

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİME İLİŞKİN İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN
TUTUMLARI VE AKADEMİSYEN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYTEN AKTOPRAK

**LEFKOŞA
Eylül 2015**

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİME İLİŞKİN İLKOKUL ÖĞRETMENLERİİNİN
TUTUMLARI VE AKADEMİSYEN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYTEN AKTOPRAK

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ

LEFKOŞA

Eylül 2015

KABULve ONAY

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Ayten AKTOPRAK'ın "Çok Kültürlü Eğitime İlişkin İlkokul Öğretmenlerinin Tutumları ve Akademisyen Görüşleri" başlıklı tezi 18.09.2015 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye: Prof. Dr. Müfit KÖMLEKSİZ (Jüri Başkanı)

Üye: Prof. Dr. Osman CANKOY

Üye: Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ (Danışman)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Orhan ÇİFTEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



ÖZ

ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİME İLİŞKİN İLKOKUL ÖĞRETMENLERİİNİN TUTUMLARI VE AKADEMİSYEN GÖRÜŞLERİ

AKTOPRAK, Ayten

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ

Eylül 2015

Bu araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarının ve akademisyenlerin çok kültürlü eğitim kapsamında KKTC'de uygulanan ilköğretim programlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştımanın amaçları doğrultusunda çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştımanın nicel boyutunda betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmış ve ölçme aracı olarak Yazıcı, Başol, & Toprak (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTO) kullanılmıştır. Ölçme aracı KKTC'nin Güzelyurt ilçesine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 176 öğretmene uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans dağılımları, tanımlayıcı istatistikler, *t*-testi ve tek-yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Nitel boyutta ise, betimsel araştırma yöntemlerinden "durum çalışması" kullanılmış ve veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. KKTC üniversitelerindeki Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında doktora derecesine sahip 15 öğretim üyesi ile görüşülmüş ve elde edilen sonuçlar betimsel analiz yöntemi ile derinlemesine analiz edilmiş, yorumlanmış ve değerlendirilmiştir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının olumlu yönde olduğu saptanmıştır. Ayrıca katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumlarının cinsiyet, lisans öğrenimini tamamladığı yer, mesleki kıdem, görev yaptıkları okulun bulunduğu bölge ve okuldaki öğrenci sayısına göre görüşlerinin farklılık gösterdiği bulgsuna ulaşılmıştır. Akademisyenlere sorulan açık uçlu soruların değerlendirilmesi sonucunda çok kültürlü eğitimi KKTC için gerekli bir

eğitim türü olarak gördükleri; ancak eğitim proramlarında yer almadığı sonucuna ulaşmıştır.

Anahtar Sözcükler: *Çok kültürlülük, çok kültürlü eğitim, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları, eğitim programı, akademisyen görüşleri.*

ABSTRACT

ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS AND OPINIONS OF ACADEMICIANS RELATED TO MULTICULTURAL EDUCATION

AKTOPRAK, Ayten

Department of Education Curriculum and Teaching

Thesis Supervisor: Asst. Prof. Dr. Ahmet GÜNEYLİ

September 2015

In this research, it is aimed to determine the opinions of the primary school teachers' attitudes towards the multicultural education and the opinions of academicians' opinions about the applied primary school programs in TRNC within the context of multicultural education.

Qualitative and quantitative research methods are used together in the direction of the aims of research. In the quantitative aspects of research, screening model, one of the descriptive research method, is applied and Turkish version of Attitudes on Multicultural of Teachers Scale (AMTS) is used as the measurement instrument by Yazıcı, Başol, & Toprak (2009). The measuring tool is applied to 176 teachers, who work in primary schools in Güzelyurt. The frequency distributions, descriptive statistics, t-test, and one-way ANOVA is used for the analysis of the data. In the quantitative dimension, the case study, one of the descriptive research methods, is used and the semi-structured interview form is applied as the data collection tool by the researcher. Fifteen academic members, who have doctora degree in Department of Education Curriculum and Teaching in TRNC universities, are interviewed and the obtained results are anaylzed, interpreted and evaluated with the descriptive analysis method.

According to the research results, it is determined that the teachers' attitudes on the multicultural education have positive direction. Moreover, it is reached that the participants' attitudes on multicultural education has been differed according to their gender, undergraduate degree completion place, professional seniority, the school district where they work, and the number of students in their school. In the result of analyzing the open-ended questions asked to academicians, it is reached that

they see multicultural education as an essential education kind in TRNC, even though it is not applied in education curriculum.

Key Words: *Multiculturalism, Multicultural Education, teacher attitudes of multicultural education, curriculum, the opinions of academics.*

ÖNSÖZ

Eğitim sistemi toplumdaki değişimi yansıtmalı ve hoşgörü, kültürel çeşitlilik, bir arada yaşama, problemlerin barışçıl yollarla çözümlenmesi gibi değerlerin teşvik edilmesinde öncü bir rol oynamalıdır. Bu amaçla gün geçikçe kozmopolitleşen Kıbrıs'ta çok kültürlülüğün incelenmesine yönelik böyle bir çalışma gerçekleştirecek, Kıbrıs toplumuna katkı sağlamaktan büyük memnuniyet duymaktayım.

Öncelikle araştırma boyunca yardımını esirgemeyen, verdiği fikirler ile yolumu aydınlatan ve sabırla her daim destek olan, değerli tez danışmanım Doç. Dr. Ahmet Güneyli'ye en içten duygularımla teşekkür ederim.

Tezimi okuyup değerlendiren, görüş ve önerileri ile çalışmama katkı koyan değerli tez juri üyeleri Prof. Dr. Müfit Kömleksiz ve Prof. Dr. Osman Cankoy'a teşekkürü bir borç bilirim.

Tez sürecinde bilgi birikimi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren ve destek olan Prof. Dr. Mehmet Çağlar'a teşekkürlerimi sunarım.

İstatistiksel çözümlemelerde bana destek olan Sedat Yüce'ye teşekkür ederim.

Çalışmaya gönüllü olarak katılım gösteren Güzelyurt ilçesinde görevli ilkokul öğretmenlerine ve çalışmaya dahil olan kıymetli akademisyenlere teşekkürlerimi sunarım.

Yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen tüm arkadaşlarına, her konuda bana moral ve destek veren ve hep yanında olan aileme sonsuz teşekkür ederim.

Ayten AKTOPRAK

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
ÖNSÖZ.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLOLAR LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR.....	xv

BÖLÜM I. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi:	10
1.3. Alt Problemler	10
1.4. Araştırmanın Amacı	11
1.5. Araştırmanın Önemi	11
1.6. Araştırmanın Varsayımları	12
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	12
1.8. Tanımlar	13
BÖLÜM II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	14
2.1. Kuramsal Çerçeve	14
2.1.1. Kültür	14
2.1.2. Çok küültürlülük	16
2.1.3. Çok Kültürlü Eğitim	20
2.1.4. Çok Kültürlü Eğitim Programı	32
2.1.5. Çok Kültürlü Öğretmen Özellikleri	38
2.2. İlgili Araştırmalar	48
2.2.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar	48
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	51

BÖLÜM III. YÖNTEM	54
3.1. Araştırmamanın Modeli	54
3.2. Evren ve Örneklem.....	55
3.3. Veri Toplama Araçları.....	60
3.3.1 Öğretmenlerin Çok kültürlü Eğitim Tutum Ölçeği.....	60
3.3.2 Çok kültürlü Eğitime İlişkin Görüşme Formu.....	61
3.4. Verilerin Toplanması.....	63
3.5. Verilerin Analizi	64
3.5.1 Nicel Verilerin Analizi.....	64
3.5.2 Nitel Verilerin Analizi	65
BÖLÜM IV. BULGULAR.....	66
4.1. Nicel boyuta ilişkin bulgular	66
4.2. Nitel boyuta ilişkin bulgular.....	86
BÖLÜM V. TARTIŞMA	104
6.1. Sonuçlar	114
6.1.1. İlkokul Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Tutumları ile İlgili Sonerular	114
6.1.2. Akademisyenlerin Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşleri ile İlgili Sonerular	116
6.2. Öneriler.....	117
6.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler.....	118
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	119
KAYNAKÇA	120
EKLER.....	129
Ek 1 Ölçek Kullanım İzni E-posta Çıktısı.....	129
Ek 2 Soru Formu	131
Ek 3 Görüşme Formu	133
Ek 4 Talim Terbiye Dairesinden Alınan Onay	136
Ek 5 Görüşme Onam Formu.....	137
Ek 6 Bağımlı değişkenlere göre ölçek puanlarının normal dağılıma uyumuna ilişkin Shapiro-Wilk testi sonuçları	138
ÖZGEÇMİŞ.....	139

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo	Sayfa No
Tablo 3.1. Öğretmenlerin tanıtıcı özelliklerinin dağılımı.....	56
Tablo 3.2. Öğretmenlerin mesleki özelliklerinin dağılımı.....	57
Tablo 3.3. Akademisyenlerin tanıtıcı özellikleri.....	59
Tablo 3.4. Beşli likert ölçek puan aralığı.....	61
Tablo 4.1. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları ölçügine vermiş oldukları yanıtların dağılımı.....	67
Tablo 4.2. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları ölçügine vermiş oldukları yanıtlara ait tanımlayıcı istatistikler.....	68
Tablo 4.3. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre çok kültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırılması.....	70
Tablo 4.3.1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre çok kültürlü eğitim tutumları ölçügine vermiş oldukları yanıtların karşılaştırılması.....	71
Tablo 4.4. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre çok kültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırılması.....	72
Tablo 4.5. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre çok kültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırılması.....	72
Tablo 4.6. Öğretmenlerin uyruklarına göre çok kültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırılması.....	73
Tablo 4.7. Öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre çok kültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırılması.....	74
Tablo 4.8. Öğretmenlerin mezun oldukları okulun bulunduğu yere göre çok kültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırılması.....	74
Tablo 4.8.1. Öğretmenlerin mezun oldukları okulun bulunduğu yere göre çok kültürlü eğitim tutumları ölçügine vermiş oldukları yanıtların karşılaştırılması.....	76

Tablo 4.9. Öğretmenlerin branşlarına göre çok kültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırılması.....	77
Tablo 4.10. Öğretmenlerin ders verdikleri sınıflara göre çok kültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırılması.....	77
Tablo 4.11. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre çok kültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırılması.....	78
Tablo 4.11.1. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre çok kültürlü eğitim tutumları ölçügeine vermiş oldukları yanıtların karşılaştırılması.....	79
Tablo 4.12 Öğretmenlerin çalışıkları okul sayısına göre çok kültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırılması.....	81
Tablo 4.13. Öğretmenlerin çalışıkları okulun bulunduğu bölgeye göre çok kültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırılması.....	81
Tablo 4.13.1. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu bölgeye göre çok kültürlü eğitim tutumları ölçügeine vermiş oldukları yanıtların karşılaştırılması.....	82
Tablo 4.14. Öğretmenlerin çalışıkları okuldaki öğrenci sayısına göre çok kültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırılması.....	83
Tablo 4.14.1. Öğretmenlerin çalışıkları okuldaki öğrenci sayısına göre çok kültürlü eğitim tutumları ölçügeine vermiş oldukları yanıtların karşılaştırılması.....	84
Tablo 4.15. Öğretmenlerin sendika üyesi olma durumlarına göre çok kültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırılması.....	85
Tablo 4.16. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre çok kültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırılması.....	86

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Çeşitlilik Değişkenlerin Kesişimi.....	25
Şekil 2: Değişkenlerin (farklı özelliklerin) sayısal olarak önem derecesi.....	89

KISALTMALAR

AÖA	: Atatürk Öğretmen Akademisi
APA	: Amerikan Psikoloji Derneği (American Psychological Association).
DAÜ	: Doğu Akdeniz Üniversitesi
EPÖ	: Eğitim Programları ve Öğretim
GAÜ	: Girne Amerikan Üniversitesi
KKTC	: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
LAÜ	: Lefke Avrupa Üniversitesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NAME	: National Association of Multicultural Education
NCATE	: National Council for Accreditation for Teacher Education
ÖCTÖ	: Öğretmenlerin Çok kültürlü Tutum Ölçeği
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
TC	: Türkiye Cumhuriyeti
UKÜ	: Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	: United Nations International Children's Emergency Fund
YDÜ	: Yakın Doğu Üniversitesi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Ülkelerin tarihsel ve sosyolojik yapıları, yürütükleri eğitim anlayışının tespitinde önemli rol oynarlar. Ancak günümüzde evrensel değer ve ilkelerin ulusal programlarda daha fazla yer aldığılığını gözlüyoruz (Yazıcı, Başol, & Toprak, 2009). Uluslararası sözleşmelerde eğitimin genel amaçlarına bakıldığından insan hakları, temel özgürlükler, çocuğun anne babasının kültürel kimliği, dil ve değerleri, barış, cinsler arası eşitlik, farklı özelliklere sahip tüm insanların dostluğu ve özgür toplum gibi kavramların baskın olarak yer aldığı görülmektedir (Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar, 2009). Bunun yanında eğitim kurumlarını ve programlarını daha demokratik hale getirmeye yönelik çalışmalarında insan hakları, farklılık, çoğulculuk, çok küültürlülük ve küresel eğitim gibi konular önemli bir yer tutmaktadır (Yazıcı, Başol, & Toprak, 2009).

Bir ülkede farklı etnik, dinsel ve dilsel grupların varlığının kabul edilmemesi durumunda ülkeydeki farklı kültürel topluluklar arasında ya da varlığı kabul edilmeyen kültürel gruplarla devlet arasında çalışmaları da içeren büyük sorunlar yaşanabilmektedir (Çapar, 2012). Toplumların farklı kültürlerden gelen kişilerin bireysel farklılıklara saygı ve tolerans göstermediği durumlarda anlaşmazlıklar kaçınılmazdır (Sağkal, 2011). Dolayısıyla günümüz toplumlarının karşı karşıya kaldıkları sorunların başında, “farklılıkların eşit ve barış temelinde, birlikte yaşamalarını gerçekleştirmeye” gelmektedir. Bugün itibarıyle dünyadaki mevcut devletlerin belki de birkaçı hariç hemen hemen tümünün etnik, dinsel ve mezhepsel açıdan heterojen oldukları gerçeği dikkate alındığında, bu sorunun aslında evrensel ölçekte ciddi bir soruna karşılık geldiği çok net bir şekilde görülebilecektir (Öznel, 2012). Devletlerin kendi içindeki çok kültürlülüğü veya antropolojik anlamda kültürel çeşitliliği kabul etmesi ve bunu eğitim yoluyla topluma aktarması, sorunun çözümü yolunda önemli bir adım olarak değerlendirilebilir (Çapar, 2012). “Tüm dünyada çok kültürlülük, sorunların çözümünde önemli bir fırsat olarak

değerlendirilirken acaba ülkemizdeki eğitim sistemi, eğitim programlarımız çok kültürlü eğitimle hangi oranda ilişkilendirilebilmektedir? Öğretmenlerimizin çok kültürlü eğitimle ilgili tutumları nelerdir?” soruları merak konusudur.

KKTC’de programsız, ders kitabına dayalı bir eğitim anlayışı hakimdir. 1975 ve daha sonra KKTC’nin kuruluşunu takip eden dönemde Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi özellikle Türk Eğitim Sistemi’nin etkisi altında kalmıştır. Okulöncesi ve ilkokul programları ve ders kitapları büyük oranda Türkiye’den alınmış, dolayısı ile Türkiye eğitim sistemi ile bir paralellik izlenmiştir (Çağlar & Reis, 2007; Yıldızlar, 2013). Ancak alınan programlar okullarda tam anlamıyla uygulanamamış, çoğunlukla kitaba dayalı programsız eğitim anlayışı ile günümüze kadar gelinmiştir (Yıldızlar, 2013). Bunun yanında 2003 yılından itibaren KKTC’de ayrı bir eğitim sistemi geliştirme çabalarına rastlanmaktadır. Eğitim sisteminin vizyonu ve misyonu değiştirilmiş, yeni hedefler konmuştur. Bu hedefler arasında; ulusal, kültürel, sanatsal ve çağcıl kimliklerinin farkına varan, empati duygusu gelişmiş; her türlü kültürel farklılıklara insan değerini öne çıkararak yaklaşan, insana, insan haklarına saygılı; doğayı ve çevresini koruyan ve seven, bireysel ve toplumsal haklarını bilen, barışçı yurttaşlar yetiştirmeye gibi maddelerin varlığı dikkat çekmektedir (Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi, 2005). Daha önce uygulanmakta olan sistemden farklı bazı yenilikler ise şöyle sıralanabilir; eğitimde yerelliğin ön plana çıkarılması, öğrenci merkezli eğitim, okul türü yerine program türü anlayışına geçmek, kolejlerin yapısının değiştirilmesi, tarih kitaplarının yeniden yazılması, Türkiye’yi tarihte ilk defa anavatan değil, komşu ülke olarak algılamak ve Rumcanın yabancı dil olarak öğretilmesini öngörmek (Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi, 2005).

Eğitim sisteminde yerelliğe önem verme anlayışı sonucunda ilkokullarda ders kitaplarının yazımına geçilmiş, tüm derslerle ilgili yerel kitaplar yazılmıştır. Ders kitapları yazıldıktan sonra bazı dersler ile ilgili ayrı ayrı program hazırlama çabalarına girilmiştir. Bu derslerin programları bütüncül anlayış ile hazırlanamamış, yani ilköğretimde dersler arasındaki bütünlük ilkesi sağlanamamıştır. Bu da günümüzde KKTC’de kitaba dayalı eğitimin devam etmesine neden olmaktadır. Program geliştirme alanı ile bağdaşmayan, kitaptan hareketle program yazma ve kitaba dayalı eğitim anlayışı günümüzde okullarda egemen hale gelmiştir. Dolayısıyla Kıbrıs Türk toplumunun toplumsal özelliklerini ve bekłentilerini dikkate

alacak; ülke şartlarına uygun, araştırma sonuçlarına dayalı eğitim programlarının hazırlanması gerekmektedir (Yıldızlar, 2013).

KKTC'nin mevcut yapısındaki program eksikliklerini gidermek amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı ile Doğu Akdeniz Üniversitesi işbirliğinde 2012'de başlatılan Temel Eğitim Program Geliştirme Projesi (TEPGP) kapsamında okul öncesinden ortaokul son sınıfı kadar olan tüm öğretim programlarının güncellenmesi ve ders materyallerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Çalışmaların sürdürüldüğü projede, Aralık 2014 itibarıyle okul öncesinden ortaokul son sınıfı kadar olan tüm derslerin öğretim programları tamamlanmıştır. Diğer yandan ders kitaplarının yazım çalışmaları devam etmektedir (MEB, 2015).

Kıbrıs'ın iki tarafında geleneksel olarak eğitim programları ve ders kitapları süregelen anlaşmazlığı yansımaktadır. Özellikle iki tarafın geliştirdiği tarih ders kitapları tarihi kendi algılamalarına, resmi söylemlere ve önyargılara göre resmetmiştir (Önen, Dağseven, Karahasan, & Latif, 2010). Siyasi hedefleri farklı olsa da, Kıbrıs'ta beliren iki milliyetçi akımın ikisi de biçimsel açıdan aynıydı; "anavatan" Türkiye veya Yunanistan'la ortak bir tarihi, soyu, dili, kültürü ve dini vurgulayan, etnik milliyetçi akımlardı. Kıbrıslı Rumlara sadece Yunanistan tarihi, Kıbrıslı Türkler ise sadece Türkiye tarihi öğretilirken, ancak son zamanlarda eğitim sistemine dâhil edilen Kıbrıs tarihine görece olarak çok daha az zaman ayrılmıştır.

Kıbrıslı Rumların eğitim sisteminde Kıbrıs tarihi Yunanistan tarihinin bir uzantısı olarak sunulurken, Kıbrıslı Türklerin ders kitaplarında Türkiye tarihinin bir uzantısı olarak yer almaktaydı. Her iki yaklaşım konuya tek etnik grup ve etnik merkezli açılardan yaklaşmakta, Kıbrıs'ın geçmişte ve bugün çok kültürlü ve çeşitli etnik kökenli insanların bulunduğu bir alan olarak kavramsallaştırılmasını reddetmektedir (Papadakis, 2008). Diğer yandan 2004 yılında Annan Planı referandumundan kısa bir süre sonra Kıbrıs tarih kitaplarının yeniden yazımına gidilmiştir. 1971'den o zamana dek sürekli olarak kullanılan tarih ders kitapları tarihin etnik merkezci bir algılmasının ile milliyetçi siyaseti yansımıştır. Buna zıt olarak, 2004'te yazılan tarih ders kitapları bu etnik merkezci yaklaşımı reddederek ulusal düşman veya 'diğer'e açıkça işaret eden içeriği kaldırılmıştır (Önen, Dağseven, Karahasan, & Latif, 2010). Dönemin hükümeti sırasında yazılan ders kitapları oylara çok kültürlü bakış açısından bakmaya çalışmış ve tarihi karşılıklı anlayış ve tolerans öğrenme yolu olarak kullanmıştır. Kitap ayrıca Kıbrıs tarihinin tüm

tartışmalı konularının ardından araştırma ve tartışma soruları içерerek etkileşimli öğrenme yöntemi ve öğrenci merkezli yaklaşım kullanmaktadır (Karahan & Latif, 2010). 2004'ten 2009'a kadar kullanılan bu ders kitapları Kıbrıslılık -yani Kıbrıs'ın anavatan olduğu- ve sosyal tarih üstünde durarak iki toplumun karşılıklı saygısını savunuyordu (Önen, Dağseven, Karahan, & Latif, 2010). 2009 yılında başa gelen hükümet ile tarih kitaplarında bir kez daha değişime gidilmiştir. Etnik milliyetçiliğin etkileri kitabın tümünde görülebilir ve değiştirilmiş kitaplarla kıyaslanınca iki toplumun ortak geçmişine ve ortak tecrübelere atıfta bulunulmamış, ayrıca Kıbrıs'taki Ermeni ve Maronit azınlıklara da hiç değinilmemiştir (Karahan & Latif, 2010).

Eğitim kurumlarının “toplumsal”, “siyasi”, “ekonomik” ve “bireyi geliştiren” olmak üzere dört temel işlevi olduğu söylenebilir. Kıbrıs'ta ders kitaplarında siyasi işlevin temel alındığı ve özellikle milliyetçi anlayışın hakim olduğu bilinen bir gerçekdir (Güneyli, 2011). Ada çok ulusal yapısıyla Türk, Yunan, İngiliz, Kıbrıs, Kıbrıstırk, Kıbrısrum milliyetçilikleri içerisinde gelgitler yaşamış ve eğitim süreci bu durumdan olumsuz etkilenmiştir. Milli değerleri kazandırma, kültürel kimliği aşılama, millet bilincini oluşturma ve mevcut siyasal düzeni koruma biçimindeki hedefler eğitim programlarının vazgeçilmezleri arasında yer almıştır. Bu noktadan hareketle okullar, milli ideolojinin iktidarı yeniden ve yeniden üreten temel araçlardan biri olarak algılanmıştır. Milliyetçiliğe odaklanan siyasi iktidarlar kendi çıkarlarına uygun olan değerleri ve bilgileri -egemenliklerini sürekli kılma adına- kullanmışlardır. Milliyetçi ideoloji etkisini en çok da ders kitapları aracılığıyla oluşturmuştur; şöyle ki her milli devletin önemdediği bilgileri/içeriği ders kitaplarına yerleştirme peşinde olmuştur (Güneyli, 2011). Kıbrıs'ta savaş nedeniyle yaşanan katliamlar, göç, tecavüzler, kayıplar, açlık, işsizlik, evsizlik gibi acıların bağışlanması elbet kolay değildir. Her iki toplumun bir şekilde savaştan etkilendiği, acıları taze tutma hevesinde olan insanlar var olmasına rağmen bunun aksine ırkçılıkla mücadele etmek ve geçmişteki acıları serbest bırakmak için bağışlamak/insanlık göstermek gereklidir. Bundan dolayı Kıbrıs'ta her iki toplumun eğitim programlarının insan haklarını temel alan, eşitlik, adalet, özgürlük gibi değerlere vurgu yapan barışçı bir anlayış ile oluşturulması son derece önemlidir (Güneyli, 2013)

Eğitim programlarının ve ders kitaplarının uygulanmasında ve geliştirilmesinde ise en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Günümüzdeki küreselleşme eğiliminin etkilerinin eğitim sürecine gittikçe daha fazla yansması, Pewawardy'nin (2003) belirttiği gibi "günümüz eğitimcileri[ni] geçmiş neslin hayal bile edemeyeceği bir kültürel çeşitlilikle" karşı karşıya getirmiştir (Akt. Cırık, 2008, s.27). Bu durum öğretmenlerin eğitimde bugüne deðin tanımadıkları birçok sorunla karşılaşmalarına neden olmaktadır. Farklı kültürel, etnik, dinsel vb. geçmiþi olan çocukların sayısındaki sürekli artış bu sorunlardan sadece bir tanesidir. Bazı çocukların dış görünüşleriyle farklılık göstererek ötekiler tarafından alay konusu olmaları da karşılaþılan başka bir sorundur. İşte bunlara benzer sorunlar öğretmenleri hiç bilmedikleri ve beklemeyenleri eğitim güçlükleriyle yüz yüze getirmekte, onları çözüm aramak zorunda bırakmaktadır (Kostova, 2009, s.219).

Yapılan araþırmalara göre günümüz öğretmeninin karşılaþtığı genel sorunların başında dezavantajlı öğrenciler yer almaktadır. Bunlar arasında engelli, hiperaktif, yoksul, etnik açıdan dışlanmış, farklı bir kimliğe sahip öğrencilerin nasıl eğitileceği yönünde ciddi sorunlar yer almaktadır (Înal, 2012). Sorunların başında yalnızca okullardaki farklı öğrenci sayısındaki sürekli artış değil, öğretmenlerin farklılıklara verdikleri tepkiler de vardır. Öğretmenlerin verecekleri olumlu ya da olumsuz tepkiler farklı geçmiþleri olan öğrencilerin kendilerine olan saygılarını ve akademik baþarılarını etkileyebilmektedir (Brown, 2007, s.57). Ancak, yapılan araþırmalar gerekli altyapıya sahip olmayan birçok öğretmenin farklı kültürel geçmiþleri olan öğrenciler için öğrenme ortamını kurgulama konusunda yeteri kadar hazırlıklı olmadıklarını göstermektedir (Gay, 2002, s.106). Bu nedenle öğrenme ortamlarını tasarlayan ve yönlendiren öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusundaki duyarlıklarının ve yeterliklerinin istendik düzeyde olması gerekmektedir (Cırık T., 2014).

KKTC göçlerden ve göçmenlerden etkilenmiş çok kültürlü demografik bir yapıya sahiptir. Göçler neticesinde Kýbrıs'ta çok kültrülü bir yapı oluþmasında rol oynayan insanların bir kısmı zorunlu, bir kısmı ise gönüllü olarak göç ederek adaya gelmişlerdir (Şahin, Şahin & Öztürk, 2013). 1974 sonrasında, demografik yapının ve savaş koşullarının hassasiyeti ve sonradan yaþanabilecek kimi olumsuz sonuçlarını ön görmeden, dayatma nüfus aktarımı ortalamada 1980'lere dek sürdürmüþse de, sonrasında bilinen belli ve planlı bir politika geregi nüfus aktarımı yaþanmamıştır

denilebilir. Ancak buna rağmen ada göç almaya devam etmiştir ve etmektedir. Bu noktada, geldiğimiz ve halen de içinde yaşadığımız çok kültürlü yapının hoşgörü ve kabul ediş tahammülleri kapsamında ne olmuştur da Kıbrıslı Türkler ve daha önceden KKTC vatandaşı olanlar yakınımaya, şikayet etmeye ve benden değil diyerek göçmen dediği insanlara öteki gözüyle bakmaya başlamıştır? Temel yoksunluk, toplumlar arası ve insanlar arası kültürel, duygusal, sosyal iletişim ve duyarlılık eksikliği olarak kısaca özetlenebilir. Göçler, homojen ve tekil bir süreç değildir (göçmen talebi, sığınmacı, ailesel göç, mültecilik, işgücü göçü, kaçak işçi göçü vs) ve derinlemesine bakıldığından, göç alan ve göç veren ülkelerde gelen ve giden insanlar yeni ve farklı oluşumlar yaratırken, hem sorunlar anlamında hem de çözümler anlamında çok kültürlü bakış açılarının oluşumunu dayatmakta ve sınırları da bir anlamda bu yapı belirlemektedir (Çağlar, 2008).

Kıbrıs, bünyesinde birçok farklılığı barındıran bir adadır. Kıbrıs, tarihsel olarak, Ermenilerden Maronitlere kadar birçok farklı kültüre ev sahipliği yapmıştır. Kıbrıs'ın durumunda, çok kültürlülük terimi, hem Kıbrıs Rum ve Kıbrıs Türkleri, hem de Ermeni, Latin ve Maronitlerin, Kıbrıslı toplumdaki kültürel çeşitliliği ve buna ek olarak da adaya gelmekte olan etnik göçmen grupların oluşturduğu giderek büyüyen çeşitliliği kapsamaktadır. Son yıllarda ve bilhassa giderek artan bir oranda AB'ye katılımdan sonra daha fazla insan çeşitli arayışlarla adaya çekilmektedir. AB içerisinde insanların serbest dolaşımından yararlanan Avrupalıların dışında, farklı ülkelere mensup insanlar, iş umutları, daha yüksek yaşam standartları veya Irak ve Lübnan gibi kendi ülkelerindeki çatışmalardan dolayı Kıbrıs'a taşıyorlar. Göç edenlerin birçoğu, Kıbrıs toplumuna entegre olurken, ya kendini dışlanmış hissediyor ya da zorluklarla karşılaşıyor. Bu dışlama sadece kişisel veya sosyal düzeyde olmayıp zaman zaman yasalar tarafından da empoze edilmektedir. Kıbrıs'taki toplumsal ve kurumsal yapılar, entegrasyonu ileri götürmeye yönelik olarak farklı etnik gruplar arasında sağlıklı bir etkileşimi destekleyen araçlardan yoksundur. Kıbrıs'taki insanlar arasında, günümüzün globalleşen dünyası ve AB norm ve tüzükleri altında, ulus ve millet modasının geçtiği yönündeki bilinc daha da yükseltilmelidir (Ferguson, 2008)

Kuzey Kıbrıs olarak çok kültürlülük kavramına bakıldığından, tarihsel süreç itibarıyle yüz yillardır çok kültürlü yapılar içinde yaşandığı söylenebilir. Hatta öyle ki, birden çok kültür ve toplum yapıları içinde kendi kültürünü de koruyarak, asimile

olmadan yaşamış bir toplumdur Kıbrıslı Türkler (Çağlar, 2008). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin demografik yapısı incelendiğinde, savaşla birlikte güneyden kuzeye göç ederek gelip yerleşen Kıbrıslı Türkler, 1974 sonrası Türkiye'den Kuzey Kıbrıs'a getirilen, yerleştirilen ve sonrasında Kuzey Kıbrıs vatandaşı olan Türk vatandaşları (bunlar arasında Kürt etnik kökenli kişiler de yer almaktadır), Aleviler, Bulgaristan vatandaşı Türkler, diğer ülkelerden gelip vatandaş olanlar, yıllarca bu ülkede çalışan ve halende çalışmak amaçlı Kuzey Kıbrıs'ta bulunan başta Türk vatandaşları ve bunun yanında ağırlıklı Pakistan, Moldovya, Azerbaycan, Türkmenistan gibi ülkelerden gelen insanlar, KKTC vatandaşı olmasalar da kuzeyde yaşayan Kıbrıslı Rumlar, Maruniler, son olarak da başta İngiltere ve Almanya gibi ülkelerden gelerek ülkeye yerleşen insanlar oluşturmaktadır (Dayıoğlu, 2014; Göynüklü, 2012). Bu çeşitlikten eğitim kurumlarının etkilenmemesi mümkün değildir. 2013-2014 Öğretim yılı eğitim istatistiklerine göre devlet okullarındaki vatandaşlık dağılımına bakıldığından %3 diğer ülke, %33 TC olmak üzere toplamda %36lık bir oranın KKTC uyruğu dışında olduğunu göstermektedir (V. Milli Eğitim Şurası Eğitim Göstergeleri, 2014). Ülkemizde çeşitli kültürel farklılıkların olduğu açıkları. Bu nedenle çok kültürlü eğitim anlayışının tartışılması da bir gereklilik olmuştur.

KKTC Anayasası'nın "Sosyal ve Ekonomik Haklar, Özgürlikler ve Ödevler" başlığı altındaki 59. maddesinde "Öğrenim ve Eğitim Hakkı" düzenlenmiştir. Bu maddeye göre:

- "1. Kimse, öğrenim ve eğitim hakkından yoksun bırakılamaz.*
- 2. Halkın öğrenim ve eğitim gereksinimlerini sağlama Devletin başta gelen ödevlerindendir. Devlet, bu ödevini, Atatürk İlkeleri ve Devrimleri doğrultusunda, ulusal kültür ve manevi değerlerle bezenmiş bir muhteva, çağın ve teknolojinin gelişmesine, kişinin ve toplumun istek ve gereksinimlerine yanıt verecek planlı bir şekilde yerine getirir."*

Maddelerden de anlaşılacağı üzere, devlet tarafından yerine getirilecek olan eğitim ve öğretim görevi, ağırlıklı olarak milli değerler üzerinden tanımlanmaktadır. Anayasada yer alan düzenlemenin 1. fıkrasında, eğitim hakkına erişim ile alakalı olarak, kimsenin eğitim ve öğrenim hakkından mahrum bırakılmayacağı düzenlenmiştir. Devletin eğitim hakkına ilişkin temel amaçları, milli nitelikte olan

“Atatürk ilke ve inkişâfları” ile “Türk ulusunun ahlak ve kültür değerleri” üzerinden şekillenmektedir. Diğer bir anlatımla, millî eğitimin temel amacının, insan haklarını sağlamak, korumak ve geliştirmek, ayrımcılığı önlemek ya da eşitliği sağlamak olmadığı anlaşılmaktadır. Temel amaç, millî birliği ve bütünlüğü korumaktır (Murat, 2012).

Temelde çok kültürlü bir toplumsal yapıya sahip olan Kıbrıs’ta yukarıda bahsedilen başlıklardan da anlaşılacağı üzere, mevcut eğitim sisteminin yapısı, kültürlerle yaklaşımı, insan haklarına bakışı ve tarihe olan yaklaşımıyla, monist (tekçi) bir eğilim içерdiği tartışma götürmez bir gerçektir. Kıbrıs’ın tarihsel ve kültürel altyapısına uymayan bu eğitim politikası, tek kültürlü, tek boyutlu bir toplum yaratmaya çalışmış; önemli olan, eleştirel düşünencenin, farklılıklara saygının, demokratik değerlerin yerleştirilmesi, insan hak ve özgürlüklerinin geliştirilmesi ve güçlendirilmesi değil, millî kimliğin korunması ve içselleştirilmesidir (Murat, 2012). Ancak gelinen aşamada, küreselleşme adına değişime karşı duramayacağımız bir gerçektir.

2014 yılında gerçekleşen V. Millî Eğitim Şura’sında tartışılan konular arasında çok kültürlü eğitimin de yer olması umut vadedicidir. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nin eğitim sistemini yeniden yapılandırmaya yönelik olarak gerçekleştirilen Şura’dı alınan kararlar arasında siyasi partilerin sunduğu eğitim vizyonu ve programı içerisinde çok kültürlü bir eğitim anlayışının eğitim sistemizimizde hakim kılınmak istenmesi eğitim sistemimiz açısından çok önemlidir. Sunulan öneriler arasında, çok kültürlülük olgusunu odağına alan eğitim-öğretim uygulamalarının eğitim sistemimizin her alan ve kademesinde planlanması ve programlanması yer almaktadır. Öğretim amacıyla hazırlanan her tür eğitim materyallerinde, kültürel farklılıklar ve bu farklılıklara hoşgörü ile bakabilme değerlerini içeren anlayışın vurgulanması, ayrıca farklı kültürlerden ülkemize gelen öğrencilere ve ailelere yönelik oryantasyon, destek ve geliştirme programlarının uygulanması önerilmektedir (V. Millî Eğitim Şurası Hazırlık Dokümanı, 2014).

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, eğitimde çok kültürlü uygulamaların artış gösterdiği ve bu kavramın bilimsel çalışmalarında önem kazandığı görülmektedir. Eğitim alanında, öğretmen adayları, öğretmenler ve yöneticilerin çok kültürlü eğitim algılarıyla ilgili çalışmalar da bulunmaktadır (Zimmerman, 2010; McCray, Wright & Beachum, 2004; Gorski, Davis & Reiter, 2012; Smolen,

Colville-Hall, Liang & Mac Donald, 2006; Ezer, Millet & Patkin, 2006; Hajisoteriou, Neophytou & Angelides, 2015). Bu çalışmalar değerlendirildiğinde çok kültürlü eğitimin öğrencilerin gelişimini olumlu etkilediği görülmektedir.

Dünyadaki bu gelişmelere duyarsız kalmayan Türkiye'de de, çok kültürlü eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar son yıllarda bir artış göstermiştir. Türkiye'deki araştırmalar da (Yazıcı, vd., 2009; Cırık İ., 2008; Başbay & Bektaş, 2009; Çoban, vd., 2010; Demir, 2012; Damgacı & Aydın, 2013; Ünlü & Örten, 2013; Polat & Kılıç, 2013; Demir & Başarır, 2013; Söylemez & Kaya, 2014; Başarır, vd., 2014; Demircioğlu & Özdemir, 2014; Keskin & Yaman, 2014) çok kültürlü eğitimin artık önemli bir tartışma konusu olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmanın ilişkili olduğu çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim konularında, Kıbrıs dışındaki ülkelerde yapılmış oldukça kapsamlı ve zengin bir literatür bulunmasına rağmen, Kıbrıs'ta konuya ilgili yapılan çalışma sayısı yok denecek kadar azdır. "Çok Etnikli ve Çok Uluslu Kıbrıs için, Avrupa Değerleri, Bölgesel ve Uluslararası Barış Destekle" projesi çerçevesinde çok etnikli ve çok uluslu bir Kıbrıs'ın Avrupa değerlerine nasıl hizmet edeceğini, bölgesel ve uluslararası barışı nasıl ileri götüreceğini konusunda Kıbrıs toplumunun bilincinin ileri götürülmesi ve bu yöndeki duyarlılığın artırılması amacıyla bir proje yürütülmüştür (Wittig, 2008; Fergeson, 2008). Bir diğer proje ise 2011 yılında Avrupa Birliği tarafından finanse edilip, Kadından Yaşama Destek Derneği tarafından uygulanan "Kapsayıcı, Önyargısız Eğitim İçin Liderler" (Yılmaz, 2011) isimli projedir. Projede, adanın her iki tarafında göçmenlere karşı ırkçı tavırların yaygınlığı göz önünde bulundurulmuş önyargı, ayrımcılık ve ırkçılık sorunlarına odaklanılmıştır. Projede esas amaç, çok kültürlülüğü irdelemek ve barış katkı konulması amacıyla öğretmenler ve gençlik çalışanları için araçlar sağlamaktır. Fakat çok kültürlülük üzerine yapılan bu çalışmalar yeterli görülmemektedir.

Yapılan ayrıntılı literatür taramasında KKTC'de bu konuda akademik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada çok kültürlü eğitimin ilköğretim programlarındaki yeri ile öğretmenlerin görüşlerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Kültürel artalanı farklı öğrenciler için fırsat eşitliğini amaçlayan çok kültürlü eğitimin, ülkemizde uygun bir şekilde varolması için öncelikle mevcut durumun belirlenmesi gerekmektedir. Bu düşüncelerden hareketle ilköğretimde çok kültürlü eğitime ilişkin öğretmen ve akademisyen görüşlerini incelenmeyi ve böylece

ülkemizdeki durumu betimlemeyi amaçlayan bu çalışmanın problem cümlesi aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1.2. Problem Cümlesi: Çok kültürlü eğitime ilişkin ilkokul öğretmenlerinin tutumları ve akademisyen görüşleri nedir?

1.3. Alt Problemler

Problem cümlesine bağlı olarak belirlenen alt problemler şu şekildedir:

Nicel araştırmancının alt problemleri:

1. Güzelyurt'taki ilkokul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları nedir?
2. Çalışmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri;
 - a. cinsiyet,
 - b. yaşı grubu,
 - c. eğitim düzeyi,
 - d. uyruk,
 - e. mezun olduğu fakülte,
 - f. lisans öğrenimi görülen yer,
 - g. branş,
 - h. ders verilen sınıf,
 - i. mesleki kıdem,
 - j. bugüne kadar görev yapılan okul sayısı,
 - k. görev yapılan okulun bulunduğu bölge
 - l. okuldaki öğrenci sayısı,
 - m. sendika üyeliği bulunma durumu
 - n. çok kültürü eğitime ilişkin hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermeye midir?

Nitel araştırmancının alt problemleri:

1. KKTC'deki üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin;
 - a. çok kültürlü eğitime ilişkin "tanımları",

- b. çok kültürlü eğitimde “hangi değişkenlerin” önem kazandığı konusundaki görüşleri,
- c. çok kültürlü “ilköğretim programının Kuzey Kıbrıs için gerekliliği” konusundaki görüşleri
- d. Kıbrıs Türk eğitim sisteminde “çok kültürlü eğitim uygulanabilirliğine” ilişkin görüşleri,
- e. KKTC’de ilköğretim düzeyindeki “eğitim programlarının ve ders kitaplarının çok kültürlü eğitime uygun olup olmadığına” ilişkin görüşleri,
- f. KKTC’deki eğitim programlarının “çok kültürlü eğitime uygun olarak yapılandırılmışının olumlu etkilerine” ilişkin görüşleri,
- g. Çok kültürlülük adına “ilköğretim eğitim programlarına ilk olarak ne eklenmesine” ilişkin görüşleri,
- h. KKTC’deki eğitim programlarının “çok kültürlü eğitime uygun olarak yapılandırılmışının olumsuz etkilerine” ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmamanın Amacı

Cocuk kültürlü eğitim çalışmalarının niteliğini etkileyebilecek unsurlardan başında öğretim programları ve öğretmenler olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda yapılan çalışmanın iki amacı vardır. Birinci olarak, ilkokul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mezun olunan okul, lisans öğrenimini nerede tamamladığı, branş, kıdem, görev yaptıkları okulun bulunduğu yer ve sendika üyeliğine göre çeşitli değişkenler açısından bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. İkinci olarak ise, öğretmenlerin en önemli rehberi diyebileceğimiz programlarda (KKTC’de uygulanan ilköğretim programları kast edilmektedir) ve ders kitaplarında çok kültürlülüğe ne derece yer verildiğini, ülkemizdeki eğitim programlarının çok kültürlü eğitime uygun olarak yapılandırılmışının etkilerinin neler olabileceği dair akademisyen görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

1.5. Araştırmamanın Önemi

KKTC’nin devlet ve eğitim yapısına bakıldığında ulus-devletçi politikaların izleri görülmektedir. Ancak ülkemizin toplumsal yapısını ve bireylerin gelişimini göz

önüne alacak olursak birey ve toplum anlamında ötekileştirmenin yaşandığı günümüzde eğitim programlarımızda çok kültürlü eğitimin uygulama ve teoride yer alması önem arz etmektedir. Bunun yanında öğrenme ortamlarını tasarlayan ve yönlendiren öğretmenlerin de çok kültürlü eğitime yönelik olumlu bir tutum sergilemeleri önemli görülmektedir. Kullanan programlar ne kadar önemli olsa da programın kullanıcıları olan öğretmenler uygulamada değişiklik yaratmaları bakımından önemli bir değişkendir. Öğretmenlerin çok kültürlülüğe karşı tutumlarını ortaya koymak, çok kültürlü eğitim için çok önemlidir. Bu çalışma öğretmen görüşlerini de içermesi bakımından önemlidir. Çalışma ayrıca, ülkemizde çok kültürlü eğitimle ilgili araştırmaların revaçta olmaması nedeniyle, alanyazına önemli katkılar sağlayacağı ve yeni araştırma konularının belirlenmesinde etkili olacağı düşünülmektedir.

1.6. Araştırmamanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan öğretmen ve akademisyenlerin çok kültürlülükle ilgili yeterli bilgiye sahip oldukları varsayılmaktadır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve akademisyenlerin gerçek görüşlerini yansıtacak biçimde, içten ve tarafsız olarak ölçek ve görüşme formunu cevaplandırdıkları varsayılmaktadır.
3. Nitel araştırmada kullanılan görüşme formuna ilişkin uzman görüşlerinin geçerli ve güvenilir olduğu varsayımdan hareket edilmiştir.

1.7. Araştırmamanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırmadan elde edilen bulgular, Güzelyurt'taki, ilkokul, okul öncesi ve özel eğitim kurumlarında çalışan 176 öğretmenden elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında doktora yapmış ve KKTC üniversitelerinde görev yapan akademisyenler araştırma kapsamına alınmıştır.

1.8. Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan bazı temel kavramların tanımları aşağıda verilmiştir.

Kültür (Culture): Bireylerin kalıtımsal olarak değil, yaşamları ile öğrendikleri, bilgi, davranış ve alışkanlıklardır. Bireylerin, yaşamları boyunca eğitim süreciyle öğrendiklerinin tümüdür (Güvenç, 1994).

Çok kültürlülük (Multicultural): Bir ülkede çeşitliliği kabul edip farklı kültürel grupların ve farklı etnik grupların uyumlu bir toplum oluşturma çabası olarak ifade edilir (Aydın, 2013).

Çok kültürlü Eğitim (Multicultural Education): Öğrencilerin dil, din, ırk, yaşı, cinsiyet, ekonomik düzey, sosyal sınıf gibi farklılıklarına bakılmadan eğitimden eşit bir şekilde faydalananmayı sağlayacak bir eğitim reformudur (Banks, 2013).

Eğitim programı (Curriculum): Bir taksonomi içinde düzenlenen amaçları, bu amaçların dile getirdiği davranışların gerçekleşmesi için gerekli içeriği, uygulamada kullanılan metotları, değerlendirmeyi, amaçları destekleyen kol faaliyetlerini ve ders dışı faaliyetleri kapsar (Şeker, Görgen, Tuncel, Alçı, Kablancı, Baykara, K., ... & Turan, 2012). Bu çalışmadaki eğitim programı ilköğretim düzeyinde uygulanan program olarak ele alınacaktır.

İlkokul öğretmeni: İlkokulda çalışan okulöncesi, sınıf, branş öğretmenlerine verilen genel ad.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Eğitimde sosyal yapılandırmacılık yaklaşımı gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Sosyal yapılandırmacı yaklaşımında bilişsel kazanımların yanında sosyal ve duygusal kazanımlar da önemlidir. Bu teori, çocukların kendi geçmişlerini anlamaları ve başkalarının yaşam tarzlarını kavrayabilmeleri için, çok kültürlü eğitim stratejilerinin geliştirilmesini önermektedir (Güven, 2005). Çok kültürlü eğitim programının amaçları arasında öğrencilerde kendine güvenen bir kimlik yapılandırmak, kendilerinden farklı bireylerle rahat, empatik bir etkileşim kurmalarını sağlamak ve önyargılara ilişkin eleştirel düşününebilmeyi sağlamak yer almaktadır (Toprak, 2008). Sosyal yapılandırmacılıkta, çocukların kendi kimliklerine, diğer insanların kime ait olduğunu, sosyal ve ahlaki ilişkilere yönelik bilgileri nasıl yapılandırdıklarıyla ilgili çalıştığından her iki yaklaşım arasında önemli bir bağ ortaya çıkmaktadır.

Çok kültürlü eğitim temelini çok kültürlülükten almakta ve alanyazında çok kültürlülükle ilgili birçok tanım ve açıklamaya yer verilmektedir. Ancak çok kültürlüğü tanımlamak için ilk olarak kültürün neleri içerdığı konusuna değinmeye fayda vardır. Bu nedenle çalışmanın bu bölümünde öncelikle kültür ve çok kültürlülük kavramlarına yer verilmiş ve daha sonra çalışmayla ilişkili olan çok kültürlü eğitim, çok kültür eğitim programları ve çok kültürlü öğretmenin özellikleri gibi kavamlara yer verilmiştir.

2.1.1. Kültür

Kültür kavramı günümüzde herkes tarafından bilinen bir sözcük gibi görünse de literatür, tanımlanması güç kavumlardan birisi olduğuna dikkat çekmektedir. Kültür kavramına yönelik birçok tanım yapılmıştır. İlk tanımlardan birisi ünlü İngiliz antropolog E. Taylor'a aittir. Taylor kültürü, bir toplumun üyesi olarak insanların yapıp ettiği ve bu yapıp etmeler sonucu öğrendiği her türlü bilgi, beceri, sanat ve benzeri yeteneklerle bunları oluşturmada kazandığı alışkanlıklarına içine alan karmaşık

bir bütün olarak tanımlar (Bağlı & Özensel, 2005). Duverger (2004) kültürü, bir insan topluluğundan beklenen davranışları belirleyen, rolleri oluşturan, düzenlenmiş davranışlar, düşünceler ve duyuşlar bütünü olarak tanımlamaktadır (Akt. Cırık, 2008). Erden ve Akman (2002) ise kültürü, bir grubun ortak tutumları, davranışları ve değerler bütünü olarak ifade etmektedirler. Kültür bilimciler tarafından genel kabul gören tanıma göre ise kültür, insanlığın tarihsel birikiminin, güncel değerler, yaratımlar ve ürünlerinin, geleceğe ilişkin tasarımlar ve eğilimlerinin toplamı veya anlatımıdır (Özhan, 2006).

Uygur'a göre ise kültür, insanın ortaya koyduğu, içinde insanların var olduğu tüm gerçeklik demektir. Kültür deyimiyle insan dünyasını taşıyan, yani insan varlığını gördüğümüz her şey anlaşılabılır. Kültür, doğanın insanlaştırılma biçimi, bu insanlaştırırmaya özgü süreç ve verimdir. İnsanın nasıl düşündüğünü, duyduğu, yaptığı, istediği; insanların kendisine nasıl baktığı, özünü nasıl gördüğü; değerlerini, ülkülerini, isteklerini nasıl düzenlediği, bütün bunlar hep kültürün öğeleridir. İnsanlar arasındaki her çeşit karşılıklı etkileşmelere, her türlü yapıp yaratma alışkanlıklarına, bütün "manevi" ve "maddesel" yapıt ve ürünlere kültür denir (Uygur, 2006, s. 17). Bir diğer ifadeyle, "doğanın yarattıklarına karşın insanoğlunun ortaya koyduğu her şey" (Akt. Güvenç, 1994) olarak tanımlanan kültür, insanlık tarihi boyunca ortaya konulan tüm değerleri içine alan bütünlendirici bir kavramdır (Başbay & Bektaş, 2009).

Araştırmacıların farklı tanımlamaları nedeniyle kültürün kapsamı çok genişlemiştir. Kültürü ne olduğunu inceledikçe ortaya çıkan olgu, kültürün insanların hem kendisiyle hem de yaşadığı toplum ve dünyasıyla ilgili olduğudur (Çüçen, 2005). Kültürü yalnızca bir toplumun ortak değerleri olarak gören görüşler zamanla değişmiş, ülkelerin farklı bireyleri ortak bir çatı altında birleştirme ve bu bireylerin bireysel farklılıklar ile oluşturdukları toplulukların arasındaki farklılıkları zenginlik olarak algılama süreci başlamıştır. Bu süreç günümüzde (yirminci yüzyılın ikinci yarısında, 1960'larda) "Çok kültürlülük" adını almış ve sanat, felsefe, politika, sosyoloji gibi bilim alanlarından sonra eğitim alanına da girmiştir (Uyanık, 2014).

2.1.2. Çok kültürlülük

Kültür tanımlarında olduğu gibi çok kültürlü kavramının da tanımlanmasında kesin ve net sınırlar yoktur. Çok kültürlü, İngilizcedeki “multicultural”ın karşılığıdır ve ilgili literatürde bu kelimenin karşılığında “farklı ırk, dil, din ve ulusal gelenekleri içinde barındıran” (Oxford, 1999; akt. Demirçelik, 2012) şeklinde ifadeler bulunmaktadır. Terim, ancak 1989 yılında İngilizce Oxford Sözlük'e girdi. Birkaç yıldan beri de gerek siyasal hayatı, gerekse sivil toplumda gerekse araştırmalarda kullanımı artmaktadır (Doytcheva, 2013).

Çok kültürlülük kavramı yeni bir kavram olarak ortaya çıkmış olsa da çok kültürlülük olayı oldukça eski bir gerçekliktir. Uygur'a göre ‘çok’ öneki, ‘çokluk’, ‘sayıca çokluk’, ‘çeşitlilik’ anlamına geldiğine göre, ‘çok kültürlülük’, kültür yönünden çokluk demektir. Anlamca kökene inildiğinde çok kültürlülük: hep bir ve aynı kültürde içerik bakımından çeşit çeşit kültür dallanıp budaklanmaları olduğu gibi, çeşit çeşit kültürlerin aynı zamanda yan yana birlikte varolduklarını da göstermeye yarar (Uygur, 2006, s. 22).

Amerikan Psikoloji Derneği (American Psychological Association) çok kültürlülük olgusuna şöyle açıklık kazandırmıştır:

‘Çok kültürlülük’ ve ‘çeşitlilik’ terimleri; cinsel yönelim, engellilik, sosyoekonomik durum, yaş ya da cinsiyetten kaynaklanan kimlik yönleri kapsayacak şekilde, birbirlerinin yerine alternatif olarak kullanılabilmektedir. Çok kültürlülük mutlak anlamda, ırk, etnisite [etnik yapı], dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engellilik, sosyal sınıf durumu, eğitim, dini/manevi yönelim ve diğer kültürel boyutların geniş kapsamını tanır’ (APA, 2002).

Ergin (2000), çok kültürlüğün “birleşik bir toplum içinde farklı kültürlerin yahut kültürel kimliklerin, tek bir ulus yahut bir devlet olarak korunması” şeklinde tanımladığını ifade etmektedir (Başarır, Sarı & Çetin, 2014). Doytcheva ise çok kültürlülüğü modern demokrasilerin, kurumlarını yeniden biçimlendirerek ve kişilere farklılıklarını geliştirmek ve aktarma imkanını vererek farklı kültürlerin tanınması gereği düşüncesini temel alan tarihsel bir siyasi program, entellektüel tartışma ve

pratik deneyim bütünü olarak tanımlamıştır (Doytcheva, 2013, s. 24-25). Parekh'in tanımına göre çok kültürlü perspektif birbirini tamamlayan bu üç içgörüden oluşur: Bunlardan birincisi insanların kültürle iç içe geçmişliği, ikincisi kültürel çeşitliliğin ve kültürler arası diyalogun kaçınılmazlığı ve çekiciliği, üçüncüsü ise her kültürün içsel açıdan çoğulluguğur. Çok kültürlü bakış açısından bakıldığından, hiçbir politik doktrin ve ideoloji insan hayatının mutlak gerçekliğini temsil edemez (Race, 2011).

Aydın (2013), çok kültürlülüğün çeşitli tanımları varsa da en genel tanımıyla asimilasyona karşı bir alternatif olduğunu belirtir. Ayrıca bir ülkede yaşayan çeşitli kültürel değerlerin varlığının kabul edilmesi gerektiğini belirterek kültürel farklılığın kültürel zenginliğe yol açacağını ifade eder. Çok kültürlük bir sosyal felsefe ve politika olarak çeşitliliği kabul edip değer vermek ve farklı kültürel gruplardan, farklı etnik gruplardan uyumlu bir toplum oluşturma çabasını ifade eder (Aydın, 2013).

Çok kültürlülük kavramının birbirinden oldukça farklı tanımlarına dikkat çeken Kymlicka (1998), kavramın çeşitli nedenlerle egemen toplumdan dışlanmış ya da kenara itilmiş, etnik olmayan çok çeşitli sosyal grupları da içine alacak şekilde oldukça geniş bir anlamda kullanıldığını belirtmektedir. Bu kullanımın özellikle Amerika'da çok yaygın olduğunu söyleyen Kymlicka'ya göre çok kültürlü bir gündemin yandaşları, bu terimi sıkılıkla sakatlar, "gay"ler ve lezbiyenler, kadınlar, işçi sınıfı, ateistler ve komünistler gibi grupların tarihsel dışlanışını tersine çevirmeye gayretlerinden dolayı kullanmaktadır.

Çağdaş demokrasinin en önemli unsuru haline gelmiş bulunan çok kültürlük, insanı değerleri önemseyen toplulukların yüksek sesle dileğinde olduğu konular arasında yer almaktadır. Örneğin UNESCO, Uluslararası Kültürel İşbirliği İlkeleri Bildirgesi'ni yayayıarak, uluslararası kültürel bütünlük, ortaklık ve paylaşımını aşağıda belirtilen şekilde vurgulmuştur:

- Her kültürün, saygı görmesi ve konurunması gereken bir saygınlık değeri vardır.
- Her halkın, kültürünü geliştirmek hakkı ve ödevidir.
- Zengin değişkenliği, çeşitliliği ve karşılıklı etkileşimleriyle her kültür bütün insanlığa ait ortak mirasın bir parçasını oluşturur (Akt. Başbay & Bektaş, 2009).

Kymlicka'ya göre, çok kültürlülüğü tarihsel bir bağlama oturtmak büyük önem arz etmektedir. Bir bakıma çok kültürlük, insanlık kadar eski bir kavramdır.

Farklı kültürler her zaman bir arada yaşamanın yollarını bulmuşlardır. Örneğin çeşitliliğe olan saygı Osmanlı İmparatorluğu gibi tarihteki imparatorluklar için bilindik bir özelliki (Kymlicka & Öztürk, 2012). Bu sebeple, çok kürtlülük bir kavram olarak, farklı ülkelerde farklı geçmiş ve kökenlere sahip bir kavramdır. Çok kürtlülük politikası ilk olarak göçlerle oluşan Amerika, Avustralya ve Kanada gibi ülkelerde gündeme gelmiştir. Ancak bunlardan Kanada, 1971 yılında çeşitlilik sayesinde birliğin sağlanması için resmi bir politika olarak çok kürtlülüğü benimseyen dünyadaki ilk ülke olmuştur (Race, 2011). Kanada hükümeti çok kürtlülüğü şöyle tanımlamaktadır: "Kanada çok kürtlülüğü, tüm vatandaşların eşit olduğu görüşünün temel taşılarından biridir. Çok kürtlülük, tüm vatandaşların kendi kimliklerini koruyup, geçmişlerinden ve bağlılık duygularından gurur duymalarını temin eder. Kabul duygusu, Kanadalılar kendine güven hissi vererek, çeşitli kültürlerle daha açık olmalarını ve bu kültürleri daha kolay kabul etmelerini sağlar. Kanada örneği çok kürtlülüğün ırksal ve etnik uyumu ve kültürler arası anlayışı teşvik edip gettolaşma, nefret, ayrımcılık ve şiddetti men ettiğini göstermektedir (CIC, 2009; akt. Aydin, 2013, s. 4)

1971 ve sonrasında demokratik ülkelerin tümünde ortaya çıkan azınlık veya cemaat politikaları asimilasyondan daha kapsayıcı bir hale gelmiş, hatta kültürel çeşitliliğin tanınmasına uzanan değişiklikler olmuştur (Doytcheva, 2013). Çok kürtlülük "1980'lerde ve 1990'larda bilimsel çalışmalara daha çok konu olmaya başlanan bir kavram olmuştur (Munley, Duncan, McDonnell ve Sauer, 2004, akt. Başbay ve Bektaş, 2009, s.33). Bu kavram giderek Batı Avrupa ülkelerine de yayılmış ve göçmen grupların kültürel farklılıklarını korumada uygulanan politikaları da kapsar hale gelmiştir (Başbay & Bektaş,2009).

Küreselleşmeyle birlikte gelen değişimler, çok kürtlülük politikasının kaçınılmaz olduğunu göstermiştir. İçinde bulunduğuuz çağda, demokratik ya da demokratikleşmekte olan toplumlar, kamu kurumlarının kültürel ve dezavantajlı azınlıkları tanıyip tanımmaması ve bunu nasıl daha iyi yapabileceği konusunda önemli tartışmalar yapmaktadır (Taylor, vd., 2005). Çokkültürcülük politikaları, ülkeden ülkeye değiştiği gibi, teorik anlamda çokkültürcülüğün felsefesini yapan düşünürler ve bilim insanları arasında da önemli fikir ayrılıkları bulunmaktadır. Bunlardan bazı düşünürler, kültürel farklılıklar ve bunların geliştirilmesine ağırlık verirken diğer bazıları da sosyal ve ekonomik anlamda gruplar arasında eşitliği ve eşit muameleyi

merkeze koymaktadırlar. Yine kimi ülke ve kişiler, toplumsal bütünlışmeyi daha öncelikli bir hedef olarak görmektedirler. Özellikle Avrupa'da farklı içeriklerle doldurulsa da neticede toplumsal bütünlışmeyi hedef alan ‘entegrasyon’ politikaları izlenmektedir. Entegrasyon politikaları perspektifinden çok küültürlülük birçok açıdan eleştirlmektedir (Canatan, 2012, s. 46).

Alanyazın incelendiğinde çok küültürlüğe olumsuz eleştirilerin de getirilmiş olduğu görülmektedir. Çok küültürlüğe karşı çıkan araştırmacılar için kavram iyi niyetli gibi görünse de bir ulusu kategorize ederek bölmeye çalışan bir yapıya sahiptir (Başbay, 2014). Çok küültürlülük politikalarının yarardan çok zarar vereceğini iddia edenler göre çok küültürlülük politikaları uygulandığı ülkedeki toplumu bölüp parçalar; etnosentrizmi besler, toplumu mikro gruplara ayırır ve bu grupların kaynaşmasını engeller; köktenciliği özendirir ve bu gruplar arasındaki ayırmıcılığı körükler (Çapar, 2012).

Çok küültürlüğün toplumsal birliği ve bütünlışmeyi engellediğine ilişkin eleştirilere karşın Parekh (2002) çok küültürlüğü, kültürel çeşitliliğe olanak tanıyan ve onu koruyan bir siyasi otoritenin temel unsuru olarak kavramsallaştırmıştır. Kymlicka gibi yazarlar, çok küültürlü yurttaşlık adına, üniter ve merkezi devlet anlayışından, yani yurttaşlarının hepsinin hukuksal olarak farklılaştırılmamış aynı statüye sahip olduğu anlayışından vazgeçmek gerektiğini savunmaktadır (Kymlicka, 1998, s.125). Ulus devlet projesinin aksine savunanlardan Vatandaş (2001), çok küültürlülük modelini şöyle açıklamaktadır: Bazı araştırmacılar tarafından *mozaik* veya son zamanlarda literatüre giren *salata kâsesi* (salad bowl) isimleriyle de nitelenen bu yeni modelde, olguya teşkil eden unsurlardan hiç birisi *eriyerek* veya *eriterek* diğeriyle bir terkibe girmez. Ortada yine bir karışım vardır; ama bu karışım, her unsurun öz niteliğini koruduğu farklı tarz bir karışımıdır. Karışımında her bir unsur kendi özgünlüğünü korumaya devam eder, aralarındaki bazı ortak unsurlarının da yardımıyla yeni bir aroma oluştururlar (Vatandaş, 2001).

Çok küültürlük kavramını toplumlar arası bütünlştirici bir unsur olarak kabul eden Yılmaz (2011), bu görüşünü çok küültürlü toplumu ebru modeline benzeterek ifade etmiştir. Ebru sanatında kullanılan renklerin kendi özelliklerini kaybetmeden birbirleri ile uyum içinde bulunmaları, farklı renklerin her birinin görülebilmesi ve birleşimlerinin güzelliğinden zevk alınması; çok küültürlüğün bütünlştirici etkisine benzetilmektedir. Böylece çok küültürlü toplumlarda bir

kültürün diğerine hükmetmeden, daha geniş bir topluluğa ait olmaya devam ederken tüm bireysel özelliklerini koruyarak diğerleriyle uyum içinde birlikte yaşadığı ifade edilmiştir (Başarır, Sarı & Çetin, 2014). Bu bağlamda çok kürtlülük kavramı ile toplumsal yapı içindeki farklı kültürlerin varlığının tanınması, tüm insanların haklarına saygı ve bunun sonucu olarak toplumsal barış vurgulanmıştır (Demir, 2012). “Farklılıklarımızla eşitiz” sloganı, çok kürtlüğün bugün bütün dünyada tekrarlanan sloganıdır. Çok kürtlülük kamusal alanda farklı kültürlerin adil bir biçimde teşvik edilmesi projesi olarak tasarlanmıştır ve savunucularına göre dünyadaki kimlik hareketlerinin, aynı siyasi örgütlenme içinde farklı kültürel ufkılara sahip nüfus topluluklarının barışçı bir şekilde bir arada var olabilmelerini sağlayacak olan ilaçtır. (Doytcheva, 2013). Çok kürtlülük politikasının hayatı geçirilebilmesinin yolu ise eğitimden geçmektedir. Çünkü çok kürtlülükte önemli olan, farklı kültürlerin yalnızca varlıklarını sürdürmesine izin vermek değil, onların değerli olduklarını da kabul etmektir (Taylor, vd., 2005). Bunu gerçekleştirebilmek ise ancak eğitimle olur. Kültürel yapıdaki değişim ve sürekliliğe karşı ülkelerin denge unsuru olarak eğitimi kullandıkları görülmektedir. Yani kültürel değişim ve sürekliliğin olabilecek olumsuz etkilerini en aza indirmenin aracı olarak eğitim kullanılır (Polat & Ceylan, 2012). Bir toplumda etnik, kültürel, dilsel ve dinsel çeşitliliğin kendi varlığını devam ettirebilmesi, önemli oranda eğitim yoluyla gelecek kuşaklara aktarılmasına ve dolayısıyla bu alanda kurumsallamasına bağlıdır (Canatan, 2012, s. 58). Bu nedenle çok kürtlüğün tartışıldığı yerlerde kaçınılmaz olarak çok kürtülü eğitim de tartışılmaktadır. Çok kürtlüğün eğitime yansımاسının daha net anlamak için öncelikle çok kürtülü eğitimin tanımlanması yoluna gidilmiştir.

2.1.3. Çok Kürtülü Eğitim

Günümüz çağdaş eğitim sistemleri, uzlaşma kültürünü benimsemiş, değişimi yakalayabilen, iyileşme adına etkin tepkiler geliştirebilen, belirsizlik altında alternatif yapılanma seçeneklerine açık, çok kürtlülüğü ve küresel etkileri kendi özünde benimsayabilme gibi öğelerin mantıklı bir formasyonu şeklinde kurgulanmaya çalışmaktadır (Çağlar & Reis, 2007, s. 15) Eğitim araştırmalarının son 20 yılı çok kürtülü eğitimin önemini tanımladığı çalışmaları içermektedir. Bu da son yıllarda

çok kültürlü eğitim kavramının, bir eğitim sürecinde uygulanmasının ve değerlendirilmesinin bilim insanlarında merak konusu olduğunu göstermektedir (Demircioğlu & Özdemir, 2014).

Eğitim, toplumdaki tüm bireylerin yararlanabilecekleri bir haktır. Uluslararası sözleşmelerde herkese eğitim verilmesi ilkesi, cinsiyet, renk, ırk, dil, din, köken, yaş gibi öğelerde ayrılmayacağının kapsayacak şekilde tanımlanmıştır. Cinsiyeti, etnik ve dinsel kimliği ne olursa olsun herkes kendini geliştirmeye ve kendini oluşturma hakkına sahiptir. Bunun yanında, eğitim ortamı, bireyin kendini yaşayarak, deneyerek, yaparak oluşturmasına olanak sağlayacak biçimde hazırlanmalıdır (EĞİTİM SEN, 2004). Eğitimde ayrımcılık politikalarının/uygulamalarının önlenmesinde çok kültürlülük tartışmaları öne çıkmaktadır. Çok kültürlülük olgunsunun eğitim boyutunu ifade eden çok kültürlü eğitim ise çok kültürlülük politikalarının eğitimde yer almamasını savunan düşünce ve yaklaşımları ifade eder (Yazıcı, Başol & Toprak, 2009).

Çok kültürlü eğitime ilişkin beş ana yaklaşım vardır. Bunlar, (1) kültürel olarak farklı öğrencilerin eğitim olanaklarının eşitlenmesine yardım etmeye odaklanan eğitim; (2) kültürel farklılıklarını anlamayı amaç edinen eğitim; (3) kültürel çoğulculuğu korumayı amaç edinen eğitim; (4) öğrencilerin farklı kültürlerde iş görmeleri için yardım eden eğitim ve (5) çoklu sistemlerde yeterliliği geliştirmek için eğitimdir (Gezi, 1981; Akt. Demir, 2012, s.1456). Çok kültürlü eğitim yaklaşımları farklı kültürlerin tanınması, farklı kültürlerden gelen bireylerin fırsat ve imkân eşitliğinden faydalananmasını, kültürel farklılıkların korunmasını, farklı kültürlerde yaşama becerisi edinmeyi ve çok kültürlü yeterlik kazanma becerisini kazandırmayı hedefler (Polat & Kılıç, 2013).

Çok kültürlü eğitim yaklaşımı Amerika Birleşik Devletleri’nde 1960’lı yıllarda vatandaşlık hakları akımıyla beraber önem kazanmaya başlamıştır (Kahn, 2008; Ramsey, 2008). Bu akımların etkileri eğitim alanında da etkisini göstermiş ve eğitimde eşitlik ve adalet ilkeleri önem kazanmaya başlamıştır. Çok kültürlü eğitim yaklaşımı Amerika Birleşik Devletleri’nden sonra yoğun olarak yabancı işçi veya mülteci akımına uğrayan Kanada ve Avustralya gibi okyanus ötesi ülkeler ile Almanya, İngiltere, Avustralya ve Hollanda gibi Avrupa ülkelerinde de gelisme göstermiştir (Açıkalın, 2010). Çok kültürlü eğitim ilk olarak, kültürel ve dilsel 'azınlık' eğitim ve sosyal olanaklarını iyileştirme projesi olarak tasavvur edilmiştir

(Kalantzis & Cope , 2005). Yabancı işçi ve göçmen nüfusunun hızla arttığı bu ülkelerde öncelikle bu yabancı öğrencilerin dil ile ilgili olan sorunları çözmeye çalışılıyordu. Bunun için bir yandan öğrencilere bulundukları ülkenin dili öğretiliyor, diğer yandan da her an doğdukları ülkeye gönderilebilme durumuna karşı da kendi ana dillerini de korumaları için çalışmalar yapılmıştır. Yoğun yabancı işçi nüfusuna sahip Avrupa ülkelerinde çok kültürlü eğitim yaklaşımının teorik temelleri ancak 1980'li yıllarda yerleşmeye başlamıştır (Portera, 2008). 1983 yılında Avrupa eğitim bakanları ortak bir karar alarak yabancı öğrencilerin eğitiminde kültürel boyuta vurgu yapmış ve takip eden yılda da öğretmen yetiştirmeye programlarında kültürel etkileşime önem vermesi gerektiği belirtilmiştir (Portera, 2008). Bu dönemden başlayarak Avrupa Konseyi, Avrupa Birliği, UNESCO, UNICEF ve Dünya Bankası gibi kuruluşların katkılarıyla kültürlerarası diyalog ve anlayışı geliştirmek amacıyla çeşitli projeler gerçekleştirmeye başlamıştır. Artık günümüz Avrupa'sında çok kültürlü eğitim ve pedagojisi küreselleşen dünyadaki farklı kültürlerin ve düşüncelerin daha çok etkileşim içinde olduğu bir ortamın yansımaları olarak görülmektedir (Portera, 2008).

Ulusal Çok kültürlü Eğitim Birliği (NAME) 2003 yılında, çok kültürlü eğitimi şöyle tanımlamıştır (Çev. Uyanık, 2014):

Çok kültürlü eğitim, Amerika Bağımsızlık Bildirgesi, Güney Afrika ve A.B.D. Anayasaları ve Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi gibi çeşitli belgelerce tanınmış, özgürlük, adalet, eşitlik, tarafsızlık ve insan onuru (haysiyeti) gayeleri üzerine inşa edilen felsefi bir kavramdır. Bağımsız bir dünyada öğrenciyi sorumlulukları için hazırlama ihtiyacımızı doğrulamaktadır. Demokratik bir toplum için gerekli olan tutum ve değerlerin gelişiminde okulun rolünü Kabul etmektedir. Kültürel farklılıklara değer verir ve öğrencilerin, içinde oldukları toplumların ve öğretmenlerin yansıklıkları coğulculuğu onaylamaktadır. Sosyal adaletin demokratik ilkelerinin teşvikinin aracılığıyla okul ve toplumdaki ayrımcılığın her türüne meydan okumaktadır.

Çok kültürlü eğitimle ilgili literatürün gözden geçirilmesi sonucu, birçok uzmanın çok kültürlü eğitimi farklı şekillerde tanımladığı görülmektedir. Örneğin tüm dünyada çok kültürlü eğitimin geliştirilmesi ve desteklenmesinde çok önemli bir rol oynamış Banks'a göre, çok kültürlü eğitim, çeşitli gruplardan çocukların eğitimsel kaliteyi deneyimlemesine yardımcı olmak için tasarlanan pek çok farklı okul uygulaması, program ve materyalleri tanımlamak için kullanılan geniş bir kavramdır (Akt: Race, 2011, s. 6).

Çok kültürlü eğitimin önde gelen kuramcılardan Parekh (2002) ise çok kültürlü eğitimi tanımlarken; entelektüel merak, özeleştirici, savları ve kanıtları değerlendirdip bağımsız bir karar oluşturabilme, başkalarına saygı, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine duyarlı olma ve etnik merkezici bir anlayıştan uzaklaşma amacıyla yönelik yürütülen faaliyetler olduğunu belirtmiştir. (Akt; Başbay ve Bektaş, 2009). Sultana (1994) tarafından, çok kültürlü eğitim; çok farklı kültürler barındıran dünyada öğrencileri ortak amaçlar için yaşamaya, öğrenmeye ve birlikte çalışmaya hazırlayan disiplinler arası süreç olarak tanımlanır (Demir, 2012). McBrien ve Brandt (1997) çok kültürlü eğitimi "Eğitim, öğrencilere kültürel, etnik ve diğer çeşitlilikleri anlamak ve bunları ilişkilendirmek için yardımcı olur. Çok kültürlü eğitim farklılıklarını birbirinden ayırmayı değil, bunları hoşgörüyle karşılamayı ve birlikte çalışmayı hedefleyen bir süreç olmalıdır." şeklinde ifade etmiştir (Akt. Leistyna, 2002, s. 9). Gorski (2010), çok kültürlü eğitimi; farklılıklara değer veren, sürekli değişen toplumun ihtiyaçlarını karşılayan, ilgili tüm kişilerin kişisel ve sosyal gelişimine katkıda bulunan programlar geliştirmek ve tüm grupların güçlendirilmesi için bir okul çeşitliliği düzgün yönetmek olarak tanımlamıştır (Akt. Demirçelik, 2012).

Gay (1994), ise çok kültürlü eğitimi, on üç farklı anlamda tanımlamış ve bu tanımları, çok kültürlü eğitim uzmanlarının kine benzer tanımlarla desteklemiştir. Bu tanımlar aşağıdaki gibidir;

1. *Tüm öğrencilere eşit akademik başarı elde etme şansı veren, bu yöntemle eğitim kurumlarının yapısını yeniden şekillendiren bir fikir, bir süreç.*
2. *Bireylerin ve grupların yaşamalarını şekillendirme sürecinde etnik ve kültürel çeşitliliğin canlılığını vurgulayan bir felsefe.*

3. Kültürüün temel değerlerini, eğitim sistemindeki öğretim programlarını, öğretim materyallerini, kısacısı kurumsal tüm bileşenleri değiştiren bir yapılandırma hareketi.
4. Dikkatle planlanmış ve zaman, çaba ve uzun vadeli yatırım gerektiren bir süreç (Banks & Banks, 1993, 2004).
5. Eşitlik, karşılıklı saygı, kabul ve anlayış, sosyal adalet, ahlaki bağlılık ilkelerine dayalı bir eğitim sistemi (Baptiste, 1979).
6. Toplumu oluşturan grupların kültürel miraslarının ayakta kalmasını sağlayan bir sürecin yapılandırılması (AACTE, 1973; Hunter, 1974).
7. Öğrencilerin diğer kültürleri keşfetmesi ve önyargılarının yıkılmasını destekleyici bir program (Parekh, 1986, 19).
8. Farklılık, insan hakları, sosyal adalet ve tüm insanlar için alternatif yaşam biçimlerine dayalı hümanist bir kavram (Grant, 1977).
9. En kapsamlı biçimde, baskıcı uygulamalara karşı olan, etnik guruplar hakkında bir anlayış oluşturmak için oluşturulmuş demokratik bir eğitim yaklaşımı (Bennett, 2001, 171).
10. Özel anlamıyla, ayrımcılık ve saldırlıların kurbanı olan Amerikan toplumunun etnik, dil, ırk, cinsiyet gibi farklılıklardan doğan sorunlarını çözüme ulaştırmak için oluşturulmuş bir okul politikası (Banks, 1977; Nieto, 1996).
11. Öğrencilerin zülüm ve sömürgeye karşı çeşitli gruplar ve kuruluşlar hakkında yazılan eserleri inceleyerek bilgi sahibi olmalarının sağlanması (Sizemore, 1981, 4).
12. Öğretim materyalleri, müfredat ve değerlendirme prosedürleri ile kültürel çeşitliliğe saygı gösteren eğitim felsefesi (Frazier, 1977, 10; Grant, 1977).
13. Her türlü ayrımcılığa meydan okuyan bütün öğrenciler için kapsamlı okul reformu ve temel eğitim, toplumsal adalet demokratik ilkeler (Nieto, 1996) sınıfı öğretim ve kişilerarası ilişkiler.

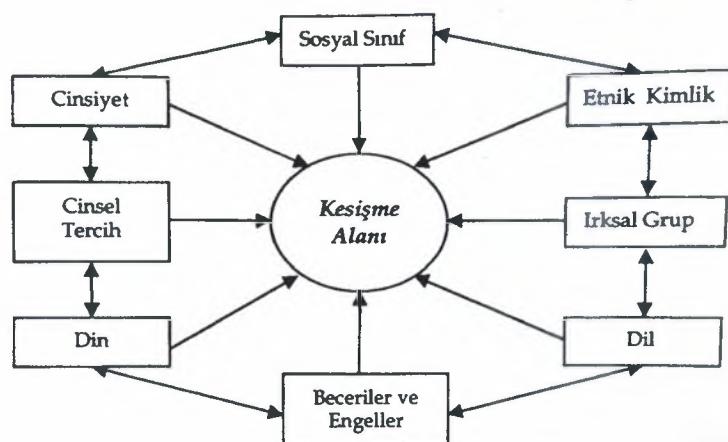
Çok kültürlü eğitimle ilgili tanımlamalar bütünsel olarak değerlendirildiğinde insan haklarına saygı duyma, kültürel farklılıklar hoş karşılama, eğitimde fırsat eşitliği sağlama, kültürel çeşitliliği yansıtıcı eğitim ortamları düzenleme, farklı bakış açıları ve fikirleri analiz etme gibi ortak noktaların bulunduğu vurgu yapılmaktadır (Cırık, 2008) Çok kültürlü eğitim diğer eğitsimsel ilke ve değerlerle de yakından

ilişkilidir. Lych (1989) çok kültürlü eğitimi küresel bağlamda insan hakları ve barış eğitimi ile ilişkilendirmiştir (Toprak, 2008). Bu yönyle çok kültürlü eğitim şu dört özelliği içerir:

1. Kültürel farklılık sorunlarına karşı yaratıcı dikkat,
2. Müzakere yoluyla uzlaşma,
3. Ayrımcılık karışı uygulamalar ve eşitlikçi bağıllılık yoluyla adalete vurgu,
4. Çoğunlu demokratik toplum

Çok kültürlü eğitimin tanım ve özelliklerine bakarak bu eğitimin amaçları hakkında fikir sahibi olunabilir. Banks (2013) çok kültürlü eğitimi; tüm öğrencilerin din, dil, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, ekonomik düzey gibi farklılıklarına bakılmadan eğitimden eşit bir şekilde faydalananlarının sağlanması olarak tanımlar. Böylece çok kültürlü eğitimin asıl amacını da en sade şekilde ifade etmiştir. Çok kültürlü eğitimin özdeki amacı; sadece bir topluma yeni katılan farklı dil, din veya ırka sahip öğrencilere değil, toplumun her kesiminden insan için eşit eğitim fırsatı oluşturmak ve sistemi bu yönde yeniden yapılandırmaktadır (Damgacı & Aydın, 2013). Yine Banks tarafından çok kültürlü eğitimin kendi içinde taşıdığı değişkenleri ve bu değişkenlerin birbirleriyle ilişkilerini gösteren bir şema oluşturulmuştur. Bu şemada (Şekil 1.) bu değişkenlerin nasıl kesiştiğini ve nasıl birbirleriyle etkileşime girerek öğrenci davranışlarını etkilediklerini göstermektedir.

Banks (2001), kültürel özellikleri aşağıdaki şekilde gibi ilişkilendirmiştir:



Şekil 1. Çeşitlilik Değişkenlerin Kesişimi (Banks J. , Çokkültürlü Eğitime Giriş, 2013, s. 3)

Ayrıca, Garcia (2009) ise çok kültürlü eğitimin amaçlarını şöyle sıralar;

- Herkes için güvenli, kabullenici ve başarılı bir öğrenme ortamı oluşturmak,
- Küresel konularla ilgili farkındalığı artırmak,
- Kültürel bilinçliliği güçlendirmek,
- Kültürlereası farkındalığı güçlendirmek,
- Öğrencilere birçok tarihi bakış açısı olduğunu öğretmek,
- Eleştirel düşünmeyi teşvik etmek,
- Tüm öğrenciler arasında önyargı ve ayrımcılığı önlemek (Akt. Aydin, 2013).

Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi'nin (NCSS) çok kültürlü eğitimin amaçları arasında da benzer ilke ve değerler yer alır: "Çok kültürlü eğitim, ortak iyi için çalışan bir sivil toplum yaratma ve sürdürme imkânı vererek öğrencilerin toplumsal kültürlerini anlamalarına ve onaylamalarına; onları kültürel engellerden kurtarmalarına yardım eder. Çok kültürlü eğitim birlik içinde çokluk fikrini ulusumuzda gerçekleştirmeyi; farklı insanların kültürlerini tanıyan ve onlara saygı duyan bir toplum; demokratik değerleri her şeyin üstünde tutan çerçevede bir araya gelmiş insanlar oluşturmayı arar." (NCSS, 1992: 274 akt. Toprak, 2008). Bu tanımда öne çıkan özellikler arasında kültürel anlama, önyargıdan kurtulma, eleştirel düşünme becerisi kazanma, küresel eğitim ve birlik içinde çokluk gibi ilke ve değerlerin yer aldığı görülmektedir (Toprak, 2008).

Çok kültürlü eğitim, eğitimde ayrımcı politika ve uygulamaları bütüncül bir şekilde eleştirmek ve eğitimi dönüştürmek için ilerici bir yaklaşım olarak görülür. Çok kültürlü eğitimde okullar; eşitsizliğin, adaletsizliğin ortadan kaldırılması ve toplumun dönüşümü için temel kurumlar olarak kabul edilir. Tüm öğrencilerin yerel, ulusal ve küresel düzeylerde sosyal farkındalığa sahip ve aktif insanlar olarak tam potansiyellerine ulaşmaları için eğitim yașantıları sağlamayı hedefler. Çok kültürlü eğitimin temel amacı, toplumsal değişimini etkilemektir. Bu hedefe doğru ilerleyen yol ise üç dönüşüm içermektedir (Gorski, 2010 akt: Çiftçi & Aydin, 2014):

1. Eğitimcilerin dönüşümü: Eğitimcilerin bu süreçte temel olarak iki sorumlulukları vardır. Bunlardan ilki kendi önyargılarının, varsayımlarının ve tarafçılıklarının neler olduğunu ve bunlarla etrafında olanları nasıl algıladığını, ikincisi ise sahip olduğu bu algıların ve kimliğinin öğrencilerin öğrenme yașantısını nasıl etkilediğini

incelemektedir. Gerçekten etkili bir eğitimci olmak için eğitimciler sürekli olarak eleştirel bir bakışla kendilerini incelemeli ve dönüştürmelidirler.

2. Okullar ve Eğitimin Dönüşümü: Çok kültürlü eğitim, okullar ve eğitimde dönüşümü gerçekleştirmek için kurumların ve eğitimin tüm yönleriyle eleştirel olarak incelenmesini gerektirir. Çok kültürlü okul dönüşümü; öğrenci merkezli eğitim, çok kültürlü eğitim programı, çok kültürlü eğitim ortamı ve kültüre uygun eğitim materyalleri, destekleyici okul ve sınıf iklimi, daha adil ve sürekli ölçüme - değerlendirme gerektirir.

3. Toplumun Dönüşümü: Çok kültürlü eğitimin nihai amacı, toplumun dönüşmesine katkıda bulunmak ve sosyal adalet ve eşitliğin sürdürülmesi ve uygulanmasına katkıda bulunmaktadır. Bir anlamda, çok kültürlü eğitim, toplumu dönüştürmek için, kendini ve okulu dönüştürmeyi bir metafor ve başlangıç noktası olarak kullanır. Sonuçta, okullardaki eşitlik ve sosyal adalet toplumdaki sosyal adalet ve eşitlik anlamına gelebilir. Ancak o zaman çok kültürlü eğitim amacına tamamen ulaşır (Çiftçi & Aydın, 2014).

Çok kültürlü eğitimin tanımları ve amaçları incelendiğinde, hemen hemen hepsinde aynı konuların üzerinde durduğu görülmektedir. Bunlar eğitimde fırsat eşitliği, farklı kültürleri tanıma, farklı kültürlerle karşı duyarlılık, farklı kültürlerle karşı hoşgörülü olma, kültürler arası saygı, farklılıklara saygı şeklinde sıralanabilir. Açıkalın (2010) çok kültürlü eğitimin ilkelerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Kültürleri anlama ve kültürlerle saygı duyma,
2. Eşitlik ve sosyal adaleti geliştirme,
3. Çoklu bakış bilinci,
4. Önyargı ve ayrımcılığı azaltma,
5. Kültürel farklılık bilinci geliştirme,
6. İnsani ve kültürel farklılıkların bilincinde olma,
7. Kültürel öğeleri değerlendirerek eğitime yöne verme,
8. Kültürlerarası etkileşimi geliştirecek tecrübe ve ziyaretler.

Nieto (1996), çok kültürlü eğitimin kapsamlı bir okul reformu olduğunu ve okullarda kullanılan öğretim programı ve yöntem-tekniklerde öğretmen-öğrenci-veli sacayakları arasında eleştirel pedagojiyi kullandığını savunmaktadır. Buna ek olarak Nieto (1996) çok kültürlü eğitimin temel özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

1. Çok kültürlü eğitim ırkçılık karışıtı bir eğitimdir.
2. Çok kültürlü eğitim temel eğitimdir.
3. Çok kültürlü eğitim tüm öğrenciler için önemlidir.
4. Çok kültürlü eğitim yayılmacı niteliktedir.
5. Çok kültürlü eğitim sosyal adalete dönük eğitimdir.
6. Çok kültürlü eğitim bir süreçtir.
7. Çok kültürlü eğitim eleştirel pedagojidir (Akt. Aydin, 2013).

Banks ve arkadaşları tarafından ‘Temel İlkeler’ olarak adlandırın, çok kültürlü bir toplumda eğitim ve öğretimin 12 temel prensibi belirlenmiştir. Bunlar:

Öğretmen Öğrenmesi

İlke 1: Mesleki gelişim programları, öğretmenlerin toplumdaki etnik grupların karmaşık özelliklerini ve ırk, etnik köken, dil ve sosyal sınıf etkileşiminin öğrenci davranışına etkisini anlamalarına yardımcı olmalıdır.

Öğrenci Öğrenmesi

İlke 2: Okullar, tüm öğrencilerin öğrenme ve yüksek standartları karşılamada eşit fırsatlara sahip olmalarını sağlamalıdır.

İlke 3: Öğretim programı, öğrencilerin bilginin toplumsal olarak yapılandırıldığını anlamalarına yardımcı olmalıdır.

İlke 4: Okullar, tüm öğrencilere, onların akademik başarılarını artıracak ve ırklar arası pozitif ilişkileri güçlendirecek, bilgi, beceri ve tutumlarını geliştiren eğitim programı dışı etkinliklere katılımları için fırsatlar sağlamalıdır.

Gruplararası İlişkiler

İlke 5: Okullar, gruplar arası ilişkileri geliştirmek için, ortak ilgi alanı grup üyelikleri oluşturmaları.

İlke 6: Öğrenciler, ırksal ve etnik ilişkiler üzerinde olumsuz etkileri olan klişeleri ve diğer önyargıları öğrenmelidirler.

İlke 7: Öğrenciler, hemen hemen tüm kültürel gruplar tarafından paylaşılan

değerleri öğrenmelidir (örneğin, adalet, eşitlik, özgürlük, barış, merhamet ve hayırseverlik).

İlke 8: Öğretmenler, öğrencilerin, farklı etnik, irksal, kültürel ve dil gruplarından olan öğrencilerle, etkin bir etkileşim için gerekli olan sosyal becerileri edinmelerine yardımcı olmalıdır.

İlke 9: Okullar, -korku ve gerilim azaltmak için tasarlanmış koşullar altında- farklı etnik, irksal, kültürel ve dil gruplarından olan öğrencilere, sosyal etkileşim kurmaları için fırsat tanımalıdır.

Okul Yönetimi, Örgüt ve Eşitlik

İlke 10: Bir okulun örgütsel stratejileri, karar verme sürecine geniş ölçüde katılım olmasını sağlamalı ve okul üyelerinin öğrencilere insancıl bir ortam oluşturmak amacıyla, işbirlikçi beceri ve düzenlemeler öğrenmelerini temin etmelidir.

İlke 11: Liderler, konumları ne olursa olsun tüm kamu okullarının, adil bir şekilde finanse edilmesini sağlayacak stratejiler geliştirmelidir.

Değerlendirme

İlke 12: Öğretmenler karmaşık bilişsel ve sosyal becerileri değerlendirmek için çok kültürlülüğe duyarlı teknikler (gözlemler, performans davranışları, yazılı ödevler, sözlü sınavlar vs.) kullanmalıdır (Akt. Başarır, 2012).

Parekh (2002: 287), çok kültürlü eğitimin temelde baskın eğitim sisteminin Avrupa merkezli ve tekkültürlü içeriğine ve bu anlayışın dünya görüşüne bir eleştiri getirdiğini ifade eder. Dolayısıyla çok kültürlü eğitimin esas itibarıyle tekkültürlü eğitim anlayışına bir tepki olarak doğduğu söylenebilir. Birçok araştırmacı çok kültürlü eğitimin uzun vadede yarar sağlayacağını, bireyi (ve toplumu) bilişsel ve duyuşsal yönden geliştireceğini, bireyi topluma kazandıracığını, farklı gruplar arasında fırsat eşitliği yaratacağını, bireyleri önyargılardan arındıracığını, farklı kültürlerin birbirlerini tanımmasını sağlayıp daha zengin bir kültür yaratma olanağı tanıyacağını savunurlar (Çapar, 2012). Bunlardan başka çok kültürlü veya eşitlikçi eğitimin bireylerde duyarlılığı artıracağını, çok kültürlü bir eğitimi esas alan bir

sistemde yetişen bireylerin dünyaya ve insani değerlere (ekosisteme, farklı toplumlara, kültürel çeşitliliğe, toplumsal cinsiyete) daha olumlu bir perspektifle ve saygıyla yaklaşmalarını sağlayacağını belirtirler (Amney-Dixson, 2011; akt. Çapar, 2012).

Parekh (2002: 288) tekültürlü eğitimin, saldırganlığı, duyarsızlığı ve ırkçılığı beslemeye eğilimli olduğunu, kendi kültürünün çerçevesi içerisinde hapis kalan öğrencinin, değerlerdeki, inançlardaki, yaşam biçimlerindeki ve dünya görüşlerindeki çeşitliliğin insan olmanın ayrılmaz bir parçası olduğunu kabul etmeyeceğini öne sürer. Diğer toplumlar ve diğer kültürler hakkında çok fazla bilgiye sahip olmadığı için genellemelerle ve kalıplaşmış yargılarda hareket ederek bir takım haksızlıklara sebep olması muhtemeldir (Parekh, 2002).

Çok kültürlü eğitimi savunanlara göre çok kültürlü yaklaşımın amacı stereotipleri yok ederek, hoşgörü ve birliği destekleyerek okuldaki farklı etnik gruplardan gelen kişiler arasında olumlu ilişkileri teşvik etmek; bütün insanların, evrensel insanı tecrübelerini paylaşarak hayatı geçirmektir (Pepi, 2002: 10). Dolayısıyla çok kültürlülüğü esas alan bir eğitim politikasının toplumsal kaynaşmayı olumlu yönde etkileyeceği, farklılıklardan bir zenginlik üreteceği varsayılar (Çapar, 2012).

Çok kültürlü eğitimin, öncelikle öğrenciler üzerinde etkili olacağı dolayısıyla iyi planlanmış çok kültürlü bir eğitimin çocukların üzerinde olumlu etkiler bırakılacağı vurgulanır. Buna göre çok kültürlü eğitim almış bireyler, topluma entegre olma, farklı kültürlerde saygı gösterme, eşit fırsatlara kavuşma, kendini daha rahat ifade etme gibi birçok avantajlara sahip olacaklardır (Abdullah & Abdul Ghaffar, 2012). Bu nedenle de çok kültürlü eğitimin küçük yaştan itibaren uygulanması gereği savunulur. Yapılan bazı saha çalışmaları tekültürlü eğitimin veya bir ülkedeki azınlıkların egemen kültür içinde aldıkları “resmi” eğitimin olumsuz etkilerini açıkça göstermiştir (Çapar, 2012, s. 159) .

Çok kültürlü eğitimi benimseyen eğitimciler, kültürel çeşitliliğin önemini, alternatif yaşam biçimlerini, ilkel kültürleri, evrensel insan haklarını, sosyal adaleti, fırsat eşitliğini aktarabilirler (Leistyna, 2002: 24). Parekh çok kültürlü eğitimin kültürel çoğulluğu tanımıştır ve öğrencilere farklı toplumları tanıma, onlarla ilişkiye girme, farklı kültürler arasında olumlu etkileşim sağlama gibi fırsatlar sunacağını ifade ettikten sonra, çok kültürlü eğitimin bu nedenlerle kendine yöneltilen

eleştirilere açık olmadığı belirtir ve çok kültürlü eğitimin etnik köken kültürünü desteklediği, ortak kültürü zayıflattığı, Babil Kulesi'ne neden olduğu, tarihi saptırdığı ve toplumsal birliği bozduğu iddiasına karşı çıkar. Çok kültürlü eğitimin, eğitimi etnikleştirdiği bir yana, kültürleri etnik kökenlerinden arındırarak bunları ortak bir insanlık sermayesi haline getirdiğini savunur (Parekh, 2002, s. 293).

Çok kültürlülük politikasında olduğu gibi çok kültürlü eğitime de farklı eleştiriler gelmektedir. Çok kültürlü eğitimin asimilasyoncu politikalara ortam hazırladığı da savunulmaktadır (Çapar, 2012). Bazı eleştirmenler çok kültürlü eğitimin etnik köken kültürünü desteklediği, ortak kültürü zayıflattığı, tarihi saptırdığı ve toplumsal birliği bozduğu, ayırcı olduğu, programdaki ana konuları zayıflattığı, ülkelerin sosyal, ekonomik ve siyasi yapılarını değiştirdiğini iddia eder (Yazıcı, Başol & Toprak, 2009).

Çok kültürlü eğitim konusundaki en önemli önyargılardan birisi kuşkusuz onu sadece etnik veya dini sorunlarla ilgili bir eğitim olarak görmektir. Oysaki çok kültürlülük kültürel farklılık kavramının bünyesinde taşıdığı bütün değişkenlerle ilgilenir. Buna benzer bir önyargı da, çok kültürlü eğitimin Afrikan Amerikalılar, Latinler, fakirler, kadınlar ve diğer azınlıktaki gruplar için bir hak programı ve eğitim programı hareketi olmasıdır (Glazer, 1997). Fakat çok kültürlü eğitimin, toplumlarda yaşanan etnik ve dini sorunları çözüme ulaştırma gücü olduğu da inkâr edilemez bir gerçekdir. Çünkü çok kültürlü eğitim sayesinde birçok ülke etnik ve dini tartışmalarını yok denecek kadar aza indirmeyi başarmıştır. Aydın (2012) bu konuda, çok kültürlülük odaklı eğitim sayesinde, farklı etnik ve dini kökenden insanların eğitiminde karşılaşılan sorunların, insanların kültürel ihtiyaçlarının karşılanması sebebiyle çözüme ulaşacağını savunmaktadır (Damgacı & Aydın, 2013).

Görüleceği üzere, çok kültürlü eğitimin temeli bilginin doğasından insan hakları anlayışına, küresel eğitim, farklılık ve coğulculuk gibi etik ve demokratik değerlere dayanmaktadır. Çok kültürlü eğitim bilginin doğasına ilişkin kuram ve yaklaşımlardan da önemli destek almaktadır (Yazıcı, Başol & Toprak, 2009).

2.1.4. Çok Kültürlü Eğitim Programı

Eğitim programı, öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşıntıları düzeneği olarak tanımlanabilir (Demirel, 2012). Ayrıca eğitim programı; öğretim aktivitelerinin merkezini oluşturan resmi ve saklı olan bilginin; üstü kapalı ve bilinçaltı ile algılanan mesajların bir bütünüdür, harekete geçme ve etkileşim süreci boyunca özel bir çeşit kurum yoluyla aktarılır. Bu kurum, özel değerlerin, tutumların ve eğilimlerin aşılanmasını teşvik eder (Grant & Sleeter, 2007, s. 161). Eğitim programları, öğrenenlerin davranış standartlarından, öğrenme ve öğretme etkinliklerine kadar çalışmalara kılavuzluk etmekte ve aracı bir rol oynamaktadır (Varış, 1998).

Öğrencilerin hepsi için mükemmel olan bir öğretim programı, değerlendirme programı oluşturmak oldukça güçtür. Aynı kültürel gruplar içindeki öğrenciler bile aynı öğretim ve değerlendirme programı içinde eşit başarı gösteremezken, farklı etnik ve kültürel gruplara dahil olan öğrenciler için bu çok daha zor olabilmektedir. (Gay, 2010 akt. Kaya, 2013). Banks'e (2010) göre, senelerce, ülkeler eğitim programlarını hazırlarken genellikle çoğunluğun ve hakim kültürün ihtiyaçlarını gidermeye yönelik bir tutum sergilemiştir. Günümüzde ise gerek dünyanın teknoloji ile gittikçe küçülmesi, gerek toplumların saf bir ırktan gelmek yerine çok kültürlü olması sebebiyle bu programların toplumun her kesiminin ihtiyaçlarını giderecek şekilde hazırlanması ve revize edilmesi gerekmektedir (Uyanık, 2014). Dolayısıyla çok kültürlü bir toplumda, bireylerin kendilerini ifade edebilecekleri, demokrasi ile yoğunluğa eğitim programlarına ihtiyaç vardır (EĞİTİMSEN, 2004).

Çok kültürlü eğitim programları, farklılığın yanı çeşitliliğin, eğitimin uygulanması ve bu uygulamanın nasıl yürütüleceği ile ilgilidir. Çok kültürlü eğitim öğretimin merkezine çeşitliliği koyar ve öğrencilere var olan çeşitliliği kabul etmenin önemli olduğunu öğretir (Aydın, 2013). Bu noktada çok kültürlü eğitim programı oluştururken birtakım kıstaslar dikkate alınmalıdır. Çok kültürlü eğitim programlarında, farklı irksal, etnik, dil ve sosyal sınıf gruplarına mensup öğrencilerin bakış açılarını gösterecek bir program düzenlenir (Banks, 2004; Takaki, 1993 akt. Damgacı, 2013). Çok kültürlü literatürün öğretim programı içinde kullanılması, farklı etnik kökenden gelen öğrencilerin onlar vasıtasyyla kendilerine rol model bulmaları ve ufuklarını genişletmeleri için önemli olduğu kadar, öğrencilerin belki de başka şartlarda hiç karşılaşmayacakları, kendilerinden farklı olan kültürleri ve etnik

grupları tanımları açısından oldukça önemlidir. Çok kültürlü literatür öğrencilerin kendi kültürlerinin dışına çıkmalarını ve farklı grupların kültürlerine farklı bakış açıları ile bilmalarını sağlar (Gay, 2010 akt. Kaya, 2013).

Parekh'e göre, çok kültürlü eğitim ilkesiyle en yakından ilişkili alan eğitim programıdır. Çok kültürlü bir eğitim programının iki şartı karşılaması gereklidir. Birincisi, aşırı derecede dar olmamalıdır. Ancak bu eğitim programının gereğinden fazla şişirilmesi anlamına da gelmez. Yoksa aşırı derecede yüzeysel bir hal alarak büyük olayları önemsizleştirir, hiçbir eğitim amacına hizmet etmez hale gelir. Kapsamlı bir eğitim programı öğrencilere söz konusu dersin temel temsil biçimlerini tanıtmalı, bazıları üzerinde odaklanmalı ve diğerlerini kendi başlarına incelemeleri sağlanmalıdır (Parekh, 2002, s. 290). İyi düzenlenmiş bir müfredatın karşılaması gereken ikinci koşul onun nasıl öğretildiği ile ilgilidir. İdeal bir müfredat kültürel unsurları ders kitaplarına ve programa dahil etmekle kalmaz bunlar arasında sağılıklı bir iletişim kurulmasını da temin eder:

“Her olayın bir değil birden çok örtüsen tarihi vardır ve tüm olaylar hakkında kimi daha az kimi daha çok ve önyargılı farklı hikâyeler anlatılabilir. Olayların ve kurumların birden fazla yüzeye sahip olması gibi, onlar hakkındaki gerçekler de öyledir ve bunlara ilişkin dengeli bir karara varmanın tek yolu, farklı bakış açıları arasındaki bir diyalogdur. Eğitimin temel hedeflerinden biri, öğrenciyi bu tür bir diyalogda yer alabileceği şekilde donatmak ve bu şekilde sempatilerini genişleterek endişe içinde kesin bir yanıt aramakla uğraşmadan, gerçeğin karmaşıklığını ve yorumların çeşitliliğini kavramasını sağlamaktır. Ideal olarak azınlıkların tarihleri ve deneyimleri ayrı ayrı öğretilmemeli, topluluğun genel tarihiyle bütünleştirilmelidir. Bu, onların deneyimlerinin ve tarihsel anılarının varoşlaşmamasını ve saldırganlaşmamasını, bir bütün olarak toplumun toplu hafızasında ve kendine bakışında uygun yerleri bulmasını sağlar” (Parekh, 2002: 292-293).

Çok kültürlü eğitimin geniş bir alana yayılması ve birbiriyle ilişkili birçok değişkenin ele alınış biçiminin farklılaşmasıyla çeşitli program yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Çok kültürlü eğitimin, eğitim programlarına nasıl entegre edileceği

hususunda Banks (2013), dört yaklaşım öne sürmüştür. Eğitim programı reformu olarak adlandırılan bu yaklaşılardan üçüncü ve dördüncü seviye çok kültürlü eğitimin uygulanmasında en etkili olanlardır (DomNwachukwu, 2010, s. 93). Bunlar:

Seviye 1: Katkılar yaklaşımı

En temel özelliklerinden biri temel-merkezi programın amaçlarını, çarpıcı özelliklerini ve temel yapısını değiştirmeden devam ettirmesidir. Bir diğer temel özelliği ise, etnik kahramanları, tatilleri ve soyut kültürel ürünleri programa eklemesidir. Çok kültürlü eğitim yapısının sınıfa getirilmesinin en basit yoludur. Bu yaklaşım öğrencilere hatırlanabilir bir deneyim yaşatır ancak kahramanın ya da olayın genel toplum tarihindeki rolünün veya etkilerinin anlaşılmasına genellikle yardımcı olamamaktadır.

Seviye 2: Ekleme yaklaşım

Bu seviyede, öğretmenler programın yapısını değiştirmeden programa çok kültürlü içerik, kavramlar, temalar ve bakış açılarını ekleyebilirler. Programda değişiklik yapılmadan, bir kitap, ünite veya kurs ile programa kavramlar, temalar ve bakış açıları eklenmesidir. Ancak katkı yaklaşımında olduğu gibi eklemeci yaklaşımında da konuyu yazarın bakış açısından izlemek ya da okumak gibi sınırlılıklar vardır.

Seviye 3: Dönüşürme yaklaşımı

Bu yaklaşım önceki iki yaklaşımından farklı olarak programın amaçlarını, temel yapısını ve doğasını değiştirecek, öğrencilerin tek bir bakış açısı yerine birkaç farklı etnik perspektiften bakabilmelerini, görüşlerini belirleyebilmelerini temel prensip kabul etmektedir. Madalyonun her yüzü tam olarak görülemese de toplumda öne çıkan kültürel, ırksal ve etnik kökenli grupların bakışı, etkilenilen olaylar, konular ve kavramlar çalışılabilмелidir.

Seviye 4: Sosyal hareket yaklaşımı

Dönüşüm yaklaşımının amaçlarını kabul etmekle birlikte en temel amacı, öğrencilerin çalışan üitedeki konuya, probleme veya içerkile ilgili karar verme ve eyleme geçmeleri gerektiğini savunmasıdır. Ayrıca, sosyal eleştiri yapmak için

öğrencileri eğitmek ve onlara karar verici beceriler öğretmek bu yaklaşımın ana amaçları arasındadır.

Banks, bu dört yaklaşımın gerekiğinde karıştırılıp harmanlanabileceğini belirtir. Temel-merkezi bir programdan birden çok kültürlü içeriğe sahip bir programa geçmek nerdeyse imkânsız olduğundan bunu yavaş ve küçük adımlarla yapmanın daha uygun olduğunu vurgular (Damgacı F., 2013). Buna karşın Cirkik (2008), çok kültürlülüğü, eğitim programlarında ayrı bir bölüm veya konu alanı olarak ele almak yerine, programın temel yapısıyla özdeşleştirmeyi daha anlamlı görünümketedir. Bir başka deyişle, çok kültürlülük, programdaki, hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri arasında bir bütünlük sağlayacak şekilde tasarılanmalıdır.

Çok kültürlü eğitim programlarının oluşturulmasında ilk yaklaşılardan birisini sunan Gay'e (1979) göre, çok kültürlü eğitimin faydalardan birisi ilköğretim öğrencilerinde insanlık, insancıl takdir ve hassasiyet duygusunun gelişmesidir (Uyanık, 2014, s. 13). Ayrıca çok kültürlü eğitim; dünya, insanlık, hayat ve tarihin gelişimi sürecindeki etnik farklılıkların varlığı ve etkilerini gerçekçi bir şekilde anlamayı geliştirir. Çocuklar, insan farklılıklarının güzelliğini kutlamayı ve anlamayı gerektiren beceri, tavır ve değerleri geliştirirler. Son olarak çok kültürlü eğitim, ilköğretim öğrencilerinin genel eğitim kalitelerinde artış için kullanılabilcek yapısal bir araç olarak da kullanılabilir (Uyanık, 2014).

Çok kültürlü eğitim yaklaşımın bir eğitim programı olarak yazılı hale getirilmesi, 1989'da Derman-Sparks ve ABC Task Force ile olmuştur. Derman-Sparks ve ABC Task Force'un (1998) tanımına göre Anti-Ayrımcılık-Çok Kültürlü Eğitim Programı: Önyargıları, stereotipileşmiş ayrımcılıkları ve bütün "ism" leri hedef alan aktif ve/veya aktivist bir yaklaşımıdır. Bu yaklaşımıma göre her bireyin baskıcı südüren kurumsal davranışlarına (ırkçılık, cinsel ayrımcılık, sosyo-kültürel ayrımcılık vb.) karşı bir duruş sergilemesi gerekmektedir (Derman-Sparks ve ABC Task Force, 1998). Programın amaçları arasında "çocuklarda bilgili, kendine güvenen bir kimlik yapılandırmak, çocukların farklılıkları olan bireylerle rahat, empatik bir etkileşim kurmalarını sağlamak, çocuklarda önyargılara ilişkin eleştirel düşünemeyi sağlamak ve çocuklara kendisine ya da bir başkasına ilişkin önyargılara, ayrımcılıklara karşı ayakta durabilme kabiliyeti kazandırmak" (Akt. Güven, 2005) yer almaktadır. Bu program özellikle toplumsal sorumluluk bilincini

aşılamayı ve pasif alıcı bireyler yerine aktif, katılımcı bireyler yaratmayı hedeflemektedir. Toplumsal etkileşime verilen önem nedeniyle, eğitim sürecinde öğrenci-öğretmen ve aile işbirliğinin yanı sıra çocuğun etkileşimde bulunduğu diğer toplumsal birimler de eğitimin önemli bir parçasını teşkil etmektedir. Genel bağlamda Banks (1995), Derman-Sparks ve ABC Task Force (1989) çok kültürlü program ve ön yargıya karşı eğitim içeriğinin çocukta yanlılığı azaltmayı amaçlayan bir müdahale türü olduğunu belirtmektedir (Perkins ve Mebert, 2005: 497).

Çok kültürlü eğitim programları dünyada son yıllarda “ABD, Kanada, Avustralya, Almanya ve İngiltere gibi çok uluslu ve çok kültürlü ülkelerde okul öncesi sınıflardan başlanarak uygulamaya konulmaktadır (Güven, 2005). Çocukların erken yaşlarda her şeyi daha çabuk öğrenebilmeleri, özellikle erken çocukluk dönemindeki deneyimlerin çocukların kültürel anlayışlarını oluşturmada oldukça etkili olduğunu görmesi, sağlıklı gelişmiş bir kültürel benlik ve demokratik tutum ve becerilerin geliştirilmesi açısından çok kültürlü eğitimin erken yaşlarda başlamasını gereklilik kılmıştır (Kendell, Yazıcı; Aldridge, Calhoun ve Aman, 2000, Akt. Cırık, 2008: 35). Banks (2004) araştırmalarıyla erken yaşlarda çok kültürlü eğitimle çocukların ırkçı tutumlarının değiştirilebileceğini desteklemiştir (Akt. Ogletree & Larke, 2010, s. 2)

Çok kültürlü eğitim programının oluşturulması üzerine çalışan James Banks, programın yapılandırılmasında önemli katkılarda bulunarak uygulamada programın beş boyutu olduğunu belirtir. Her boyut kavramsal olarak farklı olmasına rağmen, uygulamada birbirleriyle ilişkilidir (Banks, 2009). Bunlar:

1. İçerik entegrasyonu, öğretmenlerin konuları açıklarken kullandığı temel fikirleri, ilkeleri, genellemeleri ve kuramları, çeşitli kültür gruplarından örneklerle, verilerle ve bilgilerle sunmasını kapsar.
2. Bilgiyi inşa süreci, öğretmenlerin öğrencilere bir alandaki kültürel varsayımlarının, referans noktalarının, bakış açılarının ve önyargılarının o alandaki bilgi inşasını nasıl etkilediğini anlamalarına, araştırmalarına ve belirlemelerine yardımcı olabilme durumlarıyla ilgilidir.
3. Eşitlikçi pedagoji, öğretmenler kendi öğretme yöntemlerini farklı ırksal, kültürel ve sınıfsal kesimlerden gelen öğrencilerin başarısını artıracak şekilde değiştirdiklerinde var olur. Bu da, farklı kültürel ve etnik gruplar içerisindeki

birçok öğrenme yöntemiyle uyumlu olacak öğretme yöntemleri kullanmayı kapsar.

4. Önyargı azaltması: Bu boyut öğrencilerin ırksal davranış özelliklerine ve onların öğretme yöntemleri ve materyalleriyle nasıl değiştirileceğine odaklanır.
5. Güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı: Gruplama ve etiketleme, spor aktivitelerine katılım, başarıda orantısızlık ve çalışanlar ile farklı etnik ve ırksal gruplardan olan öğrencilerin iletişimi okul kültürünün bileşenleridir ve farklı ırksal, etnik ve kültürel gruplardan olan öğrencileri güçlendirecek bir okul kültürü oluşturmak için incelenmelidir (Banks J., 2013, s. 34).

Banks, çok kültürlü eğitim bileşenlerinin okullarda nasıl uygulanabilir olduğunu anlatmak için bu süreci beş aşamada sınıflandırmıştır. Her bir boyutun erken çocukluk programında uygulanabilirliğini önerdiği stratejileri ile tanımlamaktadır (Aktın, Karakaya, Türk & Aslan, 2015). Oluşturulan programın amaçlarına bakıldığından, çocukların kendi kültürlerini ve toplumdaki kültürel çeşitliliği ulusal ve uluslararası düzeyde kabullenmelerini sağlamak, etnik, fiziksel ve kültürel özelliklerinden dolayı ayrımcılığa uğrayanların acısını azaltmak, kültürel sınırlardan kurtulmalarına yardımcı olmak, hâkim kültür ve etnik kültür içinde iletişim kurulabilecek bilgi, beceri, demokratik tutum, beceri ve değerler kazandırmak gibi amaçların yer aldığı görülmektedir (Banks, 2013: 4).

Gay (1994) çok kültürlü eğitim programları hakkında şu yorumları yapmıştır:

- Öğrencilerin ırk, etnik köken ve cinsiyetlerindeki farklılıklar birer alternatif olarak düşünüldüğünde, eğitim programında pozitif etki oluşturabilir.
- Öğrencilerin ırksal ve cinsiyete bağlı davranışları yaşadıkları ortama göre değişiklik gösterebilir. Bu nedenle hazırlanacak çok kültürlü eğitim programlarında yörelerin özellikleri dikkate alınmalıdır.
- İşbirliğine dayalı öğrenme, farklı kültürdeki öğrencilere birlikte bir başarıya imza atma duygusunu tattıracağından, eğitim programlarının uygulamasında sıkılıkla kullanılması gereken bir yöntemdir. İşbirlikli öğrenme ayrıca öğrencilerdeki empati ve benlik saygısı yeteneklerini geliştirmesinin yanı

sıra, öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanıma ve anlamalarına da yardımcı olur. (Akt. Damgacı, 2013)

Ders programlarına, farklı kültürlerde ait bilgilerin konulması, farklı kültürleri tanıtıcı konulara yer verilmesi, bu sorunun çözümüne yardımcı olabilir. Program dâhilinde farklı kültürlerin özelliklerinin ele alınması, farklı grupların tanınması için önemlidir. Fakat bu tanınma, hoşgörü temelli değil, insan hakları çerçevesinde olmalıdır. Öğrenciler farklılıklara elbette hoşgörülü olmalı fakat farklı gruplarla münasebetlerinde “bu topraklar aslında bizim ama siz de yaşayabilirsiniz” tarzındaki bir hoşgörüden ziyade, farklılıkların kendi kimlikleri ile var olmalarının onların en doğal hakkı olduğu bilinci oluşturulmalıdır (Fırat, 2010 akt. Söylemez & Kaya, 2014)

Sleeter ve Grant (1988) eğitim programlarının, var olan farklılıklar, deneyimler ve kültürler üzerine çok kültürlü olarak odaklanması gerektiğini belirtirler. Bunun için farklı kültürlerde hitap edecek materyaller ve yöntemler kullanılmalıdır. Cırık (2008), çok kültürlülüğü, eğitim programlarında ayrı bir bölüm veya konu alanı olarak ele almak yerine, programın temel yapısıyla özdeşleştirmenin daha anlamlı olacağı görüşündedir. Bir başka deyişle, çok kültürlülük, programdaki, hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri arasında bir bütünlük sağlayacak şekilde tasarılanmalıdır.

Çok kültürlü eğitim programının sadece bahsi geçen özellikleri taşıyor olması, belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi anlamına gelmez. Bu programların uygulanmasında ve geliştirilmesinde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir (Polat, 2009b). Bir program her ne kadar çok kültürlü eğitim çerçevesi içerisinde hazırlanmış olsa da, çok kültürlü eğitime karşı olumsuz bakış açısına sahip olan bir öğretmen tarafından uygulanyorsa, programın hiçbir etkililiği olmadığı söylenebilir (Damgacı, 2013).

2.1.5. Çok Kültürlü Öğretmen Özellikleri

Çok kültürlü eğitimin başarıya ulaşması için iyi hazırlanmış bir eğitim programı tek başına yeterli değildir. Bu nedenle bu bölümde; çok kültürlü eğitimin uygulayıcıları olan öğretmenlerin hangi özellikleri taşımaları gerektiğini tartışıldığı çok kültürlü öğretmen özellikleri başlığı yer almaktadır.

Brown ve Kysilka'ya (2002) göre, her eğitim ortamında öğrenme ve öğretmenin altı önemli bileşeni vardır. Bunlar; *öğretmen*, *öğrenci*, *çevre*, *program*, *öğretim* ve *değerlendirmedir* (Akt. Başarır, Sarı & Çetin, 2014). Çok kültürlü eğitimde kilit rol öğretmendedir. Çünkü eğitim programını yürütecek, uygun yöntem, teknikleri, öğrenme araçlarını seçerek ve çeşitlendirerek öğrenme ortamını oluşturan ve öğrenmeyi ölçüp değerlendiren kişi öğretmendir (Polat, 2009b). Dolayısıyla, iyi öğrenme ve öğretme ortamı sunmak için öğretmenlerin, öğrencilerin biyolojik, cinsel, ırksal, dinsel, kültürel, ekonomik, siyasi kökenli farklılıklarını doğal kabul etmeleri, öğretim ortamını düzenlerken bunları dikkate almaları ve farklılıkları sorun olarak değil, zenginlik olarak değerlendirmeleri önem kazanmaktadır (Başbay ve Bektaş, 2009; Başbay ve Kağnıcı, 2011; Cırık, 2008; Çoban vd., 2010; Polat 2009b). Eğitimin önemli hedeflerinden birisi de öğrencilerin düşünme becerilerinin küreselleşmesini sağlamaktır. Bu nedenle, öğretmenler, öğrencilerinin küresel problemleri çözmelerine ve derin bir anlayış kazanmalarına yardımcı olmalıdır (Banks, 2004 akt. Cırık, 2008). Öğrencilerin nitelikli, bariçcil ve mutlu birer insan olarak yetişmesinde de bu büyük görev öğretmenlere düşmektedir (Akıncı, 2011).

Banks vd. (2001) yaptıkları çalışmalarda, öğretmenler için yalnızca akademik bilgi ve becerinin yeterli olmadığını, aynı zamanda çok kültürlülüğe duyarlı olmanın da öğrencinin akademik başarısında gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin kültüre duyarlı eğitim yapmalarının ve farklı kültürel geçmişe sahip olan öğrencilere sınıfta verecekleri olumlu ya da olumsuz tepkilerin öğrencilerin kendilerine olan saygılarını ve akademik başarılarını etkileyebileceğini ortaya konmuştur (Başarır, Sarı & Çetin, 2014). Örneğin Spyrou (2002) tarafından yapılan bir çalışmada, Güney Kıbrıslı öğrencilerin, Türkleri düşman olarak gördükleri; Türklerin işgalci, istilacı ve barbar olduklarını, tüm kötülüklerden Türklerin sorumlu olduğunu düşündükleri bulgulanmıştır. Araştırmacı, bu imajın oluşmasında öğrencilerin içinde yaşadıkları kültürün etkili olduğunu; öğretmenlerin, milliyetçilik öğelerini fazlaıyla vurguladıklarını ve “kötü Türk” imajının oluşmasında öğretmenlerin etkili olduklarını belirtmektedir. Araştırmacı ayrıca, öğrencilerin ırkçılık anlayışının okulda derinleştiğini ve bunun da öğrencileri düşmanlığa ittiğini vurgulamaktadır. Görüldüğü üzere öğrencileri bağınaz bir milliyetçilik anlayışıyla yetiştirmek onların farklı kültürleri düşman olarak görmelerine ve ilerleyen yıllarda toplumlar arasında istenilmeyen çalışmaların

yaşanmasına neden olmaktadır (Akt. Cırık, 2008).

Çok kültürlü eğitim kültürel çoğulculuğu teşvik edecek şekilde inşa edilmelidir. Bu süreçte önemli olan farklı kültürlerde saygı duymak aynı zamanda ortak anlaşmayı sağlayacak ortamın oluşturulmasıdır. Çok kültürlü eğitim ortamlarının oluşturulması, çok kültürlülüğe yönelik çalışmaların yürütülebilmesi için bu süreçte dâhil olan herkesin ortak sorumluluk bilinciyle hareket etmesi gereklidir. Ancak bu süreç içerisinde ön plana çıkan öğretmenlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin sahip oldukları özellikler ve bunların içerisinde yer alan çok kültürlülüğe ilişkin boyutlar önem kazanmaktadır (Başbay ve Kağnıcı, 2011). Öğretmenlerin, çok kültürlü eğitimi verebilmeleri için yaratıcı, esnek, duyarlı, eşitlikçi ve destekçi gibi belirli özelliklere sahip olması gereklidir. Ayrıca çok kültürlü eğitimin gerektirdiği tutum, davranış, algılama yöntemi gibi özellikleri kazanmak için bilgi temellerine sahip olmaları gereklidir (Aydın, 2013).

Gay (2000), kültüre duyarlı öğretimi “öğretimin daha etkili olabilmesi için farklı etnik kökene sahip olan öğrencilerin kültürel özelliklerini, deneyimlerini ve bakış açılarını kullanmak” olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamada akademik bilgi ve beceriler ne zaman öğrencilerin yaşıntıları ve bakış açılarına yerleştirilebilirse, o zaman daha anlamlı ve daha dikkat çekici olur, daha kolay öğrenilir varsayımlı temel alınmıştır. Öğretmenlerin sahip olması beklenen çok kültürlü yeterlikler; a) kendi kültürel kimliği ve önyargılarının farkında olma, b) kendi kültüründen farklı olan grupların dünya görüşlerini öğrenme eğiliminde olma ve c) kültüre duyarlı öğretim yöntemlerini geliştirme boyutlarını içermektedir. Kısaca, kültüre duyarlı öğretim uygulamaları, öğrencilerin deneyimlerini, kültürel özelliklerini ve etkili öğretim sunacak yaklaşımı dikkate almaktadır (Akt. Başbay & Bektaş, 2009).

Banks (2005) çok kültürlü öğretmenin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır;

1. Demokratik bir öğrenme ortamı oluşturarak, öğrencilerin kültürel farklılıklara saygı göstermesi,
2. Kendi önyargılarını ortadan kaldırabilmesi ve mücadele edebilmesi,
3. Tüm öğrenciler için, eğitimde eşitliğin gerektirdiği uygulamalar yapılabilmesi (Damgacı, 2013).

Gay (1994), Herring-White (1995) ve Bennett (2001) ise çok kültürlü

öğretmenlerin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır (Akt. Damgacı, 2013):

1. Öğretmenlerin sınıflarda etnik ve kültürel gibi kişisel özelliklere dayalı ayrımcılıktan uzak durma,
2. Farklı kültürleri zenginlik olarak kabul edip sınıf ortamına entegre edebilme,
3. İşbirlikli öğrenme teknikleri ile kültürler arası iletişimini sağlayarak farklı kültürleri ortak noktada buluşturma.

Villegas & Lucas (2002) ise, çok kültürlü öğretmenlerin sahip olması gereken altı karakteristik özellik tanımlamıştır:

1. Sosyokültürel açıdan bilinçli olmak, yani gerçeği algılamadan birçok farklı yönü olduğunu ve bu yönlerin bireylerin sosyal ortamlarından etkilendiğinin farkında olmak,
2. Tüm öğrencilerdeki öğrenme kaynaklarını görebilmek, farklılıklarını üstesinden gelinmesi gereken problemler olarak görmemek,
3. Okulların tüm öğrencilere eğitimsel zenginlik ve çeşitlilik sağlama işlevinde kendi sorumluluğunun farkında olmak,
4. Öğrencilerin bilgileri nasıl yapılandırdığını anlamak ve öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmamasına destek olmak,
5. Öğrencilerinin yaşamları hakkında bilgi sahibi olmak,
6. Öğrencilerin yaşamları hakkında edindiği bilgilerle öğretimi yeniden tasarlamak (Akt. Başbay & Bektaş, 2009).

Bu özellikler tek tek ele alındığında sosyokültürel açıdan bilinçli olmak, bireylerin kendilerine has düşünme, davranış yolları olduğunu ve bunların kişinin etnik kökeni, sosyal sınıfı ve dili gibi faktörlerden etkilendiğinin farkında olmaktadır (Banks, 1996; akt., Villegas ve Lucas, 2002). Bu anlayış çerçevesinde öncelikle öğretmenlerin kendi sosyokültürel kimliklerini araştırmaları gerekmektedir. (Başbay & Bektaş, 2009).

Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlikleri üzerinde yapılan çalışmalarla tutum, bilgi ve beceri olarak üç boyut üzerinde durulmaktadır. Bunlar içinde tutum; farklılıklara olumlu yönde yaklaşmak, okul reform hareketlerinin önemini anlamak, çok kültürlü ve küresel bakış açısını genişletmeye çalışmak şeklinde

betimlenmektedir. Bilgi boyutu ise; etnik, ulusal ve küresel değerler hakkında bilgi, farklılığın görünümü ve etrafındaki konular hakkında bilgi, öğrencilerin öğrenme stilleri hakkında bilgi (sosyal, dinsel, akademik, psikolojik gibi) ve geleneksel halk eğitimi bilgisi olarak ele alınmaktadır. Beceri boyutunda, öğrencilerin ulusal ve küresel değerlere yönelik tutumunu olumlu yönde geliştirmek, farklı kültürleri kabullenici olmayı öğretmek, insan farklılıklarındaki değişim ve artışı kabullenici olmayı öğretmek, alternatif sağlık ve yaşam koşulları içerisinde bulunan çocuklara yönelik empatik ve sevecen tutum kazandırmak, karşı cinse yönelik destekleyici tutum geliştirmek, çok kültürlü program geliştirmek, öğrenende bilginin yapılandırılmasını sağlamak, öğrenci sosyalizasyonunu sağlamak şeklinde ifade edilmektedir (Sinagatullin, 2003; akt. Başbay, Kağnıcı & Sarsar, 2013, s. 50).

Çok kültürlü öğretmen yeterlikleri ile yapılan tanımlamalara ve özelliklere bakıldığından aslında hepsi üç noktada birleşmektedir. Bunlardan birincisi, öğretmenlerin tüm farklılıklara karşı olumlu tutuma sahip olması ve varlıklarını değerli bulması; ikincisi öğretmenlerin kendisini ve ders verdiği grubun kültürel, etnik, dilsel, sosyal ve birçok açıdan özelliklerini tanıtmaya çalışması ve araştırması, son olarak da öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sınıfın grup kültürünü ortaya çıkararak çok kültürlü eğitimin bilişsel ve duyuşsal hedeflerini gerçekleştirecek beceriye sahip olmasıdır (Bulut, 2014). Özette öğretmenlerin niteliğinin ve yeterliklerinin öğrencilerin eğitiminde önemi, çeşitli belge ve çalışmalarda tartışmaya yer bırakmayacak bir açıklıkla ifade edilmiştir (Türk Eğitim Derneği, 2009)

Sheets ve Chew (2000), Chan (2002), McNeal, (2005) ve Cırık (2008) çok kültürlü eğitimin, eğitim-öğretim ortamlarında yer almasının eğitimden alınan kaliteyi büyük ölçüde artıracağını düşünmektedir (Demircioğlu & Özdemir, 2014). Çok kültürlü eğitimin amaçlarına ulaşması ise sınıfın yöneticisi olan öğretmenlerin uygun öğrenme-öğretme ortamını sağlaması gerekmektedir (Polat, 2009a).

Polat (2009a) çalışmasında, öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında yaptıracakları etkinlikler yolu ile öğrencilere çok kültürlü eğitimle ilgili nelerin kazandırılabileceğini listelemiştir.

- *Her insanın kendine özgü yanları olduğunu bilmesi,*
 - *İnsanların değişik kültür, yaşam tarzi, eğilim ve alışkanlıklarının olabileceğini fark etmesi,*

- Aynı konuya ilişkin farklı görüşlerin, bakış açılarının olabileceğini kavrayarak gerekiğinde kendisinin de görüş geliştirmesi,
- Kendisini ve başkalarını fiziksel, duygusal ve kültürel özelliklerini tanımı,
- Farklılıkların (fiziksel, duyuşsal, yetenek, kültürel, ekonomik, sosyal, inanç ve düşünce olarak) doğal olduğunu kabul etmesi ve bunlara karşı anlayışlı, saygılı ve hoşgörülü olması,
- Farklılıkların (fiziksel, duyuşsal, yetenek, kültürel, ekonomik, sosyal, inanç olarak düşünce olarak) önemli bir güç ve değer olduğunu kavraması,
- Farklı fikirlerin, düşüncelerin inanç sistemlerinin olabileceğini kabul etmesi ve kendisininde fikrini uygun bir şekilde ifade etmesi,
- Ne kadar farklı olurlarsa olsunlar insanların saygıyı hak ettiğini, insanın yaşama hakkının kutsal olduğunu benimsemesi ve buna uygun davranışlar göstermesi,
- Farklı konu, fikir ve kültürlerle karşı önyargısız bir şekilde açık olması,
- Bireylerin günlük yaşamlarında kültürlerinden kaynaklanan farklılıkların olduğunu ve bunların normal olduğunu kavraması,
- Kişi arası iletişimde olumlu etik değerleri gözetmesi ve nezaket kurallarına uygun davranması,
- Başları ile iletişim kurarken iyi ilişkiler geliştirmek için olumsuz duyguları (kızgınlık, öfke gibi) ile mücadele etmeyi öğrenmesi,
- Kişi arası iletişimde ön yargı, ayrımcılık ve çatışmaların olumsuz etkilerini bilmesi ve çevresindekilerle ilişkiyi sürdürmeye yönelik uygun iletişim becerileri kullanması (teşekkür ederim, özür dilerim, rica ederim, vb.),
- Sosyal sorumluluk alanlarına karşı duyarlı olması ve sorumluluk almasını gerektiğini öğrenmesi,
- Farklı özellikteki kişilerle işbirliği içinde çalışmanın önemini kavraması ve gerekiğinde yardımlaşması gerektiğini öğrenmesi,
- Birlikte yaşamın gereği olarak karşılaştığı sorunlara duyarlı olması ve sorunlara demokratik bir şekilde çözüm önerileri sunmayı öğrenmesi,
- Kendisi gibi başkalarının da hata yapabileceğini kavrayarak hatasını kabul etmesi ve başkası hata yaptığında affetmeyi öğrenmesi,

- Çatışma ve şiddete başvurmadan bir konu hakkındaki görüşünü açıklaması,
- İşbirliği yapmak için gerektiğinde uzlaşması gerektiğini kavraması,
- Demokratik yönetimin farklı kişilerin, grupların, kültürlerin ifadesi açısından ne kadar önemli olduğunu öğrenmesi,
- Düşünce ve ifade özgürlüğünün farklılıklarını açıklamada önemli bir araç olduğunu kavraması,
- Demokrasinin farklılıklara dayalı bir yönetim şekli olduğunu kavraması,
- Demokrasilerde farklılıkların özgürce ifade edildiğini ve her farklılığın eşit değerde kabul görülmeli gerektiğini kavraması,
- Dünyanın hepimizin dünyası olduğunu kavraması ve dünyayı ilgilendiren sorumlara karşı işbirliği yapılması gerektiğini öğrenerek gerektiğinde çözüm yolları üretmesi,
- Bilimin, buluşların hangi kültür, ırk, cinsiyet, ülkede yapılrsa yapılsın bilimsel çalışmaların evrensel olduğunu kavraması,
- Bilimle uğraşan her kim olursa olsun saygı duyması,
- Dünya üzerindeki ortak miras öğeleri yolu ile insanlığın orak yönlerini kavraması,
- Toplumlarda, ülkelerde ve dünyada farklı kültürel özellikler yanında ortak kültürel değerlerin de (belli günler, bayramlar vb.) olduğunu kavraması ve bunların insanlığı birleştirdiğini öğrenmesi.
- Ülkemizdeki ve dünyadaki farklı ve benzer kültürel değerleri tanımacı ve örnekler sunması,
- Kendisinin, grubunun, ülkesinin kültürü dışında dünya üzerinde farklı kültürlerin olduğunu fark etmesi,
- Farklı kültür ve ülkelerdeki bilim adamlarının ortak yönleri olduğunu öğrenmesi,
- İnsanlığın tümünü ilgilendiren çevre konusu gibi konulara duyarlı olması,
- İnsanlığı ilgilendiren konularda farklılıklara rağmen; hatta farklılıkların gücünden yararlanarak birlikte çalışmasının gereğini öğrenmesi,
- Bir toplumdaki, ülkedeki hatta dünyadaki farklı kültürlerin bir zenginlik olduğunu kavraması,
- Aralarındaki benzerliklere ve farklılıklara karşı bütün insanların aynı

gezegeni paylaştıklarını fark ederek, daha iyi bir dünya yaratmak için her bireyin üzerine düşen görevler olduğunu kavraması.

Eğitimcilerin sık sık öğretimle ilgili kararlarda başvurduğu, genel öğrenme kuramları ve gelişim psikolojisi ilkeleri, psikolojinin bitişiklik, benzerlik ve süreklilik ilkeleri, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi, Erikson'un kişilik gelişim ilkeleri vb'nin çok kültürlü eğitimde de kullanılması gerekmektedir. Öğrenme sürecinin içine gömülü olan bu ilkelerin fark edilmesi, bilişsel içerikte ustalık ve entelektüel yetenekten daha fazlasını gerektirir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme ve öğretimin sosyal ve kültürel bağlamı ve öğrencilerinin kültürel geçmişleri hakkında bilgi sahibi olmaları gereklidir (Çiftçi & Aydın, 2014).

Çok kültürlü eğitimin amaçlarına ulaşması için sınıfın yöneticiisi olan öğretmenlerin sınıfı yönetirken uyması gereken kurallar vardır. Konu ile ilgili alan yazında sunulan öneriler (Gay, 1994; Herring & White, 1995; Banks ve diğerleri, 2001; Bennett, 2001; Moore, 2001; Villegas ve Lucas, 2002) çok kültürlü öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde rehber olabilir.

- *Öğretmenlerin sınıflarda ırk, ön yargı, cinsiyet gibi kişisel özelliklere dayalı ayrımcılıkları yapmaması,*
- *Farklı kültürlerle ait miraslarının, deneyimlerinin, bakış açılarının öğrenme-öğretim ortamına taşınması, böylece farklı kültürlerle yer verilerek okulda öğrenilen deneyimler ile gerçek yaşam deneyimleri arasında bağın kurulması,*
- *Tüm öğrencilere her türlü bireysel farklılıklarına rağmen eğitim eşitliği verilmesi,*
- *Sınıfta yapılacak etkinlikler yolu ile farklı kültürel özelliklerdeki birleştirici ve ayırt edici noktaların belirlenmesi ve bunların doğal olduğunun vurgulanması,*
- *Farklı kültürleri anlamak için ödevlerin projelerin hazırlanması,*
- *Öğrencilerde değişimin, birden olmayacağına gelismesel bir süreç olduğunun kabul edilmesi ve sürekliliğinin sağlanması,*
- *Farklı öğrenciler için uygun öğrenme-öğretim ortamında eşit başarı şansı verilmesi,*
- *Öğretmenlerin, öğrenci farklılıklarının eğitimin içeriğini zenginleştirdiğinin farkına vararak etkinlikleri sürekli olarak çeşitlendirmesi,*

- Yapılacak etkinliklerde kültüre bağlı farklılaşmaların yanında bütünleşmelerinde vurgulanması,
- Öğretmenlerin kültürel duyarlılığa sahip olan ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaları,
- İşbirliğini desteklemek için farklı grupların birlikte çalışmalarının sağlanması,
- Farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için çoklu öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanılması,
- Öğretim stillerinin, öğrencilerin öğrenme stillerine göre çeşitlendirilmesi,
- Öğretmenlerin öğrencilerin farklılıklarını ortaya koymalarına fırsat vermesi,
- Öğretmenlerin öğrencilerini iyi tanımaları ve öğrencilerinin kendilerini tanımamasına yardımcı olması,
- Eğitim sürecinin, kültürel dinamiklere göre sürekli değiştirilmesi,
- Öğretmenlerin öğrenme sürecinde, kültürel olarak farklı öğrencilerin eşit statüde olduklarını hissettirmesi ve etkileşimde eşitlik sağlamaşı,
- Sınıf örgütünün, demokratik sınıf yönetimine uygun şekilde aktif katılımlı ve yenilikçi olmasının sağlanması,
- Öğrencilerin, sınıfta kendi kültürleriyle bulunmalarının sağlanması,
- Derslerde çok kültürlü temaların seçilmesi ve çok kültürlülükle ilgili olarak televizyon, gazete ve dergi vb gibi araçlardan yararlanılması,
- Sınıfın çok kültürü eğitimi yansitan materyallerle donatılması,
- Çok kültürlülükle ilgili etkinliklere öğrenci katılımlarının desteklenmesi,
- Farklı kültürlerde ait bilim, sanat ve edebiyatla ilgili konularda, öğrencilerle birlikte çalışmaların yapılması,
- Farklı kültürlerden öğrencilerin buluşması için ortamlar hazırlanması (Akt. Polat, 2009a).

Çok kültürlü eğitim, öğrencilerin farklı kültürleri hoş karşılamalarının sağlanması için, öğrenme ortamlarının farklılaştırılması üzerine odaklanmaktadır. Bunun için de öğretmenler, öğrencilerinin, kendi kültürleri dışındaki bireylerin değerlerine saygı duymalarını, farklı kültürlerle ilgili ön yargılardan ortadan kaldırmasını ve farklılıkların insanlar için bir zenginlik olduğunu benimsemelerini sağlayacak öğrenme ortamları yaratmalıdır (Cırık, 2008).

Sonuç olarak çok kültürlü öğrenme ortamları düzenlenirken, öğretmenler, hem günlük yaşamda hem de okul yaşamında kültürel ve bireysel farklılıkların çatışmaya yol açmasını önleyecek durumlar üzerinde çalışmalı ve farklılığın toplumun gerceği olduğu öncülünden uzaklaşmamalıdır. Bu bağlamda öğretmenler; okullarda düşünce ayrıllıkları olabileceğini, her kültürün kendine özgü olduğunu, bireyler arasında etkileşim ve hoşgörünün geliştirilmesi gerektiğini ve başkalarını ne olursa olsun, geçmişte olduğundan daha fazla dinlememiz gerektiğini bilmelidirler (Güven, 2001 akt. Cırık, 2008).

Çok kültürlü eğitimin uygulayıcısı olarak, 21. yüzyıl okullarında kültürel çeşitlilik gerçekini yönetmede esas rolü oynayacak olan da, gelecek nesillerde çok kültürlüğe karşı farkındalık ve hoşgörü oluşturulmasını sağlayacak olanlar da öğretmenlerdir. Bu nedenle, onların bu yönde bir bakış açısına sahip olabilmeleri, çok kültürlü bir öğretim ortamının tasarılanması konusunda bilgi sahibi olmaları ve sınıf ortamını farklı bakış açılarını kabul edecek şekilde düzenlemeleri yönünde bilgilendirmeleri ile mümkündür (Banks, 2008; akt. Başarır, Sarı & Çetin, 2014). Bu da ancak öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin çok kültürlü eğitim uygulamalarına yer vermesi ile mümkündür. Teresa ve Pivera (2004) öğretmen adaylarına teorik bir kültürel duyarlılık öğretimi yerine, çok kültürlü eğitim ortamı yaratıp onların çok kültürlülüğü içselleştirmelerine yardım etmeyi önermektedir (Bulut, 2014).

Öğretmen yetiştirmeye programlarında öğretmen adaylarının kültüre duyarlı olarak yetiştirilmeleri Avrupa ve Amerika gibi ülkelerde öncelikli konular arasında yer almaktadır (NCATE, 2002). ABD gerek uzun yıllara dayalı deneyimi, gerekse de ulusal gereksinim ve koşullarının bir gereği olarak, çok kültürlü eğitimi, 1972 yılında, bütün eğitimciler (öğretmenler) için, yasal bir gereksinim olarak kabul etmiştir (URL-5). ABD'de, *Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Kurulu (NCATE)*, öğretmen eğitiminde altı temel standarttan biri olarak "Farklı Öğrencilerle Çalışma Deneyimleri"ni belirlemiştir (Başbay, 2014). Bu çerçevede, öğretmenlerin güven belgesi alabilmesi için, tüm öğretmen eğitimi veren programların çok kültürlü eğitim konusunda dersler içermesi gerekmektedir (NCATE, 2008; akt. Bulut, 2014). Avrupa Konseyi Dışişleri Bakanları tarafından 118. Bakanlar Komitesi oturumunda uygulamaya konulan "Kültürlerarası Diyalog için Beyaz Kitap"ta kültürlerarası diyaloga gelecek nesilleri hazırlamada öğretmenlere kritik bir rol düşüğü

vurgulanmış ve öğretmen eğitiminde kullanılacak eğitim programları için önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler içerisinde yer alan;

(...) *Eğitim programlarının, çeşitlilikten, ayrımcılıktan, ırkçılıktan, yabancı düşmanlığından, cinsiyet ayrımcılığından ve marginalleşmekte kaynaklanan yeni durumları yönetmeye ve çatışmaları barışçıl bir şekilde çözmeye hazırlamak üzere, eğitim stratejileri ve çalışma yöntemlerini içermesi gerekmektedir* (Kültürlerarası Diyalog İçin Beyaz Kitap, 2008).

önerisi çok kültürlü eğitim ve öğretmen yeterliğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak, öncelikle kendilerini ırkçı düşüncelerden arındıran; dil, din, ırk ayrimı yapmaksızın herkese eşit mesafede durabilen; kendi kültürünü bilen ve öğrencilerin kültürlerini tanıtmaya çalışan öğretmenler yetiştirmek giderek önem kazanmaktadır (Bulut, 2014).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırma konusunun sınırları içerisinde yer alan çok kültürlü eğitim, öğretmen yeterlikleri ile çok kültürlü eğitim programları ile ilgili olarak alanyazında ulaşılabilen araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Türkiye'de çok kültürlü eğitimle ilgili alanyazın taraması yapıldığında, çalışmaların son on yıl içerisinde gerçekleştirildiği görülmektedir (Damgacı & Aydın, 2013). Bu nedenle çok kültürlü eğitim çalışmalarının yeterli düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır.

Esen (2009), Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yaptığı tez çalışmasında çok kültürlü eğitim politikalarının yokluğunda Türkiye'deki devlet İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin farklılıklarını nasıl idare ettiğlerinin analizini yapmayı amaçlamaktadır. Çalışmada; İlköğretim okul öğretmenlerinin farklılıklara karşı tutumları, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim politikalarının yokluğunda farklılığı nasıl idare ettiğeri, öğretmenlerin farklılıklar kapsamında mevcut eğitim

programı ve okul kültürünü nasıl değerlendirdikleri, öğretmenlerin farklılıklarını idare etme kapsamında kendi yetkinlik düzeylerini nasıl algıladıkları araştırılmıştır. Bu çalışma kapsamında nitel araştırma metotları, özellikle mülakat çalışma metodu uygulanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin farklı toplum anlayışına sahip olduklarını göstermektedir. Bazıları toplumu tek bir bütün olarak görürken diğerleri onu parçalanmış bir yapı olarak algılamakta, diğerleri ise onu renkli bir mozaik olarak görmektedirler. Yine araştırma bulgularında oldukça açık olan öğretmenlerin farklılığa karşı değişik tutumları olduğunu söyleyebiliriz. Bazıları farklılığa karşı kayıtsız olduklarını belirtirken bazıları farklılığı çok indirmemecili bir şekilde algılamakta ve bireysel düzeydeki farklılığa odaklanmaktadır. Diğerleri ise farklılığa karşı tolerans sahibidirler. Bazı öğretmenler, müfredatın farklılıklarını görünmez kıldığını düşünürken diğerleri ise 2005'ten sonra eğitim programlarının farklılıklara daha duyarlı olduğunu ve eskisine göre daha kapsayıcı olduğunu iddia etmektedirler. Araştırma bulguları öğretmenlerin hizmet içi veya hizmet öncesi farklılıklarını idare etme ile ilgili bir eğitim almadıklarını göstermektedir. Yaşça daha büyük öğretmenler farklılıklarını idare etme konusunda kendilerini daha deneyimli bulmaktadır. 15 öğretmenden 13'ü farklılıkları idare etme ile ilgili daha fazla eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

Yazıcı, Başol & Toprak'ın (2009) yapmış olduğu çalışmanın iki temel amacı vardır. Birincisi Jojeph G. Ponterotto (1998) önderliğinde bir grup araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Çok kültürlü Eğitim Tutum Ölçeğinin (ÖÇTO) Türkçeye uyarlamasını yaparak geçerlik ve güvenilirliğini ortaya koymaktır. Türkçe uyarlama çalışması yapılan ölçek, Tokat ili ve ilçelerinde görev yapan tesadüfi örneklemle seçilmiş farklı branşlardaki 135'i kadın 280'i erkek toplam 415 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çeviri ve dil geçerliği sağlanan ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .74 olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda ölçeğin kuramsal olarak öngörülen tek boyutluluğunun desteklenmediği görülmüştür. İkinci olarak, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarında cinsiyet, branş, mezun olunan okul, kıdem, görev yaptıkları okulun bulunduğu yer ve önceki eğitimlerinin geçtiği yerleşim biriminin kültürel yapısına göre çeşitli değişkenler açısından bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Sonuçlara göre cinsiyet değişkenine göre çok kültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumlarında farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Diğer yandan öğretmenlerin mezun oldukları

fakülte, mesleki kıdem, çalışıkları ilköğretim kademeleri ve çalışıkları okulun il ya da ilçede olmasına göre çok kültürlük eğitimine bakışlarında farklılık olduğu bulunmuştur.

Polat (2009a) “İlköğretim Programlarından Hareketle Çok Kültürlü Eğitime Dayalı Sınıf Yönetimi” başlıklı çalışmasında ilköğretim 1-5. sınıf öğretim programlarının kazanımlarını çok kültürlü eğitime fırsat verip vermemesi açısından incelenmiştir. Bu amaçla ilköğretim 1-5. sınıf Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji dersi öğretim programlarında yer alan kazanımlar incelenmiş ve çok sayıda çok kültürlü eğitimi gerektiren kazanım olduğu görülmüştür. Bu kazanımların ortaya çıkmasında öğretmenlere büyük roller düşügü ve bu nedenle öğretmenlerin çok kültürel eğitime ilgili bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin, öğrenme-öğretme ortamlarını çok kültürlü eğitime uygun şekilde düzenleyerek, sınıflarını çok kültürlü eğitimin gereklerine uygun şekilde yönetmeleri gerekiği vurgulanmıştır.

Demir (2012), öğretim üyelerinin pedagojik metodoloji ve sınıf atmosferindeki etnik ve kültürel çeşitliliği ve çoğulculuğu incelediği çalışmada, öğretim üyelerinin çok kültürlü eğitimi “çok önemsedikleri” sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, Erciyes Üniversitesi Talas kampüsünde bulunan 13 Fakülte ve 4 Meslek Yüksek Okulunda çalışmakta olan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda cinsiyete göre görüşler, ölçek boyutları açısından farklılık göstermiştir. Unvan değişkeninin görüşleri etkileyen önemli bir değişken olmadığı bulunmuş, Yabancı Diller Meslek Yüksek Okulunda çalışan öğretim üyelerinin puanlarının diğerlerinden anlamlı düzeyde farklı olduğu ortaya çıkmıştır.

Kaya (2013), araştırmasında Diyarbakır ilindeki öğretmenlerin çok kültürlü eğitim alanındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin çok kültürlük, çok kültürlü eğitim ve iki dilli eğitim hakkındaki düşüncelerini tespit etmek için bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma betimsel tarama modeline göre yapılmış ve araştırmanın verileri çok kültürlü eğitim görüş ölçü ile toplanmıştır. Ölçek, Diyarbakır ilinde öğretmenlik yapan 426 sınıf, sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusunda yüksek düzeyde olumlu görüş bildirdiklerini göstermektedir.

Ayrıca dört alt boyut ile bazı değişkenler arasında da güçlü ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Bulut (2014), “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi” adlı araştırmada çeşitli değişkenlere göre hem öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları hem de çok kültürlülüğün farkındalık, bilgi ve beceri yeterlik algılarıyla ilgili mevcut durumu ve demokratik tutumla ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada öğretmen görüşlerini elde etmek için “Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen yaklaşık 930 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin çok kültürlü eğitimde kendilerini yeterli algıladıkları görülmüştür.

Keskin & Yaman (2014)'nın çalışmasında 2005–2006 öğretim yılında tüm Türkiye'de uygulanmaya başlanan sosyal bilgiler öğretim programında ve ona uygun hazırlanan ders kitaplarında çok kültürlü eğitime hangi düzeyde ve nasıl yer verildiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle çalışmada, sosyal bilgiler programı ve ders kitapları incelenirken nitel araştırma yöntemlerinde yer alan doküman analizi (belgesel tarama) tekniğine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda son yayımlanan Sosyal Bilgiler programı (2005) uyarınca hazırlanan ders kitapları incelendiğinde çok kültürlü eğitime vurgu yapıldığı ve ilişkili kazanımların etkinlikler yoluyla verilmeye çalışıldığı tespit edilmiştir. İlgili etkinliklerin sınıflar bazında incelenmesi neticesinde, çok kültürlü öğelerin etkinliklere çok iyi şekilde yansıtılmadığı sonucuna varılmıştır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Ezer, Millet & Patkin (2006) çalışmalarında İsrail'deki iki kolej programının çok kültürlü eğitimlerle ilgili görüşlerini araştırmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerin hassasiyet ve farklılıklarını, farklı kültürlerden yetişmiş öğrencilerin ihtiyaçlarını, öğretmenlerin ve okulun rolleri, ayrıca İsrail'deki öğretmenlerin çok kültürlülükle ilgili tutumları analiz edilmiştir. Her iki okuldaki üyelerin çok kültürlülüğü nasıl algıladığı öğrenci popülasyonu ve öğretim programı olmak üzere iki bakış açısından incelenmiştir. Sonuçlar iki okulda da çok kültürülüğün varlığına ve artan farkındalığına dikkat çekmektedir. Açıkça bu fikrin tam olarak araştırılamadığı, fikrin tüm yönlerinin sonuçlarının incelenmediği gerçeği göz ardı edilmemelidir.

Eğitimciler çok kültürlü eğitimin anlamını bilmekte ve okullardaki eğitimde daha etkin rol oynaması gerektiği görüşündedirler. Fakat konu hakkında ne yapılması gerektiği hakkında kesin fikirleri yoktur.

Smolen, Colville-Hall, Liang & Mac Donald (2006) çalışmalarında, öğretim çeşitliliğinin önemiyle ilgili fakültedeki öğretim üyelerinin inançları ve öğretim uygulamaları arasında hiçbir ilişki bulamamıştır. Yapılan araştırmada göze çarpan bulgulardan bir diğeri ise çok kültürlü eğitimin öğretim üyeleri tarafından çok önemli görülse de çok kültürlü eğitimi hayatı geçirme konusunda bilgi ve deneyim eksikliklerinin olduğu yönündedir.

Zimmerman (2010) tarafından yapılan nitel araştırmada, hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki çok kültürlü eğitimle ilgili bilgi ve algıları incelenmiştir. Araştırma, hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin görüş ve deneyimlerini hem öğretmen olarak hem de öğrenenler olarak değerlendirmiştir. Çalışmada özellikle sadece beyaz değil çeşitli ırk ve etnik kökene sahip öğretmenlerle görüşme yapmaya dikkat edilmiştir. Katılımcıların yanıtları, çok kültürlü eğitime farklı açılardan yaklaşımalarla analiz edilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi yararlı gördüğü ama uygulamada karmaşık olduğu için çok kültürlü eğitimin incelenmesi gerektiği görüşünde birlikteki belirlenmiştir.

Hajisoteriou, Neophytou & Angelides (2015) çalışmalarında 2004 yılından bu yana, Kıbrıs Eğitim ve Kültür Bakanlığının başlattığı eğitim reformunu gözden geçirmektedirler. Bakanlık, böyle bir reformu zorunlu kılan en önemli nedenleri Kıbrıs'ın Avrupa'ya katılımını uygun kılmak ve Kıbrıs'ın zaman içinde kazandığı çok kültürlülük olarak açıklamaktadır. Bu amaçla 2010 yılında Kıbrıs'taki Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın tüm devlet okullarına tanıttığı yeni ulusal eğitim programının kültürlerarası boyutlarını incelemiştir. Bu amaçla, yeni eğitim programının kavramsal ve kurumsal çerçevesinin, kültürlerarası eğitimi anladakı temel paydaşları nasıl etkilediğini incelenmiştir. Benzer anlayışları paylaşıyorlar mı? Aynı terminolojileri kullanıyorlar mı? Kültürlülerarası Eğitim konusunda çağdaş literatürle ne kadar tutarlı bilgiye sahipler? Tüm bu sorular müfredat geliştirmede sonraki seviyeyi ve uygulama düzeyini anlamak için yardımcı olmaktadır. Bunun yanı sıra, ilan edilen Kültürlülerarası Eğitim politikasının yürütülmesinde öğretmenlerin rolü konusunda yapılan varsayımları aydınlatma konusunda yardımcı

olmaktadır. En önemlisi, açık olmayan varsayımları tartışırken sadece uygulamalara değil, kültürlerarası eğitimin temeline ve insan unsuruna odaklanılmaktadır. Bu kapsamında, geniş bir şekilde kabul gören politika, yani kültürlerarası eğitim politikası, öğretmenin kontrol edilmesinde, etkileşimde bulunmasında ve yetki verilmesinde nasıl bir araç haline geldiğini incelenmiştir. Bu doğrultuda kültürlerarası politikanın gelişimi için çalışmalar yapan siyasete yön vermiş politikacılar ile röportajlar yapılmıştır. Bu röportajlarda yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Herhangi bir resmi eğitim konusunda üst düzey bir yöneticinin algısını incelemek, öğrenciler ve öğretmenlerin rolü hakkında nasıl bir düşünce ve kuram yapısına sahip olduğunun anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Siyasete yön vermiş politikacılar kültürlerarası eğitimin öncüllüğünü anlamış durumdalar. Aslına bakılırsa, kültürlerarası eğitim, köprülerin kurulmasıyla ilgiliidir. Bu politika konusunda herhangi bir teori veya kuram veya düşünce bir çok alanda olumlu bir sonuç bırakسا da uygulanmadan önce iyice irdelenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Kültürlerarası eğitimin öncüllüğünün politikacılar tarafından anlaşılması ve açıkça telaffuz edilmesinden bu yana bu politikanın Kıbrıs'taki geleceği hakkında ortaya iyimser bir tablo çıkmıştır.

İncelenen araştırmalarda genel olarak öğretmen adayları, öğretmenler, yöneticiler ve akademisyenlerin çok kültürlü eğitim algılarıyla ilgili çalışmalar da bulunmaktadır. Bu noktadan hareketle, daha önce herhangi bir çalışma yapılmayan KKTC'de çok kültürlülük konusuna ilişkin öğretmen ve akademisyen görüşlerini belirleyerek alanyazına katkı sağlamak amaçlanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmacıların bu bölümde, araştırma modeli, evreni ve örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi alt başlıklarından oluşmaktadır.

3.1. Araştırmacıların Modeli

Bu çalışma betimsel niteliktir. Çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi temelinde tarama modelinden yararlanılmış; nitel araştırma yönteminde ise durum çalışması temel alınmıştır.

Betimsel tarama modeli olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Bu sayede onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur (Kaptan, 1998). Betimsel tarama modelinde bilimin gözleme, kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme ve kontrol edilen değişmez ilkeler üzerinde genellemelere varma nitelikleri söz konusudur. Bilimin tasvir fonksiyonu ön plandadır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Araştırmacıların nicel boyutuna bağımsız değişkenler, cinsiyet, yaş grubu, eğitim düzeyi, uyruk, mezun olduğu fakülte, lisans öğrenimi görülen yer, branş, ders verilen sınıf, mesleki kıdem, bugüne kadar görev yapılan okul sayısı, görev yapılan okulun bulunduğu bölge ve okuldaki öğrenci sayısı, sendika üyeliği bulunma durumu ve çok kültürü eğitime ilişkin hizmet içi eğitim alma durumudur. Araştırmacıların bağımlı değişkeni ise öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ölçüğinden aldıkları ortalama puanlardır. Araştırmacıların nitel boyutunda betimsel araştırma yöntemlerinden “durum çalışması” kullanılmıştır. Durum çalışması “*güncel bir olgu, olay, durum, birey ve gruplar üzerine odaklaşılıp derinlemesine*” araştırılmasını içeren bir modeldir (Bassey, 1999; Stake, 1995; Yin, 1994’den akt. Ekiz, 2003: 43). Bu model, hedeflenen durum derinlemesine ve ayrıntılı olarak irdelenmek istendiğinde kullanılmaktadır (Yin, 2003 akt. Aktın, Karakaya, Türk, & Aslan, 2015). Araştırma yapmak için özel bir durumun varlığından bahsedilmesi gerekmektedir. Bir duruma ait etmenler bütüncül bir çerçevede birbirile ilişkili bir şekilde araştırılır. Birden fazla veri toplama yöntemi kullanılarak verilerin birbirini sınaması ve desteklemesi beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 77). Araştırmada durum çalışması desenlerinden

“büyüncül tek durum deseni” kullanılmıştır. “*Büyüncül tek durum desenleri bir birey, bir kurum, bir program, bir okul gibi tek bir analiz birimini içerir... daha önce hiç çalışılmamış ya da hiç uygulanmamış konular ele alınabilir*” (Kaplan-Öztuna, 2013, akt. Aktin, vd., 2015). Araştırmada bu desen doğrultusunda KKTC’de Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora derecesine sahip akademisyenler bütüncül tek bir analiz birimi olarak ele alınmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmmanın nitel ve nicel kısımları için farklı evren ve örneklem tanımlanmıştır.

Araştırmının nicel kısmı için evreni, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Güzelyurt ilçesine bağlı ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma evreninde 186 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmada tüm evrene ulaşılması hedeflenmiş ve 176 öğretmen ile görüşülmüştür. Çalışma evreninde yer alan 9 öğretmene izinli olduğundan dolayı ulaşılammış, 6 öğretmen ise araştırmaya katılmayı kabul etmemiştir. 186 kişilik çalışma evreninde 176 kişi ile görüşülmesi durumunda %95 güven düzeyinde örnekleme hatası %2.1’dır.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özelliklerini sırasıyla Tablo 3.1. ve Tablo 3.2.’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin tanıtıcı özelliklerinin dağılımı

	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	127	72,16
Erkek	49	27,84
Yaş Grubu		
30 yaş ve altı	52	29,55
31-40 yaş arası	45	25,57
41 yaş ve üzeri	79	44,89
Eğitim Düzeyi		
Lisans	149	84,66
Lisansüstü	27	15,34
Uyruk		
KKTC	167	94,89
KKTC ve TC	9	5,11
Mezun Olunan Fakülte		
Eğitim Fakültesi	158	89,77
Eğitim Fakültesi Dışında	18	10,23
Lisans öğrenimi yer		
KKTC	148	84,09
TC	28	15,91

Tablo 3.1.'de araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin tanıtıcı özelliklerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %72,16'sının kadın ve %27,84'ünün erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %29,55'i 30 yaş ve altı, %25,57'si 31-40 yaş arası ve %44,89'u 41 yaş ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde, %84,66'sının lisans ve %15,34'ünün lisansüstü mezunu olduğu saptanmıştır. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin %94,89'u KKTC uyruklu ve %5,11'i hem KKTC hem de TC uyrukluudur. Öğretmenlerin %89,77'si eğitim fakültesinden, %10,23'ü eğitim fakültesi dışında herhangi bir fakülteden mezun olmuştur. Öğretmenlerin %84,09'u lisans öğrenimini KKTC'de, %15,91'i ise TC'de tamamlamıştır.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin mesleki özelliklerinin dağılımı

	Sayı (n)	Yüzde (%)
Branş		
Sınıf	109	61,93
Branş	67	38,07
Ders Verilen Sınıf		
Okul öncesi	39	22,16
Birinci-İkinci-Üçüncü Sınıflar	84	47,73
Dördüncü-Beşinci Sınıflar	53	30,11
Mesleki Kadem		
5 yıl ve altı	30	17,05
6-10 yıl arası	31	17,61
11-15 yıl arası	25	14,20
16 yıl ve üzeri	90	51,14
Çalışılan Okul Sayısı		
Bir	20	11,36
İki	50	28,41
Üç	51	28,98
Dört	20	11,36
Beş ve üzeri	35	19,89
Okulun Bulunduğu Bölge		
Güzelyurt Merkez	88	50,00
Köy	88	50,00
Okuldaki Öğrenci Sayısı		
100 ve altı	59	33,52
101-200 arası	56	31,82
201 ve üzeri	61	34,66
Sendika Üyeliği		
Var	159	90,34
Yok	17	9,66
Hizmet İçi		
Alan	50	28,41
Almayan	126	71,59

Tablo 3.2.'de araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin mesleki özelliklerinin dağılımı verilmiştir.

Araştırmaya alınan öğretmenlerin %61,93'ü sınıf ve %38,07'si branş öğretmenidir. Öğretmenlerin %22,6'sı okul öncesi öğrencilere, %47,73'ü birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilere, %30,11'i ise dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilere ders vermektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı incelendiğinde, %17,05'inin 5 yıl ve altı, %17,61'inin 6-10 yıl arası, %14,20'sinin 11-15 yıl arası ve %51,14'ünün 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %11,36'sı bugüne kadar bir okulda, %28,41'i iki okulda, %28,98'i üç okulda, %11,6'sı dört okulda ve %19,89'u beş okulda görev yapmıştır. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin %50,0'sı Güzelyurt ilçeye merkezinde ve %50,0'sı Güzelyurt ilçesinde bağlı köylerde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %33,52'sinin görev yaptığı okulda 100 ve altı sayıda öğrenci, %31,82'sinin görevli olduğu okulda 101-200 arası öğrenci ve %34,66'sının görev yaptığı okulda 201 ve üzeri öğrenci bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %90,34'ünün sendika üyeliği varken, %9,66'sı sendikaya üye değildir. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusunda hizmet içi eğitim alma durumları incelendiğinde, %28,41'inin bu konuda hizmet içi eğitim aldığı ve %71,59'unun herhangi bir hizmet içi eğitim almadığı görülmektedir.

Araştırmancın amacı doğrultusunda çok kültürlü eğitime yönelik teori ve pratiğin harmanlanması amacıyla, araştırmancın nitel boyutunun çalışma evrenini Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında doktora derecesine sahip KKTC üniversitelerindeki öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda çalışma grubunun derinlemesine araştırma yapamayacağı olanak sağlayabilecek nicelikte ve nitelikte olması gereklidir. Nitel araştırmalarda grubun tüm üyelerinden veri toplamak zor olduğu için belli bir kesit alınır ve bu kesitten derinlemesine veri alınmaya çalışılır (Demirsoy, 2013)

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanıldığı bu araştırmada, görüşme yapılacak akademisyenlerin belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik; cinsiyet, yaş, medeni durum, üniversite, kıdem, akademik derece gibi durumlara bakılarak sağlanmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde temel amaç, görelilik olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışan probleme taraf olabilecek

bireylerin çeşitliliğini maksimum dereceden yansıtmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Araştırmada on beş öğretim üyesiyle görüşme yapılmıştır. Analiz sürecinde akademisyenler A1, A2, A3, ... A15 şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmaya katılan akademisyenlerin demografik özellikleri Tablo 3.3.'te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Akademisyenlerin tanıtıcı özellikleri

Akademisyen	Cinsiyet	Yaş	Akademik	Mesleki	Medeni	Üniversite
A1	Kadın	34	Yrd. Doç.	12	Bekar	UKÜ
A2	Erkek	51	Prof.	23	Evli	AÖA
A3	Erkek	61	Doç.	13	Evli	UKÜ
A4	Erkek	57	Prof.	30	Evli	LAÜ
A5	Kadın	43	Doç.	5	Evli	DAÜ
A6	Kadın	50	Doç.	28	Evli	DAÜ
A7	Kadın	35	Doç.	5	Bekar	YDÜ
A8	Kadın	30	Dr.	8	Evli	UKÜ
A9	Erkek	47	Yrd. Doç.	20	Evli	AÖA
A10	Kadın	32	Yrd. Doç.	10	Bekar	YDÜ
A11	Kadın	35	Yrd. Doç.	10	Evli	YDÜ
A12	Erkek	37	Yrd. Doç.	10	Evli	YDÜ
A13	Kadın	40	Dr.	-	Evli	YDÜ
A14	Kadın	52	Dr.	25	Evli	DAÜ
A15	Kadın	39	Dr.	7	Bekar	GAÜ

Araştırmaya katılan akademisyenlerin demografik özellikleri incelediğinde 15 akademisyenin 10'u kadın, 5'i ise erkek akademisyenden oluşturmaktadır. Akademisyenlerin en az 5, en çok 30 hizmet yılına sahip oldukları görülmekte ve hizmet yılının ortalaması 15 yıl olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca akademik dereceleri doktoradan profesöre kadar tüm kademelerde bulunmakta ve çalışıkları üniversiteler de çeşitlilik göstermektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak demografik bilgileri edinmeye yönelik form ile Yazıcı (2009)'dan yazılı izin (Ek 1) alınarak kullanılan Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutum Ölçeğinin yer aldığı soru formu (Ek 2), nitel boyutunda ise araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış Çok kültürlü Eğitime İlişkin Görüş Formu (Ek 3) kullanılmıştır.

Araştırmının amaçları doğrultusunda *Öğretmenlerin Çok kültürlü Eğitim Tutum Ölçeği* ve araştırmacı tarafından hazırlanan *Çok kültürlü Eğitime İlişkin Görüş Formu*un içeriği daha ayrıntılı bir şekilde aşağıda sunulmuştur.

3.3.1 Öğretmenlerin Çok kültürlü Eğitim Tutum Ölçeği

İlkokul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırmada; amaca uygunluğu, uygulama ve değerlendirme kolaylığı nedeniyle sistematik bir veri toplama aracı olan anket kullanılmıştır.

Araştırmının nicel verileri, orijinal adı *Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS)* olan ve Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan *Öğretmenlerin Çok kültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ)* ile toplanmıştır. ÖÇTÖ, Ponterotto, Baluch, Greid ve Rivere (1998) tarafından geliştirilmiştir (Akt. Özdemir & Dil, 2013). ÖÇTÖ'nün orijinal formu 13 pozitif ve 5 negatif ifadeli toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 3, 6, 12, 15 ve 16 numaralı maddeler olumsuz diğer maddeler ise olumlu önermelerdir. Ölçekte bulunan olumlu önermeler "kesinlikle katılıyorum=5 puan", "katılıyorum=4 puan", "kararsızım=3 puan" "katılmıyorum=2 puan", "katılıyorum=1 puan" olacak şekilde puanlanmıştır. Olumsuz önermeler ise tam tersi olacak şekilde 1'den 5'e doğru puanlanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puan çok kültürlü eğitime yönelik olumlu tutumu, düşük puan ise olumsuz tutumu göstermektedir. Ölçekten alınan puan aralıkları Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Beşli likert ölçek puan aralığı

Seçenekler	Puan Aralığı
1. Hiç Katılmıyorum	1.00–1.79
2. Katılmıyorum	1.80–2.59
3. Kararsızım	2.60–3.39
4. Katılıyorum	3.40–4.19
5. Tamamen Katılıyorum	4.20–5.00

ÖCTÖ'nün Türk kültürüne uyarlama çalışması Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından Tokat ilinde görev yapan 415 öğretmenden toplanan ölçekler üzerinde gerçekleştirilmiştir. ÖCTÖ'nün Türkçe formunun yapı geçerliği faktör analizi ile sınanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri 0,48 ile 0,72 arasından değişmektedir. Yapılan incelemeler sonucunda ölçeğin tek faktör yapısında olduğu saptanmıştır (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009: 235). Ölçeğin güvenilirlik çalışmalarında ise Cronbach alfa katsayısı 0,75 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmacı tarafından ölçünün güvenilirliğini saptamak amacıyla yapılan iç tutarlılık testi sonucunda cronbach alfa katsayısının 0,78 olduğu görülmüştür. Böylece ÖCTÖ'nün mevcut araştırma kapsamında kullanılabilecek güvenilir bir veri toplama aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.2 Çok kültürlü Eğitime İlişkin Görüşme Formu

Öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin alınabilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan ve dokuz açık uçlu sorudan oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ekiz'e (2003) göre görüşme, insanların düşüncelerini, duygularını, tutumlarını ve davranışlarını yönlendiren etkenleri ortaya çıkarmayı sağlamaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, önceden hazırlanmış sorular görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik içerisinde yeniden düzenlenip, sorulabilmektedir (Ekiz, 2003).

Görüşme formu oluşturulurken ilgili literatür taranmış, araştırmmanın amacına ve alt amaçlarına uygun sorular hazırlanmıştır. Elde edilen dokümanlar incelenerek 9 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Görüşme formunda, KKTC'de uygulanan ilköğretim programlarında çok kültürlülüğe ne derece yer verildiğine ve ülkemizdeki eğitim

programlarının çok kültürlü eğitime uygun olarak yapılandırılmasının etkilerinin neler olabileceğine ilişkin sorulara yer verilmiştir. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim bilimleri alanında çalışan iki öğretim üyesinden (sosyoloji ve dil eğitimi alanlarında) görüş alınmıştır. Öneriler doğrultusunda gerekli görülen düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan değişikliklerin ardından görüşme formunun geçerliği konusunda Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde araştırma alanında uzman ve örnekleme dahil olmayan bir öğretim üyesi ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sırasında ve sonrasında soruların içeriği hakkında dönütler alınmıştır. Bu dönütler sonucunda soru sırası değiştirilmiş, bazı sorular geliştirilerek görüşme formu yeniden yapılandırılmıştır. Yarı yapılandırılmış ve çoğunluğu açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu yüz yüze görüşme tekniği ile ortalama 30 dakikalık sürede uygulanmıştır. Verilerin hiçbir noksanlığa uğramadan toplanması amacıyla ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmelerden önce katılımcılar isimlerinin gizli tutulacağı konusunda bilgilendirilmiş ve görüşmelerde ses kayıt cihazının kullanılması için katılımcılardan izin alınmıştır.

Geçerlik: Toplanan veriler ayrıntılı olarak yazılmış ve sonuçlara nasıl ulaşıldığı açık ve anlaşılır bir biçimde açıklanmıştır. Görüşülen akademisyenlerin düşüncelerine doğrudan alıntılar yoluyla sık sık yer verilmiş; araştırmanın sonuçları bunlardan yola çıkılarak açıklanmıştır. Böylece çalışmanın geçerlik çalışması yapılmıştır. Araştırma bulguları, kendi içinde tutarlı ve anlamlıdır. Ortaya çıkan kavramlar bir bütünü oluşturacak niteliktir. Ayrıca, elde edilen bulgular, oluşturulan kavramsal çerçeveye uyumludur. Çalışmayı yürüten araştırmacı sürekli olarak kendini ve araştırma sürecini eleştirel bir gözle sorgulamış; elde ettiği bulguların ve bu bulguların sonuçlarının gerceği yansıtıp yansıtmadığını denetlemiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmada, bulgaların başka araştırmalarda sınanabilmesi için gerekli açıklamalar bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarının benzer ortamlara genellenebilmesi için araştırmacı, okuru araştırmmanın tüm aşamaları hakkında ayrıntılı bir biçimde bilgilendirmiştir. Okur, araştırma sonuçlarından yola çıkarak kendi ortamına doğrudan genelleme yapamayabilir; ancak kendi ortamı için geçerli olabilecek bazı dersler ya da deneyimler çıkarabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013)

Güvenirlilik: Araştırmacı görüşülen akademisyenleri yönlendirmekten kaçınmışlar ve akademisyenlerin araştırmanın konusu ve amacı doğrultusunda konușmalarını sağlamaya çalışmışlardır. Çalışmada, görüşme yoluyla elde edilen veriler ve bunların çözümlemesiyle ilgili olarak araştırmacılar arasında oluşabilecek farklılıklar en aza indirgenmiş; bu amaçla çalışmanın her aşamasına birlikte karar verilmiştir. Örneğin sorular oluşturulurken neleri dikkate almak gerektiği, görüşme yapıılırken neleri göz önünde bulundurmak gerektiği birlikte tartışılara kararlaştırılmıştır. Ayrıca, ön uygulama, görüşmeler, verilerin çözümlenmesi ve karşılaştırılması da birlikte yapılmış; böylece tam bir uyum yakalanmaya çalışılmıştır. Araştırmada veri kaynağı olan bireyler açık bir biçimde tanımlanmışlardır ve böylece, benzer araştırma yapan diğer araştırmacılar, örneklem oluştururken bu tanımlamaları dikkate alabilirler. Veriler, başkaları tarafından incelenebilecek biçimde saklanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak anketin uygulamaya hazır hale getirilmesinden sonra, çalışma evreninde yer alan ilkokul öğretmenlerine uygulanabilmesi için, KKTC Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın İlköğretim Dairesi Müdürlüğü'ne başvurularak, gerekli izin ve onayı alınmıştır (Ek 4). Veri toplama aracının çalışma evrenine uygulanması, araştırmacının kendisi tarafından yapılmış ve Güzelyurt ilçesine bağlı tüm ilkokul, ana okul ve özel eğitim okullarına ulaşılmıştır. Anketler okullara araştırmacı tarafından elden dağıtılp toplanmıştır. Veriler 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır.

Veri toplama aracı olarak görüşme formundan elde edilen veriler, mülakat sorularına son şekli verildikten sonra, 2015 yılının temmuz ayında yaklaşık bir aylık süre zarfında toplanmıştır. Görüşmeye başlamadan önce görüşme yapılacak akademisyenlerden görüşlerimin alınmasına ve tez kapsamında kullanılmasına dair izinleri alınmıştır (Ek 5). İlköğretimde çok kültürlü eğitime ilişkin öğretim üyelerinin görüşlerinin alınması amacıyla araştırmaya destek vermeye gönüllü on beş öğretim üyesiyle çalışmanın kapsamı ve amaçları açıklanarak görüşme yapılmıştır. Görüşmeler, araştırmacı tarafından gerçekleştirılmıştır. Görünen kişilerin kimliğinin saklanabilmesi amacıyla raporlaşturmada kodlamalara yer verilmiştir.

Görüşmeler, ortalama 30 dakika sürmüştür. Görüşme öncesinde, akademisyenler bilgilendirilerek ses kaydı için gerekli izinler alınmıştır. Görüşmelerde alınan ses kayıtları ile veri kaybı yaşanması engellenmiştir. Görüşmenin sessiz bir ortamda olmasına, sohbet havasında geçmesine özen gösterilmiştir. Katılımcıların kendilerini rahat hissetmesi sağlanmıştır. Mülakat esnasında gereken yerlerde yönlendirici olmayacak geri bildirimlerde bulunulmuştur. Mülakatlarda katılımcıların gönüllülüğü esas alınmıştır. Mülakatlar yüz yüze ve tek bir uygulayıcı (araştırmacı) tarafından gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Nicel ve nitel verilerin çözümleme tekniklerine ilişkin bilgiler aşağıda ayrı başlıklar altında verilmiştir.

3.5.1 Nicel Verilerin Analizi

Soru formundan elde edilen veriler elektronik ortama aktarılarak Verilerin istatistiksel Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 20.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin demografik özelliklerinin (cinsiyet, yaş grubu, v.b.) ve çok kültürlü eğitim ölçüğünde yer alan ifadelere verdikleri yanıtların belirlenmesinde frekans tabloları kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ölçüğünde yer alan ifadelerden aldıkları puanlara ait tanımlayıcı istatistikler (ortalama ve standart sapma) sunulmuştur.

Öğretmelerin cinsiyetlerine göre çok kültürlü eğitim ölçüğünde yer alan ifadelere verdikleri yanıtların karşılaştırılmasında ki kare (chi square) testi kullanılmıştır.

İstatistiksel çözümlemelerde kullanılacak hipotez testlerini belirlemek amacıyla veri setinin normal dağılıma uyumunu incelemek için normallik testlerinden Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır (EK 6). Test sonucunda ölçekten alınan toplam puanlara ilişkin verilerin normal dağılım göstermiş olduğu tespit edilmiş ve analizlerde parametrik hipotez testleri kullanılmıştır. Bağımsız değişkendeki kategori sayısının iki olması durumunda (kadın-erkek vb.); bağımsız değişken ve bağımlı değişkenlerin karşılaştırılmasında parametrik hipotez testlerinden Student t testi, bağımsız değişkenin ikiden fazla olması durumunda (yaş grubu) Varyans Analizi

(ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizi yapılmadan önce bağımsız değişkenlere ait varyansların homojenliği Levene testi ile test edilmiş ve varyansların homejen olduğu saptanmıştır. Varyans analizi sonucunda bağımsız ve bağımlı değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkması durumunda ileri analiz test istatistiği olarak Post-Hoc Tukey testi kullanılmıştır.

3.5.2 Nitel Verilerin Analizi

Araştırma çerçevesinde elde edilen ve ses kayıt cihazında kayıtlı olan veriler, çözümlemeye geçilmeden önce Microsoft Word programında yazıya aktarılmıştır. Analiz yapılmadan önce görüşme metinleri birkaç kez okunmuştur. Sonra analiz sürecine geçilmiştir. Mülakat metinlerinin analizinde nitel araştırmalarda kullanılan analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtma amacıyla doğrudan alıntılarla sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada, betimsel analiz çalışmasında şu adımlar izlenmiştir:

1. Elde edilen veriler mantıklı ve anlaşılır biçimde betimlenmiştir.
2. Yapılan bu betimlemeler yorumlanmıştır. Bu aşamada gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla yorumlar desteklenmiştir.
3. Neden-sonuç ilişkileri irdelenmiş ve birtakım sonuçlara ulaşılmıştır.
4. Araştırmacının yapacağı yorumlar arasında ortaya çıkan temalar ilişkilendirilmiş, ve anlamlandırılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde giriş bölümünde verilen problem cümlesine ve alt problemlere ilişkin yapılan araştırmaların bulgularına yer verilmiştir. Araştırma problemlerinin çözümü için toplanan verilerin, yöntem bölümünde açıklanan tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmanın bulguları nicel ve nitel analiz sonuçları olmak üzere iki ana başlıkta verilmiştir.

4.1. Nicel boyuta ilişkin bulgular

Aşağıda ilkokul öğretmenlerine uygulanan anket sonuçlarına ilişkin bulgular sunulmaktadır. Katılımcıların ölçekte aldığı puanların ortalamasına bakılarak çok kültürlü eğitime karşı tutum dereceleri belirlenmeye çalışılmış ve bu analiz sonucunda, katılımcıların çok kültürlü eğitime karşı algıları, yüksek derecede olumlu olarak bulunmuştur.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları ölçegine vermiş oldukları yanıtların dağılımı

	Hıç Katılmıyorum	Katıldım yorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı öneMLİ buluyorum.	0,0	6,8	14,2	65,3	13,6
2.Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır.	1,1	1,1	6,3	69,3	22,2
3.Çok kültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili degildir.	8,0	38,1	21,6	26,7	5,7
4.Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler.	0,0	3,4	13,1	65,3	18,2
5.Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm.	0,6	12,5	15,3	59,1	12,5
6.Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettiğiyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında degildir.	11,4	52,8	18,2	15,3	2,3
7.Sınıf kültürel olarak farklılaştırıkça öğretmenin işi daha çekici olur.	4,0	23,3	29,5	36,9	6,3
8.Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektigine inanıyorum.	1,7	13,6	19,3	58,0	7,4
9.İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarınla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır.	1,7	35,2	26,7	31,3	5,1
10. Sınıf kültürel olarak farklılaştırıkça öğretmenin işi daha değerli olur.	2,3	23,3	19,9	44,9	9,7
11. Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim.	1,7	5,1	8,5	67,6	17,0
12. Öğretmenlerin çok kültürlük eğitimi almaları gerekli degildir.	13,1	48,9	18,2	16,5	3,4
13. Etkili bir öğretmen olmak için sınıfı var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gereklidir.	0,6	3,4	5,1	55,1	35,8
14. Çok kültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmama yardım edebilir.	0,6	3,4	14,2	64,8	17,0
15. Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler.	21,6	46,0	16,5	15,9	0,0
16. Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfı çalışma yaratır.	23,9	49,4	13,1	13,6	0,0
17. Sınıfmdaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim.	0,6	5,1	11,4	72,7	10,2
18. Sınıfımın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel çeşitliliğin bilincinde olmaları önemlidir.	0,6	4,5	4,0	64,8	26,1

Tablo 4.2 Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları ölçegine vermiş oldukları yanılara ait tanımlayıcı istatistikler

	\bar{x}	S
1.Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum.	3,86	0,73
2.Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır.	4,10	0,65
3.Çok kültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir.	2,84	1,08
4.Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler.	3,98	0,67
5.Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm.	3,70	0,86
6.Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettiğleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir.	2,44	0,96
7.Sınıf kültürel olarak farklılaşıkça öğretmenin işi daha çekici olur.	3,18	0,99
8.Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerekiğine inanıyorum.	3,56	0,88
9.İki dilli (ana dili farklı olan) çocukların ilgilendiren, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır.	3,03	0,97
10. Sınıf kültürel olarak farklılaşıkça öğretmenin işi daha değerli olur.	3,36	1,02
11. Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim.	3,93	0,78
12. Öğretmenlerin çok kültürlük eğitimi almaları gereklidir.	2,48	1,03
13. Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gereklidir.	4,22	0,74
14. Çok kültürlük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmama yardım edebilir.	3,94	0,71
15. Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler.	2,27	0,98
16. Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çalışma yaratır.	2,16	0,94
17. Sınıfmdaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim.	3,87	0,68
18. Sınıfımın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel çeşitliliğin bilincinde olmaları önemlidir.	4,11	0,72

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları ölçegine vermiş oldukları yanılaraın dağılımı Tablo 4.1'de ve yanılara ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.2'de verilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun ölçekte yer alan "Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum.", "Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını", "Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma

sorumluluğuna sahiptirler”, “Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler”, “Kültürel olarak farklı geçmiş sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim.”, “Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gereklidir.”, “Çok kültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmama yardım edebilir.” ve “Sınıfmdaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim.” ifadelerine “katılıyorum” yanıtını vermiş ve olumlu görüş bildirmiştir. Öğretmelerin bu ifadelerden aldıkları puan ortalaması 3,86 – 4,22 arasında değişmektedir.

Öğretmenler “İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarınla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır.” ve “Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çalışma yaratır.” ifadelerinden sırasıyla 3,03 ve 2,77 puan almıştır. Başka bir ifade ile öğretmenler genel olarak bu ifadeye kararsızım şeklinde yanıt vermiştir.

Ayrıca öğretmenlerin geneli “Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettiğiniyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir.”, “Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler.” ifadelerine katılılmıyorum yanıtını vermiştir.

Öğretmenler çok kültürlü eğitim tutumları ölçüği genelinden almış oldukları puan ortalaması $3,70 \pm 0,39$ olup, öğretmenler ölçekte yer alan ifadelere ilişkin olumlu görüşler sahiptir. Bir başka ifade ile araştırmaya dahil edilen öğretmenler, çok kültürlü eğitimin önemine ve gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre çok kültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırılması*

Cinsiyet	n	\bar{x}	s	t	p
Kadın	127	3,74	0,35	2,12	0,03*
Erkek	49	3,60	0,47		

*d (effect size) =0,33

Tablo 4.3.'te araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre çok kültürlü eğitim tutum ölçüği puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen kadın öğretmenlerin ölçekte ortalaması $3,74 \pm 0,35$ puan, erkek öğretmenlerin ise ortalaması $3,60 \pm 0,47$ puan aldıkları tespit edilmiştir. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre çok kültürlü eğitim tutum ölçüği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmış ($p < 0,05$) olup düşük etki büyülüğüne sahip olduğu görülmüştür. Hem kadın hem erkek öğretmenler çok kültürlü eğitim ölçegine ilişkin olumlu görüş bildirmiş olup, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre ölçekte daha yüksek puan almış ve çok kültürlü eğitime ilişkin daha olumlu görüş bildirmiştir.

Tablo 4.3.1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre çok kültürlü eğitim tutumları ölçeğine vermiş oldukları yanıtların karşılaştırılması.

Maddeler	Cinsiyet	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	X ²	p
S1	Kadın	7	58,33	19	76,00	101
	Erkek	5	41,67	6	24,00	38
S2	Kadın	3	75,00	9	81,82	115
	Erkek	1	25,00	2	18,18	46
S3	Kadın	63	77,78	25	65,79	39
	Erkek	18	22,22	13	34,21	18
S4	Kadın	3	50,00	16	69,57	108
	Erkek	3	50,00	7	30,43	39
S5	Kadın	14	60,87	16	59,26	97
	Erkek	9	39,13	11	40,74	29
S6	Kadın	80	70,80	24	75,00	23
	Erkek	33	29,20	8	25,00	8
S7	Kadın	36	75,00	36	69,23	55
	Erkek	12	25,00	16	30,77	21
S8	Kadın	17	62,96	21	61,76	89
	Erkek	10	37,04	13	38,24	26
S9	Kadın	52	80,00	32	68,09	43
	Erkek	13	20,00	15	31,91	21
S10	Kadın	33	73,33	24	68,57	70
	Erkek	12	26,67	11	31,43	26
S11	Kadın	8	66,67	7	46,67	112
	Erkek	4	33,33	8	53,33	37
S12	Kadın	83	76,15	18	56,25	26
	Erkek	26	23,85	14	43,75	9
S13	Kadın	2	28,57	4	44,44	121
	Erkek	5	71,43	5	55,56	39
S14	Kadın	4	57,14	14	56,00	109
	Erkek	3	42,86	11	44,00	35
S15	Kadın	87	73,11	19	65,52	21
	Erkek	32	26,89	10	34,48	7
S16	Kadın	96	74,42	14	60,87	17
	Erkek	33	25,58	9	39,13	7
S17	Kadın	3	30,00	13	65,00	111
	Erkek	7	70,00	7	35,00	35
S18	Kadın	5	55,56	5	71,43	117
	Erkek	4	44,44	2	28,57	43

Tablo 4.3.1.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre çok kültürlü eğitim tutum ölçeğine verdikleri yanıtların karşılaştırılmasına ilişkin ki kare (Chi Square) testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.3.1. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin cinsiyetlerine göre çok kültürlü eğitim tutum ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.4. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre çok kültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırılması*

Yaş Grubu	n	\bar{x}	s	Min	Max	Levene	F	p
30 yaş ve altı	52	3,79	0,41	2,39	4,89	0,39	2,07	0,13
31-40 yaş arası	45	3,72	0,46	2,61	4,83			
41 yaş ve üzeri	79	3,64	0,33	2,44	4,33			

*d (effect size) =0,16

Tablo 4.4.'te araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına göre çok kültürlü eğitim tutum ölçüği puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.4.'te göre araştırmaya dahil edilen 30 yaş ve altı öğretmenlerin öлçekten ortalama $3,79\pm0,41$ puan, 31-40 yaş arası öğretmenlerin ortalama $3,72\pm0,46$ puan ve 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin $3,64\pm0,33$ puan aldıkları görülmüştür. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin yaş gruplarına göre çok kültürlü eğitim tutum ölçüği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmış ($p>0,05$) ancak bu farkın düşük etki büyülüğüne sahip olduğu görülmüştür. 41 yaş ve üzeri öğretmenler en yüksek puanı almış olmalarına rağmen, farklı yaş gruplarının çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları istatistiksel olarak anlamlı değildir. Üç farklı yaş grubu da çok kültürlü eğitim ölçüğine ilişkin olumlu görüş bildirmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre çok kültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırılması*

Eğitim Durumu	n	\bar{x}	s	t	p
Lisans	149	3,70	0,36	-0,21	0,83
Lisansüstü	27	3,72	0,55		

Tablo 4.5.'te araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre çok kültürlü eğitim tutum ölçüği puanlarının karşılaştırılmasına t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.5'e göre, araştırmaya dahil edilen öğretmenlerden lisans mezunu olanlar ölçekte ortalama $3,70 \pm 0,36$ puan, lisansüstü eğitim alan öğretmenler ise ortalama $3,72 \pm 0,55$ puan almışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre çok kültürlü eğitim tutum ölçüği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$). Lisans eğitimi alan öğretmenler, lisansüstü eğitim alan öğretmenlere göre ölçekte daha yüksek puan almış olmalarına rağmen, lisans ve lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Hem lisans hem de lisansüstü eğitimi alan öğretmenler çok kültürlü eğitim ölçegine ilişkin pozitif görüş bildirmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin uyruklarına göre çok kültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırılması*

Uyruk	n	\bar{x}	s	t	p
KKTC	167	3,69	0,36	-1,69	0,10
KKTC ve TC	9	3,91	0,79		

Tablo 4.6.'da araştırmaya dahil edilen KKTC ile KKTC ve TC uyruklu öğretmenlerin ölçekte aldıkları puanları karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları verilmiştir.

KKTC uyruklu öğretmenler ortalama $3,69 \pm 0,36$ puan alırken KKTC ve TC uyruklu öğretmenler ortalama $3,91 \pm 0,79$ puan almıştır. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin uyruklarına göre çok kültürlü eğitim tutum ölçüği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p > 0,05$). KKTC ve TC olmak üzere çift uyruk sahibi öğretmenler, sadece KKTC uyuşluğu olan öğretmenlerden daha yüksek puan almış olsalar da, KKTC ile KKTC ve TC uyruklu öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları istatistiksel olarak anlamlı değildir. KKTC ile KKTC ve TC uyruklu öğretmenler çok kültürlü eğitim ölçegine ilişkin olumlu görüş bildirmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre çok kültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırılması*

Mezun Olunan Fakülte	n	\bar{x}	s	t	p
Eğitim Fakültesi	158	3,70	0,40	0,42	0,68
Eğitim Fakültesi Dışında	18	3,67	0,37		

Tablo 4.7.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre çok kültürlü eğitim tutum ölçüği puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.7. incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ölçekten ortalama $3,70 \pm 0,40$ puan, eğitim fakültesi dışında bir üniversiteden mezun öğretmenlerin ise ortalama $3,67 \pm 0,37$ puan almış oldukları saptanmıştır. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre çok kültürlü eğitim tutum ölçüği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p > 0,05$). Eğitim fakültesi mezunu öğretmenler, eğitim fakültesi dışından mezun olan öğretmenlere göre ölçekten daha yüksek puan almışlardır fakat fakülteler arasında öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları istatistiksel olarak anlamlı değildir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenler de, eğitim fakültesi dışından mezun öğretmenler de çok kültürlü eğitim ölçeginne ilişkin olumlu görüş bildirmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin mezun oldukları üniversitenin bulunduğu yere göre çok kültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırılması*

Mezun Olunan Üniversitenin Bulunduğu	n	\bar{x}	s	t	p
KKTC	148	3,59	0,36	-2,59	0,01*
TC	28	3,86	0,54		

*d (effect size) = 0,59

Tablo 4.8'de araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin mezun oldukları üniversitenin bulunduğu yere göre çok kültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları verilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan bir üniversiteden mezun olan öğretmenler çok kültürlü eğitim ölçeginden ortalama

$3,59 \pm 0,36$ puan, Türkiye Cumhuriyeti’nde kurulu bir üniversiteden mezun öğretmenler ise ortalama $3,86 \pm 0,54$ puan almıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları üniversiteni bulunduğu yere göre çok kültürlü eğitim ölçüğinden aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ve etki büyülüğü orta düzeydedir ($p < 0,05$). Türkiye Cumhuriyeti’nde kurulu bir üniversiten mezun olan öğretmenler, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’ndeki bir üniversiten mezun olan öğretmenlere göre ölçekten daha yüksek puan almış olup, çok kültürlü eğitime ilişkin daha olumlu görüş bildirmiştir.

Tablo 4.8.1. Öğretmenlerin mezun oldukları okulun bulunduğu yere göre çok kültürlü eğitim tutumları ölçeğine vermiş oldukları yanıtların karşılaştırılması.

Madde	Mezun Olunan Üni. Bulunduğu yer	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		χ^2	p
		n	%	n	%	n	%		
S1	KKTC	11	91,67	24	96,00	113	81,29		
	TC	1	8,33	1	4,00	26	18,71		
S2	KKTC	3	75,00	10	90,91	135	83,85		
	TC	1	25,00	1	9,09	26	16,15		
S3	KKTC	73	90,12	30	78,95	45	78,95	4,08	0,13
	TC	8	9,88	8	21,05	12	21,05		
S4	KKTC	5	83,33	20	86,96	123	83,67		
	TC	1	16,67	3	13,04	24	16,33		
S5	KKTC	20	86,96	22	81,48	106	84,13		
	TC	3	13,04	5	18,52	20	15,87		
S6	KKTC	99	87,61	26	81,25	23	74,19	3,51	0,17
	TC	14	12,39	6	18,75	8	25,81		
S7	KKTC	40	83,33	45	86,54	63	82,89	0,33	0,85
	TC	8	16,67	7	13,46	13	17,11		
S8	KKTC	22	81,48	27	79,41	99	86,09	1,04	0,60
	TC	5	18,52	7	20,59	16	13,91		
S9	KKTC	56	86,15	43	91,49	49	76,56	4,84	0,09
	TC	9	13,85	4	8,51	15	23,44		
S10	KKTC	38	84,44	31	88,57	79	82,29	0,76	0,68
	TC	7	15,56	4	11,43	17	17,71		
S11	KKTC	11	91,67	14	93,33	123	82,55		
	TC	1	8,33	1	6,67	26	17,45		
S12	KKTC	92	84,40	29	90,63	27	77,14	2,29	0,32
	TC	17	15,60	3	9,38	8	22,86		
S13	KKTC	4	57,14	8	88,89	136	85,00		
	TC	3	42,86	1	11,11	24	15,00		
S14	KKTC	6	85,71	22	88,00	120	83,33		
	TC	1	14,29	3	12,00	24	16,67		
S15	KKTC	102	85,71	25	86,21	21	75,00		
	TC	17	14,29	4	13,79	7	25,00		
S16	KKTC	108	83,72	19	82,61	21	87,50		
	TC	21	16,28	4	17,39	3	12,50		
S17	KKTC	8	80,00	20	100,00	120	82,19		
	TC	2	20,00	0	0,00	26	17,81		
S18	KKTC	7	77,78	7	100,00	134	83,75		
	TC	2	22,22	0	0,00	26	16,25		

Tablo 4.8.1.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları üniversitenin bulunduğu yere göre çok kültürlü eğitim tutum ölçeğine verdikleri yanıtların karşılaştırılmasına ilişkin ki kare (Chi Square) testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.8.1. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin mezun oldukları üniversitenin bulunduğu yere göre çok kültürlü eğitim tutum ölçeğinde yer alan ifadelere verdikleri yanıtlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.9. Öğretmenlerin branşlarına göre çok kültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırılması*

Branş	n	\bar{x}	s	t	p
Sınıf	109	3,71	0,35	-0,72	0,47
Branş	67	3,69	0,46		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre çok kültürlü eğitim tutum ölçüği puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 4.9.'da verilmiştir.

Tablo 4.9. incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ölçekten ortalama $3,71\pm0,35$ puan, branş öğretmenlerinin ise ortalama $3,69\pm0,46$ puan aldığı saptanmıştır. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin branşlarına göre çok kültürlü eğitim tutum ölçüği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.10. Öğretmenlerin ders verdikleri sınıflara göre çok kültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırılması*

Ders Verilen Sınıf	n	\bar{x}	s	Min	Max	Levene F	p
Okul öncesi	39	3,80	0,33	2,94	4,78	0,96	1,00 0,37
Birinci-İkinci-Üçüncü Sınıflar	84	3,70	0,41	2,28	4,89		
Dördüncü-Beşinci Sınıflar	53	3,64	0,40	2,72	4,33		

*d (effect size) =0,14

Tablo 4.10.'da araştırmaya katılan öğretmenlerin ders verdikleri sınıflara göre çok kültürlü eğitim tutum ölçüği puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.10 göre araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerinin ölçekte ortalama $3,80 \pm 0,33$ puan, Birinci-İkinci-Üçüncü sınıflara ders veren öğretmenlerin ortalama $3,70 \pm 0,41$ puan, Dördüncü-Beşinci sınıflara ders veren öğretmenlerin ise $3,64 \pm 0,40$ puan aldıkları görülmüştür. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin ders verdikleri sınıflara göre çok kültürlü eğitim tutum ölçüği puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.11. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre çok kültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırılması*

Mesleki Kıdem	n	\bar{x}	s	Min	Max	Levene	F	p	Tukey
5 yıl ve altı	30	3,72	0,41	2,61	3,78	0,87	3,77	0,01*	1-3
6-10 yıl arası	31	3,90	0,45	3,11	4,00				1-4
11-15 yıl arası	25	3,64	0,39	2,28	3,94				2-3
16 yıl ve üzeri	90	3,65	0,35	2,78	3,94				2-4

*d (effect size) =0,27

Tablo 13.'te araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre çok kültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Beş yıl ve altı mesleki kıdem sahip öğretmenler çok kültürlü eğitim ölçüğinden ortalama $3,72 \pm 0,41$ puan, 6-10 yıl arası mesleki kıdem sahip öğretmenler $3,90 \pm 0,45$ puan, 11-15 yıl arası mesleki kıdem sahip öğretmenler $3,64 \pm 0,39$ puan ve 16 yıl ve üzeri mesleki kıdem sahip öğretmenler ise ortalama $3,65 \pm 0,35$ puan almıştır. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre çok kültürlü eğitim tutumları ölçüğinden aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Yapılan Post Hoc Tukey testi sonuçlarına göre bu fark 5 yıl ve altı ve 6-10 yıl arası mesleki kıdem sahip öğretmenlerden kaynaklanmaktadır, 5 yıl ve altı ve 6-10 yıl arası mesleki kıdem sahip öğretmenler diğer mesleki kıdem gruplarında yer alan öğretmenlere göre ölçekte daha yüksek puan almıştır. Başka bir ifadeyle 5 yıl ve altı ve 6-10 yıl arası mesleki kıdem sahip öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri diğer öğretmenlere göre daha olumludur.

Tablo 4.11.1. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre çok kültürlü eğitim tutumları ölçügine vermiş oldukları yanıtların karşılaştırılması.

Madde	Mesleki Kıdem	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		χ^2	p
		n	%	n	%	n	%		
S1	5 yıl ve altı	2	16,67	6	24,00	22	15,83		
	6-10 yıl arası	0	0,00	5	20,00	26	18,71		
	11-15 yıl arası	2	16,67	3	12,00	20	14,39		
	16 yıl ve üzeri	8	66,67	11	44,00	71	51,08		
S2	5 yıl ve altı	1	25,00	1	9,09	28	17,39		
	6-10 yıl arası	0	0,00	2	18,18	29	18,01		
	11-15 yıl arası	1	25,00	1	9,09	23	14,29		
	16 yıl ve üzeri	2	50,00	7	63,64	81	50,31		
S3	5 yıl ve altı	12	14,81	6	15,79	12	21,05	1,95	0,92
	6-10 yıl arası	14	17,28	6	15,79	11	19,30		
	11-15 yıl arası	11	13,58	7	18,42	7	12,28		
	16 yıl ve üzeri	44	54,32	19	50,00	27	47,37		
S4	5 yıl ve altı	0	0,00	3	13,04	27	18,37		
	6-10 yıl arası	0	0,00	6	26,09	25	17,01		
	11-15 yıl arası	2	33,33	4	17,39	19	12,93		
	16 yıl ve üzeri	4	66,67	10	43,48	76	51,70		
S5	5 yıl ve altı	9	39,13	7	25,93	14	11,11		
	6-10 yıl arası	3	13,04	7	25,93	21	16,67		
	11-15 yıl arası	4	17,39	4	14,81	17	13,49		
	16 yıl ve üzeri	7	30,43	9	33,33	74	58,73		
S6	5 yıl ve altı	23	20,35	4	12,50	3	9,68	3,20	0,78
	6-10 yıl arası	20	17,70	5	15,63	6	19,35		
	11-15 yıl arası	14	12,39	6	18,75	5	16,13		
	16 yıl ve üzeri	56	49,56	17	53,13	17	54,84		
S7	5 yıl ve altı	8	16,67	10	19,23	12	15,79	5,96	0,43
	6-10 yıl arası	7	14,58	8	15,38	16	21,05		
	11-15 yıl arası	4	8,33	6	11,54	15	19,74		
	16 yıl ve üzeri	29	60,42	28	53,85	33	43,42		
S8	5 yıl ve altı	5	18,52	9	26,47	16	13,91		
	6-10 yıl arası	4	14,81	4	11,76	23	20,00		
	11-15 yıl arası	2	7,41	7	20,59	16	13,91		
	16 yıl ve üzeri	16	59,26	14	41,18	60	52,17		
S9	5 yıl ve altı	14	21,54	9	19,15	7	10,94	10,33	0,11
	6-10 yıl arası	15	23,08	3	6,38	13	20,31		
	11-15 yıl arası	10	15,38	8	17,02	7	10,94		
	16 yıl ve üzeri	26	40,00	27	57,45	37	57,81		

Tablo 4.11.1. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre çok kültürlü eğitim tutumları ölçeğine vermiş oldukları yanıtların karşılaştırılması (devam).

Madde	Mesleki Kıdem	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		χ^2	p
		n	%	n	%	n	%		
S10	5 yıl ve altı	6	13,33	9	25,71	15	15,63	5,82	0,44
	6-10 yıl arası	5	11,11	5	14,29	21	21,88		
	11-15 yıl arası	6	13,33	5	14,29	14	14,58		
	16 yıl ve üzeri	28	62,22	16	45,71	46	47,92		
S11	5 yıl ve altı	3	25,00	0	0,00	27	18,12		
	6-10 yıl arası	1	8,33	0	0,00	30	20,13		
	11-15 yıl arası	2	16,67	3	20,00	20	13,42		
	16 yıl ve üzeri	6	50,00	12	80,00	72	48,32		
S12	5 yıl ve altı	23	21,10	4	12,50	3	8,57	6,65	0,35
	6-10 yıl arası	22	20,18	5	15,63	4	11,43		
	11-15 yıl arası	15	13,76	5	15,63	5	14,29		
	16 yıl ve üzeri	49	44,95	18	56,25	23	65,71		
S13	5 yıl ve altı	1	14,29	1	11,11	28	17,50		
	6-10 yıl arası	1	14,29	0	0,00	30	18,75		
	11-15 yıl arası	2	28,57	4	44,44	19	11,88		
	16 yıl ve üzeri	3	42,86	4	44,44	83	51,88		
S14	5 yıl ve altı	1	14,29	6	24,00	23	15,97		
	6-10 yıl arası	0	0,00	4	16,00	27	18,75		
	11-15 yıl arası	2	28,57	4	16,00	19	13,19		
	16 yıl ve üzeri	4	57,14	11	44,00	75	52,08		
S15	5 yıl ve altı	27	22,69	2	6,90	1	3,57		
	6-10 yıl arası	24	20,17	3	10,34	4	14,29		
	11-15 yıl arası	17	14,29	3	10,34	5	17,86		
	16 yıl ve üzeri	51	42,86	21	72,41	18	64,29		
S16	5 yıl ve altı	27	20,93	2	8,70	1	4,17		
	6-10 yıl arası	27	20,93	1	4,35	3	12,50		
	11-15 yıl arası	16	12,40	4	17,39	5	20,83		
	16 yıl ve üzeri	59	45,74	16	69,57	15	62,50		
S17	5 yıl ve altı	3	30,00	8	40,00	19	13,01		
	6-10 yıl arası	1	10,00	3	15,00	27	18,49		
	11-15 yıl arası	1	10,00	3	15,00	21	14,38		
	16 yıl ve üzeri	5	50,00	6	30,00	79	54,11		
S18	5 yıl ve altı	2	22,22	0	0,00	28	17,50		
	6-10 yıl arası	1	11,11	2	28,57	28	17,50		
	11-15 yıl arası	1	11,11	1	14,29	23	14,38		
	16 yıl ve üzeri	5	55,56	4	57,14	81	50,63		

Tablo 4.11.1.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre çok kültürlü eğitim tutum ölçüğine verdikleri yanıtların karşılaştırılmasına ilişkin ki kare (Chi Square) testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.11.1. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre çok kültürlü eğitim tutum ölçüğünde yer alan ifadelere verdikleri yanıtlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.12 Öğretmenlerin çalışıkları okul sayısına göre çok kültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırılması*

Çalışılan Okul Sayısı	n	\bar{x}	s	Min	Max	Levene	F	p
Bir	20	3,74	0,35	3,11	3,28	0,08	1,57	0,18
İki	50	3,75	0,42	2,61	4,89			
Üç	51	3,68	0,45	2,72	4,83			
Dört	20	3,64	0,26	3,06	4,11			
Beş ve üzeri	35	3,68	0,41	2,28	4,39			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışıkları okul sayısına göre çok kültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.12.'de verilmiştir.

Tablo 4.12. incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin çalışıkları okul sayısına göre çok kültürlü eğitim ölçüğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Çalışılan okul sayısına bakılmaksızın öğretmenlerin ölçüye ilişkin görüşleri benzerdir.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin çalışıkları okulun bulunduğu bölgeye göre çok kültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırılması**

Okulun Bulunduğu Bölge	n	\bar{x}	s	t	p
Güzelyurt Merkez	88	3,64	0,36	-1,99	0,05*
Köy	88	3,76	0,41		

* $p<0,05$, ** d (effect size) =0,05

Tablo 4.13.'te verilen öğretmenlerin çalışıkları okulun bulunduğu bölgeye göre çok kültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, merkezde görevli öğretmenlerin ölçükten ortalama $3,64\pm0,36$ puan, köylerde görevli öğretmenlerin ise ortalama $3,76\pm0,41$ puan aldıkları tespit

edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen merkezde ve köylerde görevli öğretmenlerin, görev yaptıkları bölgelere göre ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmış ve etki büyülüğünün düşük olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Köylerde görevli öğretmenler, Güzelyurt merkezde görevli öğretmenlere göre daha yüksek puan almıştır.

Tablo 4.13.1. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu bölgeye göre çok kültürlü eğitim tutumları ölçegine vermiş oldukları yanıtların karşılaştırılması.

Madde	Okulun bulunduğu bölge	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		X ₂	p
		n	%	n	%	n	%		
S1	Güzelyurt Merkez	4	33,33	14	56,00	70	50,36	1,70	0,43
	Köy	8	66,67	11	44,00	69	49,64		
S2	Güzelyurt Merkez	0	0,00	7	63,64	81	50,31		
	Köy	4	100,00	4	36,36	80	49,69		
S3	Güzelyurt Merkez	42	51,85	19	50,00	27	47,37	0,27	0,87
	Köy	39	48,15	19	50,00	30	52,63		
S4	Güzelyurt Merkez	5	83,33	13	56,52	70	47,62		
	Köy	1	16,67	10	43,48	77	52,38		
S5	Güzelyurt Merkez	12	52,17	12	44,44	64	50,79	0,41	0,82
	Köy	11	47,83	15	55,56	62	49,21		
S6	Güzelyurt Merkez	51	45,13	18	56,25	19	61,29	3,15	0,21
	Köy	62	54,87	14	43,75	12	38,71		
S7	Güzelyurt Merkez	24	50,00	29	55,77	35	46,05	1,17	0,56
	Köy	24	50,00	23	44,23	41	53,95		
S8	Güzelyurt Merkez	13	48,15	11	32,35	64	55,65	5,74	0,06
	Köy	14	51,85	23	67,65	51	44,35		
S9	Güzelyurt Merkez	35	53,85	24	51,06	29	45,31	0,97	0,62
	Köy	30	46,15	23	48,94	35	54,69		
S10	Güzelyurt Merkez	24	53,33	16	45,71	48	50,00	0,46	0,80
	Köy	21	46,67	19	54,29	48	50,00		
S11	Güzelyurt Merkez	6	50,00	11	73,33	71	47,65	3,60	0,17
	Köy	6	50,00	4	26,67	78	52,35		
S12	Güzelyurt Merkez	50	45,87	19	59,38	19	54,29	2,13	0,35
	Köy	59	54,13	13	40,63	16	45,71		
S13	Güzelyurt Merkez	4	57,14	6	66,67	78	48,75		
	Köy	3	42,86	3	33,33	82	51,25		
S14	Güzelyurt Merkez	3	42,86	13	52,00	72	50,00		
	Köy	4	57,14	12	48,00	72	50,00		
S15	Güzelyurt Merkez	57	47,90	18	62,07	13	46,43	2,04	0,36
	Köy	62	52,10	11	37,93	15	53,57		
S16	Güzelyurt Merkez	57	44,19	17	73,91	14	58,33	7,67	0,02*
	Köy	72	55,81	6	26,09	10	41,67		
S17	Güzelyurt Merkez	5	50,00	11	55,00	72	49,32	0,23	0,89
	Köy	5	50,00	9	45,00	74	50,68		
S18	Güzelyurt Merkez	7	77,78	6	85,71	75	46,88		
	Köy	2	22,22	1	14,29	85	53,13		

* $p<0,05$

Tablo 4.13.1.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu bölgeye göre çok kültürlü eğitim tutum ölçüğine verdikleri yanıtların karşılaştırılmasına ilişkin ki kare (Chi Square) testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.13.1. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu bölgeye göre “*Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çalışma yaratır.*” ifadesine vermiş oldukları yanıtlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Bu ifadeye köyde görev yapan öğretmenlerin katılma oranı daha azdır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgeye göre çok kültürlü eğitim tutum ölçüğünde yer alan ifadelere verdikleri yanıtlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.14. Öğretmenlerin çalışıkları okuldaki öğrenci sayısına göre çok kültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırılması

Okuldaki Öğrenci Sayısı	n	\bar{x}	s	Min	Max	Levene	F	p	Tukey
100 ve altı	59	3,82	0,43	2,61	4,89	0,94	4,09	0,02*	1-2
101-200 arası	56	3,66	0,36	2,39	4,22				1-3
201 ve üzeri	61	3,63	0,37	2,44	4,33				

* $p<0,05$, *d (effect size) =0,05

Tablo 4.14.'te araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin çalışıkları okuldaki öğrenci sayısına göre çok kültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Görev yaptıkları okul 100 ve altı sayıda öğrenci bulunan öğretmenler çok kültürlü eğitim ölçüğinden ortalama $3,82\pm0,43$ puan, 101-200 arası öğrenci bulunan okullarda görevli öğretmenler $3,66\pm0,36$ puan ve 201'den fazla öğrencinin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenler ortalama $3,63\pm0,37$ puan almıştır. Öğretmenlerin çalışıkları okuldaki öğrenci sayısına göre ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu ve etki büyülüğünün düşük olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Yapılan Post Hoc Tukey testi sonuçlarına göre bu fark 100 ve altı sayıda öğrencinin bulunduğu okullarda görevli öğretmenlerden kaynaklanmaktadır olup, 100 ve altı sayıda öğrencinin bulunduğu okullarda görevli öğretmenler diğer öğretmenlere göre daha yüksek puan almıştır.

Tablo 4.14.1. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki öğrenci sayısına göre çok kültürlü eğitim tutumları ölçeğine vermiş oldukları yanıtların karşılaştırılması.

Maddeler	Öğrenci Sayısı	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		χ^2	p
		n	%	n	%	n	%		
S1	100 ve altı	3	25,00	11	44,00	45	32,37		
	101-200 arası	6	50,00	7	28,00	43	30,94		
	201 ve üzeri	3	25,00	7	28,00	51	36,69		
S2	100 ve altı	2	50,00	3	27,27	54	33,54		
	101-200 arası	2	50,00	3	27,27	51	31,68		
	201 ve üzeri	0	0,00	5	45,45	56	34,78		
S3	100 ve altı	26	32,10	13	34,21	20	35,09	2,69	0,61
	101-200 arası	26	32,10	9	23,68	21	36,84		
	201 ve üzeri	29	35,80	16	42,11	16	28,07		
S4	100 ve altı	1	16,67	4	17,39	54	36,73		
	101-200 arası	2	33,33	10	43,48	44	29,93		
	201 ve üzeri	3	50,00	9	39,13	49	33,33		
S5	100 ve altı	6	26,09	12	44,44	41	32,54	4,67	0,32
	101-200 arası	11	47,83	6	22,22	39	30,95		
	201 ve üzeri	6	26,09	9	33,33	46	36,51		
S6	100 ve altı	47	41,59	9	28,13	3	9,68	11,72	0,02*
	101-200 arası	31	27,43	11	34,38	14	45,16		
	201 ve üzeri	35	30,97	12	37,50	14	45,16		
S7	100 ve altı	15	31,25	15	28,85	29	38,16	4,60	0,33
	101-200 arası	20	41,67	15	28,85	21	27,63		
	201 ve üzeri	13	27,08	22	42,31	26	34,21		
S8	100 ve altı	12	44,44	14	41,18	33	28,70	6,87	0,14
	101-200 arası	4	14,81	12	35,29	40	34,78		
	201 ve üzeri	11	40,74	8	23,53	42	36,52		
S9	100 ve altı	28	43,08	11	23,40	20	31,25	11,85	0,02*
	101-200 arası	11	16,92	19	40,43	26	40,63		
	201 ve üzeri	26	40,00	17	36,17	18	28,13		
S10	100 ve altı	13	28,89	13	37,14	33	34,38	1,18	0,88
	101-200 arası	17	37,78	10	28,57	29	30,21		
	201 ve üzeri	15	33,33	12	34,29	34	35,42		
S11	100 ve altı	4	33,33	3	20,00	52	34,90		
	101-200 arası	4	33,33	2	13,33	50	33,56		
	201 ve üzeri	4	33,33	10	66,67	47	31,54		
S12	100 ve altı	44	40,37	7	21,88	8	22,86	6,29	0,18
	101-200 arası	30	27,52	12	37,50	14	40,00		
	201 ve üzeri	35	32,11	13	40,63	13	37,14		
S13	100 ve altı	3	42,86	1	11,11	55	34,38		
	101-200 arası	0	0,00	3	33,33	53	33,13		
	201 ve üzeri	4	57,14	5	55,56	52	32,50		
S14	100 ve altı	2	28,57	8	32,00	49	34,03		
	101-200 arası	2	28,57	8	32,00	46	31,94		
	201 ve üzeri	3	42,86	9	36,00	49	34,03		
S15	100 ve altı	47	39,50	6	20,69	6	21,43	7,20	0,13
	101-200 arası	35	29,41	9	31,03	12	42,86		
	201 ve üzeri	37	31,09	14	48,28	10	35,71		
S16	100 ve altı	51	39,53	4	17,39	4	16,67	10,99	0,03*
	101-200 arası	39	30,23	6	26,09	11	45,83		
	201 ve üzeri	39	30,23	13	56,52	9	37,50		
S17	100 ve altı	4	40,00	6	30,00	49	33,56		
	101-200 arası	2	20,00	6	30,00	48	32,88		
	201 ve üzeri	4	40,00	8	40,00	49	33,56		
S18	100 ve altı	2	22,22	1	14,29	56	35,00		
	101-200 arası	2	22,22	3	42,86	51	31,88		
	201 ve üzeri	5	55,56	3	42,86	53	33,13		

*p<0,05

Tablo 4.14.1.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışıkları okuldaki öğrenci sayısına göre çok kültürlü eğitim tutum ölçüğine verdikleri yanıtların karşılaştırılmasına ilişkin ki kare (Chi Square) testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.14.1. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin çalışıkları okuldaki öğrenci sayısına göre "*Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir*" ifadesine vermiş oldukları yanıtlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Bu ifadeye 100 ve altı sayıda öğrencinin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin katılma oranı daha azdır.

Öğretmenlerin çalışıkları okuldaki öğrenci sayısına göre "*İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarınla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır.*" ifadesine vermiş oldukları yanıtlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Bu ifadeye 101-200 arası öğrencinin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin katılma oranı daha azdır.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin çalışıkları okuldaki öğrenci sayısına göre "*Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çalışma yaratır.*" ifadesine vermiş oldukları yanıtlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Bu ifadeye 100 ve altı sayıda öğrencinin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin katılma oranı daha azdır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgeye göre çok kültürlü eğitim tutum ölçünginde yer alan ifadelere verdikleri yanıtlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.15. Öğretmenlerin sendika üyesi olma durumlarına göre çok kültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırılması*

Sendika Üyeliği	n	\bar{x}	s	t	p
Var	159	3,72	0,40	1,71	0,09
Yok	17	3,55	0,35		

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin sendika üyesi olma durumlarına göre çok kültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 4.15.'te verilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen sendika üyesi öğretmenler ölçekten $3,72 \pm 0,40$ puan, sendika üyeliği bulunmayan öğretmenler ise ortalama $3,55 \pm 0,35$ puan almıştır. Öğretmenlerin sendika üyesi olma durumlarına göre ölçek puanları karşılaştırıldığında, sendika üyesi olan ve olmayan öğretmenler ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$).

Tablo 4.16. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre çok kültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırılması

Hizmet İçi	n	\bar{x}	s	t	p
Alan	50	3,70	0,52	-0,14	0,90
Almayan	126	3,71	0,34		

Tablo 4.16.'da araştırmaya katılan öğretmenlerden hizmet içi eğitim alma duurmlarına göre çok kültürlü eğitim tutum ölçüği puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.16. incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen öğretmenlerden hizmet içi eğitim alanlar ölçekten ortalama $3,70 \pm 0,52$ puan, hizmet içi eğitim almayan öğretmenler ise ortalama $3,71 \pm 0,34$ puan almışlardır. Araştırmaya alınan öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre çok kültürlü eğitim tutum ölçüği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p > 0,05$). Hem hizmet içi eğitim alan hem de almayan öğretmenler çok kültürlü eğitim ölçüğine ilişkin pozitif görüş bildirmiştir.

4.2. Nitel boyuta ilişkin bulgular

Aşağıda Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında doktora derecesine sahip KKTC üniversitelerindeki öğretim üyelerine uygulanan görüşme sonuçlarına ilişkin bulgular sunulmaktadır. Görüşme verilerine ilişkin bulgular, görüşme esnasında akademisyenlere sorulan görüşme sorularına göre düzenlenmiştir. Akademisyenlere sorulan açık uçlu sorular teker teker analiz edilmiş ve elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Aşağıda araştırma kapsamında sorulan dokuz açık uçlu soru başlık olarak yazılmış ve her bir soru için verilen tüm cevaplar birlikte yorumlanarak sentezlenmiştir.

Soru 1: “Eğitimde çok kültürlülük” ifadesini kendi cümlelerinizle açıklamanız istense nasıl bir açıklama yaparsınız?

Eğitim Programı ve Öğretim (EPÖ) alanında uzman akademisyenlerden ilk olarak çok kültürlü eğitimi tanımlamaları istenmiştir. Akademisyenlerin hemen hepsi çok kültürlü eğitimi; çocukların din, dil, ırk, cinsiyet, etnik köken, farklı kültürel değerlerinin göz önünde bulundurularak, ayrım gözetmeksizin bir arada eğitim alması ve kültürel farklılıklar göz önünde bulundurarak programların hazırlanması şeklinde tanımlamışlardır. Çok kültürlü eğitime ilişkin öğretmenlerin yaptıkları tanımlardan örnekler aşağıda verilmiştir:

“Eğitimde çok kültürlülük deyince onun şemsiyesi olan ya da daha kapsayıcı olan ve ilk aklıma gelen insan hakları eğitimidir. Genel anlamda din, dil, ırk, cinsiyet, tavır, yaklaşım hiç bunları örtmeden bunların hepsine önem vererek bir genel eğitim aurası oluşturma... Geliştireceğiniz programlar, yazacağınız kitaplar veya çok üst düzeyde bakanlık ya da meclis düzeyinde geliştireceğimiz eğitime yönelik stratejilerde bunların göz önünde bulundurulması ve bireye kendini gerçekleştirmesi için fırsat tanımınız.”(A2)

“Farklı kültürlerden olan öğrencilerin hepsini eşit konuda, adaletli bir şekilde eğitim alması, hepsine yönelik onlara hitap edebilecek şekilde bir eğitim programını geliştirip, öğretiminde ona yönelik olması, öğretim etkinliklerinin de onlarla paralel bir şekilde gitmesi olarak tanımlayabilirim.” (A8)

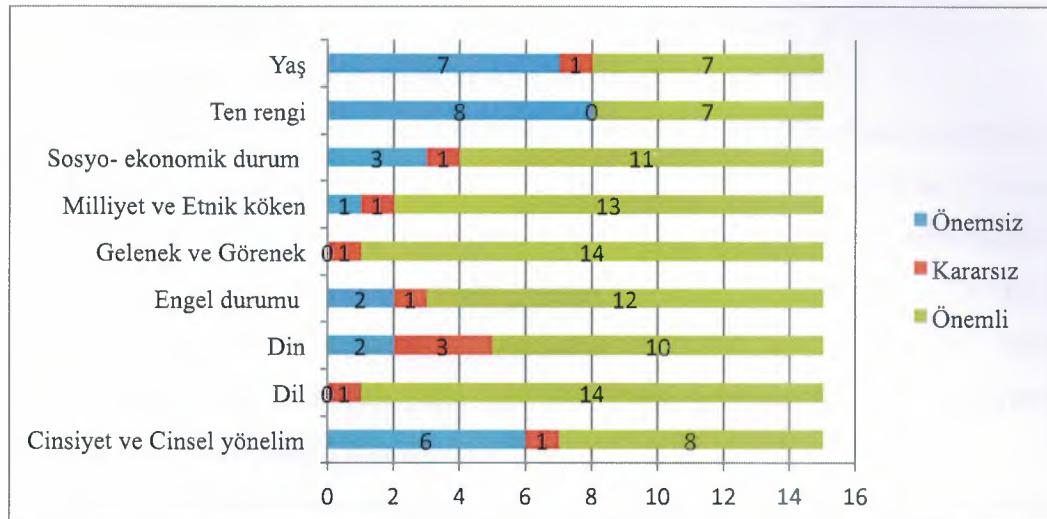
“Çok kültürlü eğitim, hangi kültürden olursa olsun bireylerin kendini ait hissettiği ve kendine ait hissettiği tüm olguları kapsayabilecek biçimde düzenlenmiş öğrenme ortamlarıdır. Dolayısıyla çok kültürlü eğitim, bireysel özelliklerinden ötürü hiçbir öğrencinin kendini dışlanmış hissetmeden özgürce ve özgüvenle öğrenme-öğretim süreçlerinde aktif katılabileceği eğitim ortamları hem demokratik yaşamı geliştirmek hem de bireylerin bir arada ve kendisi ile barışık şekilde yaşama hazırlanabilmesi için önemlidir.” (A12)

“Çok kültürlülük bir topluluk içinde farklı ırk, etnik köken, sosyo-kültürel yapı, dil ve dinden insanların bulunması demek. Çok kültürlü eğitim ise bu farlı altyapıya sahip bireylere veya gruplara eğitimde fırsat eşitliği yaratma, okul ortamlarını, program ve etkinliklerini öğrenci geresimlerine göre düzenleme anlamına gelir. Çok kültürlü eğitim aynı zamanda, cinsiyeti, zeka türünü, yetenekleri ve özgül öğrenme güçlüklerini de dikkate alması gereklidir.” (A14)

Soru 2: Bir eğitim sisteminin “çok kültürlü” olarak adlandırılabilmesi için sizce hangi değişkenler (farklı özellikler) önem kazanmaktadır?

Değişkenler akademisyenlere tablo şeklinde sunulmuş ve her maddeye verdikleri önem derecesini işaretlemeleri istenmiştir. Akademisyenlerden sadece 2 tanesi maddelerin tümünü önemli olarak işaretlemiştir.

“Cinsiyet ve cinsel yönelim” değişkenini 8 akademisen önemli, 6’sı önemsiz ve 1’i ise kararsız olarak işaretlemiştir. “Dil” değişkenini 14 akademisen önemli, 1i ise kararsız olarak işaretlemiştir. “Din” değişkenini 10 akademisen önemli, 3ü kararsız ve 2si ise önemsiz olarak işaretlemiştir. “Engel durumu”nu 12 akademisen önemli, 2si önemsiz, 1’i ise karasız olarak işaretlemiştir. “Gelenek ve görenek” 14 akademisen tarafından önemli ve 1i tarafından ise karasız olarak işaretlenmiştir. “Milliyet ve etnik köken” değişkenini 13 akademisen önemli, 1’i kararsız, 1 diğeri ise önemsiz bulmaktadır. “Sosyo-ekonomik durum” 11 akademisen tarafından önemli, 1’i tarafından kararsız ve 1 diğeri tarafından ise önemsiz olarak işaretlenmiştir. “Ten rengi” 7 akademisen tarafından önemli, 8’i tarafından ise önemsiz olarak gösterilmiştir. Son olarak yaşı değişkeni 7’si tarafından önemli, diğer 7si tarafından önemsiz ve 1 kişi tarafından da karasız olarak işaretlenmiştir.



Şekil 2: Değişkenlerin (farklı özelliklerin) sayısal olarak önem derecesi

Şekil 2. incelediğinde bazı değişkenlerin çok daha önemli olduğunu görülmektedir. Akademisyenlerin büyük bir çoğunluğunun dil, gelenek-görenek ile milliyet ve etnik köken değişkenlerinin önem derecesinde hem fikir oldukları ve çok kültürlülük kapsamında önemli buldukları görülmektedir. Ayrıca sosyo-ekonomik durum, engel durumu ve din değişkenlerinin de önemli bulunduğu görülmektedir. Buna karşın cinsiyet ve cinsel yönelim, ten rengi ile yaş faktörlerini diğer değişkenlere göre daha önemsiz buldukları söylenebilir.

Soru 3: Çok kültürlü bir ilköğretim programının Kuzey Kıbrıs için gereklili olmadığını değerlendirir misiniz?

Bu soruya ilişkin olarak akademisyenlerinin tamamı Kuzey Kıbrıs için çok kültürlü bir eğitim programının gereklili olduğunu belirtmişlerdir. Akademisyenler bu konuda görüşlerini şu şekilde dile getirmiştirler:

“Program gereklidir, çok gereklidir. Belki de Türkiye’de çok çok daha gereklidir.”

(A1)

“İnsan haklarını düşündüğünüzde kaçma şansınız yok zaten. Gereklidir tabiki.” (A2)

“Kesinlikle artık olması gerekiyor. Esasında sadece Kuzey Kıbrıs için değil, dünyanın her yerinde çok kültürlü eğitim programlarına geçilmesi gerekiyor”. (A5)

Soru 4: Çok kültürlü bir ilköğretim programının Kuzey Kıbrıs için neden gerekli (ya da gereksiz) olduğunu açıklar misiniz?

Çok kültürlü eğitimin gerekliğini savunabilmek için öncelikle sebeplerinin bilinmesi gerekmektedir. Bu amaçla araştırmaya katılan akademisyenlere, Kuzey Kıbrıs için çok kültürlü eğitim programlarının neden gerekli olduğu sorulmuştur. Bazı akademisyenler birden fazla neden ortaya koymuşlardır. Cevaplar incelendiğinde ülkenin toplumsal yapısındaki farklılıklar, göç, adada iki farklı toplumun yaşaması ve küçük yaşta eğitimin önemi gibi çeşitli nedenler ortaya koydukları görülmüştür.

On beş akademisyenden altı tanesi ülkenin yapısındaki farklılıklardan dolayı çok kültürlü eğitimin gerekli olduğunu savunmuştur. A13 bu durumu şu sözleriyle özetlemiştir:

“KKTC de farklı ülkelerden, etnik kökenden, farklı kültürlerden ve dinden öğrenciler bulunmaktadır. Aynı ülkeden olup farklı inanç ve kültürlerden olanlar da var... Bu nedenle eğitim politikalarının, eğitim amaçlarının, vizyon ve misyonunun çok kültürlü eğitime göre yeniden oluşturulması gerekmektedir.” (A13)

Farklı kültürlerden ve ülkelerden insanların hepsine hitap edebilecek bir yapının önemine değinen A4 bu durumu *“Her ülkenin, gelen her insanın diline, dinine mutlaka saygı gösterilmeli ve bir öğrenci bile olsa onun özellikleri dikkate alınarak eğitim sisteminde uygulanmalı. O yüzden başta da öğretmenlerin çok iyi eğitilmesi ve programların da gerçekten insan hakları ve demokrasiye uygun bir biçimde yapılandırılması çok önem taşımaktır.”* sözleriyle açıklamıştır.

On beş akademisyenden dört tanesi göç alan yapısını gerekçe olarak sunmuşlardır. Göçlerin ülke yapısında sebep olduğu farklılıkların, eğitime yansımاسının kaçınılmaz olduğunu ve bu anlamda çok kültürel olgusunun faydalarını vurgulamışlardır.

“Ada, yapısından dolayı çok ciddi bir göç alıyor. Sadece Türkiye'den değil Arap ülkelerinden, Uzak Doğu ülkelerinden de çok ciddi göçler var. Ve bu çocukların eğitim hakkı istiyorlar. Ancak bu çocuklara özel programlar sunulamıyor.” (A1)
“Ada iki taraftan da farklı ülkelerden göç almaktadır. Kuzey daha çok Türkiye'den göç alırken, eski SSCB'ye mensup ülkelerden de göç almaktadır. Türkiye'nin farklı bölgelerinden ve yörelerinden gelenler de kendi içlerinde farklı kültürlerle ve bakış

açılara sahiptirler. Bu da KKTC'de çok kültürlü bir eğitimi gerekliliğinin kılmasının nedeni olmalıdır.” (A14)

Üç akademisyen adada iki farklı toplumun yaşadığına dikkat çekerek, olası bir çözüm durumunda çok kültürlü eğitim ihtiyacının daha da artacağına vurgu yapmışlardır.

“Hedef olarak Avrupa Birliği'ne üye olmayı koymuşuz. Bu hedef çerçevesinde çok kültürlü eğitime geçmemiz gerekiyor. Başka kültürleri de tanımamız gerekiyor. Ayrıca Rum toplumu ile de birlikte yaşamayı hedefliyoruz. Barış yapılması veya Kıbrıs sorununa bir çözüm bulunması durumunda iki farklı dil, iki farklı din birlikte yaşayacaktır. Bunun için de yine çok kültürlü eğitime mutlaka ihtiyaç vardır. Biz dünya ülkesi olmak isdersek, dünyayla bütünlüğe isdersek ve dünyadaki yerimizi almak isdersek ve uyum sağlamak isdersek diğer dünya toplumlarına, halklarına onların kültürlerini de bilmemiz gereklidir. Bu sebeple çok kültürlülük çok önemlidir.” (A3)

“...içinde yaşadığımız coğrafyayı farklı bir toplumla paylaştığımız gerçekidir. Kıbrıs Türk halkın mutlu ve refah içinde yaşayabilmesi ve sürdürülebilir bir sisteme kavuşması için Kıbrıs sorununun çözüme kavuşturulması çok büyük önem taşımaktadır. Kıbrıs sorununu siyasiler çözecektir ancak barış kurup yaşatacak olan halklardır. Bu bağlamda yeni nesillere farklılıklarla saygı ve bir arada yaşama kültürünün aşılması toplumsal geleceğimiz açısından da hayatı bir konudur. Kuşkusuz bu bilincin ülkemizde yaşaması ve gelişmesi her iki toplumun da hassasiyet sergilemesine bağlı olacaktır ancak Kıbrıs Türk halkın barışa, bir arada yaşamaya ve farklılıklara saygı temelinde insanca yaşama bakışını somutlaşdırabilecek en temel göstergelerinden bir tanesi de ilköğretim programımızda çok kültürlülüğün artan düzeyde yer almamasını sağlamakta geçer.” (A12)

İki akademisyen ise çok kültürlü eğitimin küçük yaşlarda başlamasını önemini vurgulayarak ülkemizde de bu programların gerekliliğini savunmuşlardır.

“Ağaç yaşı iken eğilir... Karakterin de küçük yaşta şekillendirdiğini göz önünde bulundurduğumuzda ki değerler eğitimi yurt dışında onun için küçük yaşlarda konuluyor. Değerler eğitimiminin bir noktası da duyarlılıktır. Duyarlılık hoşgörüyü, çok kültürlülüğü içeriyor.” (A6)

Cocuk kültürünün programlara yansıtılması sayesinde küçük yaşlardan başlayarak çocuklara farklı oları yadırgamamayı öğretmemiz mümkün olabileceğini savunan A12; *“tekerlekli sandalyesi ile sınıfa gelen bir öğrenci ile diğer öğrencilerin sağlıklı iletişim kurabilmesi sayesinde o öğrenci yaşama çok daha sağlıklı şekilde hazırlanabilecek, farklı özgürgine rağmen bir birey olduğunu, eşit olduğunu, toplumsal yaşamda bir rolü olduğunu ve özgüvenle hayatı tutunabileceğini hissedebilir.”* şeklinde bir örnek vererek işin özünde, bireysel farklılıklara saygı unsuru olduğunu ve eşitlik duygusunun küçük yaşlardan itibaren yeni nesillere aşılanmasının önemine vurgu yapmıştır.

Akademisyenlerden bir tanesi ise çok kültürlü eğitimin gerekliliğini daha evrensel bir nedene bağlayarak toplumsal barış, huzur ve mutluluk için önemine dikkat çekmiştir. Bu düşüncesini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Toplumsal barış, mutluluk ve hayatı kalitesi için. Yani insanların farklılıklarını bir kapta eritip de onlara tekrardan bir lezzet olarak sunduğunuzda bu mutluluğu getirir. Örneğin ben dar gelirli bir vatandaşım ama çok zengin bir çocukla iş yapabiliyorum. Demek ki ilerde toplumda da böyle bir yer bulabileceğimin öncülleridir onlar... Farklılıkların ayrıcalık, özellik ve güzellik olduğunu aktarmalısınız. Bu dünyaya daha farklı bakılmasını sağlar. Çünkü her şey toplumda, sınıfta, evrende zitti ile birlikte güzeldir. Çok kültürlülük sadece uyum içinde yaşamak değildir. Çalışmalar da olacaktır. Önemli olan çalışmaları güzel bir yere kanalize edip, insanların kaynaştırılması için çaba harcanmasıdır. Dolayısıyla bu insanların birbirleriyle barışık davranışları, barışık hareket etmesidir.” (A2)

Soru 5: Sizce, Kıbrıs Türk eğitim sisteminde çok kültürlü eğitim uygulanabilir mi?

Bu soruyu yanıtlamaları için görüşmecilere “kesinlikle uygulanabilir”, “uygulanabilir”, “uygulanıp uygulanmayacağı konusunda karasızım”, “uygulanamaz” ve “kesinlikle uygulanamaz” şeklinde beş seçenek verilmiş ve bu seçeneklerden birini seçerek açıklamaları istenmiştir. Görüşme yapılan EPÖ uzmanlarından 5'i çok kültürlü eğitimin kesinlikle uygulanabileceğini, diğer 5'i uygulanabileceği, 4'ü kararsız olduğunu, ve 1'i uygulanamayacağını belirtmişlerdir.

Kesinlikle uygulanabilir olduğunu düşünen öğretim elemanları toplumsal yapının bu programların yapılandırılması için uygun bir alt yapıya sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca ülkemizde hoşgörü düzeyinin yüksek olduğuna ve öğretmenlerin de farklılıklara duyarlı olmasının bir avantaj oluşturduğunu dile getirmiştir.

“Bence kesinlikle uygulanabilir. Bir kere Kıbrıs ve Kıbrıs Türkleri modern insanlar, bu tarz şeylere daha açıklar. Genel topluma baktığımız zaman toplumun farklı kültürlerle, farklı dinlere, farklı dillere açık olduğunu görüyoruz. Bir de insanlar çok uzun süredir çok kültüre alışmışlar. Tarihe de baktığımız zaman çok uzun süredir Rumlarla İngilizlerle, faklı kökenden insanlarla birlikte yaşadıkları için çok uzak olduklarını düşünmüyorum” (A8)

“Kesinlikle uygulanabilir çünkü bizim ülkemizdeki hoşgörü düzeyi yüksektir. Ülkenin şartları böyle bir eğitim sisteminin uygulanmasına uygundur... Uygulanabilmesi için bir takım faktörler var. Siyasi var, eğitim sisteminin boyutları var işte öğretmen yetiştirmeye buna göre ayarlanabilir. Siyasal yapısı uygundur. Gerek sendikalar gerekse siyasal partiler buna destek verir. Herhangi bir tutuculuk yoktur. Yasal boyutta da sıkıntı çıkmaz.” (A9)

Farklı kültürlerin bir arada yaşamاسının getirdiği sonuç ve sınıfların demografik yapısı göz önünde bulundurulduğunda uygulanmasını gerektiğini düşünen akademisyenler, çok kültürlü eğitim programı uygulandığı takdirde toplumumuzun daha uyumlu ve daha mutlu olacağını vurgulamışlardır. Buna ek olarak uygulanabilmesini belli koşulların sağlanmasıyla mümkün olabileceğini de vurgulamışlardır. Bunu ise şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Kesinlikle gibi çok beylik laflar kullanmayı sevmem. O yüzden ben de uygulanabilir diyorum. Uygulanamayacağı toplum ya da ülke yoktur. Bu sizi uyumlu, barışçıl ve mutlu bir topluma götürür. Çünkü o bireyler ilerde birer meslek sahibi olacaklar. Birbirlerinin farklılıklarını sevmeleri ve hoşgörüyle toleransla yaklaşmalarını saglama bağlamında uygulanabilir, uygulanmalı.” (A2)

“Uygulanabilir, zorluklar da yaşanabilir ama doğru bir program ile Türk kültürünü bir noktada koruyacak ama insanlığı, üretimi, hakkı, adaleti, sevgiyi, barışı güzel bir dozda vurgulayacak bir program zaman içerisinde, doğru adımlarla doğru noktalardaki, doğru manevralarla uygulanabilir.” (A5)

“Bana göre uygulanabilir ama bazı koşulların sağlanması gereklidir. Çok kültürlülük alanında uzman, eğitim program geliştirme alanlarında uzman, ölçme değerlendirme alanlarında uzman kişilerce interdisipliner bir programın yapılandırılması gereklidir. Tutkulu ve inançlı, ülkesini seven, eğitime kendini adamış, kişilerin içerisinde yer aldığı, uzman kişilerle oluşturulan programın basamak basamak hayatı geçirilmesi gereklidir. Önemli diğer bir nokta öğretmenler eğitilecek. Öğretmenleri bu noktada inandırmak, adanmışlık önemli, tutku önemli, hem programı yapacak kişilerde hem de programı uygulayacak öğretmenlerde. Ve mutlaka oluşturulan programı değerlendireceksin. O da olmazsa kesinlikle hazırladığı programın bir anlamı olmaz.” (A6)

Ülkemizde çok kültürlü eğitim programının uygulanıp uygulanmayacağı konusunda karasız olduklarını belirten akademisyenler, bunun nedenini ülkedeki kaygan siyasal yapı, eğitim sisteminin ciddi anlamda sorunlar yaşaması, koşulların yetersizliği, öğretmen yetiştirmeye sürecindeki sorunları, eğitim ortamlarının hazırlanması gerekçeleriyle açıklamışlardır.

“Milli eğitim Bakanı 3 buçuk 4 senede 5 kez değişti. Müsteşarlar keza öyle üç aylık periyotlarla değişiyor. Her yıl bir seçim var. Cumhurbaşkanlığı, başbakanlık,... Her defasında kabine, yönetim sürekli değişiyor. Ve her defasında ele alınan karalar çöpe atılıyor ve tekrar tekrar sıfırdan başlanıyor. Dolayısıyla bu tür siyasi değişimler uygulanabilir olma olasılığını düşürüyor. Siyasi olaylardaki bu kaygan zemin çok ciddi anlamda ilk önce eğitimi etkiliyor.” (A1)

“Şu anda tek kültürlü olarak yaptığı eğitimde bile gerekli başarıya ulaşmış değil Kıbrıs eğitim sistemi. Dolayısıyla bunu düşündüğümüzde başarı düzeyi son derece düşük. Eğitim sistemi bir çok sorunlarla karşı karşıya. Bırakan onu tek kültürlü olarak başaramadığı bir şeyi çok kültürlü olarak nasıl başarabilir diye bir soru işaretleri var bende. Bununla ilgili öğretmenin yetiştirilmesi, eğitim ortamlarının hazırlanması, vb. Ülkenin koşulları açısından oldukça güç gibi geliyor.” (A4)

“Nüfus mobilitiesi çok fazla. Bunların her biri için program düzenlemesi oldukça zor. Maliyeti oldukça yüksek. Milli Eğitim Bakanının kendisinin ve çok kültürlü eğitimin programını yapacak ve uygulatacak olan Talim Terbiye müdürinün ile hizmet içi eğitimleri verecek olan Eğitim Ortak Hizmetler müdürinin atamaları tamamen siyasi olduğu için, bir bakanın ve müdürün başlattığı bir uygulamayı, bir sonra gelen bakan ve müdür maalesef devam ettirmemektedir. Eğitim politikalarında süreklilik gereklidir. Bu durumu da olumsuzluk olarak görmekteyim.” (A13)

Uygulanamaz görüşünde olan EPÖ uzmanı; programların yeniden düzenlenmesi, öğretmenlerin çok kültürülükle ilgili eğitilmeleri, öğretmenlerin çok kültürülüğe istekli olup olmamaları, alt yapı yeterliği, ders saatlerinin uygunluğu gibi gerekçeleri öne sürerek çok kültürlü eğitimin sağlıklı bir şekilde yürütülemeyeceğini ifade etmiştir. Bu konu ile ilgili görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

“Bizim ülkemizin koşullarında uygulanabilmesi için; Alt yapı yeterli mi?,” Öğretmenlerin eğitimi yeterli mi? ,” İçerikle ders saatleri yeterli mi?” bunların tekrar dikkate alınması gereklidir. Hadi biz çok kültürlü bir eğitime geçelim, çok kültürlü uygulamalar yapalım dediğimiz zaman hemen olmaz. Programların bunlara entegre edilmesi gereklidir. Entegre edildikten sonra öğretmenlerin bu yönde eğitilmesi gereklidir. Öğretmenlerin buna yönelik istek duyması gereklidir. Bu da zaman alıcı bir süreçtir. Ne kadar yeterli olur veya ne kadarını tam olarak gerçekleştirebiliriz; o nokta da çok da inançlı değilim açıkçası. Çalışmalar yapılabılır; ama bunun uygulamaya dönülmesi aşamasında tam olarak olacağını sanmıyorum.”(A10)

Soru 6: Şu andaki mevcut durumu düşündüğünüzde KKTC'de ilköğretim düzeyindeki eğitim programlarının ve ders kitaplarının çok kültürlü eğitime uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

Sorusuna karşılık 15 akademisyenden 8 tanesi KKTC'de ilköğretim düzeyindeki eğitim programlarının ve ders kitaplarının çok kültürlü eğitime uygun olmadığını, 4 tanesi ülkenin kendine özgü bir programının bile olmadığı için değerlendirmeye yapmanın zor olduğunu, 3 tanesi ise kesin bilgilerinin olmadığı için yorum yapmalarının doğru olmadığını belirttiler. Bu durumu açıklayıcı ifadelerden bazıları şöyledir:

“Program yok o yüzden program hakkında konuşmak çok doğru olmayacak. Çünkü çoğu kitap ve programlar Türkiye'den getiriliyor.” (A8)

“Çok kültürlü eğitime uygun olduğunu düşünmüyorum. Zaten çoğu kitap KKTC kültürüne bile uygun değildir. (A14)

Öğretim üyelerinin, KKTC'deki ilköğretim programlarının çok kültürlü eğitime uygun olmadığı konusundan görüş birliği içinde oldukları söylenebilir. Buna karşın A5 ve A11 KKTC'de yazılan ilköğretim ders kitaplarında yerel özelliklerin vurgulandığına ve bu kitaplarda çok kültürlülük ve evrensel değerlere az da olsa değinildiğinden bahsetmişlerdir. A12 ise çok kültürlülükle ilgili program ve kitapların bilimsel temelde gözden geçirilip geliştirilmesinde büyük yarar olacağını; ancak yaşanan sıkıntıların sadece program veya kitaplardan kaynaklanmayacağı vurgu yapmış ve nedenini şöyle açıklamıştır:

“Eğitim sisteminin kendisi de gözden geçirilmelidir. Örneğin herhangi bir okula sadece Kıbrıslı olan öğrenciler devam edebiliyorsa siz o okulda uygulanan programları istediğiniz kadar gözden geçiriniz, çok kültürlülükle ilgili sıkıntılar devam edecektir.”

EPÖ uzmanları genel olarak KKTC'deki ilköğretim programları ve ders kitaplarının çok kültürlü eğitime uygun olmadığı görüşünde birleşmişlerdir. Bunun nedenleri sorulduğunda ise akademisyenler KKTC olarak programımızı kendimizin geliştirmedigine, programların konu bazlı, akademik bilgi ağırlıklı

olmasına, politik sebeplerle, miliyetçi ve tek kültürlü bir eğitim anlayışına sahip olmamızla ve çok kültürlüğün son yıllarda gündeme geldiği için ülkemizde bunun henüz farkedilmediğine ilişkin sebepler ortaya koymuşlardır. Çok kültürlü eğitime yer verilmeyişinin nedenlerine ilişkin bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Yani zaten doğru düzgün kitap yazma, doğru düzgün program yapma durumuna da henüz gelmedik.” (A2)

“Politik sebeplerden olabilir. Vizyonla ilgili olabilir. Ne kadar aslında farklı görüşlere sahip olsak da, milliyetçi bir toplumuz biz. Hani milliyetçilik söz konusu olunca vatanımız, milletimiz, bayrağımız,.. Bunun yanında aslında bir bakıma çok kültürlülük son zamanlarda gündeme geldi. Yani bir 10-20 yıldır daha fazla çalışmalara başladı ve daha da fazla gündeme geldi. Farklı ülkelerde insanlar haklarını elde edince, bizim burda da eğitim sistemimde daha fazla düşünülmeye başlandı. Ve daha bir çok sebebi vardır. (A6)

“Çünkü şu anda eğitim sistemleri tamamen ulusal olarak ele alınıyor. En basitinden bir tarih derslerindeki tarih dersleri en sıkıntılı derslerden bir tanesidir. Çünkü ülkeler objektif değil subjektif bakarlar. Kendi artılarıyla, hep kendilerinin lehine olayları geliştirerek bu şekilde aktarmaya çalışırlar.” (A7)

“Daha kimse farkında değil. Bilinç oluşmadı diye düşünüyorum. Böyle bir talep de çok fazla olgunlaşmadı.” (A9)

“Program ve kitaplar daha çok hakim kültürü anlatan niteliktir. Resmi bayramlar var. Devletin kurucuları var ve ülkenin temel değerleri işlenmektedir.” (A13)

Soru 7: Sizce, ülkemizdeki eğitim programlarının çok kültürlü eğitime uygun olarak yapılandırmasının olumlu etkileri olur mu? Ne gibi olumlu etkileri olabilir?

Görüşmeler sonucunda akademisyenlerin tamamı programların çok kültürlü eğitime uygun olarak yapılandırmasının olumlu etkilerinin olacağına vurgu

yapmışlardır. Olumlu etkiler arasında; farklılıklara hoşgörü ile yaklaşan, duyarlı, eleştirel bakabilen yeni bir neslin yetişmesi, barış ve huzur ortamının doğması, ülkenin gelişimi ve mutluluğunun artması yer almaktadır. Bu görüşleri açıklayıcı ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

“Sevgi, barış, insanlara ön yargılı bakmama. Hümanistlik felsefenin ortaya koyduğu o insani normların altı çizilerek yapılrsa bence çok çok olumlu etkileri olur. Mesela cinsel eğilimi farklı olan, rengi farklı olan, dini farklı olan, milleti farklı olan, bayrağı farklı olan kişilere düşmanlıklar giderilir.” (A5)

“İnsanlar daha duyarlı olurlar. Kavgalar olmaz, gruplaşmalar olmaz. Herkes farklı, herkes kendi içinde özel ve zengin olduğu takdirde farklı dinde, dilde, farklı özelliklere sahip kişilerle bir araya geldiğinde çeşitlilik ve zenginlik ortaya çıkar. “Richeness in diversity” farklılık zenginlidir. Aslında farklılığı zenginlik olarak kabul edip, eğitim sistemimizde o şekilde verirsek hiç kimse savaş yapmayacak, hiç kimse kavga yapmayacak.” (A6)

“Çocuklar olaylara daha eleştirel bakabilirler. Çünkü farklı alternatifleri de göz önünde bulunduracaklar ve onları biliyor olacaklar. Örneğin belli başlı bir etnik yapıya, kökene sahip bir çocuğun da kültürüünü öğrenmiş olacak. Dolayısıyla direk önyargılarla karşılaşılmayacak. Önyargıların olmadığı yerde de zaten barış olur, anlaşma olur. Eğitim ortamlarında da huzur olur, yaşanan ülkede de huzur olur. İnsanların birbirlerinin gelenek görenek yaştalarına saygı duyduğu bir ortamda yaşarsınız. Bu da zaten barışı ve huzuru getirir.” (A7)

“Ülkenin demokratik kültürünün gelişmesini sağlar. Hoşgörünün artması mümkün. İnsan hakları bakımından büyük bir gelişme kaydedilmiş olur.” (A9)

“Bireysel veya toplumsal açıdan ait olduğu kültür veya arka plan nedeniyle dışlanan bireylerin topluma kazandırılması sosyal ve ekonomik açılardan büyük önem taşır. Ülkemizde refahın ve mutluluğun artmasına da önemli katkılar sağlayacaktır.” (A12)

“Bu sayede kimse kendi özüne yabancılasmayacaktır. Kimse kimseyi ötekileştirmemeyi öğrenecek. Farklı bakış açıları kazanacak. İnsana insan olarak saygı duymayı, paylaşmayı ve sosyal duyarlılık kazanmayı sağlayacak. Bunun yanı sıra, farklı kültürlerin farkında olan bireyin eleştirel düşünme yeteneği de gelişeceğinden, özbenliğinin bir parçası olan sosyal benliği de gelişecektir. Kendi kültüründen olmayanlara, kendi kültürüne uydurmak için herhangi bir baskı uygulamamayı öğretecektir. Farklı kültürlerle mensup bireylere temel yetenek kazanımında fırsat eşitliği sağlanmış olacaktır.” (A14)

Araştırmaya katılan on beş akademisyenin tümü çok kültürlü eğitim yapmanın olumlu etkilerine ilişkin çeşitli fikirler belirtirken, bazı akademisyenler çok kültürlülüğün yanında, kendi kültürlerini korumanın öneminden ve korunmadığı takdirde olumsuz durumlar yaratabileceğine dechinmişlerdir. Bu olumsuzluklara ilişkin bulgulara 9. sorunun analizinde yer verilmiştir.

Soru 8: Çok kültürlülük adına ilköğretim eğitim programlarına katkı koyma imkanına sahip olsaydınız, programa ilk olarak neyi eklemek isterdiniz?

Akademisyenlere yönelik 8. sorunun yanında hemen hemen her akademisyen farklı bir öneri ortaya koymuştur. Bu nedenle bulgular her bir akademisyene özel sunulmuş ve önerilerine doğrudan alıntılarla aşağıda yer verilmiştir.

“Önce yerel kültürden başladım ben. Yani eğitimi kim alıysa alsin. Göçmen, yerli hiç fark etmez ya da işte 1-2 yıllığına adaya gelen asker çocukları da çok fazla görevli subay aileleri de çok fazla kim olursa olsun önce bir yerel kültürüne öğrenilmesi gerekiyor.” (A1)

“Doğadan ve doğaldan uzaklaştığınız oranda hata yaparsınız. O yüzden sınıfın içine, kitabın içine, programın içine doğalı ve doğayı sokmak zorundasınız.” (A2)

“Programı olduğu gibi baştan tekrar yapardım heralde. Çünkü şu anki program tamamen konulara dayalı bir programdır. Ana felsefenin değişmesi lazım,

İlk felsefeyi değiştiririm. Bunun için de program daha çok sosyal gelişimle veya sosyal yeniden yapılanmaya kişisel yapıyı geliştirici bir program olması gerekiyor.” (A3)

“İnsan hakları ve çocuk hakları, onlar olduktan sonra zaten başka bir şeye de gerek yok diye düşünüyorum.” (A4)

“İnsanı insan yapan değerlerin ve bunun önüne hiç bir şeyin, hiç bir farklılığın, hiç bir ayrimın ne sosyo ekonomik düzeyin ne cinsiyetin ne cinsiyet rollerinin ne dinin, dilin, ırkın, hiçbir şeyin geçmeyeceğini... amaçlayarak çocuklara çok yönlü düşündürecek ve onların özünde durumu bu şekilde görecekleri bir konuya başladım.” (A5)

“İlk koyacağım şey, farklı dine sahip kişilerin görüşlerine inançlarına duyarlılıktır. Çünkü bütün milletler arasındaki kavgalar dinden çıkar. Farklı ülkelerdeki insanlarla ilgili de, onların inançları ile ilgili de, yaşıanmışlıklar ile ilgili de, onların da iyi olduğu, herkesin iyi olduğu yansıtirdım.” (A6)

“İlk olarak eğitimimin amaçlarını değiştirdim. Farklı kültürden olan insanların ihtiyaçlarını ortaya çıkarıp, onların ihtiyaçlarına göre de amaçlarımızı, hedeflerimizi, kazanımlarımızı değiştirdim.” (A7)

“İlk önce ben okul öncesinden başlardım. Okul öncesi programı ile ilgili ve orda çok kültürlülükle ilgili etkinlikler planlamaya çalışırdım. Oyunlar; çocuk oyunları; farklı dilden, farklı dinden, farklı renkten çocukların olduğu böyle oyunları planlamak lazım. Drama yöntemiyle taklit, canlandırma teknikler kullanarak onların böyle empati duygusunu geliştirecek etkinliklerle başlardım.” (A8)

“İlk eklemek istediğim dil olabilir. İlkokulda çok farklı dillerin yerleşmesi. Çocukların kendilerinin tercih edeceği dilde eğitim. Yabancı dil eğitimi değil, ya da kendi diline özgü bir eğitim değil, kendi dilinde eğitim. Yani anadilinde eğitim.” (A9)

“Kitaplarda çok fazla ansiklopedik bilgiler vardır. Öğrencilerin günlük hayatında belki de hiç kullanamayacağı ama sınav odaklı bir bilgi yiğintısı vardır. Öncelikle bunu değiştirmeye çalışırdım ve öğrenci için faydalı, günlük hayatı kullanabileceğim bilgilerin olacağı programlar oluştururdum ve aslında sınav odaklı

bir süreci değiştirmeye çalışırdım.” (A10)

“Önce aileleri eğitmek lazım. Yani bu çok kültürlülüğün içerisinde aile faktörü de çok büyük bir faktördür. Aile nasıl tepki verirse çocuk da ona göre görür ve tepki verir. (A11)

“Böyle bir imkânım olması halinde ilk ekleyeceğim unsur eğitimde Türkiye-Kıbrıslı ayrimini ortadan kaldırmak olurdu. Bir diğeri ise barış sürecine katkı mahiyetinde tarih ve benzeri derslerde ötekileştirme unsurlarını temizleyip empati duygusunu geliştirmek olurdu.” (A12)

“Farklılıklara saygı, kendini üstün görmeme, tarihte başka şeylersin de olduğu...” (A13)

“İşbirlikli öğrenmeyi geliştirecek öğrenme etkinlikleri koymayı isterdim. Bu sayede çocukların bir birine kendi kültürleri ile ilgili bilgileri verirken, arkadaşık ve paylaşma duyguları da geleceğek ve doğal yakınlaşmaları da sağlanacaktır. Bunun yanı sıra empati yeteneğini geliştirecek etkinliklere de yer verilmesini isterdim çünkü karşılıklı anlayış ve saygı ancak böyle geliştirilebilir. Bir fikir çalışma yaratacak (ayışma – tartışma) etkinlikler hazırlar, daha sonra da bu çatışmanın çözümlenmesin sağlayacak stratejiler geliştirmeye yönlendirerek etkinlikler hazırlamasını da isterdim.” (A14)

“Farklılıklar hoşgören, insanları olduğu gibi kabul edip taimaya yönelik, farklılıkların aslında bir zenginlik olduğu anlayışını kazandırmayı amaçlayan eğitsel etkinlikler başlangıç için doğru bir adım olabilir.” (A15)

Soruya verilen yanıtlar incelendiğinde akademisyenler tarafından farklı görüşler bildirilmiş olup, tüm görüşlerin temelinde, farklılıkları hoşgören, ayrimi ortadan kaldırın, insana değer veren ve farklılıkların kültürel zenginlik olduğu anlayışının hakim olduğu programların geliştirilmesi gereği yatkınlıkta. Bunun yanında programlara ilk olarak eklenebilecekler arasında; yerel kültür, doğa, aile eğitiminin yer aldığı, insan haklarını, dil ve insanı değerlerini gözeten ve öğrencilerin okul öncesi eğitimden başlayarak empati ve işbirlikli öğrenme becerilerini geliştirebilecekleri etkinlikler eklenmesi gerekmektedir.

Soru 9: Sizce, ülkemizdeki eğitim programlarının çok kültürlü eğitime uygun olarak yapılandırmasının olumsuz etkileri olur mu? Ne gibi olumsuz etkileri olabilir?

Akademisyenler, öğretmenlere yeterli eğitim verilmeden çok kültürlü eğitime geçilmesi, programların iyi hazırlanmaması, hızlı bir geçişin yapılması durumunda olumsuz etkilerinin olabileceğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan on beş akademisyenden iki tanesi eğitim programlarının çok kültürlülüğe göre yapılandırmasının olumsuz etkisinin olmayacağına inanmakta, diğerleri ise uygulandığı takdirde kendi özünü kaybetme, ulusal birlikteliği bozma, kimlik sorunu gibi olumsuz etkilerin var olabileceğini dile getirmiştir.

“Herkese açık olalım, gerçekten hoş görüülü davranışımız derken kendi kültürlerini de bunun içerisinde eritmeme gerikiyor. Yani kendileri hangi etnik kökenden, hangi ten renginden hangi bölgeden geliyorlarsa onları da yaşatmalılar. Yani kendi özlerinden bağımsız ikinci bir karakter yaratma boyutuna geçerse bu tehlikeli olur. Kendi kültürlerini, kendi köklerini, kendi özlerini unuturlar...” (A1)

“Kendisinin bizzat olumsuz bir tarafı olmaması rağmen iyi tasarılanmazsa, iyi örgütlenmezse ve toplum ona hazır duruma, öğretmen ona hazır duruma getirilmeye kendi zedelenir.” (A2)

“Başka kültürleri de dahil edeceksek eğer, bizim toplumumuza uygun olmayan, bizim toplumumuza yipratacak ve onları dejenerede edecek kültürleri getirip de program içeresine koymamamız gereklidir. Eğer bunları koyarsak işte o zaman ters etki edebilir ve çok kültürlü derken, çok daha kötü bir toplum geliştirebiliriz.” (A3)

“Bir ülkenin ülke olabilmesi kendi ulusal eğitim programlarıyla mümkün. Ama ulusal birlikteliği bozmayacak ölçüde bu tür uygulamalar her zaman yer verilebilir. Bazı derslerde, bazı konularda uygulanabilir; ama ana eğitim dili mutlaka Türkçe olmalıdır. Aksi takdirde ülkenin bütünlüğü açısından sakincaları olacaktır. (A4)

“Kimlik sorunu yaşanabilir. Yani milli kimlik sorunu olabilir. Eğer program iyi yapılmazsa ve bir anda geçilirse olabilir. Eğer yavaş yavaş, içeresine güzel

sentezlenmezse sosyal ve toplumsal kimliği de kötü etkileyebilir... Dozajı ayarlanmazsa da karmaşaya neden olabilir. Bunu yaparken, kendi milletinle ilgili taşıdığı kimlik, senin insanlığının, senin değerlerinin, senin yargularının, senin değerlendirmelerinin önüne de geçmemesi gereklidir.” (A5)

“Dini ön plana çıkarırsa olumsuz etkilerinin olabileceğine inanırım. Bir grup daha iyi örgütlenirse eğer, siyasal yaşama geçilir. O yüzden program yerleşmesinin siyasette bir kişiye avantaj sağlayacağına ve siyasi kültürüün demokratik bağlamda gelişmesini engelleyeceğine inanıyorum.” (A9)

Eğitim programlarının çok küültürlülüğe göre yapılandırılmasının olumsuz etkisinin olmayacağına inanmayacağını vurgulayan akademisyenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Bana göre olumsuz bir etkisi olmaz. Ama milliyetçi gruplar için düşünürsek, onlar olumsuz diye bakabilir. Kültürüümüz yozlaşıyor.” gibi iddiaları olabilir. Ama ben konuyu öyle bakmıyorum. Mutlaka bir faydası olacaktır. Çünkü ben saygının çok önemli olduğunu düşünüyorum ve biz bir birimize saygı göstermeden yaşayan bir toplumuz. Yani bunu başarırsak bir sürü kazanımı olacaktır. Hani Ne kaybederiz?” diye düşünüyorum ama bu konuda çok net bir taraf olduğum için eksik ya da yanlış yanını göremiyorum.” (A8)

“Hayır olmaz. Sübjeatif olarak ayrıcalıklı kesimler açısından olumsuz etkiler doğuracak olsa dahi objektif olarak toplumumuz ve geleceğimiz açısından ülkemizdeki eğitim programlarının çok küültürlü eğitime uygun olarak yapılandırılmasının hiçbir olumsuz etkisi olmayacağıdır. (A12)

Bunun dışında iki akademisyen (A11 ve A15) de çok küültürlü eğitim programının olumsuz etkilerinden çok, farklı çevrelerden konunun içeriği bilinmeden tepki ve dirence karşılaşabileceği üzerinde durmuşlardır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Uluslararası ilişkilerin çok hızlı ve yoğun olduğu bu elektronik iletişim döneminde kültürlerarası etkileşimin önüne geçilemez bir durum söz konusudur. Bu nedenle tüm dünyada ve özellikle farklı etnik ve kültürel öğeler barındıran ülkelerde çok kültürlü eğitimin etkileri hızla yayılmaya başlamıştır (Açıkalın, 2010). Kuşkusuz geçmişten bu yana farklı kültürlerden gelen insanların yaşadığı Kıbrıs'ta da çok kültürlü eğitim önemli bir konu olarak karşımızda durmaktadır. Buradan hareketle, KKTC'de Güzelyurt ilçesinde ilköğretimde görevli öğretmenlerin çok kültürlülüğe karşı tutumlarını belirlemeyi ve ada genelinde yükseköğretimde görevli EPÖ alanındaki akademisyenlerin eğitim programlarında çok kültürlülüğe ne derece ve nasıl yer verildiğine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada bulgular literatür ışığında tartışılmıştır.

Araştırmmanın genel sonuçları, ilkokul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir. İlgili alanyazın çalışmalarında da benzer sonuçlar tespit edilmiştir. Benzer şekilde Hasircı ve Gözük (2012), sınıf öğretmenlerinin çok kültürlülük tutumları ile düşünme stillerini araştırdıkları çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin çok kültürlülüğe ilişkin olumlu tutum sergiledikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Özdemir ve Dil (2013) de benzer bir araştırmayı Çankırı ili merkez ilçesindeki lise öğretmenlerine uygulamış ve katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumlarının olumlu yönde olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının görece olumlu olmasının muhtemel nedenlerinden birinin, öğretmenlerin demokratik değerlere sahip olmaları ile açıklanmışlardır. Yine Yazıcı ve arkadaşları (2009) Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlama çalışmasında, katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumlarının olumlu yönde olduğunu tespit etmişlerdir.

Yazıcı ve arkadaşlarının (2009) araştırmasında, ÖCTÖ puanları çeşitli bağımsız değişkenlere göre incelenmiş ve bu değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Buna göre öğretmenlerin cinsiyet, lisans öğrenimini tamamladığı yer, mesleki kıdem, görev yaptıkları okulun bulunduğu bölge ve okuldaki öğrenci sayısına göre çok kültürlü eğitime yönelik görüşlerinin farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar kadın öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının, erkek öğretmenlerin tutumlarından daha yüksek bulan Demir ve Başarır (2013) tarafından desteklenmektedir. Benzer şekilde Damgacı ve Aydın (2013) tarafından yapılan “Türkiye’deki Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşleri” adlı çalışmada da kadın akademisyenlerin erkek akademisyenlerden, daha olumlu tutuma sahip oldukları bulunmuştur. Ford ve Quinn’ın (2010) çalışmalarda, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylara göre çok kültürlü eğitim düzenlemelerine katılma puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır (Akt. Başarır, 2012).

Araştırmancı bulguları değerlendirdiğinde, yaş gruplarına göre öğretmenler arasında çok kültürlü eğitime ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir görüş ayrılığı bulunmasa da yaşça daha küçük öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik görüşleri yaşça büyük öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre çok kültürlü eğitime ilişkin görüş ve düşünceleri incelendiğinde, mesleğe yeni başlamış, diğer öğretmenlere göre daha az mesleki kıdem sahip öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik daha olumlu görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu iki bulguya bakarak, gerekçe genç öğretmenlerin ve mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin çok kültürlülük olgusuna daha hoşgörülü oldukları söylenebilir. Özdemir ve Dil’in (2013) lise öğretmenleri üzerinde yapmış oldukları çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu durumun muhtemel sebeplerinden biri, yeni yetişen kuşakların küreselleşmenin etkilerini daha fazla hissediyor olmaları olabilir. Ayrıca teknolojinin ilerlemesiyle birlikte iletişim olanaklarının artması böylece genç kuşağın farklı ülkelerden ve kültürlerden insanlarla daha sık iletişime geçmeye başlaması şeklinde de yorumlanabilir.

Lisans öğrenimini TC’de tamamlayan öğretmenlerin çok kültürlüğe ilişkin görüş ve düşünceleri, lisans öğrenimini KKTC’de yapmış öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklıdır. TC’de eğitim almış öğretmenler KKTC’de eğitim almış öğretmenlere oranla çok kültürlü eğitime yönelik daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Araştırmancı bu bulgusu literatürdeki bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir. Başbay, Kağnıcı & Sarsar (2013) yaptıkları çalışmada yurt dışı deneyimi olan öğretim üyelerinin, yurt dışında kalma sürelerine bağlı

kalınmaksızın, yurt dışı deneyimi olmayanlara göre çok kültürlü yeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Atieno Okech ve DeVoe (2010), farklı bir kültürde yaşama deneyimine sahip olan bireylerin kendi kültürü ve içinde bulunduğu kültür arasındaki farlılıklarını ve benzerlikleri daha iyi görebildiklerini ve bu deneyimin bireye objektif bir şekilde sorgulama ve gözleme olanağı sunduğunu ifade etmişlerdir. (Akt. Başbay, Kağnıcı & Sarsar (2013).

Araştırmaya dâhil edilen Güzelyurt ilçesine bağlı köylerde görevli öğretmenlerin, Güzelyurt merkezde görevli öğretmenlere göre çok kültürlü eğitime yönelik daha olumlu tutum ortaya koydukları ortaya çıkmıştır. Demircioğlu & Özdemir (2014) pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmada yerleşim yeri değişkeninin, çok kültürlü yeterlik algılarını etkileyen bir faktör olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özellikle büyükşehirlerden gelen adayların kendilerini, çok kültürlü eğitim açısından daha yeterli buldukları belirlenmiştir. Bu durum, büyük şehirlerin köy ve kasabalarla oranla daha heterojen yapıda olduğu şeklinde düşünülmüş, öğretmen adaylarının yetişikleri yerin ve önceki deneyimlerinin öz-yeterlik algıları üzerinde etkili olduğu yorumu yapılmıştır. McCray, Wright ve Beachum (2004) tarafından yapılan bir araştırmada, sosyo-ekonomik düzeyin düşük olduğu bölgelerde görev yapan yöneticilerin, çok kültürlü eğitime karşı olumsuz algıları olduğu bulunmuştur. Bu çalışmanın bulgularının, yukarıda sayılan araştırma bulgularından farklılık göstermesinin çeşitli sebepleri olabilir. Anılan çalışmaların, farklı kültürel çevrelerde gerçekleştirilmiş olmaları, araştırma sonuçlarının farklı olmasında etkili olmuş olabilir. Bununla beraber, Güzelyurt bölgesi tarıma yönelik istihdamın yüksek olduğu, buna bağlı olarak yurt dışından tarım işçilerinin yoğun olduğu bir bölgedir. Özellikle Güzelyurt'a bağlı köylerde bu durum daha da belirgindir. Bu sebeple köylerde çalışan öğretmenler, göç almış ve farklı etnik kökenlerde çocukların köylerde daha sık karşılaştığından çok kültürlülüğe karşı tutumları da deneyimleri temelinde daha olumlu olmuş olabilir. Bu araştırmayı bulgularına benzer şekilde, Yazıcı, Başol ve Toprak'ın (2009) yaptıkları araştırmada da, ilçede görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının ilde görev yapan öğretmenlerin tutumlarından anlamlı derecede daha olumlu olduğu görülmüştür.

Araştırma bulguları öğrenci sayısının daha az olduğu okullarda görevli öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik görüş ve düşüncelerinin, görece fazla

sayıda öğrencinin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu işaret etmiştir. Bu çalışmaya tezat olarak McCray ve arkadaşlarının 2004'te yapmış oldukları çalışmada öğrenci popülasyonun fazla olduğu okullarda görevli eğitimcilerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kalabalık okullarda farklı kültürlerden olan öğrencilerin sayısı doğal olarak daha çok olabilir ve öğretmenler bu öğrencilerle zaman geçirdikçe çok kültürlülüğe ilişkin tutumları olumlu olabilir. Öte taraftan, az sayıda öğrencinin olduğu okullarda ise, öğretmenler farklı kültürlerden gelen öğrencileri sayıları daha az olması nedeniyle yakından tanıma olanağına sahip olabilirler. Bu araştırmada da öğrenci sayısının az olduğu okullarda öğretmenlerin çok kültürlülüğe ilişkin tutumlarının daha olumlu çıkışının nedeninin öğrencileri tanıma ve onlarla daha yoğun iletişim kurabilme olanağı ile ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Daha önce Türkiye'de ve dünyada çok kültürlü eğitimle ilgili gerçekleştirilen araştırmaların bulgularından; öğretmen, öğrenci, okul müdürü ve akademisyenlerin bu eğitim türüne karşı olumlu tutum içerisinde oldukları anlaşılmaktadır (Damgacı & Aydın, 2013). Yapılan bu çalışmada da öğretmenlerin çok kültürlü eğitime olan bakış açılarının olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak, önemli olan çok kültürlü eğitimle ilgili olumlu görüş veya tutumlara sahip olmaktan ziyade, çok kültürlü farkındalık, bilgi ve becerileri davranışa dönüştürmektir. Başbay ve Kağnıcı (2011) ile Polat (2009b), çok kültürlü eğitimin uygulanmasında kilit rolün öğretmene ait olduğunu ifade etmektedirler. Bu nedenle, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim-öğretim uygulamalarına ilişkin bilgilendirilmesine, öncelikle öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde başlanması gerekiği düşünülmektedir.

Araştımanın nitel boyutunda akademisyenlerden eğitimde çok kültürlülüğü açıklamaları istenmiş ve büyük bir çoğunluğunun farklı kültürel değerlere sahip bireylerin bir arada bulunduğu eğitim olarak tanımladıkları bulgulanmıştır. Bunun yanında çok kültürlü eğitimi tanımlarken din, dil, ırk, cinsiyet, etnik köken, farklı kültürel değerler üzerinde odaklandıkları ve çocukların ayrım gözetmeksiz bir arada eğitim alması gerekliliği vurgulanmıştır. Bu durum, Banks'ın (2004) çok kültürlü eğitim tanımıyla örtüşmektedir. Banks çok kültürlü eğitimi farklı ırk, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen tüm öğrenciler için eşit eğitim fırsatları yaratmaya çalışan ve bunun için de tüm okul ortamını değiştirmeye, yeniden yapılandırmaya uğraşan bir fikir, bir eğitim reformu ve bir süreç olarak ifade eder (Banks ve diğ.,

2001). Çok kültürlü eğitim üzerinde yapılan çalışmalarda ortak temanın farklılıklara duyulan saygı olduğu ifade edilebilir (Başbay, 2014). Dolayısıyla akademisyenlerin yaptığı tanımlar ilgili alanyazınla uyumludur. Schoorman ve Bogotch (2010) tarafından çok kültürlü eğitimin öğretmenler tarafından nasıl kavramsallaştırıldığını ortaya koyan Amerika'da yürütülen bir araştırmada ise çok kültürlü eğitimin adalet, saygı, kabul, etkili öğretim, sosyal ve duygusal gelişim ve farkındalık ekseninde yapılandırıldığı görülmüştür (Akt. Başbay, 2014). Araştırmada akademisyenlerin bir kısmı eğitimde çok kültürlülüğü tanımlarken bu kavramın insan hakları çerçevesinde düşünülmesi gerektiğini ortaya koymuşlardır. Çiftçi & Aydin (2014) Türkiye'de çok kültürlü eğitimin gerekliliği üzerine yaptıkları çalışmada çok kültürlü eğitimi "kültürel çeşitliliğin eleştirel ve akıcı bir bakış açısıyla değerlendirilerek bir zenginlik olduğunun fark edilmesi gibi insan hakları kapsamında dikkate alınması gereken bir eğitim" olarak açıklamış, böylece çok kültürlülüğün insan haklarından ayrı düşünülemeyeceği vurgulanmıştır.

Araştırmada çok kültürlü eğitim değişkenlerinin önem derecesini ortaya çıkarmak adına sorulan bir soruya karşılık akademisyenlerin çok kültürlülüğün dil, din, engel durumu, gelenek ve görenek, milliyet ve etnik köken ve sosyal sınıf boyutlarına odaklandıkları, buna karşın cinsiyet, cinsel yönelim, ten rengi ve yaş boyutlarını çok kültürlülük kapsamında düşünmedikleri görülmüştür. Başarır, Sarı, & Çetin (2014) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çok kültürlülüğün ırk, etnisite, dil, din ve sosyal sınıf boyutlarına odaklandıkları, buna karşın yaşı, cinsiyet, engelli olma, cinsel yönelim boyutlarını çok kültürlülük kapsamında düşünmedikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar karşılaşlığında iki araştırma sonucunda bazı farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Sözü edilen çalışmada engel durumu çok kültürlülük kapsamında düşünülmemesine rağmen bu çalışmada oldukça önemli bulunmuştur. Bunun nedeni çok kültürlü eğitimin son yıllarda gündeme gelmeye başlamasından kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca özel eğitimle ilgili KKTC'de son beş yıl içerisinde sivil toplum örgütleri temelinde birtakım çalışmaların yürütüldüğü de görülmektedir. Bu çalışmalar da insanların farkındalığını artırmada etkili olabilir.

Çok kültürlü eğitim programının gerekliliğinin değerlendirildiği araştırma sorusunda insan hakları çerçevesinde ve globalleştiği düşünülen dünyada çok kültürlü eğitimin Kuzey Kıbrıs için de gerekli ve kaçınılmaz olduğu tüm katılımcıların yorumlarından ve ifadelerinden elde edilmektedir. Başbay, Kağnıcı &

Sarsar (2013) eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin çok kültürlü yeterlik algılarını inceledikleri çalışmalarında özellikle ilk ve ortaöğretim kurumlarında farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilere yönelik etkin bir çok kültürlü eğitim ortamı oluşturması gerekliliğinin kaçınılmaz bir olgu olduğunu vurgulamışlardır. Benzer şekilde Demir (2012) de araştırmasında, öğretim üyelerinin çok kültürlü eğitim teorisinin sınıfa entegre edilmesini, temelde ders içeriklerine çok kültürlü öğeler katılmasını ve ön yargının azaltılmasını son derece önemsiyorları bulgusuna ulaşmıştır.

Akademisyenler tarafından çok kültürlü ilköğretim programının Kuzey Kıbrıs için neden gerekli olduğu sorusuna karşılık çeşitli nedenler ortaya konmuş, büyük bir çoğunluğun toplumun yapısındaki farklılıklar ve göç üzerinde durduğu görülmüştür. Eğitim istatistiklerine göre devlet okullarında okuyan öğrencilerin %36'lık bölümü yabancı uyrukluudur (V. Milli Eğitim Şurası Eğitim Göstergeleri, 2014). Bu durum toplum yapısındaki farklılıkları açıkça ortaya koymaktadır. Hazır'a (2012) göre çok kültürlülük, farklı toplum veya etnisitelerin birlikte yaşama tecrübesi esnasında ihtiyaç duyulan bir teori olmuştur. Gerek göçmen ülkeler, gerek yüzyıllardır birlikte yaşayan toplumlar, ya en başından ya da zaman içinde değişen ihtiyaçlar ve dünyayı algılama biçimleri nedeniyle birlikte yaşama konusunda problem üretilmişlerdir. Kostova (2009), eğitimde farklılıktan kaynaklanan sorunların temelinde, eğitim seyrinde farklı kültürlerden gelen çocuklar arasındaki entegrasyon sürecinin ön plana çıktığını söylemektedir. Bu durum ayrımcılığa sebep olmakta, çoğu zaman izolasyona götürmekte ve farklı çocukların asimilasyonuna sebep olabilmektedir. Eğitim çocuklar arasındaki “farklılıklar” kavramak için olanak sağlamak bir yana, yarattığı olumsuz ortamla “farklılıklar” zıtlık unsuru haline getirmekte, böylece çeşitli gruplar arasında çatışmalara temel oluşturmaktadır. Bunun yanında araştırma bulgularına göre çok kültürlü bir ilköğretim programının gereklilikleri arasında toplumsal barış ve mutluluk yer almaktadır. 2004'te yılında Ankara'da gerçekleştirilen Demokratik Eğitim Kurultay'ında eğitimde çok kültürlülük tartışılmış; verimli, saygın ve mutlu bir yaşamın kaynağının, eşitlik temelindeki kardeşlik ve barış olduğu vurgulanmıştır.

Çok kültürlüğün KKTC için neden gerekli olduğuna ilişkin bir diğer bulgu ise küçük yaşlarda başlayan eğitimin önemi üzerinde durulmasıdır. Bu görüş, Aktın, Karakaya, Türk & Aslan'ın (2015) yaptıkları çalışmada da desteklenmektedir.

Geleceğin vatandaşlarının yetiştirilmesinde ve demokrasi kültürünün yerleşmesinde çocukların erken yaşlarda çok kültürlü eğitim almalarının oldukça önemli hale geldiği vurgulanmaktadır.

Araştırmada yanıtı aranan bir başka soru ise çok kültürlü eğitimin KKTC'de uygulanabilirliğini belirlemektir. Elde edilen bulgulara göre, akademisyenlerin yarıdan fazlası çok kültürlü eğitimin KKTC'de uygulanabilirliğini desteklemektedir; ancak akademisyenler kat edilmesi gereken çok yol olduğuna işaret etmişlerdir. Bu soruya benzer bir soru Ünlü ve Erten (2013) tarafından öğretmen adaylarına sorulmuş ve çok azı çok kültürlü eğitimin uygulanmaması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Diğer yandan KKTC'de çok kültürlü eğitimin uygulanması konusunda kararsızlık yaşayan akademisyenler ülkemizdeki alt yapı ve üst yapı eksiklikleri, öğretmen eğitimi ve eğitim ortamlarının hazırlanması gibi gerekçeleri öne sürmüşlerdir. Türkiye'de çok kültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir çalışma yapan Çiftçi ve Aydın (2014), mutlak düzeyde yapılması gereken bazı düzenlemelerin önemine vurgu yapmışlardır. Bunlar; yasal düzeyde düzenleme, çok kültürlü öğretmen yetiştirmeye programlarının ve görevli öğretmenler için hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi, var olan eğitim programlarının çok kültürlü eğitim programlarına dönüştürülmesi gibidir. Buradan da anlaşılacağı üzere belli koşullar sağlanmadan çok kültürlü eğitimin uygulanması mümkün görünmemektedir.

Araştırmaya ilişkin bir diğer önemli bulgu ise katılımcıların KKTC'deki ilköğretim eğitim programlarının ve ders kitaplarının çok kültürlü eğitime uygun olmadığı görüşünde birleşmeleridir. Benzer bir araştırmayı Türkiye'de yapan Cırık (2008) ilköğretim programlarının çok kültürlü eğitimle hangi oranda ilişkilendirilebildiğini araştırmıştır. Analiz sonuçlarına göre mevcut ilköğretim programlarında çok kültürlü eğitime yeterince yer verilmemiş bulgulanmıştır. Aynı şekilde Arslan (2009) Türk eğitim sisteminin kültürel farklılıklara önem vermediğini ve öğretim programları ile ders kitaplarının çok kültürlü eğitim anlayışını yansımadığını savunmaktadır. Keskin & Yaman (2014) araştırmasında sosyal bilgiler programını analiz etmiş ve çok kültürlü eğitime vurgu yapan kazanımların tüm kazanımlara oranını yaklaşık %13 olarak tespit etmiştir. Ancak ders kitapları incelendiğinde çok kültürlü öğelerin etkinliklere çok iyi şekilde yansıtılmadığı sonucuna varılmıştır. KKTC'de ilköğretim programlarının olmayışı ve Türkiye'deki eğitim sistemi ile paralellik gösteren bir yapıya sahip olması bu sonuçları KKTC'nin

de anlamlı kılmuştur. ABD, Kanada, Avustralya, Almanya, İngiltere gibi farklı etnik kökenli insanların yaşadığı çok kültürlü ülkelerde ise okul öncesi sınıflardan başlayarak çok kültürlü eğitim programları uygulanmaktadır (Akt. Cırık, 2008, s.31).

KKTC'deki ilköğretim programları ve ders kitaplarının çok kültürlü eğitime uygun olmamasının nedenleri sorulduğunda ise, birçok sebep ortaya konmuş ancak en dikkat çekici olan neden programların politik nedenlerden ötürü milliyetçi ve tek kültürlü bir eğitim anlayışına sahip olması biçiminde görülmüştür. Dolayısıyla programlar çoğulcu eğitim programı anlayışını yansıtımamaktadır. Murat (2012) KKTC'deki tarih eğitimini insan hakları bağlamında değerlendirdiği tez çalışmasında KKTC Devleti'nin sunduğu eğitimin ulusal kültür ve manevi değerlerle bezenmiş bir içeriğe sahip olduğunu vurgulamıştır. Kostova (2009) "Çok kültürlü Eğitim: Bulgaristan Örneği" isimli çalışmasında ders içeriğinin genelde Avrupa eksenli ve "tek kültür" ağırlıklı olup okutulduğu ülkedeki egemen ulus göz önünde bulundurularak hazırlandığını ortaya koymuştur. Banks'a (2010) göre, genel olarak okulların ve üniversitelerin eğitim programları baskın kültürün deneyimlerini yansitan kavramlar, paradigmalar ve olaylar etrafında düzenlenir. Baskın kültür merkezli eğitim programları; olay, tema, kavram ve konuları öncelikle baskın kültür perspektifinden görür ve ülkedeki diğer kültürleri ve toplulukları genellikle yok sayar. Ders kitaplarda baskın kültür dışındaki kültür ve gruplara yer verilmez. Bu kitaplarda bu grupların tarihi ve onların genel tarihe katkıları dikkate alınmaz.

Bir başka soruda ilköğretim programlarının çok kültürlü eğitime uygun olarak yapılandırmasının olumlu etkilerinin olup olmayacağı sorulmuş ve akademisyenlerin tamamı çok fazla olumlu etkisi olacağına inandıklarını belirtmişlerdir. Damgacı (2013) Türkiye'deki akademisyenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarını ölçmek için yaptığı tez çalışmasında, akademisyenlerin büyük çoğunluğunun, çok kültürlü eğitimin tüm insanlar, bilhassa da öğrenciler için çok avantajlı bir eğitim türü olduğunu düşündükleri kanaatine varılmıştır.

Çok kültürlü eğitimin ne gibi olumlu etkileri olabilecegi sorulduğunda ise farklılıklara hoşgörü ile yaklaşan, duyarlı, eleştirel bakabilen yeni bir neslin yetişmesi, ülkenin gelişimi, mutluluğunun artması, barış ve huzur ortamının doğması, gibi birçok olumlu etkisi olabileceğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Başarır, Sarı & Çetin'in (2014) çalışmasında öğretmenlere çok kültürlü eğitimin avantajları sorulduğunda, farklı kültürleri tanıma, hoşgörü duygusunu geliştirme, global

düşünme yeteneği geliştirme, bakış açısını genişletme, olumlu sosyal ilişkiler geliştirme, empati yeteneğini geliştirme, uyumlu olmayı öğrenme, motivasyonu artırma ve yansıtıcı düşünme yeteneğini geliştirme olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca Cırık (2008), öğretim programlarında çok kültürlü eğitim uygulamalarına yer vermenin ülkenin var olan güçlü yapısına artı değer katacağını söylemiştir. Bunu yapmak için de farklı etnik yapıların, dinlerin ve kültürlerin birleştirilerek, karşılıklı hoşgörü ve empati geliştirme üzerine temellendirilmesinin anlamlı olacağının sonucuna ulaşmıştır. Başbay & Bektaş (2009), çok kültürlü eğitim etkinliklerinin eğitim programlarına yansaması sonucunda, toplumu oluşturan bireylerin farklılıklarını tanıma ve destekleme yönünde gelişimlerinin destekleneceğini belirtmişlerdir. Yazıcı, Başol, & Toprak (2009) ise çalışmalarında ülkelerin sosyo-kültürel yapısına uygun modeller geliştirildiğinde çok kültürlü eğitimin, insanlara ve kültürlerle saygıyi artıracığı; eğitimde eşitlik sağlayacağı, eleştirel düşünme becerisi geliştireceği; önyargıları azaltarak ulusal birliğe, toplumsal barışa ve demokrasi kültürüne önemli katkı sağlayacağı sonucuna ulaşmışlardır.

“Çok kültürlülük adına ilköğretim programlarına katkı koyma imkanına sahip olsaydınız, programa ilk olarak neyi eklemek isterdiniz?” sorusuna karşılık hemen hemen her akademisyen farklı bir öneri ortaya atmıştır. Ancak birçok önerinin temelinde farklılıkları hoşgören, insanları olduğu gibi kabul eden, farklılıkların zenginlik olduğu anlayışını kazandırmayı amaçlayan etkinliklerin programlara eklenmesi vardır. Kostova (2009) yapmış olduğu çalışmada, çok kültürlü eğitimin daha etkin bir biçimde gerçekleştirilmesi açısından çeşitli derslerin içeriğinde ulusallıkla yabancılık arasındaki dengenin azami ölçüde gözetilmesine büyük bir gereksinim olduğunu vurgulamış, bu iki göstergeden sadece birisinin ağırlık kazanmasının eğitimi çağdaş ve asli amaçlarından saptırıp istenmeyen üç noktalara götürebileceğini, bunun sonucunda kişilerde çok kültürlü toplumlarda olması gereken hümanizm, hoşgörü, “farklıyı ve yabancıyı” saygıyla kabullenme gibi erdemler yerine onlarla ters düşebilecek özellikler oluşabileceğini savunmaktadır.

Akademisyenler KKTC’deki eğitim programlarının çok kültürlü eğitime uygun olarak yapılandırılmasında iyi hazırlanmamış, öğretmene eğitim verilmeden olacak olan bir değişikliğin eğitim sistemi ve ülkenin bütünlüğü açısından olumsuz etkilerinin olabileceğini belirtmişlerdir. Başarır, Sarı & Çetin (2014) de yapmış

oldukları çalışmada çok kültürlü eğitimin ayışma, huzur ve düzenin bozulması, uyum problemi, direnç, dışlanma, milli birliği bozulması gibi dezavantajlarının olabileceği sonucuna varmışlardır. Damgacı (2013) ise “Türkiye’deki Akademisyenlerin Çok kültürlü Eğitime İlişkin Tutumları” adlı tez çalışmasında çok kültürlü eğitimin net olarak anlaşılmaması, bu eğitimin yapılmasını istemeyen çevrelerce provoke edilmesi ve uzman olmayan bireylerce uygulanmaya çalışılması ile yanlış anlaşılmalar yüzünden ülke bütünlüğünün bozulabileceği nedenlerine bağlı olarak dezavantajlarının oluşabileceğini ve uygulamada zorluklar yaşanabilecegi bulgusuna ulaşmıştır.

Özetle söylemek gerekirse çok kültürlü eğitimin etkileri tüm dünyada görülmeye başlamış ve kültürlerarası etkileşimi geliştirecek eğitim programları düzenlenmiştir. Ancak, yapılan çalışma, KKTC’deki eğitim programlarında çok kültürlü eğitim yaklaşımına yer verilmediğini göstermiştir. Bu nedenle, eğitim programlarında bu yaklaşımın önemi daha çok vurgulanmalı ve bu yaklaşımı destekleyecek nitelikle yeni kazanımlar ve ders etkinlikleri eklenmelidir. Ancak, eğitim programında yapılacak her türlü değişikliğin başarısının öğretmen yeterliklerine bağlı olduğu iyi bilinmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin çok kültürlü eğitim hakkında bilgi sahibi olmaları ve çok kültürlü eğitimin prensiplerini sınıf ortamında nasıl uygulayacaklarını bilmeleri gereklidir (Polat & Kılıç, 2013). Bunun yanı sıra öğretmenlerin de buna paralel olarak eğitilmesi için eğitim fakültelerinde çok kültürlü eğitim yaklaşımına önem verilmelidir. Akademisyenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin olumlu görüşlerini dikkate alarak ve onları da çok kültürlü eğitim programı hazırlanma sürecine dâhil ederek eğitim sisteminde çeşitli reformlar yapılmalıdır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

İlköğretimde çok kültürlü eğitime ilişkin öğretmen ve akademisyen görüşlerini incelenmeyi hedefleyen ve böylece KKTC’deki ihtiyacı ortaya çıkarmaya dayalı olarak yapılan araştırmmanın bu bölümünde elde edilen bulgulardan ortaya çıkan sonuçlar üzerinde durulmuş ve bu doğrultuda öneriler getirilmiştir. Araştırmmanın verilerinden elde edilen bulgulara bakıldığından, nice çözümlemelerden, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime karşı yüksek derecede olumlu tutuma sahip oldukları anlaşılırken, nitel çözümlemelerden ise akademisyenlerin büyük çoğunluğunun çok kültürlü eğitimi KKTC için gerekli gördükleri ve çok kültürlü eğitimin programlara eklenmesi halinde olumlu etkilerinin olacağını düşündükleri ortaya çıkar.

6.1. Sonuçlar

Bu araştırmayla elde edilen sonuçlar, araştırmmanın alt amaçları doğrultusunda aşağıda yer almaktadır.

6.1.1. İlkokul Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Tutumları ile İlgili Sonuçlar

1. Araştırma kapsamına alınan öğretmenler genel olarak çok kültürlü eğitime ilişkin ölçekte yer alan olumlu ifadelere katılmakta ve olumsuz ifadelere katılmamaktadır. Buna göre öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin görüş ve düşüncelerinin olumlu olduğu sonucuna varılabilir.
2. Çok kültürlüğün eğitime katkısı ve öğretimi kolaylaştırıldığı, çok kültürlü eğitime öğrencilerin ebeveynlerinin de dahil edilmesi ve çok kültürlü eğitimde iletişim konularında, araştırmaya dahil edilen öğretmenler arasında tam bir fikir birliği olmamıştır. Bazı öğretmenlerin bahse konu çok kültürlü eğitim uygulamalarını desteklediği bazı öğretmenlerin ise desteklemediği ifade edilebilir.
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında, hem kadın hem erkek öğretmenlerin genel olarak ölçüge ilişkin görüşlerinin olumlu olmasına rağmen kadın öğretmenlerin erkek

öğretmenlere göre çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu söylenebilir.

4. Yaşa daha küçük öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik görüşleri yaşa büyük öğretmenlere göre daha olumlu olsa da, yaş gruplarına göre öğretmenler arasında çok kültürlü eğitime ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir görüş ayrılığı bulunmadığı belirtilebilir.
5. Hem KKTC hem TC uyruklu öğretmenlerin yalnız KKTC uyruklu öğretmenlere göre çok kültürlülüğe karşı tutumları daha olumlu olsa da, bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre çift uyruklu ve tek uyruklu öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının benzer olduğu sonucuna varılabilir.
6. Lisans öğrenimini TC'de tamamlayan öğretmenlerin çok kültürlüğe ilişkin görüş ve düşünceleri, KKTC'de lisans öğrenimi görmüş öğretmenlere istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklıdır. TC'de eğitim almış öğretmenler KKTC'de eğitim almış öğretmenlere oranla çok kültürlü eğitime yönelik daha olumlu görüş bildirmiştir.
7. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre çok kültürlü eğitime ilişkin görüş ve düşünceleri incelendiğinde, mesleğe yeni başlamış, diğer öğretmenlere göre daha az mesleki kıdem sahip öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.
8. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin bugüne kadar görev yapmış olduğu okul sayısının, çok kültürlü eğitime yönelik görüş ve düşünceleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir.
9. Araştırmaya dahil edilen Güzelyurt ilçe merkezi ve bağlı köylerde görevli öğretmenlerin, görev yaptıkları bölgelere göre ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, Güzelyurt ilçesine bağlı köylerde görevli öğretmenlerin, Güzelyurt merkezde görevli öğretmenlere göre çok kültürlü eğitime yönelik daha olumlu tutum ortaya koydukları sonucuna varılabilir.
10. Öğretmenlerin görev yaptığı okullardaki öğrenci sayılarının, araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik görüş ve düşüncelerine etki ettiği, öğrenci sayısının daha az olduğu okullarda görevli öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik görüş ve düşüncelerinin, görece fazla sayıda öğrencinin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

6.1.2. Akademisyenlerin Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşleri ile İlgili Sonuçlar

1. Akademisyenlerin büyük bir çoğunluğu eğitimde çok kültürlülüğü farklı kültürel değerlere sahip bireylerin bir arada bulunduğu eğitim olarak tanımlamaktadır. Bununla beraber çok kültürlü eğitimi tanımlarken din, dil, ırk, cinsiyet, etnik köken, farklı kültürel değerler üzerinde odaklandıkları ve çocukların ayrim gözetmeksiz bir arada eğitim alması gerekliliği vurgulanmıştır.
2. Çok kültürlü eğitim değişkenlerinden dil, din, engel durumu, gelenek ve görenek, milliyet ve etnik köken ve sosyal sınıf boyutlarına odaklandıkları, buna karşın cinsiyet, cinsel yönelim, ten rengi ve yaşı boyutlarını çok kültürlülük kapsamında düşünmedikleri görülmüştür.
3. Araştırmaya dahil edilen tüm akademisyenlerin yorumlarından ve ifadelerinden çok kültürlü eğitim programının Kuzey Kıbrıs için de gerekli ve kaçınılmaz olduğu elde edilmektedir.
4. Akademisyenler tarafından çok kültürlü ilköğretim programının Kuzey Kıbrıs için neden gerekli olduğu sorusuna karşılık toplumsal yapı, göç, adada iki toplumun yaşaması, küçük yaşta eğitimin önemi gibi nedenler ortaya konmuştur.
5. EPÖ uzmanlarının yarısından fazlası KKTC'de çok kültürlü eğitimin uygulanabileceği yönünde görüş bildirmiştirlerdir.
6. Ülkenin yaşadığı sorunlar, alt yapı, siyasi, eğitim ortamlardaki eksiklikler yönündeki olumsuz koşullar nedeniyle uygulanmasını güç gören akademisyenler de mevcuttur.
7. Mevcut durumda KKTC'deki eğitim programları ve ders kitaplarının çok kültürlü eğitime uygun olmadığı yönünde bir görüş birliği vardır.
8. Öğretim programların daha ulus devlet temelinde ve hakim kültürü içeren yapıda olduğu sonucuna varılabilir.
9. Akademisyenler KKTC'de çok kültürlü eğitim uygulanması halinde birçok olumlu etkisinin olacağına dair fikir birliği içindedir
10. Çok kültürlü eğitimde farklılıklara hoşgörü ile yaklaşmayı bilen, eleştirel bakabilen, duyarlı bireyler yetiştireceği bunun yanında çok kültürlü eğitimin ülkenin gelişimi, barış ve huzur ortamının oluşması gibi olumlu etkilerinin olabileceği ifade edilmiştir.

11. Çok küültürlülük adına ilköğretim eğitim programlarına ilk olarak eklenebilecek öneriler arasında farklılıklar hoşgören, insanları olduğu gibi kabul eden, farklılıkların zenginlik olduğu anlayışını kazandırmayı amaçlayan etkinliklerin programlara eklenmesi yer almaktadır.
12. Akademisyenler çok küültürlü eğitimin olumlu etkilerinin yanında programlar iyi hazırlanmadan, öğretmenler bilgilendirilmeden uygulanması halinde olumsuz etkilerinin de olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu durumda, kişinin kendi özünü kaybetmesi, ulusal birlikteliğin bozulması, kimlik karmaşasına sebep olabileceği üzerinde durulmuştur.

Sonuç olarak yapılan araştırmaya göre, ilkokul öğretmenlerinin çok küültürlüğe karşı olumlu bir tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin en önemli rehberi diyebileceğimiz programlara akademisyenler açısından getirilen yorumlar incelendiğinde, mevcut durumda çok küültürlü eğitime yer verilmediği ancak gerekliliği üzerinde görüş birliği sağlanmıştır. Buna ek olarak akademisyenler, eğitim programlarında çok küültürlü eğitime ilişkin yapılabilecekler konusunda birçok öneri sunmuşlardır. Ancak çok küültürlü eğitimin nasıl gerçekleştirildiği hususunda bilgi eksikliği neticesinde bu yaklaşımın olumsuz etkilerinin de kaçınılmaz olduğu vurgulanmıştır. Bu nedenle, bu eğitim gerçekleştirilmeden önce çok küültürlülük ve çok küültürlük eğitim konusunda özellikle öğretmenlerin bilgilendirilmelileri şarttır. Ardından çok küültürlü eğitim programları geliştirilmeli, anaokuldan itibaren eğitim programlarında çok küültürlü eğitim yaklaşımı daha çok vurgulanmalı ve bu yaklaşımı destekleyecek nitelikle yeni kazanımlar ve ders etkinlikleri programlara eklenmelidir. Bu önsartların sağlanması neticesinde gerçekleştirilecek çok küültürlü eğitim uygulamaları sayesinde, birbirine saygı duyan, empati ile yaklaşıan, barışı savunan ve akademik başarısı yüksek bireyler yetiştirmesi beklenmektedir.

6.2. Öneriler

Araştırma süreci sonunda elde edilen bulgular çerçevesinde geliştirilen öneriler, “Uygulamaya Dönük Öneriler” ve “Araştırmacılara Yönelik Öneriler” alt başlıklarları halinde aşağıda verilmiştir.

6.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler

Çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak, uygulamaya dönük öneriler geliştirilmiştir.

1. Çok kültürlü eğitimin KKTC için gerekliliğinin ön plana çıktığı çalışmada, çok kültürlü eğitime uygun bir zeminin hazırlanarak öğretim programlar incelenmel ve KKTC için uygun çok kültürlü program çerçeveleri geliştirilmelidir. Böylece toplumu oluşturan bireylerin, farklılıklarını tanıma ve destekleme yönünde gelişimleri desteklenebilir. Erkek öğretmenlerin çok kültürlü eğitime bakış açısından güçlendirilmesi, şehir merkezinde görev yapan ve görev yaptıkları okullarda çok kültürlüğün daha az yaygın olan öğretmenlerin çok kültürlülük algı ve farkındalıkları arttırmalı, uzun yillardır görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusunda motive edilerek, çok kültürlüğün öğretime olumlu katkı sağlayacağını daha fazla benimsemesi sağlanabilir.
2. Öğretmelere çok kültürlü eğitime yönelik belirli aralıklarla hizmetçi eğitim kursları vererek, kültürel farklılıklarla ilgili konuya hâkimiyet, materyallere erişebilirlik ile çok kültürlü eğitimi kullanarak etkinlikler düzenleme konusunda destek verilebilir. Örnek ders planları, ders anlatım videoları, kültürel çeşitliliği içeren benzetim ve yazılı materyaller gibi öğretim malzemeleriyle de interaktif olarak hizmet etkinlikler desteklenebilir. Böylece öğretmen adaylarının kültürel farklılıklar konusunda donanımlı olmaları sağlanabilir.
3. Öğretmenin çok kültürlü eğitim uygulamalarında aktif olarak rol oynadığı göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının çok kültürlülüğe duyarlıyetişmeleri için insan hakları, demokrasi eğitimi, okullarda demokrasiyi uygulama, çok kültürlü eğitim ve çok kültürlü eğitimi uygulamaya geçirme gibi konular temel alınarak öğretmen eğitimi programları geliştirilebilir.
4. Yapılan çalışmada yurt dışı tecrübesi olan öğretmenlerin çok kültürlülüğe karşı daha olumlu görüş bildirdikleri ortaya konmuştur. Bunun ışığında öğretmenlere yurt dışı deneyim kazandırma yönünde MEB tarafından çalışmalar yürütülebilir.
5. Herhangi bir ilköğretim dersi çok kültürlü eğitim ilkelerine göre planlanarak kültürel açıdan farklı öğrenciler ile belirli bir süre denenebilir ve sonuçlar üzerinden daha gerçekçi ve somut yorumlar yapılarak program çerçeveleri oluşturulabilir.

6. Ders kitaplarında ve programlarda öteki halkları hedef gösteren, kin ve nefrete yöneltlen, cinsiyet ayrımcılığını pekiştiren ifadeler çıkarılabilir.
7. Çok kültürlü eğitime yer verilen öğretim programlarında ortaya çıkabilecek olumsuz etkilerin önüne geçilebilmesi için, çok kültürlü eğitim konusunda başarıya ulaşmış ülkelerin eğitim programları örnek alınmalı ve ortaya konan programlar EPÖ uzmanlarının görüşüne sunularak detaylı biçimde tartışılabilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle, bundan sonra yapılacak olan çalışmalar için araştırmacılara dönük şu öneriler sunulabilir:

1. Benzer çalışmaların KKTC'nin diğer bölgelerinde, çok daha büyük örneklemlerle, nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılarak gerçekleştirilmesi, konunun daha büyük gruplar açısından aydınlatılması bakımından önemli görülmektedir.
2. Her ne kadar, bu araştırma öğretmenlerin, çok kültürlü eğitim konusunda olumlu düşüncelere sahip olduklarını gösterse de, ders içi uygulamaları, okul yönetimlerinin bu konudaki tutumları ve hükümetlerin çok kültürlü eğitim konusundaki uygulamalarını anlamak için daha detaylı araştırmalar yapılmalıdır.
3. Araştırmanın eğitimin diğer kademelerinden de uygulanmasının yararlı olacağı söylenebilir.
4. Çalıştay, panel ve konferanslarla akademisyenlerin, cinsiyet, cinsel yönelim, ten rengi ve yaş boyutlarının çok kültürlülükte önemli bir yer tuttuğu hususunu daha fazla benimsemeleri sağlanmalıdır.
5. Eğitim programları ile ilgili daha kesin genellemelere ulaşabilmek için akademisyenlerin yanında daha geniş çalışma grupları üzerinde çalışılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıklan, M. (2010). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar: Çok kültürlü ve Küresel Eğitim . *İlköğretim Online* , 1226-1237 .
- Akıncı, M. (2011). Öğretmen Kılavuzu. Ö. Yılmaz içinde, *Kapsayıcı, Önyargısız Eğitim için Liderler* (s. 4). Ateş Matbaası .
- Aktın, K., Karakaya, M., Türk, Z., & Aslan , Y. (2015). Okul Öncesi Dönemde Farklı Kültürlerin Öğretimine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma . *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 258-277.
- APA, A. P. (2002). *Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice and Organizational Change for Psychologists*. 5 1, 2015 tarihinde <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guideline.pdf> adresinden alındı
- Arslan , H. (2009). Educational Policy vs. Culturally Sensitive Programs in Turkish Educational System . *International Journal of Progressive Education* , 44-57.
- Bağlı , M., & Özensel , E. (2005). *Çok kültürlü Vatandaşlık* . Konya: Çizgi Kitabevi.
- Banks , J. (2009). Multicultural education Dimensions and paradigms. J. Banks (Dü.) içinde, *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (s. 7-61). New York: Taylor & Francis.
- Banks, J. (2012). *School of Education at Johns Hopkins University-Diversity Within Unity: Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society*. Temmuz 29, 2015 tarihinde <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/multicultural-education/diversity-within-unity/> adresinden alındı
- Banks, J. (2013). *Çok kültürlü Eğitime Giriş*. (H. Aydin, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. (2010). Multicultural Education Issues and Perspectives. J. A. Banks, & C. A. Banks (Dü). içinde United States of America: John Wiley & Sons, Inc.
- Başarır, F. (2012). *Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin ve Özyeterlik Algılarının Değerlendirilmesi* . Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri: Yüksek Lisans Tezi.
- Başarır, F., Sarı, M., & Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Algılarının İncelenmesi . *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* , 91-110.

- Başbay, A. (2014). Çok kültürlü Eğitim Kapsamındaki Derslerinin İncelenmesi: Georgia State Üniversitesi Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 585-608 .
- Başbay, A., & Bektaş, Y. (2009). Çok kültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 30-43.
- Başbay, A., Kağnıcı, D., & Sarsar , F. (2013). Eğitim Fakültelerinde Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının Çok kültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Turkish Studies* , 47-60 .
- Bryan , S., & Sprague, M. (1997). The Effect of Overseas Internships on Early Teaching Experiences. *The Clearing House* (s. 199-201). içinde Taylor & Francis, Ltd.
- Bulut, C. (2014). *Öğretmenlerin Çok kültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. İzmir: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Canatan, K. (2012). *Avrupa'da Çok kültürlülük, Entegrasyon ve İslam*. İstanbul: Kum Saati Yayıncıları.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü Eğitim ve Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 27-40.
- Cırık, T. (2014). *İlkokul Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. İstanbul: İstanbul Aydin Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)).
- Çağlar, M. (2008). *Çok kültürlülük ve toplumlar dinamiği*. Haziran 28, 2015 tarihinde <http://www.starkibris.net/yazdir.asp?haberID=58412> adresinden alındı
- Çağlar, M., & Reis, O. (2007). *Eğitimde Paradigmalar ve Dönüşümler Sürecinde Çağdaş ve Küryerel Eğtiim Planlaması*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çapar, M. (2012). Çok kültürlü Eğitim ve Türkiye'de Eğitim Toplum İlişkisi. *Proceedings of the 1st Cyprus International Congress of Education Research* (s. 153-168). Kyrenia, North Cyprus: Cyprus Education Research Association KEAB.
- Çiftçi, Y. A., & Aydın, H. (2014). Türkiye'de Çok kültürlü Eğitimin Gerekliliği Üzerine Bir Çalışma . *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 197-218 .

- Çoban, A. E., Karaman, N. G., & Doğan, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 125-131.
- Çüçen, A. (2005). Kültür, Uygarlık, Evrensellik ve Çok-Kültürlülük. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 111-115.
- Damgacı, F. (2013). *Türkiye'deki Akademisyenlerin Çok kültürlü Eğitime İlişkin Tutumları*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü Yüksek Lisans Programı. İsatnbul: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Damgacı, F. K., & Aydın, H. (2013). Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Çok kültürlü Eğitime İlişkin Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 314-331.
- Dayıoğlu, A. (2014). *Kuzey Kıbrıs'ın Ötekileri Rumlar, Maruniler, Romanlar, Aleviler, Kürtler*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Demir, S. (2012). Çok Kültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi. *Turkish Studies*, 1453-1475.
- Demir, S., & Başarrır, F. (2013). Çok Kültürlü Eğitim Çerçevesinde Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *International Journal of Social Science*, 609-641.
- Demircioğlu, E., & Özdemir, M. (2014). Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. 211-232.
- Demirçelik, E. (2012). *Çokkkültürlü Ortaöğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Yönetim Sürecinde Karşılaştığı Güçlüklerin İncelenmesi*. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri: Yüksek Lisans Tezi.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya* (19. Baskı b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirsoy, M. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çok kültürlülüğe İlişkin Görüşleri ve Çok kültürlü Eğitime Yaklaşımları*. İstanbul: Yüksek Lisans Tezi.
- DomNwachukwu , C. S. (2010). *An Introduction to Multicultural Education From Theory to Practice*. New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc. .
- Doytcheva, M. (2013). *Çok kültürlülük*. (T. A. Onmuş, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.

Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar Uluslararası İnsan Hakları Belgeleri Işığında Ulusal Mevzuatın Değerlendirilmesi. (2009). İstanbul: Yelken Basım.

EĞİTİM SEN. (2004). *Çokdilli, Çokkültürüllü Toplumlarda Eğitim: Eğitimde Çok Kültürlülük: Anadil, Çokdillilik ve Kültürel Kimlikler.* 4. Demokratik Eğitim Kurultayı.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş.* Ankara: Anı Yayıncıları .

Esen, H. (2009). *An Analysis of Public Primary School Teachers' Dealing with Difference in the Absence of a Multicultural Education Policy in Turkey .* BOĞAZİÇİ UNIVERSITY . İstanbul: Yüksek Lisans Tezi.

Ezer, H., Millet, S., & Patkin, D. (2006). Multicultural perspectives in the curricula of two colleges of education in Israel: 'The curriculum is a cruel mirror of our society'. *Teachers and Teaching: theory and practice ,* 391-406.

Ferguson , L. (2008). *Çok Etnikli ve Çok Uluslu bir Kıbrıs Kurmak: Çok Kültürlülüğe Giriş .* Nicosia, Cyprus: Future Worlds Center.

Fırat, B. (2010). Kurt Sorunu Bağlamında Eğitim, Kimlik, Çalışma Ve Barışa Dair Algı Ve Deneyimler: Alan Çalışmasından Notlar. K. Çayır (Dü.) içinde, *İstanbul Toplumsal Ve Siyasal Çalışmaların Yaşandığı Toplumlarda Uzlaşma Aracı Olarak Eğitimin Rolü Projesi* (s. 37-56). İstanbul: Tarih Vakfı Yayıncıları.

Gay, G. (1994). *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education.* Temmuz 7, 2015 tarihinde <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm> adresinden alındı

Gorski, P. (2010, Nisan 14). *EdChange Project.* 8 10, 2015 tarihinde <http://www.edchange.org/multicultural/initial.html> adresinden alındı

Gorski, P., Davis , S., & Reiter , A. (2012). Self-Efficacy and Multicultural Teacher Education in the United States: The Factors That Influence Who Feels Qualified to be a Multicultural Teacher Educator. *Multicultural Perspectives ,* 220–228.

Göynüklü, C. (2012). *Kuzey Kıbrıs'ta Göçmen İşçilerin İnsan Hakları.* Lefkoşa: Kıbrıslı Türk İnsan Hakları Vakfı Yayıncıları.

- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (2007). *Doing Multicultural Education for Achievement and Equity*. New York: Taylor & Francis Group.
- Güven, E. D. (2005). Eğitim Üzerine Yinelenen Eleştiriler, Alternatif Öneriler. *PİVOLKA*, 6-8.
- Güneyli, A. (2011, Haziran 12). Ders Kitaplarında Milliyetçi İdeoloji ve Ayrımcılık. *Gaile*.
- Güneyli, A. (2013). Kıbrıs'ın Kuzeyindeki Eğitimin ve Ders Kitaplarının Eleştirel Değerlendirilmesi. *Eleştirel Pedagoji*, 20-25.
- Güvenç, B. (1994). *İnsan ve Kültür* (6. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hajisoteriou, C., Neophytou, L., & Angelides , P. (2012). Intercultural dimensions in the (new) curriculum of Cyprus: the way forward . *The Curriculum Journal* , 387–405 .
- Hasırcı, Ö., & Gözük, Ö. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kürtlülük Tutumları ile Düşünme Stilleri Arasındaki İlişki. *Sempozyum: 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*. Bolu.
- Hazır, M. (2012). Çok kürtlülük Teorisine Çağdaş Katkılar ve Bireysel Haklar-Grup Hakları Ekseninde Çok kürtlülüğü Tartışmak . *Akademik İncelemeler Dergisi* , 1-28.
- Herron , K., Green, J., Russell , F., & Southard, M. (1995). Evaluation of Multicultural Education in Schools from the Teachers' Perspective . *Annual Meeting of the American Educational Research Association* .
- İnal, K. (2012). Günümüz Eğitim Sisteminde Öğretmen Olmanın Sorumluluğu ve Sorunları. *Nitelikli Kamusal Eğitim Sayın Öğretmen Statüsü*. KTOEÖS.
- Kalantzis , M., & Cope , B. (2005). Multicultural Education: Transforming the Mainstream. S. May içinde, *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education* (s. 267-300). London: Falmer Press Taylor & Francis Group.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekişik Web Ofset Tesisleri.
- Karahasan, H., & Latif, D. (2010). *Kibirs Tarihi Ders Kitaplarının Metinsel ve Görsel Analizi*. Lefkoşa: TipografArt Basım Yayın.

- Kaya, Y. (2013). *Öğretmenlerin Çok küültürlülük ve Çok küültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi (Diyarbakır Örneği)*. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Diyarbakır: Yüksek Lisans Tezi.
- Keskin, Y., & Yaman, E. (2014). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı ve Ders Kitaplarında Yeni Bir Paradigma: Çok küültürlü Eğitim . *Turkish Studies* , 933-960 .
- Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi*. (2005). Lefkoşa: Devlet Basımevi.
- Kostova, S. Ç. (2009). Çokkültürlü Eğitim: Bulgaristan Örneği. *Kayıgı* , 217-230.
- Kymlicka , W., & Öztürk, F. (2012). Çok Küültürlülük: Başarı, Başarsızlık ve Gelecek. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası* , 297-332.
- Kymlicka, W. (1998). *Çok küültürlü Yurttaşlık*. (A. Yılmaz, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayıncılıarı.
- Leistyna, P. (2002). *Defining and designing multiculturalism: one school system's efforts* . Albany : State University of New York Press.
- McCray, C., Wright, J., & Beachum, F. (2004). An Analysis of Secondary School Principals 'Perceptions of Multicultural Education. *Education* , 111-120.
- MEB (2015). *Temel Eğitim Programı Geliştirme Projesi (TEPGP) Çalışmaları*. Ekim 10, 2015 tarihinde <http://www2.mebnet.net/?q=node/1464> adresinden alındı.
- Murat, A. (2012). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Tarih Eğitiminin İnsan Hakları Bağlamında Değerlendirilmesi* . İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- NAME, T. N. (2015, Temmuz 22). *Definitions of Multicultural Education*. http://www.nameorg.org/definitions_of_multicultural_e.php adresinden alındı
- Ogletree , Q., & Larke , P. (2010). Implementing Multicultural Practices in Early Childhood Education. *National Forum of Multicultural Issues Journal* , 1-9.
- Önen, M. B., Dağseven, S. J., Karahasan, H., & Latif, D. (2010). *Tarih Kitaplarının Yeniden Yazılması Tarih Eğitimi: Kutuplaşma için mi, Uzlaşturma için mi?* Lefkoşa: Tipograf Arts.
- Özdemir, M., & Dil, K. (2013). Öğretmenlerin Çok küültürlü Eğitime Yönelik Tutumları: Çankırı İli Örneği . *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* , 215-232.

- Özensed, E. (2012). Çok küültürlülük Uygulaması Olarak Kanada Çok küültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)* , 55-69.
- Özhan, İ. (2006). *Farklılaşmanın Özel Görünümleri Olarak Çok küültürlülük ve Çokkültürcülük*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara: Yüksek Lisans Tezi.
- Papadakis, Y. (2008). *Bölünmüş Kıbrıs'ta Tarih Eğitimi: Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türklerin "Kıbrıs Tarihi" ile İlgili Ders Kitaplarının Bir Karşılaştırması*. Nicosia: PRIO Cyprus Centre.
- Parekh, B. (2002). *Çok küültürlülüğü Yeniden Düşünmek*. (B. Tanriseven, Çev.) Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Polat, İ., & Kılıç , E. (2013). Türkiye'de Çok küültürlü Eğitim ve Çok küültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlikleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi* , 352-372 .
- Polat, M., & Ceylan, Y. (2012). Alman Eğitim Sisteminde Çok küültürlüğün İzleri: Osnabrück Üniversitesi Örneği . *New World Sciences Academy* , 1032-1044 .
- Polat, S. (2009a). İlköğretim programlarından hareketle çok küültürlü eğitime dayalı sınıf yönetimi. In *Proceeding of International Congress on Intercultural Dialogue and Education* (s. 152-171).
- Polat, S. (2009b). Öğretmen Adaylarının Çok Küültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri . *International Online Journal of Educational Sciences* , 154-164.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects . *Intercultural Education* , 481–491 .
- Race, R. (2011). *Contemporary Issues in Education Studies: Multiculturalism and Education* . New York: Continuum International Publishing Group .
- Schwartz , E. (1995). *Crossing Borders/Shifting Paradigms Multiculturalism and Children's Literature*. Temmuz 24, 2015 tarihinde Harvard Educational Review: <http://hepg.org/her/abstract/299> adresinden alındı
- Smolen , L., Colville-Hall , S., Liang , X., & Mac Donald , S. (2006). An Empirical Study of College of Education Faculty's Perceptions, Beliefs, and Commitment to the Teaching of Diversity in Teacher Education Programs at Four Urban Universities . *The Urban Review* , 45-61.

- Söylemez, M., & Kaya, Y. (2014). Öğretmenlerin Çok küültürlülük ve Çok küültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi: (Diyarbakır Örneği) . *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 128-148.
- Şahin, İ., Şahin, C., & Öztürk, M. (2013). Barış Harekatı Sonrasında Türkiye'den Kıbrıs'a Yapılan Göçler ve Tatbik Edilen İskan Politikası . *Turkish Studies* , 599-630.
- Şeker, H., Görgen, İ., Tuncel, İ., Alçı, B., Kablan, Z., Baykara, K., ... & Turan, H. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taylor, C., Appiah, K., Habermas, J., Rockefeller, S., Walzer , M., Wolf, S., et al. (2005). *Çok kültürcülüklük tanınma politikası*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Toprak, G. (2008). *Öğretmenlerin Çok küültürlü Tutum Ölçeği'nin (Teacher Multicultural Attitude Survey) Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması* . Gaziosmanpaşa Üniverstesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Tokat: Yüksek Lisans Tezi.
- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen Yeterlikleri: Özeti Raporu*. Temmuz 24, 2015 tarihinde http://portal.ted.org.tr/genel/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf adresinden alındı
- Uyanık, H. (2014). *Türkiye'deki Devlet Okulları ile Uluslararası Özel Okulların Çok küültürlü Eğitim İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi*. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı. Antalya: Yüksek Lisans Tezi.
- Uygur, N. (2006). Dil, Kültür ve Eğitim. *Kültür Kuramı* (3.baskı b.). içinde İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ünlü, İ., & Örten, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Çokküültürlük ve Çok küültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* , 287-302 .
- Vatandaş, C. (2001). Çok küültürlü Yapıda Ulusal/Etnik Kimlikler (Kanada Örneği) . *Sosyal Bilimler Dergisi* , 101-117.
- Villegas , A., & Lucas , T. (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers Rethinking the Curriculum . *Journal of Teacher Education* , 20-32.
- Wittig , K. (2008). *Building a Multi-Ethnic and Multi-National Cyprus Youth for a Multicultural Cyprus*. Nicosia, Cyprus: Future Worlds Center .

- Yazıcı, S., Başol, G., & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çok kültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 229-242.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldızlar, M. (2013). KKTC'de Program Geliştirme Süreci: Okul Öncesi-İlkokul Eğitim Programları ve Yeni Program Gereksinimi. *Eleştirel Pedagoji*, 43-47.
- Yılmaz, Ö. (2011). *Kapsayıcı, Önyargısız Eğitim İçin Liderler: Öğretmen ve Gençlik Çalışanları için Barış Eğitimi Rehberi*. 1 2015, 2015 tarihinde <http://www.kayadcommunitycenter.com/kayad-life-tr.pdf> adresinden alındı
- Zimmerman , L. (2010). *Teacher Perceptions of Multicultural Education in the United States* . Ağustos 20, 2015 tarihinde <http://mountainrise.wcu.edu/index.php/MtnRise/article/viewFile/68/48> adresinden alındı

EKLER

Ek 1 Ölçek Kullanım İzni E-posta Çıktısı

Gmail - "Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği" kullanımın... <https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&ik=c9c358abf&view=pt&s...>



Ayten Aktoprak <aytenaktoprak@gmail.com>

"Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği" kullanımının izni 3 ileti

Ayten <aytenaktoprak@gmail.com>
Alici: sedat.yazici@gop.edu.tr

1 Mayıs 2015 10:14

Saygıdeğer Hocam,

Öncelikle iyi günler dilerim.

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında yüksek lisans bölümünde gerçekleştirilmeyi planladığım tezimde

YAZICI, S., BAŞOL, G., & TOPRAK, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37).

adlı çalışmada kullandığınız, Jojeph G. Ponterotto (1998) önderliğinde bir grup araştırmacı tarafından geliştirilen ve tarafınızdan Türkçeye uyarlamasını yaparak geçerlik ve güvenilirliğini ortaya koyduğunuz "Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeğinin (ÖÇTO)" ölçüğünü kaynak göstermek koşuluyla kullanmayı planlamaktayım. Bu hususta ilgili ölçü paylaşımanızdan büyük memnuniyet duyacağınız.

Yardımcılarınız için şimdiden teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla,
Ayten Aktoprak

sedat.yazici@gop.edu.tr <sedat.yazici@gop.edu.tr>
Alici: Ayten <aytenaktoprak@gmail.com>

1 Mayıs 2015 14:16

01.05.2015 09:14, Ayten yazmış.
Saygıdeğer Hocam,

Öncelikle iyi günler dilerim.

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında yüksek lisans bölümünde gerçekleştirilmeyi planladığım tezimde

YAZICI, S., BAŞOL, G., & TOPRAK, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37).

adlı çalışmada kullandığınız, Jojeph G. Ponterotto (1998) önderliğinde bir grup araştırmacı tarafından geliştirilen ve tarafınızdan Türkçeye uyarlamasını yaparak geçerlik ve güvenilirliğini ortaya koyduğunuz "Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeğinin (ÖÇTO)" ölçüğünü kaynak göstermek koşuluyla kullanmayı planlamaktayım. Bu hususta ilgili ölçü paylaşımanızdan büyük memnuniyet duyacağınız.

Yardımcılarınız için şimdiden teşekkür eder, iyi çalışmalar

dilerim.

Saygılarımla,
Ayten Aktoprak
Ayten Hanım,
Olçeği kullanmanızdan memnuniyet duyuyoruz. Bu akşam ölçüye bazı önerilerle birlikte göndereceğim. selamlar.
Sedat Yazıcı

Ayten Aktoprak <aytenaktoprak@gmail.com>
Alici: sedat.yazici@gop.edu.tr

1 Mayıs 2015 21:01

Çok teşekkür ederim hocam.

1 Mayıs 2015 14:16 tarihinde <sedat.yazici@gop.edu.tr> yazdı:
(Ayrıntıları göster) (Ayrıntıları gizle)

Ek 2: Soru Formu**ANKET FORMU**

Değerli öğretmenler,

Bu anket, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından inceleyen bir çalışma için hazırlanmıştır. Sizden beklenen soruları dikkatlice okuyup içtenlikle cevaplamanızdır. Verdiğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ

Ayten AKTOPRAK

Tez Danışmanı

Yakın Doğu Üniversitesi

Yüksek lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz: ()1. Kadın ()2. Erkek

2. Yaşınız :

3. Eğitim Düzeyiniz: ()1. Lisans ()2. Lisansüstü

4. Uyruğunuz ?

()1. KKTC ()2. TC ()3. KKTC+TC ()4. Diğer (.....)

5. Üniversiteden mezun olduğunuz fakülte ?

()1. Eğitim Fakültesi ()2. Eğitim Fak. Dışında Diğer (.....)

6. Lisans öğreniminizi nerede tamamladınız ?

()1. KKTC ()2. Türkiye ()3. Diğer (.....)

7. Hangi Bransta Öğretmenlik yapıyorsunuz ?

()1. Sınıf Öğretmeni ()2. Branş Öğretmeni (.....)

8. Hangi sınıfta ders veriyorsunuz ?

()1. Okul öncesi ()2. Birinci-İkinci-Üçüncü Sınıflar ()3. Dördüncü-Beşinci Sınıflar

9. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz ?:

10. Bugüne kadar kaç farklı okulda görev yaptınız?

11. Okulunuz hangi bölgede yer almaktadır?: ()1. Güzelyurt Merkez ()2. Köy

12. Okulunuzdaki öğrenci sayısı:.....

13. Sendika üyeliğiniz var mı? ()1. Var ()2. Yok

14. Daha önce çok kültürlü eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı ?

()1. Evet, aldım ()2. Hayır, almadım

Lütfen Arka Sayfaya Geçiniz.

2. ÖĞRETMENLERİN ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM TUTUMLARI

Bu bölümde 18 maddelik bir ölçek bulunmaktadır. Her bir soru için **olumsuzdan olumluğa doğru 5'li derecelendirme** yapılmıştır. Lütfen her bir soru için uygun gördüğünüz seçeneği işaretleyiniz.

	Hıç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katlıyorum	Nuvverem	Katlıyorum
1. Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik	()	()	()	()	()	()
2. Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci	()	()	()	()	()	()
3. Çok kültürlüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla	()	()	()	()	()	()
4. Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin	()	()	()	()	()	()
5. Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile	()	()	()	()	()	()
6. Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettiğleriyle	()	()	()	()	()	()
7. Sınıf kültürel olarak farklılaşıkça öğretmenin işi daha	()	()	()	()	()	()
8. Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin	()	()	()	()	()	()
9. İki dilli (ana dili farklı olan) çocukların ilgilendirken,	()	()	()	()	()	()
10. Sınıf kültürel olarak farklılaşıkça öğretmenin işi daha	()	()	()	()	()	()
11. Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok	()	()	()	()	()	()
12. Öğretmenlerin çok kültürlülük eğitimi almaları gereklili	()	()	()	()	()	()
13. Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel	()	()	()	()	()	()
14. Çok kültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan	()	()	()	()	()	()
15. Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı	()	()	()	()	()	()
16. Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta	()	()	()	()	()	()
17. Sınıfmdaki kültürel geçmiş farklılığını bilincindeyim.	()	()	()	()	()	()
18. Sınıfının yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel	()	()	()	()	()	()

Ek 3 Görüşme Formu

Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüş Formu

Görüş Formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgi soruları, ikinci bölümde ise çok kültürlü eğitime ilişkin sorular yer almaktadır. Bu soruların yanıtlanması için ortalama 30 dk'lık bir sürenin yeterli olacağrı düşünülmektedir. Soruları içtenlikle yanıtlayacağınız ve bilimsel bir çalışmaya katkı sağlayacağınız için teşekkür ederim.

A. Kişisel Bilgi Soruları

Cinsiyet:

Yaş:

Akademik Derece:

Kaç yıldır akademisyenlik yaptığı:

Medeni Durum:

Üniversite:

- 1) “Eğitimde çok kültürlülük” ifadesini kendi cümlelerinizle açıklamanız istense nasıl bir açıklama yaparsınız?

Ek soru: Bir eğitim sisteminin “çok kültürlü” olarak adlandırılabilmesi için sizce hangi değişkenler (farklı özellikler) önem kazanmaktadır? Aşağıdaki tabloda verilen değişkenleri, her maddenin önem sırasına göre derecelendiriniz. Bu derecelendirmeyi yaparken, eğer maddenin önemsiz olduğunu düşünüyorsanız (1); çok önemli olduğunu düşünüyorsanız (5) puan aralığında, kendinize göre uygun olan rakamı işaretleyiniz.

Değişkenler	Çok Önemsiz	Önemsiz	Orta Derecede Önemli	Önemli	Çok Önemli
Cinsiyet ve Cinsel yönelim					
Dil					
Din					
Fiziksel Özellikler					
Gelenek ve Görenek					
Milliyet ve Etnik köken					
Sosyo- ekonomik durum					
Ten rengi					
Yaş					

2) Çok kültürlü bir ilköğretim programının Kuzey Kıbrıs için gerekli olup olmadığını değerlendirir misiniz?

Ek soru: Neden gerekli (ya da gereksiz) olduğunu açıklar mısınız?

3) Sizce, Kıbrıs Türk eğitim sisteminde çok kültürlü eğitim uygulanabilir mi? Bir tanesini seçip cümleyi tamamlayınız.

- a) Kesinlikle uygulanabilir; çünkü
- b) Uygulanabilir; çünkü...
- c) Uygulanıp uygulanmayacağı konusunda kararsızım; çünkü...
- d) Uygulanamaz; çünkü...
- e) Kesinlikle uygulanamaz; çünkü...

Ek soru: Şu andaki mevcut durumu düşündüğünüzde KKTC'de ilköğretim düzeyindeki eğitim programlarının ve ders kitaplarının çok kültürlü eğitime uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

4) Sizce, ülkemizdeki eğitim programlarının çok kültürlü eğitime uygun olarak yapılandırılmasının olumlu etkileri olur mu? Ne gibi olumlu etkileri olabilir?

Ek Soru: Çok kültürlülük adına ilköğretim eğitim programlarına katkı koyma imkanına sahip olsaydınız, programa ilk olarak neyi eklemek isterdiniz?

5) Sizce, ülkemizdeki eğitim programlarının çok kültürlü eğitime uygun olarak yapılandırılmasının olumsuz etkileri olur mu? Ne gibi olumsuz etkileri olabilir?

Ek 4 Talim Terbiye Dairesinden Alınan Onay



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI İLKOĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı: İÖD.0.00-35/2015/1B -82-

Lefkoşa, 30 Nisan 2015

**Sayın Ayten AKTOPRAK,
Aydinköy İlkokulu,
Aydinköy - Güzelyurt.**

Müdürlüğümüzle bağlı Güzelyurt Bölgesi İlkokullarında görev yapan öğretmenlere uygulamak istediğiniz, "Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları" konulu anket çalışmanız ve ekinde sunulan sorular, Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, çalışmanın uygulanması uygun görülmüştür.

Ancak, anketi uygulamadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve anket tamamlandıktan sonra da sonuçların **Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne** iletilmesi hususunda gereğini saygı ile rica ederim.

Ali NİZAM
Ali NİZAM
Müdür

/AA

Tel (90) (392) 228 3136 - 228 6893
Fax (90) (392) 228 7158
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KKTC

Ek 5 Görüşme Onam Formu

GÖRÜŞME ONAM FORMU

Tarih: 3 Temmuz 2015

Süre: 30 dk

Amaç: Çalışmada “Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında doktora derecesine sahip KKTC üniversitelerindeki öğretim üyeleri’nin çok kültürlü eğitimle ilgili görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

“İlköğretimde Çok kültürlü Eğitime İlişkin Öğretmen ve Akademisyen Görüşlerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde görüşlerimin alınmasına ve tez kapsamında kullanılmasına iznim vardır.

Not: Görüşme yapılan kişilerin açık isimlerinin tezde kullanılmayacağına ilişkin araştırmacı tarafından bilgilendirildim.

İmza

Ek 6 Bağımlı değişkenlere göre ölçek puanlarının normal dağılıma uyumuna ilişkin Shapiro-Wilk testi sonuçları

Değişkenler	Shapiro-Wilk
Cinsiyet	
Kadın	0.32
Erkek	0.14
Yas Grubu	
30 yaş ve altı	0.37
31-40 yaş arası	0.33
41 yaş ve üzeri	0.62
Eğitim Düzeyi	
Lisans	0.22
Lisansüstü	0.82
Uvrak	
KKTC	0.29
KKTC ve TC	0.23
Mezun olunan fakülte	
Eğitim Fakültesi	0.48
Eğitim Fakültesi Dışında	0.44
Lisans öğrenimi ver	
KKTC	0.50
TC	0.33
Brans	
Sınıf	0.48
Brans	0.17
Ders verilen sınıf	
Okul öncesi	0.42
Birinci-İkinci-Üçüncü Sınıflar	0.13
Dördüncü-Besinci Sınıflar	0.80
Mesleki Kadem	
5 yıl ve altı	0.64
6-10 yıl arası	0.23
11-15 yıl arası	0.69
16 yıl ve üzeri	0.46
Çalışılan Okul Savısı	
Bir	0.11
İki	0.79
Üç	0.48
Dört	0.30
Bes ve üzeri	0.17
Bölge	
Güzelvurt Merkez	0.46
Köy	0.12
Öğrenci Savısı	
100 ve altı	0.01
101-200 arası	0.12
201 ve üzeri	0.79
Sendika üveliği	
Var	0.22
Yok	0.52
Hizmet içi eğitim	
Alan	0.24
Almayan	0.57

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı Ayten Aktoprak

Doğum tarihi 04.11.1989

Doğum Yeri Güzelyurt

Eğitim Durumu

Lise 2004-2006 Güzelyurt Türk Maarif Koleji

Lisans 2006-2010 Atatürk Öğretmen Akademisi

Çalıştığı kurumlar

2010-2011 Yedidalga İlkokulu- Erdal Abit İlkokulu

2011-Devam ediyor Aydıköy İlkokulu