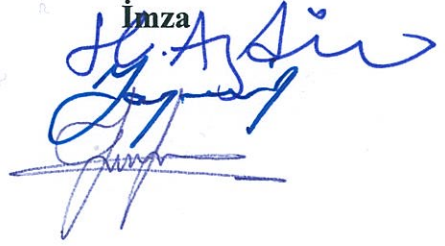
EĞİTİM FAKÜLTESİ LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN
ÇOKKÜLTÜRLÜLÜĞE VE ÇOKKÜLTÜRLÜ
EĞİTİME DAİR GÖRÜŞLERİ

HAMDİ ALANAY
12706010

Tezin Enstitüye Veriliş Tarihi: 07.08.2015
Tezin Savunulduğu Tarih: 09.07.2015

Tez oy birliği / Oy çokluğu ile başarılı bulunmuştur.

Tez Danışmanı: Ünvan Ad Soyad
Jüri Üyeleri: Yrd. Doç. Dr. Hasan AYDIN
Doç. Dr. Yavuz ERİŞEN
Doç. Dr. Tufan ADIGÜZEL

İmza


İSTANBUL
Haziran, 2015

ÖZ

EĞİTİM FAKÜLTESİ LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜLÜĞE VE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME DAİR GÖRÜŞLERİ

Hazırlayan: Hamdi Alanay

Haziran, 2015

Bu çalışma, çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarından yola çıkarak hazırlanmıştır. Çokkültürlülük, çeşitliliği kabul etmek ve kültürleri tek bir kültür altında toplamak yerine, eşit bir şekilde yaşamalarını sağlamaktır. Çokkültürlü eğitim ise öğrencilerin farklılıklarını yadsımadan onları önemsemesi ve eşit bir ortamda eğitimin devam etmesini sağlayan bir süreçtir. Çokkültürlü eğitim, bir süreç içerisinde eğitimsel bir reform hareketidir. Çokkültürlü eğitimde öğrencinin ırk, etnik kimlik, sosyal sınıf gibi farklılıklarından dolayı herhangi bir fırsat eşitsizliği yaşamaması savunulur. Bu doğrultuda ilgili alanyazın taranmış ve literatür oluşturulmuştur. Çalışmanın amacı İstanbul'daki eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşlerini belirlemektir. Bu kapsamda eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin cinsiyet, etnik kimlik, üniversite türü (özel/devlet), bölüm ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı farkların olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış olup, *Mann Whitney U Test* ve *Kruskal Wallis Test* analizlerine başvurulmuştur. Çalışmada verileri toplayabilmek için bir anket geliştirilmiştir. Anketin geçerlik ve güvenirlik analizleri için pilot uygulamalar yapılmıştır. Alana kazandırılan bu anketin uygulanması sonucunda, 967 katılımcı ankete cevap vermiştir. Anketin sonuçlarına göre eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşleri olumlu çıkmıştır. Anketin üçüncü bölümünde yer alan ve ölçek özelliği gösteren kısım 3 ayrı faktöre ayrılmıştır. Bunlar; çokkültürlü eğitimin sonuçları, üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi ile eğitim ve adalet şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlülük, Çokkültürlü Eğitim, Üniversite Öğrencilerinin Çokkültürlü Eğitim Görüşleri.

ABSTRACT

UNDERGRADUATE EDUCATIONAL STUDENTS' VIEWS ON MULTICULTURALISM AND MULTICULTURAL EDUCATION

Prepared by **Hamdi Alanay**

This study has been prepared based on multiculturalism and multicultural education. Multiculturalism is to ensure the survival of cultures rather than accepting diversity and placing them under one specific culture. Multicultural education, on the other hand, is a process by which students give importance to the cultural diversity without denial of them and continue their education in an equal environment providing the students opportunities of receiving their education in equal settings. Multicultural education is an educational reform movement in a process. Multicultural education defends the students to experience inequality of opportunities due to their race, ethnicity, and social class differences. Accordingly, related literature was scanned and literature has been created. This study aims to investigate the views of graduate students of education faculties in Istanbul about multiculturalism and multicultural education. In this context, whether there are any differences about the views of the participants in terms of variables including gender, ethnicity, private / public universities and social class was investigated. The study used a qualitative research method and employed frequency analysis, Mann-Whitney U test and Kruskal-Wallis test were used to analyze the obtained data. A questionnaire was developed to collect data in this study. Pilot tests were conducted to ensure the validity and reliability of the analyses. The questionnaire, added to the related literature, received 947 feedbacks from the participants. Based on the results, the participants' views about multiculturalism and multicultural education were found positive. The section in the third part of the questionnaire showing the properties of a scale was divided into 3 factors: results of multicultural education, effects of bachelor degree on multicultural education and education and justice.

Keywords: Multiculturalism, Multicultural Education, Undergraduate Students' Views on Multicultural Education.

ÖNSÖZ

Tez çalışmam boyunca beni destekleyen, sorularımı içtenlikle cevaplayan, gösterdiği ilgi ve samimiyet ile motivasyonumu arttıran ve beni cesaretlendiren, çalışkanlığı ve azimliliği ile her zaman örnek aldığım danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Hasan Aydın'a, verdiği fikirler ile beni aydınlatan ve bilgilendiren Sayın Prof. Dr. İlhan Kaya'ya, Sayın Doç. Dr. Tufan Adıgüzel'e ve Doç. Dr. Yavuz Erişen'e, çalışmama dönütler veren Rafet Günay, Çetin Toraman, Abdurrahman Kaplan, Enver Yalçın, Gülşah Savaş, Rana Arda, yüksek lisans arkadaşlarıma ve burada ismini tek tek sayamadığım kıymetli dostlarıma, değerli düşüncelerini benimle paylaştıkları ve büyük bir özveri ile yardımcı olmaya çalıştıkları için teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca bu süreçte her türlü sıkıntımı, sevincimi benimle paylaşan ve desteklerini her zaman arkamda bildiğim aile bireylerime tüm kalbimle teşekkürlerimi sunarım. Bu çalışmanın, diğer akademik çalışmalara yardımcı olmasını, özgürlüklerin ve hakların gelişmesine destek olmasını temenni ederim.

“No culture can live, if it attempts to be exclusive.”

“Kendine münhasır olmaya teşebbüs eden bir kültür yaşayamaz.” Mahatma Gandhi

Haziran, 2015

Hamdi Alanay

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR.....	xi
1. GİRİŞ	12
1.1 Problem Durumu	12
1.2 Araştırmanın Önemi.....	14
1.3 Araştırmanın Amacı	15
1.4 Araştırmanın Soruları.....	15
1.5 Sınırlılıklar	16
1.6 Tanımlar	16
2. LİTERATÜR TARAMASI	19
2.1 Çokkültürlülük	19
2.1.1 Çokkültürlülüğün Önemi	23
2.2 Çokkültürlü Eğitim.....	24
2.2.1 Çokkültürlü Eğitimin Tarihi.....	27
2.2.2 Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim.....	28
2.2.3 Çokkültürlü Eğitimin Önemi.....	31
2.2.4 Çokkültürlü Eğitimin Rolü.....	34
2.2.5 Çokkültürlü Eğitim Modelleri.....	35
2.2.6 Çokkültürlü Eğitime Karşı Eleştiriler	36
2.2.7 Çokkültürlü Eğitim Programı.....	38
2.2.8 Çokkültürlü Eğitim İçin Öğretmen Özellikleri	40
2.2.9 Çokkültürlü Eğitim İle İlgili Yapılmış Örnek Çalışmalar.....	42
3. YÖNTEM.....	45
3.1 Araştırma Deseni.....	45
3.2 Katılımcılar	46
3.2.1 Araştırmaya Katılan Katılımcıların Özellikleri.....	46

3.3	Veri Toplama Aracı.....	49
3.3.1	Eğitim Fakültesi Lisans Öğrencileri Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Anketi (EFLÖÇÇEA) ve Özellikleri.....	50
3.3.2	Güvenirlilik Analizi Bulguları.....	57
3.4	Veri Toplama Süreci	58
3.5	Verilerin Analizi.....	58
4.	BULGULAR	62
4.1	Anket Özelliği Gösteren Soruların Analizi	62
4.2	Ölçek Özelliği Gösteren Soruların Analizi	68
4.2.1	Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Algısı.....	68
4.2.2	Cinsiyet-Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Algısı	70
4.2.3	Etnik Köken-Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Algısı.....	71
4.2.4	Üniversite Türü (Özel/Devlet)-Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Algısı	73
4.2.5	Öğrenim Görülen Bölüm-Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Algısı	74
4.2.6	Sınıf Düzeyi-Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Algısı.....	77
5.	TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	80
5.1	Tartışma ve Sonuç	80
5.2	Öneriler	89
	KAYNAKLAR.....	91
	EKLER.....	101
	Ek 1. Eğitim Fakültesi Lisans Öğrencileri Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Anketi (EFLÖÇÇEA).....	101
	Ek 2. Özgeçmiş	104
	Ek 3. Anket Uygulama Enstitü İzni	105

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Cinsiyet Dağılımı	46
Tablo 2: Kişinin Kendisini Nasıl Tanımladığı	47
Tablo 3: Okul Dağılımı	48
Tablo 4: Bölüm Dağılımı	48
Tablo 5: Sınıf Dağılımı	49
Tablo 6: Faktör Analizi Birincil Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyon Sonuçları	52
Tablo 7: Varimax Döndürme Sonucu Faktörler ve Faktörlerin Altında Yer Alan Maddeler	53
Tablo 8: Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri	56
Tablo 9: Alt Boyutların Cronbach Alpha Güvenirlik Testi Sonuçları	57
Tablo 10: ÇES, ÜEÇEE ve EA Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlara Ait Kolmogorov-Smirnov (KS) Normal Dağılım Testi Sonuçları	60
Tablo 11: Sizce çokkültürlülük neyi ifade eder?	62
Tablo 12: Çokkültürlülüğü benimsemiş bir insanın nasıl davranacağını düşünürsünüz?	63
Tablo 13: Sizce çokkültürlülüğü benimsememiş toplumlarda ne gibi sorunlar yaşanabilir?	63
Tablo 15: Size göre <i>çokkültürlü eğitimi</i> aşağıdakilerden hangisi en iyi ifade eder? ..	64
Tablo 16: Çokkültürlü eğitimin benimsendiği bir eğitim sisteminde aşağıdakilerden hangileri öncelikli olarak yapılmalıdır?	65
Tablo 17: Çokkültürlü eğitim sistemine uygun bir öğretmen nasıl olmalıdır?	65
Tablo 18: Çokkültürlü eğitimin, mevcut eğitim sistemine olumlu katkıları neler olabilir?	66
Tablo 19: Çokkültürlü eğitim, Türkiye’deki etnik ve azınlık (Kürt, Ermeni, Alevi) sorunlarının çözülmesini nasıl etkiler?	66
Tablo 20: Okullarda hergün okunan ‘Andımız’ metninin kaldırılması ile ne değişti?	67
Tablo 21: ÇES, ÜEÇEE ve EA Ait Betimsel İstatistikleri	69
Tablo 22: Cinsiyete Göre ÇES, ÜEÇEE ve EA Puanlarının Karşılaştırılması (Mann Whitney U Test)	70
Tablo 23: Etnik Kökene Göre ÇES, ÜEÇEE ve EA Puanlarının Karşılaştırılması (Kruskall Wallis Test)	72
Tablo 24: Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre ÇES, ÜEÇEE ve EA Puanlarının Karşılaştırılması (Mann Whitney U Test)	74

Tablo 25: Bölüme Göre ÇES, ÜEÇEE ve EA Puanlarının Karşılaştırılması (Kruskall Wallis Test)	75
Tablo 26: Sınıf Düzeyine Göre ÇES, ÜEÇEE ve EA Puanlarının Karşılaştırılması (Kruskall Wallis Test)	78

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Banks'in Çokkültürlü Eğitim Şeması.....	33
Şekil 2: 15 Maddelik Ölçek Özelliği Gösteren Bölümün Alt Boyutlarının Scree Plot Görünümü	54
Şekil 3: 19 Maddelik Ölçek Özelliği Gösteren Bölümün Alt Boyutlarına İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı	55
Şekil 4: Araştırma Yöntem Haritası.....	61

KISALTMALAR

BÖTE	: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
ÇES	: Çokkültürlü Eğitimin Sonuçları
EA	: Eşitlik ve Adalet
EFLÖÇÇEA	: Eğitim Fakültesi Lisans Öğrencileri Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Anketi
KONDA	: Kamuoyu Araştırmaları ve Danışmanlık Şirketi
NCATE	: Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Ulusal Konseyi
PDR	: Psikolojik Danışmanlık Rehberlik
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
UKAM	: Uluslararası Kültürel Araştırmalar Merkezi
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
ÜEÇEE	: Üniversite Eğitiminin Çokkültürlü Eğitime Etkisi

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Günümüzde pek çok devlet, bünyesinde farklı etnik ve dinî azınlık barındırmaktadır. Bu farklı gruplar da kendi aralarında dil, din ve kültür gibi alanlarda çeşitlilik gösterebilmektedir. Böylece bir toplumda pek çok farklı toplumsal yapı oluşmaktadır (UKAM, 2013). Bu gerçekten hareketle, bünyesinde barındırdığı çeşitlilikler ile erken yüzleşen ve farklılıkları yadsımayan devletler, ülkelerindeki farklı grupların temel haklarını vermektedir. Bünyesindeki farklılıkları görmezden gelen ve temel hakların verilmediği devletlerde ise baskı altında kalan gruplar, kültürlerinin yok olmaması için daha da keskinleşmekte ve kültürlerinin devamını sağlayabilmek adına farklı yaşam şekilleri geliştirmektedir (Hennayake, 1992).

Ulus-devlet mantığının ortaya çıkmasıyla birlikte farklılıkların yâdsınması ve kültürel hak taleplerinin ayrımcılık olarak algılanması, kendi kültürlerini yaşamak isteyen grupların, devletin birlik ve bütünlüğüne bir tehdit olarak görülmesine neden olmuştur (Kaya ve Aydın, 2014). Ulus-devlet mantığı, aynı topraklar üzerinde yaşayan herkes için aynı düşünceye, inanışa, etnik kimliğe, dile vb. sahipmiş gibi davranmak istemektedir (Green, 1999, 307-320). Bir bakıma, varolan ulus kimliği tüm topluma empoze edilmek istenmektedir. Bu durum, egemen toplum dışındaki grupların kendi kültürlerini, inanışlarını ve haklarını tam anlamıyla yaşamalarına olanak sağlamamaktadır. Fakat geçtiğimiz yüzyıl ile birlikte artan demokrasi ve insan hakları bilinci, bu durumun değişmesini sağlamıştır. Çünkü günümüzde, geçmişteki baskıcı, tek tipçi ve antidemokratik yönetimlerin yerini hukuk, demokrasi ve eşitliklerin ön planda olduğu yaşam biçimleri almaktadır. İnsanlar, vatandaşı oldukları ülkenin her bireyi ile eşit haklara sahip olmayı arzu etmektedir. Bütün bu gelişmelerin sonunda, çokkültürlülük kavramı ortaya çıkmış ve kısa bir sürede pek çok devlet bu kavramı, ülke politikası haline getirmiştir. (Aydın, 2013, 4)

Batı deneyimlerine ve Osmanlı Devleti'nin kolektif hafızasına bakıldığında, çoğulculuğun devlet politikası olarak benimsemiş olduğu görülmektedir (UKAM, 2013). Türkiye'de ise birçok farklı kültür olmasına rağmen çokkültürlülük ancak son zamanlarda konuşulmaya başlanabilmiştir (Damgacı ve Aydın, 2013). Son yıllarda bu kapsamda bir takım haklar ve talepler dile getirilmektedir. Dile getirilen hak ve taleplerin ise meşru bir zeminde olması gerekir. İşte bu nedenle, bu konunun sağlıklı bir şekilde tartışılabilmesi için de bilimsel verilere ihtiyaç duyulmaktadır (Günay ve Aydın, 2015).

Her insan kendi kültürünü yaşamak ister. Bireylerin kendi kültürlerini yaşayabilmesi ve değerlerini yaşatması son derece önemlidir. Kültürün kendi devamlılığını sağlayabilmesi ve yaşabilmesi ise kültürün yaşanmasına bağlıdır. Ergin (2000), kültürel gelişmede temel gereksinimin özgürlük, adalet ve farklı kültürlere saygı duymaktan geçtiğini belirtmiştir. Öte yandan kültürün yaşayıp gelişebilmesinin en önemli ögesi ise eğitimidir. Kültür, eğitim yolu ile kendisini zenginleştirmekte ve dış dünya ile iletişime geçmektedir.

Türkiye'de eğitim ve öğretimin paydaşlarına bakıldığında; öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri, eğitim bakanlığı ve veliler gibi paydaşların olduğu görülmektedir. Bu kapsamda alan yazın incelendiğinde, hem öğretmenlerin çoğulcu ve eşitlikçi bir bakış açısına sahip olmaları gerektiği hem de eğitim programlarını hazırlayanların, toplumun tüm kesimlerini kucaklayan yani hiçbir farklılığı yadsımayan bir tasarıma ve içeriğe sahip olması gerektiği görülmektedir (UKAM, 2013). Bunun yanında okul idarecileri, veliler ve öğrenciler gibi eğitim ve öğretimin içindeki diğer paydaşların da saygılı ve eşitliğe duyarlı olmaları gerektiği anlaşılmaktadır.

Bu araştırma kapsamında, öğretmen adayı olan eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin, çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşleri incelemeye değer görülmüştür. Seçilen grubun eğitim fakültesi öğrencisi olmasının nedeni, öğretmen adayı olmaları ve ileride eğitim ortamlarında farklı dil, din ve etnisiteye sahip olabilecek sınıf ortamlarında çalışma olasılıklarının yüksekliğidir. Buna ek olarak bu alanda çok fazla bir çalışmanın yapılmamış olması, öğrencilerin (öğretmen adaylarının) görüşlerini daha anlamlı kılmaktadır. Bu çalışma ile eğitim fakültesi lisans öğrencilerine verilen eğitimin, öğrencilere çokkültürlü bir bakış açısı kazandırıp kazandırmadığı da ortaya konulacaktır.

1.2 Araştırmanın Önemi

Birçok medeniyete ev sahipliği yapmış olan Anadolu toprakları, farklı kültür miraslarını günümüze taşımıştır. Geçmişten gelen bu çokkültürlü yapı, günümüzde yeterince temsil edilmemektedir. Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde İttihat ve Terakki Partisi ile başlayan tek tipleştirme politikaları, farklı kültürlerin ötekileştirilmesine ve temsil edilmemesine neden olmuştur (Aslan ve Alkış, 2015). Tek tipleştirme politikaları, egemen kültür dışındaki kültürlerin rahatça yaşanmasına imkân vermemektedir. Bunun sonucunda, egemen kültür dışındaki kültüre mensup olanlar, çoğu zaman kendi kültürünü, etnisitesini, dilini, dinini saklamak zorunda kalmaktadır. Kimi zaman ise yasaklar ve engeller ile farklılıklarını ifade etmelerine müsaade edilmemektedir (Yeğen, 2013, 152).

Ulus-devletlerin yerini çokkültürlü toplumların aldığı günümüz dünyasında farklılıklara karşı duyarlı, kimseyi ötekileştirmeyen, herkesin kendi hak ve özgürlüklerini rahatlıkla yaşayabileceği bir takım reformlar yapılmaya çalışılmaktadır. Bu yenilik ve reform hareketlerini başarı ile yapan ve evrensel değerlere saygı gösteren topluluklarda küçük azınlıklar barış ve mutluluk içinde yaşamaktadır. Bu gruplar, egemen toplum karşısında asimile olma ve kendi kültürünü kaybetme gibi sorunlarla karşılaşmamaktadır. Farklı kültürlerin kendi değerlerini yaşamaları ve temsil etmeleri egemen toplum açısından herhangi bir sıkıntı oluşturmadığı gibi, bilâkis ülke içindeki iç huzuru sağlamaktadır. Bunların yanında birbirleri ile etkileşim içinde bulunan kültürler, kendini yenilemekte ve geliştirmektedir. Fakat sürekli kendi içine dönük olarak yaşayan kültürler zenginlik ifade edememektedir.

Bir kültürün yaşabilmesinin en önemli araçlarından birisinin eğitim olduğu düşünüldüğünde, eğitimcilerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime bakışları daha bir önem kazanmaktadır. Egemen kültüre dayalı sürdürülen bir eğitimde, azınlık durumundaki kültürlerin varlıklarını devam ettirebilmeleri, öğretmenlerin, bu farklılıklar hakkında belli bir bilince sahip olabilmeleri ile mümkündür. İşte bu gerçekten hareketle, bu çalışmada, öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşleri analiz edilecektir. Bu kapsamda, üniversitelerde verilen eğitimin öğrencilerde bir farklılık oluşturup oluşturmadığı,

öğrencilerin genel izlenimleri, bölüm, cinsiyet, etnik kimlik gibi faktörlerin çokkültürlülüğe bakışında bir değişime sebep olup olmadığı incelenmiştir.

1.3 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı İstanbul'daki üniversitelerin eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşlerini belirlemektir. Kültür çeşitliliği yönüyle zengin bir yapıya sahip olmasından dolayı İstanbul ili tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında cinsiyet, etnik kimlik, üniversite türü (özel/devlet), bölüm ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre görüş farklılıklarına bakılmıştır.

1.4 Araştırmanın Soruları

Bu araştırmada,

- İstanbul'daki üniversitelerin eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşleri nelerdir?

sorusuna cevap aranmış, bu kapsamda aşağıdaki alt sorularda belirtilen değişkenlere göre anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir,

- Cinsiyetlere göre çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime bakışta anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Kişinin kendisini etnik kimlik olarak nasıl tanımladığına göre çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime bakışta bir farklılık var mıdır?
- Üniversite türüne göre (özel ya da devlet üniversitesi) öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime bakışlarında bir farklılık var mıdır?
- Bölümlere göre çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime bakışta bir farklılık var mıdır?
- Sınıf düzeylerine göre çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime bakışta bir farklılık var mıdır?

1.5 Sınırlılıklar

- Araştırma örneklemini İstanbul'da eğitim fakültesi olan üniversiteler ile sınırlıdır,
- Anket, 2013-2014 eğitim öğretim yılı ile sınırlı olarak uygulanmıştır,
- Araştırma, kullanılan ölçme aracı ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Çokkültürlülük: Çoğulculuğu vurgulama, ırkçılıkla ve önyargılarla yüzleşme ve çeşitli bakış açılarından gerçekleri görme durumu veya halidir (Nieto ve Bode, 2008).

Çokkültürlü Eğitim: Öğrenciler için şu çalışma alanlarını destekler (a) farklı kültür gruplarından, ırk, etnik ve sosyal-sınıflardan gelen öğrenciler için eşit eğitim fırsatları oluşturur; (b) tüm öğrencilere çoğulcu, demokratik bir ortam için ihtiyaç duydukları bilgi, tutum ve becerileri elde etmelerine yardımcı olur; ve (c) ahlaklı ve vatanına bağlı bir toplum için farklı yapılardan insanlar ile etkileşime geçmeyi, iletişim kurmayı ve müzakere ortamında ortak fikirler üretmeyi tüm öğrencilere öğretir (Aydın, 2013; Banks ve Banks, 1995).

Öğrenci çeşitliliği: Azınlık olarak adlandırılmış öğrenci grubudur. Örneğin; Amerika'da Afrikalı Amerikalılar, Asyalı Amerikalılar, Latin Amerikalılar ve Kızıldereliler (Amerikan Yerlileri) gibi (UKAM, 2013; Nieto ve Bode, 2008).

Kültürel Farklılık: Sosyal-sınıf, ırk, etnisite, din, dil gibi etmenlerle ilişkili farklılıklardır (Zeichner ve Hoeft, 1996).

Çokkültürlü Perspektif: Çokkültürlü bakış açısı; sosyal, siyasal, ekonomik, akademik ve etnisitenin tarihsel inşası, ırk, sosyo-ekonomik durum, cinsiyet, ayrıcalıklar, dil, din ve coğrafi alan olarak bu çalışmada tanımlanmaktadır. (NCATE, 2006, 54).

Çeşitlilik: Bir topluluk içerisindeki bireysel farklılıklardır. Bunlar etnik köken, ırk, sosyo-ekonomik statü, cinsiyet, beklentiler, din, dil ve coğrafik yaşam alanlarıdır (NCATE, 2006, 53). Öncelikli olarak sosyal sınıf, ırk, etnik köken ve dil üzerinde yoğunlaşılmalıdır (Melnick ve Zeichner, 1995, 4).

Etnisite: Gelenekleri, dinî uygulamaları, soy veya kök bakımından bir grup insanın paylaştığı dili, sosyolojik ve antropolojik özellikleri ifade olarak adlandırılır (Quintana, 1998, s. 28).

Kimlik: İnsanların benzerliklerini ve farklarını ortaya koyma biçimleri, kendilerini nasıl tanımladıklarını gösteren bir kavramdır. Kimlik, sadece insanın kendini nasıl tanımladığını ifade etmez aynı zamanda başkalarının o insanı nasıl tanımladığı ile açıklanır (Hazır, 2010). Bu bağlamda kimlik, insanın kendisini toplum içinde nasıl ifade ettiği ve başkaları tarafından ne şekilde algılandığı şeklinde tanımlanabilir.

Baskın Kültür: Sosyal uygulamalar merkezi değerleri teyit etme, ilgi alanları, sosyal sınıfın zaruri kontrol etme kaygısı, sembolik sosyal zenginlik (McLaren, 2003).

İrk: İrk kelimesi, farklı bölgelerden halkların farklı biyolojik ve genetik özelliklerini ayrıştırmayı kastetmektedir. İrklar içi varyasyonların ırklar arası varyasyonlardan daha fazla olduğunu bilmekteyiz (Quintana, 1998) ve bu bağlamda ırklar arasındaki farklılıklar biyolojik açıdan mantıklı temellere oturmamaktadır. Buna rağmen Birleşik Devletler’de (ve birçok diğer ülkede) ırk kavramı ve önemi sosyal, ekonomik ve siyasal güçler tarafından tanımlanmaya devam edilmektedir (Omi ve Winant, 1986). O halde ırksal sınıflandırma, ırksal olarak avantajlı ve ırksal sınıflandırmanın hedefi olan ailelerin ve çocukların sosyal statüsünü ve hayat standartlarını etkilemektedir (Ramsey ve Williams, 2003).

Kültürel Yetkinlik: Kültürlerarası yeterliliği sahip olduğu kabul edilen birey, kültürlerarası yeterliliğe ulaşmış; bilişsel, duygusal ve davranışsal nitelikleri sınırlandırılmamış; fakat bir kültürün fizyolojik parametrelerinin ötesinde gelişmeye açık olan kimse olarak tanımlanmıştır. Bu kültürlerarası birey, bütün insanlığın esas bütünlüğüne karşı entellektüel ve duygusal sorumluluğa sahiptir ve aynı zamanda farklı kültürden bireylerin arasında yatan farklılığı kabullenir ve takdir eder (Gudykunst ve Kim, 1984, 230). Bennett (1995, 263) bu tanıma ek olarak şöyle demektedir; uygun algılayış, tutum ve sosyal etki yeteneklerini geliştirerek, ırkçılığa karşı, önyargının tüm çeşitlerine karşı ve ayrımcılığa karşı olan sözümüzü yerine getirebiliriz (McAllister ve Irvine, 2000).

Kültürel farkındalık: Dünyanın çeşitli bölgelerine ait farklı mikrokültürler hakkında bilgi seviyesini kastetmektedir. Bu teori, bireylerin kendilerinden farklı

bireyler hakkında daha fazla bilgi sahibi olduklarında ve bireyler ile yakın olduğunda, diğer gruplar ile daha iyi anlaşacağını savunmaktadır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Kültür kavramının kökeninin Latince ikamet etmek, korumak, işlemek, onarmak, özen göstermek, eğitmek gibi anlamlara sahip olan *colere* sözcüğünden türetilen *cultura* kelimesidir (Williams, 2005). UNESCO’nun (1982)’de düzenlediği Dünya Kültür Konferansı Sonuç Bildirgesi’ndeki ifadesi ile kültür, “bir toplumu ya da toplumsal bir grubu tanımlayan belirgin maddi, manevi, zihinsel ve duygusal özelliklerin bileşiminden oluşan bir bütün ve sadece bilim ve edebiyatı değil, aynı zamanda yaşam biçimlerini, insanın temel haklarını, değer yargılarını, geleneklerini ve inançlarını da kapsayan bir olgudur”. Yılmaz (2009), yaptığı tanımda kültürü; bir kısmı özerk bir kısmı eşgüdümlü kurumlardan oluşmuş bir bütün olarak ele almıştır.

Kültür kavramının kapsamının bu kadar geniş olmasının sebebi kültür hakkında bir çok tanımın yapılmasıdır. Her topluluk, kültürü kendi yaşam çerçevesinde tanımlamıştır. İngiliz antropolog Tylor’a göre ise kültür; insanların öğrendiği ve edindiği sanat, bilgi, gelenek, görenek ve benzeri yetenekleri içine alabilen beceri ve alışkanlıklardan oluşmuş karmaşık bir yapıdır.

Turan (1994)’a göre kültür, bir halkın yaşam tarzı olarak ifade edilirken; Çüçen (2005), bir toplumdaki tüm bireylerin ortak olarak oluşturdukları ve kabul ettikleri değerleri kültür olarak tanımlamıştır. Güvenç (2010, 95) kültür kavramını dört kategoride ele almıştır. Bunlar; 1) Kültür, bir topluluğun birikimli uygarlığıdır. 2) Kültür bir toplumun kendisidir. 3) Kültür, bazı sosyal süreçlerin birleşimidir. 4) Kültür, bir insan ve toplum kuramıdır.

2.1 Çokkültürlülük

Çokkültürlü toplum deyimi ilk olarak 1950’li yıllarda İsviçre’de kültürel çoğulculuğun politika olarak benimsenmesi ile uygulanmıştır. İsviçre, kültürel çoğulculuğu göç etmişlerden ziyade farklı diller konuşan Kantonlar (Alman, Fransız ve İtalyan) ve onların beraberlerinde getirdikleri gelenekleri ile ilişkilendirmiştir

(Aydın, 2013). İlk olarak Bolzano özerk şehrinde, yöneticilerin dilsel çeşitliliği korumak için özel bir yönetmelik çıkarması ile uygulanmıştır (Prato, 2009). İsviçre, İtalya, Fransa ve Britanya'dan daha fazla oranda kültürel çoğulculuğu kabul eden bir ülke olarak görülmektedir. Sadashiva (2005)'e göre çokkültürlülük 21.yy'da çoğullaşan toplumlar için önemli bir konsepttir. Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Avrupa ülkeleri ve Avusturalya'dan birçok bilim insanı arasında çokkültürlülük ilkeleri ve uygulamaları hakkında tartışmalar ve münazaralar yaşanmıştır (Aydın, 2013). Buna rağmen toplumların çokkültürlülüğü anlamalarını sağlayacak çok az sayıda araştırma yapılmıştır.

Birçok bilim insanı çokkültürlülüğü tutkuyla savunmuş, eleştirmiş, tanımlamış ve yeni tanımlamalar geliştirmişlerdir. Çokkültürlülüğü destekleyenler eşitlik ve insan hakları adına, çokkültürlülüğün toleranslı toplum ve sosyal uyuma pozitif etkisini vurgulamışlardır. Fakat çokkültürlülük ilkelerini savunanlar arasında bile çokkültürlülüğün 'ötekiler' için olduğu ifade edildiği olmuştur (Grillo, 1998). Bu şekilde çokkültürlülüğü destekleyip aynı zamanda çokkültürlülüğün ötekiler için olduğunu savunanlar yani eleştirel destekçiler, bu gibi politikaları saf 'Tokenizm' (sembolik) olarak adlandırmışlardır. Bu durum gerçek çokkültürlülük ile sembolik çokkültürlülüğün hemen ayırt edilmesini sağlamaktadır. Sembolik çokkültürlülükte demokratik bir ortamdan söz edilemez. Öğretmenler bu konuda istekli olsalar dahi okul yönetimleri ya da bakanlık gerekli adımları atmaz ve çoğulcu bir yaklaşım sergilenmezler. Öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin istek ve talepleri tam anlamıyla dikkate alınmaz. Yani diğer paydaşlar göstermelik bir şekilde çokkültürlülüğe dahil edilmiş olurlar. Oysa ki Turner (1994)'ün belirttiği gibi tokenizm olmayan gerçek bir çokkültürlülük demokratik ortak kültürün temelini sağlayabilir. Daha yakın geçmişte, Modood (2007), çokkültürlülük tanımlama kavramının limitleri olmasına rağmen, çokkültürlülüğün demokratik vatandaşlık ve sivil eşitlik için temel sağladığını tartışmıştır.

Bununla beraber, Krase (2009) şüphesiz çokkültürlülüğe yaklaşılabilir bir çok yolun olduğunu ve bunların yerel, ulusal ve küresel seviyelerde birbirleriyle kesiştiğini iddia etmektedir. Her farklı yaklaşım ve perspektif çokkültürlülüğe ayrı bir boyut kazandırmakta, bu karmaşık ve değişen yapı üzerindeki algımızı değiştirmektedir. Tam burada önerilen görsel yaklaşım ise herkesin kabul ettiği durum olan, etnik çeşitliliğin bölgesel görünüm olarak ifade edilmesidir. Bu etnik

bölgesel manzaranın tam olarak kavranabilmesi için resim-tabanlı (görsel-temelli) araştırmalar yapılması gerektiği savunulmuştur (Krase, 2009).

Çokkültürlü eğitimin, özgürlük idealleri, adalet, eşitlik ve hakkaniyet (National Association for Multicultural Education [NAME], 2014), prensiplerine dayanan felsefi (filozofik) bir kavram olduğundan bahsedilmektedir (Nieto ve Bode, 2008, 15). Çokkültürlü eğitim;

- a) Okullar, bütün öğrencilerin demokratik bir toplumun gerekli gördüğü tutum ve değerlerini geliştirmesinde önemli bir rol oynar,
- b) Farklı kültürel değerleri ve çoğulculuğu benimser,
- c) Sosyal adaletin gelişmesini sağlayarak, okullarda ve toplumda her türlü ayrımcılığı yasaklar,
- d) Okulda yapılan bütün aktiviteler ve uygulanan politikalar, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerine olumlu etki eder,
- e) Öğrenciler eşit bir şekilde bütün kurum ve kuruluşlarda aktif görevler üstlenir,
- f) Öğretmen ve öğrencilerin, güç ve baskının egemen olduğu günümüz dünyasını eleştirel olarak analiz etmesini teşvik eden bir süreçtir (NAME, 2014).

Çokkültürlü eğitimin amacı; bütün öğrenciler için kapsamlı, sürdürülebilir, eğitimcilerin anlayabileceği ve yerine getirebileceği büyük ölçekte daha dönüştürücü bir tutum aracılığıyla eşitlik ve adaleti sağlamaktır (Gorski, 2006). Birçok eğitimci çokkültürlülüğü kullanarak sosyal adaleti geliştirmek yerine, çokkültürlülüğü yöresel yemeklerin ve şenliklerin kutlanması şeklinde yeniden tanımlamıştır (Sleeter ve McLaren, 2009). Groski'nin iddia ettiğine göre çokkültürlülüğü uygulamaya çalışan birçok deneme, teori ile uyuşmamaktayken, bireyler eşitliğe olan içten inançları ve iyi niyetleri ile çokkültürlülüğü eğitimin içerisine yerleştirmeye çalışmaktadırlar. Bununla birlikte eksik ve yüzeysel seviyede çokkültürlü eğitim uygulamaları, eşitsizliklerin ve adaletsizliklerin çokkültürlü eğitim ile elimine edilmesine katkıda bulunmuştur (Nieto ve Bode, 2008).

Günümüzde yaşanan göç olayları ve kitlelerin daha sık yer değiştirmesiyle; kültür, eşitlik, birlikte yaşam, farkındalık, çoğulculuk, asimilasyon, aidiyet, kimlik, etnisite, kültürlerarasılık, entegrasyon ve hoşgörü gibi kavramlar önem kazanmıştır (Kaya, Y.

2009). Bu durum kültürlerin bir arada yaşamasını ve bu kavramları içinde barındıran çokkültürlülük kavramını ön plana çıkarmış ve daha önemli hale getirmiştir. Reitz (2009)'e göre çokkültürlülük, çeşitliliği kabul etmek ve kültürleri tek bir kültür altında toplamak yerine, eşit bir şekilde yaşamasını sağlamaktır. Bu bağlamda çokkültürlülük, bir kültüre sahip topluluğun kimliğini, yaşam tarzını, inançlarını ve önem verdiği değerlerin diğer kültürler tarafından yok sayılmasını ve yutulmasını engelleyip, her kültürün kendi değerlerinin devam etmesini sağlayan bir yapıdır (Reitz, 2009:1). Banks (2009)'e göre ise çokkültürlülük, bir yaşam alanı üzerinde farklı kültürden, inançtan ve ırktan insanların bir arada yaşaması, sosyal ve ekonomik hayatta var olması, birbirleri ile etkileşim içerisinde yaşayacakları bir çeşitliliğin oluşmasıdır.

Çokkültürlülüğü daha iyi anlayabilmek için aşağıdaki kavramlara bakmak yararlı olacaktır:

Asimilasyon: Bir insanın, kendi kültüründen uzaklaşıp başka bir kültür ile yoğun olarak etkileşime girmesi sonucu kendi öz kültüründen ve kimliğinden uzaklaşması anlamına gelir. Bilinçli olarak yapılan bir asimilasyon çalışmasında bireyler baskı altına alınarak o kültüre ait dil, din, gelenek, görenek, tarih gibi değerler dolayısıyla o kültürün yok sayılması ve göz ardı edilmesi söz konusudur (Çötök, 2010). Bir kültürün başka bir kültürün etkisinde kalarak kendine özgü değerleri yitirmesi de asimilasyon için yapılan başka bir tanımlamadır (Güvenç, 2010).

Kültürel Çoğulculuk: Küreselleşen dünyada aynı dili konuşan, aynı etnik kökene sahip homojen yapılar çok az miktarda bulunmaktadır. Yapılan araştırmada dünyada 184 bağımsız devlet, 600 dil grubu ve 5000 etnik grup bulunmaktadır (Kymlicka, 1995, 25). Bu kadar çeşitliliğin olduğu dünyada, çoğu ülkede birçok dil ve etnik köken bir arada yaşamaktadır. Bu tarz toplumlarda çatışmanın, anlaşmazlığın ve ayrımcılığın yaşanması kaçınılmaz olabilmektedir (Horowitz, 2000). Bundan dolayı çoğulcu bir yaklaşımla çokkültürlülüğü kabul edip buna uygun politikaların geliştirilmesine ihtiyaç duyulmakta ve bunların uygulanması gerekmektedir. Balı (2001) kültürel çoğulculuğu birden fazla kültürel topluluğun bir arada yaşadığı siyasi birliktelik olarak tanımlamıştır.

Entegrasyon (Bütünleşme): Çokkültürlülük ile sıkça anılan bir kavramdır. Kültürlerarası etkileşim olurken bir kültürün, başka bir kültürü tahakkümü altına

almasından ziyade kültürlerin eşit olduğu ve bir kültürün diğer kültüre hâkim olmadığı savı ile ifade edilmektedir (Çötök, 2010). Aynı coğrafyada yaşayan kültürlerin birbirleri ile entegre ve sorunsuz yaşamasında saygı, hoşgörü ve ortak paydalar çok önemlidir. Başka bir ifade ile entegrasyon, toplulukların ırk ve etnik farklılıklarını kabul etmek, bununla yaşamaya saygı göstermek ve anlama süreci olarak tanımlanmıştır (Mitchell ve Salsbury, 1999, 109).

2.1.1 Çokkültürlülüğün Önemi

Dünyada sanayi devriminin yaşanması ve teknolojinin hızla gelişmesi ile birlikte ulaşım araçları gelişmiş ve göçler daha kolay hale gelmiştir. Bu durum küreselleşmeyi getirirken, zaman ve mekân mefhumu üzerindeki algıları da değiştirmiştir. Göçlerin oluşmasına ve farklı kültürlerden gelen insanların bir arada yaşamasına; yaşanan savaşlar, kölelik sistemi, işsizlik, baskılar vb. sebepler etkili olmuştur (Çötök, 2010). Günümüz dünyasında ulus devletlerde bile tamamen aynı etnik kimlik ve kültürden oluşan bir yapı kalmamıştır. Bu durum, ulus devletlerin bile farklılıkları kabul etmesini ve barış içinde birlikte yaşamak için çokkültürlülüğe önem vermesini sağlamıştır.

20.yy'ın ortalarında ortaya çıkmaya başlayan çokkültürlülük kavramı farklı kültürlerin birbiri altında ezilmemesini, yabancıların var olma mücadelesini temsil etmiş ve farklılıklarının toplum tarafından kabul edilmesini ve uyumlu bir toplum oluşturma çabasının sonucu olarak yansımıştır (Yalçın, 2002, 46).

Çokkültürlülük bir kültür grubunun başka bir kültüre karşı olan baskı ve hegemonyanın oluşmamasını, kültürlerin bir arada ve eşit olarak yaşamasını sağlar. Bu şekilde kültürel çeşitlilik olmasının topluma olan yararlarını ve katkılarını öne çıkarır (Smith, Foster ve Donahue, 1999). Aksi halde, bir kültürün başka bir kültürü tahakküm altına alması ve o kültürün yaşamasını engellemesi çokkültürlülük içerisindeki eşitlik kavramının dışana çıkmak demektir. Parker farklı kültürlerin bir arada yaşamını sürdürmesinin önemini şöyle ifade eder; eğer farklılık olmazsa birliktelik bir kültürün diğer kültüre baskısı ile devam eder, birlik olmadan oluşan farklılık ise ulus devletin bozulmasına yol açar. Bu yüzden demokratik bir devlette farklılık ve birliktelik ince bir çizgi üzerinde durmaktadır (Parker, 2002, 133).

2.2 Çokkültürlü Eğitim

Banks (1999) ve Gay (2004) çokkültürlü eğitimi, eğitim sisteminde yapısal bir değişiklik olarak tanımlamışlardır. Devamındaki tanımlamada Banks (1999), kültürel zenginliği destekleyen ve değer veren bir toplum için, kalıplaşmış etnik yargılardan ve ayrımcılıktan uzak bireyleri yetiştirecek çokkültürlü eğitimi vurgulamaktadır.

Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin eğitim sisteminde köklü değişiklikler yapmak amacı ile dizayn edilmiş bir eğitim reformudur. Çokkültürlü eğitimin teorisyenleri ve araştırmacıları Amerika toplumunda birçok okul, yüksekokul ve üniversitenin ırk ve etnik köken ile alakalı çalışmaların öğrencilere zararlı, ayrımcılık ve etnik olarak kalıplaşmış klişeleri pekiştiren çalışmalar olduğuna inanmaktadır. Çokkültürlü eğitim ırk, etnik köken, kültür ve sosyal sınıfların Amerikan toplumunun belirgin bir parçası olduğunu varsayar. Aynı zamanda etnik ve kültürel çeşitlilik ulusun zenginleşmesi ve vatandaşların kişisel sorunlarını algılamasını ve çözmesini arttıracaktır. Çeşitlilik aynı zamanda bütün vatandaşlara diğer kültürlerin tecrübelerini yaşatma imkânını arttırarak insanoğlu olarak daha tecrübeli ve tatminkâr olmalarını sağlar (Banks, 1999).

Gay (2004) çeşitlilik kavramının tartışılmasının yeterli olmadığını, çeşitliliğin tamamlayıcı bileşenlerini bütün sosyolojik enstitüler tarafından ve yapıyı oluşturan üyeler tarafından kabul edilmiş sistematik değişikliklerin oluşturulmasının gerekli olduğunu belirtmektedir. Örneğin, eğitimcinin farklı gruplar hakkında bakış açısını ve anlayışını değiştiren, ırkçılık ve her tür baskıcı yaklaşıma karşı farklı hareket noktaları oluşturabilecek sistemik olarak doldurulmuş çokkültürlü farklı geleneklerden farklı eğitimciler tarafından hazırlanmış programların oluşturulması (Bennett, 2003). Bu minvalde stratejilerin hayata geçirilmesi K-12 okul şartlarında değişikliklerin yapılmasını aşamalı olarak sağlayacaktır (Gay, 2004).

Buna ek olarak Gorski (2006, 98) yukarıda bahsedilmiş olan ve Banks, Grant, Sleeter ve Nieto'nun da dâhil olduğu yazarların donelerini harmanlayarak oluşturduğu tanımda çokkültürlü eğitimin beş özelliğini şöyle belirtmektedir:

1. Çokkültürlü eğitim, ırk etnik köken, cinsiyet, anadil, fiziksel engel veya engelsizlik, sosyo-ekonomik statü ya da herhangi bireysel ya da grupsal

kişilik gözetmeden, bireyler ve toplum için sosyal adaletin güvenliğini sağlamaya çalışan politik bir hareket ve süreçtir.

2. Çokkültürlü eğitim, bazı özgün eğitimlerin çokkültürlü eğitimle bağlantılı olmasına rağmen, sosyal adalet geleneksel (anayasal) bir olgudur ve sadece kapsamlı eğitim reformları ile korunabilir.
3. Çokkültürlü eğitim, kapsamlı bir okul reformunun ancak sistemlerin güçleri ve önceliklerinin eleştirel bir analiz ile başarılabilceğinde ısrar etmektedir.
4. Çokkültürlü eğitimin temel amacı -eleştirel analizlerin amacı- eğitimsel eşitsizliklerin giderilmesidir.
5. Çokkültürlü eğitim bütün öğrenciler için kaliteli ve iyi bir eğitimidir.

Bu beş özellik çokkültürlü eğitimin, bütün öğrencilerin daha kaliteli eğitim alabilmeleri adına bireyler arasında eşitsizliği ve ayrımcılığı ortadan kaldırmak ve sosyal adaleti sağlamak amacıyla yürütülen bir eğitim reformudur. Ayrıca, çokkültürlü eğitimin asıl amacı, kurumsal olarak yapılan haksızlıkları azaltmak ve sadece dominant olan etnik kimliği övmeyi ortadan kaldırmaktır (Gorski, 2006). Eğitimciler aşağıdaki adımları takip ederek bu yarıştan korunabilirler. 1) Sadece mevcut programlara yapılan eklemelere ve değişikliklere güvenmemek; 2) Kişiler için gerekli eşitlik ve sosyal adalet olgusunun nasıl olacağını sorgulamak; 3) Bir değişim yapılırsa ya da dönüşüm işlenirse bunu göstermek için sınıf içinde çokkültürlü eğitim ile ilgili pratik yapma; 4) Eylemler ile çokkültürlü eğitime yanıt verme 5) Diğer eğitimcilerin dikkatini çekmek için eşitsizlik sorunları hakkında tecrübe oluşturmak (Gorski, 2006).

Çokkültürlü eğitim, temelde öğrencilerin demokratik ortamlarda eşit imkân ve fırsatlardan yararlanmasını sağlayan, kültürel farklardan dolayı yaşanan sıkıntıları ve eşitsizliği ortadan kaldırmak için geliştirilmiş bir kavramdır. Her toplumda kültürel sorunlar farklı ve çeşitli olduğundan çokkültürlü eğitim hakkında yapılmış birçok tanımlama mevcuttur. Aydın (2013)'a göre çokkültürlü eğitim, sınıf ortamında farklılıklara önem veren bir yaklaşımdır. Gay (1994) ise çokkültürlü eğitimi, eğitim kurumlarının yapısını ve şeklini tüm öğrencilere eşit fırsat ve başarı yakalayacakları şekilde oluşturulması gereken bir süreç olarak tanımlamıştır. Ayrıca Gay, çokkültürlü eğitimin farklı anlamlarda da kullanıldığını ifade etmiştir. Bu tanımlardan bazıları şöyledir (Gay, 1994);

- Kültürel  o ulculu u ifade eden bir yaklaşım,
-  n yargısız, öğrencilerin değişik yaşam, fikir ve deneyimlerine saygılı bir tutum,
- Hümanist, insan haklarına saygılı bir yaklaşım,
- Demokratik, çeşitli kültür gruplarına saygı duyan ve bunlar için uygulamalar içeren bir eğitim anlayışı,
- Her türlü ayrımcılığı kısıtlayıcı bir eğitim düzenlemesi.

Çokkültürlü eğitim, bir süreç içerisinde eğitimsel bir reform hareketidir (Banks, 2013). Çokkültürlü bir eğitimde öğrencinin ırk, etnik kimlik, sosyal sınıf gibi farklılıklarından dolayı herhangi bir fırsat eşitsizliği yaşamaması savunulur. Ayrıca,  okk lt rl  eğitimin farklılıkları eğitimde bir zenginlik olarak görmek, bu farklılıkları pozitif yöne çevirmek, toplumun her kesiminden insanlara daha fazla hizmet sunmak ve onların tecrübelerinden faydalanmak gibi bir yönü de vardır (Banks, 2013).

Sadece kendi kültürünü yaşayan topluluklar, dünyadaki gelişmelerden ve diğer toplulukların tecrübelerinden faydalanamamaktadır. Kendi kültürlerini yaşayan ve diğer kültürlere mesafeli davranan birey ya da topluluklar kendi kültürlerinin özelliklerini de tam olarak bilmemektedirler. Başka kültürler ile etkileşime geçildiğinde ise hem kendi kültürüne karşı farkındalık oluşur hem de başka kültürleri tanır ve birikimlerini arttırmış olurlar. Çokkültürlü eğitim de bu işlemin kolay ve devamlı olmasını sa lar (Banks, 2013).

Parekh (2002)  okk lt rl  eğitimi, kendini eleştirebilme, bağımsız karar verebilme, etnik savunuculuktan uzak olan bir düşünce süreci ve farklılıklara karşı saygılı ve duyarlı olabilme olarak tanımlamaktadır. Çokkültürlü eğitim temel anlamda hiçbir fark gözetilmeden tüm öğrencilere eşit eğitim fırsatı sunulması olarak anlaşılabilir. Yaşanan eğitim eşitsizliğinin sebepleri çok farklı olabilir. Bunlar uluslara ve coğrafyalara göre değişmektedir. Yaş, cinsiyet, ırk, din, dil, kültürel farklılık vs. gibi unsurlar öğrencinin eşit eğitim almasının önünde bir engel olarak görülebilmektedir. Çokkültürlü eğitim faaliyetleri ile yaşanan bu eşitsizlikler en aza indirilmeye çalışılır. Farklı kültürlerden oluşan dünyada öğrencileri ortak amaçlar için yaşamayı ve birlikte çalışabilmeyi öğreten çokkültürlü eğitim, bir süreç olarak karşımıza çıkar Sultana (1994). Gay (1994) yaptığı tanımlamada  okk lt rl l   ;

Çokkültürlü eğitim etnik, kültürel farklılıklara yaşam ve meşruiyet sağlayan, öğrencileri başarıya götürmek için eşit akademik olanak sunmayı amaçlayan bir eğitim felsefesine dayalı olarak; eğitim programları, öğretim materyalleri ve örgütsel yapıyı da içine alan, eğitim-öğretimin tüm öğelerinin ve eğitim politikalarının çoğulculuk esasına dayalı şekilde düzenlemeyi esas alan kendine özgü değerleri ve kuralları olan bir eğitim politikasıdır (Akt. Polat, 2009, 156).

olarak tanımlamıştır.

Polat ve Kılıç (2013)'a göre çokkültürlü eğitim tekdüze yaşayan, düşünen ve kültüre sahip olan bireylerin yerine farklı kültürlere karşı saygılı, eşit haklara sahip ve duyarlı olan bir eğitim hareketidir. Bu anlamda çokkültürlü eğitim insanların birbirlerini ötekileştirmeden ziyade farklılıklarını kabul eden, düşünen, sorgulayan ve kendi kültürünün de özeleştirisini yapabilen, tüm bu kültürel farklılıkları bir zenginlik olarak gören eğitim sistemi şeklinde açıklanmıştır (Ergil, 1995b, 160).

2.2.1 Çokkültürlü Eğitimin Tarihi

İnsanların toplumda sosyal hale gelmek istemesi ve eğitimi sosyalleşmek için bir araç olarak görmesinden bu yana çokkültürlü eğitim politikaları tartışılmıştır (Agada, 1998). Çokkültürlü eğitimin farklı şekillerine 19. yy'da rastlanmıştır. Horace Kallen tarafından 1915 yılında yetişkin eğitiminde literatüre alınmıştır (Aydın, 2013). Çokkültürlü eğitim, daha sonraları toplumun yaşadığı bunalımlardan kurtulmak için üzerinde çokça durulan ve etkinliği artırılmaya çalışılan bir alan olmuştur. İkinci Dünya Savaşı sonrasında -özellikle altmışlı yıllarda- bazı Avrupa ülkeleri, yaşanan işçi ihtiyacını karşılamak için Afrika ve Hindistan asıllı insanları bünyelerine katmış; böylece etnik ve kültürel bir çeşitlilik ortaya çıkmıştır. ABD'nin kuruluşundan kaynaklanan kültürel çeşitliliğin de etkisi ile etkili vatandaşlık eğitimi, ülke gündeminde tutulmuş ve tartışılmıştır (Banks, 2004). Bunun yanında daha iyi hayat şartları için Avrupa'nın doğusundaki ülkelere, iş bulma amacı ile batıya ve kuzeye birgöç hareketi gerçekleşmiştir. Bu durum, etnik çeşitliliği önemli oranda arttırmıştır (Banks, 2010b). Bu etnik çeşitlilik, bazı grupların baskı altında kalmasına ve insan haklarına aykırı bir takım durumların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. İş olanaklarının elde edilmesi ve eşit eğitim olanaklarına sahip olunması için birçok aktivist ve düşünür bu duruma tepki göstermiş, tüm bu uygulamaların toplumun her kesimine uygun olması gerektiğini söylemiştir (Gorski, 1999).

Çokkültürlü eğitim, sadece kadınlara ya da farklı tendeki insanlara özel bir takım uygulamalardan ziyade toplumun genelini kapsayıcı, toplumdaki tüm etnik yapılara

ve farklılıklara hitap eden bir eğitim ortamının oluşturulması demektir. Yani bu, eğitim programına bazı eklemeler ve takviyeler ile eğitimin yeniden inşası anlamına geliyordu. Bu konuda çokkültürlü eğitimin öncülerinden olan ve çok önemli çalışmaları olan ABD’li akademisyen James Banks, çokkültürlü eğitimi bir süreç olarak ele almış ve çokkültürlü eğitimin temelini eğitimde fırsat eşitliği savına dayandırmıştır. Banks’e göre çokkültürlü eğitim sürecinde eğitimde birçok şeyin yeniden düzenlenmesi gereklidir. Ona göre gerekli politikaların yapılması, çokkültürlü eğitime uygun öğretmenlerin hazır hale gelmesi, gerekli eğitim materyalleri, değerlendirme yöntemleri ve danışmanlık gibi hizmetlerin düzenlenmesi gereklidir (Aydın, 2013). Bir süreç olarak karşımıza çıkan ve toplumun yapısına göre tekrar tekrar düzenlemeler gerektiren çokkültürlü eğitim, mevcut okul programlarında oynamalar ve eklemeler yapmanın yerine toplumun geneline bakan, inceleyen ve eğitim programını dönüştüren bir duruma gelmiştir (Gorski, 1999). Çokkültürlü eğitim, toplum içerisinde yaşanan başka adaletsizliklerin giderilmesine de yardımcı olacaktır. Çünkü çokkültürlü eğitim alanında çalışmalar yapabilmek için toplumu yeniden gözden geçirmek ve analiz etmek gerekir (Pang, 2001). Bu durum toplum içindeki huzuru, birlikte yaşama arzusunu, çoğulcu bir bakışı ve aidiyet hissini kuvvetlendiren bir etmendir.

Dünyada uygulanan çokkültürlü eğitim modellerine bakıldığında birçok farklı modelin olduğu görülmektedir. Bunlar arasında eğitim programına eklemeler yaparak çokkültürlü eğitim ihtiyacını gidermeye çalışanlar ile eğitim modelini bir bütün olarak ele alıp yeniden yapılandıran modeller vardır. Çokkültürlü eğitimi uygulayabilmek için mevcut eğitim modelinin tamamı ele alınarak yeniden yapılandırma sürecine sokulması durumunda, bu konu hakkındaki uzmanların ve araştırmacıların katkılarının payını artmış ve toplumun ihtiyacını karşılaması açısından daha kapsayıcı olmuş olacaktır (Gorski, 1999).

2.2.2 Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim

Kurulduktan kısa süre sonra çok geniş bir coğrafyaya yayılan Osmanlı Devleti, bu süreçte birçok farklı etnik ve kültürel grubu bünyesine katmıştır. Osmanlı, bu farklı etnik gruplar için siyasi ve kültürel anlamda esnek bir yönetim sistemi kurmuştur. Bu sistem, Osmanlı’nın yıllarca uyguladığı ve birçok yazarın başarılı bulduğu “millet sistemi” idi. Birbirinden farklı etnik ve dinsel gruplara esneklik sağlayan bu sistem,

Osmanlı toplum yapısını müslim ve gayrimüslim olarak iki sınıfa ayırmış ve bunların kendi dillerini ve kültürlerini yaşamalarına olanak sağlamıştır. Kısacası Osmanlı millet sistemi, farklılıkları muhafaza etmiş ve çeşitlilikleri bir zenginlik olarak görmüştür (Akyol ve Ortaylı, 2002).

Osmanlı'da eğitim, resmî ve gayriresmî kurumlarla yürütülmüştür. Devletin askerî ve yönetim alanlarındaki ihtiyaçlarını karşılayan Enderun mekteplerinin yanında külliyelerin içerisinde, camilerin bitişiğinde yapılar halinde kurulan ve Osmanlı'da ilk eğitim ve öğretimin yapıldığı Sıbyan mektepleri de vardı. Bu okulların yanında yaygın olan ve eğitim sisteminde önemli bir yer tutan medreseler vardı. Medreselerde eğitim dili Arapça olmasına rağmen farklı dillerde ve lehçelerde de eğitimler verilmekteydi. Örneğin kültür ve dil yapısına göre şekillenen Şark Medreselerinde eğitim dili genel olarak Kürtçe idi. Medresede verilen dersler genel olarak Kürtçe idi. Kürtçe dışında Arapça ve Türkçe yaygın olarak kullanılmaktaydı. Bunlara ek olarak öğrencilerin talebi doğrultusunda Zazaca ve Goranice lehçelerinde de dersler verilmekteydi. Kısacası eğitim sistemi devletin merkezden belirlediği şekilde değil, öğrencilerin talep ve beklentilerine göre verilmiştir. Bunların yanında, İstanbul'un fethinden sonra birçok azınlık okulu açılmıştır. Bu okullarda gayrimüslimlerin haklarına dokunulmamış ve kendi dillerinde eğitim almalarına müsaade edilmiştir. Ayrıca Osmanlı, 18. yüzyıldan itibaren, Batı'dan geri kalmamak ve ilişkilerini devam ettirme adına Batı dillerinin de öğrenilmesine teşvik etmiştir. Bütün bunlar, Osmanlı'nın hoşgörülü ve çokkültürlü bir eğitim anlayışına sahip olduğu ve bunu uzun süre devam ettirdiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir (UKAM, 2013, s. 59-61).

Osmanlı eğitim sisteminde dil sorunları, Kanun-i Esasi (23 Aralık 1876) ile yeni bir ivme kazanmıştır. Daha önce sadece premium inter pares durumunda bulunan Türkçe, ilk defa Kanun-ı Esasi'nin (18, 57, 68)¹ maddelerine göre resmi dil haline gelmiştir.

¹ **Madde 18.-** Tebaai Osmaniye'nin hidematı Devlette istihdam olunmak için devletin lisanı resmisi olan Türkçeyi bilmeleri şarttır.

Madde 57.- Heyetlerin müzakeratı lisanı Türki üzere cereyan eder ve müzakere olunacak layihaların suretleri tab ile yövmü müzakereden evvel azaya tevzi olunur.

Madde 68.- Heyeti Mebusan için azalığa intihabı caiz olmıyanlar şunlardır: Evvelâ tebai Devleti Aliyeden olmıyan saniyen nizamı mahsusu mucibince muvakkaten hizmeti ecnebiye imtiyazını haiz

Bu anayasa ile birlikte doğrudan olmamakla birlikte dolaylı yoldan diğer etnik grupların kendi anadil eğitimlerini almaları engellenmeye çalışılmıştır. Osmanlı'nın son döneminde başlayan bu kısıtlamalar Cumhuriyet dönemi ile birlikte artarak devam etmiştir (Aktar, 2002).

Bir ulus devlet olarak kurulan Türkiye Cumhuriyeti, kurucuların ve ideologların tasavvurlarına uygun bir Türk kimliği üzerine kurulmuştur. Yeni cumhuriyet, Osmanlı'dan aldığı çoğulculuk mirasını reddetmiş ve farklılıkları ulus devlet potası içerisinde eriterek homojen bir Türk kimliği inşa etmeye çalışmıştır. Bu bağlamda diğer etnik grupların dil ve kültürel hakları yok sayılarak hem devlet işlerinde hem de kamuda tek dil olarak Türkçe kabul edilmiştir. Farklı siyasi, kültürel ve sosyal talepler, bölücülük olarak tanımlanmış ve bastırılmıştır. Fakat değişen toplumsal yapı ve küresel dengeler, Türkiye siyasetini ve sistemini değiştirmeye zorlamaktadır. Bu bağlamda etnik grupların dil, din, kültür ve kimlik hakları bazı gerilimlere ve sancılara neden olmaktadır. (UKAM, 2013, s. 6-7).

Bugün yaşadığımız Anadolu toprakları, yüzlerce medeniyete ev sahipliği yapmış, farklı inanış, kültür ve etnik kökenleri bünyesinde barındırmıştır. Bugün bu topraklar üzerinde yaklaşık 36 farklı etnik ve kültürel grup yaşamaktadır. Bunların yanında birçok din, mezhep ve tarikat birlikte yaşamaktadır. Ülkede yaşayan nüfusun büyük bir kısmını İslam dinine inanan insanlar oluştururken aynı zamanda Hristiyan, Musevi, Katolik, Arap Ortodoks, Keldani, Süryani gibi çeşitli din ve mezheplere mensup vatandaşlar da yer almaktadır (KONDA, 2007). KONDA'nın yaptığı bu araştırmaya bakıldığında, Türkiye'deki insanların %85,54'ü Türkçe, %11,97'si Kürtçe, %1,01'i Zazaca, %1,38'i Arapça konuştuğu geriye kalan halkın Türki diller, Balkan dilleri, Lazca, Çerkezce, Ermenice, Kafkas dili, Rumca gibi dilleri konuştuğu görülmektedir. Ayrıca bu kadar farklı etnik kimliğin, inanışın, kültürün, dilin vs. çeşitliliğin olduğu bir yerde farklı kültür gruplarının karşılıklı olarak evlendikleri de görülmektedir.

olan salisen Türkçe bilmiyen rabian otuz yaşını ikmal etmiyen hamisen hini intihabta bir kimsenin hizmetkârlığında bulunan sadisen iflâs ile mahkûm olup ta iadei itibar etmemiş olan sabian sui ahval ile müştehir olan saminen mahcuriyetine hüküm lâhik olup ta fekki hacir edilmeyen tâsian hukuku medeniyeden sakıt olmuş olan aşiren tabiiyeti ecnebiye iddiasında bulunan kimselerdir. Bunlar mebus olamaz. Dört seneden sonra icra olunacak intihaplarda mebus olmak için Türkçe okumak ve mümkün mertebe yazmak dahi şart olacaktır.

TÜİK (2014) verilerine bakıldığında Türkiye’de örgün eğitimde 17 milyon 532 bin, genelde ise 26 milyon 24 bin öğrenci olduğu görülmektedir. Bunun yanında örgün eğitimde, 873 bin öğretmen ve 562 bin derslik vardır (Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim, 2014). İstatistik rakamlarından anlaşılabacağı üzere Türkiye’de ortalama her dört kişiden biri direkt olarak eğitim ile ilintilidir. Bunun yanında öğrencilerin aileleri de düşünüldüğünde eğitim sistemi ile bağlantısı olmayan kimse yok demek doğru olacaktır. Bu kadar çok insanı ilgilendiren bir sistem muhakkak verimli bir şekilde işlemelidir. Verimli, adaletli ve eşitlik hissi uyandıran bir sistem sağlayabilmek için ise doğru eğitim politikalarının belirlenmesi kaçınılmazdır. Bu eğitim politikaları belirlenirken o ülkede yaşayanların kültürel haklarına saygı duyulmalı ve göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitimden herkesin eşit bir şekilde faydalanması için çoğulcu bir yaklaşım belirlenmeli ve herkese eşit eğitim fırsatı verilmelidir. Farrell bu eşitliği dört kategoride ele almıştır. Bunlar; okula girişte, okul içinde, okulu bitirebilmede ve okul sonrası imkânlarda eşitlik, şeklindedir (Farrell, 1992).

Parekh (2002) iki veya daha fazla kültürün bir arada yaşadığı toplumları çokkültürlü toplumlar olarak nitelemiştir. Türkiye’ye bakıldığında ise Osmanlı Devleti’nden gelen bir kültür topluluğu görmekteyiz. Cumhuriyetin kurulmasının ardından tek tip ulus inşa süreci, başta farklı dillerin engellenmesi olmak üzere kültürel hakların engellenmesi ile devam etmiştir (Kaya ve Aydın, 2014). Bu engellemeler ve kültürel haklardan yoksunluk, farklı kültürel gruplar arasında kendini eşit hissetmeme, ortak bir noktada buluşamama gibi sorunları doğurmuştur. Dolayısıyla tek tipleştirme anlayışı, kültür çeşitliliği reddetmektedir.

Son yıllarda Türkiye’de yaşanan etnik ve kültürel sorunların çözüm ve uzlaşma çabalarında ortaya sunulan talep ve önerilere bakıldığında da öncelikle anadilde eğitim hakkının ardından diğer kültürel hakların istendiği görülmektedir. UKAM (2013) raporuna göre bu tür sorunların en başında anadilde eğitim hakkının tanınmaması gelmektedir. Bu bağlamda anadilde eğitim gibi bir takım hakların tanınması ve netliğe kavuşturulması yaşanan sorunların azalması adına önemli adımlar olarak görülebilir.

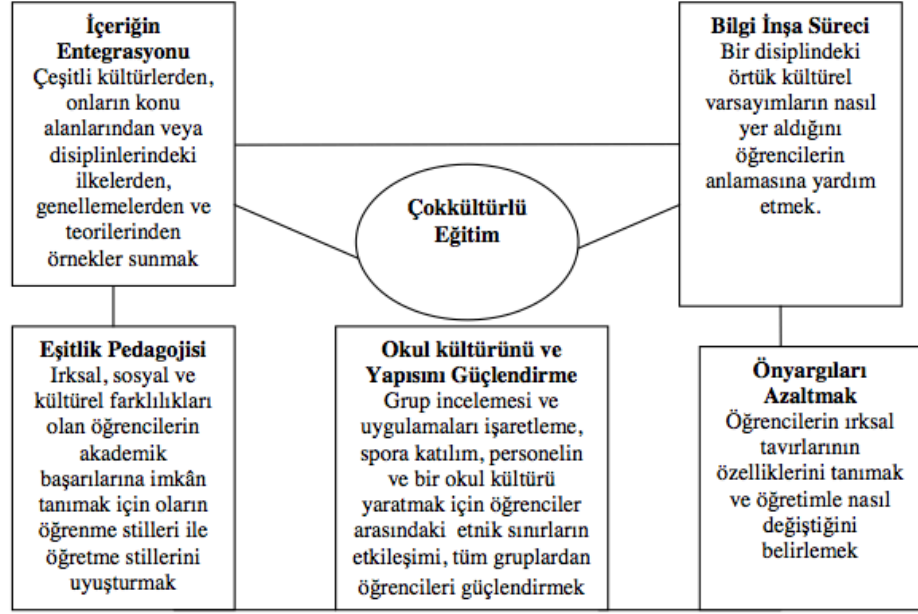
2.2.3 Çokkültürlü Eğitimin Önemi

Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin farklılıklarını yadsımadan onları önemseyen ve eşit

bir ortamda eğitimin devam etmesini sağlayan bir süreçtir (Rey, 2001). Bundan dolayı çokkültürlü eğitim, aynı devlet çatısı altında yaşayan her bireyin eşit eğitim imkânına sahip olmasını ve tek tip birey yetiştirmek yerine herkesin farklılıkları içinde özgür düşünebilmesini destekleyen bir eğitimidir. Oysa ki ulus devletlerde, toplumdaki dil, ırk, kültür, inanış gibi farklı değerler görmezden gelinerek hepsi ortak kabul edilmekte ve eğitim sistemi buna göre tasarlanmaktadır. Bu yüzden herkesin kabul ettiği makbul bireyler yetiştirme üzerine kurulu bir eğitim sistemi vardır. Oluşturulmak istenen bu ortak kimlik, eğitim aracılığı ile yeni nesillere aktarılır (Kaya Y., 2013). Çokkültürlü eğitimde ise akademik başarının artması ve farklı kültür grupları arasında problem olmadan hoşgörü içerisinde eğitim alma fırsatı yer almaktadır (Derman-Sparks ve A.B.C. Task Force, 1989).

Çokkültürlü eğitimde, yüzde yüz başarıya ulaşmak çok zor olduğu için olabildiğince öğrencilere eşit imkânlar verilerek akademik verimin artması hedeflenir (Banks, 1993). Çokkültürlü eğitim ile heterojen yapı içerisinde kültürler arasında sosyalleşme sağlanır. Bu yüzden baskın kültürün ya da tek bir kültürün değerlerini ön plana çıkararak eğitim verilmesi çokkültürlülüğe aykırıdır. Çokkültürlü eğitim ile ülke içerisinde ayrılığa ve bütünlüğe aykırı olmayan, herkesi içerisinde yaşadığı topluma karşı saygılı ve demokrasi anlayışının hâkim olduğu bir ortam oluşturulmuş olur (Balı, 2001). Çokkültürlü eğitim demokrasi, özgürlük ve insan hakları zemininde olmalıdır. Tek bir birey ya da topluluğun kültürel geçmişi yerine tüm ulusu kucaklayan bir eğitim modeli geliştirilmeli ve her birey eşit haklara sahip olmalıdır (Çötök, 2010). Bu şekilde düzenlenmiş bir eğitim sisteminde yetişen bireyler empati kurma, karşısındakine saygı gösterme gibi temel insan ahlâkını ilgilendiren konularda da kendini geliştireceğinden toplum içinde yaşanan huzursuzlukların önüne geçilmiş ve farklı kültürler içerisinde birlikte yaşama zemini oluşturulmuş olur. Ulus devletlerin benimsemiş olduğu eğitim sistemlerinde baskın kültürün diğer kültürler üzerindeki hâkimiyeti söz konusu olur. Banks'a göre çokkültürlü eğitim, eritme potası fikrini kabul etmez; bunun yerine farklılık değerlerinin olması gerektiğini savunur.

Banks (2002'den aktaran Woolfolk, 2004, 155)'in hazırladığı çokkültürlü eğitimin boyutları aşağıdaki şema ile daha iyi anlaşılacaktır.



Kaynak: Woolfolk (2004:155)

Şekil 1: Banks'in Çokkültürlü Eğitim Şeması

Banks'in ortaya koyduğu bu tablo, Amerika Birleşik Devletleri'nin eğitim politikalarını etkilemiş ve buna göre düzenlenmiştir (Nohl, 2009, 47). Bu şekilde bir eğitim düzenlemesi, eğitimin her boyutunun ele alınması ile gerçekleşebilir. İçerik entegrasyonunun sağlanması, ön yargıların azaltılması, eşitlik pedagojisi, okul kültürü ve bilginin inşası şemada görüldüğü gibi çokkültürlü eğitimi oluşturan beş temel basamaktır.

Çokkültürlü eğitim, toplum içerisinde farklı kültürlerle karşı saygı duymayı öğreten, evrensel ve demokratik değerlerin ön planda olduğu bir toplum oluşturulması gerektiğini vurgular (Gay, 2000). Bundan dolayı öğrencilerin empati yapma yetenekleri artacak, başkalarının hissettiklerine önem verecek ve onların yerine kendisini koyabilecektir. Böylelikle öğrenciler sadece yaşadığı ülkede kalmayıp dünyaya açılmış ve evrenselliği yakalamış olacaktır. Parekh (2002, 286) çokkültürlü eğitim ile öğrencilerin kazanacakları değerleri şöyle özetlemektedir:

- Birçok kültürden oluşan ortak bir kültür oluşturur,
- Kültürler arasından iletişimi artırır. Karşılıklı kültürel değerler kullanılır,

- Öğrenciler tek bir kaynağa ya da yöne yönelmez farklı kaynaklara, farklı kültürleri de öğrenerek dünyanın her yerinden deneyimler ve tecrübeler edinir,
- Öğrenciler çokkültürlü eğitim sayesinde önyargılarından ve ırkçı düşüncelerinden vazgeçer.

Parekh'in çokkültürlü eğitim ile öğrencilerin edinecekleri kazanımlar yukarıda sıralanmıştır. Bu kazanımları elde edebilmek için uygun bir eğitim programının hazırlanması en öncelikli atılması gereken adımdır. Mevcut eğitim programlarında tek ulusa ait değerler ön plana çıkarılmaktadır. Örneğin sadece Avrupalı beyaz erkekler her şeyi yapmış gibi anlatılır. Bunun yerine farklı kültürlerin değerleri ve farklı ırklara da yer verilmesi gerekmektedir. Bu şekilde farklı kültürlerin birikimleri anlatılırken, özgürlük ve eşitlik kavramlarının da içerisi doldurulmuş olacaktır (Çötök, 2010).

2.2.4 Çokkültürlü Eğitimin Rolü

Çokkültürlü eğitimin temelinde, öğrencilerin cinsiyet, ırk, din, dil, sosyo-kültürel yapı gibi farklılıkları göz önünde bulundurulmadan eşit bir şekilde eğitim almalarını sağlamak vardır (Banks, 1993). Çokkültürlü eğitimin kültürel boyutuna bakıldığında, farklı kimliklerin bir arada yaşaması olarak ifade edilir (Akdemir, 2004).

Eğitim programları oluşturulurken ülkelerin kültürel çeşitliliğine göre düzenlemeler yapılmalıdır. Çünkü çokkültürlü eğitimin, yönetim kolaylığı, öğretim verimi, program içeriği, öğrenci-okul performansları ve değerlendirme aşamalarını etkilediği yönünde eğitimciler tarafından bir görüş birliği vardır (Gay, 1994). Çokkültürlü eğitimin sınırlarını ve nelere dikkat edilmesi gerektiğini Banks (2001), Bennett (2001) ve Gay (1994) aşağıdaki maddelere göre sıralamışlardır:

- Irkçılık, ön yargı, cinsiyet ayrımı ve diğer ayrımcılıkların son bulması,
- Öğrenme ortamında farklı kültürlere yer verilmesi,
- Farklı kültürlerin miraslarının, deneyimlerinin, bakış açılarının birleştirilmesi; kültürel olarak farklı öğrenciler için okulda öğrenilenler ile gerçek yaşam deneyimleri arasında bağlantılar kurulması,

- Tüm bireyler için eğitim eşitliği sağlanması,
- Farklı kültürlerin birleşimi için bilimsel araştırmaların yapılması,
- Farklı kültürleri anlamak ve değer vermek için hümanistik girişimlerde bulunulması,
- İçerik ve sürecin, yapı ve özün, eylem ve yansıtmanın, bilgi ve değerlerin, felsefe ve metodolojinin, eğitimsel anlamlar ve sonucun birlikte ele alınması,
- Sistematik değişimin, gelişimsel bir süreç olduğunun kabul edilmesi,
- Farklılıkların, eğitimin içeriğini zenginleştirdiğinin farkında olunması,
- Öğretmenlerin, etnik grupların özelliklerinin, öğrencilerin davranışlarını nasıl etkilediğini anlamalarına yardım eden programların düzenlenmesi,
- Öğrencilerin, bilginin sosyal olarak yapılandırıldığını anlamalarına yardım eden eğitim programları geliştirilmesi.

Araştırmacıların sıraladığı bu ilkelere bakıldığında, çokkültürlü eğitim ile bireyler arasındaki ırk, din, dil, cinsiyet gibi farklardan kaynaklanan eşitsizliklerin kalkacağı, insanların daha demokratik şartlar altında kendilerini ‘öteki’ hissetmeden eğitimlerini alabileceği söylenebilir. Çokkültürlü eğitimin, okul ve sınıf ortamlarının uygun hale getirilmesi, öğretmen yeterliliklerinin, program içeriğinin yeniden yapılandırılması gibi etmenler sayesinde hayata geçebilir. Böyle bir eğitim sisteminde öğrenciler kendilerini daha huzurlu ve verimli bulacaklardır.

2.2.5 Çokkültürlü Eğitim Modelleri

Çokkültürlü eğitimin temeli, Banks (1995) tarafından tanımlandığı gibi, tüm öğrencilerin öğrenmesi gereken inançlardan, eğitim reformunun tüm öğrencilere öğrenme fırsatı vermesi gerektiği inancından ve bu hedeflere devamlı bir reform ve değişim süreci ile ulaşılabileceği inancından oluşur. Banks (1994)’in etkili modeli çokkültürlü eğitimin beş boyutunu sunar. İlk olarak, çokkültürlü eğitim içerik entegrasyonunu destekler ve programdaki materyallerin çeşitliliğini gerektirir. İkinci olarak, bakış açısının bilgiyi nasıl şekillendirdiğini ve insanların ulaştıkları sonuçları göstermek için bilgi inşasının incelenmesini gerektirir. Üçüncü olarak, farklı

grupların pozitif yönlerini göstererek önyargıyı azaltmaya çalışır. Dördüncü olarak, öğrenme ve öğretimde farklı yaklaşımlar kullanarak adil pedagojiye ulaşmaya yönelik çalışır. Son olarak çokkültürlü eğitim, okul ortamını ve yapısını düzenler ve öğrencileri birbirleri ile kaynaştırarak olumlu bir okul iklimi oluşmasını sağlar.

Banks önemli ölçüde, çoğu eğitimcinin ilk boyuta, yani içerik bütünleşmesine, (olguları önceden mevcut birimlere eklemek gibi) farklı insanların katkılarını tanıyarak veya çeşitlilik ile uğraşan özel bölümlerin ilavesiyle yaklaştığını vurgulamıştır. Banks, bu ortak iki yaklaşımın da çeşitlilikle ilgili içeriği marjinal tuttuğunu savunmaktadır. Banks (1995) bunun yerine içerik entegrasyonu için farklı bakış açıları ve yaklaşımlar ile dönüştürücü bir yaklaşım savunur. Böylece öğrenciler farklı bakış açıları, gelenekler, değerler ve idealler gibi insanların dünyayı nasıl anladığı ve hareket şekilleri hakkında bilgi edinebilir.

Kitano (1997) dışlayıcı olmayan, kapsayıcı ve dönüştürülmüş olarak saydığı üç türlü dersi tanımlamak için düşüncelerini bu fikirler üzerine inşa etmiştir. Dışlayıcı olmayan bir ders; kalıplaşmış ifadelerle tasvir edilen tarih ve bilginin farklı kültürlerin sunumunda geleneksel ve temel olmasıdır. Kapsayıcı bir ders; ana akım ve geleneksel bakış açılarını sunar fakat sonrasında diğer bakış açılarını da ekler. Dönüştürülmüş bir ders; aktif olarak geleneklere meydan okur, yeni kavramlar ve düşünme yolları yaratır, benzer öğretmen ve öğrenciler arasında güç paylaşımı yapar. Dönüştürülmüş bir derste içerik, öğretim stratejileri, sınıf içi etkinlikler, değerlendirmeler ve sınıf dinamikleri ile birlikte değiştirilir. Dönüştürücü çokkültürlü eğitim açıklamaları ile Kitano (1997) ve Banks (1995) çokkültürlü eğitimin başarılı olması için salt bir katkı yaklaşımının ötesine geçmesi gerektiğini savunmaktadırlar.

2.2.6 Çokkültürlü Eğitime Karşı Eleştiriler

Çokkültürlü eğitimin olumlu ve gerekli olduğunu vurgulayan araştırmaların yanı sıra bazı olumsuz önyargılar ve eleştiriler de mevcuttur. Bu eleştiriler, çokkültürlü eğitim hakkında yeterli bilgiye sahip olunmamasından kaynaklanmaktadır. Buna ilave olarak çokkültürlü eğitim hakkında art niyetli kullanılacağı, farklı gruplar arasındaki mesafeyi artıracığı ve ülke bütünlüğüne zarar vereceği yönünde bir takım endişeler de bulunmaktadır.

Bennett (1995)'e göre kültürel farklılıkları çok fazla öne çıkarmak, bu kültürel farklılıklar hakkında olumsuz tepkilere ve kendi kültüründen olmayana aşağı görmek gibi neticelere sebep verebilir ki; bu, insanın doğasında olan bir durumdur. Ayrıca, temel insani haklar bağlamında düşünüldüğünde insanlar; kültürüne, ırkına ve dinine bakılmaksızın eşittir. Bundan dolayı eğitim hakları arasında bir fark olmamalıdır. Fakat çokkültürlü eğitim kavramını sadece belli gruplara sağlanacak ayrıcalık olarak gören yanlış bir düşünceye sahip olanlar da mevcuttur. Örneğin, çokkültürlü eğitim sadece Afrika kökenliler, Latinler, Uzak Doğu Asyalılar, azınlık gruplar ya da kadınlar için üretilmiş mevcut programa ilave edilebilecek bir unsur gibi görülmektedir (Glassman, Swatos, ve Denison, 2004, 267). Çokkültürlü eğitimin bu şekilde algılanması ve bilinmesi çokkültürlü eğitimin temel felsefesi ile örtüşmeyeceği gibi herkese eşit eğitim fırsatı sunmuş olmaz.

Çokkültürlü eğitim kadın-erkek, siyah-beyaz veya sadece özel bir gruba yönelik bir eğitim türü değildir. Çokkültürlü eğitim tüm öğrencileri kapsayıcı, kültür farkı gözetmeyen ve her bireyin aktif vatandaş olmasını sağlayacak bir eğitim hareketidir. Yapılan eleştirilerde ise çokkültürlü eğitimi sadece belli gruplar için belli hakları kullanmalarını sağlayacak bir hak verme olduğu düşüncesi çokkültürlü eğitim hakkındaki en büyük yanlış anlamadır (Glazer, 1997). Bu yanlış anlama, çokkültürlü eğitimin ötekiler için olduğu düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Bazı çokkültürlü eğitim karşıtları bu durumu Afrika merkezli bir eğitim olarak görmekte ve ötekiler için uygulanabilecek bir çalışma olduğunu düşünmektedir (Banks, 2013). Hâlbuki çokkültürlü eğitim, tüm grupları kapsayıcı bir konuma geldiği zaman ve herkes tarafından kabul edildiği zaman okullarda uygulanabilecek bir eğitim hareketidir.

Çokkültürlü eğitim hakkındaki eleştirilerden bir başkası da çokkültürlü eğitimin batı ve batı medeniyetlerine karşı üretilmiş eleştirel bir hareket olduğu düşüncesidir (Banks, 2013). Çokkültürlü eğitimin kaynağına bakıldığında ise bunun batı kaynaklı bir hareket olduğu ve çok az elit bir kesimin sahip olduğu imkânların tüm insanlara sunulabileceğini amaçlayan bir yapısı olduğu anlaşılabacaktır. Tüm halk için eşitlik, adalet ve özgürlük fikri çokkültürlü eğitim hareketini doğurmuştur (Foner, 1998; Franklin, 2005'den aktaran Banks, 2013).

Çokkültürlü eğitim hakkındaki bir diğer eleştiride bu eğitim sisteminin ülkeyi böleceği endişesidir (Banks, 2013). Aynı ülke içinde yaşayan farklı etnik, ırk ve

kültür gruplarına eğitimde bazı hakların verilmesi ülkenin bütünlüğüne zarar vereceği ve coğrafi olarak sınırlarının değişeceği fikrini doğurmuştur.

Buna ek olarak çokkültürlü eğitim, bölücü, indirgemeci, dar görüşlü ve antidemokratik olduğu iddiasıyla saldırı altında kalmıştır (D'Souza, 1991a, 1991b). Banks (1995), öğrencilerin eleştirel olmaları ve bilginin inşasında aktif olarak yer almalarına yönelik öğretimin sonucunun, öğrencilerin daha kolay bir biçimde karmaşıklığı anlayabilmeleri ve demokratik sürece katılabilmeleri olduğu için gerçek çokkültürlü eğitimin bu şeylerin hiçbirisi olmadığını savunmaktadır. Ayrıca çok kültürlü eğitimin, sadece ayrımcılığı ve eşitsizliği maskeleyerek için hizmet ettiği (Platt, 2002) ya da çokkültürlülüğün özelleştirici olduğu ve önyargı için ek zemin oluşturduğu iddia edilmiştir (Okin, 1999; Webster, 2002).

Çokkültürlü eğitim ideali birçok okul ve üniversite tarafından benimsemiş ve çokkültürlü eğitim modelleri öğrencilerin hem nasıl çoğulcu bir bakışa sahip olacaklarını hem de bu eğitim ile nasıl güçlenmiş olacaklarını açıklamaktadır. Okulların bu idealleri yürütmekte ne kadar iyi olduğu, çokkültürlü eğitimi savunanlara güven veren belirleyici bir faktör olarak görülmektedir.

2.2.7 Çokkültürlü Eğitim Programı

Her eğitim programı, içinde bulunduğu kültür ortamından, coğrafi konumdan, okul ve toplum yapısından etkilenmektedir. Eğitim programının yapısının oluşmasında, kullanıldığı toplumun geçmişi, gelenekleri ve öğrenme tipleri rol oynamaktadır. Gay (1994)'e göre çokkültürlü eğitimde kullanılan yöntemler ve karşı kültürün değerlerini öğrenme, öğrencilerin diğer kültürlerle karşı olan bakış açılarını ve algılarını pozitif olarak değiştirir. Çokkültürlü eğitim için varolan mevcut birikimlerden faydalanılabilir. Farklı kültürlerle sahip öğrencilerin birikimleri ve tecrübeleri, diğer öğrencilerin o kültürü anlamaya çalışmasında kullanılabilir (Başarır, 2012). Bu sayede diğer kültürlerle karşı saygı duyulur ve toplum huzuru artar.

Gay (2004), çokkültürlü eğitim programı ile normal eğitim programı arasındaki farkların 'kavramsal paradigmlar, metodolojiler ve gelişim analizi değişkenleri' kavramları üzerinde olduğunu belirtmiştir. Çokkültürlü eğitim programının normal bir program geliştirmede kullanılan ve dikkat edilen etmenlerle ilişkili olduğu Kridel (2010) tarafından belirtilmiştir. Ayrıca Kridel, çokkültürlü eğitim programındaki

konuların hangi öğrencilere, nasıl ve neden verileceğini, bunların öğrenciye nasıl sunulacağını vurgulamıştır. Çokkültürlü eğitim programı normal bir programdan farklı olarak öğretimin tabanına kültürel farklılıkları ve çeşitliliği yerleştirir. Günümüz dünyasında her ırktan, milletten ve kültürden öğrenci başka kültürler içerisinde eğitimini devam ettirmek durumunda kalabilir. Çokkültürlü eğitim programları burada öğrencinin kendini nasıl ifade edeceğini ve çevrelerindeki farklılıklara nasıl uyum sağlayacağı ile ilgili bir yapı oluşturmuş olur (Aydın, 2013).

Çokkültürlü eğitim programında öğretmen ve okul ortamının etkisi çok büyüktür. Gay (2002)'e göre öğretmenler, başka kültürler hakkında bilgi edinmenin yanında öğrendikleri bilgileri çokkültürlü eğitime uygun program tasarımı ve ders içeriği aktarma yönünde nasıl değiştireceklerini öğrenmeleri gerekmektedir. Ayrıca, eğitim programı içinde bulunduğu toplumun kültürel mozağine cevap verebilmesi için eğitim fakültesi akademisyenlerinin ve bu işle ilgili çalışanların, çokkültürlü eğitim programını uygun hale getirme çabası ve gayreti içerisinde olmaları gerekmektedir (Brown, 2007).

Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim uzmanı Banks (2004), okul programlarını çokkültürlü eğitime uyarlamada kullanılabilecek dört basamağı şu şekilde ifade etmiştir:

1. **Katkılar yaklaşımı:** Bu yaklaşımda farklı kültürlere ait özel günler, etkinlikler, gelenekler, kanaat oluşturmuş önemli kişiler, yiyecekler ve müzik gibi o kültürün öne çıkmış temaları yüzeysel olarak anlatılır.
2. **İlave/Ek yaklaşımı:** Bu yaklaşıma göre programın yapısı bozulmadan çokkültürlü eğitim içeriği, kavram, tema ve farklı bakış açıları ilave edilebilir.
3. **Dönüşüm yaklaşımı:** Bu yaklaşımda programın yapısı değiştirilebilir. Öğrencilerin, diğer grupların bakış açılarından kavram, konu, tema ve problemleri görmeleri sağlanır.
4. **Sosyal eylem yaklaşımı:** Bu yaklaşımda, öğrenciler sosyal konular hakkında kararlar verir ve çözmek için eylem geliştirir.

Kridel (2010)'e göre çokkültürlü eğitim programının temelini; çokkültürlü eğitim uygulama, yöntem ve stratejileri oluşturmaktadır. Ayrıca, farklı etniklerin diğer etnik kökenler hakkında doğru ve yeterli bilgi edinmesi gerektiğini savunmaktadır.

Çokkültürlü eğitimin amacının bir başka boyutu olarak ise küresel farkındalık ve farklı kültürlere sahip öğrencilere daha verimli nasıl eğitim verilebileceği olduğunu belirtmektedir. Kridel (2010) burada program oluşturma esnasında farklı kültür grubundaki öğrencilerin uygun ve eşitlikçi öğrenme stratejisinin dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır. Bu hassasiyetle hazırlanmış programların öğrencilerin gelişiminde, sosyal, psikolojik ve akademik seviyelerdeki başarılarını etkileyeceği ve olumlu yönde ivme kazandıracağı söylenebilir.

Çokkültürlü eğitim alanındaki bir başka araştırmacı olan Cırık ise çokkültürlü eğitimi program içerisinde bir bölüm olarak aktarmak yerine, programı yeniden inşa ederek hedefler, içerik ve değerlendirme gibi aşamalar belirlenirken çokkültürlü eğitimin dikkate alınmasının daha sağlıklı olacağını belirtmiştir (Cırık, 2008). Bunu destekler bir tanımlamada ise Bennett (1995) çokkültürlü eğitimin amaçlarını gerçekleştirebilmesi için program ve diğer faktörlerin çokkültürlü eğitim ile harmanlanmış olması gerektiğini savunmaktadır. Bennett, özellikle çokkültürlü eğitim programı, öğretmen beklentilerinin pozitif olması, kültürler arası ilişkileri desteklemesi, yönetici ve öğretmen eğitimlerinin yeterliliğini çokkültürlü eğitim programı oluşturken temel olarak alınması gereken unsurlar olarak savunmaktadır. Schmitz (1999) ise çokkültürlü eğitim programı hazırlamada kullanılabilecek ilkeleri şöyle sıralamıştır:

1. Öğrenme hedefleri tanımlanırken toplumun sosyolojik yapısına dikkat edilmeli,
2. Geleneksel kavramları sorgulamada dikkat edilmeli,
3. Öğrenci farklılıklarına dikkat edilmeli,
4. Doğru materyal ve etkinlikleri belirlemeye dikkat edilmeli,
5. Değerlendirme aşamaların belirlenmesinde çokkültürlü eğitimi dikkate alarak değerlendirme yapılmalı

şeklindedir.

2.2.8 Çokkültürlü Eğitim İçin Öğretmen Özellikleri

Kuşkusuz eğitim öğretim sürecinin en önemli bileşenlerinin başında öğretmenler gelmektedir. Öğretmenler kendilerine emanet edilen öğrencilere eşit ve adaletli yaklaşarak en iyi eğitimi vermekle yükümlüdürler. Toplum olarak ilerlemiş ve refah seviyesi yüksek bir devlet olma adına kaliteli bir eğitimin verilmesi herkes

tarafından bilinen bir gerçektir. Başarılı bir eğitimin verilmesi kendini geliştirmiş ve nitelikli öğretmenler ile mümkün olmaktadır. Seferoğlu, iyi öğrencilere sahip olmayı iyi öğretmenlere sahip olmaya bağlamıştır (Seferoğlu, 2003).

Öğretmenler, meslek hayatları boyunca sürekli olarak farklı yaş grupları, farklı kültür grupları, farklı sosyo-ekonomik düzey, farklı inancıya sahip vb. öğrencilerle karşı karşıya gelmektedirler. Bu kadar çok farklılığın olduğu bir ortamda öğretmenlik yapmak ve başarılı olmak için kaliteli bir eğitime ve çoğulcu bir bakış açısına sahip olmak gerekmektedir. Bu çoğulcu ve farklılıklara karşı saygılı bakış açısı, öğrenciler arasında fark gözetmeksizin eğitim vermeyi ve farklılıklara hassasiyet göstermeyi beraberinde getirmektedir. Olstad, Foster ve Wyman (1983) öğretmen yetiştirme programlarının;

1. Kültürel farkındalığın artmasını kolaylaştırması,
2. Çeşitliliğe saygı duymayı ve önyargısız olmayı,
3. Kültürel yeterliliği arttırması,
4. Çeşitli öğrenci tipleri ve aileleri ile etkili çalışmaya hazır olması.

özelliklerine sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Çokkültürlü bir eğitim alan öğretmenler, sınıf ortamında tüm öğrencilerinin eşit eğitim fırsatı almasını sağlamaktadır. Öğrenciler ise kendilerini eşit ve adaletli bir ortamda hissettikleri için daha başarılı olmaktadır. Çokkültürlü eğitim alacak öğretmenlerin eğitimi, dört farklı yönden incelenmiştir. Bunlar bilgi, deneyim, davranış ve tutum şeklindedir (McGeehan, 1982). Bu niteliklere ve farkındalığa sahip öğretmenler, öğrencilerinin farklılıklarına nasıl yaklaşması gerektiğini bilir ve buna göre bir bakış açısı geliştirir. Villegas ve Lucas (2002) çokkültürlü öğretmen niteliklerini şu şekilde sıralamışlardır;

1. Sosyokültürel bilgiye sahip olmak,
2. Farklılıkları kabul etmek,
3. Okul ortamının çokkültürlü yapısının farkında olmak,
4. Öğrencilerin bilgiyi işleme şekillerini öğrenmek ve bu duruma destek olmak,
5. Öğrencileri iyi tanımak,
6. Öğrencilerine göre öğretimi yeniden tasarlamak.

Bu niteliklere bakıldığında öğretmenlerin, toplumun kültürünü tanıması, farklılıklara açık olması ve eğitimi öğrencilerine uyarlayabilmesi beklenmektedir. Öğretmenler bu kapsamda öğrencilerini gözlemlene yollarını araştırmalı ve yakından tanımalıdır. Farklı kültür ortamlarından gelmiş öğrencilerine, kendilerini geliştirebilmelerine yardımcı olacak güveni vermelidir.

Türkiye’de eğitim sisteminde son zamanlarda uygulanmaya çalışılan yapılandırmacı yaklaşım, öğrencinin kazandığı tecrübeler ve kendi fikirleri ile yeni anlamlar çıkarmasına dayanmaktadır. Yani karşılaşılan yeni bilgilerle eski deneyimlerini harmanlayarak bilgiyi öğrenme ve problem çözme becerisi oluşturmaktır. Öğrencilerin geçmiş birikimleri ve değerleri, onun problem çözme becerisini doğrudan etkilemektedir. Bu yüzden öğrencinin farklılıklarını ve kültürünü yok saymak öğrencinin başarısını etkilemektedir (Başbay ve Bektaş, 2009). Çokkültürlü öğretmenler bu birikimleri yok saymak yerine farklılıkları kabul etmektedir. Günümüzde kültürel ve etnik çeşitlilik hızla artmaktadır. Bu gerçekten hareketle öğretmenler, bu çeşitliliğe ayak uydurmak zorundadır. Çünkü öğrencilerin kültürel geçmişleri ve bilgiyi rahatça yapılandırmaları başarılarını olumlu olarak etkilemektedir. Dolayısıyla çokkültürlü bir eğitim anlayışı bir öğretmen için ahlâki bir değer olmanın yanında bir gereklilik haline gelmiştir.

2.2.9 Çokkültürlü Eğitim İle İlgili Yapılmış Örnek Çalışmalar

Dünyada çokkültürlü eğitim alanında yapılmış birçok çalışma mevcuttur. Bunun yanında son zamanlarda Türkiye’de yapılan çalışmaların sayısında da bir artma söz konusudur. Bu çalışmalardan bir kaç örnek şu şekildedir;

Damgaci (2013) Türkiye’deki akademisyenlerin çokkültürlü eğitime karşı tutumları inelenmiştir. Bu araştırmanın örneklemini eğitim fakültesi bulunan 75 üniversiteden 520 akademisyen oluşturmaktadır. Akademisyenlerin çokkültürlü eğitim düşünceleri ölçmeye yönelik bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Bunun yanında sorulan 3 adet açık uçlu soru ile akademisyenlerin bu konudaki görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmacının yaptığı nicel analizlerde akademisyenler Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği’nde %35 oranında katılıyorum ve yine %35 oranında kesinlikle katılıyorum cevabını vererek çokkültürlü eğitime karşı yüksek derecede olumlu tutumlarını göstermişlerdir. Bu araştırmanın nitel analiz bulgularında ise akademisyenler

çokkültürlü eğitimin avantajlı bir eğitim türü olduğunu belirtmişlerdir. Çokkültürlü eğitimin başarısını ise öğretmenlerin eğitilmelerine bağlamışlardır.

Çeli (2015) yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin çokkültürlü eğitim ve demokrasi algılarını Kırıkkale Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi örneği üzerinden değerlendirmiştir. Araştırmacının elde ettiği sonuçlar bize demokrasi algısının ortalamasının 26,55 düzeyinde yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun yanında bu araştırmada çokkültürlü eğitim ve demokrasi algısının eğitim çevrelerinde pozitif ve yüksek olduğu görülmektedir.

Tokat ilinde öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, branş (bölüm), mezun olunan fakülte, çalışılan okulun ilköğretim kademeleri ve çalışılan okulun il ya da ilçede olmasının çokkültürlü eğitime bakışlarında bir farklılığa sebep olup olmadığının yapıldığı bir başka çalışmada çıkan birtakım anlamlı farklar olmuştur. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin tutumlarına branş, kıdem, mezun olunan fakülte, eğitim kademesi ve eğitimin yapıldığı çevrenin etki ettiği tespit edilmiştir. Araştırmanın genel sonuçlarına bakıldığında ise öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı olumlu tutuma sahip oldukları anlaşılmaktadır. Çokkültürlü eğitime karşı farkındalığı az olan öğretmenler ise sınıftaki öğrencileri "aynı", "farksız" gibi nitelendirdikleri tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin çokkültürlülük konusunda bilgilendirilmeye ihtiyaçlarının olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Yazıcı S., Başol G., Toprak G., 2009).

Sharma (2005) yaptığı çalışmada lise öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim algılarını araştırmıştır. Nicel ve nitel araştırmanın bir arada kullanıldığı çalışmada rastgele seçilmiş 150 öğretmene anket soruları yöneltilmiş, 15 öğretmen ile de yüzyüze görüşme yapılmıştır. Ortaya çıkan bulgularda ise öğretmenlerin demografik bilgileri ile algıları arasında düşük korelasyon çıkmış. Fakat bu araştırma bize göstermektedir ki kültürel çeşitliliğin olduğu yerlerde öğretmenlik yapacak olanlar için etkili bir çokkültürlü eğitim hazırlığına ihtiyaç vardır. Her yıl kültürel çeşitliliğin artmasından dolayı kültürel çeşitliliğe duyarlı öğretmenlere ihtiyaç giderek artmaktadır.

Maatta (2008) 143 öğretmen üzerinde yaptığı araştırma çokkültürlü eğitim algısı ve farklı kültürlere sahip öğrenciler için öğretmen yeterliliğini incelemiştir. Bu kapsamda cinsiyet, yaş, öğretmenlik tecrübesi, göçmen öğrenci eğitimi tecrübesi gibi değişkenlere bakılmıştır. Bu değişkenler arasında öğretmenlerin yeterliliğini etkileyen

en önemli faktör farklı kültürler içindeki öğretmenlik deneyimidir. Bu tecrübeye sahip öğretmenlerin sınıfta kendilerini daha rahat hissettikleri sonucuna varılmıştır. Yaş ve öğretmenlik tecrübesi gibi değişkenlerin çokkültürlü eğitim için anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiş. Öğretmenler kendilerini daha rahat hissetmelerini çokkültürlü eğitim deneyimleri ve bu alanla ilgili geliştirilmiş materyallere bağlamışlardır. Farklı kültür gruplarına ait öğrenciler için buna duyarlı öğretmenlerin olması gerektiği ve bunun içinde öğretmenlerin çokkültürlü eğitime uygun şekilde yetiştirilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

3. YÖNTEM

Bu çalışmada, İstanbul'daki eğitim fakültelerindeki lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşlerine bakılmıştır. Bu kapsamda uzman görüşlerine başvurulmuş, geçerlik ve güvenirlik testi yapılmış olan çevrimiçi (online) bir anket, İstanbul'daki eğitim fakültesi olan üniversitelerin lisans öğrencilerine gönderilmiştir. Aşağıdaki alt başlıklarda araştırmanın yöntemi ve süreci detaylı olarak anlatılmıştır.

3.1 Araştırma Deseni

Bu çalışma, nicel araştırma desenlerinden olan betimsel araştırma deseni kullanılarak yapılmıştır. Betimsel yöntemler, araştırılmak istenen sorunun varolan durum içindeki yerini belirlemeye yöneliktir. Bu yöntemde mevcut durum kendi koşulları içerisinde çalışılır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Betimsel araştırmalarda üzerinde çalışılmak istenen konunun mevcut durumunu ortaya çıkarmak için veriler toplanması gereklidir. Bu veriler gözlem, anket görüşme ya da test gibi veri toplama araçları ile toplanır. Bu çalışmada kullanılan anket, öntest-sontest ayrı örnek grup (separate-sample protest-posttest) türüne göre yapılmıştır. Öntest-sontest ayrı örnek grup türünde, tarafsız seçilmiş iki grup oluşturulur. Bu grupların bir tanesi öntest için kullanılırken diğeri sontest için kullanılır. Bu modelin başarısı grupların tarafsız olarak oluşturulmasına bağlıdır. Ayrı gruplar üzerinde yapılmasına rağmen aynı grupta yapılmış gibi değerlendirileceği varsayımı ile hareket edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Cresswell (2012)'e göre, nicel araştırmalar nesnel ve öznel gerçekliğin birbirinden ayrıldığı varsayılır. Nicel araştırma yöntemi nesnel olduğu için ölçme ve değerlendirme verilerinden oluşur. Yorum ve kişisel değerlendirmeler içermez (Kırcaali-İftar, 1999). Niceliksel araştırmalarda evreni temsil edecek örneklem alınır ve sayısal veriler elde edilir.

Bu çalışma kapsamında ön test için 240 kişiye hazırlanan anket gönderilmiş ve açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ortaya çıkan faktörlerin doğrulanması amacı ile yansız bir şekilde 221 kişiye ölçe aracı tekrar gönderilmiş ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Ölçe aracı oluşan faktörler ve güvenirlik analizi sonuçlarına göre yeniden düzenlemiştir. Kapsam ve yapı geçerliği tamamlanmış olan anket, gerçek verilerin toplanması amacı ile katılımcılara gönderilmiştir.

3.2 Katılımcılar

Bu araştırmanın evrenini İstanbul'da eğitim fakültesi bulunduran üniversiteler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında burada eğitim gören katılımcılardan 967 kişiye ulaşılmıştır. Katılımcılardan 761'i kadın, 206'sı erkektir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme türünde elde edilecek olan bilgide herhangi bir farklılık oluşturacak bir etken yoksa tercih edilir. Bu türde gerekli örneklem büyüklüğü belirlenir ve seçilen örnekleme uygulama yapılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Anket, www.surveey.com adresinde çevrimiçi (online) (web sayfası üzerinden erişilebilir) olarak düzenlenmiştir. Hazırlanan anket adresi (linki) üniversitelerin eğitim fakültesi öğrencilerine e-posta yolu ile ulaştırılmıştır. Araştırmaya toplamda 1050 eğitim fakültesi lisans öğrencisi katılmıştır. Fakat araştırmanın kapsamına uymayan ve eksik doldurulan 83 adet anket verisi değerlendirmeye katılmamıştır.

3.2.1 Araştırmaya Katılan Katılımcıların Özellikleri

Tablo 1: Cinsiyet Dağılımı

	%	<i>f</i>
Kadın	78,69	761
Erkek	21,30	206
Toplam	100	967

Tablo 1'e göre bu ankete katılan 967 katılımcının %78,69'u (761 kişi) kadın, %20,30'u (206 kişi) erkek şeklindedir.

Tablo 2: Kişinin Kendisini Nasıl Tanımladığı

	%	<i>f</i>
Arap	1,24	12
Arnavut	0,72	7
Boşnak	0,62	6
Çerkez	1,34	13
Ermeni	0,31	3
Gürcü	0,93	9
Kürt	7,34	71
Laz	2,90	28
Rum	0,31	3
Süryani	0,10	1
Türk	76,11	736
Musevi	0,31	3
Zaza	1,24	12
Diğer	5,17	50
Boş	1,34	13
Toplam	100	967

Tablo 2'de katılımcıların kendilerini nasıl tanımladıkları görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunu %76,1'lik kısım ile Türkler oluşturmaktadır. Ardından en büyük dilimi %7,3 ile Kürtler oluşturmaktadır. Kendisini, verilen tanımlamalardan herhangi birisi ile tanımlamayanlar ise %5,2'lik bir pay oluşturmaktadır. Katılımcıların etnik dağılımına bakıldığında İstanbul'daki eğitim fakültelerinde birçok etnik yapıya mensup öğretmen adayının bulunduğu söylenebilir.

Tablo 3: Okul Dağılımı

	%	<i>f</i>
Özel	36,19	350
Devlet	63,81	617
Toplam	100	967

Tablo 3’de özel ve devlet üniversitelerinin ankete katılım oranları görülmektedir. Katılımcıların %36,2’lik kısmını özel üniversite öğrencileri oluştururken geri kalan %63,8’lik bölümünü ise devlet üniversitesi öğrencileri oluşturmaktadır.

Tablo 4: Bölüm Dağılımı

	%	<i>f</i>
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (BÖTE)	11,69	113
Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği (DİKAB)	2,79	27
Fen Bilgisi Öğretmenliği	12,00	116
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	15,31	148
Matematik Öğretmenliği	3,10	30
Okul Öncesi Öğretmenliği	14,17	137
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR)	14,17	137
Sınıf Öğretmenliği	0,83	8
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	7,55	73
Türkçe Öğretmenliği	0,93	9
Yabancı Diller Öğretmenlikleri	10,44	101
Boş	4,55	44
Diğer	2,48	24
Toplam	100	967

Tablo 4’de ankete cevap veren katılımcıların hangi bölümlerde eğitim gördüklerinin dağılımı yer almaktadır. Dağılıma göre ankete en fazla katılım sırasıyla Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (BÖTE), İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) ve Yabancı Diller Öğretmenlikleri bölümlerinden olmuştur.

Tablo 5: Sınıf Dağılımı

	%	<i>f</i>
1. Sınıf	44,00	425
2. Sınıf	21,95	212
3. Sınıf	14,39	139
4. Sınıf	15,84	153
5. Sınıf	3,31	32
Boş	0,52	5
Toplam	100	967

Tablo 5’de katılımcıların sınıflara göre dağılımı bulunmaktadır. Tabloya göre en fazla katılımı %44 ile 1. sınıflar ardından %21,9 ile 2. sınıflar oluşturmıştır.

3.3 Veri Toplama Aracı

Bu araştırma kapsamında İstanbul’da bulunan üniversitelerin eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşlerine bakılmıştır. Araştırma kapsamında eğitim fakültesi öğrencilerinin çokkültürlü bir toplum ve çokkültürlü eğitime karşı görüşlerinin neler olduğu incelenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde özellikle eğitim fakültelerinin lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerini belirleyen bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu gerçekten hareketle, araştırmacı hem kendi araştırmasını planladığı biçimde tamamlayabilmek hem de alanyazına bir ölçme aracı kazandırmak düşüncesiyle bu anketi geliştirmiştir.

3.3.1 Eğitim Fakültesi Lisans Öğrencileri Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Anketi (EFLÖÇÇEA) ve Özellikleri

EFLÖÇÇEA, teknik özellikleri (geçerlik ve güvenirlik) belirlenmeden önce, ilk olarak üç bölüm olarak hazırlanmıştır. Birinci bölüm demografik özellikleri belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu bölümde demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, gelir düzeyi vb.) sorgulayan 8 soru bulunmaktadır. İkinci bölümde çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili görüşleri belirlemeyi sağlayan 9 soru bulunmaktadır. Bu bölümde amaç, olabildiğince çok görüşü elde edebilmek olduğundan, beş seçenekli olan bu 9 soruda birden çok seçenek işaretlenmesi serbest bırakılmıştır. Üçüncü bölümde ise eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin algılarını belirlemeye çalışan 19 madde hazırlanmıştır. Bu maddeler 5 dereceli (kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum) likert tipi bir ölçek olarak geliştirilmiştir.

Anket geliştirilmeden önce araştırmacı, çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili literatürü taramıştır. Literatürden alınan referans doğrultusunda oluşturulan anket, deneme uygulamasına sokulmadan önce alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Bu kapsamda anket, çokkültürlü eğitim konusunda çalışmaları olan dört eğitim bilimleri alanından akademisyene gönderilmiştir. Akademisyenlerin görüşlerini bildirmeleri ve her maddeye yorum yapabilmeleri için anket üzerinde boşluklar oluşturulmuş ve iki haftalık bir süre tanınmıştır. Gelen yorumlar ve bildirimler doğrultusunda, araştırmacı dışında ölçme ve değerlendirme alanında doktora düzeyinde öğrenim gören iki uzman ile birlikte yeniden revize edilmiştir. Anket korelasyon değerlerine bakıldığında yüksek oranda tutarlı çıkmıştır. Bu anlamda bir görüş birliği sağlanmıştır. Alan uzmanlarından alınan dönütler doğrultusunda ankete son hali verilmiş ve deneme uygulaması yapılmıştır.

Deneme uygulaması sonucunda anketin ölçek özelliği gösteren ve algıyı ölçen 19 maddelik bölümünden; 2 maddenin (22 ve 26) düşük korelasyon gösterdiği, 2 maddenin (12 ve 14) ise birden çok faktörde yük gösterdiği belirlenmiştir. Bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlemler sonucunda ölçekte 15 madde kalmıştır. Kalan 15 madde yeniden numaralandırılmıştır.

Ölçekte kalan 15 madde üç faktör (boyut) altında toplanmıştır. Bu faktörlerin isimleri ve altındaki maddeler aşağıdaki gibidir:

- **Çokkültürlü Eğitimin Sonuçları (ÇES):** Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime önem verilmesi sonucunda oluşacak durumlara yönelik algıyı göstermektedir. Bu boyut madde 10, 11, 12, 13, 14, 15 ve 16'dan oluşmaktadır. Alınabilecek en yüksek puan 35'tir. Yüksek puan çokkültürlü eğitimin olumlu sonuçlar doğuracağını göstermektedir.
- **Üniversite Eğitiminin Çokkültürlü Eğitime Etkisi (ÜEÇEE):** Üniversitede alınan derslerin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime etkisinin ne olduğuna dair algıyı göstermektedir. Bu boyut madde 17, 18, 19, 20 ve 21'den oluşmaktadır. Alınabilecek en yüksek puan 25'tir. Yüksek puan üniversitedeki derslerin çokkültürlü eğitime olumlu etkisini göstermektedir.
- **Eşitlik ve Adalet (EA):** Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim bağlamında eşitlik ve adalet algısını göstermektedir. Bu boyut madde 22, 23 ve 24'ten oluşmaktadır. Alınabilecek en yüksek puan 15'tir. Yüksek puan eşitlik ve adalet algısını göstermektedir.

Madde 14 ve 22 olumsuz yüklü ya da anlamca olumsuz olduğu için tersten kodlanmaktadır.

3.3.1.1 Açıklayıcı Faktör Analizi Bulguları

Veriler IBM–SPSS 21 programına aktarılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi ilgilenilen özellik/özellikleri saptamak amacıyla geliştirilmiş bir ölçeğin nasıl bir yapı gösterdiğini, faktöriyel yapısını ortaya çıkarmak amacıyla uygulanan bir analizdir. Anketin 10-28. soruları ölçek özelliği gösterdiği için açıklayıcı faktör analizi kapsamında 240 bireyden elde edilen veri setine “temel bileşenler analizi (principal components analysis)” uygulanmıştır. Bu analizin içeriğinde, analize geçilmeden önce veri setinin faktör analizine tabii tutulmasının uygun olup olmadığı, kısaca veri setinin uygunluğuna ilişkin Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Testi yapılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2003; Özdamar, 2013). Analizde KMO değeri 0.833 bulunmuştur. Bu değer en az 0.50'nin üzerinde olması veri setinin faktör analizi uygulanması için uygunluğunu göstermektedir. Bartlett Testi sonucu ise ($X^2=1374.363$; $sd=105$, $p<0.01$) bulunmuştur. Bu değer anlamlı çıkması, faktör analizinin yapılabileceğini göstermektedir.

Anketin 19 soruluk ölçek boyutundan 22 ve 26 numaralı sorular madde toplam korelasyonları 0,20'nin altında olduğu için, 12 ve 14 numaralı maddeler ise birden çok faktörde yüksek korelasyon gösterdiği gerekçesiyle ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 15 madde üç faktörlü bir yapı göstermiştir. Kalan 15 maddeye ilişkin faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonları, üç faktörlü ölçeğin ilgilenilen özelliğin (çokkültürlü eğitim tutumu) varyansının ne kadarını açıkladığı ve güvenilirlik değerleri tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 6: Faktör Analizi Birincil Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyon Sonuçları

Madde No	Birinci Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde No	Birinci Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu
I10	0.58	0.57	I20	0.26	0.33
I11	0.54	0.58	I21	0.60	0.45
I13	0.59	0.59	I23	0.79	0.55
I15	0.55	0.31	I24	0.84	0.51
I16	0.37	0.43	I25	0.51	0.37
I17	0.53	0.52	I27	0.57	0.50
I18	0.64	0.51	I28	0.59	0.36
I19	0.57	0.40			
Dört Faktörün Açıkladığı Varyans = % 56.86					
Cronbach Alpha = 0.83					

Tablo 6 incelendiğinde maddelerin birincil yük değerlerinin 0.26 ile 0.84 arasında değiştiği görülmektedir. Madde-toplam korelasyonları ise 0.31 ile 0.59 arasında değişmektedir. Kalan maddeleriyle ölçek, çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumdaki varyansın, üç faktör altında %56.86'sını açıklamaktadır. Ölçek tek boyutlu olarak ele alındığında güvenilirliğine ilişkin Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı 0.83 bulunmuştur. Cronbach Alpha güvenilirlik incelemesinde "Cronbach's Alpha if Item Deleted" bölümünde tablo-2'deki herhangi bir maddenin ölçekten

atılması durumunda Cranbach Alpha güvenilirlik katsayısının 0.83'ün altına düştüğü belirlenmiştir. Bu durumda tüm maddelerin güvenilirliğe ilişkin katkısının yüksek olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2003; Özdamar, 2013).

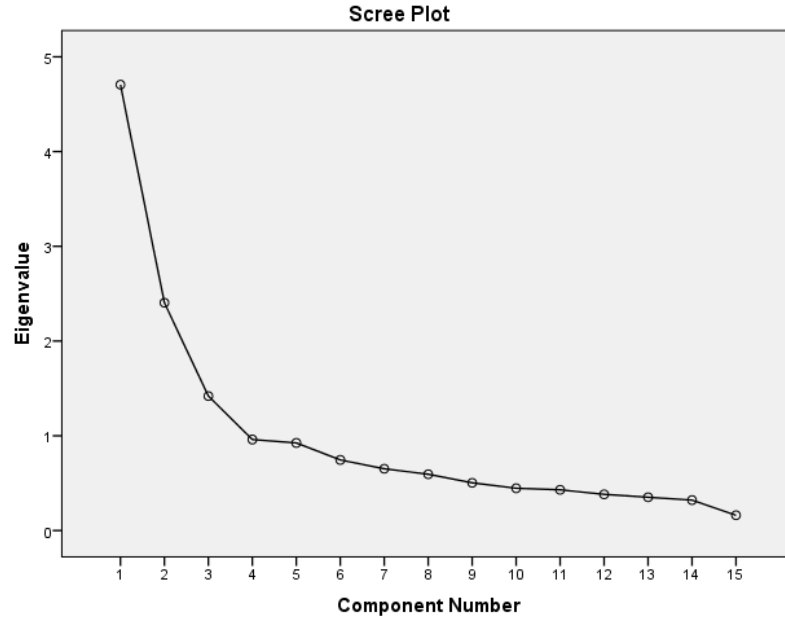
Temel bileşenler analizi, geliştirilen ölçekte alt boyutlar olup olmadığını da göstermektedir. Alt boyutları sağlıklı bir şekilde belirleyebilmek için 240 bireyden elde edilen verilere "Varimax" döndürme yöntemi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2003; Özdamar, 2013). Uygulanan "Varimax" döndürme sonuçları tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Varimax Döndürme Sonucu Faktörler ve Faktörlerin Altında Yer Alan Maddeler

Maddeler	Boyutlar/Faktörler		
	1	2	3
I27	,750		
I10	,733		
I28	,703		
I13	,693		
I11	,673		
I18	,604		
I16	,539		
I24		,902	
I23		,858	
I21		,762	
I25		,705	
I20		,482	
I15			,733
I19			,706
I17			,558

Tablo 7, madde 10, 11, 13, 16, 18, 27 ve 28'in bir boyut oluşturduğunu göstermektedir. Bu boyuttaki maddeler incelendiğinde, boyutun “*Çokkültürlü Eğitimin Sonuçları (ÇES)*” olarak isimlendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Madde 20, 21, 23, 24 ve 25'in bir diğer boyutu oluşturduğu belirlenmiştir. Bu boyut ise “*Üniversite Eğitiminin Çokkültürlü Eğitime Etkisi (ÜEÇEE)*” olarak isimlendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Madde 15, 17 ve 19'un ise bir diğer boyutu oluşturduğu belirlenmiştir. Bu boyut ise “*Eşitlik ve Adalet (EA)*” olarak isimlendirilmiştir.

Oluşan boyutlar şekil 2'de gösterilen Scree Plot'da görsel olarak takip edilebilmektedir.



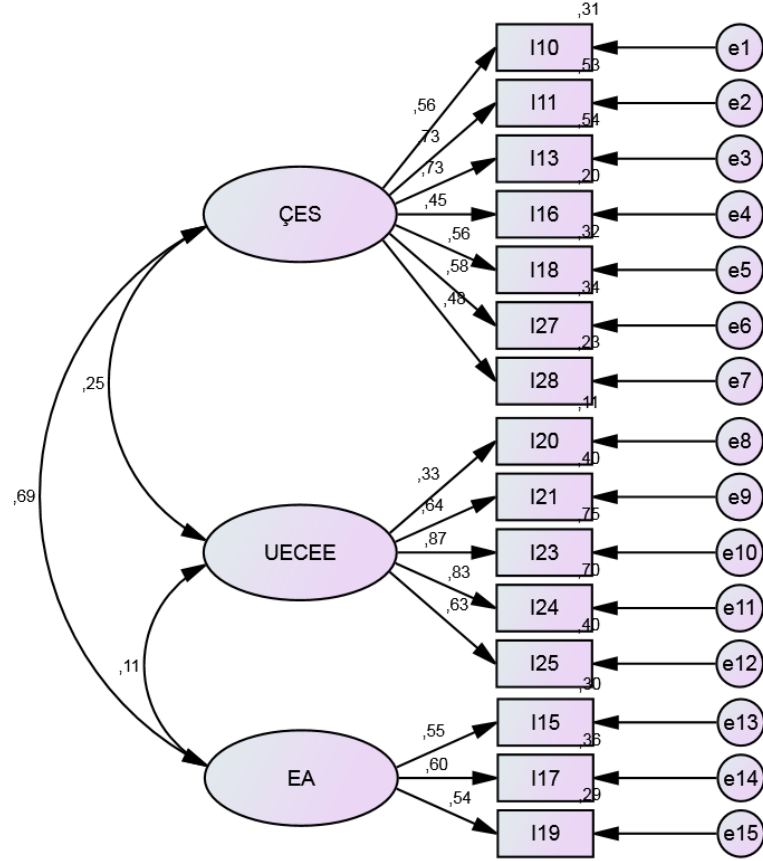
Şekil 2: 15 Maddelik Ölçek Özelliği Gösteren Bölümün Alt Boyutlarının Scree Plot Görünümü

Scree Plot'ta üç boyuttan sonra faktörlerin gittikçe düzleştiği görülmüştür. Bu görüntü, ölçeğin üç boyuttan oluştuğunun bir kanıtı sayılabilir.

3.3.1.2 Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları

Açıklayıcı faktör analizi sonucuna göre ortaya çıkan ölçek yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi amacıyla, 221 kişiden elde edilen veri setine IBM-

AMOS programı aracılığıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucu ortaya çıkan model şekil-3’de gösterilmiştir.



Şekil 3: 19 Maddelik Ölçek Özelliği Gösteren Bölümün Alt Boyutlarına İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri ise tablo 4’te özetlenmiştir.

Tablo 8: Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Değer
Ki-Kare (X^2)	270.15
Serbestlik Derecesi (sd)	98
X^2/sd	2.75
Goodness of Fit Index (GFI)	0.86
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	0.81
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	0.08
Root Mean Square Residual (RMR)	0.08

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen ki-kare ve serbestlik derecesi değerlerinin $X^2 = 270.15$, (sd = 98, $p < .01$) olduğu ve $X^2/sd = 2.75$ oranının elde edildiği görülmektedir. Seçilen örneklemden elde edilen bu oranın 3'ün altında çıkması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2005; Sümer, 2000). Bu araştırmada doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen model ile veri arasındaki uyumun mükemmel uyuma karşılık geldiği söylenebilir.

GFI değerinin 1 değerine çok yakın olması faktör modelinin, gözlenen verileri çok yüksek düzeyde açıkladığını, modelin uygunluğunu göstermektedir. GFI'nin 0.70'den yüksek olması faktör modelinin orijinal değişkenliği yeterince iyi açıkladığını, modelin kullanılabilir, uygun, iyi bir model olduğunu göstermektedir. GFI'nin 0.90'a eşit veya bu değerden büyük ise mükemmel uygunluktan söz edilmektedir (Özdamar, 2013). Analizde elde edilen GFI değeri mükemmel düzeye yakındır.

AGFI değerinin 0.80'den büyük olması durumunda modelin gerçek verilerle uyumu için kabul edilebilir olduğu anlamına gelmektedir (Şimşek, 2007). Analizde elde edilen AGFI değeri kabul edilebilir düzeydedir.

RMSEA değerinin 0 ile 0.05 arasında olması ideal uygunluk düzeyini göstermektedir. Bu değer 0.05 ile 0.09 arasında olması ise kabul edilir uyumu gösterir (Özdamar, 2013). Analizde elde edilen RMSEA değeri kabul edilir uyum düzeyindedir.

RMR deęerinin 0.10'dan dūřuk olması modelin gerçek verilerle uyumu için kabul edilebilir olduęu anlamına gelmektedir (řimřek, 2007). Analizde elde edilen RMR deęeri kabul edilebilir dūzeydedir.

Yukarıda özetlenen doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, ölçeğin üç boyutlu yapısının uyum istatistiklerine göre doğrulandığı söylenebilir.

3.3.2 Güvenirlik Analizi Bulguları

Açıklayıcı faktör analizinin yapılması için 240 bireyden elde edilen verilerle iç tutarlılığı belirleme anlamında güvenirlik dūzeyini belirleyen Cronbach Alpha analizi yapılmıştır. Ölçeęin üç alt faktörüne ilişkin hesaplanan cronbach alpha değerleri ise tablo 5'te özetlenmiştir.

Tablo 9: Alt Boyutların Cronbach Alpha Güvenirlik Testi Sonuçları

Maddeler	Cronbach Alpha
10, 11, 13, 16, 18, 27 ve 28 (ES Alt Boyutu)	0.82
20, 21, 23, 24 ve 25 (EEE Alt Boyutu)	0.82
15, 17 ve 19 (EA Alt Boyutu)	0.71

Tablo 9 incelendiğinde;

- Birinci alt boyutun (okkltrl Eğitimin Sonuçları [ES]) güvenirlik katsayısının 0.82,
- İkinci alt boyutun (niversite Eğitiminin okkltrl Eğitime Etkisi [EEE]) güvenirlik katsayısının 0.82,
- nc alt boyutun (Eşitlik ve Adalet [EA]) güvenirlik katsayısının 0.71 olduğu belirlenmiştir.

Ölçekler için 0,70 ile 0,90 arası güvenirlik katsayısı deęerleri yüksek güvenirlik olarak kabul edilmektedir (zdamar, 2013). Bu alt ölçekler yüksek güvenirlik dūzeyine sahiptir.

Bu işlemler sonucunda ölçeğin alt ölçekleri ve ölçekte kalan maddeler yeniden numaralandırılarak ölçeğe aşağıdaki başlıklar ve soru numaralarıyla son hali verilmiştir:

- **Çokkültürlü Eğitimin Sonuçları (ÇES):** Yeniden numaralanmış şekliyle madde 10, 11, 12, 13, 14, 15 ve 16'dan oluşmaktadır.
- **Üniversite Eğitiminin Çokkültürlü Eğitime Etkisi (ÜEÇEE):** Yeniden numaralanmış şekliyle madde 17, 18, 19, 20 ve 21'den oluşmaktadır.
- **Eşitlik ve Adalet (EA):** Yeniden numaralanmış şekliyle madde 22, 23 ve 24'ten oluşmaktadır.

3.4 Veri Toplama Süreci

Bu araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılında yapılmıştır. Bu süreçte verilerin toplanması amacıyla Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden gerekli izin alınmıştır. Bu izin için anketin basılı kopyası ve izin dilekçesi Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrenci işlerine teslim edilmiştir. Toplanan etik kurul üyeleri tarafından uygun bulunan ölçek, 1 ay sonra araştırmacıya teslim edilmiştir. Veri toplama sürecinde anketin uygulanabilmesi için www.surveey.com web sitesinde oluşturulmuş maddeler öğrencilere e-posta yolu ile gönderilmiştir. Veri toplama süreci boyunca eğitim fakültesi öğrencilerine ulaşılmaya çalışılmış, bu kapsamda anketin linkini görmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Bu süreç yaklaşık olarak 40 gün sürmüştür. Toplamda 1050 öğrenci anketi tıklamış, doldurmuş ya da yarım bırakmıştır. Anket doldurma süresinin bitiminin ardından, anket incelendiğinde 83 katılımcının doldurduğu anket iptal edilmiştir. Çünkü bu katılımcıların, araştırmanın sınırlılıklarının dışına çıktıkları tespit edilmiştir. Geriye 967 katılımcı kalmıştır. Araştırma, geri kalan 967 katılımcı üzerinden yapılmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmada EFLÖÇÇEA'nın uygulamasından elde edilen veriler IBM-SPSS 21 programına aktarılmıştır. Daha sonra EFLÖÇÇEA'nın ölçek özelliği gösteren bölümünün alt boyutlarına ilişkin toplam puanlar alınmıştır. Araştırmanın alt sorularında yer alan cinsiyet, yaş, etnik köken, öğrenim görülen okul vb. değişkenler grup oluşturmaktadır. Verilerin analizinde oluşan bu gruplara göre EFLÖÇÇEA'nın

alt boyutlarında ortalamalara ve varyanslara dayalı karşılaştırma testleri yapılması esastır. Ancak ortalama ve varyans karşılaştırmalarında parametrik ya da non-parametrik testlerinden hangilerinin kullanılacağına karar verilmesi gerekmektedir. Parametrik testlerin kullanılabilmesi için belli varsayımların karşılanması gerekmektedir (Baykul, 1999; Büyüköztürk, 2014; Green ve Salkind, 2008; Kalaycı, 2005). Bu varsayımlar:

- İlgilenilen değişkene ait ölçümler en az eşit aralık düzeyindeki bir ölçekten elde edilmelidir. Davranış bilimlerindeki ölçekler bu niteliktedir. Bu araştırmadaki EFLÖÇÇEA'nın ölçek özelliği gösteren bölümü ve alt boyutları bu nitelikte olduğundan varsayım karşılanmaktadır.
- Üzerinden toplam puan ve ortalama alınan (bu araştırmada Çokkültürlü Eğitimin Sonuçları [ÇES] alt boyutu, Üniversite Eğitiminin Çokkültürlü Eğitime Etkisi [ÜEÇEE] alt boyutu ile Eşitlik ve Adalet [EA] alt boyutu) değişkene ait puanların dağılımı normal olmalıdır. Normallik varsayımı.
- Farklılık yaratıp yaratmadığı düşünülen değişkenler (cinsiyet gibi) en az iki bağımsız grup yaratmalıdır.
- Grupların ortalamaları aynı değişkene (algı, görüş, tutum gibi) ait olmalıdır.
- Ortalama puanları karşılaştırılacak örneklem ilişkisiz olmalıdır.
- Gruplarda yer alan birey sayısı 30'un altına düşmemelidir (parametrik testler için büyük örneklem varsayımı).

Bu varsayımlar doğrultusunda, ÇES, ÜEÇEE ve EA alt boyutlarından elde edilen puanların normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Bunu test edebilmek için "*Kolmogorov-Smirnov Tek Örneklem Testi*"nden yararlanılmıştır. Bu testte dağılımın normalden farklı olduğu yargısı, H_1 denencesini temsil etmektedir (Kalaycı, 2005). Bu nedenle SPSS'de yapılan analiz sonucunda bulunan istatistiksel anlamlılık değerinin 0,05'den büyük olması normalliği kanıtlamaktadır. Kolmogorov-Smirnov tek örneklem testi, bir iyi uyum testidir. Bu test, bir küme örneklem değeriyle (gözlenen puanlarla) belirli bir teorik dağılımdaki uyum derecesini inceler. Kuramsal dağılıma göre ortaya çıkabilecek birikimli (cumulative) frekans dağılımını belirleyip bunu, gözlenen birikimli frekans dağılımıyla karşılaştırır (Siegel, 1977). Yapılan analiz sonuçları tablo-6'da verilmiştir.

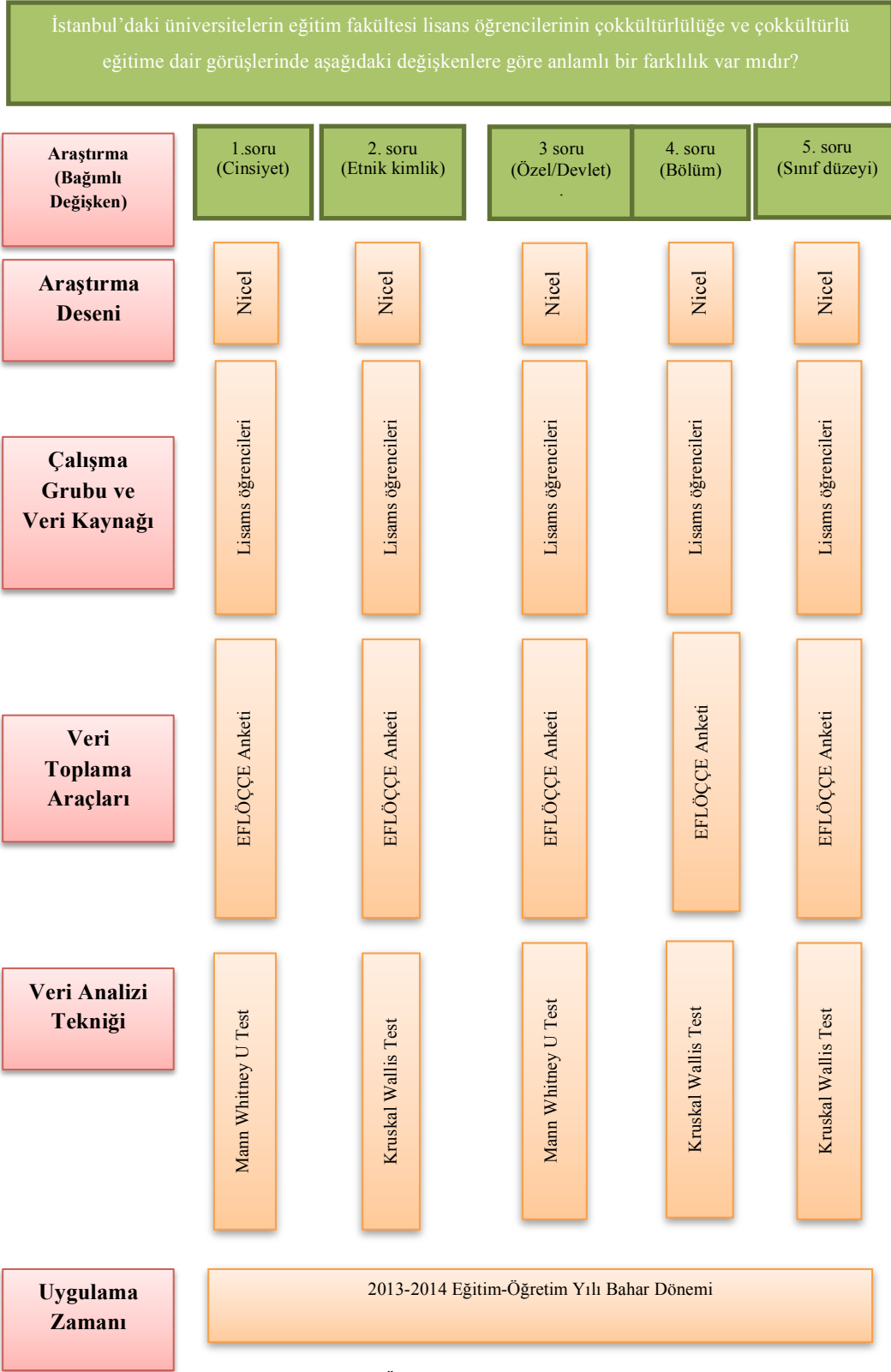
Tablo 10: ÇES, ÜEÇEE ve EA Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlara Ait Kolmogorov-Smirnov (KS) Normal Dağılım Testi Sonuçları

Alt Ölçek	N	sd	p
Çokkültürlü Eğitimin Sonuçları (ÇES)	967	967	0,00
Üniversite Eğitiminin Çokkültürlü Eğitime Etkisi (ÜEÇEE)	967	967	0,00
Eşitlik ve Adalet (EA)	967	967	0,00

Tablo 10’da yer alan KS testi sonucu incelendiğinde;

- ÇES’den elde edilen anlamlılık değerlerinin anlamlı olduğu ($p<.05$) görülmektedir. Bu sonuç, ÇES puanlarının normal dağılım göstermediğini ortaya koymaktadır.
- ÜEÇEE’den elde edilen anlamlılık değerlerinin anlamlı olduğu ($p<.05$) görülmektedir. Bu sonuç, ÜEÇEE puanlarının normal dağılım göstermediğini ortaya koymaktadır.
- EA’dan elde edilen anlamlılık değerlerinin anlamlı olduğu ($p<.05$) görülmektedir. Bu sonuç, EA puanlarının normal dağılım göstermediğini ortaya koymaktadır.

Baykul (1999), Büyüköztürk (2014), Green ve Salkind, (2008) ile Kalaycı’nın (2005) belirttiği gibi, normal dağılım varsayımı karşılanamadığı durumlarda karşılaştırmalar yapılırken, “ilişkisiz örneklem t-testi, ilişkisiz örneklem için ANOVA” gibi parametrik testlerin yerine bunların non-parametrik karşılıkları olan “*Mann Whitney U Test, Kruskal Wallis Testi*” yapılması uygundur. Bu nedenle karşılaştırmalarda Mann Whitney U Test ve Kruskal Wallis Test uygulanmıştır.



*Araştırma soruları Tez Önerisinde yer alan araştırma soruları kısmında yazıldığı sıra ile ifade edilmiştir..

Şekil 4: Araştırma Yöntem Haritası

4. BULGULAR

4.1 Anket Özelliği Gösteren Soruların Analizi

Bu bölümde, hazırlanan anketin ikinci bölümünde bulunan ve birden fazla şıkka cevap verilebilen 9 madde yer almaktadır. Maddelere verilen cevap oranları tablolarda belirtilmiştir.

Tablo 11: Sizce çokkültürlülük neyi ifade eder?

	%	<i>f</i>
Din, dil, ırk, sosyo-ekonomik durum, cinsiyet vb. birçok faktöre karşı saygı duyarak bir arada yaşamayı	78,8	762
Barış içinde yaşamayı	14,7	142
Birçok kültürün birarada yaşamasını	38,1	368
Benim için hiçbir şey ifade etmez	1,6	15
Diğer, belirtiniz...	1,1	11

Katılımcılar "Sizce çokkültürlülük neyi ifade eder?" sorusuna %78,8 oranında "din, dil, ırk, sosyo-ekonomik durum, cinsiyet vb. birçok faktöre karşı saygı duyarak bir arada yaşamayı", %14,7 oranında "barış içinde yaşamayı", %38,1 oranında "birçok kültürün birarada yaşamasını", %1,6 oranında ise "benim için hiçbir şey ifade etmez" cevaplarını işaretlemişlerdir. Diğer olarak belirtilen ve katılımcıların kendi düşüncelerini yazabileceği bölümde ise kendinden olmayana saygı göstermek şeklinde ifadeler yer almıştır. Bu durumda, eğitim fakültesi öğrencilerinin çokkültürlülüğü, insanların farklılıklarına saygı duyulması ve birçok kültürün birarada yaşaması şeklinde algıladığı söylenebilir.

Tablo 12: Çokkültürlülüğü benimsemiş bir insanın nasıl davranacağını düşünürsünüz?

	%	f
Farklılıklara karşı hoşgörölü ve saygılı olur	82,5	798
İnsanların statülerine bakmaksızın eşit davranır	26,1	252
Adaletli davranır	20,4	197
Kendi etnik kimliğini üstün görmez	26,7	258
Diğer, belirtiniz...	1,6	15

Tablo 12’de katılımcılar, çokkültürlülüğü benimsemiş bir insanın nasıl davranacağını ile ilgili bu soruya %82,5 oranında "farklılıklara karşı hoşgörölü ve saygılı olur", %26,7 oranında "kendi etnik kimliğini üstün görmez", %26,1 "insanların statülerine bakmaksızın eşit davranır", %20,4 oranında ise "adaletli davranır" cevabını vermişlerdir. Diğer kısmına ise aşmış, gereksiz takıntıları olmayan, entellektüel, diğergam gibi ifadelerle çokkültürlülüğü benimsemiş birinin nasıl tavrancığını tasvir etmişlerdir. Verilen cevaplardan, çokkültürlülüğü benimsemiş bir insanın en belirgin özelliğinin, farklılıklara karşı hoşgörölü davranmak olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 13: Sizce çokkültürlülüğü benimsememiş toplumlarda ne gibi sorunlar yaşanabilir?

	%	f
Toplumun bir bölümü kendilerini dışlanmış hisseder	43,1	417
İrkçılık sorunları yaşanır	57,5	556
Kültürlerarası saygı azalır	41,6	402
Bence hiç bir problem olmaz	5,8	56
Diğer, belirtiniz...	3,1	30

Tablo 13’de katılımcılar çokkültürlülüğü benimsememiş bir toplumda çıkabilecek sorunlar olarak %57,5 oranında "ırkçılık sorunları yaşanır" yanıtını verirken, %43,1 oranında "toplumun bir bölümü kendini dışlanmış hisseder" %41,6 oranında "kültürler arası saygı azalır" cavabını vermişlerdir. Buna göre katılımcıların büyük çoğunluğu, çokkültürlülüğün benimsenmediği bir toplumda farklı kültürlerin sıkıntı

çekebileceğini düşünürken, %5,8 oranındaki bir katılımcı grubu ise herhangi bir problemin olmayacağını düşünmektedir. Katılımcılar bu maddenin diğer kısmına "kültür çatışmaları yaşanır", "eşit hak ve özgürlükler, dini ve sosyal özgürlükler kısıtlanabilir", "kültürel çatışmalar ve ayrışmalar görülür" gibi ifadelerle durumu özetlemeye çalışmışlardır.

Tablo 14: Size göre çokkültürlü eğitimi aşağıdakilerden hangisi en iyi ifade eder?

	%	<i>f</i>
Tüm öğrencilere eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasıdır	43	416
Farklılıkları kucaklayıcı bir eğitim sistemidir	64,5	624
Kültürel asimilasyonu reddeder	17,9	173
Çokkültürlü eğitim, milli bütünlüğü bozacak bir eğitim sistemidir	4,4	43
Diğer, belirtiniz...	1,6	15

Çokkültürlü eğitimi en iyi ifade eden tanımlamanın gösterildiği tablo 15’de katılımcılar çokkültürlülüğü %64,5 oranında "farklılıkları kucaklayıcı bir eğitim sistemi" olarak görmüşlerdir. %43 oranında "tüm öğrencilere eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması", %17,9 oranında "kültürel asimilasyonu reddeder" cevabını işaretlemişlerdir. %4,4 oranında ise çokkültürlülük milli bütünlüğü bozan bir eğitim sistemi olarak görülmektedir. Bunun yanında katılımcılar diğer kısmında milli değerlerden uzaklaşılması gerektiğini ve çokkültürlü eğitimin bir tarafı memnun etmek yerine evrensel olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Verilen cevaplara göre çokkültürlü eğitimin eğitim fakültesi öğrencileri tarafından farklılıkları kucaklayan ve farklı kültürlerle eşit eğitim fırsatı veren bir eğitim sistemi olarak gördükleri söylenebilir.

Tablo 15: Çokkültürlü eğitimin benimsendiği bir eğitim sisteminde aşağıdakilerden hangileri öncelikli olarak yapılmalıdır?

	%	f
Tüm kültürleri kucaklayan yeni bir okul müfredatı/programı yapılmalı	54,8	530
Çokkültürlü eğitime uygun öğretmenler yetiştirilmeli	48,3	467
Farklılıklar, anayasal güvence altına alınmalı	23,5	227
Tek bir etnik kimliğin öne çıkarılması sona erdirilmeli	23,9	231
Diğer, belirtiniz...	2,8	27

Ankete katılan eğitim fakültesi öğrencileri çokkültürlü eğitimin benimsendiği bir eğitim sisteminde öncelikle yapılması gerekenlerin başında %54,8 oranında "tüm kültürleri kucaklayan yeni bir okul programının yapılmasını" %48,3 oranında "çokkültürlü eğitime uygun öğretmenlerin yetiştirilmesini" %23,9 oranında "tek bir etnik kimliğin öne çıkarılması sona erdirilmeli" %23,5 oranında ise "farklılıklar, anayasal güvence altına alınmalı" seçeneğine cevap vermişlerdir. Katılımcılar diğer seçeneğine ise bir kültürün ötekileştirilmemesi gerektiğini ve ikiliğe sebep olabilecek uygulamalar yerine mevcut sistemin eşit haklar vermesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Tablo 16: Çokkültürlü eğitim sistemine uygun bir öğretmen nasıl olmalıdır?

	%	f
Farklı etnik kökenli öğrencilere karşı eşit davranmalı	52,4	507
Farklılıklara karşı önyargısız ve duyarlı olmalı	69,5	672
Adaletli davranmalı	32,8	317
Milliyetçi olmamalı	14,4	139
Diğer, belirtiniz...	1,3	13

Çokkültürlü eğitime uygun bir öğretmenin nasıl olması gerektiği ile ilgili soruya katılımcılar %69,5 oranında "farklılıklara karşı önyargısız ve duyarlı olmalı" cevabını verirken, %52,4 oranında "farklı etnik kökenli öğrencilere karşı eşit davranmalı" cevabını, %32,8 oranında "adaletli davranmalı", %14,4 oranında ise

"milliyetçi olmamalı" cevabını vermişlerdir. Katılımcılar diğer seçeneğinde böyle bir öğretmen tüm kültürler karşı saygı göstermesini bilen bir birey olmasını ifade etmişlerdir. Verilen cevapların oranlarına göre katılımcılar çokkültürlü eğitime uygun bir öğretmenin, farklılığı olan öğrencilere karşı önyargısız, eşit ve adaletli davranmasını beklemektedir.

Tablo 17: Çokkültürlü eğitimin, mevcut eğitim sistemine olumlu katkıları neler olabilir?

	%	<i>f</i>
Öğrencilerin akademik başarısını artırır	15,4	149
Toplumda bütünleştirici bir etki yapar	55,4	536
Öğrencilerin, farklılıklara karşı (din, dil, ırk, cinsiyet vb.) saygılı olmasını sağlar	63,1	610
Öğrencilere global bir vizyon kazandır	23,9	231
Diğer, belirtiniz...	2	19

Katılımcılar çokkültürlü eğitimin mevcut okul sistemine katkılarını şöyle sıralamışlardır: %63,1 oranında "öğrencilerin farklılıklara karşı saygılı olmasını sağlar", %55,4 oranında "toplumda bütünleştirici bir etki yapar", %23,9 oranında "öğrencilere global bir vizyon kazandırır", %15,4 oranında "öğrencilerin akademik başarısını artırır". Katılımcılar diğer seçeneğine yüzde 2 oranında cevap vermişler ve burada öğrencilerin özgüvenlerinin yükseleceğine dikkat çekmişlerdir. Bu verilere göre çokkültürlü eğitimin öğrenciler arasında saygıyı ve uyumu artıracığı söylenebilir.

Tablo 18: Çokkültürlü eğitim, Türkiye’deki etnik ve azınlık (Kürt, Ermeni, Alevi) sorunlarının çözülmesini nasıl etkiler?

	%	<i>f</i>
Problemin çözülmesine olumlu katkı yapar	70,2	679
Toplumun belli bir kısmını rahatsız eder	22	213
Bir haksızlığın giderilmesini sağlar	25,4	246
Sorunu içinden çıkılmaz bir hale dönüştürür	7,2	70
Diğer, belirtiniz...	3,6	35

Katılımcılara, karşıt yanıtların bulunduğu anketin sekizinci sorusunda “çokkültürlü eğitimin etnik ve azınlık sorunlarının çözülmesine nasıl etki edeceği” soruldu. Bu soruya katılımcılar %70,2 oranında "problemin çözülmesine olumlu katkı yapar" ve %25,4 oranında "bir haksızlığın giderilmesini sağlar" diyerek olumlu etki yapacağını bildirirken; %22 oranında "toplumun belli bir kısmını rahatsız eder" ve %7,2 oranında "sorunu içinden çıkılmaz bir hale dönüştürür" diyerek olumsuz etki yapacağını düşünmüşlerdir. Katılımcılar bu maddenin diğer seçeneğine %3,6 oranında cevap vermişlerdir. Diğer seçeneğinde çokkültürlü eğitimin çok dikkatli uygulanması gerektiğini bu takdirde etnik ve azınlık temelli sorunların çözümü için büyük katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Bu durum, katılımcılar tarafından çokkültürlü eğitimin etnik ve azınlık problemlerine olumlu bir etki edeceği düşüncesinin olması ile birlikte bir takım endişelerin de olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 19: Okullarda hergün okunan ‘Andımız’ metninin kaldırılması ile ne değişti?

	%	f
Tüm öğrencilerin aynı etnik kimlikten gibi sayılmasının önüne geçilmiş oldu	31,1	301
Toplumun etnik çeşitliliğine karşı duyarlı davranıldı	31,2	302
Farklı etnik kimlikteki öğrencilerin rencide edilmesi önlendi	23,3	225
Kaldırılmaması gerekiyordu	35,3	341
Diğer, belirtiniz...	6,8	66

Katılımcılar, Andımız metninin kaldırılması ile ilgili soruya birbirine karşıt anlamlı maddelere yakın oranlarda cevap vermişlerdir. Bu durum Andımız metninin kaldırılmasının katılımcıların bir kısmı tarafından olumlu karşılanırken bir kısmı tarafından da olumsuz karşılandığı şeklinde yorumlanabilir. Bu soruda katılımcıların %35,3’i Andımız metninin kaldırılmaması gerektiğini düşünürken, "Toplumun etnik çeşitliliğine karşı duyarlı davranıldı"ğını düşünenler %31,2, "tüm öğrencilerin aynı etnik kimliktenmiş gibi davranılmasının önüne geçildi"ğini düşünenler %31,1, "farklı etnik kimlikteki öğrencilerin rencide edilmesi önlendi" şeklinde düşünenler ise %23,3 oranındadır. Katılımcılar bu maddede diğer seçeneğine % 6,8 oranında cevap vermişlerdir ve burada farklı görüşler yer alsada Andımız metninin kaldırılmasının pek bir değişikliğe sebep vermeyeceği görüşü hakimdir. Bu durum, katılımcıların

etnik kimliğine ve siyasi görüşlerine göre şekillenmiştir. Örneğin Türk öğrencilerde “metnin kaldırılmaması gerekiyordu” cevabını işaretleme oranı %39 iken Kürt öğrenciler arasında bu oran %7 olmuştur.

4.2 Ölçek Özelliği Gösteren Soruların Analizi

Bu bölümde, anketin üçüncü bölümünde yer alan ölçek özelliği gösteren maddeler analiz edilmiştir. Alt amaçlar doğrultusunda elde edilen verilerin analiz edilmesiyle oluşan sonuçlar özetlenmiştir.

4.2.1 Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Algısı

Betimsel sonuçlardan aritmetik ortalama, ölçülen özellikte grubun ortalama durumu hakkında bilgi vermektedir (Baykul, 1999; Büyüköztürk, 2014). Araştırma kapsamında “EFLÖÇÇEA” kullanılmıştır. EFLÖÇÇEA’nın 967 uygulanması sonucu hesaplanan betimsel istatistikler tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 20: ÇES, ÜEÇEE ve EA Ait Betimsel İstatistikleri

Çokkültürlü Eğitimin Sonuçları (ÇES)	N	967
	Ortalama ($\bar{X}$)	27,08
	Ortalamanın Standart Hatası	0,15
	Standart Sapma (S)	4,51
	Çarpıklık	-0,73
	Basıklık	1,77
	Minimum Puan	7
	Maksimum Puan	35
Üniversite Eğitiminin Çokkültürlü Eğitime Etkisi (ÜEÇEE)	N	967
	Ortalama ($\bar{X}$)	17,77
	Ortalamanın Standart Hatası	0,13
	Standart Sapma (S)	3,91
	Çarpıklık	0,40
	Basıklık	10,65
	Minimum Puan	5
	Maksimum Puan	57
Eşitlik ve Adalet (EA)	N	967
	Ortalama ($\bar{X}$)	12,77
	Ortalamanın Standart Hatası	0,06
	Standart Sapma (S)	2,02
	Çarpıklık	-1,02
	Basıklık	1,23
	Minimum Puan	3
	Maksimum Puan	15

Tablo 21 incelendiğinde;

- ÇES puanları ortalamasının 27,08 (%77,37) olduğu belirlenmiştir. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puanın 35 olduğu düşünülürse, çokkültürlü eğitimin sonuçları konusunda olumlu algıya sahip olduğu söylenebilir.
- ÜEÇEE puanları ortalamasının 17,77 (%71,08) olduğu belirlenmiştir. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puanın 25 olduğu düşünülürse, üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi konusunda olumlu algıya sahip olduğu söylenebilir.
- EA puanları ortalamasının 12,77 (%85,13) olduğu belirlenmiştir. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puanın 15 olduğu düşünülürse, eşitlik ve adalet konusunda olumlu algıya sahip olduğu söylenebilir.

4.2.2 Cinsiyet–Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Algısı

Araştırmanın sorularından birisi, “cinsiyete göre çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algısında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusudur. Bu soruya yanıt aranırken ÇES, ÜEÇEE ve EA alt boyutlarından alınan puanlar normal dağılmadığı için “*Mann Whitney U Test*” kullanılmıştır. Yapılan veri analizinin sonucu tablo 22’de özetlenmiştir.

Tablo 21: Cinsiyete Göre ÇES, ÜEÇEE ve EA Puanlarının Karşılaştırılması (Mann Whitney U Test)

Değişken	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U Değeri	P
Çokkültürlü Eğitimin Sonuçları (ÇES)	Kadın	761	490,79	373492,00	73215,00	0,14
	Erkek	206	458,91	94536,00		
Üniversite Eğitiminin Çokkültürlü Eğitime Etkisi (ÜEÇEE)	Kadın	761	495,59	377144,50	69562,50	0,01
	Erkek	206	441,18	90883,50		
Eşitlik ve Adalet (EA)	Kadın	761	488,56	371792,00	74915,00	0,32
	Erkek	206	467,17	96236,00		

Tablo 22’de kadın ve erkek lisans öğrencilerinin ÇES ve EA alt boyutlarında puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ($U = 73215,00; 74915,00, p>.05$)

anlaşılmaktadır. Ancak ÜEÇEE alt boyutunda kadın ve erkek lisans öğrencilerinin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($U = 69562,50$, $p < .05$). Bu farklılık kadın lisans öğrencileri lehinedir. Çünkü kadın lisans öğrencilerinin sıra ortalaması erkeklerin sıra ortalamasından yüksektir. Kadınlar üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi konusunda daha olumlu algıya sahiptir.

4.2.3 Etnik Köken-Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Algısı

Araştırmanın sorularından birisi, “etnik kökene göre çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algısında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusudur. Bu soruya yanıt aranırken ÇES, ÜEÇEE ve EA alt boyutlarından alınan puanlar normal dağılmadığı için “*Kruskal Wallis Test*” kullanılmıştır. Yapılan veri analizinin sonucu tablo 23’de özetlenmiştir.

Tablo 22: Etnik Kökene Göre ÇES, ÜEÇEE ve EA Puanlarının Karşılaştırılması (Kruskall Wallis Test)

Değişken	Etnik Grubu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Çokkültürlü Eğitimin Sonuçları (ÇES)	1.Arap	12	727,50	6	49,41	0,00	3-4, 1-4, 3-5, 1-5, 3-7
	2.Çerkez	13	570,35				
	3.Kürt	71	667,13				
	4.Laz	28	422,02				
	5.Türk	736	459,77				
	6.Zaza	12	565,08				
	7.Diğer	95	500,27				
Üniversite Eğitiminin Çokkültürlü Eğitime Etkisi (ÜEÇEE)	1.Arap	12	324,67	6	27,33	0,00	3-5
	2.Çerkez	13	348,12				
	3.Kürt	71	377,57				
	4.Laz	28	452,29				
	5.Türk	736	507,59				
	6.Zaza	12	363,71				
	7.Diğer	95	444,05				
Eşitlik ve Adalet (EA)	1.Arap	12	642,08	6	17,10	0,01	3-4, 3-5
	2.Çerkez	13	554,38				
	3.Kürt	71	569,23				
	4.Laz	28	384,86				
	5.Türk	736	474,00				
	6.Zaza	12	555,00				
	7.Diğer	95	488,42				

Tablo 23’de ÇES boyutunda etnik kökene göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($\chi^2_{(6)} = 49,41, p<.05$). Bu farklılıklar;

- Etnik kökeni Kürt olanlarla Laz olanlar arasında etnik kökeni Kürt olanlar lehine,
- Etnik kökeni Arap olanlarla Laz olanlar arasında etnik kökeni Arap olanlar lehine,
- Etnik kökeni Kürt olanlarla Türk olanlar arasında etnik kökeni Kürt olanlar lehine,
- Etnik kökeni Arap olanlarla Türk olanlar arasında etnik kökeni Arap olanlar lehine,
- Etnik kökeni Kürt olanlarla diğer olanlar arasında etnik kökeni Kürt olanlar lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Arap ve Kürt etnik kökenliler diğer etnik kökenden olanlardan, çokkültürlü eğitimin sonuçları konusunda daha olumlu algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 23’de ÜEÇEE boyutunda etnik kökene göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($\chi^2_{(6)} = 27,33, p<.05$). Bu farklılık;

- Etnik kökeni Kürt olanlarla Türk olanlar arasında etnik kökeni Türk olanlar lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Türk etnik kökenliler Kürt etnik kökenlilerden üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi konusunda daha olumlu algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 23’de EA boyutunda etnik kökene göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($\chi^2_{(6)} = 17,10, p<.05$). Bu farklılıklar;

- Etnik kökeni Kürt olanlarla Laz olanlar arasında etnik kökeni Kürt olanlar lehine,
- Etnik kökeni Kürt olanlarla Türk olanlar arasında etnik kökeni Kürt olanlar lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Kürt etnik kökenlilerin Türk ve Laz etnik kökenlilerden eşitlik ve adalet konusunda daha olumlu algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

4.2.4 Üniversite Türü (Özel/Devlet)-Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Algısı

Araştırmanın sorularından birisi, “lisans öğrencilerinin öğrenim gördüğü okula göre çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algısında anlamlı farklılık var mıdır?”

sorusudur. Bu soruya yanıt aranırken ÇES, ÜEÇEE ve EA alt boyutlarından alınan puanlar normal dağılmadığı için “*Mann Whitney U Test*” kullanılmıştır. Yapılan veri analizi sonucu tablo 24’te özetlenmiştir.

Tablo 23: Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre ÇES, ÜEÇEE ve EA Puanlarının Karşılaştırılması (Mann Whitney U Test)

Değişken	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U Değeri	P
Çokkültürlü Eğitimin Sonuçları (ÇES)	Özel Üniv.	350	512,05	179217,50	98157,50	0,02
	Devlet Üniv.	617	468,09	288810,50		
Üniversite Eğitiminin Çokkültürlü Eğitime Etkisi (ÜEÇEE)	Özel Üniv.	350	559,09	195682,00	81693,00	0,00
	Devlet Üniv.	617	441,40	272346,00		
Eşitlik ve Adalet (EA)	Özel Üniv.	350	443,69	155293,00	93868,00	0,00
	Devlet Üniv.	617	506,86	312735,00		

Tablo 24’de devlet ve özel üniversite lisans öğrencilerinin ÇES, ÜEÇEE ve EA alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu (**U = 98157,50; 81693,00; 93868,00 p>.05**) anlaşılmaktadır. ÇES, ÜEÇEE ve EA alt boyutunda bu anlamlı farklılık devlet üniversitesi lehinedir. Devlet üniversitesi öğrencileri; çokkültürlü eğitimin sonuçları, üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi ile eşitlik ve adalet konularında daha olumlu algıya sahiptir.

4.2.5 Öğrenim Görülen Bölüm-Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Algısı

Araştırmanın sorularından birisi, “lisans öğrencilerinin öğrenim gördüğü bölüme göre çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algısında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusudur. Bu soruya yanıt aranırken ÇES, ÜEÇEE ve EA alt boyutlarından alınan puanlar normal dağılmadığı için “*Kruskal Wallis Test*” kullanılmıştır. Yapılan veri analizi sonucu tablo 25’te özetlenmiştir.

Tablo 24: Bölüme Göre ÇES, ÜEÇEE ve EA Puanlarının Karşılaştırılması (Kruskall Wallis Test)

Değişken	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Çokkültürlü Eğitimin Sonuçları (ÇES)	1. BÖTE	113	447,13	7	27,10	0,00	2-4, 2-6, 2-7
	2.Fen Bilgisi Öğr.	116	395,77				
	3.İlköğretim Matematik Öğr.	178	479,40				
	4.Okul Öncesi Öğr.	137	523,43				
	5. PDR	137	480,66				
	6.Sosyal Bilgiler Öğr.	73	561,12				
	7.Yabancı Dil. Öğr.	101	544,80				
	8.Diğer, DİKAB, Sınıf Öğr., Türkçe Öğr.	112	470,65				
Üniversite Eğitiminin Çokkültürlü Eğitime Etkisi (ÜEÇEE)	1. BÖTE	113	410,87	7	20,08	0,01	1-4
	2.Fen Bilgisi Öğr.	116	449,79				
	3.İlköğretim Matematik Öğr.	178	473,43				
	4.Okul Öncesi Öğr.	137	540,54				
	5. PDR	137	512,35				
	6.Sosyal Bilgiler Öğr.	73	450,98				
	7.Yabancı Dil. Öğr.	101	523,47				
	8.Diğer, DİKAB, Sınıf Öğr., Türkçe Öğr.	112	492,11				
Eşitlik ve Adalet (EA)	1. BÖTE	113	460,58	7	34,24	0,00	1-6, 2-6, 3-6, 4-6, 4-7, 6-8,
	2.Fen Bilgisi Öğr.	116	468,65				
	3.İlköğretim Matematik Öğr.	178	477,21				

	4.Okul Öncesi Öğr.	137	427,72				5-6
	5.PDR	137	454,23				
	6.Sosyal Bilgiler Öğr.	73	631,13				
	7.Yabancı Dil	101	542,67				
	8.Diğer, DİKAB, Sınıf Öğt., Türkçe Öğt.	112	490,78				

Tablo 25’de ÇES boyutunda bölüme göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($\chi^2_{(7)} = 27,10$, $p < .05$). Bu farklılıklar;

- Fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencileri ile okul öncesi öğretmenliği öğrencileri arasında okul öncesi öğretmenliği öğrencileri lehine,
- Fen bilgisi öğretmenliği öğrencileri ile sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri arasında sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri lehine,
- Fen bilgisi öğretmenliği öğrencileri ile yabancı dil öğretmenlikleri öğrencileri arasında yabancı dil öğretmenlikleri öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Okul öncesi öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve yabancı dil öğretmenlikleri öğrencilerinin, çokkültürlü eğitimin sonuçları konusunda fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinden daha olumlu algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 25’te ÜEÇEE boyutunda bölüme göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($\chi^2_{(7)} = 20,08$, $p < .05$). Bu farklılık;

- Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği (BÖTE) öğrencileri ile okul öncesi öğretmenliği öğrencileri arasında okul öncesi öğretmenliği öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Okul öncesi öğretmenliği öğrencileri üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi konusunda Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği (BÖTE) öğrencilerinden daha olumlu algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 25’te EA boyutunda bölüme göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($\chi^2_{(7)} = 34,24$, $p < .05$). Bu farklılıklar;

- Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği (BÖTE) öğrencileri ile sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri arasında sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri lehine,
- Fen bilgisi öğretmenliği öğrencileri ile sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri arasında sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri lehine,
- İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencileri ile sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri arasında sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri lehine,
- Okul öncesi öğretmenliği öğrencileri ile sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri arasında sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri lehine,
- Okul öncesi öğretmenliği öğrencileri ile yabancı dil öğretmenliği öğrencileri arasında yabancı dil öğretmenliği öğrencileri lehine,
- Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri ile diğer, din kültürü ve ahlâk bilgisi, sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği öğrencileri arasında sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri lehine,
- Psikolojik danışmanlık ve rehberlik (PDR) ile sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri arasında sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin, eşitlik ve adalet konusunda bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği (BÖTE), fen bilgisi öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, psikolojik danışmanlık ve rehberlik (PDR), diğer, din kültürü ve ahlâk bilgisi, sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği öğrencilerinden daha olumlu algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca yabancı dil öğretmenliği öğrencileri de eşitlik ve adalet konusunda okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinden daha olumlu algıya sahiptir.

4.2.6 Sınıf Düzeyi-Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Algısı

Araştırmanın sorularından birisi, “lisans öğrencilerinin sınıf düzeyine göre çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algısında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusudur. Bu soruya yanıt aranırken ÇES, ÜEÇEE ve EA alt boyutlarından alınan puanlar normal dağılmadığı için “*Kruskal Wallis Test*” kullanılmıştır. Yapılan veri analizi sonucu tablo 26’da özetlenmiştir.

Tablo 25: Sınıf Düzeyine Göre ÇES, ÜEÇEE ve EA Puanlarının Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Test)

Değişken	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Çokkültürlü Eğitimin Sonuçları (ÇES)	1.Sınıf	425	490,00	4	3,02	0,55	
	2.Sınıf	212	471,40				
	3.Sınıf	139	480,52				
	4.Sınıf	153	502,56				
	5.Sınıf	38	425,25				
Üniversite Eğitiminin Çokkültürlü Eğitime Etkisi (ÜEÇEE)	1.Sınıf	425	556,00	4	70,38	0,00	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4
	2.Sınıf	212	489,75				
	3.Sınıf	139	370,96				
	4.Sınıf	153	388,56				
	5.Sınıf	38	444,42				
Eşitlik ve Adalet (EA)	1.Sınıf	425	470,09	4	8,67	0,07	
	2.Sınıf	212	465,61				
	3.Sınıf	139	485,24				
	4.Sınıf	153	538,78				
	5.Sınıf	38	517,11				

Tablo 26’da ÇES boyutunda sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2_{(4)}=3,02$, $p>.05$).

Tablo 26’da ÜEÇEE boyutunda sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($\chi^2_{(4)}=70,38$, $p<.05$). Bu farklılık;

- 1. sınıf öğrencileriyle 2. sınıf öğrencileri arasında 1. sınıf öğrencileri lehine,
- 1. sınıf öğrencileriyle 3. sınıf öğrencileri arasında 1. sınıf öğrencileri lehine,
- 1. sınıf öğrencileriyle 4. sınıf öğrencileri arasında 1. sınıf öğrencileri lehine,

- 2. sınıf öğrencileriyle 3. sınıf öğrencileri arasında 2. sınıf öğrencileri lehine,
- 2. sınıf öğrencileriyle 4. sınıf öğrencileri arasında 2. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır.

1. sınıf öğrencilerinin, üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi konusunda 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden daha olumlu algıya sahip oldukları belirlenmiştir. 2. sınıf öğrencileri de üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi konusunda 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden daha olumlu algıya sahiptir.

Tablo 26’da EA boyutunda sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2_{(4)} = 8,67, p > .05$).

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada İstanbul'daki eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşleri incelenmiştir. Çalışmanın sonuç bölümünde araştırma bulguları ile literatür karşılaştırılmış, değerlendirilmiş ve öneriler sunulmuştur.

5.1 Tartışma ve Sonuç

Son yıllarda sıklıkla duyduğumuz çokkültürlülük kavramı ve bu kavram üzerindeki tartışmalar, kültürlerin içiçe geçtiği günümüzde daha önemli bir hale gelmiştir. Bu kapsamda araştırmalar yapılmakta; zaman zaman devletler ihtiyaçlar doğrultusunda yasal düzenlemeler gerçekleştirmektedir. Bu araştırmada ise önümüzdeki yıllarda öğretmen olacak eğitim fakültesi lisans öğrencisi öğretmen adaylarının, çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşleri incelenmiştir. Bu bağlamda, “çokkültürlülüğü nasıl anlamaktalar”, “bu kavram ile akıllarında neler oluşmakta” ve “üniversite hayatlarının bu duruma etkisi nedir” gibi soruların cevapları aranmıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında katılımcılar "Sizce çokkültürlülük neyi ifade eder?" maddesine %78,8 oranında "din, dil, ırk, sosyo-ekonomik durum, cinsiyet vb. birçok faktöre karşı saygı duyarak bir arada yaşamayı" şeklinde cevap vermişlerdir. Bu maddeye verilen cevap yüksek oranda bu şekildedir. Bu madde, demografik bilgilere göre ayrı ayrı bakıldığında da benzer bir sonuç vermiştir. Bir başka seçenekte ise %38,1 oranında "birçok kültürün birarada yaşaması" şeklinde cevap verilmiştir. Bu maddenin geneline bakıldığında çokkültürlülüğün farklılıklara saygı duyarak bir arada yaşamayı çağrıştırdığı söylenebilir. Benzer şekilde Damgacı (2013)'nın yaptığı çalışmada Türkiye'deki akademisyenlerin çokkültürlü eğitime karşı tutumları incelenmiştir. Araştırmaya göre katılımcılar, %35 oranında katılıyorum ve yine %35 oranında kesinlikle katılıyorum cevabını vererek çokkültürlü eğitime karşı yüksek derecede olumlu tutumlarını göstermişlerdir.

Çalışmanın ikinci maddesi "Çokkültürlülüğü benimsemiş bir insanın nasıl davranacağını düşünürsünüz?" şeklindedir. Katılımcılar bu maddeye %82,5 gibi yüksek bir oranla "farklılıklara karşı hoşgörülü ve saygılı olur" şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre çokkültürlülüğü benimsemiş bir insanın en önemli özelliğinin farklı olan şeylere karşı ön yargısız hoşgörü ve sempati ile yaklaştığı söylenebilir. "İnsanların statülerine bakmaksızın eşit davranır", "adaletli davranır" ve "kendi etnik kimliğini üstün görmez" seçenekleri ise %25 düzeylerinde ve birbirine yakındır. Sonuçlar çokkültürlülüğü benimsemiş bir insanın çevresine karşı eşit ve adaletli davranması gerekir şeklinde yorumlanabilir. Bu sonucu destekler bir tanımlama Gonzalez (2008) tarafından şu şekilde yapılmıştır; farklılıkların ayrımcılık değil zenginlik olarak görülmesi ve çokkültürlülüğün benimsenmesi ötekileştirmeyi değil toplumsal barışı sağlar.

"Sizce çokkültürlülüğü benimsememiş toplumlarda ne gibi sorunlar yaşanır?" maddesine katılımcılar birbirine yakın 3 cevap vermiştir. Bunlar %57,5 oranında "ırkçılık sorunları yaşanır", %43,1 oranında "toplumun bir bölümü kendilerini dışlanmış hisseder", %41,6 "oranında kültürlerarası saygı azalır" şeklinde olmuştur. Burada katılımcıların bu maddeye katılım oranlarına göre çokkültürlülüğü benimsemeyen bir toplumun özellikle etnik temelli problemler yaşayacağı düşüncesi çıkarılabilir. Dünyada yaşanan küreselleşme, çokkültürlülüğü benimsememiş toplulukların en büyük sorunu olarak karşılarına çıkmıştır. Yaşanan küreselleşme; iktisat, kültür ve siyaset alanlarında karşılaşılan sorunların, ulus-devlet zihniyeti ile çözülemeyeceğini göstermiştir (Keyman, 2002).

Katılımcılara yöneltilen bir başka madde ise "Size göre çokkültürlü eğitimi aşağıdakilerden hangisi en iyi ifade eder?" şeklindedir. Bu maddeye katılımcılar %64,5 oranında "farklılıkları kucaklayıcı bir eğitim sistemidir", %43 oranında "tüm öğrencilere eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasıdır" şeklinde cevap vermişlerdir. Buradan çokkültürlü eğitim sisteminin öğrencilerin farklılıklarına duyarlı ve eşit şekilde eğitim alacağı düşüncesinin hâkim olduğu söylenebilir. Tanımlamalara bakıldığında çokkültürlü eğitimin doğru algılandığı söylenebilir. Banks (2010)'e göre çokkültürlü eğitim, öğrencilerin cinsiyet, ırk, din, dil, sosyal statü ve kültürel farklılıklarına bakmaksızın tüm öğrencilerin eşit eğitim fırsatının olması gerektiğini savunur.

Diğer bir maddede "Çokkültürlü eğitimin benimsendiği bir eğitim sisteminde aşağıdakilerden hangileri öncelikli olarak yapılmalıdır?" denilmiştir. Katılımcılar bu maddeye %54,8 oranında "tüm kültürleri kucaklayan yeni bir program yapılmalıdır", %48,3 oranında ise "çokkültürlü eğitime uygun öğretmenler yetiştirilmelidir" demişlerdir. Bu oranlara göre çokkültürlü eğitim için en öncelikli ve önemli ihtiyaçlar, "çokkültürlü eğitime uygun okul programı ve öğretmenlerdir" şeklinde yorumlanabilir. UKAM (2013), çokkültürlü eğitimin benimsendiği bir eğitim sisteminde eğitim içeriklerinin toplumun kültürel çeşitliliğini yansıtmayı gerektğini ve eğitim hizmetlerinin farklı dillerde yapılabileceğini belirtmişlerdir.

"Çokkültürlü eğitim sistemine uygun bir öğretmen nasıl olmalıdır?" şeklindeki maddeye katılımcılar %69,5 oranında "farklılıklara karşı önyargısız ve duyarlı olmalı", %52,4 oranında "farklı etnik kökenli öğrencilere karşı eşit davranmalı", %32,8 oranında "adaletli davranmalı" şeklinde cevap vermişlerdir. Bu durum, "çokkültürlü eğitime uygun bir öğretmenin tüm öğrencilerine eşit davranacağı", "farklılıklar karşısında önyargısız olarak öğretmenliğini yapacağı" beklentisinin olduğunu göstermektedir. Gay (2000), çokkültürlü eğitim sistemine uygun bir öğretmeni, "öğretimin daha etkili olabilmesi için farklı etnik kökene sahip olan öğrencilerin kültürel özelliklerini, deneyimlerini ve bakış açılarını kullanmak" şeklinde tanımlamıştır.

Bir başka madde "Çokkültürlü eğitimin, mevcut eğitim sistemine olumlu katkıları neler olabilir?" şeklindedir. Bu maddede katılımcılar %63,1 oranında "öğrencilerin farklılıklara karşı saygılı olmasını sağlar", %54,4 oranında "toplumda bütünleştirici etki yapar" demişlerdir. Bu durum, mevcut sistemin farklılıklara karşı çok duyarlı olmadığını göstermekle birlikte öğretmen adayı katılımcıların, çokkültürlü eğitime uygun yeni bir eğitim reformunun toplumda olumlu etki yapacağını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Villegas ve Lucas (2002), çokkültürlü eğitimle ilgili sınıf ortamından bahsederken bu eğitim sistemi ile ezbere karşı öğrencilerin öğrendiklerini anlamlandırmalarını cesaretlendirmeyi, araştırma yapma olanağı sağlamayı, sınıfta tartışma ortamı oluşturmayı, öğrencilerin kendi yaşam ve kültürlerinden örnekler vermeyi ve öğrencilerin, yeni öğrendikleri ile eski deneyimleri arasında köprü oluşturmalarını sağlayacak hayatlarındaki kişilerden örnek vermeyi önermiştir.

"Çokkültürlü eğitim, Türkiye’de etnik ve azınlık (Kürt, Ermeni, Alevi) sorunlarının çözülmesini nasıl etkiler?" şeklindeki başka bir maddeye katılımcılar %70,2 gibi yüksek bir oranla "problemin çözülmesine olumlu katkı yapar" şikkına cevap vermişlerdir. Bu oran, eğitim sistemindeki haksızlık algısını ortaya koymaktadır. Toplumun yapısına uygun bir eğitim sistemiyle etnik ve azınlık temelli sorunların çözümüne katkı sağlanacağı söylenebilir. UKAM (2013)’ın 2985 kişi üzerinde yaptığı araştırmaya göre Türkiye’de hangisi olursa Kürt sorunu çözülür? şeklindeki soruya katılımcıların %41,05 oranındaki büyük bir kısmının anadilde eğitim hakkının tanınması ve % 62.7’nin de eşit vatandaşlık hakkının verilmesi şeklinde cevap verdiği görülmektedir.

Birden fazla şikkın işaretlenebildiği ikinci bölümün son maddesinde "Okullarda her gün okunan ‘Andımız’ metninin kaldırılması ile ne değişti?" denilmiştir. Bu maddenin karşıt anlamlı cevaplarına bakıldığında birbirine yakın oranlar olduğu görülmektedir. Bu durum, “Andımız metninin kaldırılması toplumun bir kısmını rahatsız ederken bir kısmında memnuniyetle karşılanmıştır” şeklinde yorumlanabilir. Bunun altında yatan nedenlerin etnik farklılıklar ve siyasal görüşlerden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bu maddeye ilişkin veriler ise %35,3 oranında "kaldırılmaması gerekiyordu" diyenlerin aksine %31,2 oranında "toplumun etnik çeşitliliğine duyarlı davranıldı", %31,1 oranında "tüm öğrenciler aynı etnik kökendenmiş gibi sayılmasının önüne geçilmiş oldu", %23,3 oranında "farklı etnik kimlikteki öğrencilerin rencide edilmesi önlendi" şeklindedir. Bu durum, ‘Andımız’ metninin kaldırılmasının toplumun büyük bir bölümünde tepki ile karşılanırken bir kısmında bir zorlamanın sona erdirilmiş olması şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma kapsamında ölçek özelliği gösteren üçüncü bölüm için *Eğitim Fakültesi Lisans Öğrencileri Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Anketi* (EFLÖÇÇEA) kullanılmıştır. Bu kısma uygulanan faktör analizi sonucunda ortaya üç alt boyut çıkmıştır. Bunlar *Çokkültürlü Eğitimin Sonuçları* (ÇES), *Üniversite Eğitiminin Çokkültürlü Eğitime Etkisi* (ÜEÇEE) alt boyutu ile *Eşitlik ve Adalet* (EA) alt boyutudur. ÇES puanlarının ortalamasına bakıldığında buradan alınabilecek en yüksek puanın 35 olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan ortalama ise 27,08 (%77,37)’dir. Buna göre, çokkültürlü eğitimin sonuçları konusunda olumlu algıya sahip olunduğu söylenebilir. ÜEÇEE puanları ortalaması 17,77 (%71,08)’dir. 25 üzerinden bu puana bakıldığında üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi

konusunda olumlu algıya sahip olduğu söylenebilir. EA puan ortalaması ise 12,77 (%85,13)'dir. Bu alt boyut için en yüksek puanın 15 olduğu düşünülürse EA yani eşitlik ve adalet konusunda da olumlu bir algı vardır denilebilir.

Cinsiyet-Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim algısı için ÇES, ÜEÇEE, ve EA alt boyutları için alınan puanlar normal dağılmadığı için “*Mann Whitney U Test*” kullanılmıştır. Yapılan veri analizi sonucunda ÇES ve EA alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. ÜEÇEE alt boyutunda ise kadın ve erkek lisans öğrencilerinin algıları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu fark kadınlar lehinedir. Yani, üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi konusunda kadınlar daha olumlu bir etkiye sahiptirler. ÇES’e benzer bir sonucu Tortop (2014) yaptığı çalışmada bulmuştur. Bu çalışmanın sonuçlarına göre çokkültürlü eğitim tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yine benzer çalışmalarda da ÇES’in cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur (Yazıcı ve arkadaşları, 2009; Özdemir ve Dil, 2013).

Araştırma alt sorularından bir diğeri olan “Kişinin kendisini etnik kimlik olarak nasıl tanımladığına göre çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime bakışta bir farklılık var mıdır?” sorusu için üç alt boyuta bakılmıştır. Buradan alınan puanlar normal dağılım göstermediği için “*Kruskal Wallis Test*” kullanılmıştır. Veri analizi sonucunda ÇES alt boyutuna bakıldığında Arap ve Kürt kökenli katılımcılar diğer etnik kökenlerden olan katılımcılara göre çokkültürlü eğitim konusunda daha olumlu bir algıya sahiptirler. ÜEÇEE alt boyutuna bakıldığında Türk etnik kökenli katılımcılar Kürt etnik kökenli katılımcılara göre üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi konusunda daha olumlu bir algıya sahiptirler. EA alt boyutuna bakıldığında ise Kürt etnik kökenli katılımcılar Türk ve Laz etnik kökenli katılımcılara göre eşitlik ve adalet konusunda daha olumlu bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum Türkiye’de en fazla nüfusa sahip olan Türklerin üniversite eğitimi ile çokkültürlü eğitimin farkına vardıkları ve düşüncelerinde en fazla değişim yaşayan grup oldukları şekilde açıklanabilir. Sharma (2005), yaptığı benzer çalışmada lise öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim algılarını araştırmıştır. Nicel ve nitel araştırmanın bir arada kullanıldığı çalışmada rastgele seçilmiş 150 öğretmene anket soruları yöneltilmiş, 15 öğretmen ile de yüzyüze görüşme yapılmıştır. Ortaya çıkan bulgularda ise öğretmenlerin demografik bilgileri ile algıları arasında düşük korelasyon çıkmıştır. Fakat bu araştırma bize göstermektedir ki, kültürel çeşitliliğin

olduğu yerlerde öğretmenlik yapacak olanlar için etkili bir çokkültürlü eğitim hazırlığına ihtiyaç vardır. Her yıl kültürel çeşitliliğin artmasından dolayı kültürel çeşitliliğe duyarlı öğretmenlere ihtiyaç giderek artmaktadır. Buna karşın Türkiye'nin etnik kompozisyonunu özetler nitelikteki bir diğer araştırmada kendimi bu ülkede hür ve eşit hissediyorum şeklindeki bir maddeye katılımcıların %28,9 katılıyorum, %18,6 kesinlikle katılıyorum derken, %20,9'u katılmıyorum %23,9'u ise kesinlikle katılmıyorum demişlerdir (UKAM, 2013).

Araştırma sorularından bir diğeri “Özel ya da devlet üniversitesi öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime bakışlarında bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Burada üniversite türü (özel ve devlet üniversiteleri) karşılaştırılmıştır. Bu sorunun cevabı için puanlar normal dağılmadığı için “*Mann Whitney U Test*” kullanılmıştır. Yapılan veri analizi sonucunda ÇES, ÜEÇEE ve EA alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farkın devlet üniversitesi lehine olduğu yani her üç boyutta da devlet üniversitesi katılımcılarının daha olumlu algıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum, devlet üniversitelerinin daha kozmopolik bir yapıya sahip olmasından ve bünyesinde toplumun farklı kesimlerinden öğrencileri barındırmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Farklı kültürleri tanımak ve böyle ortamlarda öğretmenlik yapmak ile ilgili Maatta (2008)'nın yaptığı çalışmada, 143 öğretmenin çokkültürlü eğitim algısı ve farklı kültürlere sahip öğrenciler için öğretmen yeterliliği incelenmiştir. Bu kapsamda cinsiyet, yaş, öğretmenlik tecrübesi, göçmen öğrenci eğitimi tecrübesi gibi değişkenlere bakılmıştır. Bu değişkenler arasında öğretmenlerin yeterliğini etkileyen en önemli faktör farklı kültürler içindeki öğretmenlik deneyimidir. Bu tecrübeye sahip öğretmenlerin sınıfta kendilerini daha rahat hissettikleri sonucuna varılmıştır. Yaş ve öğretmenlik tecrübesi gibi değişkenlerin çokkültürlü eğitim için anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenler kendilerini daha rahat hissetmelerini çokkültürlü eğitim deneyimleri ve bu alanla ilgili geliştirilmiş materyallere bağlamışlardır. Farklı kültür gruplarına ait öğrenciler için buna duyarlı öğretmenlerin olması gerektiği ve bunun için de öğretmenlerin çokkültürlü eğitime uygun şekilde yetiştirilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğrenim görülen bölüm ile çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algısının sorulduğu diğer bir araştırma sorusu için alt boyutlar puanlarının normal dağılmadığı belirlenmiş ve “*Kruskal Wallis Test*” kullanılmıştır. Yapılan veri analizi sonucunda

ÇES alt boyutu için okul öncesi öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve yabancı dil öğretmenlikleri bölümü öğrencileri çokkültürlü eğitimin sonuçları konusunda fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinden daha olumlu algıya sahip oldukları belirlenmiştir. ÜEÇEE alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu farkın, okul öncesi öğrencilerinin üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi konusunda bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği (BÖTE) öğrencilerinden daha olumlu algıya sahip oldukları şeklindedir. Bir diğer alt boyut EA için de anlamlı bir fark vardır. EA alt boyutunda sosyal bilgiler öğrencileri eşitlik ve adalet konusunda bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği (BÖTE), fen bilgisi öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, PDR, diğer, din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği öğrencilerinden daha olumlu algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca yabancı dil öğretmenliği öğrencileri de eşitlik ve adalet konusunda okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinden daha olumlu algıya sahiptir. Buna benzer bir çalışmada, Tokat ilinde öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, branş (bölüm), mezun olunan fakülte, çalışılan okulun ilköğretim kademeleri ve çalışılan okulun il ya da ilçede olmasının çokkültürlü eğitime bakışlarında bir farklılığa sebep olup olmadığı incelenmiş ve ortaya çıkan birtakım anlamlı farklar olmuştur. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin tutumlarına; branş, kıdem, mezun olunan fakülte, eğitim kademesi ve eğitimin yapıldığı çevrenin etki ettiği tespit edilmiştir. Araştırmanın genel sonuçlarına bakıldığında ise öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı olumlu tutuma sahip oldukları anlaşılmaktadır. Çokkültürlü eğitime karşı farkındalığı az olan öğretmenler ise sınıftaki öğrencileri “aynı”, “farksız” gibi nitelendirdikleri tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin çokkültürlülük konusunda bilgilendirilmeye ihtiyaçlarının olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Yazıcı S., Başol G. ve Toprak G., 2009). Buna karşın Tortop (2014) yaptığı çalışmada çokkültürlü eğitime yönelik tutumların bölümlere göre anlamlı bir fark göstermediğini tespit etmiştir. Bu durum İstanbul’da yapılan çalışmanın şehrin kozmopolik yapısını ortaya çıkardığını ve farklılığın da buradan kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Diğer bir araştırma sorusu “Sınıf düzeylerine göre çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime bakışta bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu sorunun cevabı aranırken alt boyutlarda alınan puanlar normal dağılmadığı için “*Kruskal Wallis Test*” kullanılmıştır. Bu testin analizine göre ÇES ve EA alt boyutlarında sınıf düzeyinde

anlamli fark olmadığı, ÜEÇEE boyutunda anlamli fark olduğu belirlenmiştir. Bu farka göre 1. sınıf öğrencilerinin, üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi konusunda 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden daha olumlu algıya sahip oldukları belirlenmiştir. 2. sınıf öğrencileri de üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi konusunda 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden daha olumlu algıya sahiptir şeklindedir. Doğanay (2011), yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının hizmet öncesi aldıkları eğitimin öğretmen olduktan sonra çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında fark oluşturduğunu belirtmiştir. Benzer bir şekilde Grace ve Debra (2005), öğretmen adaylarının yetiştirilmesinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarda olumlu bir değişikliğe sebep olduğunu vurgulamıştır. Ancak Özdemir ve Dil (2013)'in yaptığı çalışmada öğretmenlerin kıdemine göre çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinde bir değişiklik tespit edilmemişken Yazıcı ve arkadaşları (2009) düşük kıdeme sahip öğretmenlerin kıdemi yüksek öğretmenlere göre çokkültürlü eğitim tutumlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, çokkültürlü eğitimin Türkiye'de son yıllarda konuşulmaya başlanmasından dolayı kıdemi yüksek öğretmenler arasında hâlâ tektip bir zihniyetin var olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Dünyada ve Türkiye'de yapılan diğer araştırmalara bakıldığında; çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkında yapılmış birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar öğrenciler, öğretmenler, veliler, okul idarecileri, akademisyenler, eğitim programları, eğitim politikaları gibi birçok farklı yöne odaklanmıştır. Bu çalışma ise henüz öğretmen olmamış; fakat gelecek yıllarda öğretmen olması muhtemel bir grup olan eğitim fakültesi lisans öğrencileri üzerine yapılmıştır.

Başbay ve Bektaş (2009)'ın yaptığı çalışma kapsamında öğretmenlerin kültüre duyarlık yeterlikleri ve içerikleri ile bu yeterliklerin öğretmen davranışlarını nasıl biçimlendirdiği incelenmiştir. Çalışmaya göre hizmet sunan meslekler grubunda yer alan öğretmenlerin, farklı kültürel değerlere duyarlı olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Bu duyarlılık; farkındalık, bilgi ve beceri boyutları üzerinde çokkültürlülük yeterliği olarak vurgulanmıştır. Bunun yanında çokkültürlü öğretme-öğrenme ortamının oluşturulması, öğrencilerin sınıf içinde kendi değerlerini yansıtabilecekleri bir oratama bağlı tutulmuştur. Öğretmen adaylarının böyle bir ortamı oluşturmasında en önemli payın üniversite döneminde aldığı eğitim olduğu vurgulanmıştır. Bu dönemde öğretmen adayları kendisine eğitim veren

akademisyenleri örnek aldığı ve çokkültürlü yeterliğe kavuşmasında en önemli payın gözlem ve değerlendirme yapabileceği uygulamaların olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Burada eğitim fakültelerinde eğitim veren eğitimcilerin bu işin asıl öğreticileri oldukları üzerinde durulmuştur. Bunun yanında öğretim programlarının düzenlenmesi ve herkesin kendi kültürünü rahatlıkla ifade edebileceği sınıf ortamlarının oluşturulması gerektiği, çokkültürlü eğitimin olmazsa olmazları olarak incelenmiştir.

Çeli (2015), yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin çokkültürlü eğitim ve demokrasi algılarını Kırıkkale Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi örneği üzerinden değerlendirmiştir. Araştırmacının elde ettiği sonuçlar bize demokrasi algısının ortalamasının 26,55 düzeyi gibi yüksek bir oranda olduğunu göstermektedir. Bunun yanında bu araştırmada, çokkültürlü eğitim ve demokrasi algısının eğitim çevrelerinde pozitif ve yüksek olduğu görülmektedir.

Günay ve Aydın (2015)'ın yaptığı içerik analizi çalışmasında çokkültürlü eğitimle ilgili 32 adet çalışma ve 7 kitap incelenmiştir. Bu çalışmalar içerik analizi kodlama yöntemine göre değerlendirilmiştir. Türkiye'de çokkültürlü eğitim alanında yapılan çalışmaların mazisinin son 10 yıla dayandığı, 2009'dan sonra ağırlık gösterdiği ve genellikle tutum ölçekleri kullanıldığı tespit edilmiştir. Veri toplama örneklem büyüklükleri ortalama 101-300 kişi arasında olduğu, çoğunlukla öğrencilerin ve akademisyenlerin tercih edildiği vurgulanmıştır. Çalışmalarda en fazla ANOVA analiz yöntemi ile yüzde ve frekans tablolarının kullanıldığı görülmüştür.

Çokkültürlü eğitimin ne demek olduğuna tekrar bakılırsa; çokkültürlü eğitim farklı kimliklerin bir arada yaşaması olarak ifade edilir (Akdemir, 2004). Bu süreç, öğrencilerin farklılıklarına takılmadan önemsenmelerini ve eşit bir ortamda eğitime devam etmelerini sağlayan bir süreçtir (Rey, 2001).

Yapılan araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ise İstanbul'da bulunan eğitim fakültesi lisans öğrencileri birden fazla cevabın işaretlenebildiği ölçek özelliği göstermeyen sorulara yüksek oranlarda çokkültürlülüğü ve çokkültürlü eğitimi destekleyici cevaplar vermişlerdir. Anketin ölçek özelliği gösteren kısmına uygulanan faktör analizi sonucu 3 boyut ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan boyutlara bakıldığında çokkültürlü eğitimin alt boyut sonuçları %77,37 oranında olumlu, üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisine dair alt boyut %71,08 oranında

olumlu, son olarak eşitlik ve adalet alt boyutu ise %85,13 oranında olumlu olmuştur. Bu durumda eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair olumlu görüşe sahip oldukları ve yüksek oranda destekledikleri yorumu yapılabilir.

5.2 Öneriler

Bu araştırma sonucunda eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair olumlu görüşlere sahip oldukları anlaşılmıştır. Bu ise çokkültürlülük adına umut vericidir. Bu olumlu görüşler ileride yapılacak diğer çalışmalar için referans niteliğinde sayılabilir ve yön verici olabilir. Araştırmacı tarafından alanda yapılacak diğer çalışmalar için şu önerilerin verilmesi uygun görülmüştür.

Öğretmenler ve öğretmen adayları için öneriler:

- ✓ Bu çalışma kapsamında görüşleri alınan öğretmen adaylarının çoğunluğu çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair olumlu görüşlere sahiptir. Bununla beraber, bu konuda olumsuz görüşlere sahip olan öğretmen adayları da mevcuttur. Bu durumdaki öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin, toplumun çokkültürlü yapısını anlamaları, farklılıklara karşı hoşgörü kazanmaları ve çoğulcu bir bakış açısına sahip olmaları, özellikle Türkiye gibi çokkültürlü ülkelerde büyük önem arz etmektedir. Aksi halde kendi inancını, ırkını, dilini, kültürünü kısacası değerlerini diğer gruplardan üstün tutacak, bu da öğretmen ile öğrenciler arasında mesafe oluşmasına neden olacaktır. Böyle bir durum ise sağlıklı bir eğitim için istenilen bir durum değildir. Bu durumun düzeltilmesine yönelik üniversitede programlar düzenlenebilir.
- ✓ Öğretmen adaylarına uygulamalı olarak çokkültürlü eğitimin nasıl yapıldığı gösterilebilir.

Akademisyenler için öneriler:

- ✓ Üniversitelerde eğitim fakültesi öğrencilerine verilen lisans dersleri incelenerek, Türkiye'nin çokkültürlü yapısına uygun ders içerikleri hazırlanabilir. Burada derslerin eksik olan yönleri belirlenebilir ve toplumun dokusuna daha uygun hale getirmek için taslaklar hazırlanabilir.

- ✓ Öğrencilere lisans derslerinin yanında çokkültürlülüğü ve çokkültürlü eğitimi anlatan dersler verilebilir.
- ✓ Öğrencilerin rol model olarak gördükleri üniversite hocaları, kendi aralarında tartışarak derslerini çokkültürlü eğitime örnek olacak şekilde yeniden tasarlayabilir.
- ✓ Eğitim fakültesi öğrencilerinin, farklılıkları yadsımamaları ve çoğulcu bir bakış açısı kazanmaları için demokrasi, küresel vatandaşlık, eşitlik ve adalet konularına yönelik kavramlara, eğitim programlarında daha fazla yer verilebilir.
- ✓ Okul programları incelenerek tek bir kültürü öne çıkaran kavramlar programlardan çıkarılabilir.
- ✓ Farklı kültürleri sadece önemli günler, sanat etkinlikleri, gelenek görenek olarak görmek yerine kültürün devamlılığını sağlayan içerikler üretilebilir.

Politika yapıcılar için öneriler:

- ✓ Çokkültürlü eğitiminin önündeki yasal engelleri kaldıracak yasal düzenlemeler yapılabilir. (Bu düzenlemelerin, bütün toplumu kucaklayıcı temel haklar ve özgürlükler kapsamında düzenlenmesi gerekir)
- ✓ Mevcut öğretmenler için hizmet içi kurslar düzenlenerek kültürel farklılıkları anlamaya yönelik eğitimler verilebilir.

Gelecekte yapılacak araştırmalar için öneriler:

- ✓ Gelecekte yapılacak çalışmalar için etnik köken, evde konuşulan dil, engelli olma unsuru gibi farklılıklar dikkate alınarak çalışmalar hazırlanabilir.
- ✓ Yapılan çalışmaların çoğu tutum ve algılar üzerinden yapıldığı için nitel araştırmalara ağırlık verilebilir. Bu kapsamda uzmanlarla veya kültürel farklılığından dolayı sıkıntı çekmekte olan öğrenciler ile birebir görüşmeler yapılabilir. Açık uçlu sorularla konuya yorum getirmeleri sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Agada, John. 1998. **Multicultural education and the emerging paradigm: An essay in cultural epistemology**. The Urban Review, 30(1), 77-95.
- Akdemir, A. Müslim. 2004. Küreselleşme ve Kültürel Kimlik Sorunu. Atatürk Üniversitesi, **K.K.E.F. yayınları**, Erzurum.
- Akyol, Taha, Ortaylı, İlber. 2002. **Tarihin Gölgesinde**. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Aktar, Ayhan. 2002. **Varlık Vergisi ve Türkleştirme Politikaları**. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aslan, Seyfettin, Alkış, Mehmet. 2015. Osmanlı'dan Cumhuriyete Geçişte Türkiye'nin Modernleşme Süreci: Laikleşme ve Ulusal Kimlik İnşası, **Akademik Yaklaşımlar Dergisi**, 6(1).
- Aydın, Hasan. 2013. **Çokkültürlü Eğitime Giriş** (5. ed.). Ankara: Anı Akademi Yayıncılık.
- Aydın, Hasan. 2013. **Dünyada ve Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları**, Nobel Akademik Yayıncılık, İstanbul.
- Aydin, Hasan. 2013. **Multicultural Education: Diversity, Pluralism, and Democracy-An International Perspective**. Germany: LAP LAMBERT Academy Publishing.
- Balı, Ali, Şafak. 2001. **Çokkültürcülük ve Sosyal Adalet: Öteki İle Barış İçinde Yaşamak**, Çizgi Kitapevi, Konya.
- Banks, James. 1993. **On Multicultural Education: Development, dimensions, and Challenges**. Phi Delta Kappan, 75(1), 22-28.
- _____. 1993. Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. **In Review of Research in Education**, vol. 19, edited by L. Darling-Hammond. Washington, D. C.: American Educational Research Association.
- _____. 1993. **Approaches to multicultural curriculum reform**. In J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.). Multicultural education: Issues and perspectives (2nd ed., ss. 195-214). Boston: Allyn and Bacon.
- _____. 1994. **An introduction to multicultural education**. Boston: Allyn & Bacon.

- _____. 1995. **Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice.** In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (ss. 3-24). New York: Simon & Schuster.
- _____. 1999. **An Introduction to Multicultural Education (2nd ed.).** Boston: Allyn and Bacon.
- _____. 2002. **Teaching strategies for ethnic studies (7th ed.).** Boston: Allyn & Bacon.
- _____. 2004. Teaching for Social Justice, Diversity, and Citizenship in a Global World. **The Educational Forum**, (68), 289 - 298. 23 Ocak 2015 tarihinde EBSCOhost veritabanından alınmıştır.
- _____. 2009. **The Routledge international companion to multicultural education.** New York & London: Routledge.
- _____. 2010b. **Multicultural education: Characteristics and goals.** In Banks, J. A., & Banks, C. A. (Ed.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.) (ss. 3-26). Boston: Allyn and Bacon.
- _____. 2013. **An Introduction to Multicultural Education. 5th edition.** Boston: Pearson.
- Banks, James. & Banks, Cherry, A, McGee. (Eds). 1995. **Handbook of research on multicultural education.** New York: Macmillan.
- Başarır, Fatma. 2012. Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği). Unpublished master's thesis, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Başbay, Alper, Bektaş, Yelda. 2009. Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. **Eğitim ve Bilim**, 34,30-43.
- Baykul, Yaşar. 1999. **İstatistik metodlar ve uygulamalar.** Ankara: Anı Yayıncılık
- Bennett, Christine. 1995. **Comprehensive multicultural education: Theory and practice** (3rd ed.). Massachusetts: Allen & Bacon.
- _____. 2001. Genres of research in multicultural education. **Review of Educational Research**, 71(2), 171-217. 08 Ocak 2015 tarihinde BSCOhost veritabanından alınmıştır.
- Brown, Monica. R. 2007. **Educating All Students: Creating Culturally Responsive Teachers, Classrooms, and Schools.** *Intervention in School and Clinic*, 43(1), 57-62. [Erişim 15.10.2014: <http://csuprofessionaldevelopment.com/images/pdfs/EducatingAllStudents.pdf>]

Büyüköztürk, Şener. 2003. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Pegema Yayıncılık: Ankara.

_____. 2014. **Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (19. Baskı)**. Ankara: Pegema Yayıncılık

Büyüköztürk, Şener, Çakmak, Ebru, Kılıç, Akgün, Özcan, Erkan, Karadeniz, Şirin, ve Demirel, Funda. 2014. **Bilimsel araştırma yöntemleri**. Pegem Akademi.

Cırık, İlker. 2008. Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 34,27-40.

Creswell, John. 2012. **Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research**. Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Çeli, Süleyman. 2015. Multicultural Education And Democracy Perceptions Of Undergraduate Students In Turkey: Kirikkale University And Yildiz Technical University Sample. Yüksek Lisans Tezi. YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çötök, Akıncı, Nesrin. 2010. Çokkültürlülük, kültürlerarasılık ve entegrasyon tartışmaları bağlamında Alman eğitiminde Türk öğrenciler. Doktora tezi, Prof. Dr. H. Musa TAŞDELEN (Danışman) Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Çüçen, A. Kadir. 2005. Kültür, Uygarlık, Evrensellik ve Çok-Kültürlülük, Kaygı, **Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi**, 4, 111-115.

D'Souza, Dinesh. 1991a. Multiculturalism 101, **Policy Review** (ss. 22): Hoover Institution.

_____. 1991b. The new segregation on campus. **American Scholar**, 60(1), 17.

Damgacı, Fadime, Hasan Aydın. (2013). Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları (Attitudes of Academicians towards Multicultural Education). **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi** 12(45), 325-341

Derman-Sparks, Louise, A.B.C. Task Force. 1989. **Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children**. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Doğanay, Ahmet. 2011. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. **Eğitim ve Bilim**, 36(161), 332-348.

Ergil, Doğu. 1995b. Çokkültürlülük ve Çok Dillilik. **Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Dergisi**. 50 (3), s.159-165.

Ergin, Sabahattin. 2000. **Çağdaş müzik eğitimi ve temel özellikleri (Çokkültürlü müzik eğitimi)**. Müzikte 2000 Sempozyumu.

Farrell, Joseph P. 1992. **Conceptualizing Education and the Drive for Social**

Equality. In Arnone, Robert F.; Altbach, Philip G.; Kelly, Gail Paradise (eds) Emergent Issues In Education: Comparative Perspectives (ss. 107-123). New York, NY: Suny Press.

Foner, Eric. 1998. **The story of American freedom.** New York: Norton.

Gay, Geneva. 1994. **A synthesis of scholarship in multicultural education.** 18 Ocak 2015 tarihinde <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrsdp/le0gay.htm> adresinden alınmıştır.

_____. 2000. **Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice.** New York: Teachers College Press.

_____. 2002. Preparing for culturally responsive teaching. **Journal of Teacher Education**, 53 (2) 106-116.

_____. 2004. Beyond Brown: Promoting equality through multicultural education. **Journal of Curriculum & Supervision**, 19(3), 193-216.

_____. 2004. **Curriculum theory and multicultural education.** In J.A. Banks & C.A.M.

_____. 2004. The Importance of Multicultural Education. **Educational Leadership** 61(4), 30-35.

Glassman, M, Ronald, William, H, Swatos, and Barbara.J. Denison. 2004. **Social Problems in Global Perspective.** Lanham, Md: University Press of America.

Glazer, Nathan. 1997. We are all Multiculturalists Now. Cambridge, Massachusetts: **Harvard University Press.**

Gonzalez, J. M. (2008). **Encyclopedia of bilingual education.** Los Angeles: Sage.

Gorski, Paul. 1999. A Brief History of Multicultural Education. Research Room. Erişim: http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html

_____. 2006. Complicity with conservatism: the do-politicizing of multicultural and intercultural education. **Intercultural Education**, 17(2), 163–177.

Grace, C. ve Debra, D. Alday. 2005. Is ignorance bliss? Pre-service teachers' attitudes toward multicultural education. **The High School Journal**, 89(2), 24-28.

Green, Davi, Michael. 1999. "Who are the Europeans?": European Political Identity in the Context of the Post-War Integration Project. Doktora Tezi, Graduate School of the University of Wisconsin-Madison, Bell & Howell Information and Learning Company, <<http://www.umi.com/globalauto>>(20.03.2015).

- Green, Samuel, B, Salkind, Neil, J. 2008. **Using SPSS for Windows and Macintosh (Analyzing and Understanding Data–Fifth Edition)**. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Grillo, Ralph. D. 1998. **Pluralism and the Politics of Difference: State, Culture, and Ethnicity in Comparative Perspective**. Oxford: Clarendon Press.
- Gudykunst, William, Kim, Young. Yun. 1984. **Communicating with strangers: An approach to intercultural communication**. New York: McGraw Hill.
- Günay, Rafet, Aydın, Hasan. 2015. Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim İle İlgili Yapılan Araştırmalarda Eğilim: Bir İçerik Analizi Çalışması. **Eğitim ve Bilim**. 178, 1-22.
- Güvenç, Bozkurt. 2010. **İnsan ve Kültür**, Boyut Yayın Grubu, İstanbul.
- Hazır, Mesut. 2010. Amerikan Çok kültürlülüğü Ve Meluncan Kimliği (Doktora Tezi), Sakarya Üniversitesi Sakarya.
- Hennayake, K, Shantha.1992. Interactive Ethno nationalism: An Alternative Explanation of Minority ethnonationalism, **Political Geography**, 11 (6) Kasım, ss. 526-549
- Horowitz, Donald. L. 2000. Ethnic Groups in Conflict, **University of California Press**, Los Angeles.
- Jöreskog, Karl. Gustav., Sörbom, Dag. 1993. **Lisrel 8: Structural Equation Modeling With the Simplis Command Language**. Hillsdale: Erlbaum Associates Publishers.
- Kalaycı, Şeref. 2005. **SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri**. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaya, İlhan, Aydın, Hasan. 2014. **Çoğulculuk Çokkültürlü ve Çokdilli Eğitim**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, Yeliz. 2013. Öğretmenlerin Çokkültürlülük Ve Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi (Diyarbakır İli Örneği). (Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Keyman, Fuat. 2002 **“Globalleşme Söylemleri, Özgürlük Sorunsalı ve Türkiye”**, (b.y: Liberalizm Devlet Hegemonya, Der: E. Fuat Keyman), Everest Yayınları, İstanbul.
- Kırcaali, İftar, Gönül. 1999. **Ölçme, sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri**. Anadolu Üniversitesi Yayınları, 11-22.
- Kitano, M. Ki. 1997. **What a course will look like after multicultural change**. In A. I. Morey & M. K. Kitano (Eds.), Multicultural course transformation in higher education: A broader truth (ss. 18-34) Boston : Allyn Bacon.

- Kline, Rex. B. 2005. **Principles and Practice of Structural Equation Modeling**. NewYork: The Guilford Press.
- KONDA. 2007. “Gündelik hayatta din, laiklik ve türban” araştırması. Erişim: http://www.konda.com.tr/tr/raporlar/2007_09_KONDA_Gundelik_Yasam.pdf
- Krase, Jerome. 2009. “**A Visual Approach to Multiculturalism.**” S. 1-38 Beyond Multiculturalism, edited by G. Prato. Aldershot, UK: Ashgate Publishing Ltd.
- Kridel, Craig. 2010. **Encyclopedia of Curriculum Studies**. Thousand Oaks, CA: SagePublication.
- Kymlicka, Will. 1995. **Multicultural Citizenship**. Oxford: Oxford University Press.
- Maatta, Salla. 2008. Experience Matters: Teacher Perceptions of Multicultural Education and Their Competence to Teach from Different Cultural Backgrounds. Department of Educational Studies. Finland: University of Jyväskylä.
- McAllister, Gretchen, Irvine, J. Jordan. 2000. Cross cultural competency and multicultural teacher education. **Review of Educational Research**, 70, 3-24.
- McGeehan, Joseph. 1982. The relationship of selected antecedent variables to outcomes of training in multicultural education for pre-service teachers. **Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association**, New York.
- McLaren, Peter. 2003. **Critical pedagogy: A Look at the Major Concepts**. In A. Darder, M. Baltodano & R.D. Torres (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader*. New York: RoutledgeFalmer.
- Melnick, Steven, Zeichner, Ken. 1995. **Teacher education for cultural diversity: Enhancing the capacity of teacher education institutes to address diversity issues** (Research Rep. 95 - 4). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.
- Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2013/2014. 2014. Erişim: http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2013_2014.pdf
- Mitchell, B. M., Salsbury, R. E. 1999. *Encyclopedia of Multicultural Education*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Modood, Tariq. 2007. **Multiculturalism**. A Civic Idea. Cambridge, Polity.
- NAME. 2014. National Association for Multicultural Education 24th Annual International Conference. Tucson, Arizona, November 2014. Paper presented: Dismantling Fronteras: How to Maneuver and Challenge the Bordered Society.
- NCATE National Council for Accreditation of Teacher Education. 2006. Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and

departments of education. Erişim:
http://ncate.org/documents/standards/unit_stnds_2006.pdf.

- Nieto, Sonia, Bode, Patty. 2008. **Affirming diversity, The Sociopolitical context of multicultural education (5th ed.)**. Boston: Allyn & Bacon.
- Nohl, Arnd. Michael. 2009. **Kültürlerarası Pedagoji**, Çev: R.Nazlı Somel, 1.baskı, Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Okin, Susan. Moller. 1999. **Is Multiculturalism Bad for Women?** Princeton University Press.
- Olstad, Roger, G., Foster, C. D., & Wyman, R. M. 1983. **Multicultural education for preservice teachers**. Integrated Education, 21, 137-139.
- Omi, Michael, Winant, Howard. 1986. **Racial formation in the United States: From the 1960s to the 1980s**. New York: Routledge.
- Özdamar, Kazım. 2013. **Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi (9. Baskı)**. Eskişehir: Nisan Kitabevi, 1. Cilt.
- Özdamar, Kazım. 2013. **Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi (9. Baskı)**. Eskişehir: Nisan Kitabevi, 2. Cilt.
- Özdemir, Murat, Dil, Kemal. 2013. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları: Çankırı İli Örneği. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 2, 215-232
- Pang, Valerie, Ooka. 2001. **Multicultural education: A caring centered, reflective approach**. New York: McGraw Hill.
- Parekh, Bhikhu. 2002. **Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek: Kültürel Çeşitlilik ve Siyasal Teori**. (Çev: Bilge Tanrıseven). Ankara. Phoenix Yayınevi.
- Parker, C, Walter. 2002. **Education for democracy**. Connecticut: Information Age Publications.
- Platt, Tony. 2002. **“Desegregating Multiculturalism: Problems in the Theory and Pedagogy of Diversity Education.”** Social Justice. 29(4):41-46.
- Polat, İlhan, Kılıç, Eylem. 2013. “Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri”, **YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)**, X(I), 352-372.
- Polat, Soner. 2009. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. **International Online Journal of Educational Sciences**, 2009, 1 (1),s. 154-164.
- Prato, Giulian, B. 2009. **Beyond multiculturalism: views from anthropology**. Ashgate Publishing.

- Quintana, Stephen, M. 1998. **Development of children's understanding of ethnicity and race.** Applied and Preventive Psychology: Current Scientific Perspectives, 7, 25-45.
- Ramsey, G, Patricia, Leslie, R, Williams. 2003. **Multicultural education: A resource book.** New York: Garland
- Reitz, Jeffrey. 2009. **"Assessing Multiculturalism as a Behavioural Theory."** In Multiculturalism and Social Cohesion: Potentials and Challenges of Diversity, ed. Raymond Breton, Karen Dion and Kenneth Dion. New York: Springer.
- Rey, C.M. 2001. **Making room for diversity makes sense.** Science 293: 1611-1612.
- Sadashiva, Anne. 2005. **Meaning of Multiculturalism: A Comparative Study of Defining Characteristics and Behaviors in United States of America and India.** EdD dissertation, Alliant International University, San Francisco Bay, California, United States. Retrieved 8 October 2008 from Dissertations & Theses: Full Text database. Publication No. AAT 3170788.
- Schmitz, Betty. 1999. **Transforming a course.** CIDR Teaching and Learning Bulletin, 2(4), 1-2
- Seferoğlu, Süleyman, Sadi. 2003. Öğretmenlerin hizmet-içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. **Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu**, Eğitimde Yansımalar: VII, s. 149-167.
- Sharma, Sunita. 2005. Multicultural Education: Teachers' Perceptions And Preparation. **Journal of College teaching and Learning.** Vol.2 No.5 ss. 53-63.
- Siegel, Sidney. 1977. **Davranış bilimleri için parametrik olmayan istatistikler** (Çev.: Yurdal Topsever). Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları. No: 274. Ankara Üniversitesi Basımevi
- Sleeter, Christine, Elaine, McLaren, Peter. 2009. **Origins of multiculturalism.** In W. Au (Ed.), Rethinking multicultural education: Teaching for racial and cultural justice (ss. 17-19). Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- Smith, J, William, William F, Foster, ve Helen M, Donahue. 1999. **The Contemporary Education Scene in Quebec: A Handbook for Policy Makers, Administrators and Educators.** Montreal: McGill University, Office of Research on Educational Policy.
- Sönmez, Veysel, Alacapınar, Füsün, G. 2011. **Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri.** Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sultana, Qaisar. 1994. Evaluation of multicultural education's understanding and knowledge in freshman level preservice. **Annual Meeting of The Mid-South Educational Research Association.** ERIC Digest ED 1174138131262.

- Sümer, Nebi. 2000. Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. **Türk Psikoloji Yazıları**, (3),6, 49-73.
- Şimşek, Ömer, Faruk. 2007. **Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları**. İstanbul: Ekinoks Yayınları
- Tortop, Hasan, Said. 2014. Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli ve Çok kültürlü Eğitime İlişkin Tutumları. **Journal of Gifted Education Research**, 2(2), 16-26.
- TURAN, Mümtaz. 1994. **Kültür Değişimleri (Sosyal Psikoloji Bakımından Bir Teknik)**, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Turner, Stephen. 1994. **The Social Theory of Practices**. Chicago: University of Chicago Press.
- UKAM. 2013. **Kürt Sorunu ve Çözüm Süreci Algı Araştırması**. İstanbul: Ukam Yayınları.
- UKAM. 2013. **Türkiye’de Anadilde Eğitim Sorunu: Zorluklar, Deneyimler ve İki Dilli Eğitim Modeli Önerileri**. İstanbul: Ukam Yayınları.
- UNESCO. 1982. Mexico City Declaration on Cultural Policies. Erişim: http://portal.unesco.org/culture/en/files/12762/11295421661mexico_en.pdf/mexico_en.pdf
- Villegas, Ana, Maria, Lucas, Tamara. 2002. **Educating culturally responsive teachers**. Ibany, NY: State University of New York Press
- Webster, Yehudi, O. 2002. A human-centric alternative to diversity and multicultural education. **Journal of Social Work Education**, 38(1),17-36.
- Williams, Raymond. 2005. **Anahtar Sözcükler: Kültür ve Toplumun Sözvarlığı**. (S. Kılıç, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları. (Orijinali 1976’da yayımlanmıştır).
- Woolfolk, Anita. 2004. **Educational Psychology**. Published by: Allyn&Bacon, Massachusetts, USA.
- Yalçın, Cemal. 2002 “Çokkültürcülük Bağlamında Türkiye’den Batı Avrupa Ülkelerine Göç”, **C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt. 26, No.1.
- Yazıcı, Sedat, Başol, Gülşah, ve Toprak, Güleç. 2009. Öğretmenlerin çokkültürlü tutum ölçeği’nin (Teacher Multicultural Attitude Survey) güvenilirlik ve geçerlik çalışması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 37, 229-242.
- Yeğen, Mesut. 2013. **Devlet Söyleminde Kürt Sorunu**, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Yılmaz, Bülent. 2009. **Türkiye’de Kültür Politikası ve Kütüphane**. Ankara: Türk Kütüphaneciler Derneği Ankara Şubesi.

Zeichner, Kenneth, Hoeft, K. 1996. **Teacher socialization for cultural diversity**. In J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. Old Tappan, NJ: Macmillan.

EKLER

Ek 1. Eğitim Fakültesi Lisans Öğrencileri Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Anketi (EFLÖÇÇA)

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çokkültürlü Eğitime Dair Algıları

Bu anket, İstanbul'daki üniversitelerin eğitim fakültesi öğrencilerinin “çokkültürlülük” ve “çokkültürlü eğitim” ile ilgili algılarını belirlemeye yöneliktir. Bu anket sonucunda ulaşılabilecek sonuçlar, eğitim bilimleri alanında yapılacak çalışmalara yardımcı olacaktır. Lütfen görüşlerinizi aşağıda verilen her bir maddeyi dikkatle okuyarak, kendinize en uygun olan şıklara, diğer bir deyişle, sizin düşüncenizi en iyi yansıtan kutunun içine **X** işareti koyarak belirtiniz. Lütfen, **hiç bir maddeyi boş bırakmayınız**. Kısa sorulardan oluşan bu ankete vereceğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacak ve bu çalışmadan elde edilen verilerle yapılacak yayınlarda kimliğinizi belirten bir bilgi kullanılmayacaktır. Size verilen bu anket toplam 2 (iki) bölüm ve 40 sorudan oluşmaktadır. Sorulara vereceğiniz içten cevaplar araştırma sonuçlarının doğruluğu ve araştırmanın amacına ulaşması için son derece önemlidir. Katkılarınız ve ayıracağınız zaman için şimdiden teşekkür ederiz.

Hamdi ALANAY

Yüksek Lisans Öğrencisi

Tel: 0507-651-9970

E-mail: hamdialanay@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Hasan AYDIN

Tez Danışmanı

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

E-mail: aydinhytu@gmail.com

1. Bölüm Demografik Bilgiler

1- Cinsiyetiniz?	2- Yaş aralığınız?
☐ Kadın ☐ Erkek	☐ 18 ve altı ☐ 19-24 ☐ 25-34 ☐ 35-44 ☐ 45 ve üstü
3- Aşağıdakilerden hangisi sizi en doğru tanımlar?	
1. Arap 2. Arnavut 3. Boşnak 4. Çerkez 5. Ermeni 6. Gürcü 7. Kürt 8. Laz 9. Rum 10. Süryani 11. Türk 12. Musevi 13. Zaza 14. Diğer	
4- Eğitim gördüğünüz üniversite?	5- Bölümünüz?
Lütfen belirtiniz.....	Lütfen belirtiniz.....
5- Sınıfınız?	
☐ Hazırlık ☐ 1. Sınıf ☐ 2. Sınıf ☐ 3. Sınıf ☐ 4. Sınıf ☐ Diğer	
7- Yaşamınızın büyük çoğunluğunu hangi ilde geçirdiniz? Lütfen Belirtiniz.....	
8- Ailenizin gelir düzeyi nedir?	
☐ 1000 TL ve altı ☐ 1000-2000 TL ☐ 2000-4000 TL ☐ 4000-8000 TL ☐ 8000 TL ve üzeri	

2. Bölüm

Çokkültürlü Eğitim Anketi (Lütfen, size en uygun şık ya da şıkları işaretleyiniz.)	
1. Sizce çokkültürlülük neyi ifade eder?	2. Çokkültürlülüğü benimsemiş bir insanın nasıl davranacağını

	düşünürsünüz?
☐ Din, dil, ırk, sosyo-ekonomik durum, cinsiyet vb. birçok faktöre karşı saygı duyarak bir arada yaşamayı ☐ Barış içinde yaşamayı ☐ Birçok kültürün birarada yaşamasını ☐ Benim için hiçbir şey ifade etmez ☐ Diğer, belirtiniz.....	☐ Farklılıklara karşı hoşgörülü ve saygılı olur ☐ İnsanların statülerine bakmaksızın eşit davranır ☐ Adaletli davranır ☐ Kendi etnik kimliğini üstün görmez ☐ Diğer, belirtiniz.....
3. Sizce çokkültürlülüğü benimsememiş toplumlarda ne gibi sorunlar yaşanabilir?	4. Size göre <i>çokkültürlü eğitimi</i> aşağıdakilerden hangisi en iyi ifade eder?
☐ Toplumun bir bölümü kendilerini dışlanmış hisseder ☐ Irkçılık sorunları yaşanır ☐ Kültürlerarası saygı azalır ☐ Bence hiç bir problem olmaz ☐ Diğer, belirtiniz.....	☐ Tüm öğrencilere eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasıdır. ☐ Farklılıkları kucaklayıcı bir eğitim sistemidir. ☐ Kültürel asimilasyonu reddeder. ☐ Çokkültürlü eğitim, milli bütünlüğü bozacak bir eğitim sistemidir ☐ Diğer, belirtiniz.....
5. Çokkültürlü eğitimin benimsendiği bir eğitim sisteminde aşağıdakilerden hangileri öncelikli olarak yapılmalıdır?	6. Çokkültürlü eğitim sistemine uygun bir öğretmen nasıl olmalıdır?
☐ Tüm kültürleri kucaklayan yeni bir okul müfredatı/programı yapılmalı ☐ Çokkültürlü eğitime uygun öğretmenler yetiştirilmeli ☐ Farklılıklar, anayasal güvence altına alınmalı ☐ Tek bir etnik kimliğin öne çıkarılması sona erdirilmeli ☐ Diğer, belirtiniz.....	☐ Farklı etnik kökenli öğrencilere karşı eşit davranmalı ☐ Farklılıklara karşı önyargısız ve duyarlı olmalı ☐ Adaletli davranmalı ☐ Milliyetçi olmamalı ☐ Diğer, belirtiniz.....
7. Çokkültürlü eğitimin, mevcut eğitim sistemine olumlu katkıları neler olabilir?	8. Çokkültürlü eğitim, Türkiye'deki etnik ve azınlık (Kürt, Ermeni, Alevi) sorunlarının çözülmesini nasıl etkiler?
☐ Öğrencilerin akademik başarısını artırır ☐ Toplumda bütünleştirici bir etki yapar ☐ Öğrencilerin, farklılıklara karşı (din, dil, ırk, cinsiyet vb.) saygılı olmasını sağlar ☐ Öğrencilere global bir vizyon kazandırır ☐ Diğer, belirtiniz.....	☐ Problemin çözülmesine olumlu katkı yapar ☐ Toplumun belli bir kısmını rahatsız eder ☐ Bir haksızlığın giderilmesini sağlar ☐ Sorunu içinden çıkılmaz bir hale dönüştürür ☐ Diğer, belirtiniz.....
9. Okullarda hergün okunan 'Andımız' metninin kaldırılması ile ne değişti?	
☐ Tüm öğrencilerin aynı etnik kimlikten gibi sayılmasının önüne geçilmiş oldu ☐ Toplumun etnik çeşitliliğine karşı duyarlı davranıldı ☐ Farklı etnik kimlikteki öğrencilerin rencide edilmesi önlendi ☐ Kaldırılmaması gerekiyordu ☐ Diğer, belirtiniz.....	

Aşağıdaki soruları katılım skalasına göre değerlendiriniz. (Lütfen size en uygun şıkkı X işareti ile belirtiniz)	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10. Çokkültürlü eğitimin, eğitimde fırsat eşitliğini sağlayacağını düşünüyorum.					
11. Çokkültürlü eğitim, öğrencilere evrensel değerlere (etik, ahlak, sosyal, hukuk vs.) saygı duymayı öğretir.					
12. Çokkültürlü eğitimin, öğrencilerin empati yeteneklerini geliştireceğini düşünüyorum.					
13. Azınlıklara verilmiş haklar beni rahatsız etmez .					
14. Çokkültürlü eğitim, ülkenin bölünmesine neden olur.					

15. Farklı dil ve lehçelerde seçmeli derslerin önünün açılmasını olumlu buluyorum.					
16. Özel okullarda anadilde eğitimin önünün açılacak olmasını, çokkültürlü eğitim için olumlu buluyorum.					
17. Eğitimcilerin çokkültürlü eğitime karşı duyarlı olduklarına inanıyorum.					
18. Lisansta aldığım derslerin bana çokkültürlü eğitim bilinci kazandırdığına inanıyorum.					
19. Üniversite eğitiminin beni etnik ayrımcılık yapmamaya karşı bilinçlendirdiğine inanıyorum.					
20. Üniversite eğitiminin beni farklı kültürlere karşı saygı duymaya teşvik ettiğine inanıyorum.					
21. Üniversite eğitiminin bana çoğulcu bir bakış açısı kazandırdığını düşünüyorum.					
22. Sınıf içerisinde inanç farklılıklarının olması beni rahatsız eder.					
23. Tüm azınlık gruplarına saygı duyulması gerektiğine inanıyorum.					
24. Öğretmen olduğumda farklı etnik kökenli öğrencilerime karşı adil davranacağıma inanıyorum.					
25. Aşağıdaki kavramlardan hangisi ya da hangileri sizi en iyi tanımlar? ☐ Liberal ☐ Sosyal Demokrat ☐ Muhafazakar ☐ Muhafazakar Demokrat ☐ Milliyetçi ☐ Cumhuriyetçi / Kemalist ☐ Sosyalist ☐ Ulusalçı ☐ Diğer (Lütfen belirtiniz)					

1. Sizce çokkültürlü eğitim politikalarının benimsenmesi, eğitimde başarıyı olumlu ya da olumsuz etkiler mi? Neden?

2. Çokkültürlü eğitim politikalarının benimsenmesi sizce Türkiye’de yaşayan farklı etnik ve dini grupları daha mutlu edecek bir eğitim sistemi oluşturabilir mi?

3. Çokkültürlü eğitim sizce Türkiye için yararlı bir eğitim politikası mıdır? Neden?

TEŞEKKÜRLER

Ek 2. Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

İsim Soyisim : Hamdi ALANAY
Uyruğu : T.C.
Doğum Yeri : Alanya
Doğum Tarihi : 16.11.1985
Medeni Durum : Bekar

Eğitim Durumu

2012 : Yıldız Teknik Üniversitesi – Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı
2007 – 2012 : Bahçeşehir Üniversitesi – Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
2009 - 2011 : Bahçeşehir Üniversitesi – Yazılım Mühendisliği Yan Dal Programı
2007 - 2013 : Anadolu Üniversitesi – İşletme Bölümü
2005 – 2007 : İstanbul Üniversitesi - Ağız ve Diş Sağlığı Programı

İş Hayatı

2012 – : Uluslararası Kültürel Araştırmalar Merkezi

Yayınları

Alanay, Hamdi, Aydın, Hasan, Gurol, Mehmet. 2013. Fatih Projesi Kapsamındaki Pilot Okul Öğrencilerinin Proje Hakkındaki Tutumları. **International Computer and Instructional Technology Symposium**, Erzurum, Turkey.

Ek 3. Anket Uygulama Enstitü İzni



EBYS

Elektronik Belge Yönetim Sistemi

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜ SEKRETERLİĞİ

Sayı :80101834-302.99-1406020219

Tarih:02.06.2014

Konu :Hamdi ALANAY anket izni hk.

İlgili Makama

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı "Eğitim Programları ve Öğretim" yüksek lisans öğrencisi 12706010 numaralı Hamdi ALANAY, "İstanbul'daki Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çokkültürlü Eğitime Dair Algıları" konulu yüksek lisans tezi hazırlamaktadır.Öğrenci, tez çalışmalarında kullanmak üzere ekte yer alan anketi, İstanbul ilindeki üniversitelerin eğitim fakültelerinde eğitim gören lisans öğrencilerine uygulamak istemektedir.

Hamdi ALANAY'ın İstanbul ilindeki üniversitelerde anket çalışması yapabilmesi için gerekli iznin verilmesini arz/ rica ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Cemal ZEHİR
Enstitü Müdürü

Adres :

Tel :383 31 15-3117-3119

Fax :383 31 18

İrtibat : Zehra Meltem ERGIN

Web :

e-Posta : shemdr@yildiz.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
<http://www.ebys.yildiz.edu.tr/Dogrulama/Index?EvrakNo=1406020219&ErisimKodu=a9943a47>