

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

ULUSLARARASI İMAM HATİP LİSELERİNDE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM
ALGISI İLE FARKLILIKLARIN YÖNETİMİNE İLİŞKİN TUTUM
ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOKTORA TEZİ

HAKAN MUCUK

LefkoŐa

Haziran, 2020

**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**ULUSLARARASI İMAM HATİP LİSELERİNDE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM
ALGISI İLE FARKLILIKLARIN YÖNETİMİNE İLİŞKİN TUTUM
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

DOKTORA TEZİ

HAKAN MUCUK

Danışman: Behçet ÖZNACAR

Lefkoőa

Haziran, 2020

Onay

Hakan MUCUK' un “ **Uluslararası İmam Hatip Liselerinde Çokkültürlü Eğitim Algisi İle Farklılıkların Yönetimine İlişkin Tutum Arasındaki İlişki**” başlıklı tezi Haziran 2020 tarihinde, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Prof. Dr. Mehmet ÇAĞLAR

.....

Üye : Prof. Dr. Oytun SÖZÜDOĞRU

.....

Üye : Prof. Dr. Gökmen DAĞLI

.....

Üye : Doç. Dr. Mert BAŞTAŞ

.....

Üye : Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR (Danışman)

.....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2020

Prof. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

Etik İlkelere Uygunluk Beyanı

Doktora tezini yazma sürecinde, tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun bir şekilde toplanıp sunulduğunu kabul ederim. Bu kural ve etik ilkelerin gereği olarak, yararlandığım tüm materyal veri ve sonuçları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Hakan MUCUK

Önsöz

Bu çalışma Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Algıları ile Farklılıkların Yönetimine İlişkin Tutumları arasındaki ilişkinin tespiti amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017-2018 yıllarında eğitim verilen yedi UAIHL’de görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır.

Tez çalışmam sürecinde bana verdiği destek, göstermiş olduğu ilgi, anlayış ve tüm yardımlarından dolayı öncelikle danışmanım değerli Hocam Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR’a en içten dileklerle teşekkür ederim. Yine çalışmam konusunda her açıdan destek olan ve hiçbir zaman desteklerini esirgemeyen Hocalarım Prof. Dr. Mehmet ÇAĞLAR, Prof. Dr. Gökmen DAĞLI, Prof. Dr. Oytun SÖZÜDOĞRU, Doç. Dr. Mert BAŞTAŞ ve Doç. Dr. Serap ÖZBAŞ’a ayrı ayrı teşekkür ederim.

Tez çalışmama veri toplama aşamasında bana zaman ayırarak katkı sağlayan, ölçekleri dolduran Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liselerinde görev yapan tüm yönetici ve öğretmenlere teşekkür ederim.

Ayrıca tüm eğitim hayatım boyunca her türlü yardım ve desteğini esirgemeyen, her zaman yanımda olan sevgili aileme özellikle de kıymetli eşim Esma, çocuklarım Eminenur Dilara, Servet Taha ve Asel’e teşekkürlerimi sunuyorum.

Özet

Uluslararası İmam Hatip Liselerinde Çokkültürlü Eğitim Algısı İle Farklılıkların Yönetimine İlişkin Tutumarasındaki İlişki

MUCUK, Hakan

Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR

Haziran 2020, 217 Sayfa

Bu çalışmada; Türkiye Diyanet Vakfı tarafından 56 ülkeden getirilen yabancı uyruklu öğrencilerin devam ettiği Uluslararası İmam Hatip Liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin algıları ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında ilişki olup olmadığının araştırılmasıdır. Araştırmada çalışma evreni 2016-2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı olan Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerden oluşmuş olup evrenini tamamı ele alınmıştır. Çalışma grubu bu okullarda görev yapan 16 yönetici 144 öğretmen olmak üzere 160 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek üzere Kişisel Bilgi Formu, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarını belirlemek için "Çokkültürlü Yeterlilik Algıları Ölçeği"; farklılıkların yönetimine ilişkin algılarını belirlemek için de "Farklılıkların Yönetimi Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilmiş olan veriler SPSS 24.00 ve AMOS (Statistical Package for the Social Sciences) kullanılarak analiz edilmiştir. Kullanılan ölçme araçlarına yönelik olarak yeniden geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Veriler ve alt boyutların analizinde, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey testi kullanılmıştır. Araştırma, amacına en uygun model olan ilişki tarama modelinde yürütülmüştür.

Araştırmada yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerinin çokkültürlü yeterlik algıları ve farklılıkların yönetimi üzerinde etkisinin olmamakla birlikte mesleki deneyimin çokkültürlü yeterlik algısı üzerinde; öğrenim durumu ve yaş faktörünün de farklılıkların yönetimi üzerinde etkisi bulunmaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ile farklılıkların yönetimi becerileri arasında pozitif

yönde, orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları yükseldikçe farklılıkların yönetimi becerilerinin de yükseldiği, çokkültürlü yeterlik algıları düştükçe farklılıkların yönetimi becerilerinin de düştüğü gözlenmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ile farklılıklarının yönetimi becerileri arasında ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili Türkiye’de son yıllarda çalışmalar yapılsa da bu kavramlar henüz yeni sayılır. Bu tür çalışmalar, çokkültürlü eğitim ile ilgili Türkiye’deki sorunların çözümüne katkı sağlayacağı ve çözüm önerisi getireceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlilik algılarını yükseltmek için farklı kültürlerle ilgili bilgi birikiminin artması ve iletişim becerilerinin gelişiminin sağlanması adına belirli aralıklarla yurt dışı deneyimi kazanması, farklı kültürlere ait okullarla işbirliği içine girilerek öğretmenlerin belirli bir süre o kurumlarda çalışması ya da farklı kültürlerden öğretmenlerin belirli bir süre kurumlarında görev yapması, eğitim fakültelerinin müfredatına çokkültürlü eğitim derslerinin eklenmesi ya da diğer derslerin müfredatına çokkültürlü eğitim konularının eklenmesi, Milli Eğitimde görev yapan yönetici ve öğretmenlere çokkültürlü eğitimle ilgili hizmetiçi eğitim verilmesi, öğretmen adayları tarafından uluslararası öğrencilerin okuduğu bu okullara ziyaretler yapılması sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Uluslararası İmam Hatip Okulları, Çokkültürlü Eğitim, Farklılıkların Yönetimi

Abstract

The Relationship Between The Perception Of Multicultural Education And The Managing Diversity Attitudes Of Teachers And Administrators Of International Imam Hatip High Schools

MUCUK, Hakan

The Department of Educational Administration, Supervision, Economy and Planning Ph.D Thesis

Advisor: Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR

June 2020, 217 Pages

In this study is to investigate whether there is a relationship between the managing diversity attitudes of the administrators and teachers of the International Imam Hatip High Schools where foreign students from 56 countries attend who brought to Turkey by Religious Foundation of Turkey and their multicultural education perceptions. The population in this study is composed of administrators and teachers serving in International Anatolian Imam and Preacher High Schools which are connected to the General Directorate of Religious Education under control of Ministry of Education in Turkey in the 2016-2017-2018 academic year, and all the universe has taken into consideration.

The working group consists of 160 people, including 16 administrators and 144 teachers, working in these schools. The Personal Information Form to determine the demographic characteristics of the teachers as a measurement tool in the study and the "Multicultural Competence Perceptions Scale" to determine the teachers' multicultural education attitudes; "Diversity Management Scale" was used to determine perceptions of diversity management. The data was analyzed using SPSS 24.00 and AMOS (Statistical Package for the Social Sciences). Re-validity and reliability studies were carried out for the measurement tools used. T-test and one-way analysis of variance (ANOVA), Tukey test methods were used in the analysis of data and sub-dimensions. The research was carried out in the relational scanning model, which is the most appropriate model for its purpose. In the study, the working universe was composed of administrators and teachers working in the International Anatolian Imam Hatip High Schools, which are under the General Directorate of religious education of the Ministry of National Education in Turkey during the 2016-2017-2018 academic year. The Working Group consists of 160 people, including 16

administrators and 144 teachers who work in these schools. In the research, quantitative data collection technique was used in the relational scanning model. In the study, A Personal Data Sheet was used to determine the demographics of the teachers, a “multicultural competence perceptions scale” was used to determine the teachers' attitudes to multicultural education, and a “Diversity Management scale” was used to determine their perceptions of diversity management. There were no significant differences between managers and teachers' perceptions of multicultural competence and the management of differences and their gender. But, between perceptions of multicultural competence and experience in the profession; significant differences were found between the management of differences and education status and age status. A positive, moderate relationship was found between the multicultural competence perceptions of administrators and teachers and their diversity management skills. It was observed that as the multicultural competence perceptions of administrators and teachers increased, their differences management skills also increased, and as their multicultural competence perceptions decreased, their differences management skills also decreased. It was concluded that there is a relationship between the multicultural competence perceptions of administrators and teachers and their differences management skills. Multiculturalism and multicultural education in Turkey in recent years with the relevant studies have been undertaken but these concepts can be said new. Such studies will contribute to the solution of problems related to multicultural education in Turkey and is expected to bring solutions. In order to increase teachers' perceptions of multicultural competence, they gain experience abroad at certain intervals in order to increase their knowledge about different cultures and improve their communication skills, cooperate with schools belonging to different cultures, and teachers work in those institutions for a certain period or teachers from different cultures work in their institutions for a certain period of time. The addition of multicultural education courses to the curriculum of education faculties or the addition of multicultural education subjects to the curriculum of other courses, in-service training on multicultural education for administrators and teachers working in National Education, and visits by teacher candidates to these schools where international students study can be provided.

Keywords: International Imam Orator Schools, Multicultural Education, Diversity Management

İçindekiler

Onay.....	1
Etik İlkelerine Uygunluk Beyanı	2
Önsöz	3
Abstract	6
İçindekiler	8
Tablolar Listesi.....	11
Şekiller Listesi.....	16
Kısaltmalar ve Semboller Listesi	17

BÖLÜM I

Giriş

Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı	4
Alt Amaçlar.....	5
Araştırmanın Önemi.....	5
Sınırlılıklar	6
Sayıtlar	7
Tanımlar	7

BÖLÜM II

Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Çokkültürlülüğün Tarihçesi	8
Çokkültürlülük ve Temel Kavramlar	10
Kimlik	14
Etnisite	15
Kültürel Çoğulculuk.....	16
Kültürlerarasılık	17
Asimilasyon	19
Entegrasyon.....	20
Çokkültürcülük.....	20
Çokkültürlülük, Teorisyenler ve Eleştiriler.....	22
Çokkültürlü Yeterlikler	28

Çokkültürlü Eğitim	33
Çokkültürlü Eğitimin Amaçları	37
Çokkültürlü Eğitimin Boyutları	41
Çokkültürlü Eğitimin Katkıları	41
Çokkültürlü Eğitimin Çıkış Noktası Ve Gelişimi	42
Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları	44
Çokkültürlü Program.....	46
Çokkültürlü Öğretmen Eğitimi	47
Çokkültürlü Eğitim İle İlgili Araştırmalar	49
Farklılıkların Yönetimi.....	56
Farklılığın Anlamı.....	56
Farklılıkların Yönetimi.....	56
Farklılıkların Yönetiminin Tarihsel Süreci	64
Farklılıkların Avantaj ve Dezavantajları	66
Farklılıkların Yönetimi Süreci	72
Farklılıkların Yönetimine Temel Oluşturan Sosyo-Psikolojik Kuramlar ve Yaklaşımlar	73
Farklılıkların Yönetimi İle İlgili Örgütsel Modeller	76
Farklılıkların Yönetiminde Yöneticilerin Rolü	78
Eğitim Örgütlerinde Farklılıkların Yönetimi	80
Çokkültürlülük ve Farklılıkların Yönetimi	85
Uluslararası İmam Hatip Okulları	86
İmam Hatip Okulları	86
İmam Hatip Okullarının Temel Özellikleri.....	87
İmam Hatip Liselerinin Türleri	89
Anadolu İmam Hatip Liseleri	89
Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liseleri	90
Uluslararası İHL Programı.....	91
Eğitim Müfredatı.....	91
Öğrenci Seçimi.....	93
Mülakatlar ve Başvuruların Değerlendirilmesi	94
Mülakat Konuları	94
Mülakat Merkezleri.....	95
Diğer İmkânlar (Barınma, Yeme -İçme, Sosyal Aktiviteler).....	96

Vizyon Ve Misyon Anlamında Uluslararası İmam Hatip Lisesi	97
Uluslararası İmam Hatiplerin Görünür İşlevleri	97
Uluslararası İmam Hatiplerin Örtük İşlevleri	99
Türkiye'deki ve Dünya Kamuoyundaki Uluslararası İmam Hatipler	102
Diğer Ülkelerdeki İmam Hatip Örnekleri	103
Model ve Türkiye Örnekleri.....	107
Uluslararası İmam Hatip Liselerinde Yaşanan Sorunlar.....	109
Sosyo-Kültürel Sorunlar	109
Eğitim ve Öğretimle İlgili Sorunlar	111
Ekonomik Sorunlar	113
Uygulamada Karşılaşılan Diğer Sorunlar	114

BÖLÜM III

Yöntem

Araştırmanın Modeli	115
Araştırmanın Evren ve Örnekleme	115
Veri Toplama Araçları	118
Kişisel Bilgi Formu.....	118
Çokkültürlü Yeterlilik Algıları Ölçeği.....	119
Farklılıkların Yönetimi Ölçeği.....	123
Verilerin Analizi.....	127

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorumlar

Çokkültürlü Eğitim Tutumları Ölçeğine Ait Alt Boyutların Verilerinin Analizi	129
<i>Beceri boyutu ile cinsiyet değişkeni T testi</i>	129
Farklılıkların Yönetimi Algısı Ölçeğine Ait Alt Boyutların Verilerinin Analizi.....	150

BÖLÜM V

Sonuç ve Öneriler

Öneriler	176
Kaynakça.....	178
Özgeçmiş.....	198
İntihal Raporu.....	199

Tablolar Listesi

Tablo 1. Uluslararası İHL'lerde okutulan kültür dersleri.....	92
Tablo 2. Uluslararası İHL'ler de okutulan meslek dersleri.....	93
Tablo 3. Türkiye'ye öğrenci gönderen ülkeler.....	95
Tablo 4. Cinsiyet dağılımı.....	116
Tablo 5. Görev dağılımı.....	116
Tablo 6. Yaş grubu dağılımı.....	116
Tablo 7. Mesleki kıdem dağılımı.....	117
Tablo 8. Öğrenim durumu dağılımı.....	117
Tablo 9. Branş dağılımı.....	118
Tablo 10. Çokkültürlü yeterlilik algıları ölçeği açımlayıcı faktör analizi sonuçları	120
Tablo 11. DFA Uyum İndisleri.....	123
Tablo 12. Farklılıkların Yönetimi Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	125
Tablo 13. DFA Uyum İndisleri.....	127
Tablo 14. Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği ile cinsiyet değişkeni T testi.....	129
Tablo 15. Beceri boyutu ile cinsiyet değişkeni T testi.....	129
Tablo 16. Bilgi boyutu ile cinsiyet değişkeni T testi.....	130
Tablo 17. Farkındalık boyutu ile cinsiyet değişkeni T testi.....	130
Tablo 18. Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği ile görev değişkeni T testi.....	131
Tablo 19. Beceri boyutu ile görev değişkeni T testi.....	131
Tablo 20. Bilgi boyutu ile görev değişkeni T testi.....	132
Tablo 21. Farkındalık boyutu ile görev değişkeni T testi.....	132
Tablo 22. Yönetici ve öğretmenlerin Branşa göre Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	133
Tablo 23. Yönetici ve öğretmenlerin branşa göre Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği durumlarındaki farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin Tukey testi sonuçları.....	134
Tablo 24. Yönetici ve öğretmenlerin Branşa göre Beceri düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	135
Tablo 25. Yönetici ve öğretmenlerin Branşa göre bilgi düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	136
Tablo 26. Yönetici ve öğretmenlerin branşa göre bilgi durumlarındaki farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin Tukey testi sonuçları.....	137

Tablo 27. Yönetici ve öğretmenlerin Branşa göre Farkındalık düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları	138
Tablo 28. Yönetici ve öğretmenlerin Meslekteki deneyime göre Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	139
Tablo 29. Yönetici ve öğretmenlerin meslekteki deneyime göre Çokkültürlü yeterlik algılarına ilişkin farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin Tukey testi sonuçları.....	140
Tablo 30. Yönetici ve öğretmenlerin Meslekteki deneyime göre Beceri düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları	141
Tablo 31. Yönetici ve öğretmenlerin meslekteki deneyime göre bilgi düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları	141
Tablo 32. Yönetici ve öğretmenlerin meslekteki deneyime göre bilgi düzeyine ilişkin farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin Tukey testi sonuçları	142
Tablo 33. Yönetici ve öğretmenlerin Meslekteki deneyime göre Farkındalık düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	143
Tablo 34. Yönetici ve öğretmenlerin Yaş grubuna göre Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları	143
Tablo 35. Yönetici ve öğretmenlerin Yaş grubuna göre Beceri düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları	144
Tablo 36. Yönetici ve öğretmenlerin Yaş grubuna göre bilgi düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları	145
Tablo 37. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenim durumuna göre bilgi boyutuna ilişkin farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin Tukey testi sonuçları	145
Tablo 38. Yönetici ve öğretmenlerin Yaş grubuna göre Farkındalık düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları	146
Tablo 39. Yönetici ve öğretmenlerin Yaş grubuna göre Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları	146
Tablo 40. Yönetici ve öğretmenlerin Yaş grubuna göre Beceri düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları	147
Tablo 41. Yönetici ve öğretmenlerin Yaş grubuna göre bilgi düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları	148

Tablo 42. Yönetici ve öğretmenlerin yaş durumuna göre bilgi boyutuna ilişkin farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin Tukey testi sonuçları	149
Tablo 43. Yönetici ve öğretmenlerin Yaş grubuna göre Farkındalık düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları	150
Tablo 44. Farklılıkların yönetimi ölçeği ile cinsiyet değişkeni T testi	150
Tablo 45. Bireysel tutum ve davranışlar boyutu ile cinsiyet değişkeni T testi	151
Tablo 46. Örgütsel değerler ve normlar boyutu ile cinsiyet değişkeni T testi	151
Tablo 47. Yönetimsel uygulamalar ve politikalar boyutu ile cinsiyet değişkeni T testi	152
Tablo 48. Farklılıkların yönetimi ölçeği ile görev değişkeni T testi.....	152
Tablo 49. Bireysel tutum ve davranışlar boyutu ile görev değişkeni T testi.....	153
Tablo 50. Örgütsel değerler ve normlar boyutu ile görev değişkeni T testi	153
Tablo 51. Yönetimsel uygulamalar ve politikalar boyutu ile görev değişkeni T testi .	154
Tablo 52. Yönetici ve öğretmenlerin Branşa göre Farklılıkların yönetimi ölçeği düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	154
Tablo 53. Yönetici ve öğretmenlerin branşa göre Farklılıkların yönetimi ölçeği durumlarındaki farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin Tukey testi sonuçları.....	155
Tablo 54. Yönetici ve öğretmenlerin Branşa göre Bireysel Tutum ve Davranışlar düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	156
Tablo 55. Yönetici ve öğretmenlerin branşa göre Bireysel Tutum ve Davranışlar durumlarındaki farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin Tukey testi sonuçları.....	157
Tablo 56. Yönetici ve öğretmenlerin Branşa göre Örgütsel Değerler ve Normlar düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	158
Tablo 57. Yönetici ve öğretmenlerin branşa göre Örgütsel Değerler ve Normlar durumlarındaki farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin Tukey testi sonuçları.....	159
Tablo 58. Yönetici ve öğretmenlerin Branşa göre Yönetimsel Uygulamalar ve Politikalar düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları	160
Tablo 59. Yönetici ve öğretmenlerin branşa göre Yönetimsel Uygulamalar ve Politikalar durumlarındaki farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin Tukey testi sonuçları.....	161

Tablo 60. Yönetici ve öğretmenlerin Meslekteki deneyime göre Farlılıkların yönetimi ölçeği düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	162
Tablo 61. Yönetici ve öğretmenlerin Meslekteki deneyime göre Bireysel Tutum ve Davranışlar düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları	163
Tablo 62. Yönetici ve öğretmenlerin Meslekteki deneyime göre Örgütsel Değerler ve Normlar düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları	163
Tablo 63. Yönetici ve öğretmenlerin Meslekteki deneyime göre Yönetimsel Uygulamalar ve Politikalar düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları	164
Tablo 64. Yönetici ve öğretmenlerin Yaş grubuna göre Farlılıkların yönetimi ölçeği düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	165
Tablo 65. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenim durumuna göre yönetsel uygulamalar ve politikalar boyutuna ilişkin farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin Tukey testi sonuçları	165
Tablo 66. Yönetici ve öğretmenlerin Yaş grubuna göre Bireysel Tutum ve Davranışlar düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları	166
Tablo 67. Yönetici ve öğretmenlerin Yaş grubuna göre Örgütsel Değerler ve Normlar düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	166
Tablo 68. Yönetici ve öğretmenlerin Yaş grubuna göre Yönetimsel Uygulamalar ve Politikalar düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları	167
Tablo 69. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenim durumuna göre yönetsel uygulamalar ve politikalar boyutuna ilişkin farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin Tukey testi sonuçları	168
Tablo 70. Yönetici ve öğretmenlerin Yaş grubuna göre Farlılıkların yönetimi ölçeği düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	168
Tablo 71. Yönetici ve öğretmenlerin yaş durumuna göre farklılıkların yönetimi ölçeğine ilişkin farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin Tukey testi sonuçları.....	169
Tablo 72. Yönetici ve öğretmenlerin Yaş grubuna göre Bireysel Tutum ve Davranışlar düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları	170
Tablo 73. Yönetici ve öğretmenlerin yaş durumuna göre bireysel tutum ve davranışlar boyutuna ilişkin farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin Tukey testi sonuçları.....	170
Tablo 74. Yönetici ve öğretmenlerin Yaş grubuna göre Örgütsel Değerler ve Normlar düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	171

Tablo 75. Yönetici ve öğretmenlerin yaş durumuna göre örgütsel değerler ve normlar boyutuna ilişkin farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin Tukey testi sonuçları.....	172
Tablo 76. Yönetici ve öğretmenlerin Yaş grubuna göre Yönetimsel Uygulamalar ve Politikalar düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları	172
Tablo 77. Yönetici ve öğretmenlerin yaş durumuna göre yönetimsel uygulamalar ve politikalar boyutuna ilişkin farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin Tukey testi sonuçları.....	173

Şekiller Listesi

Şekil 1. Çokkültürlü Yeterlilik Algıları Ölçeğinin DFA Path Diyagramı	122
Şekil 2. Farklılıkların Yönetimi Ölçeğinin DFA Path Diyagramı	126

Kısaltmalar ve Semboller Listesi

Akt.	: Aktaran
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AGİT	: Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı
APA	:Amerikan Psikoloji Derneği
BM	: Birleşmiş Milletler
ÇKYAÖ	: Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
FYÖ	: Farklılıkların Yönetimi Ölçeği
İHL	: İmam Hatip Lisesi
KKTC	: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organization for Economic Co-Operation and Development
TDK	: Türk Dil Kurumu
TDV	: Türkiye Diyanet Vakfı
TTKB	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
TUİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
UAİHL	: Uluslararası İmam Hatip Liseleri
UGÖ	: Uluslararası Göç Örgütü

BÖLÜM I

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan kavramlar açıklanmıştır.

Problem Durumu

Günümüzde küreselleşme sürecinde çeşitlenen, çokkültürlü, çok merkezli dünyada örgütlerin en büyük zenginliğinin, çoklu becerilere ve farklı düşünme tarzlarına sahip nitelikli insan kaynağı olduğu görülmektedir. İnsan kaynağını ön plana çıkararak bu zihniyet dönüşümü örgütlerin felsefelerini, kültürlerini ve stratejilerini de etkilemektedir (Memduhoğlu, 2011a:38). Küreselleşmenin beraberinde getirdiği toplumsal değişimler sonucu ortaya çıkan çoğul kimlikler ve uluslararası kurumların artan etkinlikleri sonucu daha da artan farklılaşmış kimlikler yaşamımızın birer gerçeği haline gelmektedir. (Şan, 2006:69-70).

Örgütlerde çalışanlar sadece araçsal / maddi güdülerle sürdürülemeyeceğinden, ilgili ahlaki-psikolojik farklılıkların hakları, hedefler ve ilişkili olanlar için büyük önem taşımaktadır. Bu ahlaki-psikolojik sorunların en önemlilerinden biri de örgütsel hedeflere ve yönetime ulaşmak için çalışanların her türlü farklılığını, sosyo-kültürel değerlerini ve ilişkilerini, değer yargılarını kontrol etmek ve onlara ait olmaktır. Eğitim kurumları için de tüm özyeterim altın kaplamadır ve okulun bireysel boyutunun kurumsal boyuttan daha iyi olduğunu, enformel yönün resmi yönden ve yargı üzerindeki etki alanından daha iyi olduğunu göstermektedir (Memduhoğlu, 2011a:38).

Çeşitlilik yönetimi yaklaşımı, kuruluşun farklı yaklaşımlara olan ihtiyacı ile kuruluşa yüklenen talepler arasında bir denge oluşturmaya dayanır. Organizasyondaki kişi veya grupların din, dil, ırk, cinsiyet, etnik köken, kişilik, fiziksel ve zihinsel güç gibi demografik, sosyokültürel ve bireysel özelliklere dayanmamasını sağlama arzusunun yansıyan bir anlayışı ifade eden çeşitlilik yönetimi, Yaş ve deneyime karşı ayrımcılık yapılı; Eşit istihdam fırsatları yaratmaya çalışmanın ötesine geçen bir anlayış. Çeşitlilik yönetimi, sosyal sistemin ve çevrenin, örgütsel iklim ve kültür ile birlikte yönetilmesidir. İnsanlar arasındaki tüm farklılıkları tanımayı, saygı duymayı, açık olmayı ve değerlendirmeyi içerir. Amaç, tüm çalışanlar için olumlu bir çalışma ortamı yaratmaktır (Polat, 2012a:1399).

Eğitim örgütleri, bu farklılıkların karşılıklı uyum, saygı ve tolerans çerçevesinde yönetilmesinde model olması gereken yerle olmalıdır. Eğitimciler yetiştirdikleri öğrencilerde de bu bilinci kazandırmada çaba göstermeli ve bu sayede farklılığın önemli bir kavram olduğu gerçeği kabul edilmelidir. Gelecek nesillerin bu bilinçle; farklılığın önemi ve bu farklılıklardan olumlu yönde faydalanılması gerçeğiyle yetişmesi kendi geleceklerini inşa etmede çok faydalı olabilir. Okullarda var olan çokkültürlülüğün tüm alanlara; sınavlar, disiplin politikaları, program, veli öğrenci ilişkileri... vb. pozitif katkı sağlaması da kaçınılmazdır. Bu bağlamda çokkültürlülükten faydalanmak öğretmenlerin ve yöneticilerin önemli görevlerinden biri olmalıdır (Balay, Kaya, Geçdoğan, Yılmaz, 2014).

Eğitim örgütlerinde farklılıkların başarılı bir şekilde yönetilmesi öğrencilerin geleceklerinde önemli bir etki bırakacağı gibi topluma da büyük oranda fayda sağlamaktadır. Farklılıkları zenginlik olarak algılayan öğretmen ve yöneticiler bu doğrultuda oluşturacakları okul ikliminde yetiştirecekleri öğrencileri de bu zenginlikle toplumda daha etkin ve daha iyi bireyler olarak kazandırmış olacaklardır. Böyle bir ortamda yaratıcılık, esneklik ve kültürel alışverişin de ortaya çıkması sağlanacaktır. Bu ortamda yetişen öğrenciler ise edindikleri bu anlayışı, bağlı oldukları farklı yapılarda da devam ettirecek ve yaşam biçimi haline getireceklerdir. Bu sayede toplumun da temelinde değişimlere katkı sağlanmış olacaktır. Bu açıdan bakıldığında okul yönetiminin bu farklılıkları doğru yönlendirmede sorumlu oldukları da kabul edilmektedir. Farklılıklardan faydalanmak ve bu zenginliği doğru alanlarda kullanmak hem öğretmenler hem yöneticilerin ortak amacı olmalı ve bu farklılıkları tanımak ve yönetebilmek için uygun yöntemler geliştirmelidirler. (Balay, Kaya, Geçdoğan, Yılmaz, 2014).

Öğretmenler ve yöneticiler kurumlarında var olan öğrencilerin din, dil, yaş, ırk ve etnisite gibi farklılıklarını bilmeleri kaçınılmazdır. Eğer yöneticiler ve öğretmenler bu farklılıkları bilmiyorsa verecekler eğitimde yanlış uygulamalara sebep olabilirler. Ve hatta bu farklılıkların bilinmemesi ve bir nevi göz ardı edilmesi öğrencilerin gözünden de yanlış anlaşılıp öfke, stres ve desteklenmeme gibi hislerin ortaya çıkmamasına sebep olabilir. Bundan ötürü kültürel farklılığın bilinmesi ve öğretmen ve yöneticilerin bu konuda bilinçli olması büyük önem taşımaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin ve yöneticilerin farklı eğitimlere tabi tutulmaları da konuya hâkim olmaları açısından önemlidir. Tüm çalışanların bu konuda hizmet

içi eğitimlere tabi tutulması eğitim örgütünün temel hedeflerinden biri olmalıdır (Memduhoğlu, 2007).

Günümüzde küreselleşme sonucu, toplumlarda homojen kimliklerden/yerelleşmeden ziyade çoğul kimliklere/evrenselliğe doğru bir geçiş süreci yaşadığı ve bu sürecin, eğitim sistemini de etkilediği görülmektedir. Yani evrenselleşme süreci, eğitim sistemini, sistemin evresel ilkelerden oluşturulmasını, farklı kültürleri tanınmasını, kültürler arası etkileşime yer vermesini zorlamaktadır (Cırık, 2008:27). Bu süreç, eğitim programı, eğitim araçları ve değerlendirme süreçlerinde kültürel farklılıklara saygıya dayalı eğitim politikaları ve uygulamaları içeren çokkültürlülük eğitimi (Grant, 1977a; akt. Gay, 1994) ile mümkün olduğu görülmektedir.

Çokkültürlülük eğitiminde, mihenk taşı öğretmenlerdir. Öğretmenler, öğretim programını uygulayan, öğrenmeyi ölçüp değerlendiren, öğrenme ortamlarını hazırlayan, etkin öğrenme için uygun öğrenme stratejilerini, yöntemlerini ve tekniklerini kullanan, ders için uygun araç-gereçleri hazırlayan kişilerdir. Evrenselleşme açısından çokkültürlülük için, eğitimde ve öğretimde bu süreçlerin tasarlanabilmesinde, öğretmenlerin hem öğretmenlik eğitimlerinde hem de hizmet içi eğitimlerde çokkültürlü eğitim almaları ve bu eğitimi yürütmeyi istemeleri son derece önemlidir (Polat, 2009a:158).

Kültürel farklılığın kabul edildiği, saygı gördüğü bir eğitim örgütünde bireyler kendilerini daha rahat, güvende hissederek kendilerini daha rahat ifade etmeye başlayacaklardır. Öğretmenlerin bu ortamı sağlamadaki görevleri büyüktür ve bu bağlamda eğitim almaları da kaçınılmazdır (Wentling, 2001). Sınıf ortamı gergin ya da stresli olduğunda öğrenmenin gerçekleşmesi mümkün olmamaktadır. Eğer öğretmen ve yöneticiler görevlerini yerine getirirse okulda gerginlik, huzur bozan davranışlar da yaşanmayacaktır. Öğretmenler ve yöneticiler öğrencilerine karşı eşit olmazsa bu da okuldaki huzursuzluğu arttıracak ve öğrencilerin rahat etmediği bir ortam yaratılmış olacaktır. Aksine öğrencilerine karşı eşit davranan ve bunu her anlamda hissettiren yönetici ve öğretmenler okullarında huzurlu bir ortam yaratmış olacaklar ve bu davranışlarıyla da model olacaklardır. Bu durum sadece öğrenci ile olan iletişimde değil aynı zamanda öğretmen yönetici arasında da aynı şekilde geliştirilmeli ve saygı çerçevesinde, her türlü farklılığı tanıyan bir iletişim ağı kurulmalıdır. Bu ağ sadece öğrenci- öğretmen, öğretmen - yönetici arasında değil aynı şekilde veli ile olan ilişkilerde de kurulmalıdır. Okul müdürü ya da okul

liderinin kurumunda fark yaratması beklenmektedir. Etkili bir okulda müdür iyi bir yönetim anlayışına sahiptir (Lopez, 2008). Etkili yönetimi olan bir okulda liderler öğrencilerden yüksek beceriler beklemektedirler. Bunu sağlamak için de herkesin kendini ifade edebileceği sıcak ortamlar yaratmaya çalışmaktadırlar. Liderler eski yönetim yaklaşımlarından ziyade farklılıkları yönetme anlayışını benimsemelidirler. Bunu yapabilmek için de örgütteki bütün çalışanları oldukları gibi kabul etmek en temel ilkedir (Memduhoğlu, 2007).

Örgütlerdeki farklılıkların iyi yönetilip yönlendirilmesiyle öncelikli olarak bireylerde değişime karşı uyum artırılış olunur ve bireyler uyum sağlama yeteneklerini geliştirmiş olurlar. Bu da doğal olarak çalışmalarında olumlu etkiye sebep olmaktadır. Çalışanların yaratıcılığının artmasına, işverenleri ile iletişim bağlarının güçlenmesine katkıda bulunur. Çalışanlar kendilerini örgütlerine daha ait hisseder ve daha verimli bir iş ortamı yaratılmış olunur. Böylelikle işteki kontrol sistemi de kendiliğinden ortaya çıkabilir. İyi yönetilemeyen, yönlendirilemeyen, göz önüne alınmayan farklılıklar ise, çalışanlarda gruplarına olan bağlarının azalmasına, iletişim sorunlarının ortaya çıkmasına, güvensizlik duygusunun baş göstermesine ve huzursuz bir ortamın doğmasına zemin hazırlamaktadır (Balay, Kaya, Geçdoğan, Yılmaz, 2014). Bu bağlamda okulun amaçlarına ulaşmasında en büyük paya sahip öğretmenlerin, görev yaptıkları kurumlarda farklılıkların yönetimi anlayışını benimsemeleri gerektiği söylenebilir. Okullarda uygulanması gereken farklılıkların yönetimi anlayışıyla birlikte, farklı özelliklere sahip öğrencilere eğitim öğretimin yanında sınıflarında yöneticilik yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları önemlidir. Bu bakımdan, “yönetici ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları ile farklılıkların yönetimine ilişkin tutumları arasında ilişki var mıdır?” sorusu çalışmamızın ana problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, uluslararası imamhatip okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları ve farklılıklarının yönetimine ilişkin tutumları arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Ayrıca öğretmen ve yöneticilerin çokkültürlü eğitim algıları ve farklılıklara ilişkin tutumları “cinsiyete”, “yaşa”, “kıdem yılına”, “öğrenim durumuna”, “branşına”, “uluslararası okullardaki görev süresine” göre değerlendirilmiştir.

Alt Amaçlar

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Yönetici ve öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin tutumları nasıldır?
2. Yönetici ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları nasıldır?
3. Yönetici ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları ve farklılıkların yönetimine ilişkin tutumları ile;
 - Cinsiyet,
 - Yaş,
 - Kıdem,
 - Branş,
 - Öğrenim durumu arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları ve farklılıkların yönetimine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Çokkültürlü eğitim, farklı gruplardan öğrencilerin akademik başarılarını artırmak ve tüm öğrencilerin daha demokratik vatandaşlar olarak büyümelerini sağlamak ve onları yaşadıkları çokkültürlü toplumda yaşama hazırlamak için son derece önemlidir (Gay, 1994). Çokkültürlü eğitim; bir toplumdaki tüm bireylere okullarda eşit öğrenme fırsatlarının verilmesidir. Farklı dile, sosyal sınıfa, dine, etnik gruba ait olan; farklı zekâya ve üstün yeteneklere sahip olan öğrencileri kapsamaktadır. Farklı ırk, etnik köken ve sosyal sınıflardan gelen öğrencilerinin akademik başarı sağlamları için öğretmenlerin çeşitli teknikleri ve yöntemleri kullanmalarıdır. Bunun için öğretmenlerin öncelikle öğrencilerinin farklı altyapıları ile ilgili bilgi sahibi olmaları, sonrasında bu altyapıları öğretimi daha etkili hale getirmek için kullanmaları gerekmektedir (Gay, 2004'ten aktaran Banks, 2010). Çokkültürlü eğitim programı, öğrencilere evrensel değerlerin kazandırılabilmesi ve sadece baskın kültürün değil farklı kültürlerin de bakış açısını yansıtabilmesi için kapsamlı olarak ele alınmalıdır.

Türkiye'de de çokkültürlü eğitim konusunda yapılan araştırmaların sayısında önemli bir artış söz konusudur. Yapılan bu araştırmalar (Başbay ve Kağnıcı, 2011; Polat, 2009a; Sevinç, Titrek ve Önder, 2009; Toprak, 2008), çokkültürlü eğitimin

artık önemli bir tartışma konusu olduğunu göstermektedir. Türkiye’de politika yapıcılar ve karar vericilerinde, Türkiye’nin çoğulcu yapısı ve buna göre bir eğitim sisteminin belirlenmesi gerektiği konusunda fikirler beyan etmesine neden olmaktadır (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009).

Öğretmenlerin, okullarda farklılıkların yönetimine yönelik algıları, öğretmenler arasında dayanışma ve kabullenme, örgütsel açıdan okul değerlerine uyum, yöneticilerin öğretmenler arasındaki farklılıkları kabullenme ve yönetim anlayışları açısından öğretmenlerin yöneticilerde bulunmasını düşündükleri niteliklere sahip olma düzeylerini ortaya koyarken diğer yandan eksikliklerin görülerek düzeltilmesi adına atılacak adımlara rehberlik edebileceği ve yöneticilerin kendilerini geliştirmelerine yardımcı olabileceği umulmaktadır. Çokkültürlü eğitime ilişkin konular, öğretim programlarına kazanımlar olarak eklenmiş olsa da öğretmen eğitiminde de çokkültürlü eğitime önem verilmesi gerekmektedir. Aksi halde çokkültürlülüğe yönelik yeterli bilgi, beceri ve tutuma sahip olmayan öğretmenlerle çokkültürlülük anlayışı kalıcı olmayacaktır. Bu nedenle çokkültürlü eğitim konusunda öğretmenlerin olumsuz tutuma sahip oldukları noktalar bulunması halinde bu çalışmanın, öğretmenlere açılacak olan hizmet içi eğitim programlarına ve öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programlarına kaynak sağlayabileceği umulmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarının belirlenmesi, gelişmiş ülkelerde kabul edilen eğitim ilkelerinin uygulanması bakımından hangi aşamada bulunduğumuzu göstererek karşılaştırmalı eğitim alanındaki literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki başlıklar altında ifade edilebilir;

1. Araştırmanın kapsamı 2016-2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkiye’deki Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı olan Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Veriler, katılımcıların, anket formundaki ölçek sorularına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
3. Katılım gönüllülük esasına göre belirlenmiş olup, araştırma 16 yönetici 144 öğretmen olmak üzere 160 katılımcı üzerinde gerçekleştirilmiştir.

4. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin yeterlilik düzeyleri çokkültürlü eğitime yönelik algıları ile farklılıkların yönetimine ilişkin tutumlarını ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Sayıtlar

Araştırma, 2016-2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı olan Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları ile farklılıkların yönetimine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeye dair vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen veriler varsayılmıştır.

Tanımlar

Çokkültürlülük; herhangi bir toplumda farklı kültürlerin, farklı etnik yapıların bir arada yaşamasını onaylayan bir tanınma politikasıdır (Başbay ve Kağnıcı, 2011:3).

Farklılıkların yönetimi; sosyal ve örgütsel ilişkilerde insanların karşılaştıkları farklılık sorunlarının yönetilmesi olarak tanımlanmaktadır (Polat, 2009b:4).

Kimlik kavramı, bir kişi veya grubun kendini tanımlama ve diğer kişi veya gruplara göre konumlandırma noktasındaki verdiği cevapların bütünüdür (Bilgin, 2005).

Kültürel çoğulculuk; Balı (2001:125)'ya göre en temel anlamıyla birden çokkültürel grubun bir arada bulunduğu, birden çokkültürel yaşantının yan yana yer aldığı siyasal birlikteliktir.

Çokkültürlü eğitimi; Mwonga (2005), toplumun çoğunluğu tanıyan ve marjinal grupların kamu eğitimini ön plana çıkarmaya çalışan bir demokratik vatandaşlık eğitimi olarak tanımlamıştır.

Farklılık; demografik özellikler, sosyo-ekonomik durum, kişilik farklılıkları, iş yapma biçimleri, eğitim, işgörenin işletmedeki yönetsel pozisyonu vb. birçok unsuru kapsamaktadır (Lorbiecki ve Gavin, 2000).

BÖLÜM II

Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Çokkültürlülüğün Tarihçesi

Küreselleşme, zaman ve mekânın yitimi, kitle iletişim araçlarının yaygınlığı, uluslararası ağların dolaşımı vb. şekilde sıraladığımız kavramlar günümüz sosyolojisinde başka bir kavrama daha kaynaklık etmektedir: Çokkültürlülük. Günümüzde ülkeler yoğun göç almaları dolayısıyla kültürel bakımdan oldukça çeşitliliğe sahiptir. Modernleşme ile birlikte önce ulus devlet bilincinin oluşması, sonra da ulus devlet bilincinin azalmasına bağlı olarak bireyler ve gruplar, kimliklerini tanıma ve bu kimlikler üzerinden toplumda kabul görme psikolojisi içine girmişlerdir. Buna bağlı olarak liberal politikalar fazlaca önemsenmektedir. Farklı etnik kimlikler, bir arada yaşama çabası içinde yeni kavramlar üretmekte ve bu kavramlar üzerinden çatışma olmaksızın farklılıkların kabulünü sağlama çabası içindedir. Bu mevcut durumda kültürel olarak homojen bir ulus-devlet modeli de ortadan kalkmakta ve farklılıkların kabul edildiği bir ortamın çekiciliği vurgulanmaktadır. Nitekim günümüz paradigmasının yeni argümanları ile farklı kimliklerin kendilerini yeniden tanımladığı bir süreç var. Modernite ile birlikte evrenselci bakış açısı yerini bireyci bir perspektife bıraktı ve bu teslimiyet postmodernizmin dinamizmiyle beslendi. Dolayısıyla “postmodernitenin görecelilik algısı ise çokkültürlülük ve çoğulculuğa geniş bir yaşama alanı oluşturmaktadır. Postmodern kuramda birlikte yaşama ilkesi evrenselleştirme ilkesinin yerini almaktadır. Özgürlük, eşitlik ve kardeşlik, modernliğin sloganı iken özgürlük, farklılık ve hoşgörü postmodernitenin temel özelliğidir” (Kaymakcan, 2006:8).

Farklı etnik, kültürel ve dini grupların çatışmasız bir arada yaşayabilmek için şekillendirilmesi, çokkültürlülük siyasetini de bir görev haline getirmiştir. Çokkültürlülük siyaseti, kuşkusuz sosyal alandaki tüm kurumları ciddi şekilde etkileyen bir alandadır. Politika kültürdür, eğitimidir, din, politika, ekonomi vb. Alanlarda bazı yenilikleri içerir. Çokkültürlülük fazla uzun olmayan bir tarihsel geçmişe sahiptir. Bu nedenle onun anlaşılması, bu kısa tarihten ziyade, ilgili kavram ve kavramsal çerçevenin ne olduğu ve ulaşmak istediği noktanın ne olduğunun anlaşılmasıyla görece daha sağlıklı bir şekilde anlaşılabilir. Buna karşılık, yine de bu kavramın niçin ortaya çıktığı, ne gibi tarihsel dönemlerden geçtiği ve hangi ana

uğrakları izlediği üzerinde kısaca durmakta fayda vardır. Çokkültürlülük fikrinin oluşturulmasında temel başlangıçlar, 1970'lerin başında büyük miktarlarda göç alan Avustralya ve Kanada hükümetlerinin, yerli halklar ve göçmenler arasındaki kültürel farklılıkları ele almak için "çokkültürlülük politikası" olarak adlandırdıkları bir politikayı benimsedikleri zaman doğmuştur. Terfi etmek. Bu durum daha sonra ABD, İngiltere ve Yeni Zelanda'ya yayıldı (Doytcheva, 2009:26).

Günümüzde çokkültürlülüğün yasal olarak kabul edildiği yer olarak tanımladığımız Avustralya, Kanada ve ABD, 1960 yılından önce ülkelerine gelen göçmenlerin orijinal geçmişlerini terk etmelerini ve var olan kültürel normları tam anlamıyla benimsemelerini bekliyordu. Aslında bu anlayış "Anglo Adaptasyon Modeli" olarak ifade edilmiştir. Asimile edilmiş gibi görünmeyen Çinlilerin bu topraklara girmesine izin verilmedi. Asimilasyon, siyasi istikrarın temeli olarak görüldü ve diğer kültürlerin etnosantrik inkarıyla daha rasyonel hale gelmeye başladı. 1970'lerde göçmen grupların baskısı altında, asimilasyon modeli terk edildi ve her kültürün kendi yaşam tarzını yaşamasına izin verildi. Bu yaşam uygulamaları, dinlerini yaşayabilecekleri, kendi dillerini konuşabilecekleri, belirli ritüelleri uygulayabilecekleri, giyinebilecekleri, yemek yiyebilecekleri ve onları yasal olarak hayatta tutabilecekleri anlamına gelir. Bu noktada Kymlicka'nın ayrımını hatırlamakta fayda vardır. Ona göre 'ulusal azınlık' ve 'göçmen' farklı anlamlara gelmektedir. Göçmen, ulusal azınlık değildir ve farklı bir özyönetim talep etmez, toplumla bütünleşmek ister; ulusal azınlık ise farklı bir özyönetim talep eder, bütünleşme istemez. Kymlicka, Porto Riko'daki İspanyol kolonistlerini ulusal azınlığa örnek olarak verir (Kymlicka, 1995:39).

Çokkültürlülük politikalarına giden tarihsel süreç içinde Kanada'nın ciddi ölçüde göç alan bir ülke olmasının sonucu olarak yerel halkın olabildiğince azalması ile birlikte Kanada'nın çokkültürlülük politikaları uygulayan- uygulamaya çalışan bir ülke olduğu görülmektedir. Şüphesiz herhangi bir ülkenin çokkültürlülüğü kabul etmesi, anayasal çerçevede olmalı, yasal bir meşruiyet kazanmalıdır. Çokkültürlülük söz konusu olduğunda farklı kültürler arasında herhangi bir hiyerarşik ayrımın mümkün olmayacağı beklenen bir durumdur. Çokkültürlülük de meşruiyet zeminini buna dayandırmaktadır. Her kültür biriciktir ve kendine has karakteristik özellikler barındırır. Bu çıkış noktası çokkültürlülüğü kavramsal olarak da tanımlayabilmektedir. Dolayısıyla her kültür ve o kültüre ait kimlik de ancak öteki ile anlam kazanmakta ve kendini tanımlamaktadır (Sevinç vd., 2009:12).

Çokkültürlülük ve Temel Kavramlar

Çokkültürlülük kavramı, herhangi bir toplumda farklı kültürlerin ve etnik yapıların bir arada var olduğunu doğrulayan bir tanıma politikasıdır. Bu kavram öncelikle siyasi anlamda tanınmayı içerirken, günümüzde sosyal alanın her alanında açıkça görülen bir biçim almıştır. Günümüzde neredeyse tüm toplumlar hoşgörü farklılıklarının bir arada var olduğuna inanmakta ve bunu belirli platformlarda tartışma konusu haline getirmektedir. Modern zihniyetle inşa edilen ulus devlet anlayışı giderek zayıflıyor ve bunun sonucunda etnik gruplar oluşan soyut kimliklerden uzaklaşıyor. Bilindiği gibi modern toplumlar için “kültür türdeş olarak imgelenir ve yapılanır (...) bu kültürel türdeşleştirme Anderson’un adlandırdığı gibi imgelenen bir topluluk inşasının bir parçasıdır” (Geisen, 2006:39’den akt. Demir ve Başarır, 2013:36).

Bu kültürel kimlik anlayışının terk edilmesiyle birlikte, etnik kimliklerin kendilerini yeniden tanımlama ve kendi gerçek gerçekliklerine dönme refleksi ortaya çıkıyor. Bu noktada çokkültürlülük öne çıkmakta ve kendisi için meşruiyet arayışı içindedir. Avrupa ülkelerinin oluşturduğu Avrupa Birliği sürecinde bu husus da dikkate alınmakta ve etnik kimlikler, insan hakları noktasında kısmen temel hak ve özgürlükler sınıfına dahil edilmektedir. Etnik kimliklerin kendilerini ifade etmeleri ve bu ifadeye olanak tanınması anlayışı ile özellikle siyasi alanda kimlik belirlenimi, kimlik temsili, kimlik politikaları, kimlik stratejileri vb. söylemler ciddi bir önem kazanmıştır. Kimlik belirleme, diğeri tarafından özdeşleşmedir ve kişisel geçmiş ve yaşanmış tarihin yapılandırılmış süreçlerinin kümülatif sonucu olarak ifade edilir. Sosyolojik anlamda kimlik, yapısal anlamda ötekini ve kendini tanımlar ve kavramsal olarak süreklilik, aidiyet, birlik, ayırt edici karakter ve ahlaki üstünlük taşır (Bostos ve diğ., 2006:204’den akt. Cırık, 2008:45).

Bu baskıcı taleplerin meşrulaştırılma tehlikesi yanında çokkültürlülük başka açmazlara da sahiptir. Farklılıklar temeline fazlaca vurgu yaptığı gibi bu durum bütünlüğü de tehlikeye sokabilir. Çokkültürcülük çokkültürlü bir ortamdaki kolektif kimliklerin kamu alanındaki siyasi araçlarına bağlı olan değer ve uygulamalar bütünü olarak etik savunmada bazı zaafılar içermektedir. Taylor'un örneğini kullanarak, yasa, Quebec'teki haklar sözleşmesinin uygulamasına göre, hangi ebeveynlerin çocuklarını okula gönderip göndermemeye karar verdiğini belirler. Buna göre, Anglo-Sakson kökenli insanlar çocuklarını bir İngiliz okuluna gönderemezler. Quebec merkezli Türk kökenli bir Kanada göçmeniyseniz, çocuğunuzu bir İngilizce dil okuluna

gönderemezsiniz, çocuğunuzu bir Fransız dil okuluna göndermelisiniz. Sözleşmeye göre tüm ticari sözleşmelerde kullanılan dil Fransızcadır. Bu, çokkültürlülüğün sorunlarından biridir. Bununla birlikte çokkültürlü bir ortamda tanınma taleb Liberal teori içinde çokkültürlülük dahilindeki sosyal adalet, hiçbir etnik kimliği ön plana almadan evrensel bir adalet anlayışı içinde ayırım gözetmeksizin eşit muamele sunar (Kaya, 2006:78).

Veer'e (2003) göre, sosyal eşitlik anlayışı kültürel çoğulculuk alanında önemli bir rol oynamaktadır ve göçmenlerin konumuna ilişkin iki temel görüş uzun yıllardır Batı Avrupa toplumlarında tartışılmaktadır. Özellikle entegrasyon konusunda iki karşıt görüşü içeren bu tartışmadaki ilk bakış açısı, tamamen çokkültürlü bir toplum modelinin benimsenmesidir. Aksine, ikinci bakış açısı, egemen kültürün var olduğu bir toplumda göçmenlerin asimilasyonudur. Her ikisinin de farklı etnik kimliklerin sosyal eşitliğini teşvik etme ortak amacı vardır. Veer'in deyimi, yalnızca toplumsal eşitlik, yani adalet, eşitlik, kendini ifade etme hakkı vb. Açısından bakmak anlamına gelir. Uygulamalar bir bütündür ve toplumsal eşitliğin nasıl uygulamaya konulduğu siyasi politika kadar önemlidir. Çokkültürlülük, politik bir politika olarak Cumhuriyetçilikten farklıdır. Cumhuriyet anlayışına göre farklılıklarla ilgili değil, dil, din, ırk ve cinsiyet ayırımı yapmadan milli eğitim yoluyla siyasi vatandaş yaratmakla ilgilidir. Bunun için anavatana, devlete ve cumhuriyete sadakat esastır ve "çeşitlilik üzerinde bütünlük" olarak ifade edilebilir. Çokkültürlülük anlayışı "çeşitlilik içinde bütünlük" olarak ifade edilmektedir. Azınlık gruplarına toplu haklar tanımak, onların bireysel özgürlükleri için önemlidir. Ancak bu durum aynı zamanda ulusal birliğe bir tehdit olarak da görülebilir (Veer, 2003'den akt. Kaya, 2008:45).

Bu noktada, birleşik bir kültürel toplum için çabalayan Fransa örneğinden bahsedilebilir. Ortodoks cumhuriyet ilkelerini laik bir devlet olarak vurgulayan kültürel milliyetçi Fransa'da kültürel ve etnik farklılıkları tanıma konusu 1980'lerin sonlarında başlamış, ancak geleneksel olarak çokkültürlülük politikasına gerek duyulmamıştır (Altınbaş, 2006: 56). Bölgesel kültürel azınlıklar ve göçmenler için, Fransız ulusuna siyasi entegrasyon bu nedenle kültürel asimilasyonu gerekli kılmıştır. Bu nedenle, Fransız milliyet anlayışı (özellikle Fransız Devrimi'ndeki kökleri) devlet merkezli ve asimile ediciyken, Alman milliyet anlayışı insan merkezli ve çeşitliydi. Fransa'nın asimile edici genişlemesi, merkezi devletin cihazlarının ve ağlarının - okullar, ordu, idare, ulaşım, iletişim ağları vb. Fakat diğer taraftan çokkültürlülük politikaları tüm gruplar için aynı devlete aidiyet hissi sağladığında,

aynı siyasal toplum içinde ilişki ve etkileşimleri (evlilik, arkadaşlık veya nüfusun coğrafi hareketleri) ve ülke düzeyinde ortak karar alma mekanizmalarına katılımları ile öznel bir özdeşleşme duygusu geliştirebilirler (Tok, 2003:306).

Baumann (2006) çokkültürlülüğü bir üçgen olarak ele alırken, üçgenin ilk köşesi modern devlet veya batı ulus devleti olarak bilinen devlettir. Dolayısıyla insanların yaşam şansını belirleyen seçkinler bu noktada. Bu güçler, farklılıkların yapısına bakılmaksızın kimin azınlık olarak gösterileceğine karar veren kısımdır. Ulus-devlet bir yandan rasyonel, diğer yandan romantiktir, bu yüzden duyguları eylemlerinin kökü olabilir. Romantik bir etnisite görüşü, devletin kurulmasının ve ulus devlet yapısının temelidir. Öte yandan, çokkültürlülüğün ikinci kesişme noktası etnisitedir. Etnisite kültürel bir kimlik olarak görülüyor. Din, çokkültürlülüğün üçüncü köşesinde yer alır. Grup çatışmalarının bir çevirisi olarak din, çokkültürlülüğe giden yolu tıkayabilir. Dolayısıyla dinlerin çatışma unsuru değil hoşgörülü bir ortamda varlığı çokkültürlülüğü mümkün kılan köşelerden biridir. Çokkültürlülük söylemlerinde ortak noktanın siyasi düzeyde farklı kültürlerin tanınması olduğu aşıkardır. Öte yandan, Charles Taylor'ın çokkültürlülüğe yaklaşımı, kavramın genel gerekçesinde çok özel bir tanım içerir. Ona göre çokkültürlülük, farklı yaşam pratiklerinde ortaya çıkan kültürel farklılıkları politik düzeyde tanımak ve eşit derecede saygıyla kabul etmekle tanımlanır. Bu nedenle, bu tanımda, kimlikleri farklı olana hoşgörüden ziyade eşit olarak görmek önemlidir (Köker, 1996:12).

Taylor bu noktada eşitliğe çok fazla vurgu yapıyor; Ancak çokkültürlülüğün ilk bildirgelerinde hoşgörü kavramı ön plandadır. Ancak bu kavram, hoşgörülü üstün bir kültürün varlığını kabul etmektedir. Taylor bu açıdan kültür hiyerarşisini kabul etmiyor. Çokkültürlülüğün bu noktasında çarpıcı olan şey, diğerine, azınlığa karşı hoşgörü gerektiren bir güç dengesi yaratmasıdır. Bu durumda çoğunluk azınlığa üstündür. Çünkü hoşgörü ancak bu şekilde algılamak saflık olabilir. Çokkültürlülük içindeki hoşgörü, ille de üstün bir kültüre hoşgörü anlamına gelmez; Öte yandan, yan yana kültürler, birbirlerine tahammül ettikleri ve çatışmasız yaşadıkları anlamına da gelebilir. Bu noktada Yürüşen (1998), bu kavramın bir paradoksa işaret ettiğini ve hoşgörünün yapısını ve bu sorunlu durumu ortaya çıkardığını vurgulamaktadır. Hoşgörüye yanıt olarak ne tam bir kayıtsızlık ne de tam kabul uygun olmaz. Yürüşen'e (1998) göre hoşgörü, aynı zamanda özgürlüğün ve yaşamın temel garantisidir.

Din, mezhep çatışmaları, soykırımlar, toplama kampları, işkence, intiharlar vb. Durumlarda en çok ihtiyaç duyulan çok büyük bir erdemdir. Bu nedenle "anlamak", farklılıkların kabul edilmesini sağlayan toleransın temelidir. Çağdaş, fazla göç almış toplumların özelliği olarak kültürel çeşitlilik fazla vurgulanmıştır. Özellikle bireysel seçimler, dinin ve kültürün kişisel yorumlarının kabulünün ve tanınmasının gerekliliği daha önce hiç görülmemiş hoşgörülü bir rejimi ortaya koymaktadır (Walzer,1998'den akt. Doytcheva, 2009).

Waltz, Taylor gibi hoşgörü kavramına yaklaşmıyor. Hoşgörü, günümüz toplumları için vazgeçilmezdir ve buradaki odak noktası, kültürel çeşitliliğin hayatta kalması için hoşgörü politikasıdır. Walzer, Osmanlı devletini en gelişmiş ve en uzun ömürlü imparatorluk olarak bir hoşgörü sistemi örneği olarak görüyor. Osmanlı İmparatorluğu'nda kendi kendini yöneten toplulukların dini nitelikte olduğuna ve İslam'ın yanı sıra Rum Ortodoks, Ermeni Ortodoks ve Yahudi olmak üzere üç dini cemaatin oluşmasına izin verildiğine ve eşit tutulduğuna dikkat çekiyor. Osmanlı hoşgörü politikası bireyler arasında değil, gruplar arasında düzen getirdi (Walzer,1998'den akt. Doytcheva, 2009).

Çokkültürlülüğün uygulanması noktasındaki belli başlı somut uygulamaları, teorisyenlerin belirgin ifadelerinden derlerken ilk sırayı daha radikal olarak görünen kendi kendini yönetim hakkı olarak ifade eder. Benzer şekilde tüm toplumsal alanlarda iktidara azınlıkların ortak edilmesi, alt azınlıkların güçlendirilmesi, kendilerini ifade etmelerine izin verilmesi ve her alanda (kamu-özel sektör) çalışabilmelerinin sağlanması, azınlıklar için eğitim sisteminin düzenlenmesi, azınlıkların kültürlerini, dillerini yayın organlarıyla kamusal alana taşıyabilmesi, azınlık kurumlarına maddi ve manevi destek sağlanması, gerektiğinde pozitif ayrımcılık yapılması, ayrımcılıkları önlemek üzere azınlıkların kimlik kartlarından dil, din farklılığını belli edecek kategorilerin çıkarılması, kültürlerarası diyalogun sağlanması vb. uygulamalar çokkültürlü bir ortam için öneri olarak sunulmaktadır. Irk, etnisite, dil, kimlik üzerine temellenen kültürel farklılaşma ile ilişkili çokkültürlülüğü anlayabilmek için söz konusu kavramla ilintili diğer kavramları da gözden geçirmek gereklidir ki bu kavramlar kimlik, etnisite, kültürel çoğulculuk, kültürler arası, asimilasyon, entegrasyon, çokkültürcülük olarak ifade edilebilir (Tok, 2003).

Kimlik

Kimlik, bir taraftan birleştirirken diğer taraftan ayrıştırabilen bir güce sahiptir. Şüphesiz kimlik söz konusu edildiğinde öncelikle kültür hesaba katılarak anlamlandırılmalıdır. Kimlik, içinde belli bir kültür barındırır ve kendi oluşumunu bu kültüre borçludur. Kimlik kavramı, bir kişi veya grubun kendini tanımlama ve diğer kişi veya gruplara göre konumlama noktasındaki verdiği cevapların bütünüdür. Kimlik bir taraftan resim, diğer taraftan ise bir adrestir. Kimlikler doğal değil, kültürel, özsel değil kurgusaldır (Bilgin, 2005).

Kimliğin tanımlanması noktasında en kesin ve temel olan öncelikle cinsiyet kategorisidir ki bu sınıflama evrenseldir. Kimlikte bir diğer belirleyici ise mekan ya da ülke/toprak kategorisidir. Üçüncü olarak sosyo-ekonomik toplumsal sınıf da bir kolektif kimlik türüdür. Milli kimlik ise bir siyasi topluluğu gerektirir ve siyasi topluluk da topluluğun tüm fertleri için belli ortak kurumların hak ve görevlerine dair bir yasanın varlığını ima eder. Benzer şekilde topluluk mensuplarının kendilerini özdeşleyecekleri, aidiyet hissi taşıyacakları bir toprak parçasını da çağırır. O toprak parçası soyun köklerini taşımasa bile –bu noktada Smith Türkleri örnek olarak verir- o yurt halkın beşiğidir. Toprağın dışında milli kimliğin ikinci unsuru da yasalarıyla ve kurumlarıyla tek siyasi iradeye sahip topluluk olarak vatan fikridir. Dolayısıyla milli kimliğin özellikleri, tarihi bir toprak/yurdun varlığı, ortak mitler, tarihi belleğin varlığı, ortak kitlesel bir kamu kültürü, topluluğun tamamını kapsayan geçerli ortak yasal hak ve görevler ve topluluk üyelerinin ülke içinde serbest hareket edebildikleri ortak bir ekonomidir (Smith, 2002:32).

Millet bu tarihi yurdu paylaşan bir topluluk içinde ortak bir kültürel bağa mensup insanlardır ve bu bağ onların başka milletler karşısında ‘biz’ duygusu içinde hareket etmelerini sağlar. Bu noktada Anderson, her milli kimliği oluşturulmuş kimlik olarak ifade eder. Uluslarda birer hayali, yani inşa edilmiş cemaatlerdir. Benzer şekilde cemaatler içindeki ulus kimliği de oluşturulmuş bir mahiyet içerir. Ona göre ulus, kendisine hem egemenlik hem de sınırlılık içkin edilen hayal edilmiş bir siyasal topluluktur. Güçlü bir aidiyet bağlılığının oluşması ulus devlet modeline ihtiyaç duymakta, bunun için de bir siyasal topluluk imgelenmektedir. En küçük ulusun üyeleri bile diğer üyeleri tanımaz iken yine de her birinin zihninde toplamlarının hayali yaşamaya devam etmektedir (Anderson, 1995:20).

Çokkültürlülük söz konusu olduğunda kimlik, etnik kimlik olarak vurgulanmaktadır. Bu etnik kimlik, belirli bir soyu ifade eder. Ulus-devlet sürecinde soy, ulusun oluşumunda ikincil öneme sahiptir. Ulus-devlet tarihsel bir arka plan zihniyetiyle oluştuğu için farklı etnik kimliklere sahip kişiler aynı millete ait olduklarını hissedebilirler. Bu noktada ulus devletin bilinci azaldıkça çokkültürlülüğün gündeme geleceği kanıtlanmıştır. Kimlik siyaseti 1960'ların sonlarında, yalnızca etnik kimliğe vurgu olarak değil, aynı zamanda siyah hareketi, feminizm, eşcinsel özgürlükler gibi toplumsal hareketler olarak da başlamıştır (Weeks, 1998, aktaran Toprak, 2008: 36). Kimliğe vurgu, bugün modern siyasetin tüm alanlarında belirgindir.

Etnisite

Etnik grup, din, gelenek, dil veya kurumlar gibi bir veya daha fazla kültürel farklılıkla tanınan ve ayırt edilen ve soy mitlerinin ve tarihi hatıraların rolünü vurgulayan bir tür kültürel kolektiftir (Smith, 2002:41). Etnisite ise kültürel kimlikle aynı anlamda ele alınmaktadır. Köken ve doğal kimlik olarak ifade edilebilir. 'Nerden geldim', 'beni ben yapan nedir' gibi sorulara verilen cevaplar etnisiteyi tanımlamaktadır. Etnisitede geçmişten gelen kan bağı dolayısıyla biyolojik soy ön plandadır. Etnisite, hangi kültürün bir araç olduğu bir algı ve irade sorunudur ya da algılamamanın ve iradenin araç olduğu bir kültür sorunudur. Etnik kimlikler, zaman içinde donmuş olan etnik kimliklerle karşılaştırılabilir. Sosyal iklim soğudukça, çözülürken ve sosyal iklim ısındığında değişmek üzere erirken dondurucuya girerler ve sertleşirler (Baumann, 2006:27).

Özetle etnisite 'soy' miti üzerine temellenir (Habermas, 2000:152). Aynı etnisiteye sahip insanların oluşturduğu etnik grup için şu özellikler betimleyicidir (Eickelman'dan akt. Aydın, 2008:184).

- 1- Evlenmeler yoluyla biyolojik olarak kendini devam ettirir.
- 2- Temel kültürel değerleri paylaşmakta, kültürel birliğini açıkça göstermektedir
- 3- Kendisine bir iletişim ve etkileşim alanı yaratır.
- 4- Kendi içinde ve ötekiler tarafından mensubiyeti tanımlanmış bir nüfustur.

Dolayısıyla etnik grup ortak bir kültür ve kimliği paylaşmaktadır. Zamana bağlı olarak öne çıkan unsurlar değişebilmekte fakat ortak kültürel form etnik grubun belirleyicisi olarak daimi kalmaktadır. Etnisitelerden yola çıkarak uluslar ve

milliyetçiliğin oluşumu ile ilgili olarak 'primordialist' görüş ilgi çekicidir. Primordialist (primordial-başlangıçta var olan) görüşte etnik topluluklar ve uluslar, tarihin doğal birimleri ve insan deneyiminin bütünleştirici unsurları olarak kabul edilir. Ayrıca primordialistler için etnisite, insanlığın her parçasında farklı özellikler gösterse de insanlığa verili bir doğal özelliktir. Bu durum etnisitenin kan bağının uzantısı olduğunu ortaya koyarken kan bağının da hayatta kalma mücadelesinde kolektif amaçları gerçekleştirmede araç olduğunu vurgulamaktadır. Primordialistler ulusların ve milliyetçiliğin sürekli ve de doğal olduğunu savunurken tam zıttında yer alan perennialistler ise antik çağdan bu yana kolektif kültürel bağların ve duyguların var olduğunu savunurlar. Tarihsel delillerde etnisitenin yazılı tarihin tüm dönemlerinde var olduğunu görülmesi perennialistlerin yaklaşımını destekler niteliktedir (Smith, 2002:34).

Primordialist görüşte yer alan Geertz'e göre etnisiteyi oluşturan öğeler kan bağları, ırk, dil, bölge, din ve gelenek olarak belirtilmektedir. Primordial bağlılıklar birinci dereceden yakınlık ve akraba bağlantıları da olabildiği gibi belirli bir dilin konuşulması noktasını da içeren bir bağlılık olarak ifade edilebilir (Geertz'den akt. Sağır ve Akıllı, 2004:9). Pieterse (2004:34) ise etnisiteleri dört türe ayırır. Bunlardan ilki baskın etnisite olarak tanımlanmaktadır. Bu baskın etniste anlayışında milliyetçilik ideolojisi hâkimdir. Tekkültürlü bir toplumsal form gösteren bu yapıda Şovenizm ve etnik kimliğin baskın unsurları ön plandadır. Diğer etnisite türü çevrilmiş (muhafazalı) etniste olarak toplumda hareketsiz, durağan ve örtülü bir yapı sergiler. Rekabetçi etnisite ise patronaj ve hayatta kalma mücadelesi gösteren etnisite yapıları sergilerken, hareketlilik ve etnisiteler arası rekabete dayalı bir form taşır. Seçimli etnisite ise toplumda sembolik bir değer taşıırken düşük yoğunluk içinde melez bir form taşıyan, diğer taraftan çokkültürlü hareketin başlatıcısı, çoklu kimlikleri ön plana çıkaran bir yapı arz eder. Seçimli etnisite çokkültürlülüğe giden yolda ifadesini bulan etnisite türüdür ve bu etnistelerin sonrası veya ötesi olarak da ifade edilebilir (Akt. Ngema, 2009:102).

Kültürel Çoğulculuk

Kültürel çoğulculuk çağdaş liberalizmin önemli bir dayanağı olarak farklı kültürlerin tanınmasını amaç edinir. Özellikle bu nokta onu çokkültürlülükle kesiştirmekte, sivil toplum ise bu pozisyonla heterojen yapısal meşruiyet kazanmaktadır. Sivil toplumun heterojen yapısıyla birlikte liberal görüşün bir gereği

olarak azınlık grubu özgür bir nitelik kazanır, bununla birlikte çoğunluk grubu ile de eşit haklarla yan yana varlığını sürdürür. Balı (2001:125)'ya göre kültürel çoğulculuk en temel anlamıyla birden çokkültürel grubun bir arada bulunduğu, birden çokkültürel yaşantının yan yana yer aldığı siyasal birlikteliktir.

Kymlicka'nın (1995: 25) belirttiği gibi, bugün dünyadaki 184 bağımsız devlet 600 dil grubunu canlı tutmakta ve 5000 etnik gruptan oluşmaktadır. Vatandaşların aynı dili konuştuğu ve aynı etnik ulusal gruptan insanların yaşadığı birkaç ülke kaldı. Bu nedenle, çok sayıda farklı kültürün varlığı, dünya ekonomisindeki çokkültürlülük politikasını da beraberinde getiriyor. Benzer şekilde, kültürel çoğulculuk ile ilgili olarak, bu sosyal modelde liberal bir politik anlayış ve çokkültürlülükten bahsedilebilir. Çokkültürlülük politikası ancak kültür-çoğulcu bir toplumda uygulanabilir. Kültürel çoğulcu bir toplumda ayrımcılık ciddi bir suçtur. Hatta kurumsal ayrımcılık olarak ifade edilen sosyal yaşamdaki temel kurumlarda ve organizasyonlarda etnik kökene, renge ve kültüre göre farklı muameleye tabi tutmak da söz konusu olmamalıdır. Örneğin, eğitimde, sağlık sisteminde, barındırmada, güvenlikte ve medyada yapılan ayrımcılıklar vb. (Güven, 2012:46).

Bununla birlikte kültürel çoğulcu bir toplumun sosyal sisteminde gruplar arasında zıtlık söz konusudur. Toplumdaki kurumsal sistemler yönetimin de beklentisi ile sosyo-kültürel birleşme ve entegrasyon formuna eğilim gösterir. Çünkü çoğulcu toplumlar çatışmaya ve anlaşmazlığa yatkınlıkları ile tanımlanırlar. Dolayısıyla çoğulcu toplumu bu anlaşmazlık ve kültürel zıtlık tehdit etmektedir (Habernas, 2002:203). Bu aşamada toplumsal konsensüsün sağlanması amacıyla da ülkeler çokkültürlülüğü kabul edip buna uygun takımacıları tavrı ile bu tehdidi bertaraf edebilmektedir. Dolayısıyla kültürel çoğulculuğun kabulünün pratiğe aktarılması çokkültürlülüğün kabul edilmesini ve buna uygun düzenlemelere gidilmesini gerektirir.

Kültürlerarasılık

Kültürlerarası kavramı çokkültürlülük sonrasında anlam kazanmıştır. Çünkü çokkültürlülükte kültürlerarası anlayış, etkileşim ve paylaşım çokkültürlülüğün meşruiyet kazanmasını sağlar. Farklı kültürler arasındaki olumlu etkileşim kısaca diyalog, çokkültürlülüğün zeminini güçlendirir. Nitekim 2008 yılı Avrupa Parlamentosunca Avrupa Kültürlerarası Diyalog yılı olarak ilan edilmiştir. Kültürlerarası diyalog ile farklı kültürlerin kendilerini ifade etmelerine olanak

tanınması, farklı dinlerin kabulü ve bu dinlere ait ritüellerin korunması ve dine, siyasete ait belirli stereotiplerin ortadan kaldırılması söz konusu olabilmektedir. Yine kültürlerarası diyalogda farklı kültüre ait özelliklerin yaşatılması noktasında empati geliştirme ve kültürlerarası alışverişin sağlanması da esastır. Avrupa parlamentosunun 2008 Avrupa Kültürlerarası Diyalog yılı ile ilgili etkinliklerde Avrupalı gençlere farklı kültürel çevreler ile iyi iletişim kurma becerileri kazandırmak ve başkalarının değerlerine saygı gösterme duygusunun öğretilmesi ve çeşitli kültürlerle bilgi alışverişinin yapılması amaçlanmaktadır. Özellikle sanatçılar vb. tanınmış çevrelerden seçilen iyi niyet elçisi ile bu amaca ulaşılmaya çalışılmaktadır. Kültürlerarası diyalog ile birlikte AB ve Birleşmiş Milletler tarafından gerçekleştirilen Medeniyetler İttifakı Forumu ile de amaç yine çokkültürlülüğün yaşatılması olmaktadır. Bu ittifak ile yapılması istenen çeşitli kültürler ve dinlere mensup insanlar ve milletler arasında anlayış ve işbirliğine dayalı ilişkileri geliştirmek ve bu süreçte kutuplaşma ve aşırı görüşleri destekleyen güçlere karşı koymaktır (Memduhoğlu ve Akyürek, 2018:175).

Son zamanlarda, özellikle "çokkültürlülük" söyleminin yerini "kültürlerarasılık" söylemi aldı. Kültürlerarasılık, kültürler arasında etkileşim ve alışveriş anlamına gelir ve kültürleri sözde "ayrı" alanlarla sınırlamaz. Çokkültürlülük ideolojisi kültürleri parçalara ayırıp onlara yapısal bütünlük olarak yaklaşırken, kültürlerarasılık farklı kültürlerin karşılıklı etkileşimini vurgular. Kültürlerarasılık, ırkçılık, yabancı düşmanlığı, milliyetçilik ve etnosantrizme meydan okumayı amaçlar (Kaya, 2006).

Kültürlerarası alışveriş ve ilişkiler sayesinde yabancı düşmanlığı (xenophobia), ırkçılık vb. kültürel anlamda etnik ayrımlar söz konusu olmayacaktır. İnsan haklarına saygı, demokratik yönetim vb. evrensel değerler bugün çokkültürlülük gerçeğiyle birlikte temel gündem söylemleri haline gelmiştir. Bugün modern dünyada idealize edilen yaşam pratiği çokkültürlülüğün kabulü ile kültürlerarası diyalogdur, özellikle de Avrupa'nın birçok farklı etnik kimliği bünyesinde barındırması, bu ideale kavuşma çabasını da zorunlu olarak beraberinde getirmektedir. Çokkültürlülük farklı kültürleri durağan, sabit, değişmez bir şekilde ele alıp onları kendi alanlarına hapsederken kültürlerarasılık söylemi tam tersi işleve sahiptir. Kültürün farklılığını tıpkı çokkültürlülükte olduğu gibi kabul ederken, kültürlerin birbirleriyle etkileşime girmelerini vurguladığı noktada çokkültürlülükten ayrılır. Bu modelde diyalog ve etkileşim ön plandadır. Bu noktada farklı kültürün

farklı noktasını vurgulamaktan ziyade bu kültürün diğer kültürlerle adaptasyonu, ilişkisi ve etkileşimi esas alınır. Kültürlerarası model, farklı kültürlerin özelliklerini kaybetme riski nedeniyle eleştirilebilir. Çokkültürlülük içinde var olan kültürün korunması, kültürlerarası modeldeki etkileşim nedeniyle sorgulanamayacağından, bir sentez kültürünün ortaya çıkması olasıdır (Kaymakcan, 2006).

Asimilasyon

Klasik asimilasyon yaklaşımı, Park ve Burgess'in 1920'de Chicago Okulu'nda ortaya attığı bir teoridir. Asimilasyon, şimdi olduğu gibi, yerel halk ile göçmenler arasındaki ilişkiyi tanımlayan bir kavramdır. İlk teorisyenlere göre asimilasyon ilerici ve geri döndürülemez bir durum olarak görülüyordu çünkü göçmenlerin yeni ülkelerinin yaşamına kademeli olarak adapte olmaları kaçınılmazdı. Asimilasyon, sosyal yaşamda farklı kökenlere sahip insanlar arasında işbirliği ve ilişkileri ve deneyim alışverişini sağlayan iki yönlü bir süreçtir. Öte yandan ulusal varoluşun anahtarı olan kültürel dayanışmayı da beraberinde getirmektedir (Banks, 2008: 57).

Asimilasyon sözlükte şöyle tanımlanmaktadır: “dışarıdan gelen birisinin, göçmenin ya da tali konumdaki bir grubun, egemen olan toplumla ayırt edilemez derecede bütünleşmesi sürecini anlatmak için kullanılan kültürlenmeyle eşanlamlı bir terimdir.” (Marshall, 1999). Asimilasyon, farklı kültürlerden birinin diğer kültürle yoğun bir şekilde etkileşime girmesi ve böylece kendi etnik kimliğini yabancılaştırması anlamına gelir, özellikle de bir kültürün içerdiği dil, din, tarih gibi unsurları yok etme veya yok sayma girişimlerinde bulunulduğunda. durumlar içerir. Bilinçli bir asimilasyon politikası, kültürü görmezden gelmek ve görmezden gelmek ve kültüre ait insanları bastırarak bir egemenlik ilişkisi kurmak demektir. Ev sahibi kültürle giderek daha fazla özdeşleşen asimilasyon, tutumlar ve tutumlar şeklinde bir bölünme var.

Yine Güvenç (2011:122)'e göre kültürel özümseme yani asimilasyon, bir kültürel sistemin başka bir kültürel sistemi giderek kendine benzetmesi ve kültürel egemenliği altına almasıdır. Asimilasyon realitede bir kültürün başka bir baskın kültürle kaynaşarak kendine has karakteristikleri kaybetmesi anlamına gelmektedir. Bu baskı veya şiddete başvurarak da gerçekleşebilir.

Entegrasyon

Entegrasyon olarak ifade edilen entegrasyon çok tartışmalı bir kavramdır. Bir yandan diğer tüm kültürlerin egemen kültüre entegrasyonu olarak ifade edilmesi bakımından asimilasyona benzerken, diğer yandan kendi kültürünü koruyarak toplumla uyum içinde yaşamak ve her iki kültürün araçlarından yoksun bir yaşam sürdürmek anlamına gelir. Hiç şüphe yok ki ikinci anlamın uygulanması gerçekçi görünmüyor. Kültürel etkileşime benzer bir anlamı olan entegrasyon, toplumdaki bireylerin birbirleriyle ilişki kurma ilkelerini gösterir (Marshall, 1999). Kültürel etkileşim ifadesinde bu, karşılıklı etkileşim sonucu her iki kültürde meydana gelen değişimin bir sonucu olarak görülmektedir. Kısacası, entegrasyonla yoğun etkileşim yoluyla bir sentez kültürü ortaya çıkar. Bu noktada, hüküm süren kültüre entegrasyon şeklinde de yorumlar yapılabilir. Ancak ideal olarak, entegrasyon açısından kültürler aynıdır, hakim kültürden söz edilemez. Entegrasyon aynı zamanda çokkültürlülük ile birlikte kullanılan bir terim olarak ortaya çıkmıştır. Fakat entegrasyona ait net bir tanım yapabilmek oldukça zordur. Bazı yazarlar için entegrasyon, ortak saygı çerçevesinde hoşgörü ile birlikte gerçekleşebilen ve ırk ile etnisite noktasından farklılığın bir kabulüdür. Dolayısıyla entegrasyon ideal anlamda kişilerin ırki ve etnik geçmişlerinin diğerlerinden olan farkını kabul etmek ve onu anlamaya çalışma sürecini içerir (Mitchell ve Salsbury, 1999: 109).

Bu anlamda entegrasyon, çoğulcu bir toplumda bireylerin farklı kültürel değerlerini tanımak, kabul etmek fakat içinde yaşanılan toplumla birlikte bu değerlerin uyumunu sağlamaya çalışma çabası olarak yorumlanabilir. Öte yandan entegrasyon, etnik grupların birbirini yok etmeden karşılıklı etkileşimle bir senteze götürmeye amaçlayan bir politikadır. Uyumlu bir heterojenlik modeli olarak da ifade edilebilen entegrasyon toplumun farklı kesimleri arasında ortak temellerde uzlaşma sağlama çabası içindedir. Entegrasyon politikasının felsefi temelinde bağdaştırmacılık yatar. Entegrasyon politikası farklı kültürlerin zaman içinde belli bir ölçüde senteze varacakları öngörüsünü taşır. Temel ilkeler eşitlik, seçme özgürlüğü ve dayanışmadır (Tezcan, 2012:15). Entegrasyon politikasının modeli çokkültürlülük olmakla birlikte bu politika çok hassas bir yapıya sahiptir.

Çokkültürlülük

Çokkültürlülük, farklı etnik kimliklerin farklılıklarını deneyimlemelerini sağlayan politika olsa da, bu proje aynı zamanda azınlıkları siyasi alandan dışlama

özelliğine de sahip. Çokkültürlülük ideolojisi, etnik grupları kendi özgün kültürlerini daha özgün kılmaya teşvik eder. Etnik gruplar ayrıca kültürel pratiklerinin belirli gerçek durumlarını geliştirmeye başlar. Bu nedenle, çokkültürlülük projesi, kültürel etkileşime ve kaynaşmaya izin vermek yerine kültürleri katı sınırlarla ayırmaktadır. Çokkültürlülük, farklı kültürlerin bir arada varoluşunu bir fenomen olarak gösteren antropolojik ve sosyolojik bir kavram iken, merkez veya yerel siyasi iktidar tarafından uygulanan bir ideoloji olarak ifade edilmektedir (Kaya, 2006).

Çokkültürcü yaklaşımda verili veya seçilmiş kolektif kimliklerin tanınması esastır. Değişik kolektif kimlik düzlemlerinin birbirleriyle çelişik özellikler göstermesi çokkültürlülük ile çokkültürcülük arasında karşıt sonuçlar da doğurabilir (Yürüşen, 1998:107).

Dolayısıyla çokkültürcülük, çokkültürlülüğün pratiğe dökülmesi olarak ifade edilebilir. Tam da bu noktada çokkültürcülükte kültürel etkileşimin yer almaması meselesi ile kültürlerarası iletişim göz ardı edilmektedir. Herkesin kendi etnik kimliğini ön plana çıkardığı bir sosyal yapıda azınlıklar daha fazla azınlık olarak küçük gruplar içinde cemaatleşmenin de yerleşeceği söylenebilir. Çünkü çokkültürcülük bireye değil, türdeş gruplara uygulanabilir. Çokkültürlülük söz konusu olduğunda, eğer bir etnik/ kültürel farklılık korunuyor; fakat bu kültürel farklılıkların kendi aralarındaki ilişkilerin geliştirilmesi onaylanmıyorsa, burada uygulanan politika ayrımlaşma (ayırım yapma-segregation) olarak ifade edilmektedir. Öte yandan ne kültürel farklılık korunuyor, ne de aralarında ilişkiler geliştirilmesi onaylanmıyorsa bu noktada etnik kıyım (soykırım) yapılmaktadır. Tabi ki bu noktada farklı kültürün tanınmaması, göz ardı edilmesi ve yok edilmeye çalışılması da söz konusudur. Bir diğeri ise etnik farklılığın korunması istenmiyor; fakat diğer kültürler arasında meydana gelecek ilişkilerin geliştirilmesi onaylanıyorsa bu politikanın da asimilasyon (benzeştirme) politikası olarak ifade edilmesi doğru olacaktır. Son olarak kültürel farklılığın korunması onaylanıyor, aynı zamanda da kültürel topluluklar arasındaki ilişkilerin geliştirilmesi de onaylanıyorsa, bu noktada ortaya çıkan model ise çokkültürlülüktür. Dolayısıyla çokkültürlülük etnik- kültürel farklılıkların varlığını kabullenir, karakteristik ulus devlet politikasını uygulamaz. Çokkültürlülük politikası farklılıklar zemininde birlik şeklinde bir anlayışla sürekliliğini korur. Hiçbir kültürel etnisitenin diğerine üstünlüğü yoktur. Kültürel çoğulculuk felsefesinde tüm kültürel pratiklerin mantığı, bu pratiklerin çıktığı özgün bağlamda yer alır. Bununla birlikte kültürler için doğru ve mutlak standartlar

olmadığından tüm kültürel pratikler eşit olarak değerlendirilir. Kısacası bu durum kültürel görecelik olarak da ifade edilebilir (Vatandaş, 2002).

Her kültürün sahip olduğu değerler ve normlar o kültüre aittir ve biriciktir. Çokkültürlülüğe ait bu kavramlar ile birlikte günümüzde bu kavramla ilişkilendirilen yeni analizler de söz konusudur. Özellikle Taylor - ki o, ciddi ölçüde çokkültürlülüğü savunur - içinde bulunduğumuz zaman zarfında bu kavramın barındıramayacağı bir “blok düşünme” (block thinking) şeklinde kavramsallaştırmayla farklı bir açılım yapar. Bu düşünme şekli özellikle son yıllarda Avrupa’da ağırlık kazanmıştır. Blok düşünme iki farklı gerçekliği tek bir ayrılmaz bütünde birleştirme olarak ifade edilir. Taylor, bu kavramı ortaya koyarken özellikle Avrupa’da İslam dininin hep olumsuz ve korkunç durumları içermesi olarak algılanması durumundan yola çıkar. Kendi örneğiyle; bir insan şiddete veya cinsiyet ayrımına başkaldırabilir ve o kişi aynı zamanda köklü bir dindar da olabilir. Fakat blok düşünceye sahip insan bu ikisini ayıramaz (Taylor, 2014).

Çokkültürlülük, Teorisyenler ve Eleştiriler

Bir çoğulculuk modeli olarak çokkültürlülük içinde eleştirel düşünme ve onu formüle etme noktasında Johann Gottfried Herder, John Rawls, Jürgen Habermas, Will Kymlicka, Charles Taylor ele alınabilir. Yine son dönemde Tariq Modood ve Bhikhu Parekh’in de konuyla ilgili çalışmalarından söz edilebilir. Söz konusu düşünürlerin çoğulculuk ve birlikte yaşama noktasında belli başlı kavramları söz konusudur. J. Herder ile başlayan çoğulculuğun formülasyonuna dair teorik çerçevede özellikle 19. yüzyıl Almanya’sında ortaya konan fikirler söz konusudur. Romantik hareket temsilcisi olan Herder’de dilbilim önemli bir konumdadır. Liberal görüşe sahip olan Herder’e göre kültür, halkın bilinçsiz çabalarının bir sonucudur ve neden o şekilde geliştiği her zaman gizemli kalacaktır. Her kültürel topluluğun kendine ait bir dili vardır ve her biri farklı bir dilbilimsel topluluktur. Herder, farklılık ilkesine mistik bir inanç, çeşitliliğe de dini bir saygı duymuştur. Diğer kültürlerin farklılığına da saygı duyulması gerekmektedir. Bu nedenle Herder, ırkçı oldukları için Kant ve diğer Aydınlanma çağı düşünürlerini eleştirmiştir. Ona göre liberalizm güçlü bir ulus duygusu ve kültürel birlik gerekmektedir. Ayrıca Herder, devlete güvenmez ve onun gücünü ve rolünü azaltmanın tek yolunun organik ve bütünleşmiş bir kültürel topluluktaki dayanışmaya güvenmek olduğunu düşünmektedir (Parekh, 2002).

John Rawls'ın çoğulculuk anlayışında ise en çok adalet vurgusu ön plandadır. Rawls, 1971 yılında 'Bir Adalet Teorisi' olarak yayınladığı kitabı ile liberal görüşte ilk figür olarak yerini almıştır. Rawls, politik adalet ile toplumun başlıca politik, toplumsal ve ekonomik kurumlarını toplumsal işbirliği sistemi halinde birbirlerine kenetlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Hünler, 1997:266'den akt. Güven, 2001). Ona göre adalet vatandaşların haklarını, özgürlüklerini ve fırsat eşitliklerini akılcı bir şekilde belirlemeli ve değişikliklere gitmemelidir. Çoğulculuk anlayışını politik liberalizm ve politik adalet kavramları karşılamaktadır. Politik liberalizmde vatandaşların adaletli ve istikrarlı ve çeşitliliğe yer veren bir yönetimi nasıl oluşturacakları temel sorusudur (Parekh, 2002). Dolayısıyla çokkültürlü bir ortamda yaşamanın gereklilikleri ve politikaları noktasında Rawls'ın ancak çoğulculuk görüşündeki 'adalet' vurgusu yegâne belirleyicidir. Rawls'ın eleştirildiği yön ise uluslararası adaletin gerçekleştirilmesini arzularken bunu egemen devletlerin kararına bırakmayı uygun görmesidir (Habermas, 2002).

Aynı zamanda Rawls, çatışan çıkarlara ve uzlaşmazlıklara rağmen siyasal alanda adalet ilkeleri üzerine yansız, kamusal bir bakış açısından veya kamusal akıl bakış açısından, bir uzlaşmaya varılabileceğine inanmaktadır. Onun bu iyimserliği çoğulculuğu eksik ele almasından kaynaklandığı noktasında eleştirilmektedir. Çatışma durumunu ise değer çatışması, çıkar çatışması ve muhakeme yüklerinden kaynaklanan çatışma olarak üçe ayırır. Onun siyasal liberalizminin temel ilgi alanı bu çatışmalardır. Rawls'a göre bu çatışmalar, adil bir anayasal rejim tarafından ortadan kaldırılabılır (Tok, 2003:191).

Habermas'da ise çoğulcu bir toplum adına ortak yaşama modeli olarak "anayasal yurttaşlık" olarak ifade edilen kavram ön plandadır. Bu kavram özellikle 90'lı yılların başında Avrupa Birliği'ne giden yolda yeni Avrupa yurttaşlığını tanımlamak için kullanılmıştır. Ona göre kültürelist ve komüniteryan bir yaklaşım Avrupa'yı milliyetçi bir çizgiye taşıyacaktır. Fakat farklılıklara duyulan saygı ile birlikte yaşamanın en önemli anahtarı anayasal yurttaşlık çerçevesinde varlığını sürdürebilmektir. Farklılıklar anayasal değerler etrafında gelecekteki ortak bir hedefe yönelik bir arada tutunacaktır. Habermas'ın çokkültürlü bir ortamda farklılıklarla bir arada yaşayabilme ile ilgili bu modeli milliyetçilik karşıtı bir cumhuriyetçi modeldir. Onun vurgusu ise kültürel/ dinsel/ geçmişe dönük bir Avrupa yerine politik/ rasyonel/ geleceği kuran bir Avrupa projesidir. Böylece farklı gelenek ve dinlerden

gelen insanlar Avrupa ortak çıkarı adına bu kimliklerini göz ardı ederek siyasal ve rasyonel ittifaklar kurabilecektir (Kaya, 2008:26).

Habermas, Avrupa ulus devleti anlayışı içinde devlet vatandaşlığından bahseder. Devlet vatandaşlığı hem vatandaşlık haklarına sahip olma 26 hem de kültürel tanımlanmış bir topluma ait olma statüsünü almıştır. Dolayısıyla burada kültür, vatandaşların sosyal entegrasyonunu sağlamakta katalizör görevi üstlenmektedir. Günümüz çoğulcu toplumlarında ise kültürel açıdan homojen bir ulus devlet yok olmaktadır. Bu noktada Habermas'a göre Cumhuriyetçilik kendi ayakları üzerinde durabilmelidir. Eşit ve haklı olarak bir arada duruşun yegâne koşulu da her bir siyasi kültürün yorumlanması çerçevesinde korunan inanç ve uygulamalar geçerli anayasa ilkeleriyle çelişmemelidir. Çünkü bir ülkenin siyasi kültürü anayasa çerçevesinde kristalleşir. Bu noktada Habermas'a göre 'anayasabağlılığı' esastır. Ortak bir siyasi kültürün etik ile biçimlendirilmesi de farklı yaşam biçimlerini koruyacak, böylece farklı kültürler arasında siyasi entegrasyon da sağlanmış olacaktır (Habermas, 2002).

Öte yandan liberal bir bakış açısına sahip olan Kymlicka, 1989 yılında "Liberalizm, Toplum ve Kültür" adlı çalışmasında liberal kültürel çeşitliliğe değinmiş ve 1995 yılında "Çokkültürlü Vatandaşlık: Liberal Bir Azınlık Hakları Teorisi" adlı eseriyle kültürel çoğulculuğu değerlendirmiştir. Ona göre liberal siyasetin temeli bağımsızlığa bağlılıktır ve liberaller devletin sadece bireysel hakları değil aynı zamanda ulusal kültürü de korumasını bekler. Bu noktada Kymlicka, toplum kültürel olarak homojen ise toplumda istikrar sorunu olmadığını, ancak çokkültürlü bir ortam varsa adaletin devreye girmesi gerektiğini vurgulayarak Rawls ile bu noktada örtüşmektedir. Kymlicka'ya göre, bir toplumdaki bir azınlık, çoğunluk ulustan farklı değildir. Çünkü her iki kültürde de var. Azınlığın olduğu bir toplumda, belirli eşitlikçi önlemler toplumda istikrar sağlar (Kymlicka, 1995). Bu noktada Kymlicka'nın Rawls'ın modelinde kabullendiği adalet anlayışı devreye girer. Yani farklı kültürden gelen göçmenler çoğunluk toplumu ile adil ve eşit bir muamele görmelidir.

Taylor'un çoğulculuk modelindeki temel belirleyici, "tanıma siyaseti" dir. 18. yüzyılın sonunda bireysel kimliğin gerçekleşmesiyle tanınmanın önemi arttı. Kabul edilen tanıma, diğer insanlarla etkileşimlerimiz sırasında şekillenir. Sosyal düzeyde tanınma aynı zamanda devam eden bir politika biçimini alır. Bu iki seviyede bir özgünlük ideali vardır ve tanınma bu ideal çerçeve içinde gerçekleşir. Modern kimlik

kavramıyla farklılık siyasetinin ortaya çıkması, evrensel eşitlik ilkesine göre eylemi gerektirir. Taylor'a göre farklılıkları görmezden gelme bir ayrımcılık politikasıdır. Günümüzdeki talep Taylor'a göre farklı kültürlerin eşit değerinde olduğunun kabulüdür. Taylor bu noktada bir son saptamada bulunur; ona göre bulunulan yer, farklı kültürlerin göreceli değerlerinin açıkça sergileneceği son ufuk çizgisinden henüz çok uzaktadır (Taylor, 2014).

Modern toplumda tanınma anlayışındaki sahicilik kültürü birlikte yaşamının iki tarzına öncelik vermektedir. Bunlardan ilki toplumsal düzlemde en önemli ilke olan adil olmaktır. Bu aşamada farklılıkların evrensel olarak tanınması yer alır. İkinci olarak da mahremiyet alanında kimliğe biçim veren sevgi bağlarının önemi büyüktür (Taylor, 2014). Taylor, tanınma politikası noktasında Rawls'ın adalet anlayışına benzer şekilde adil ve eşit bir siyasal ve hukuksal düzlemi söz konusu etmektedir. Sevgi bağıyla ilişki kurma anlayışı da onun kimlik tanınma politikasında önemli bir konum arz eder. Taylor, kültürlerin eşdeğer saygı esasına göre değerlendirilmesi gerektiğini ileri sürer. Dolayısıyla Taylor için çoğulculuk, kültürel kimliklerin tanınmasıdır. Modernlik öncesi durumdaki şeref kavramından farklı olarak insanların içsel haysiyet değerine göre eşit muameleyi hak ettikleri anlayışının başladığı modernite ile ortaya çıkan değer, Taylor'a göre sahicilik kavramı ile ifadesini bulmaktadır (Köker, 1996).

Taylor'ın çokkültürlülük içinde belli grupların aldığı kararlara tüm o gruba mensup bireylerin uymak zorunda kalıyor olmaları durumunu Yürüşen (1998), bir dilemma olarak kabul eder. Bu noktada çeşitliliğin kendini yenileyemediğini, dönüştüremediğini ve çoğaltamadığını vurgular. Bireysel özerklik de ortadan kalkmaktadır. Tam da bu noktada çokkültürcü politikaların sınırlı, statik, değişime ve farklılık içinde farklılığa kapalı olduğu durumu da karşımıza çıkabilmektedir. Öte yandan Avrupa'daki çokkültürlülük, entegrasyon ve etnik kimliklerle ilgili olarak son dönemde Tariq Modood ve Bhikhu Parekh'in çalışmalarından da söz edilebilir.

Modood (2014)'a göre çokkültürlülük, etnik kimlik ve ırk ayrımcılığı Almanya ve Fransa'ya oranla İngiltere'de daha fazla önemsenmektedir. Almanya ve Fransa'nın da bu noktadaki yaklaşımları benzer değildir. Almanya kendi soyundan olmayanları vatandaşlığa almak istememekte göçmenleri başka kökenden geldikleri için Alman olarak kabul etmemektedir. Bunun yanısıra Modood'a göre çokkültürlülük, medeniyetler çatışması tezinin karşıtında yer almaktadır. Oysa ki Avrupa'da çokkültürlülük ile yükselen sekülerleşme algısının İslam karşıtlığı olarak

yorumlanması çoğulculuğu ve eşitliği yok sayan bir anlayıştır. Çokkültürlülük noktasında özellikle Müslümanların dini kimliklerinin tanınmasının onların entegrasyonunu kolaylaştırıcı etkide bulunacaktır.

Yine Modood vd.,(2014:16)'ne göre Avrupa'da çokkültürlülük vurgusu yerleşik olarak orada yaşayanlar ile Müslüman vatandaşların katılımı ve onların sorunsuz entegrasyonları ile ilişkilidir. Keza Avrupa'nın çokkültürlülük eğilimi ayırt edici özellikler gösterir. Bu ayırt edici özellikler şöyle sıralanabilir: Avrupa'da popülist partilerin ortaya çıkışı, çokuluslu vatandaşlık ve iki çokkültürlü süreç arasındaki bağlantı: birden çok vatandaşlık ve göç, laiklik ve İslam veya dini çoğulculuğun politik yönetimi ve son olarak o topluma üyelikte bulunacakların kabul edilmesi ve üyelik prosedürlerinde sürekli tartışılan sömürge geçmişi (veya göçmen geçmişi). Bu süreçler Avrupa'nın çokkültürlülük eğilimini farklı kılan durumlardır.

Parekh ise çokkültürlülüğün politik bütünleşme biçimleri taşıdığını ve bunların üç çerçevede toplandığını belirtir. Bunlar, prosedürcü görüş, sivil asimilasyoncu görüş ve darı modelidir. Prosedürcü görüşte, çokkültürlü toplumda farklılıklar akılcı yoldan uzlaşma getirmeyeceği için amaç; barış ve istikrar sağlamaktır. Devlet, resmi ve minimum olmalı, bireylerin seçimlerine çok az sınırlama getirmelidir. Sivil asimilasyoncu görüşte ise politik topluluk ortak kültürde anlaşmaya varmalıdır, ancak asimilasyoncunun tersine bu durum yaşamın tüm alanlarını içine almamalıdır. Ortak politik kültüre bağlı vatandaşlar özel yaşamlarında serbesttirler. Halk yaşamı tek tip, aile ve toplumu kapsayan şekilde kamu yaşamı ise çeşitlidir. Saf asimilasyoncu görüş ise çeşitliliğin taleplerini tamamen göz ardı eder. Darı modelinde ise insanlar kültürel varlıklardır ve gelenekleri, adetleri, değerleri, anlam sistemleri, kimlik bilinçleri, tarihsel süreklilikleri, davranış normları ve aile yaşam biçimleri onların kültürleridir. Devlet bu kültürel toplulukları kollamalı, özerkliklerini tanıyıp kurumsallaştırmalı, gelenek ve adetlerini uygulamalıdır. Fakat burada da birliğin talepleri göz ardı edilmektedir. Tarihte Eski Çin, Ortaçağ İngiltere'si ve Osmanlı Devleti buna örnek olarak verilebilir (Parekh, 2002:252).

Parekh, çokkültürlü bir toplum için hem birliğin hem de çeşitliliğin değerinin kabul edilmesi gerektiğini ve aralarında tatmin edici bir ilişki olması gerektiğini vurgular. Dolayısıyla çokkültürlü bir toplum kendisine ait bir politik yapı geliştirmek zorunda olsa da otorite sağlayan bir anayasa, insan hakları, adalet, çokkültürlü

yönelimde eğitim tarzı vb. kavramların ideal şekilde uygulanması ve ortak kültür adına kültürlerarası etkileşimin sağlanması çokkültürlü toplumların genel ilkeleri olarak gösterilebilir (Parekh, 2002:252-286).

Özetlemek gerekirse Herder'deki çoğulculuk anlayışı içinde kültür ve kültürel farklılıklardan bahsedilmiş, farklılık ilkesi mistik bir inanç olarak ele alınmıştır. Kültürel topluluktaki dayanışmaya öncelik tanımıştır. Rawls'ın çoğulculuk anlayışında ise adalet vurgusu ön plandadır. Ona göre siyasal arenada vatandaşlara sağlanacak istikrarlı bir adalet, onun çoğulculuk anlayışının belkemiğini oluşturmaktadır. Adil bir anayasal rejim toplumda kültürler arası farklılıklardan doğan çatışmaları ortadan kaldıracaktır (Akt. Herring ve White, 1995). Habermas (2002) ise çoğulcu toplum gerçeğini kabul ederken bunun gerçekleşebilmesi için 'anayasal yurttaşlık' kavramını ortaya koyar. Tüm farklı kültürlerin anayasa çerçevesinde yurttaş olma bilinci ve adil bir politikanın varlığı birlikte yaşamayı olanaklı hale getirecektir.

Kymlicka ise ulusal azınlık grubu ve göç etmiş topluluğun ev sahibi devletle ilişkisini ayırt ederek çokkültürcü bir politikanın eşitlikçi ve adil bir düzlemde yer edinebileceğini savunur. Taylor'da benzer şekilde farklı kültürler noktasında tanınma politikasını temele alırken eşdeğer saygı esasını ön planda tutar. Fakat çokkültürlülük içinde belli grupların aldığı kararlara tüm gruba mensup bireylerin uymak zorunda kalmaktadır. Modood, çokkültürlü bir toplumda göçmenlerin ve azınlıkların egemen kültürün kural koyucu gücüne saygı duymak zorunda olmadıklarını fakat o toplumda hukukta, politikada, ekonomide ve refah politikalarında kural koyucu bir evrenselliğin var olmak zorunda olduğunu belirtir. Bu evrenselliğin yanında hiçbir politik rejim kültür ve etnisite ulusallıktan bağımsız olamaz, her değişim politik düzenlemeye yansır. Çokkültürlü eşitlik dini gruplar üzerinde uygulandığında sekülerizm, çoğulcu entegrasyon ve eşitliğe engel olabilmektedir. Özellikle de Müslümanların Avrupa'da çokkültürlü eşitlik noktasında ele alınması üzerine duran Modood, Müslümanların entegrasyonu için bunun gerekli olduğunu, en başta işe alımda karşılaşılan ayrımcılıkların bu şekilde ortadan kalkacağını vurgular (Modood, 2014).

Parekh ise çokkültürlü bir toplumun kendine has özellikleri ile belli uygulamalarda bulunabildiğini, yine de bu noktada siyasi olsun olmasın ortak bir aidiyet duygusunun varlığının önemine işaret eder. Bahsedilen çoğulcu teorisyenlerin ortak noktaları farklı kültürlerin ve farklılıkların bulunduğu bir toplumsal zeminde

hangi kavram üzerinde durularak birlikte yaşamının gerçekleşeceği ve çokkültürlülük formunun ne üzerine inşa edileceği sorusudur. Farklı olan ise teorilerin sunduğu formüller ve ana bağlam içindeki vurgulardır. Liberal görüşte köklerini bulan çokkültürlülük bağlamında bu farklı vurgular, birlikte yaşayabilmenin doğasını ortaya koyma çabaları olarak yorumlanabilir (Parekh, 2002:252-286).

Çokkültürlü Yeterlikler

Çokkültürlü yeterlikler bireylerin çokkültürlü bir ortamda çalışabilmesi için ilk olarak Ramirez (1991) tarafından ortaya konan ve “The Multicultural Experience Inventory” adlı ölçekle ölçülmeye başlanmıştır. Daha sonra pek çok araştırmacı tarafından ele alınan çokkültürlü kişilik pozitif psikoloji alanına adapte edilmiştir (Akt. Choi, Sungjoo ve Rainey, 2010). Karen I. Van Der Zee 2000 yılında yaptığı “The Multicultural Personality Questionnaire: A Multidimensional Instrument of Multicultural Effectiveness” adlı çalışmada “Kültürel Empati (Cultural Emphaty), Açıkfikirlilik (Openmindedness), Duygusal İstikrar (Emotional Stability), Esneklik (Flexibility), Olaya Uyum Sağlama (Orientation To Action), Cesaret/Merak (Adventurousness –Curiosity) ve Dışadönüklük (Extraversion)” olmak üzere yedi adet çokkültürlü kişilik boyutu ortaya koymuştur. Ancak 2003 yılında yaptığı “Validation of the Multicultural Personality Questionnaire in the Context of Personnel Selection” adlı çalışmada ise bu boyutları “Big Five” adlı çokkültürlü kişilik testi ile karşılaştırmış ve yaptığı analizler çerçevesinde daha önce ortaya koymuş olduğu yedi boyutlu çokkültürlü kişik (MPQ) testini “Kültürel Empati (Cultural Emphaty), Açık Fikirlilik (Openmindedness), Sosyal Girişimcilik (Social Initiative), Duygusal İstikrar (Emotional Stability), Esneklik (Flexibility)” olmak üzere toplam beş boyut olarak yeniden tasarlamıştır. Araştırmamız kapsamında ele alınan yöneticilerin çokkültürlük yeterlikleri Zee’nin ortaya koyduğu bu son boyutların adapte edilmesiyle belirlenmiştir. Çalışma boyunca çokkültürlü yeterlikler olarak adlandırılan bu boyutların açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir (Doytcheva, 2009).

Kültürel Empati (Cultural Empathy): Kültürel empati, farklı kültürel gruplardaki üyelerin his, düşünce ve davranışlarıyla empati kurabilme yeteneğidir. Başka bir ifadeyle kişilerin duygu, düşünce ve davranışlarıyla diğer kültürel gruplar

hakkında empati kurabilme ve onların duygularına karşı hassas olma yeteneğidir (Ahmadi, Shahmohamadi, & Araghi, 2011).

Kültürel empati, belki de kültürel etkililiği en fazla arttıran duyarlılıktır. Ruben kültürel empatiyi, başkalarının duygularında düşüncelerinde ve deneyimlerinde oldukça bütün ve keskin bir duygu elde etmek ve yansıtmak olduğu kadar başkalarında açık bir ilgi uyandırma kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Diğer bir deyişle bu koşul, farklı kültürel gruplara ait üyelerin hisleri, düşünceleri ve davranışlarını anlayabilmektir. Hawes ve Kealy, çalışmalarında kültürel empatinin çokkültürlü yeterlikler için önemli bir şart olduğunu ortaya koymuştur (Akt: Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000).

Bu yeterliliğe sahip bireyler karşısındakine bir insan olarak değer verip duygu ve davranışlarını, empati kurarak anlamaya çalışır. Dikkatli bir dinleyici olarak muhatabının söylediklerini anlayıp aklında tutar. İnsanları değerlendirirken insan halini ve karşısındakinin alışkanlıklarını göz önünde bulundurur. Bu kişiler, yüz ifadelerine önem veren, muhatabının rahatsız olduğu şeyleri ve sıkıntılarını hemen fark eden bir yeteneğe sahiptirler. Zorluk çıkarmak yerine muhataplarının işlerini kolaylaştırır. Bu kişiler başkalarını ayrıntılı tanımaktan hoşlanır ve Kişilerarası ilişkileri doğru değerlendirerek duruma uygun olmayan tutum ve davranışlar sergilemezler (Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000). Bu özelliğe sahip kişiler aynı zamanda liderlik özellikleri de taşıyan ve çevreleri tarafından sevilen kişilerdir (Dökmen, 2005).

Açık Fikirlilik (Openmindedness): Yeni bir kültürün kural ve değerlerini edinmemizi sağlayan ikinci genel boyuttur. Yeniliklere açık, açık fikirli anlamlarına gelen ve peşin hükümsüzlük, etnik tolerans olarak da kavramlaştırılan açık fikirlilik, kendi kültüründen farklı olan kültürel norm ve değerlere karşı açık ve önyargısız olmayı ifade eder (Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000).

Kültürel farklılıklardan kaynaklanan karmaşa, psikolojik fonksiyonlarımızı etkileyerek yanlış anlaşılmalara yol açar. Bu durum negatif tepkilere neden olduğundan yapıcı etkileşim yöntemleri kullanmamızı engeller ve farklılıkları takdir etmenin ve onlarla bütünleşmenin önüne geçer. Arthur ve Bennett (1995) açık fikirliliği ilişkisel beceriler arasında sınıflandırmaktadırlar. Haris (1972) insanların açık fikirli olması ve farklılıklarla ilgilenmesini başarının habercisi olarak kabul etmektedir. Bireyi veya grubu tanımadan onlar hakkında kalıp yargılar beslemek bir önyargıdır (Coşkun, 2006).

Hammer, Gudykunst ve Wiseman ve Ronen de, çokkültürlülüğün etkililiği için önyargıdan uzak olmanın önemini ifade etmişlerdir. Bu özelliğe sahip kişiler yeni fikirlere ve değişikliklere açıktır. Teknolojik gelişmeler onlarda heyecan yaratır. Geniş ilgi alanlarına sahiptirler. Farklı koşul, kültür, din ve sosyal çevreden gelen insanlara ilgi gösterir, iletişim kurmaya çalışır, onlarla içli dışlı olurlar. Farklı kültürlerle ve hatta yeni bir hayata kolayca uyum sağlayabilirler. Kendi kültürlerini, başkalarının gözlüğünden görebilir. Farklı kültürlerin önceliklerini, nüanslarını, uygun davranış kalıplarını, bu kültürlerin neyi öncelediğini, o insanlara nasıl davranılması gerektiğini bilir ve buna uygun hareket ederler (Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000).

Van Der Zee'ye göre (2000) Bu yeterliliğe sahip bireylerin meraklı ve çok okuyan bir yapıları vardır. Olaylara farklı bakış açılarıyla bakarak yeni yollar arar, farklı girişimler, çeşitli yaklaşımlar dener, problemler için çözümler üretir ve böylece sosyal ve toplumsal gelişmelere öncülük ederler.

Sosyal Girişimcilik (Social Initiative): Sosyal durumlara aktif olarak yaklaşma ve inisiyatif almaya meyilli olma olarak tanımlanmıştır. Birçok araştırmacının çokkültürlülükte başarıya ulaşmak için önemli gördüğü bu özellik, konuşkanlığın, girişkenliğin, kendine güvenin, dışa dönüklüğün göstergesidir. Buradaki en önemli nokta izlemek veya bir durum karşısında bekleyip sonucu görmekten ziyade, harekete geçmek ve yönlendirici olmaktır (Van Der Zee, Zaal, & Piekstra, 2003). Sosyal girişimcilik hem insancıl-toplumsal bir boyut olan sosyal ilgiyi içerir, hem de girişkenlik tutumu olan ticari girişimcilik, inandırıcılık ve ikna edicilik ve yöneticilik faaliyetlerini içerir (Van Der Zee, Zaal, & Piekstra, 2003).

Sosyal girişimcilik özelliği ticari kuruluşların girişimcilik özelliğiyle yakından ilgilidir. Holland'a (1985) göre sosyal insanlar, başkalarını bilgilendirmek, eğitim vermek, iyileştirmek ve aydınlatmak gibi aktivitelere öncelik verirken, girişimcilik türleri, örgütsel amaçlarına ulaşmak ve ekonomik kazançlar elde etmek için başkalarının manipülasyonunu gerektiren aktivitelere öncelik verirler. Her iki tanımda da ortak olan sosyal durumların manipülasyonuna yapılan odaklanmadır ki bu odaklanma bizi sosyal girişimcilik ve girişkenlik kavramları arasında bir bağlantı olduğu sonucuna ulaştırır (Akt: Van Der Zee, Zaal, & Piekstra, 2003).

Bu özelliğe sahip kişiler hep ön planda olan aktif, girişken, işleri olurlarına bırakmak yerine, problemler karşısında çabucak eyleme geçen bir yapıya sahiptirler. Bu kişiler boş durmaz, yoğun bir çalışma temposuna sahiptirler. Genellikle olayların

ardındaki etkin ve öncü güç de bunlardır. İletişimde ilk adımı kendileri atarak karşısındakilerle kolayca iletişim kurar ve yakınlaşırlar. Gerek bireyler karşısında, gerekse topluluk karşısında rahat ve konuşmayı seven yapılarıyla herkese karşı düşüncelerini açıkça ifade edebilirler. Nerede nasıl davranacağını bildiklerinden grup içinde geçimsizliğe yol açmazlar. Çokkültürlü kişilik boyutları arasında yer alan dışadönüklük pek çok yönüyle sosyal girişimcilikle bağlantılı olduğu hatta bu kapsamda değerlendirildiği için dışadönüklük boyutuna ayrıca yer verilmedi. Nitekim Ackerman, Heggstad, (1997) Big Five ve Holland'ın mesleki türleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptıkları araştırmalarda dışadönüklüğün sosyal ilgi puanlarıyla büyük oranda ilgisinin olduğunu saptamıştır. De Fruyt ve Merviel de (1997), dışadönüklük ve girişimcilik arasındaki bağlantıya dair deneysel (ampirik) bir kanıt sunmuştur. Bu nedenle bu araştırmada cesaret ve dışadönüklük yerine ikisinin birleşimi olan sosyal girişimcilik dikkate alınmıştır (Akt. Temel, 2008).

Duygusal İstikrar (Emotional Stability): Duygusal istikrar stresli olaylarda sakin kalma eğilimi, stres altındaki durumlarda güçlü duygusal reaksiyon sergilememe eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Cox ve Blake, 1991).

Tipik tatil deneyimlerimizi düşünelim: pasaportun kaybolması, arabanın bozulması ve yardım istemek için telefon kartınızı kabul etmeyen bir telefon kulübesinden birisini aramaya çalışmak. Bu durumlara bireyler farklı tepkiler verirler; bazıları sakin kalırlar ya da tam aksine bazıları panik olur sinirlenir ve hatta bağırıp ağlamaya başlarlar. İşte bu noktada duygusal istikrar özelliği devreye girer. Bu özelliğe sahip kişiler bu olaylar karşısında bozgun yaşamazlar. Bunlar yaşadığı başarısızlıklar ve aksilikler karşısında bocalamaz. Başarısızlık sebeplerini, yılgınlığa düşmeden, takıntı yapmadan, objektif olarak değerlendirir ve soğukkanlı bir şekilde sorunları çözmeye odaklanır (Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000).

Bu kişiler, işlere iyi tarafından bakan endişesiz rahat tavırlarıyla dikkat çeker. Adımlarını atarken iniş çıkış yaşamadan, kendinden emin ve kararlı bir şekilde hareket eder. İşlerinin yolunda gideceğine olan inancı, olaylara olumlu yaklaşım tarzı ve her soruna bir çözüm üretebilme yeteneğiyle çevresine huzur yayar (Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000).

Kendine güvenen ve kendisiyle barışık kişiliği sayesinde eleştirilerden incinip duygusal davranmaz. Başarısızlığa uğrama korkusu onu tedirgin etmez, çünkü problemlerin çözülebilir olduğuna inanan bir yapısı vardır (Van Der Zee & Van

Oudenhoven, 2000). Tung 1981, araştırmalarında duygusal istikrarı farklı fonksiyonların ötesinde denizaşarı başarı için önemli bir koşul olarak tanımlar.

Hammer (1978) ise bunu psikolojik baskıyla baş edebilmek ve kültürler arası etkililik için anahtar koşul olarak bahseder. Duygusal istikrar, hayal kırıklığı, baskı, endişe, değişken politik sistemler, sosyal yabancılaşma, boyun eğme baskısı, maddi problemler ve kişilerarası çatışma gibi sorunlarla baş edebilme yeteneğini kapsar (Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000).

Abe ve Weisman (1983) tarafından yapılan bir çalışmada stres ile başa çıkabilmenin gerçekten önemli bir boyut olduğu ortaya çıkmıştır. Duygusal istikrarın, stresli koşullar altında güçlü duygusal tepkiler göstermeme, stresli durumlara karşı sakin olma eğilimi olarak tanımlandığı çalışmada, duygusal istikrarın çokkültürlü ortamlarda etkin olabilmenin önemli bir göstergesi olduğu ortaya çıkmıştır (Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000).

Psikolojik stres ile baş edebilme yeteneğini içinde barındıran duygusal istikrar, kültürlerarası ilişkilerde önemli bir özelliktir. Korku, stres, endişe, farklı politik sistemlere alışmak ve ayak uydurmak için uygulanan baskı, sosyal yabancılaşma, finansal problemler ve kişilerarası çatışmaları önlemek için insanların duygusal olarak sağlam olmaları gereklidir (Kaltsounis, 1997).

Esneklik (Flexibility): Genel olarak durum değişkenliği veya ortamdan kaynaklanan dengesizlikler ile baş etme yeteneği olarak ifade edilmektedir. Aynı zamanda dinamik sistem yaklaşımının önemli bir özelliği olan esneklik, küreselleşen dünyada değişen ekonomik ve sosyal şartlara, hızla gelişen teknolojiye ve uluslararası rekabet şartlarına işletmelerin ayak uydurabilmeleri için sosyal tarafların çalışma tür ve şartlarını istedikleri gibi belirleyebilme serbestisidir (Zerenler & İraz, 2006).

Arthur ve Bennett, 1995; Gullahorn, 1963; Hanvey, 1976; Ruben ve Kealey, 1979; Smith, 1966; Torbiorn, 1982 gibi birçok yazar esnekliğe, çokkültürlü etkinliğin önemli bir boyutu olarak vurgu yapar. Onlara göre yöneticiler bir stratejiden diğerine kolaylıkla geçiş yapabilmelidir. Çünkü olayları aynı yol ve yöntemlerle ele almak farklı bir kültürel çevrelerde işlevsel olmayabilir (Akt: Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000).

Yöneticilerin uygulamaları ile çalıştığı ortamın beklentileri ve kültürü birbiriyle uyuşmadığı zamanlarda, esneklik çok önem kazanır. Esnekliğin öğelerinden olan, hatalardan ders alma yeteneği; gerektiğinde davranışlarını

uyarlama, yeni deneyimlerden ders alma ya da öğrenme ile yakından ilgilidir. Yaşadığı deneyimlerden öğrenme yeteneği, çokkültürlülük etkililiğinde hassas bir öneme sahiptir (Spreitzer ve diğerleri, 1997'den akt. Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000).

Esneklik özelliğine sahip insanların sürprizleri seven maceracı, mücadeleciler bir kişiliği vardır. Bu kişiler seyahat etmekten hoşlanır. Tüm detayları düşünülen çerçevesi belli tatiller yerine, içinde gizem barındıran değişime açık tatilleri sever. Sağlamcı değildir. Bir etkinlikten diğerine kolayca geçer, aktiviteler ve etkinlikler sırasında ortaya çıkabilecek yeni duruma göre farklı tavır alarak kendini yeni duruma uyarlayabilir. Farklı ortamlardan rahatsızlık duymaz. Farklı ve kalabalık ortamlarda rahatça çalışabilir. Hayatında düzenli ve standartlaşmış aktiviteler arayışında olan biri değildir. Nizam intizam peşinde koşan kuralcı bir yapısı olmadığı gibi çalışmalarında sıkı bir plan ve katı kurallar uygulamaz. Bu kişiler değişime ihtiyaç duyar. Kalıplaşmış alışkanlıkları yoktur. Hep aynı rutin şeyleri yapmaktan da hoşlanmaz. Bunun yerine alışılmadık yeni deneyimler insanı kamçılayan farklı arayışlar peşindedir. Sonuç olarak, çokkültürlü veya uluslararası kuruluşlarda görev yapan kişiler gittikleri yeni ülkelerde veya farklı sosyal ortamlarda yeni sosyal beceriler geliştirmek zorunda kalacaktır (Sleeter ve Grant, 1988).

Hammer ve diğerleri de (1978), yerliler arasında arkadaş edinme ve farklı ülkelerdeki insanlarla iletişim kurmanın önemini vurgular. Abe ve Weisman (1983) Yapmış oldukları çalışmada çokkültürlülük etkililiğinde, iletişim becerileri ile kişilerarası ilişkiler kurmanın çok önemli bir boyut olduğu ortaya çıkarmıştır (Akt: Van Der Zee & Van Oudenhoven, 2000).

Çokkültürlü Eğitim

Modernistlere göre, formal eğitim sistemi, modern devleti yaratacak bir toplumsallaştırma kurumudur. Bu görüş, eğitimin, birçok farklı ırk, din, etnik köken ve düşünceden insanların ortak bir milliyet ve vatandaşlık duygusu benimsemelerine dayanır. Oysa günümüz insanların eğitim düzeylerinin yükselmesi ile kendi ırk, din, etnik köken ve kültürel kimlikleri hakkında daha duyarlı olmaya başlamalarının paralellik göstermesi konusunda yeterince kanıt vardır (Eskicumalı, 2003:19).

Kostova (2009:219), eğitimde farklılıktan kaynaklanan ayrımcılık için şunları söylemektedir: Kültürel etkileşimin temel sorunları, farklı kültürlerden çocukların eğitim sürecinde birbirleriyle bütünleşme sürecini göstermektedir ve bunlardan biri

eğitimde ayrımcılığın sona ermesidir. Etnik, dini ve diğer özelliklere dayalı ayrımcı yetiştirme, yalnızca çocukları sosyal entegrasyondan dışlamakla kalmaz, aynı zamanda sıklıkla izolasyona ve bazı durumlarda "farklı" çocukların asimilasyonuna yol açar. "Farklı" okullarda eğitim sadece çocuklar arasındaki "farklılıkları" kavramak için bir fırsat sağlamakla kalmayıp aynı zamanda yarattığı olumsuz çevre ile "farklılıkları" zıtlıştırdığı için, ayrımcılık önyargının üstesinden gelinmesini engeller. "farklı olanlar" ve diğerleri, çocuklar ve yaşlılar. Aradaki çatışmaların temelini oluşturur (Kostova, 2009: 219).

Günümüz postmodern toplumlarında yetişen bireylerin farklı kültürel gruplarla etkileşime girmeleri ve etkileşimlerinde olumlu tutumlar geliştirmeleri beklenmektedir. Cırık'a (2008) göre eğitim sistemi, bireylerin içinde yaşadıkları toplumun etkin ve verimli üyeleri olabilmeleri ve uyum içinde olabilmeleri için, bireylerin içinde yaşadıkları toplumun kültürünü öğrenmesine ve bu kültüre yenilikler katmasına yardımcı olmalıdır. toplumun diğer üyeleriyle birlikte yaşamak. Zamanın bu noktasında demokrasi bilincinin etkisine sahip insanlara sırf insan oldukları için giderek daha fazla önem verilmektedir. Eğitimin amacı bireyi standartlaştırmak değil, onu olduğu gibi kabul etmek, yetenek ve becerilerini geliştirmektir. Bu nedenle öğrencilerin biyolojik, cinsel, ırksal, dini, kültürel, ekonomik ve politik farklılıklarını doğal kabul edebilecek eğitimcilere ihtiyaç vardır. Eğitim, bu değişimi yakalamak için en önemli araçtır. (Polat, 2009b: 154). Gelişmekte olan ülkeler eğitimle ilgili sorunlarını belirleyip bunlara çözüm buldukça çokkültürlü eğitim çalışmalarını da içerirler. (Cırık, 2008: 27).

Çokkültürlü eğitim, çokkültürlü siyasetin eğitime dahil edilmesini savunan düşünce ve yaklaşımları ifade eder. Mwonga (2005) çokkültürlü eğitimi, toplumun çoğunluğunun tanıdığı ve marjinalleştirilmiş gruplar için halk eğitimini vurgulamaya çalıştığı demokratik bir yurttaşlık eğitimi olarak tanımlamıştır. Çokkültürlü eğitim; Öğrencileri bu farklılıkların bilincinde, demokratik ve hoşgörülü insanlar olarak yetiştirmek amacıyla, tüm öğrencilere din, dil, ırk, kimlik, sosyal sınıf ve cinsiyete özgü farklılıklardan kaynaklanan faktörleri dikkate alarak eşit eğitim fırsatları sunmak, ve böylece eğitim ve öğretimi zenginleştirici faaliyetlere dönüştürün. Dolayısıyla demokratik eğitimin bir parçasıdır (Akt. Toprak, 2008: 6).

Antropolojik olarak, çokkültürlü eğitim, bir toplumdaki tüm kültürel gruplar ile ilgili bir eğitim türü önermektedir (Banks, 1974:6). G. Gay (1994)'e göre, çokkültürlü eğitimin en sık kullanılan tanımlarından bazıları şunlardır:

- Tüm öğrencilerin akademik başarıda eşit şansının olması için, eğitim kurumlarının yapısının değiştirilmesini amaçlayan bir düşünce ve eğitim reformu hareketi ve süreci,
- Bireylerin, grupların veya ulusların hayatını şekillendirmede kültürel ve etnik farklılığın önemini vurgulayan bir felsefe,
- Kültürel çoğulculuğu yansıtmak için, eğitim kurumlarının kendi temel değer, kural, program, öğretim materyalleri, örgütsel yapı ve yönetim politikaları da dâhil olmak üzere tüm bileşenlerini değiştiren bir reform hareketidir.

2001 yılında Washington Üniversitesi Çokkültürlü Eğitim Merkezi ve Maryland Üniversitesi Ortak Kader İttifakı tarafından desteklenen bir uzlaşma panelinde, dört yıllık bir çalışmanın ürünü olarak, Banks ve arkadaşları tarafından ‘Temel İlkeler’ olarak adlandırılan, çokkültürlü bir toplumda eğitim ve öğretimin 12 temel prensibi belirlenmiştir. Bunlar (Polat, 2009b):

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.

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 müfredat dışı etkinliklere katılımları için fırsatlar sağlamalıdır.

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

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, ırksal, 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, ırksal, kültürel ve dil gruplarından olan öğrencilere, sosyal etkileşim kurmaları için fırsat tanınmalıdır. 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, konuları ne olursa olsun tüm kamu okullarının, adil bir şekilde finanse edilmesini sağlayacak stratejiler geliştirmelidir.

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

Brown ve Kysilka (2002) ise, her eğitim ortamında öğrenme ve öğretmenin altı önemli bileşeni olduğunu belirtmişlerdir: öğretmen, öğrenci, çevre, program, öğretim ve değerlendirme. Öğretmenler; öğretim ve öğrenmede en önemli unsurdur çünkü programı sınıfta uygulayan ve öğrencilerle en çok işbirliği yapan onlardır.

- Öğretmenler; öğretmenlik mesleklerine yapacakları iş ve öğrencileri hakkında bazı önyargılarla başlayabilirler. Bu önyargılar sınıftaki tutum ve davranışlar ile resmi ve örtük programı uygulama biçimlerini etkilemektedir. Sonuç olarak, çokkültürlülüğe duyarlı bir öğretmen olma, inanç sisteminin değerlendirilmesi de dâhil olmak üzere, kişinin zihniyet ve davranışını değiştirmesini gerektirmektedir.
- Öğrenci unsuru; öğretmenin, öğrencilerin kültürel geçmişlerinin ve inançlarının kendisinininkinden farklı olabileceğini kabul etmesini içerir. Öğretmenler sınıf ortamında bu farklılıkları kucaklama yolları bularak, çokkültürlü ve küresel eğitim ilkeleri uygulayabilirler. Öğretmenler öğrencilerin kültürel inançlarını ölçmek için kültürel kavram haritaları kullanabilir ve sınıf ortamında öğrencileri farklılıkları tartışmaya teşvik edebilirler.
- Çevre; öğrenme ortamının fiziksel ve psikososyal yönleri üzerinde odaklanmıştır. Öğretmenlerin sınıf ortamının özellikle fiziksel engeli olan öğrenciler için öğrenmeye elverişli olup olmadığını değerlendirmeleri gerekir. Öğretmenler ve öğrenciler sınıfta kültürel resimler ve nesnelere kullanarak çokkültürlü bir ortam yaratmak için birlikte çalışabilirler.

- Öğretim programı; çokkültürlü ve küresel eğitimi programa dâhil etmeyi içerir çünkü öğrenme-öğretme sürecini belirleyen öğretim programıdır. Öğretmenler programı geliştirme ve değiştirme sürecine katılmalıdırlar.
- Öğretim; çokkültürlü eğitime zemin hazırlayan yapısalıcı öğrenme yaklaşımlarını ifade eder ve öğretmenle öğrenciler arasında fikir alışverişlerine olanak tanır. Yaklaşım; bilgi oluşturma, öğrenme stilleri ile çoklu zekâ arasında uyum sağlama ve kritik düşünme de dâhil olmak üzere kültürel etkileri teşvik etmektedir.
- Değerlendirme; öğrencileri ölçmek için tek bir ölçme yöntemine bağlı kalmanın aksine çeşitli değerlendirme araçları kullanmayı gerektirir. Etkili bir öğretmen, her bir unsurun birbirleri ile nasıl etkileşimde bulunduğunun ve birbirlerini nasıl etkilediğinin bilincindedir. Öğretmen, öğretme ve öğrenme sürecini geliştirmek için bu öğelerin bir kısmını veya tamamını değiştirmeye hazırlıklı olmalıdır Her bir bileşen çokkültürlü eğitim uygulamalarına olanak sağlamak için değiştirilebilir.

Çokkültürlü Eğitimin Amaçları

Gay (1994) çokkültürlü eğitimin temel amaçlarını aşağıdaki gibi belirtmektedir:

- Kültürel ve etnik okuryazarlığı geliştirmek:** Çokkültürlü eğitimin temel amaçlarından biri, bireylerin kendi kültürlerinin yanı sıra toplumdaki kültürel ve etnik farklılıkları tanımasını ve bunlara saygı duymasını sağlamaktır. Bu amaca ulaşmak için, öğrenciler önce geleneksel olarak sınıf materyalleri ve programlarından dışlanan çeşitli grupların tarihleri ve katkılarından haberdar edilmelidir. Daha sonra bu grupların programlardaki mevcut çarpık ve önyargılı açıklamaları daha doğru ve ilgili bilgilerle değiştirilmelidir. Bu amaçlar çokkültürlü eğitimin ana meselelerinden biri olmaya devam edecektir, zira pek çok öğrenci hala bu grupların tarihleri, kültürleri, mirasları, katkıları hakkında çok sınırlı bilgilere sahiptir. Bu sebeple çokkültürlü eğitimin en önemli amacı; çeşitli çoğunluk ve azınlık grupların tarihi geçmişleri, dilleri, kültürel özellikleri, katkıları, kritik olayları, önemli kişileri ve sosyal, politik ve ekonomik durumları ile ilgili bilgi edinmektir. Bu bilgiler, kapsayıcı, analitik ve karşılaştırmalı olmalı ve grup içi ve gruplar arası benzerlik ve farklılıkları içermelidir.

b. Kişisel gelişim: Çokkültürlü eğitimin psikolojik temellerini bireyin kendisini anlamasını, olumlu benlik geliştirmesini ve etnik kimliğiyle barışık olmasını sağlamak oluşturur. Çokkültürlü eğitimin kişisel gelişim amacı, daha iyi bir benlik duygusunun öğrencilerin genel olarak, zihinsel, akademik ve sosyal başarısına katkıda bulunacağı iddiası üzerine kurulmuştur. Kendileri hakkında olumlu duygulara sahip olan öğrencilerin başkaları ile etkileşime daha açık ve onların kültürlerine ve kimliklerine daha saygılı olmaları muhtemeldir. Aynı zamanda çokkültürlü eğitim; kişisel değer, özgüven ve yeterlik duygularını geliştirerek insan potansiyelini en üst düzeye çıkarma ve bireysel ihtiyaçları karşılamada öğretmenlere yardımcı olmaktadır.

c. Değerleri ve tutumları açıklama: Çokkültürlü eğitimin bu amacı; farklı kültürlere ait olan bireylerin değerlerini ve tutumlarını açıklamayı ve diğer bireylerin bu kültürleri tanıyarak bunlara saygı duymalarını sağlar. Bireylerin nitelik ve davranışlarını ait oldukları grubun tümüne atfetme eğilimi, önyargılar ve ırkçılık için temel oluşturmaktadır. Toplumda fırsat ve ödüllerin dağıtımındaki eşitsizlikler ile birlikte bu eğilim, çokkültürlü eğitimin etnik değer ve tutumları açıklama amacı için dayanak oluşturur. Önyargılar, klişeler, etnik merkezilik ve ırkçılığa doğrudan karşı çıkmayı; olumsuz etnik tutum ve değerlerin kaynak ve ifadelerinin eleştirel analizini; etnik inançlar ve gerçeklik arasındaki farkların belgelenmiş gerçeklerle desteklenen uzlaşısını ve eski, negatif olanlar yerine yeni, daha olumlu ve zenginleştirilmiş etnik tutum, inanç ve değerlerin geliştirilmesini içerir.

d. Çokkültürlü sosyal yeterlik: Çokkültürlü sosyal yeterlik amacı; bireylerin, kültürler arası iletişimi, farklı kültürlerin yapılarını, alternatif bakış açılarını görmelerini destekler. Öğrencilerin kendilerinden farklı olan insanları anlamaları ve onlarla etkileşim içinde olmayı öğrenmeleri gerekmektedir. Her ne kadar dünyamız giderek daha çeşitli, kompakt ve birbirine bağımlı hale gelse de, çoğu öğrenci etnik ve kültürel olarak izole bir yaşam sürmektedir. Bu durum, onların etnik açıdan farklı çevrelerde ve çokkültürlü ortamlarda etkili bir çalışma içine girmeleri için engel oluşturmaktadır. Olumsuz tutum, değer ve beklentiler ve sosyal görgü kurallarını bir kültür sisteminden diğerine empoze etme çabaları, kültürlerarası etkileşim girişimlerini sekteye uğratmaktadır. Bunun sonucunda, farklı gruplar arasında hayal kırıklığı, gerginlik, korku, başarısızlık

ve düşmanlık duyguları derinleşmektedir. Çokkültürlü eğitim, kültürlerarası iletişim, kişiler arası ilişkiler, alternatif bakış açılarını anlama gibi konulardaki öğretim becerileri ve kültürel şartların değer, tutum, inanç, beklenti, tercih ve davranışları nasıl etkilediğinin analizi ile bu gerginlikleri dindirebilir. Bunun yanı sıra, çokkültürlü eğitim öğrencilere aceleci ve gelişigüzel değer yargılarında bulunmaksızın, kültürel farklılıkları anlamayı öğrenmelerine yardımcı olabilir.

e. Temel yetenek kazanımı: Farklı etnik kökenlerden olan öğrencilerin okul başarısızlıklarının, bu öğrencilerin zihinsel kapasitelerinden ziyade, okullar ve öğretimdeki metodolojik ve pedagojik eksikliklerden kaynaklandığı önermesine dayanır. Farklı öğrencilerin hayatları için daha anlamlı olan içerik ve teknikler kullanılarak, öğrencilerin okuma, yazma ve matematik becerileri ile problem çözme, kritik düşünme ve çatışma çözme gibi zihinsel becerileri geliştirilebilir.

f. Eğitimde Eşitlik ve Mükemmellik: Çokkültürlü eşitlik amacı, temel yetenek kazanımı amacı ile yakından ilişkili olsa da, ondan daha kapsamlı ve daha felsefi bir amaçtır. Toplumdaki belirli gruplar mümkün olan en yüksek kalitedeki eğitime ulaşma şansından yoksun bırakıldığında hiçbir öğrenci için eğitimde mükemmeliğe ulaşamayacağı fikrine dayanır. Farklı öğrencilere eşit eğitim imkânları sağlamada aynılık yerine karşılaştırılabilirliği savunur. Öğretim fırsatlarında karşılaştırılabilirliğin neleri kapsadığını belirlemek için, öğretmenlerden kültürün öğrenme stilleri, öğretme davranışları ve eğitimle ilgili kararları nasıl şekillendirdiğini tam olarak anlamaları beklenmektedir. Daha sonra çeşitli grup ve bireylerin öğrenme stil ve tercihlerini yansıtan yaygın öğrenme çıktıları oluşturacak çeşitli araçlar geliştirmeleri gerekmektedir. Tüm öğrencilere nasıl öğrenecekleri konusunda daha fazla seçenek (kendi kültürel stilleri ile uyumlu) sunulduğunda, hiçbirisi öğrenme sürecinde gereksiz yere avantajlı ya da dezavantajlı duruma düşmeyeceklerdir. Bu seçenekler öğrenme fırsatlarında daha yakın bir benzerliğe (eşitlik) ve öğrencilerin zihinsel kapasitelerinin en üst noktasına ulaşmalarında daha fazla karşılaştırılabilirliğe (mükemmellik) yol açacaktır. Bu amacın diğer boyutları: toplumun tüm parçaları ile ilgili doğru bilgileri verme, sosyal bilinç duygusu geliştirme, manevi cesaret ve eşitliğe taahhüt, kültürel çoğulculuğa karşı anlayış, manevi açıdan adil ve eşitlikçi olmadır.

Sonuç olarak eğitimde eşitlik ve mükemmelliğe ulaşma amacı, demokrasi ilkelerinin yanı sıra bilişsel, duyuşsal ve davranışsal becerileri kapsamaktadır.

g. Sosyal Reform İçin Kişisel Güçlendirme: Çokkültürlü eğitimin nihai amacı; sonuçları topluma kadar uzanacak şekilde, okullarda bir değişim süreci başlatmaktır. Bu amaç öğrencilerin tutum, değer, alışkanlık ve becerilerinin eğitilmesi suretiyle gerçekleştirilecektir, böylece; fırsatlardaki etnik ve ırksal eşitsizlikleri ortadan kaldırmak amacıyla toplumsal reforma kendilerini adanmış ve bu adanmışlık üzerine hareket eden toplumsal değişim ajanları haline gelebileceklerdir.

Eğitim-Sen tarafından 2004 yılında düzenlenen 4. Demokratik Eğitim Kurultayında, çokkültürlü eğitimin amacı şu şekilde açıklanmıştır: Çokkültürlü eğitimin amacı, öğrencinin gerçek dünyada soyut bir varlık olmasını engellemektir. Bir öğrenciyi kişilik veya kimlik olarak tanımlamayı zorlaştıran en önemli faktörlerden biri, bireyi sadece bir "öğrenci" olarak görme sorunudur. Öğrencinin kimliği sadece bir "öğrenci kimliği" ile açıklanamaz. Öğrencinin kimliği, nesnel konumlarının ve deneyimlerinin birleşimidir. Bir öğrenci ayrıca bir kadın, bir işçi sınıfı çocuğu, engelli bir kişi veya başka bir etnik köken olabilir. Ancak geleneksel yaklaşım, insanların oluşumunun ve kimliğinin birden fazla ilişki bağlamında görülmesine izin vermez (Balyer ve Gündüz, 2010: 25).

Geleneksel yaklaşımda öğrencinin hem cinsiyeti hem de sınıfı birlikte ele alınamaz. Nitekim öğrencinin kimliği çok katmanlı bir düğün pastası olarak tasvir edilebilir. Öğrenci pastanın bir katında cinsiyeti ile, diğerinde engeliyle ve bir katında sınıfıyla yer alır. Ancak kimliği oluşturan çeşitli unsurlar eklendiğinde, yani bu unsurlar üçüncü bir terimde bir araya geldiğinde bu, orijinal unsurlarının toplamından fazlası haline gelmektedir (Balay ve Sağlam, 2004: 46).

Toprak (2008) ise, çokkültürlü eğitim programının amaçlarının öğrencilerde kendine güvenen bir kimlik yapılandırmak, kendilerinden farklı bireylerle rahat, empatik bir etkileşim kurmalarını sağlamak ve önyargılara ilişkin eleştirel düşünebilmeyi sağlamak olduğunu belirtmektedir.

Polat (2009a), çokkültürlü eğitimin tanım ve hedeflerine bakıldığında, çokkültürlü eğitimin öğrenci merkezli olduğunu belirtmektedir. Çokkültürlü eğitim öğrenci merkezli eğitim olduğundan çokkültürlü eğitimin amacı ve verilecek eğitimin kalitesi ülkeden ülkeye farklılık gösterebilmektedir. Her ülkenin çokkültürlü eğitim hedefleri ve içerikleri kendi ülkelerinin özelliklerine dayanmaktadır ve her

ülkenin çokkültürlü eğitim için farklı hassasiyet noktaları vardır. Çokkültürlü eğitimin kalitesi, ülkenin demokrasi deneyimi ile doğru orantılı görünmektedir.

Çokkültürlü Eğitimin Boyutları

Banks (2013), etkili birçokkültürlü eğitimin beş farklı boyutu olduğunu belirtir. Bunlar;

1. İçerik entegrasyonu: İçerik entegrasyonu, öğretmenlerin kendi konu alanı ve disiplinlerinde, anahtar kavramlar, ilkeler, genellemeler ve teorileri göstermek için, farklı kültür ve gruplardan örnekler ve içerik kullanma derecelerini ele alır.
2. Bilginin yapılandırılması süreci: Öğretmenlerin, öğrencilerin bilginin nasıl yapılandırıldığını ve çeşitli kültürel ve sosyal sınıf gruplar tarafından nasıl etkilediğini anlamalarına yardımcı olma dereceleridir.
3. Önyargıyı azaltma: Öğrencilerin farklı etnik, dini ve kültürel gruplara karşı olumlu ve demokratik bir ırksal tutum geliştirmelerine yardım etmeyi amaçlar. Aynı zamanda, öğrencilerin, etnik kimliğin, okullaşma bağlamı ve egemen toplumsal grupların tutum ve inançlarından nasıl etkilediğini anlamalarına yardımcı olur.
4. Eşitlikçi Pedagoji: Çokkültürlü eğitim yoluyla farklı etnik, dini, kültürel ve cinsiyet gruplarının akademik başarılarını eşit biçimde etkileyen bir öğretim sağlar.
5. Güç Kazandırma: Çokkültürlü eğitim okulda ve sosyal yapıda cinsiyet, etnik ve sosyal sınıflar arasında eşitliği destekler.

Çokkültürlü Eğitimin Katkıları

Kostova (2009)'ya göre çokkültürlü eğitimin katkıları şu yönlerde olabilir:

- Öğrenciler arasındaki olumlu farklılıklar (kişinin fiziksel ve psikolojik sağlığına zarar vermeyen farklılıklar) okul ortamında dikkat merkezi haline gelmeli ve bu farklılıklar engelleyici birer unsur olarak değil, fayda sağlayıcı unsur olarak ele alınmalı;
- Öğrenciler arasındaki olumsuz farklılıklar (kişinin fiziksel ve psikolojik sağlığına zarar verdiği düşünülen farklılık) da göz ardı edilmemeli, örneğin davranış bozuklukları gösteren çocukların bu tür davranışlardan "kurtulabilmeleri" için belirli çalışma yöntemleri uygulanmalı;

- Başkasının farklılığına anlayışla yaklaşmak görüşünden hareket ederek, algılanış biçimine bakmaksızın farklılığı (özellikle olumsuz farklılığı) kabullenmemek olasıdır tezi desteklenmeli;
- İnsanların anatomik ve fizyolojik yapılarında, hissettikleri gereksinimlerde, duyarlılık ve davranışlarında gözlemlenen benzerliklerin genellemesi yapılarak, farklılıklara karşı sergilenen olumsuz yaklaşımın giderilmesi için çaba harcanmalı;
- Okul mekânlarında gerek öğrenciler gerek öğretmenler tarafından “farklı” öğrencilere karşı uygulanan önyargılı yaklaşımın ortadan kaldırılması ve ayrı ayrı topluluklar arasında ortaya çıkan anlaşmazlıkların karşılıklı anlayışla giderilmesi için eşitlik ilkesine sahip çıkılmalıdır.

Çokkültürlü Eğitimin Çıkış Noktası Ve Gelişimi

İkinci Dünya Savaşı'nı izleyen yıllardan sonra, bazı Avrupa ülkelerinde (örneğin İngiltere, Fransa, Almanya ve Hollanda) etnik ve kültürel yapılar da değişiklikler gözlemlenebilir. Farklı ülkelerdeki (örneğin Asya, Afrika ve Hindistan) yukarıdaki eyaletlerin kolonileri, emek ihtiyaçlarını karşılamak ve sosyo-ekonomik seviyelerini yükseltmek için Avrupa'daki farklı ülkelere göç ettiler. Amerika Birleşik Devletleri'nin kuruluşuna farklı kültürlerden insanlar katıldı ve bu durum doğal olarak kültürel çeşitliliğin artmasına neden oldu. Bu gelişmeler, yeni eğitim düzenlemelerinin Avrupa ülkelerinde ve Amerika Birleşik Devletleri'nde nasıl görünebileceği sorusunu gündeme getirdi. Bu sorular arasında ön plana çıkan, öğrencilere etkili ve üretken vatandaş olmanın nasıl öğretilmesi gerektiğidir (Banks ve Lynch 1986, aktaran Banks, 2008).

Çokkültürlü eğitim uygulamaları, bireyleri sosyalleştirmek için eğitim etkinliklerinin kullanılması olarak tartışılmıştır (Agada, 1998). Çokkültürlü eğitim kavramı Avrupa'da, özellikle 1980'lerde, 1960'larda ve 1970'lerde asimilasyon ve adaptasyon programlarına yanıt olarak doğdu. Bu dönemde orijinal kültürden ve ikinci dilden kaynaklanan değer yargılarının ana dil ile aynı düzeyde desteklenmesi, eğitim ve öğretim programları ve ders kitaplarının içeriğinin gözden geçirilmesi gerektiği belirlenmiştir (Coşkun, 2006).

Güven'e (2005) göre de, “Çokkültürlü eğitim hareketi farklı ırklara, etnik gruplara karşı daha duyarlı davranmaya odaklanılan 1970'lere rastlamaktadır.” Çokkültürlü eğitimle ilgili eğitim programları esas olarak ABD, Kanada, Avustralya,

Almanya, İngiltere vb. Ülkelerde düzenlenmektedir. Çok uluslu ve çokkültürlü yapıya sahip ülkelerde okul öncesi dönemden itibaren kullanıldığını söylemeye gerek yok. Görüldüğü gibi, çokkültürlü eğitim birçok ülkede eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası haline geldi.

19. yüzyılda çokkültürlü eğitimin çeşitli kullanımları vardır. Öte yandan 1960'larda vatandaşlık haklarının kazanılmasıyla ulusal düzeyde bir değişim gelişmeye başladı. Banks'a (2013) göre, çokkültürlü eğitim birkaç aşamadan geçmiştir. Bunlardan ilki, Afrika kökenli Amerikalıların etnik araştırmalarıdır. Bu çalışmalarda çocuklarına kendi tarihini ve kültürünü öğretmeye başladılar. Daha sonra, Meksikalılar, Porto Rikolular, Hintliler ve Asyalı Amerikalılar bu gruba katıldı. Etnik çalışmalar daha sonra çok ırklı eğitimle değiştirildi. Bu değişim, çokkültürlü eğitimin ikinci aşamasını oluşturdu. Çocuklar için geliştirilen bu aşamalardan sonra, toplum tarafından mağdur olarak seçildiğine inanan kadınlar ve engelliler, çok ırklı eğitime bir şeyler eklenmesini talep ettiler. Bu, çokkültürlü eğitimin üçüncü aşamasıydı. Çokkültürlü eğitimin dördüncü aşaması şu anda gerçekleşiyor. Bu aşamada ırk, sınıf ve cinsiyet ile ilgili teori geliştirme, araştırma ve uygulama çalışmaları yürütülür. Tüm bu aşamalar sosyal ihtiyaçlar ve baskılar nedeniyle ortaya çıktı. Bir aşama diğerine sürekli değişime yol açtı (Banks, 2013).

Çokkültürlü eğitimin aşamaları evrim geçiriyor. Ayrıca geçmiş yıllarda farklılıkları nedeniyle toplumdaki dışlanan birey veya grupları öne çıkarmak için yapılan çalışmalar bugün göz ardı edilmektedir. Çünkü sözü edilen kişi ya da grupların günümüzde sosyal hayatta belli bir konuma sahip olduğu varsayılmaktadır. Bu nedenle beşinci aşamada toplumu yeniden yapılandırmak için çalışmalar yapılmalıdır. Bu aşamada, kültürel farklılıklara sahip bireylerden oluşan ve demokrasi kültürünün öne çıktığı bir toplum yapılandırılmalıdır. Bunun için birey eğitim yoluyla bir demokrasi bilinci oluşturmalıdır (Kaltsounis, 1997).

Bununla birlikte, APA'nın kabul programı, kültürel farklılıkların yanı sıra psikolojide lisansüstü eğitimdeki bireysel farklılıkların bir açıklamasını gerektirir. Masschson State, psikoloji okuyan öğrencilerin çokkültürlü eğitim almalarını da şart koşuyor. Temmuz 1996'dan beri, doktora öğrencilerinin en az dört kredilik çokkültürlü eğitim dersi almaları zorunlu hale gelmiştir ve Temmuz 1999'dan bu yana derslerden en az biri kültürel farklılıklarla ilgili olmalıdır (Deangelis, 1994, aktaran Schultz & Schultz, 2002). Çokkültürlü eğitim çalışmaları henüz gelişme sürecini tamamlamamış görünmektedir. Özellikle son yıllarda kültürel farklılıkların

tanınmasıyla teorik çalışmaların yanında uygulamalı çalışmaların da arttığı varsayılmaktadır. Bu durumda çokkültürlü eğitimin ilke ve amaçlarını incelemenin faydalı olacağı söylenebilir.

Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları

Çokkültürlü eğitim kavramının ortaya çıkışı ve eğitimciler arasında gündemi, öğrenme ortamlarında nasıl yerini bulacağı, diğer bir deyişle çokkültürlü eğitime dayalı öğrenme ortamlarının nasıl düzenleneceği sorusunu gündeme getirmiştir. Araştırmacılar tarafından bu sorunun cevabını ortaya çıkarmak için çeşitli modeller ve yaklaşımlar geliştirilmiştir. Banks (1974, 2008), çokkültürlü eğitim için dört yaklaşım önermektedir:

- 1) Kültürel olarak farklı olan grupların ve bireylerin öğrenimine yardım.
- 2) Mevcut eğitim programını çokkültürlü derslerle ve ünitelerle desteklemek.
- 3) Eğitim programını ve öğretimi farklı kültürlerin, ırkların ve sosyal grupların bakış açısını ve deneyimlerini yansıtacak şekilde dönüştürmek.
- 4) Öğrencilere kendi etnik yapılarını ve kültürel değerlerini nasıl açıklayacaklarını öğretmek, öğrencileri eşitlik özgürlük ve adalet için sosyo-politik eylemlerle ilişkilendirmek (Aldridge, Calhoun ve Aman, 2000; Gay, 1994).

Sleeter ve Grant (1993) de çokkültürlü eğitim için dört genel yaklaşım belirlemişlerdir:

- 1) Farklı kültürlere ait öğrencileri, ana kültüre uyum için eğitmek.
- 2) Farklı insanların uyum içerisinde yaşamaları.
- 3) Bir grubun, farkındalık, saygı ve kabul etme özelliklerini geliştirme.
- 4) Ön yargıları azaltma/ortadan kaldırma, tüm gruplar için eşit fırsat ve sosyal adalet sağlama (akt., Gay, 2002).

Gay (1994) ise yukarıdaki yaklaşımlardan yola çıkarak üç yaklaşım ortaya koymuştur:

- 1) Kültürel çeşitliliğin içeriğini öğretme.
- 2) Kültürel olarak farklı olan öğrencilerin eğitimi.
- 3) Akademik konular ve entelektüel yeteneklerin öğretiminde kültürel çeşitliliği kullanma.

“Öğretmenler hem günlük yaşamda hem de okul yaşamında kültürel ve bireysel farklılıkların çatışmaya yol açmasını önleyecek durumlar üzerinde çalışmalı ve farklılığın toplumun gerçeği olduğu öncülünden uzaklaşmamalıdır. Bu bağlamda öğretmenler; okullarda düşünce ayrılıkları olabileceğini kabul ederek bunun çatışma ile değil konuşma ile çözülebileceğini, 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).”

Mevcut modeller ve yaklaşımlar ışığında çokkültürlü öğrenme ortamlarını organize ederken, öğrencilere işbirliğini desteklemek için birlikte çalışma talimatı verilmelidir. Ancak, farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için öğrenme ortamlarında birkaç öğretim yöntemi kullanılmalıdır. Öğretim kuralları doğrudan öğretmen tarafından yönlendirilmeli ve yönlendirilmelidir. Çeşitliliği teşvik etmek için öğretim tarzı yönlendirilmeli ve değiştirilmelidir. Öğrenme ortamı tasarımları, öğrencilerin aktif katılımını ve yaratıcılığını teşvik etmelidir (Gilbert, Stead & Ivancevich, 1990).

Farklı kültürleri yansıtan sosyal kaynaklar kullanılmalıdır. Çokkültürlü olaylar duyurulmalıdır. Farklı kültürlerden bilim, sanat, müzik ve edebiyat ile ilgili konularda çalışmalar yapılmalıdır (örneğin farklı kültürlerden öğrenciler ve aileler kendi yerli şarkılarını paylaşabilirler). Öğrenciler, çokkültürlü konularda kısa öyküler yazmaya teşvik edilmelidir. Odak, kültürleri ayıran ve kültüre özgü (örneğin selamlar, vedalar, saygı, sözlü tabular, beden dili, cinsiyet rolleri, folklor, çocuk edebiyatı, disiplin vb.) günlük şeyler üzerinde olmalıdır (Herring & White, 1995).

- Öğrencilerin ırkçılık, etnik köken ve cinsiyetle ilgili tutumları öğretim programları tarafından olumlu yönde gelişim göstermektedir.
- Öğretim programları, eğitimdeki tüm paydaşların özelliklerinden etkilenmektedir.
- İşbirlikli öğrenme, tüm öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilemektedir.
- İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin ortak hedefler oluşturmalarına, statülerinin eşitlenmesine yardım etmekte, bu durum da öğrenciler arasındaki iletişimin güçlenmesine destek olmaktadır.

- Çokkültürlü eğitime uygun araç-gereçler, empati yoluyla edinilen deneyimler, rol oynama, benzetişim, öğrencilerin ırklarla ilgili olumlu tutumlar ve algılar geliştirmelerine yardım etmektedir.

Cırık (2008) “Çokkültürlü eğitim etkinliklerine okul öncesi dönemden başlayarak tüm eğitim kademelerinde yer verilmesinin, bireylerin bütünsel anlamda gelişimlerine destek sağlayabileceğini belirtmektedir. Ona göre, eğitim programlarında kültürler arası etkileşimle ilgili ayrı temalar düzenlemek yerine, programların geneline yansıyan bir anlayışın oluşturulması daha anlamlıdır.”

Sonuç olarak çokkültürlü eğitim uygulamalarını öğrenme ortamlarına yansıtma isteyen eğitimcilerin tüm eğitim faktörlerini dikkate almaları ve bu faktörleri çokkültürlü eğitimle ilişkilendirmeleri gerektiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Dolayısıyla çokkültürlü eğitim uygulamalarının ayrı bölümlerde uygulanamayacağı ve değerlendirilebileceği, ancak bütüncül bir anlamda söylenebilir (Temel, 2008).

Çokkültürlü Program

Eğitim programı öğrencilerin, öğretmenlerin, okul çevresinin ve toplumun özelliklerinden etkilenir (Cırık, 2008: 33). Gay (1994), çokkültürlü eğitime uygun materyaller, empati deneyimleri, rol yapma, simülasyon vb. Etkinliklerin öğrencilerin etnik yapılar hakkında olumlu tutum ve algılar geliştirmesine yardımcı olacağını belirtmiştir. Farklı dil ve kültürel geçmişe sahip ailelerin benzersiz hikayeleri ve deneyimleri vardır. Bu deneyimler, tüm çocukların diğer kültürleri anlamalarına yardımcı olmak için sınıfta kullanılabilir. Sınıf arkadaşlarının kültürlerini öğrenmek, öğrencilerin farklı kültürlere saygı duymayı öğrenmelerine yardımcı olur. Bu, öğretmenlerin sınıfın doğal kaynaklarını kullanmasına izin verir. Öğretmenler sadece etnik ve kültürel çeşitlilik hakkında bilgi almakla kalmamalı, aynı zamanda bu bilgiyi çokkültürlü müfredat tasarımına ve öğretim stratejilerine nasıl aktaracaklarını da öğrenmelidir (Gay, 2002: 108).

Gay (2002)’e göre, üç çeşit program mevcuttur ve bunlardan her biri kültürel çeşitliliğin öğretiminde farklı fırsatlar sunar. Birincisi; eğitim sistemlerinin politika ve yönetim organları tarafından onaylanmış resmi öğretim planlarıdır. Genellikle belirlenmiş ders kitapları ve ulusal komisyonlar tarafından yayınlanan “standartlar”, eğitim bakanlıkları ve meslek birlikleri gibi programın diğer ilkeleriyle tamamlanırlar. İkincisi; görüntüler, semboller, simgeler, sloganlar, ödüller,

kutlamalar ve öğrencilere bilgi, beceri, ahlak ve değerler öğretmede kullanılan diğer eserleri içeren sembolik program, üçüncüsü ise; kitle iletişim araçlarında tasvir edilen farklı etnik gruplarla ilgili bilgi, düşünce ve izlenimleri içeren toplumsal programdır.

Cırık (2008), çokkültürlülüğü eğitim programlarında ayrı bir bölüm veya konu alanı olarak ele almaktan ziyade programın temel yapısıyla özdeşleştirmenin daha anlamlı olduğunu bulmuştur. Yani çokkültürlülük bir bütünlüğü sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır.

Çokkültürlü Öğretmen Eğitimi

Eğitimin anlamı zamanla değiştikçe öğretmenlerin rolleri de değişir. Geçmişte öğretmenlerin devam eden ve temel eğitim felsefesinin etkisiyle önceden belirlenmiş davranış kalıplarını öğrencilerine aktarmaları ve bu davranış kalıplarını öğrencilerden göstermeleri beklenirdi. Günümüzde öğretmenlerin ilerici ve yeniden yapılandırıcı eğitim felsefelerinin etkisini, eğitim ortamını öğrencilerin kendilerini tanıyabilecekleri ve mevcut potansiyellerini daha yüksek bir seviyeye taşıyacak şekilde hazırlamak için kullanmaları beklenmektedir. Öğretmenler, eski anlayışa göre, sınıftaki tüm öğrencileri bir birey olarak gördükleri için, kesinlikle doğru kabul ederek sundukları bilgilerden yola çıkarak geçmişlerini ve beklentilerini ve beklenen davranışlarını dikkate almadılar. Bununla birlikte, yeni anlayışa göre, öğretmenler her öğrencinin geçmişini ve özelliklerini önemsiyor ve onları benzersiz görüyor. Yeni anlayışta farklılıkların kabulü ile dersler çeşitlenir ve buna bağlı olarak öğrencilerin beklentileri çeşitlenir. Dolayısıyla günümüzde öğrencilerin biyolojik, cinsel, ırksal, dini, kültürel, ekonomik ve politik farklılıklarını doğal kabul edebilecek eğitimcilere ihtiyaç vardır (Polat, 2009a).

Farklı kültürel değerlere sahip kişilerin bir arada olduğu sınıf ortamında çalışan öğretmenlerin bu değerlerin farkında olduğu, bu değerleri bildiği, bu değerleri aşılması gereken bir sorun olarak görmediği, sınıf ortamını ise Bu değerlerin kullanımını zenginleştirmelidir (Yazıcı, Başol, Toprak, 2009: 41).

Banks'e göre (2008), öğretmen yetiştirme programlarında, farklı kültürel değerlere açık olan ve bu değerleri anlama ve yaşatma gerekliliğine inanan öğretmenler yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin çokkültürlü bir dünya toplumunda, itinalı, önemseyen ve düşünceli vatandaşlar olmalarına yardımcı olacaklarsa, öncelikle kendileri yansıtıcı kültürel, ulusal ve küresel kimlikler geliştirmek zorundadırlar. Ancak elbette eğitim fakültelerinde

öğrenim gören öğrenciler çok farklı sosyal, kültürel ve etnik çevrelerden gelmekte olup, tüm bu özellikleriyle geniş bir yelpazeyi oluşturmaktadır.

Baker (1981), öğretmenlerin de kendilerinden farklı olan kişilere karşı önyargılı bir şekilde sınıfa gelebileceklerini ve bu eğilimlerin sınıf ortamında farklı gruplarla olan iletişimi etkileyebileceğini belirtmektedir. Ayrıca pek çok öğretmenin etnik grupların tarihi, dini ve kültürel farklılıkları konusunda yeterli bilgiden yoksun olabileceğini ifade etmektedir. O'na göre bu durum, öğretmenlerin almış oldukları eğitimin bir sonucu olduğu için şaşırtıcı değildir, zira öğretmenlerin çoğu çokkültürlüğe yönelik eğitim almamışlardır. Eğitim kurumlarının en önemli öğelerinden biri öğretmenlerdir ve bu yüzden çokkültürlü öğretmen eğitimi oldukça önem kazanmaktadır (Akt. Bassett, 2005).

Friday ve Friday (2003), çokkültürlü öğretmen eğitimi çokkültürlü eğitim ideallerine bağlı ve bu ideallerin uygulanmasında gerekli yeterliğe sahip uzman profesyonel eğitimciler yetiştirme çabası olarak tanımlamışlardır. A.B.D. gerek uzun yıllara dayalı deneyimi, gerekse de ulusal gereksinim ve koşullarının bir gereği olarak, çokkültürlü eğitimi, 1972 yılında, bütün eğitimciler (öğretmenler) için, yasal bir gereksinim olarak kabul etmiştir. ABD'de, Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Kurulu (NCATE), öğretmen eğitiminde altı temel standarttan biri olarak "Farklı Öğrencilerle Çalışma Deneyimleri"ni belirlemiştir (NCATE, 2008).

Ülkemizde ise Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü komisyonlarınca öğretmenlerin sahip olması gereken 6 temel yeterlik "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Taslağı" adı altında toplanmıştır. Bu 6 yeterlikten biri olan "Öğrenciyi Tanıma" yeterlik alanı "Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyokültürel ve ekonomik özelliklerini tanır" olarak tanımlanmıştır. Diğer bir yeterlik alanı olan "Öğrenme ve Öğretme Süreci"nin alt yeterliklerinden biri "Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme" olarak belirlenmiş ve "Öğretmen, sınıf içinde çok farklı ilgi, ihtiyaç, yetenek ve öz geçmişe sahip olan öğrencilerle karşı karşıyadır. Öğrencilerinin var olan kapasitelerini geliştiren ve seçenekleri çoğaltan bir eğitim alma hakları olduğunun bilincinde olan öğretmen, öğretme-öğrenme sürecini düzenlerken bütün bunları göz önünde bulundurmalıdır" ifadelerine yer verilmiştir. Tüm bu yeterlik alanları, öğretmenlerin çokkültürlü öğretmen yeterlikleri konusunda donanımlı olması gerektiğinin altını çizmektedir (Başbay ve Kağnıcı, 2011:203).

Çokkültürlü Eğitim İle İlgili Araştırmalar

Gary (1994), çokkültürlü eğitimin çeşitlerinden bahseden ve tanıtan araştırmasında, çokkültürlü eğitimin 1960'larda Amerika'da ortaya çıktığını belirtmiştir. Eğitimcilerin öğrenci çeşitliliğine göre eğitim programları geliştirebileceklerini ve politikacılarla birlikte çokkültürlü eğitimi tartışabileceklerini dile getirmiştir.

Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar: çokkültürlü ve küresel eğitim adlı çalışmada (Açıkalın, 2010), çokkültürlü eğitim ile küresel eğitim karşılaştırılmıştır. Derleme bir makale olan çalışmada önce çokkültürlü eğitim ile küresel eğitimin özelliklerine ve gelişimine yer verilmiş, daha sonra da çokkültürlü eğitim ve küresel eğitimin ortak yönleri belirtmiştir. Çalışmada, Amerika Birleşik Devletlerinde ortaya çıkan bu iki eğitim akımının dünyanın çeşitli yerlerinde farklı etnik ve kültürel farklılık içeren ülkelerde hızla yayılma sebepleri tartışılmıştır/açıklanmıştır. Türkiye'deki eğitim programlarında eğitime çokkültürlü ve küresel yaklaşımın etkisi çok zayıf olduğunu göstermiştir. Bu nedenle, yeni yaklaşımın bu iki anlamının eğitim programları daha fazla vurgulanmalı ve bu yaklaşımları doğada desteklemelidir.

Çokkültürcülük ve din eğitimi adlı makalede (Yılmaz ve Kurşun, 2013), Çokkültürlülük bağlamında din eğitimini incelemiştir. Araştırmada, eğitimcilerin sadece kendi inançlarındaki değil, onun ötesindeki kutsalı bulmaları konusunda da öğrencilere yardımcı olmalarını, inançlar arası ruhaniyet modelleri geliştirmelerini ve öğretimin çağdaş uluslararası perspektifler ile çokkültürcülük deneyimine entegre etmeye çalışılması gerektiğini belirtmiştir.

Ergin ve Ermağan (2011) tarihli çalışmasında, Yunanistan'da yaşayan Türk öğrencilerin dâhil oldukları bu kültüre uyum becerilerini saptamaya çalışmışlardır. Bu bağlamda, Ergin tarafından geliştirilen “sosyal beceri-sınıfa uyum” ve “sosyal beceriarkadaşlık” ölçekleri öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma sonucunda içe dönük bir kültürel yapıda yaşayan öğrencilerin sosyal uyum konusunda daha fazla sorun yaşadıkları görülmüştür. Arkadaşlık uyumu yüksek olan Türk azınlık öğrencilerinin sınıfa uyumlarının daha kolay olduğu anlaşılmıştır.

Gollnick ve Chinn (1991), üstün çocuklar için çokkültürlü eğitim adlı çalışmasında, çokkültürlü eğitimin genel özelliklerinden, eğitimde kullanılacak eğitim materyallerinden ve kitaplardan, çokkültürlü eğitim programını nasıl yapılması gerektiğinden, öğretmen özelliklerinden ve tutumlarından, bir okulda olması gereken pozitif eğitim ikliminden bahsetmiştir.

Cırık (2008) "Çokkültürlü Eğitim ve Yansımaları" adlı çalışmasında çokkültürlü eğitim ortamlarından bahsetmiştir. Üniversitelerde eğitim bilimleri bölümlerinde çokkültürlü konuları ders olarak öğretmenin bu anlayışı ülke geneline yayacağını belirtti. Ayrıca, öğrencilere ilgili deneyim kazandırmanın, konunun öğrenciler tarafından içselleştirilmesini sağladığını vurguladı. Bu araştırmaya göre okul öncesi dönemden başlayarak eğitimin her kademesinde çokkültürlü eğitim faaliyetlerinin dahil edilmesinin bireyin bütünsel gelişimini destekleyebileceği unutulmamalıdır. Bu nedenle, mevcut müfredatta kültürlerarası etkileşimle ilgili ayrı konular organize etmektense tüm programlara yansıyan bir anlayış oluşturmak daha mantıklı olacaktır.

Polat (2012b), "okul müdürlerinin çokkültürlülüğe ilişkin tutumları" adlı çalışmasında Kocaeli ilindeki devlet okullarında görev yapan 203 okul müdürünün çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin genel olarak çokkültürlülüğe yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Araştırmada cinsiyet ve yaş değişkenlerinin çokkültürlülüğe ilişkin tutumlarda önemli fark yaratmadığı fakat öğretmenlerin kıdemlerinin anlamlı düzeyde fark oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre kıdem arttıkça öğretmenlerin çokkültürlü tutumlarında düşmeler gözükümüştür. Araştırmanın bir başka bulgusu da okul müdürleri çokkültürlülüğe ilişkin bileşenlerden bazıları ile yüksek düzeyde ilgili iken bazıları ile orta derecede ilgi kurmuşlardır.

Esen (2009), Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yaptığı "Çokkültürlü Eğitim Politikalarının Yokluğunda Türkiye'deki Devlet İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Farklılıkları Nasıl İdare Ettiklerinin Bir Analizi" adlı tez çalışmasında dört temel konuyu araştırmıştır: i) ilköğretim okul öğretmenlerinin farklılıklara karşı tutumları, ii) öğretmenlerin çok-kültürlü eğitim politikalarının yokluğunda farklılığı nasıl idare ettikleri, iii) öğretmenlerin farklılıklar kapsamında mevcut müfredatı ve okul kültürünü nasıl değerlendirdikleri, iv) öğretmenlerin farklılıkları idare etme kapsamında kendi yetkinlik düzeylerini nasıl algıladıkları. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin farklı toplum anlayışına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bazı öğretmenlerin toplumu tek bir bütün olarak görürken bazılarının onu parçalanmış bir yapı olarak algıladıkları, diğerlerinin ise onu renkli bir mozaik olarak gördüğü sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin farklılığa karşı değişik tutumlarının olduğunu da ifade edilmiştir. Öğretmenlerden bazılarının farklılığa karşı kayıtsız oldukları belirtilirken bazılarının farklılığı çok indirgemeci bir şekilde

algılamakta ve bireysel düzeydeki farklılığa odaklanmakta olduğu bildirilmiştir. Diğerlerinin ise farklılığa karşı tolerans sahibi oldukları belirtilmiştir. Bazı öğretmenlere göre müfredat farklılıkları görünmez kılmaktadır, diğerlerine göre ise 2005'ten bu yana müfredat farklılıklara daha duyarlı olup eskisine göre daha kapsayıcıdır.

Korkmaz (2009) tarafından Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde gerçekleştirilen “İngilizce Ders Kitaplarındaki Kültür ve Çokkültürlülük Kavramları Üzerine Betimsel Bir Çalışma”, başlıklı yüksek lisans tez çalışması, İngilizce ders kitaplarındaki çokkültürlülük öğelerini betimlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada dil kitaplarının kültür ve çokkültürlülük olgularını nasıl ele aldığı gösterilmeye çalışılmıştır. Betimleyici yöntemin kullanıldığı çalışmada üç İngilizce dil kitabı içeriklerindeki çokkültürlü unsurlar açısından incelenmiştir. Bu kitaplar; New-Headway Intermediate Student's Book (Soars, Liz & John, 2003), New Cutting Edge Intermediate Student's Book (Cunningham & Moor, 2005) ve Face2face Intermediate Student's Book (Redstone & Cunningham, Gillie, 2006) tur. Çalışmada, örnek ders kitaplarında tür bakımından çokkültürlülük öğelerinde çeşitlilik olsa da, hedef kültür ile çokkültürlülük öğeleri arasındaki dengenin göz ardı edildiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca hangi kültürlerin kitaplara ne derecede dâhil edileceği konusunda ölçütlere rastlanılmadığı bildirilmiştir.

Toprak (2008), “Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeğinin (Teacher Multicultural Attitude Survey) Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması” başlıklı yüksek lisans tezinde Jojeph G. Ponterotto tarafından geliştirilen (1998) Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeğinin bir adaptasyon çalışmasını yapmıştır. Araştırma sonucunda tercüme ve dil geçerliği sağlanan ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı .74 olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda ölçeğin tek boyutluluğunun desteklendiği görülmüştür.

Seyfi (2006) tarafından Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde hazırlanan “Küreselleşme-Kültür İlişkisinin Eğitim Örgütlerini Etkileme Biçimleri (Kayseri İli Örneği)” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında küreselleşme-kültür ilişkisinin eğitim örgütlerini etkileme biçimleri ve bu etkilenmenin sınıf öğretmenleri tarafından algılanma düzeyleri betimlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin, küreselleşme-kültür ilişkisinden eğitim örgütlerinin etkilenme biçimleri bağlamında; genel olarak kültürel yapımızın, kültürün fabrikası olarak kabul edilen okulların, eğitim örgütlerinin varlık nedeni olan öğrencilerin, eğitim örgütlerinin iş görenleri

olan öğretmenlerin etkilenme biçimlerine ilişkin algıları üzerinde, cinsiyet, mezuniyet, kıdem ve okullarında çalıştıkları süre değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Polat (2012a), “Okul Müdürlerinin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları” adlı makale çalışmasında okul müdürlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda genel olarak okul müdürlerinin çokkültürlülüğe karşı olumlu bir tutuma sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin, çokkültürlülüğün alt boyutları olan bilgi ve davranışa göre ilgi boyutuna ilişkin tutumları daha yüksektir. Müdürlerin çokkültürlülüğe yönelik tutumlarında cinsiyet ve yaş önemli bir fark yaratmazken, kıdemlilik çokkültürlülüğe yönelik tutumlarında önemli bir fark yaratmıştır. Kıdemlilik arttıkça çokkültürlülüğe karşı tutum azaldı.

Polat (2009b) “İlköğretim Programlarından Hareketle Çokkültürlü Eğitime Dayalı Sınıf Yönetimi” başlıklı çalışmasında ilköğretim 1-5. sınıf öğretim programlarının kazanımlarını çokkültürlü eğitime fırsat verip vermemesi açısından irdelemiştir. Bu amaçla ilköğretim 1-5. Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Teknoloji derslerindeki kazanımlar araştırılmış ve çokkültürlü eğitim gerektiren birçok kazanım olduğu tespit edilmiştir. Bu başarıların yaratılmasında öğretmenlerin önemli bir rolü olduğu ve bu nedenle öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ile ilgili bilgi ve becerilere sahip olması gerektiği sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ortamlarını çokkültürlü eğitime göre düzenlemeleri ve sınıflarını çokkültürlü eğitimin gereklerine göre yönetmeleri gerektiği vurgulandı.

Çoban, Karaman ve Doğan (2010), “Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında, öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarını belirlemeyi ve bazı demografik değişkenlere göre bu algıları arasında bir fark olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına siyasi görüş, dinî görüş, cinsiyet rolleri, cinsel yönelim, sosyoekonomik durum ve engellilik boyutlarından oluşan “İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşler Anketi” uygulanmıştır. Analiz sonuçlarında öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının olumlu olduğu bildirilmiştir. “Siyasi görüş” boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunduğu ve kadınların erkeklere göre “siyasi görüş” farklılıklarına karşı daha toleranslı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca,

yerleşim türüne göre ilçede büyüyen bireylerle büyük şehirde büyüyen bireyler arasında “cinsel yönelim” boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Başbay ve Bektaş (2009) tarafından yapılan "Çokkültürlülük bağlamında sınıf ortamı ve öğretmen yeterlikleri" başlıklı çalışma, kültür kavramına dayanmakta, kültüre ilişkin farklı bakış açılarını incelemekte, çok tartışılan çokkültürlülük kavramını tanımlamakta ve kavramın temel özelliklerini belirlemektedir, öğretme-öğrenme sürecinde çokkültürlü bir kavram. Çevreyi şekillendirmek ve öğretmenlerin sahip olması gereken becerileri göstermek için yapıldı. Bu çalışmada çokkültürlülük, toplumsal yapıyı zenginleştirdiği ve parçalanmadan çok bütünleşmeyi getirdiği düşüncesiyle ele alınmıştır. Farklı kültürel değerlerin bulunduğu sınıf ortamının yapısı gösterilerek sınıf ortamında çokkültürlülük kavramının nasıl ele alınabileceğini belirlemeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerle çalışan öğretmenlerin farklı bakış açılarından sahip olması gereken çokkültürlü yeterliklerin belirlenmesi için girişimde bulunulmuştur. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme ortamında çalışmak için yeterliliklerini kullanmaları için bazı stratejiler öğretmenlere rehberlik etmek için de tartışılmıştır.

Temel (2008) 'in "Kültürlerarası (çokkültürlü) hemşirelik eğitimi" başlıklı makalesi, kültürlerarası hemşireliğin amacını ve önemini, bu tür hemşireliğin önündeki çelişkili görüş ve engelleri açıklamaktadır. Hemşirelerin kültürlerarası hemşireliği nitelikli bir şekilde sunabilmeleri için kültürlerarası hemşirelik eğitiminde kullanılacak teorilerden kısaca bahsedilmektedir. Kültürlerarası hemşirelik yaklaşımıyla hemşirelik eğitim programlarının düzenlenmesi amacıyla eğitim yöntemlerinden örnekler verilmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

Şan (2006) tarafından hazırlanan “Küreselleşme Çağında Farklılık ve Çokkültürlülük Siyaseti” adlı makalede, çokkültürlülük siyasetinin çeşitli uygulama biçimleri, belli başlı savunucuları özelinde ele alınarak, bu siyasete ilişkin imkân ve sıkıntılara işaret edilmeye çalışılmaktadır. Makalede, çokkültürlülük olgusunun kimi toplumlar için gereken çıkış yolunu sunabileceği durumlar kabul edilmekle birlikte, çokkültürlülüğü yeryüzündeki tüm uluslara genel geçer bir model olarak önermenin pek yerinde bir siyaset olmadığı sonucuna varılmıştır.

Philip Hermans (2002) “ Hollanda'nın Kuzeyindeki İki Öğretmen Yetiştirme Kursunda Kültürlerarası Eğitim” adlı çalışmasında Hollanda'nın kuzeyinde iki öğretmen eğitimi kursunda kültürlerarası eğitim uygulamalarını

incelemiştir. Uygulamada öğretmenler ve öğrenciler tarafından yapılan değerlendirmenin yanı sıra, resmi programda kültürlerarası eğitimin yeri de araştırılmıştır. Çalışma sonucunda, kültürler arası eğitimin öğretmen eğitim programlarında çok az miktarda yer aldığı tespit edilmiştir. Gerek öğretmenler gerekse de öğrenciler programların kültürlerarası içeriğinin daha da geliştirilmesi gerektiği kararına varmışlardır. Ayrıca, kültürler arası eğitimin tarafsız bir şekilde sunulduğu ve oldukça soyut ifadelerle formüle edildiği bildirilmiş, kurumların kültürlerarası eğitim ile ilgili gelişmiş vizyonlarının olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğretmen eğitim programlarının, çokkültürlü sınıflar ve çokkültürlü bir toplum gerçeğine uygun, geleceğin öğretmenlerini daha iyi hazırlama sorumluluklarının farkında olması gerektiği belirtilmiştir. Yine de, kurumların bu misyonlarının kültürlerarası boyutu üzerinde çalıştığının göstergeleri de vardır.

Steven Locke (2009) “Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Perspektiflerine Kurumsal Sosyal ve Kültürel Etkileri” başlıklı çalışmasında Midwestern Üniversitesinde çokkültürlü bir eğitim dersine katılan öğretmen adaylarının bakış açılarını incelemiştir. Eğitimcilerin çokkültürlü bakış açılarını incelemek amacıyla 13 öğretmen adayı ders sırasında düzenli olarak görüşülerek öğretmen adayları gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının çeşitliliğe bakış açılarının sosyal ve eğitimsel geçmişler, medya ve filmler gibi popüler kültürden ve öğretmen eğitim programının geleneksel yapısından etkilendiğini göstermektedir. Tek bir kursun bakış açıları üzerinde çok az etkisi olduğu bildirildi. Öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının çokkültürlü bir bakış açısına yerleştirilmesi ve program ile çokkültürlü okullar arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi önerildi.

Doç. Dr. Laura A. Mitchell (2009) “Günümüzün Farklı Sınıflarında Kültürel Duyarlı Öğretmen Olmak” başlıklı çalışmasında Texas’ta öğretmenlerle bir atölye çalışması yapmış ve söz konusu çalışmayı 2009 yılında Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği Yıllık Toplantısında sunmuştur. Çalışmaya 7 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın amacı, farklı kültürlerden olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere kendi kültürel kimliklerini keşfettirmek, böylece, farklı kültürlerden olan öğrencileri eğitirken kendi kültürel kimliklerini nasıl kullanacaklarını belirlemektir.

Atölye çalışmasında öğretmenler kültür ve kendi kültürel kimlikleri hakkında tartışmışlar, kültür hakkında kendi bakış açılarını keşfetmişler ve kendilerine

yardımcı olacak kültürel anlamda duyarlı öğretim stratejilerini tespit etmişlerdir. Atölye çalışmasından önce ve 3 ay sonra katılımcılara Çokkültürlü Öğretmen Yetkinlik Ölçeği (MES) (Guyton & Wesche, 2005), Öğretmen Yeterlik Ölçeği (TES) (Gibson & Dembo, 1984), ve Çokkültürlü Tutum Endeksi (MDI) (Thompson, 2007) uygulanmıştır. Katılımcılardan çalışma sonrası sınıflarına döndüklerine bir günlüğe düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Ayrıca seminerden 3 ay sonra öğretmenlerle öğretim uygulamalarını nasıl değiştirdiklerine dair izleme görüşmeleri yapılmıştır. Bu çalışma ile katılımcılar kültürel farklılığa duyarlı bir öğretmen olmanın ne anlama geldiğini anladıklarını belirtmişler, kültür ve kültürel kimlik hakkında konuşmalar yapmaya başlamışlardır. Değer ve inançlarını isimlendirmeye başlayıp, öğrencilerinin hayatlarında fark yaratmak isteyen kültürel farklılıklara duyarlı öğretmenler haline gelmişlerdir. Kültürel farkındalığı artırma, farklı kültürel çevrelerde öğretme stratejileri, çokkültürlü yeterlik geliştirme, kişisel ve genel öğretim etkinliğini artırma ve çokkültürlülük farkındalığı yaratma verilerin analizinden çıkan temalardır (Temel, 2008).

Guyton ve Wesche (2005)'nin geliştirmiş oldukları “Çokkültürlü Etkinlik Ölçeği” 35 madde içermekte ve çokkültürlülüğün bilgi, deneyim, tutum ve davranış boyutlarını ölçmektedir. Neuharth-Pritchett, Reiff ve Pearson (2001) tarafından yapılan “Through the Eyes of Preservice Teachers: Implications for the Multicultural” başlıklı çalışmada öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimle ilgili bilgi düzeyleri araştırılmış ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim, ırk ve etnik köken ile ilgili bilgi ve anlayışlarının yetersiz olduğunu ortaya çıkmıştır (Akt. Kostova, 2009).

Chan (2002), “Kültürlerarası Hareket Deneyimlerinde Vücudumuzu Çokkültürlü Öğretmen Eğitimine Getirmek” adlı çalışmasında iki farklı okulda çokkültürlü eğitim programı hazırlamış ve bu programda etkin olarak yer alan bireyleri gözlemlemiştir. Bu program aynı zamanda Karayipler, Koreli ve Afrikalı Amerikalı dansları, tai chi chuan ve yogayı da içermektedir. Araştırma, önce eğitim programını öğretmenlere açıklamayı, haftalık toplantılar düzenlemeyi ve ardından hem öğrenciler hem de öğretmenlerle çeşitli uygulamalar gerçekleştirmeyi içeriyordu. Araştırma sonucunda kültürel değerlerin algılandığı ve kültürel farklılıkların kabul edildiği görülmüştür. Proje sonunda öğrencilerin olumlu bir tutum sergiledikleri ve kültürel duyarlılık kazanmak için farklı kültürlerin sanatına

veya müziğine değer vermenin önemine vurgu yaptıkları görülmüştür (Akt. Çırık, 2008).

Okaie-Boulder (2010), “ Öğretim Üyeleri ve Lisansüstü Öğrencilerinin Eğitim Kolejinde Çokkültürlü Eğitim Algıları” başlıklı doktora tez çalışmasında, eğitim fakültesinde görev yapan öğretim üyeleri ve yüksek lisans öğrencilerinin çokkültürlü eğitime ilişkin algılarını incelemiş ve gerek öğretim üyelerinin gerekse de yüksek lisans öğrencilerinin çokkültürlü eğitime ilişkin olumlu algılara sahip olduklarını tespit etmiştir.

Farklılıkların Yönetimi

Farklılığın Anlamı

Çeşitlilik öncelikle cinsiyet, yaş, dil, etnik köken, kültürel geçmiş, engellilik, cinsel yönelim ve inançlarla ilgilendirilir. Aynı zamanda eğitim seviyesi, mesleki işlevler, sosyo-ekonomik geçmiş, kişilik profili, coğrafi durum, medeni durum veya diğer mesleki görevleri de içerir. Farklı insanların birlikte çalıştığı organizasyonlarda, bireyler birbirinden farklı yaşam anlayışları ve bakış açıları edinirler (Friday ve Friday, 2003).

Farklılık kavramının kaynağı olan "çeşitlilik" kelimesi Türkçeye birinci anlamıyla "farklılık" olarak çevrilirken, ikincisi "çeşitlilik" olarak tanımlanmıştır. Bu kavram bir farklılık olarak görüldüğünde, farklı dinlerden, farklı ırklardan, farklı milletlerden ve farklı etnik kökenlerden insanların veya toplulukların varlığının farkında olmalıdır. Aynı cinsiyetten topluluklarda da çeşitlilik, cinsiyet, obezite, fiziksel engel, aksanlı konuşma vb. Açısından değerlendirildi. Pek çok varyasyon ve sapma olabileceğinin bilinci. En genel anlamda fark; Etnik kökenine, dinine, ten rengine, milliyetine ve ekonomik durumuna göre insanlar arasında farklı ve farklı davranışlar, değerler ve yaşam biçimleri (Barutçugil, 2011).

Farklılıkların Yönetimi

Çeşitlilik yönetimi; Farklılıkları görmek ve kabul etmek, bireysel farklılıkları olan insanları takdir etmek ve takdir etmek. Daha net ifade etmek gerekirse; Etnik köken, cinsiyet, yaş, din ve cinsel tercihlere, farklı fiziksel özelliklere, deneyimlere, iletişim tarzlarına, insanların anlama ve öğrenme hızına göre farklılıkları kabul etmek, anlayış ve saygı ile karşılanmak. Farklı yapıları,

görüşleri ve anlayışları olan insanları aynı amaca yönlendirebilir ve onları örgütün hedeflerine ulaşmaları için motive edebilir (Linnehan ve Konrad, 1999, aktaran Memduhoğlu, 2007).

Çeşitlilik yönetimi, çalışanlar ve şirketler için bir geliştirme unsuru ve şirketlerde üretimi, yaratıcılığı ve verimliliği artırmak için etkili bir yöntemdir. Çeşitliliğin potansiyel faydalarını en üst düzeye çıkarmak ve potansiyel dezavantajlarını en aza indirmek için insanları yönetmek için organizasyon sistemlerini ve uygulamaları planlamak ve uygulamak. Farklılık kavramını ortaya atan kişi olarak bilinen Roosevelt Thomas'a göre, farklılığı yönetmek, bir organizasyondaki herkesin kendisinden bir şeyler kattığı ve organizasyonun hedeflerine yönelik bireysel başarılarının olduğu bir ortam yaratmaktan ibarettir. Örgütlenme ortaya çıkarabilir (Cengiz, 2001).

Bu tanım, çeşitlilik yönetiminin geniş perspektifini yansıtır. Thomas, 1991 tarihli "İrk ve Cinsiyetin Ötesinde" adlı kitabında, farklılıklara dar bir bakış açısıyla yaklaşmanın, örgütsel kültürün eksik bir dönüşümüne yol açacağını ve bu bakış açısının örgüte hiçbir faydası olmayacağını savunuyor. Farklılıkların yönetimi aynı zamanda küreselleşen dünyada şirketin performansını, piyasa yapısını, iş gücünü ve yerini yeni bir bakış açısıyla yapılandırmak ve bu yaklaşımı hedeflerine ulaşacak şekilde hizalamak anlamına gelir (Sarayönü, 2003).

Bu nedenle günümüz rekabet ortamında organizasyonel farklılıklara geniş bir perspektifle yaklaşmak stratejik bir zorunluluktur. Çeşitlilik yönetimi; Örgütsel teoride yaratıcılık, müşteri memnuniyeti ve piyasaların daha iyi anlaşılması gibi yeni perspektiflerle ilgili farklılıklara değerlerin eklenmesini anlamayı ifade eder. Bu anlayışa göre; Cinsiyet, ırk, etnik köken, yaş, fiziksel performans, cinsel yönelim vb. Eski yönetim modellerinde farklılık boyutları pasif unsurlar olarak görülürken, yeni modeller iş süreçlerinde aktif olarak kullanılmaktadır (Cornet, akt. 2002, Çetin ve Bostancı, 2011).

Sonuç olarak, araştırmacılar çeşitlilik yönetimi için farklı tanımlar kullandılar. Bunların büyük çoğunluğu üç ana noktayı kapsıyor. Birincisi, insanlar arasındaki farklılıkların ve farklılıkların etkin yönetimi bir kuruma değer katabilir. İkincisi, tüm olası farklılıkları kapsayan bir farklılık, yalnızca cinsiyet ve etnik köken gibi bariz fiziksel farklılıklar değildir. Sonuçta, şirketin organizasyon kültürü ve çalışma ortamı çeşitlilik yönetiminin ilgi alanlarıdır. Çeşitlilik yönetiminin çağdaş görüşü şudur; Farklılıkların yönetimi, ağırlık taşıyan bir imaja sahip olduğunda

mozaik bir organizasyondur. Mozağin her parçası bir araya gelerek bir resim oluşturuyorsa, farklılıklar tüm organizasyonu oluşturur. Farklılıklar için başka bir benzetme salata kasesidir. Mozağe benzer şekilde, bu görüşte de her bireyin organizasyonun oluşumuna benzersiz bir katkısı vardır. Bir organizasyonda farklı geçmişler ve yetenekler bir araya geldiğinde, sinerjik bir etki yaratırlar. Örgütsel yapı içinde farklılıklar kabul edilir ve önemli bir yere sahiptir (Francesco ve Gold, 1997).

İnsan sermayesine yatırım eşiğinin makine, ekipman ve hammadde yatırım eşiğinin üç katı olduğu düşünüldüğünde (Stewart, 1997: 14), şirketlerin insan kaynaklarına vermeleri gereken önem yeniden ortaya çıkıyor. Son yıllarda stratejik bir boyut kazanan insan kaynakları, çalışanların bilgi, beceri ve yaratıcılığında en iyi şekilde yararlanarak, müşterilerin mevcut ve potansiyel talep ve ihtiyaçlarını olabildiğince tatmin edici bir şekilde karşılama yaklaşımına yönelmiştir. (Kamaşak ve Yücelen, 2007: 31).

Küreselleşme ve rekabet, çalışanların yönetime katılma ve daha demokratik yönetilme arzusu, artan uluslararası ve bölgesel entegrasyon ve değişen demografik yapı, kültürel çeşitliliğin artmasına ve çalışanlar ile müşteriler arasındaki farklılıklara yol açmıştır. Günümüzde gerek iş hayatında gerekse sosyal çevrede gittikçe daha fazla farklılıklar ve farklılıklar gözlenmekte, alışılmadık durum ve davranışlar, bilinmeyen kişiler, bilinmeyen veya henüz kabul edilmeyen insan ve kişilik özellikleri sıklıkla ortaya çıkmaktadır. Şu anda küresel ekonomik sistemde çok sayıda insan olduğu düşünüldüğünde, küreselleşme sürecinin yakın gelecekte sona ermeyeceği açıktır, ancak dahil olan insan sayısından çok daha fazlası hala bu sisteme dahil değildir ve giderek daha fazlası Sisteme insanlar girer. Bu süreçte, kişinin milli kültürünün diğer kültürlerden üstün olduğu görüşüne dayanan etnosantrik inanç, özellikle uluslararası pazarlarda ticari ilişkilerin gelişmesinin önündeki temel engellerden biridir ve farklı bölge ve kültürlerden insanlarla çalışmak gerekir(Kamaşak ve Yücelen, 2007: 32).

Sonuç olarak, bu azınlıklar bir zamanlar kendilerine kapalı olan yönetsel, yönetsel, teknik ve profesyonel kariyer fırsatlarına sahip olabilirler. Çalışma hayatı başka şekillerde de farklılık gösterebilir. Örneğin, engelli insanlar birçok yararlı beceriye sahiptir ve üretken çalışanlar olarak iş hayatına katılabilirler. Birçok eşcinsel artık cinsel yönelimlerini gizleme ihtiyacını hissetmiyor ve eşcinsel olmayan işçilerle eşit bir şekilde muamele görmek istiyor. Daha yaşlı işçilerin artık zorunlu emeklilik ve üretken oldukları süre boyunca çalışma hakları yoktur. Fazla kilolu

insanlar, bekledikleri gibi, eşit ve adil muamele görme haklarının bir kısmına sahip olmaya başladılar. Bireyler, bazı insanların işteki üretkenlikleriyle hiçbir ilgisi olmayan "önyargılarından" kaynaklanan adaletsizliğin artık farkına varıyorlar (Carr-Ruffino, 1998:1-2'den akt. Atasoy, 2012).

Çalışma hayatındaki bu olağanüstü değişimler, astlardan üst yönetime kadar herkes için bazı ilginç sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Geçmişte farklı deneyimleri olan kişiler ekip olarak çalıştıklarında veya birlikte iş faaliyetlerinde bulduklarında, yanlış anlamalar, iletişim bozuklukları, çatışmalar ve başarısızlıklarla karşılaşır. Ancak bu değişiklikler aynı zamanda gelişmiş büyüme, yenilikçilik, gelişme ve üretkenlik için yeni fırsatlar yaratabilir (Carr-Ruffino, 1998:1-3'den akt. Atasoy, 2012).

Farklı özelliklere sahip kişilerin (etnik köken, yaş, cinsiyet, cinsel yönelim, din, dil) kariyer olanaklarına sahip olması ve tüm bu farklılıkları iş hayatına taşıması, "farklılıkların yönetimi" ni gündeme getiriyor ve hatta zorunlu hale getiriyor. Farklılıklardan kaynaklanan olumsuzluğun en aza indirilmesi ve elde edilebilir avantajların kullanılması ancak iyi bir çeşitlilik yönetimi süreci ile sağlanabilir. Dünya çapında artan iş gücü çeşitliliği nedeniyle, birçok kuruluş, farklı yaşam alanlarından çalışanların işe alınması, katılımı ve terfisi gibi uygulamaları iyileştirmek için özel politikalar ve programlar oluşturur. Ayrıcalıklı ve dezavantajlı gruplar ülkeden ülkeye değişir. Eşit Haklar Yasası ve pozitif / pozitif eylem, dezavantajlı grupların daha önce sahip olmadıkları işlere sahip olmalarına izin verir. Ancak, örgütü önceki dönemlerde farklılıklardan uzak tutma girişimleri, birçok kuruluşu farklı niteliklere sahip çalışanların katkılarından mahrum bırakmıştır. Çeşitlilik yönetimi politika ve programları, genel olarak iş bulamayan gruplar için sıcak bir ortam ve özellikle daha karlı işler yaratmak amacıyla tasarlanmıştır (Mor Barak, 2005:208).

Çeşitlilikle başa çıkmak için birçok tanım ve yaklaşım vardır. Çeşitlilik yönetimi, bir anlamda örgütsel katılım yaratarak çalışma hayatında eşitliği geliştirmeyi amaçlamaktadır. Gagnon ve Cornelius'a (2002) göre çalışma yaşamında eşitliği sağlamayı amaçlayan çeşitlilik yönetimi, eşitlik odağı olarak benzerlik kavramı yerine farklılık kavramını kullanarak büyük ölçüde farkını göstermektedir. Buna göre, farklılıkların yönetimi, bireysel düzeydeki farklılıklara saygı duyma ve baskın olmayan veya eşit temsil edilmeyen sosyal grupların farklılıklarını

"farklılıklar için eşitlik" anlayışı ile değerlendirme fikrine odaklanır (Bassett-Jones, Brown ve Cornelius, 2007:60).

Buna ek olarak, yönetim ve endüstri ilişkileri biliminin eleştirel yaklaşımıyla, farklılık vizyonunu geliştirmek üzere yeni girişimler olmuştur. Örneğin, Lorbiecki ve Jack (2000) farklılık söylemindeki değişiklikleri gözden geçirmişler ve daha eleştirel perspektiflere ihtiyaç olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca sömürge sonrası literatürün hâkimiyet kavramsallaştırmasının, farklılık yönetiminin politik ve tarihi analizlerine dâhil edilebilmesi halinde sömürge sonrası literatürün böylesi bir bakış açısı sağlayabileceğini de öne sürmüşlerdir.

Farklılık yönetimi kavramının daha eleştirel bir perspektif yakalayabilmek için yeniden incelenebileceğini iddia ederek, farklılık yönetiminin zaman zaman bireyselleştirilmesinin kolektif düzeyde açığa çıkan eşitsizlikleri ele alma konusunda yetersiz kalması ile sonuçlandığı ifade etmişlerdir (Gilbert ve Ivanchevich, 2001).

Benzer şekilde Mor Barak (2000) farklılık yönetimi kavramının daha kapsamlı oluşturulmasını savunmuştur. Kapsamlı uygulamalarla yerel, ulusal ve uluslararası topluluklar düzeyindeki farklılıkların organizasyonel farklılıkla aynı seviyeye getirilmeleri gerekmektedir. Bu çerçevede, ekosistemler yaklaşımına dikkat çekmekte ve işyerinde artan farklılığın faydaları için kanıt sunmaktadır (Özbilgin, 2007:5).

1980'lerin sonlarında çeşitlilik yönetimi kavramının tanıtılmasından bu yana, bu kavrama iki farklı yaklaşım ortaya çıkmıştır: İlk yaklaşımda, bir grup akademisyen, danışman ve işveren, ağırlıklı olarak Batı Avrupa'da ve esas olarak ABD'de yönetimle ilgilenmiştir. Rekabeti ve organizasyonel performansı artırmanın yeni bir yolu olarak çabucak oluşturdular ve onayladılar. İkinci yaklaşımda, eleştirel yönetim ve endüstriyel ilişkiler alanlarından bir grup sendikacı ve akademisyen, çeşitlilik yönetimi kavramını sosyal eşitsizlik ve işgücü eşitsizliğinin üstesinden gelme endişelerini ele almak için yetersiz olduğu için eleştirdi (Özbilgin, 2007:3).

Farklılıkların ele alınması üzerinde çalışan yazarların ve araştırmacıların bu kavramı nasıl kullandıklarını anlamak ve kavramın anlamlı bir tanımını sağlamak için literatüre çeşitlilik yönetiminin bazı tanımlarını dahil etmek uygun olacaktır. Mor Barak'a (2005: 208) göre farklılıkların yönetimi, çalışanların belirli politikalar ve programlar aracılığıyla oluşturulan resmi ve gayri resmi organizasyon yapılarına daha iyi katılımını sağlamak için oluşturulan gönüllü organizasyonel faaliyetleri ifade eder.

Barutçugil (2011) ise, “farklılıkların yönetimi” kavramını üç farklı tanım ile açıklamaktadır (Barutçugil, 2011:230): “Farklılıkları görmek, kabul etmek; bireysel farklılıklara sahip insanlara değer vermek ve onları takdir etmektir. Daha açık bir ifade ile etnik köken, cinsiyet, yaş, din ve cinsel tercihlerden kaynaklanan farklılıkların, insanların farklı fiziksel özelliklerinin, deneyimlerinin, iletişim tarzlarının, anlama ve öğrenme hızlarının kabul edilmesi, anlayış ve saygıyla karşılanmasıdır”. “Farklılıkların kurum performansını iyileştiren, hizmet ve ürünlerini zenginleştiren ve toplumsal katkılarını artıran önemli bir boyut olarak görülmesidir. Toplumlardaki giderek artan farklılıkları organizasyona taşıyan çalışanların daha iyi tanınması, anlaşılması ve onlara değer verilmesidir”. “Farklılıkların, organizasyona rekabet üstünlüğü kazandıran, değişik deneyimler ve bakış açıları sağlayan bir boyut olarak görülmesidir” (Barutçugil, 2011).

Flood ve Romm (1996) da farklılıkların yönetimini, sosyal ve örgütsel ilişkilerde insanların karşılaştıkları farklılık sorunlarının yönetilmesi olarak tanımlamaktadırlar (Akt., Esty, Griffin ve Hirsch, 1995:154). Bartz vd.’ ne (1990) göre farklılıkların yönetimi; “Çalışanlar arasında farklılıklar olduğunu ve bu farklılıklar iyi yönetildiğinde, işletmelerin daha verimli ve etkin çalışabilmeleri için birer varlığa dönüşebileceklerini anlamak” tır. Onlara göre ırk, kültür, etnik köken, cinsiyet, yaş, engellilik ve çalışma deneyimi farklılık boyutları arasında sayılabilmektedir (Furucus ve Mykletun, 2007’den akt. Sürgevil, 2008:121).

Çeşitlilik yönetimi, insan faktörü ile ilgili farklılıkların ortak bir noktada toplanması ve organizasyonun hedeflerine ulaşılması doğrultusunda yönetilmesidir. Bu anlamda çeşitlilik yönetimi, farklı gruplardan tüm çalışanların organizasyonlarda ortak sosyal süreçlere ve çalışanlara gelişim fırsatları sunan resmi organizasyonel programlara katılımına dayalı yeni bir felsefe gerektirir (Memduhoğlu, 2007: 13).

Thomas'a (1990) göre farklılıkların yönetimi, organizasyondaki çalışanlar arasındaki farklılıkların değerini vurgulayan bir yönetim kavramıdır. Çeşitlilik yönetimi, yöneticilerin farklı iş gücünden yararlanarak sürdürülebilir bir rekabet avantajı elde etmelerini sağlar. Galagan (1991), Gill (1996) ve Stringer (1995), farklılık yönetimini ırk ve cinsiyete dayalı eşitlik kavramının ötesine geçmek olarak tanımlar. Yaş, cinsel yönelim, dil, siyasi görüş, fiziksel veya zihinsel yeterlilik, coğrafya, aile / medeni durum, din, meslek, eğitim ve sosyal sınıf gibi farklılıklar hakkında konuşurlar (aktaran Karademir, Çoban, Devecioğlu, Karakaya ve Yücel, 2012) .

Sürgevil'e (2008: 126) göre farklılıkların yönetimi; Organizasyon içerisinde istihdam ve çalışma koşulları açısından tüm insanlara ayırım gözetmeksizin eşit fırsatlar sağlamayı, organizasyon içerisindeki tüm çalışanların farklılıklarına saygı duyulan ve değer verilen organizasyonel bir atmosfer yaratmayı amaçlayan idari bir organizasyondur.

Avrupa Çeşitlilik Yönetimi Enstitüsü (2000), çeşitlilik yönetiminin özel sektörde ve kamu sektöründe insan kaynağı olarak çalışan tüm bireylerin mesleki ve özel yaşamlarını uyumlu hale getirmeye odaklandığını savunmaktadır. Enstitü, farklılıkları yönetmenin, iş hedeflerine bağlı olarak tüm çalışanların katıldığı ve yüksek düzeyde verimlilik ve yenilikle katkıda bulunduğu destekleyici bir ortam yaratarak iş faydalarını artıracığını belirtmektedir (Mavin & Girling, aktaran 2000: 421, Sürtevil, 2010).

Kertsen'e (2000: 242) göre, çeşitlilik yönetimi yaklaşımı günümüzde tüm farklılıkları kapsayan geniş çeşitlilik tanımlarını kullanmaktadır. Bu durum, farklılığın tanımına "farklılaştığımız tüm yollar" olarak yansır ve iş gücü çeşitliliği, her birimizi benzersiz bireyler olarak tanımlayan tüm farklılıkları kapsar. Kültür, etnik köken, ırk, cinsiyet, ulusal köken, yaş, din, engellilik, cinsel yönelim, eğitim, deneyimler, bakış açıları ve inançlar, kuruluş çalışanlarının sunduğu farklılıklardan bazılarıdır. Tüm bu farklılıkları anlamak, saygı duymak ve değerlendirmek, organizasyondan yararlanmanızı sağlayacaktır (alıntı Rosado, 2006).

Farklılıkların fark edilmesi ve tanımlanması; çalışanların birbirleriyle daha kolay bağlantı kurmalarına ve kendi yerlerini bulmalarına yardımcı olur. İnsanların iş ortamlarında karşılaşabilecekleri, duyarlılık gerektiren konularla başa çıkabilmeleri ve birbirleriyle daha dengeli ve duyarlı ilişkiler kurabilmeleri için farklılıkların tanımlanması ve etkin biçimde yönetilmesi gerekir. Farklılıkların etkin yönetimi, farklı insanları yönetmek için planlanan ve uygulanan organizasyonel sistemlerin; farklılığın yararlarını en üst düzeye çıkarırken, sorunlarını ve sakıncalarını en alt düzeye indirecek şekilde kurulmasıyla sağlanabilir (Barutçugil, 2011:229-230).

Düren' e (1999:23-24) göre farklılıkların yönetimi, beş temel ilke üzerine kurulması gereken çok boyutlu bir kavramdır ve farklılıkların yönetiminin dayandığı temel ilkeler şunlardır (Akt. Budak, 2008:400-401):

1. Farklılıkların yönetimi, her şeyden önce çok yönlü ve geniş bir vizyondan bakmayı gerektirir. Günümüzün yönetim anlayışına göre tek bir "en iyi" bulunmamaktadır, farklı yol ve yöntemler kullanarak farklı iyi sonuçlara

ulaşmak mümkün olmaktadır. Farklılıkların yönetimine göre, her zaman daha özgün ve daha iyiye ulaşmayı sağlayacak yöntemler ve uygulamalar bulunmaktadır. Önemli olan önyargıları bir kenara bırakıp her türlü farklı düşünceye ve öneriye açık olmaktır.

2. Farklılıkların yönetimi, insanların yaratıcılıklarını ortaya çıkaran çatışmaların da etkin yönetimini gerektirir. Çoğu insan farklılıkları çatışma yaratan unsurlar olarak görür. Oysa farklılıkların yönetimi, insanlar arasındaki farklılıkların olumlu sinerji yaratacak şekilde yönlendirilmesi esasına dayanır. Bu ise; ancak farklılık ve çelişkilerden yeni yaklaşımlar ve çözümler üreterek mümkün olabilir.

3. Farklılıkların yönetimi, geleceğe ilişkin bakış açılarını çoğaltmayı gerektirir. Çokkültürlülük, sürekliliğin sağlanması için dikkat edilmesi gereken bir özelliktir. Bu anlamda, farklılıkların yönetimi sürekli dikkatli olmayı ve geleceğe yönelik hedefler koymayı gerektirir.

4. Farklılıkların yönetimi, çelişkiler ve farklılık karşısında tarafsız olmayı gerektirir. Bu tarafsızlık olmazsa farklılıkların etkin yönetimi de mümkün olamayacaktır, çünkü tarafsızlık ve eşitlik bu yaklaşımın esasını oluşturur. Farklılık yönetiminde önemli olan, farklılıklardan olumlu yaklaşım ve yöntemler geliştirmek, bu farklı yaklaşımlar arasında optimizasyonu sağlamaktır.

5. Farklılıkların yönetiminin bir diğer ilkesi, farklılıkları olabildiğince ortaya çıkaracak esnek ve dinamik bir ortam yaratmaktır.

Farklılıkları etkin yönetmenin temel amacı, işletme çalışanlarını cinsiyet, eğitim seviyesi, ırk, etnik köken, dil, din, milliyet, yaş, meslek ve hiyerarşi gibi farklılaştırıcı kimliklerden uzaklaştırarak onların sahip oldukları yetenekleri işletmenin amaçları ve organizasyonel etkinlik doğrultusunda kullanmalarını sağlamaktır. Gerçekten de özellikle küreselleşme sürecinde yaşanan bu değişimlerle baş edebilmek ve bunları bir gelişme fırsatı olarak kullanabilmek için çeşitliliklerin ve farklılıkların anlaşılması, uyum sağlanması ve etkili bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir. İşletme çalışanlarına ait çeşitlilik ve farklılıklar rakamsal olarak bilançolarda yer almamakla birlikte, özellikle yaratıcılık ve yenilikçi düşünme sonrası sağladıkları artı değerler göz önüne alındığında işletmelere son derece önemli maddi katkılar da sağlamaktadırlar (Kamaşak ve Yücelen, 2007:32-33).

Farklılıkların yönetimi yaklaşımı, özellikle farklı ırk, etnisite ve uluslardan insanları bünyelerinde barındıran “Anglo Sakson” toplumlar için bir zorunluluk olarak değerlendirilirken, toplumumuzda bu farklılıkların önemli bir yer tutmaması ve sistemli bir ayrımcılık uygulaması olmamasından dolayı bu yönetim yaklaşımını gereksiz görme yanlılığına düşmemek gerekir. Çünkü farklılıkların yönetimi, demografik farklılıkların yanında çalışanların sosyal durumları, kültürel özellikleri, bireysel yetenekleri, engelleri gibi çok geniş bir yelpazeyi kapsar (Memduhoğlu, 2007:12).

Tüm bu düşüncelerden hareketle farklılıkların yönetimi; tüm farklılık boyutlarını dikkate alarak, farklılıklara verdiği değeri kültür, politika ve uygulamaları ile yansıtabilen, içinde taşıdığı farklılıkları ve benzerlikleri ile bir bütün oluşturma çabası içinde olan bir örgütün var olabileceği düşüncesini savunan yönetsel bir anlayış olarak tanımlanabilir. Özellikle çalışanların ve paydaşların farklılığı ile ilgilenen ancak genel anlamda örgüt dışındaki farklılıkları da dikkate alan ve davranış, kültür ve tutum değişimine odaklanan farklılıkların yönetimi yaklaşımı, toplumda barış, uyum, işbirliği ve karşılıklı anlayışı sağlama konusunda önemli bir adım olarak nitelendirilebilir (Eren, 2001).

Farklılıkların Yönetiminin Tarihsel Süreci

Farklılıkların yönetimine ilişkin devlet politikaların oluşturulmasının ve yasaların çıkartılmasının öncelikli olarak Amerika ve akabinde Avrupa devletlerinde sağlandığı anlaşılmaktadır. Bu itibarla, farklılıkların yönetimine ilişkin tarihi seyirde -genel bir bakış açısıyla Amerika, Avrupa ve Türkiye'nin durumuna değinilmiştir. Farklılıkların yönetimi yeni bir konu değildir. Aslında, İspanya, Portekiz, İngiltere gibi tarihi koloni imparatorlukları ve Amerika, Güney Afrika, Japonya, Almanya gibi modern milletler ve onların etnik temizleme çabalarından ortaya çıkan yeni milletler farklılıkları etkin şekilde yönetmişlerdir (Rosado,2006:4).

Ancak bu kavram, ilk kez farklı iş gücü profili konusunda oldukça zengin olan Amerika Birleşik Devletleri'nde (Amerika) kullanılmış, daha sonra hızla Kanada ve Avustralya'da, dile getirilmiştir. Globalleşmenin son hızla devam ettiği günümüzde ise hemen hemen bütün ülkelerde kullanılmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde sanayi ve ırksal ayrımcılıktan doğan çatışmaların sonunda 1975 tarihli Irksal Ayrımcılık Yasası, işte, renkten, ulusal ya da etnik kökenden dolayı ayrımcılığı ortadan kaldıracak bir yasa ortaya çıkarmıştır. 1984 tarihli cinsiyet ayrımı

yasası, kişinin cinsiyeti, medeni hali, hamileliği veya hamilelik potansiyeli ya da başka birini cinsel şekilde taciz etmesini iş yerinde ayrımcılık olarak kabul etti (Guide lines On Work place Diversity, 2001'akt., Argüden, 2007).

Ayrıca, bu yasalar doğrultusunda Amerika Birleşik Devletleri hükümeti, 1974 ve 1975 yıllarındaki Anayasa Değişikliklerine dayalı olarak şirketler daha çok sayıda azınlık ve kadın çalışanı işe alma ve şirketlerin organizasyon yapısında yükselmeleri için onlara daha fazla fırsat vermeleri için baskı uygulamaya başladı. ABD'de farklılıkların yönetimine ilişkin yasalar ihtiyaçlar doğrultusunda çıkarılmaya devam etmiştir. 1991'de engellileri koruma yasası, 1996'da iş yeri ilişkileri yasası farklılıkların korunmasına ilişkin çıkarılan yasalardan bir kaçıdır (Agars ve Kottke, 2004).

Tüm bu yasalardan anlaşıldığı gibi ABD kurumlarında farklılıkların ötelenmesini, dışlanmasını engellemeye çalışmış ve dahası onlardan istifade edilmesinin önünü açmaya gayret göstermiştir. Osmanlı Devletine ve Anadolu uygarlıklarına bakıldığında farklı dinlerin ve cemaatlerin yaşamın çeşitli alanlarında büyük ölçüde iç içe geçtiği görülür. Anadolu geleneğinde önemli bir yere sahip olan tasavvuf felsefesi hoşgörü ve uyumu esas alır. Bu geleneğin ve felsefenin zirveleri olan Yunus Emre ve Mevlana gibi büyük şairler ve düşünürler, farklılıkları her zaman bir zenginlik kaynağı ve öğrenilecek bir kaynak olarak görmüşlerdir. Mevlana'nın Konya yakınlarındaki bazı manastırları sık sık ziyaret ettiği, sohbetlerine Hıristiyan ve Yahudi cemaatlerinden kişilerin katıldığı, hatta İstanbullu rahiplerin bile kendisine geldiği bildirildi (Argüden, 2007: 21-22).

Selçukluların ve Osmanlı İmparatorluğu'nun bu alandaki deneyimini belirleyen şey, Batı anlayışından çok farklı bir "Ben" ve "Öteki" tanımı ve buna bağlı olarak benzersiz bir siyasi örgütlenme biçimiydi. Bu sistem, farklı toplulukların kendi özerk hükümetlerine sahip olduğu "ulus" sistemi olarak adlandırılır. Hristiyanlar, en yüksek siyasi ve mali güvenilirliği gerektiren hükümet pozisyonlarına ve hatta bakanlara çağrılabilir (Argüden, 2007).

Osmanlı Devleti'nden sonra Anadolu topraklarında kurulan Türkiye Cumhuriyeti devletinde farklılıkların yönetimine ilişkin planlı ve programlı bir uygulama gerçekleştirildiği söylenemez. Ancak, bu durum farklılıkların yönetilmediği ya da görmezden gelindiği anlamına gelmez. Zira farklılıklardan dolayı çalışanların zarar görmemesi adına bir kısım yönetsel uygulamalar ve yasal düzenlemeler mevcuttur. Türkiye Cumhuriyeti Devletinde farklılıklar nedeniyle

ortaya çıkabilen ayrımcılık ve eşitsizlik gibi konularda yasal düzenlemelerden bazıları şunlardır: Anayasanın 10.Maddesi: Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir. Kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir. Devlet, bu eşitliğin yaşama geçmesini sağlamakla hükümlüdür. Hiçbir kişiye aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz. Devlet organları ve idare makamları bütün işlemlerinde kanun önünde eşitlik ilkesine uygun olarak hareket etmek zorundadırlar. 4857 sayılı yeni iş kanununun 5.Maddesi iş ilişkisinde dil, ırk, cinsiyet, siyasal düşünce, felsefi inanç, din ve mezhep ve benzeri sebeplere dayalı ayırım yapılamaz işçinin cinsiyeti nedeniyle özel koruyucu hükümlerin uygulanması, daha düşük bir ücretin uygulanmasını haklı kılmaz (Başaran, 2000).

Farklılıkların Avantaj ve Dezavantajları

Günümüzün toplumlarında geleceği yapılandırma isteği her zamankinden daha çoktur. İnsanların yeni yönetim biçimleri arayışları temel farklılıkları meydana getirmektedir. 1989 yılında Berlin Duvarı'nın yıkılmasıyla beraber, soğuk savaş resmen bittiğinde yeni bir dünya düzeninin başladığı inancı yaygınlaşmıştır. Doğu Avrupa pazarının dünyaya açılması ve pek çok Doğu Bloğu ülkesinin serbest piyasa ekonomisine geçmesiyle birlikte; kültür düzeyi, iş alışkanlıkları yüksek ve örgütlenme düzeyi düşük, sosyal hak anlayışları farklı bir çalışan kitlesi uluslararası organizasyonların kullanımına açılmıştır (Walzer, 1998). Organizasyonların içinde yer almaya başlayan bu farklı özellikteki çalışanlar, yönetim süreci içerisinde yöneticilere bazı dezavantaj ve avantajlar sunmaktadır. Bu yüzden yöneticiler organizasyonlardaki farklılıkları daha iyi anlayabilmek için bu dezavantaj ve avantajların kaynaklarının neler olduğunu bilmeli ve buna göre bir yönetim stratejisi belirlemelidirler. Organizasyon içinde yer alan farklılıkların yöneticilere sağladığı avantajlar şöyle sıralanabilir (Budak, 2008).

- **Pazar payının ve üretkenliğin artmasını sağlar:** Küreselleşme ile birlikte, faaliyetleri çok çeşitli alanlara yayılan organizasyonlar, değişik müşteri tiplerine hitap etmek zorundadırlar. Uluslararası piyasalarda yer alan bu müşteriler, sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıklara sahiptirler. Değişik coğrafi bölgelerde üretimin yapılması, çok uluslu şirketlerin etkin olarak faaliyet göstermesi, uluslararası ekonomik ve ticari anlaşmaların yapılması ve bu sayede ürünlerin hiçbir etki ve sınırlamaya maruz kalmadan değişiminin

sağlanması, pazar alanlarını genişletmekte ve üretkenliğe olan gereksinimi arttırmaktadır. Yöneticiler küresel pazarlardaki paylarını fazlaştırmak için üretkenliklerini arttırmak zorundadırlar. Üretkenlik, üretim faktörlerini en uygun biçimde kullanarak gerçekleştirilen üretim düzeyi ya da kısaca kişi başına yaratılan faydadır. İş gücü farklılığı üzerine yapılan araştırmalarda, organizasyon içerisinde farklı özelliklere sahip çalışanlara yer verilmesinin üretkenliği ve yeniliği arttırdığı ortaya konulmaktadır. Farklı özellikler ve yetenekler gerektiren işlerde, bu özelliklere sahip çalışandan yararlanıldığı takdirde, verimlilik ve üretkenlik doğal olarak artmaktadır. Genellikle işinde uzman kişiler diğer çalışanlardan farklı özelliklere sahip kişilerdir ve bu uzmanlıkları, onları yalnızca farklı kılmayıp aynı zamanda üretken de yapmaktadır. Üretkenliğin artması ise organizasyonun pazar payını arttırmasına etki etmektedir. Organizasyonlarda değişik özelliklere sahip çalışanların arttığı ve küresel pazar koşullarının değişime uğradığı günümüzde bireysel ve organizasyonel farklılıklardan en etkili ve verimli biçimde yararlanılması üretkenliği arttırmaktadır. Bu farklılıklardan yararlanmak, organizasyonlar için önemli bir avantaj sağlayabilmektedir.

- **Maliyet tasarrufu sağlar:** Organizasyonlar varlıklarını sürdürebilmek ve rekabet edebilmek için maliyet düşürücü bir takım faaliyetlerde bulunurlar. Bu faaliyetleri gerçekleştirebilecek personeli bulmak, eğitmek ve işe yerleştirmelerini sağlamak organizasyonlara ek maliyetler getirmektedir (Certo, 567). Maliyet tasarrufu; uygun bir organizasyonun yapısı ve uygulanacak etkili bir insan kaynakları politikası ile gerçekleştirilebilmektedir. İnsan kaynakları politikasını etkileyen en büyük etmen; işe uygun çalışanların belirlenmemesi nedeniyle personele verilecek eğitimler ile kariyer geliştirme çabalarının getireceği ek maliyetlerdir. Yöneticiler; farklı bireysel özelliklere sahip, ancak kendi alanlarında uzman personeli iş süreçlerinde kullandıkları takdirde çalışanlara eğitim verme ve bu kişilerin kariyer geliştirme maliyetlerine katlanmadan yeteneklerinden yararlanma avantajına sahip olabilmektedirler. Bu çalışanlar, organizasyonlarda yer aldığı sürece eğitim ve gelişim faaliyetlerine daha az gereksinim duyulmaktadır. Sonuçta eğitim maliyetleri düşürüldüğü gibi hem çalışanların iş tatminini arttırması, hem de iş gücü devir oranının

azalmasında yarar sağlanmaktadır. Farklı özelliklere sahip olsalar bile çoktan yapılacak bir seçim, işe en uygun personelin belirlenmesine olanak vermekte, bu da maliyet tasarrufunu arttırmaktadır. Günümüzde başarılı birçok işletmenin yöneticileri ve spor kulüplerinin antrenörleri bireysel farklılıkları olan ve yabancı ülkelerin insanlarından oluşmaktadır. İnsan kaynakları farklılıklarını, mozağin parçaları olarak değerlendirerek kullanan organizasyonlar maliyet tasarrufu sağlamakta ve rakiplerine oranla daha avantajlı bir konuma gelebilmektedir.

- **Daha etkin yönetim anlayışı uygulanır:** Bir hizmetin veya ürünün kalitesi, onun tüketici gereksinimlerini karşılayabilme derecesiyle ölçülmektedir. Ancak gelişen kalite anlayışı beraberinde en az tüketici ihtiyaçlarının tatmini kadar önemli olan işletme kalitesi ve yönetim kalitesi kavramlarını da getirmektedir. Buna göre yönetim kalitesi, yönetimin, çalışanların gereksinimlerini karşılayabilme düzeyidir. Bu anlamda yöneticiler, çalışanların farklı özelliklerini belirleyip ona göre yönetim biçimleri geliştirdikleri sürece organizasyondaki uyumu sağlayabilmektedirler. Farklı özelliklere sahip çalışanların bulunması organizasyonlarda değer göçünü arttırmaktadır. Ekip çalışmalarında uzman personelin görev alması faaliyetlerin daha kısa sürede ve daha doğru biçimde bitirilmesinde etkili olmaktadır. Farklı bireysel özellikleri bulunan ancak liderlik nitelikleri olan bir yönetici, organizasyona etkili bir yönetim anlayışı getirebilmekte ve amaçları gerçekleştirebilmek için çalışanları harekete geçirebilmektedir. Etkin bir yönetim anlayışının getirdiği farklılıklar yöneticilerin, yeniliklere açık olma, alternatif çözümler üretebilme gibi yeteneklerini geliştirebilmekte ve bu sayede daha etkin personel politikaları oluşturmalarına olumlu etki edebilmektedir.
- **Daha yaratıcı fikirler ortaya çıkar:** Organizasyon içindeki farklı nitelikte insanların bulunması, organizasyonun çok çeşitli düşünce düzeyine ve farklı kültürlerle sahip olmasını sağlamaktadır. Bu çeşitlilik, homojen gruplara göre sorunlar karşısında daha çok fikir ve seçenek üretebilme ile yaratıcılık yeteneğini de beraberinde getirmektedir. Araştırmacılar farklılıkların yer aldığı grupların sorunlara daha iyi çözümler bulduklarını ve daha iyi seçenekler ürettiklerini saptamışlardır. Organizasyon içindeki fikir çeşitliliği,

aynı zamanda yaratıcılığı da arttırmaktadır. Özellikle beyin gücünün daha yoğun kullanıldığı alanlarda farklı kültürlere ve bilgilere sahip çalışanlara yer verilmesi, daha yaratıcı fikirlerin üretilmesini sağlamaktadır. Bireyler kendi sahip oldukları düşüncelerin dışındakilere farklı bakış açısına sahip bireylerin penceresinden bakarak ulaşabilirler. Yöneticiler, sorunlar karşısında çalışanların ürettikleri fikirlerden faydalanarak yeni çözüm yolları üretebilmekte veya çevrelerindeki farklılıkları gözlemleyerek kendilerine farklı bir bakış açısı oluşturabilmektedirler. Gözlemledikleri olayları, gereksinimlerine göre organizasyonlarına uyarlayabilmektedirler. Örneğin; Ford, bir et paketleme sisteminde gördüğü yürüyen bantı alıp, otomotiv endüstrisinde kullanmıştır. Farklı iki sanayi kolu birbirinden etkilenerek özgün bir fikrin ortaya çıkmasını sağlamış ve günümüzün teknolojisinin oluşumuna yön vermiştir. Çalışanların fikir üretme konusunda sahip olduğu farklı yetenekler, uygun yönetildiği sürece organizasyonları stratejilerine doğru bir biçimde yön verecek avantajı yakalayabilmektedirler.

Organizasyon içinde yer alan farklılıkların yukarıda sayılan avantajlarına karşın, yöneticilere sağladığı bazı dezavantajlar da vardır. Bunlar şöyle sıralanabilir (Ergin ve Ermeğan, 2011).

- **Çalışma alışkanlıklarında değişim sağlar:** Daha fazla ve daha uzun tatil istekleri ile geleneksel olmayan çalışma programları arayışları, çalışanların düşünce yapısını değiştirmekte ve farklı bir bakış açısı oluşturmaktadır. Gelişen bilişim teknolojileri ile birlikte çalışma hayatı da değişmektedir. Günümüzde artık pek çok çalışan işyerine uğramadan, internet ve diğer iletişim araçlarından yararlanarak günlük faaliyetlerini sürdürmektedir. Esnek çalışma saatleri, çalışanların daha çok boş zamana sahip olmaları ve gelir düzeylerindeki değişim, çalışma alışkanlıklarını da değiştirmektedir. Tüm bu değişim sonucunda yöneticiler, daha çok tatil ve alışılmışın dışında çalışma planı ve saatleri gibi çalışanların farklı istekleri ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Yöneticiler kendi çalışma alanlarıyla ilgili bir konuyu izleyebilmek için o alanda söz sahibi konuma gelmiş ülkelerin yerel zamanlarına göre işlerini ayarlamak zorunda kalmaktadırlar. Örneğin bir finans uzmanı, yatırım yapacağı en uygun alanı seçebilmek ve en doğru karar verebilmek için New York Borsası, Tokyo Borsası gibi dünyada söz sahibi

diğer borsaları farklı saatlerde izlemek durumundadır. Yöneticiler, farklı özelliklere sahip çalışanları yönetmekte zorlanırken, bir de çalışanların alışkanlıklarındaki bu değişikliklerle, daha da zor bir durum ile karşı karşıya kalmaktadırlar.

- Çalışanların demografik çeşitliliğinde artış ortaya çıkar:** Günümüzde kadınlar geçmişe oranla daha çok iş yaşamına katılmaktadır. Aile yapısı, eğitim düzeyi, bireysel düşünce, teknoloji ve ekonomik düzeydeki değişimler kadınların çalışma yaşamının içerisinde daha aktif biçimde yer almalarını sağlayan temel unsurlardır. Sosyal yaşam içerisindeki çekirdek aile yapısının değişmesiyle beraber, kadınların aile bütçesine katkıda bulunma zorunluluğu, iş yaşamında daha çok yer almaları, ev işlerinin kolaylaşması ve daha çok boş zamanın kazanılması, hizmet üreten işletmelerin çoğalması ve bu işletmelerin kadın çalışan taleplerinin artması gibi farklılıklar; çalışanların demografik çeşitliliğinde, kadınların lehinde artış ortaya çıkartmaktadır. Kadınların çalışma yaşamında yer almaya başlamaları ile birlikte, iş ortamındaki farklılıklar da artmaktadır. Yöneticiler; özellikle hamile ve çocuk sahibi kadın çalışanların özel durumlarına, büyük şehirlerde geç saatlere kadar çalışan kadınların evlerine dönerken yaşadıkları sorunlara ve eskiden karşılaşmadıkları bazı özel isteklere cevap vermek zorunda kalmaktadırlar. Günümüzde, organizasyonlarda esnek çalışma saatlerinin uygulanması, işletme içinde çocuklar için gündüz bakım bölümlerinin açılması, ulaşımda servis hizmetlerinin kullanılması, çalışanların bu isteklerini yerine getirebilmek için uygulanmaktadır. Bu uygulamalar da işletmelere ek bir yük getirmektedir.
- İletişim sorunu yaratır:** Organizasyon içerisinde farklı nitelikte insanların bulunması bir iletişim sorunu doğurmaktadır. Çalışanların tümü organizasyonun ortak dilini konuşmadıkları zaman organizasyon içindeki iletişim yavaşlamaktadır (Adler, 1986). Özellikle uluslararası ve çok uluslu işletmeler içinde çok farklı dilleri konuşan çalışanlar bulunmaktadır. Bu tip organizasyonlarda yabancı dil bilen çalışanlara veya çevirmenlere olan gereksinim artmaktadır. Bu özelliklere sahip çalışanlara yer verilmesi, iletişim hızını arttırmakta ve yanlış anlamaları en aza indirmektedir. Ancak tercüme hataları veya kullanılan dilin kelime haznesinin yeterli olmaması

sorunu arttırabilmektedir. Organizasyon içindeki iletişim sorununun ortadan kaldırılmasına en iyi örnek Digital Equipment Corp. Şirketinde yaşanmaktadır. İşletmenin Boston'daki fabrikasında 44 farklı ülkeden 19 farklı dil konuşan 350 çalışan yer almaktadır. İşletme içerisinde çalışanlara yönelik bir bildiri yapılacağı zaman, bildiri metni İngilizce, Çince, Fransızca, İspanyolca, Portekizce, Vietnamca ve Haiti dillerinde yazılarak iletişim sorunu ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır. Bu biçim uygulamalar yaşanan sorunları aşmada yardımcı olmakla birlikte, organizasyonda ek çalışan, çok yazışma ve zaman kaybına neden olmakta ve ekonomik bir yük getirmektedir.

- **Çalışma alanında yeni uygulamaların gerekliliği ortaya çıkar:** Türkiye'de uygulanmakta olan iş kanununa göre; işverenler, elli ve daha çok işçi çalıştırdıkları işyerlerinde %2 oranında engelliyi mesleklerine, beden ve ruhi durumlarına uygun işlerde çalıştırmakla yükümlüdürler. Organizasyon içinde engelliler gibi farklı özelliklere sahip çalışanların bulunması çalışma alanının yeniden düzenlenmesi zorunluluğunu doğurmaktadır. Özellikle çalışanlar arasında engelli insanların yer alması çalışma alanında değişiklik yapılması zorunluluğunu bir kat daha arttırmaktadır. Çalışma alanının bireysel farklılıklara göre düzenlenmesi için iş tasarımı ve mühendislik yöntemi kullanılabilir. İş tasarımı ve mühendislikten yararlanılarak bireysel farklılıklar değerlendirilmekte ve bireyin işi ya da iş ortamı değiştirilerek birey ile iş arasındaki uyumsuzluk giderilebilmektedir. İş tasarımının bireysel engellilere uyumlandırılması örneği Samsonite işletmesinde yaşanmaktadır. Çalışma alanındaki sağır insanları da uyarabilmek amacıyla forkliftler üzerine geleneksel uyarı sesinin yanında uyarı ışıkları da konulmuştur. Bu sayede engelli insanların çalışma alanındaki güvenlikleri sağlanmaya çalışılmış ve engelli insanlara uygun bir iş tasarımı yapılmıştır. Bu tür küçük uygulamalar ile personel memnuniyeti arttırılmakta, daha verimli çalışma ortamı sağlanmakta, engelli insanlar çalışma yaşamına kazandırılmakta, bununla birlikte organizasyonda farklı tasarımları zorunlu kılmaktadır.

Farklılıkların Yönetimi Süreci

Farklılıkların yönetimi süreci, daha birleşik ve verimli bir tavır meydana getiren koordinasyon halindeki bir süreci idare etmek için mevcut, dört adımlı bir araçtır. Bu adımlar (Doğan, 2002):

Adım 1- Sorunu Aydınlat (Farklılıkları Fark Etme): Önce örgüt içindeki farklılıkların ne olduğu tahlil edilmelidir. Okulun bulunduğu çevrede ne türlü değişimler olmakta, ve bunlar ne kadar önemlidir? Örgütteki bireyler arasındaki farklılıklar nelerdir? Örgütsel amaç için ne başarılması gerekli ve başarınızı neler engelliyor? Sorun tam olarak ne? Sorunu belirlemek için önyargısız ve kişisel bakış açıları olmadan net görüş sahibi olmak gerekir (Doğan, 2002). Farklılıkların net olarak tarif edilmediği ve sorunların çözümsüz bırakıldığı zamanlarda örgüt içinde bu farklılıkların kocaman bir soruna dönüştüğünü görmek hiçte zor değildir. Örgütsel açıdan bu sorunları, bir örgütte bireyler ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylar olarak tanımlamak mümkündür (Eren, 2001: 445).

Adım 2- Farklılıkları Ortaya Çıkar ve Kabul Et: Yöneticinin örgütteki bireyleri tanımak için tahlil etmesidir. Burada amaç, var olan durumu bireysel farklılıkları ortaya çıkarıp örgütün amaçları doğrultusunda belirlemektir. “Örgütteki farklılıklar nelerdir?” sorusu yöneticinin kendisine yönetimin her aşamasında sorması gereken sihirli sorudur (Doğan, 2002).

Adım 3- Farklılıklardan Doğabilecek Gerilimini Sına: İkinci adımdan sonra şu soru sorulmalıdır; “Burada farklılıkların sonucu olan gerilimi görüyor muyum? Eğer öyleyse bunla ilgili ne yapmalıyım?”. Farklılıkların gerilimi, karışımdaki öğelerin etkileşmesinden kaynaklanan çatışma, baskı ve gerginlikle ilgilidir. Burada sorulması gereken soru, örgüt içinde var olan farklılıklardan önemsemeye degecek olanlar hangileridir (Doğan, 2002).

Adım 4- Farklılık Yönetimiyle İlgili Örgüt Yararına Belirlenen Seçeneklerini Gözden Geçir: Yönetici ilk üç adımda sorunun yani sorun yaratan farklılığın özünü belirledikten sonra, iş bu seçenekleri gözden geçirmek ve sorunun çözümünü mümkün kılan birini seçmektir (Doğan, 2002).

Yöneticiler, görev yaptıkları örgüt içerisinde birlikte çalıştığı insanlarla sürekli etkileşim içindedirler. Dolayısıyla yönetici örgütteki bireylerin kendi içindeki farklılıkları fark edebilmesinden daha kolay bu farklılıkları tanımlayabilmektedir.

Ayrıca yönetici örgüt içindeki farklılıkları tanımladıktan sonra örgütsel amaçların gerçekleştirilebilmesi için sağlıklı bir etkileşim ortamı hazırlayarak farklılıkları etkili bir biçimde yönetmelidir. Başaran, (2000:113)'a göre örgüt yöneticisinin etkili yönetici davranışları 10 maddeden oluşmaktadır:

1. Birlikte çalıştığı kişileri verimli çalışmaya güdülemek
2. Birlikte çalıştığı kişiler arasında meydana gelen çatışmaları yönetmek
3. Birlikte çalıştığı kişilerin örgüte uyumlarını sağlamak
4. Örgüt içinde çeşitli ekipler kurarak ekip çalışması yapmak
5. Birlikte çalıştığı insanların da yönetime katılmasını sağlamak
6. Örgütlerin değişim sürecinde ve yenilenmesinde danışmanlık yapmak
7. Çalışanların iş doyumunu yükseltmek
8. Çalışanlara gelişme ve yetişme olanağı sunmak
9. Birlikte çalıştığı insanların sorunlarını çözmeye onlara danışmanlık yapmak
10. Örgüt içinde ve dışında çalışanlar arasında dostluğa dayalı bir ortam oluşturmak

Farklılıkların Yönetimine Temel Oluşturan Sosyo-Psikolojik Kuramlar ve Yaklaşımlar

Farklılık kavramına temel oluşturabilecek kuramların çoğu sosyal psikoloji alanından gelmektedir. Bu kuramlardan özellikle sosyal kimlik kuramı; benlik, ben ve öteki, sosyal kategorileştirme, sosyal karşılaştırma, stereotip, önyargı ve ayrımcılık gibi çeşitli kavram, süreç ve kuramları bünyesinde barındıran bir temel oluşturduğu için, diğerlerine nazaran daha kapsamlı şekilde ele alınmıştır (Sürgevil, 2008: 114)

Sosyal Kimlik Kuramı: Kimlik; “İnsanın kendisini sosyal dünyasında nasıl tanımladığını ve nasıl konumlandığını, onun kim olduğunu ve nerede durduğunu” yansıtmaktadır. Kimlik, “Bir birey veya grubun, diğer birey veya gruplardan farklılaşan özelliklerinin bütünü” şeklinde tanımlanabilmektedir. Bu açıdan baktığımızda, kimliğin tanımı, daima bir diğerine göre yapılır. Başka bir deyişle kimlik tanımı; “Diğerinden, ötekenden geçer” (Bilgin, 2005: 199).

Dünyayla ilişki, bireyin çeşitli sosyal ve kültürel aidiyetleri içinde oluşmaktadır. Sosyal kimliğin temel yapısı, tüm topluluk üyelerince sosyal

özelliklerin asgari yapısıyla gösterilebilmektedir. Bu yapı; milliyet, cinsiyet, sosyal sınıf, meslek, yaş grubu, aile durumu, politik eğilimler, etnik köken ve dini cemaat gibi “Self (kendi) kimlik öğeleri” ile bireyin sembolik ve gerçek ilişkilerde bulunduğu kişi veya gruplardan oluşan “Alter (diğer) kimlik öğeleri”ni ve bunlar arasındaki ilişkileri kapsamaktadır (Bilgin, 2007: 349)

Sosyal Karşılaştırma Kuramı: İnsanların diğerleriyle kurdukları ilişkilerde; “Bir yandan, diğerlerine benzemeye, onlarla bütünleşmeye, onlar gibi olmaya, onlardan geri ya da aşağıda kalmamaya çaba göstermek; diğer yandan da onlardan farklılaşmaya, onlarla aynı olmamaya, onlardan daha ileri veya üstün olmaya çalışmak” şeklinde iki temel eğilimin varlığından söz etmek mümkündür (Bilgin, 2007: 110).

İnsanların herhangi bir andaki duygu ve talepleri, ister diğerleriyle benzeşmek, isterse diğerlerinden ayrılmak olsun; her şeyden önce kendisini “onlarla” karşılaştırması gerekmektedir. Kendini diğerleriyle kıyaslama özelliği ise, sosyal psikoloji alanında “Sosyal karşılaştırma” olgu ve süreçleri başlığı altında incelenmektedir (Bilgin, 2007:110).

Sosyal Kategorileştirme Kuramı: Sosyal kategorileştirme, bireylerin kendilerini ve diğerlerini belirli sosyal kategorilere yerleştirmelerine işaret etmektedir. Bu durum, bireylerin gruplar arasında karşılaştırma yapabilmelerini de sağlamaktadır (Mannix ve Neale, 2005: 41; Akt: Sürgevil, 2008: 115). Sosyal kimlik kuramının önde gelen isimlerinden Tajfel ve Turner (1986); sosyal kategorileştirmeyi, insanların kendilerini de dâhil ettikleri bir iç grup ve karşılıklarına aldıkları bir dış grup veya biz ve onlar kategorileri yaratarak sosyal çevrenin düzenlenmesi şeklinde kavramsallaştırmışlardır. Bu, kategorileştirmenin birinci işlevidir. Kategorileştirmenin ikinci işlevi ise, bireyin toplum içindeki yerini oluşturma ve tanımlama anlamında, bir kimlik işlevidir. Kategorileştirme sayesinde birey, diğerlerinden farklılığını ve hatta daha iyi olduğunu anlama, yani olumlu bir sosyal kimlik oluşturma peşindedir (Güven, 2012: 53-54).

Kategorileştirme sürecinde; insan, çevresinden gelen bilgileri ayıklar; süzgeçten geçirir, uyarılar arasındaki bazı benzerlikleri abartıp bazı farklılıkları da görmezden gelerek gerçeği basitleştirir (Bilgin, 2007:120).

- Kalıp Yargı (Stereotip): Kalıp yargı yani stereotip, içinde değişmeyen izlenimlere dayalı olarak düşünme ve davranma, insanları veya varlıkları; varsayımlara, beklentilere ve deneyimlere dayalı olarak zihinsel anlamda

gruplandırma ve sınıflandırmadır. Bazı insanların belirli grupların üyesi olmasının, onların aynı zamanda o grubun temsil ettiği karakteristik özellikleri paylaştığı anlamına geldiğine inanılmasıdır. (Barutçugil, 2011: 63).

- Önyargı (Peşin Hüküm): Önyargı veya peşin hüküm kavramı; “Belirli bir grubun üyelerine, salt bu gruba aidiyetleri nedeniyle ve toptan gösterilen olumsuz tutum” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu olumsuz tutum, gerçek kanıtlardan yoksun olarak peşinen üretilmiştir ve genellikle bireyden çok gruba yöneliktir (Bilgin, 2003: 270).
- Kendini Gerçekleştiren Kehanet (Pigmalion Etkisi): Önyargıların güven ve motivasyon üzerindeki etkisi son derece önemli olmakla birlikte örgütsel performansa verdiği en büyük zarar kendini gerçekleştiren kehanet olgusuyla gerçekleşir (Barutçugil, 2011: 58). Bu durum sosyal psikolojideki Pigmalion Mitosu (Kendi kendini gerçekleştiren kehanet veya Pigmalion etkisi şeklinde de bilinir) ile de açıklanabilmektedir. Pigmalion etkisi; benlik ya da kimlik oluşumunun kişiler arası etkileşime bağlılığı çerçevesinde kullanılan bir kavram haline gelmiştir. Pigmalion etkisi; “Diğer kişi hakkında hatalı görüşleri bulunan bir kişinin, kendi hatalı görüşlerini doğrulayacak şekilde davranması ve hedef kişinin de buna uygun davranışlar göstermesi” şeklinde tanımlanabilir (Bilgin, 2005: 293-294).
- Ayrımcılık ve Ötekileştirme: Ayrımcılık, bir kişinin grup kimliğine dayalı olarak ona karşı önyargıların davranışsal olarak sergilenmesidir. Bu bireysel düzeyde olabileceği gibi örgüt düzeyinde kurumsallaşmış bir şekilde de ortaya çıkabilir (Barutçugil, 2011:52). Sosyal psikoloji alanında, “Bir bireyin sadece belli bir gruba aidiyeti nedeniyle olumsuz muamele ve davranışlara maruz kalmasını” ifade eden ayrımcılık; “Önyargıların davranışlara dönüşmesi” olarak tanımlanabilir (Bilgin, 2005: 40). Birinci halde “Ben (biz), sizden farklıyım (farklıyız)” söylemi; ikinci halde ise “Sen (siz), bizden farklısın (farklısınız)” söylemi hâkim olmaktadır. Bu iki yan, diyalektik bir biçimde işlemektedir (Bilgin, 2007:33).
- Etnik / Grup Merkezli Düşünme (Etnosentrizm): Etnosentrizm, bir kişinin kendi grubunu evrenin merkezi olarak görmesi, diğer sosyal grupları kendi

perspektifinden yorumlaması, kendi grubunun inançlarını, değerlerini ve davranışlarını diğer dış gruplarınkinden daha olumlu değerlendirmesidir. Diğer bir ifadeyle, grup merkezli düşünme ve davranma, insanın ya da toplumun kendi kültürüyle diğerlerinin aleyhine olacak şekilde gurur duymasındır (Barutçugil, 2011: 70).

Benzerlik – Çekim Yaklaşımı: Sosyal psikoloji alanındaki sosyal benzerlik ilkesi; insanların, serbest seçim hakkı verildiğinde, genellikle kendilerine benzeyen insanlarla çalışma ve onlarla ilişki kurma eğiliminde olduğunu belirtmektedir. Örneğin örgütlerde, hiyerarşinin üst basamaklarında bunun kısmen doğru olduğu görülmektedir. Yöneticiler çalışmak için, işleri kendileri gibi yapacaklarından emin oldukları ve güvendikleri insanları seçtiklerini ifade etmektedirler (Esty, Griffin ve Hirsch, 1995: 8’den akt. Çetin ve Bostancı, 2011).

Çekim, kişilerarası ilişkilerin temeli olarak görülmekle birlikte aynı zamanda kişilerarası ilişki tarzı olarak da değerlendirilmektedir. Her iki halde de çekim söz konusu olduğu zaman, diğerine karşı “Olumlu bir tutum” ve “Yaklaşma isteği” söz konusudur. Başka bir deyişle, çekim; “Olumlu duyguların ve bağlanma arzusunun duyulduğu kişilerarası ilişkileri” ifade etmektedir (Bilgin, 2005: 72).

Bilgi İşleme ve Problem Çözme Yaklaşımı: Bilgi işleme yaklaşımı; bilgi, eğitim veya fonksiyonel geçmiş ya da uzmanlık açısından farklılıkların faydalarına odaklanma eğilimindedir. Örneğin, bazı araştırmalarda bilim insanlarının en çok kendilerinden farklı olan meslektaşları ile etkileşim halinde olmaktan fayda sağladıkları bulgulanmıştır. Farklılıklar aynı zamanda, takım üyelerine var olan sorunu dikkatli bir şekilde açıklamaları için fırsat da yaratmaktadır. Yeterli düzeyde iyi fakat optimal seviyeden düşük bir çözümle yetinmektense; farklı bakış açıları daha derinlemesine analizler yapabilmek için fırsat yaratmaktadır. Farklı bakış açılarının yarattığı sinerji, grup için bir kazanç olacaktır (Mannix ve Neale, 2005: 42; Akt: Sürgevil, 2008:120-121).

Farklılıkların Yönetimi İle İlgili Örgütsel Modeller

Farklılıkların yönetimi ile ilgili geliştirilen ilk modellerin ortak özelliği; örgütsel durumları tanımlamalarıdır. Bu modellerde, örgütlerin değişen ve giderek farklılaşan işgücünü nasıl kabullenecekleri ve bu farklılıklardan nasıl avantaj

sağlanacağı açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu modellerdeki amaç, örgütün bir durumdan diğere ve sürekli ilerleyen şekilde, farklılıkları daha iyi anlayabilmesini sağlayacak en iyi yaklaşımlara doğru yöneltilmesidir. Bu süreçte en son aşama; örgütü, öncü olunan ya da arzulanan amaçlara sahip bir konuma ulaştırmaktır (Agars ve Kottke, 2004:58-60). Bu modellere ve modellerde söz edilen yaklaşımlara aşağıda yer verilmektedir.

R. Roosevelt Thomas'ın Modeli: Farklılıkların yönetimi ile ilgili ileri sürülen ilk modellerden biri olan modelde, Thomas (1991, 1996), “işgücünün değişen özelliklerine örgütlerin verdikleri tepkileri” temel alan, üçlü bir örgüt sınıflaması ileri sürmektedir: (a) olumlu eylem, (b) farklılıklara değer vermek ve (c) farklılıkları yönetmek. İşgücü piyasasının değişen koşullarına, olumlu eylemle cevap veren örgütler; kadınların ve azınlıkların örgütlerinde daha çok temsil edilmeleri için yollar aramaktadırlar (Agars ve Kottke, 2004: 58).

Taylor Cox'un Modeli: Cox (1991), farklılık bağlamında örgütsel gelişim sürecini üçe ayırır: (a) Tekil /monolitik örgütler, (b) Çoğunluğa dayalı örgütler ve (c) Çokkültürlü örgütler. Tekil örgütlerde farklılıklar dikkate alınmaz, herkes aynı görülür. Çoğunluğa dayalı örgütlerde azınlıklar ise hem girmede hem de yükselmeye belli haklara sahiptir. Ancak belli bir süre sonra baskın kültür tarafından asimile edilirler. Bu tür örgütlerde, eşitlikçi yönetim yaklaşımının yanı sıra çalışanların çoğunluğa benzeştirilmesi benimsenir. Çokkültürlü örgütler, farklılıkların örgütsel rekabet avantajlarının yakalanması için değerlendirildiği ve kullanıldığı ideali temsil ederler. Burada farklı olanların örgütsel yapıyla bütünleşmesini (entegrasyon) sağlamak için etkili yönetimi esastır (Memduhoğlu, 2007: 49).

Gary Powell'in Modeli: Gary Powell'in modeli (1993); farklılıkların yönetimini, “örgütlerin eşit istihdam fırsatı konularına cevap verme tarzları” ile açıklamaktadır. Powell'a göre, örgütler; farklılıklarla ilgili proaktif, reaktif ya da nötr olabilirler. Powell'in modelinde; bir örgütte olması en çok istenen davranışın, “proaktif”lik olduğu belirtilmektedir (Budak, 2008: 71).

Robert Golembiewski'nin Modeli: Golembiewski (1995) tarafından geliştirilen bir modelde ise, örgütlerin değişen demografik özelliklere karşı verdikleri tepkilerin neler olduğunu açıklanmaya çalışılmıştır. Golembiewski, farklılıklara ilişkin; baskı altında farklılık, eşit fırsat, artan olumlu eylem, farklılıklara değer

vermek ve farklılıkları yönetmek olmak üzere beş yaklaşım öne sürmüştür. Bu beş yaklaşımın ifade ettiği durumlar şu şekilde açıklanabilir (Barutçugil, 2011: 219):

- Baskı altında farklılık: Yaşanan ekonomik, sosyal ve yasal problemleri çözebilmek için zorunluluk karşısında geliştirilen politikalar ve uygulamalardır.
- Eşit fırsat ve artan olumlu eylem: Her iki durumda, toplumsal baskılar ve yasal düzenlemeler nedeniyle geliştirilen örgütsel politikalar ve uygulamalardır.
- Farklılıklara değer vermek: Farklılıkları anlamamanın örgüt içinde çatışmaları azaltacağı anlayışını kabul etmekle ilgilidir.
- Farklılıkların yönetimi: Örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için örgütün, yapısını, politikalarını, ödüllendirme sistemini değiştirmesi, çalışanların sahip oldukları farklılıkları geliştirmeleri ve kullanmaları yönünde cesaretlendirilmesidir.

Farklılıkların Yönetiminde Yöneticilerin Rolü

Yöneticiler iyi bir şekilde iş gücü farklılıklarının önemini anlamalarına rağmen, onların farklılığın olumlu etkisini artırmak için etkili yönetim uygulamaları ihtiyacını anlayamayabilirler (Choi ve Rainey, 2010: 116). Bu nedenle, yöneticilerin öncelikli olarak farkına vardıkları ve önemini kavradıkları farklılıkları değerlendirme ve onların örgüte olan katkısını olumlu hale çevirme arayışı içerisinde olmalıdırlar. Eğitimin tüm kademelerindeki liderler/yöneticiler sadece kendi örgütlerinde değil, aynı zamanda içinde buldukları topluluklarda ve daha geniş toplumlarda farklılığa hitap eden anahtar görevi görürler (Güleş, 2012).

Farklılıkların yönetimi esasında başta müdür/baş yönetici sonrasında ise müdür yardımcılarının sorumluluk alanı içindedir. Farklılıkların yönetiminde salt yöneticilerden ziyade çalışanların da kısmi etkisinin olduğu düşünülmeyle birlikte, asıl sorumluluğun yöneticilerde olduğu ve yöneticilerin farklılıkların yönetiminde baş aktör olduğu rahatlıkla söylenebilir (Barutçugil, 2011). Yöneticiler çalışanların kişisel inanışlarını değiştiremezler; ancak politikalar ortaya koyabilirler. Müdürler, okullarda farklılığı yönetmek için, okul politikalarını farklılığa hem saygı duymasını

hem de farklılığı takdir etmesini sağlayıcı bir şekilde oluşturmalıdır (DoE, 2000a'dan akt.Ngema, 2009:13).

Ancak bu şekilde oluşturulan politikalarla farklılıkların yönetimi sürecinin rahat bir şekilde sürdürülebileceği düşünülmektedir. Yöneticiler çalışanların farklılıklarını ortadan kaldıramayacakları gibi onları yok da sayamazlar. Bu itibarla, farklılıkların varlığını kabul edip yönetsel uygulamalarla onların yönetilmesini sağlamaya çalışmaları en uygun yol olsa gerek. Bu itibarla, yöneticiler farklılıkların yönetimi konusunda politika ve eylem ortaya koyarak farklılıkları kurum için sorun kaynağı olmaktan çıkarmalı ve dahası farklılıklardan kurum adına istifade etmenin önünü açmalıdır. Yöneticiler farklılıklardan korkmak yerine farklılıklara yaklaşmayı öğrenmelidirler (Ngema, 2009: 4).

Etkili liderler/yöneticiler, farklı görüşleri değerlendirmek ve farklı perspektifleri kabul etmek için farklı iş gücünü teşvik etmeyi bilmeliler (Choi ve Rainey, 2010: 111). Farklılıkların yönetimi sürecinde yöneticiler çalışanların farklılıklarını örgüt amaçları doğrultusunda değerlendirme, onları örgüte yararlı bir hale getirebilmek için hem farklılıklara yaklaşmayı hem de kabul etmeyi, benimsemeyi ve doğal kabul etmeyi öğrenmelidirler. Yöneticiler çalışanların yeteneklerinin farkına varmalı ve onları bilmelidirler. Yöneticiler tüm fikirleri dikkate almalı ve her çalışana destek sağlamalı; her bir çalışanın kültürel inançlarına, ihtiyaçlarına saygı duymalı ve mantıklı şekilde iş yeri farklılığına değer vermelidir. Bu çerçevede, müdürlerin rolünün tüm bireylerin okuldan yararlanmasını ve okula değer katmasını sağlayarak okul kültürünü geliştirmek olduğu söylenebilir (Ngema, 2009:21).

Yöneticiler arasında oluşan önyargılar cinsiyet ve ırki eşitsizliklere temel oluşturabilir. Yöneticilerin olumsuz tavır ve davranışları örgütsel farklılığa engel olabilirler; çünkü onlar çalışma ilişkilerine zarar verebilir ve dolayısıyla morali ve iş üretkenliğini tahrip edebilir (Esty, Griffin ve Hirsh, 1995). Bu nedenle, yöneticiler mümkün olduğunca farklılığı temsil etmelidirler. Farklığa değer verme, vurgu ve yol gösterme yönetimden gelmelidir (Vuuren, Westhuizen ve Walt, 2012: 158). Yöneticiler paydaşlarla müzakere yapmalı, tartışmaya açık olmalı ve farklılıkların yönetimi sürecinde çalışanları kapsayıcı konumda olmalıdır (Ngema, 2009).

Eğitim Örgütlerinde Farklılıkların Yönetimi

Hayatın bütün alanlarında yer alan farklılıklar toplumlarda, okullarda ve işyerlerinde var olan bir gerçekliktir. İşgücündeki farklılıklar dikkat çektikçe ve önem kazandıkça, eğitim örgütlerinde de farklılıkların nasıl yönetileceğine dair ilgiler artmıştır. Öğrencilerin, kendilerini farklılıklarıyla kabul edilmiş ve o sınıfa aitmiş gibi hissedebilmeleri, korkmadan düşüncelerini ifade edebilmeleri, farklılıklarının okula katkı sağladığını görebilmeleri önemlidir. Demografik ve kültürel özellikler açısından birbirlerinden farklı olan bireyler, sahip oldukları değer ve inançları okullarda öğrendikleri için eğitim örgütlerinde de farklılıklar diğer örgütlerdeki kadar önemlidir (Balay ve Sağlam, 2004).

Toplumun eğitim sisteminden ve okullardan beklentisi tek tip değil sorumlu, duyarlı, özgürce düşünebilen farklı bireyler yetiştirmesidir. Bu beklentinin gerçekleşmesi öğrencilere teorik bilgilerin yüklenmesi ile değil, öğrencilere yaşayarak öğrenebilecekleri fırsatların sunulması ve kendilerini rahatça ifade edebilecekleri demokratik bir ortam oluşturulması ile gerçekleşebilir. Farklılıkların kabul görmesi ve faydalı olabilmesi için eğitim kurumlarında demokratik bir kültürün yerleşmiş olması gerekmektedir. İçerisinde her türlü farklılığı içeren ve her yönden toplumu etkileyen okullarda, farklılıkların fark edilmesi, korunması ve desteklenmesi demokratik bir eğitimle oluşmaktadır (Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010).

Yöneticiler okullarında demokratik bir kültür oluşturmalı ve demokratik bir eğitim verebilmek için gerekli önlemleri almalı, var olan farklılıklara karşı önyargılar taşımamalı, her bireyin insan olarak değerli olduğunu gösteren davranışlar sergilemelidir (Balyer ve Gündüz, 2010). Yöneticilerin okullarındaki kendilerinden farklı özelliklere sahip çalışanların deneyimlerinden öğrenmeleri, karşılıklı saygının oluşmasını ve yöneticilerin farklılıklara değer verdiği imajının oluşmasını sağlamaktadır. Yöneticilerinin farklılıklara değer verdiğini gören çalışanlar bu davranışları örnek almakta ve farklılıkları dikkate alan kararlar vermektedirler (Van Vuuren vd., 2012).

Okul müdürleri okul içerisinde çalışan insanların aynı çatı altında farklı özelliklere sahip olabileceğini kabul etmelidir. Okul müdürleri, ayrıca, bu bireysel farklılıkların okul için yeni fırsatlar anlamına geleceğini bilmeli ve farklılıklara sahip insanlara güven verebilmelidir (Çetin ve Bostancı, 2011). Öğrencilere, öğretmenlere, yöneticilere ve topluma önemli yararlar sağlayan ve okullarda giderek daha fazla

önem kazanan farklılıklar; farklı yaşam deneyimleri ve bakış açıları, zengin öğrenme çevreleri ve yaratıcı, yenilikçi, değişime açık olan, kendine güvenen bireyler oluşturmaktadır (Güleş, 2012).

Eğitim örgütlerinin başarısı, çalışanların farklılıklarını fark etmek, kabul etmek ve değer vermekle yakından ilişkilidir. Farklılıkların başarılı yönetimi içinse, çalışanlar tarafından benimsenecek ortak değerler oluşturulması, yöneticiler tarafından da bu değerlerin neler olduğunun bilinmesi, güçlendirilmesi ve yönetilmesi gerekmektedir. Paylaşılan bu ortak değerler, çalışanlara kabul edildiklerini ve değer verildiklerini hissettirir; bu tarz bir örgüt ortamında çalışanlar örgütün başarısı için olumlu bir tutum sergileyecektir (Polat, 2012a; Van Vuuren vd., 2012).

Eğitim örgütlerinde gerekmektedir. Bu bağlamda, örgütlerdeki farklılıkların yönetiminin teşvik edilmesi ve farklılıkların başarılı bir şekilde yönetilmesi önemlidir (Polat, 2012a). Desillas (1995), çalışmasında sınıf içerisinde karşılıklı saygı ve anlayışı geliştirmek için nasıl önlemler alınması gerektiğini araştırmıştır. Bu araştırma da önyargılara ilişkin farkındalık geliştirmek, eğitimcilere hizmetiçi eğitim kursları düzenlemek, sınıf içerisinde oluşan çatışmaları yönetmek, farklı öğrencilere hitap edecek materyaller hazırlamak, belirli öğrencilerin sınıf içinde baskın olmasını engellemek, sessiz öğrencileri de derse katmak, her öğrenciye saygılı davranmak gerektiği sonucuna varmıştır. Ayrıca, sınıflar da bu değişiklikleri oluştururken diğer eğitim kurumlarını gözlemlemenin, onlarla iletişim halinde olmanın önemli olduğunu belirtmiştir (Van Vuuren vd., 2012).

Barbosa ve Cabral-Cardoso (2007), yüksek eğitim kurumlarında artan farklılıkların getirdiği engellere nasıl karşılık verildiğini ve örgütsel kültürün farklılıkları ne dereceye kadar kabul ettiğini ve değer verdiğini araştırmıştır. Bu araştırmada, uygulamanın yapıldığı üniversitede eşit fırsatların ortaya konmadığı ve farklılıkların potansiyellerinden yararlanılmadığı sonucuna varılmıştır.

Van Vuuren vd (2012), çalışmasında okullarda yönetilmesi gereken şeyin farklılıklar değil farklılık ve genellik kutupları arasındaki denge olduğunu belirtmiş ve farklılık ve genellik kutuplarının örgütler gibi yönetilemeyeceğini, her ikisinin arasındaki dengeyi korumanın örgütün çalışanlarının yararına olacağı sonucuna varmıştır.

Balyer ve Gündüz (2010), yönetici ve öğretmenlerin okullarında farklılıkların yönetimine ilişkin algılarını araştırmış ve veri toplama aracı olarak Balay ve Sağlam

(2004) tarafından geliştirilen “Farklılıkların Yönetimi Ölçeği”ni kullanmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin okullarında farklılıkların yönetimine ilişkin bireysel tutum ve davranışlar alt boyutunda olumlu görüşlere sahip olmaları, ilköğretim okullarında farklılıkların bir zenginlik olarak görüldüğünü, farklılıklara saygı duyulduğunu ve okullar yönetilirken farklılıkların dikkate alındığını ve değerlendirildiğini göstermektedir. Farklılıkların yönetimine ilişkin örgütsel değerler ve normlar ile yönetsel uygulamalar ve politikalara ilişkin görüşlerin yeterince olumlu olmaması, okuldaki değer ve normların bütün farklılıklara hitap etmediğini ve farklılıklara dayalı bir yönetim anlayışının benimsenmediğini göstermektedir.

Çetin ve Bostancı (2011), yaptıkları çalışmada ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme durumlarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerini incelemiştir. Bu çalışmada, Çetin ve Bostancı (2011) tarafından geliştirilen “İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme yeterlilikleri ölçeği”ni kullanmıştır. Bu araştırma sonucunda, öğretmen görüşlerine göre yöneticiler farklılıkları yönetme boyutunu en düşük düzeyde gerçekleştirmektedir; bu durum da öğretmenlerin yöneticileri farklılıkları yönetme konusunda yeterli bulmadıklarını göstermektedir.

Memduhoğlu (2011a), liselerde çalışanlarla ilgili farklılıkların okullar için yarattığı doğurgulara (olumlu ve olumsuz sonuçlara) ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerini incelemiştir. Bu çalışma sonucunda, okullarda farklılıkların önemli görüldüğü ve farklı özelliklere sahip öğretmenlerin görev yapması yönetim, öğretmenler, öğrenciler ve okul açısından bazı avantajlar sağlarken özellikle okulun yönetimi açısından bazı zorlukları da beraberinde getirdiği sonucuna varmıştır.

Memduhoğlu (2011b), genel liselerde işgören farklılıklarına ve bu farklılıkların yönetimine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerini incelemiş ve Balay ve Sağlam (2004) tarafından geliştirilen “Farklılıkların Yönetimi Ölçeği”ni kullanmıştır. Bu araştırma sonucunda, yönetici ve öğretmenler liselerde bireysel tutum ve davranışlara, örgütsel değerler ve normlara, yönetsel uygulamalar ve politikalara ilişkin olumlu görüşlere sahiptir. Bu bulgu, liselerde farklılıkların zenginlik olarak görüldüğü ve bu farklılıklara saygı duyulduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Atasoy (2012), üniversitelerde öğretim üyesinin ayrımcılık davranışı algısının öğrenci başarısı üzerinde etkili olup olmadığını araştırmış ve Atasoy (2012) tarafından geliştirilmiş olan “Farklılıkların Yönetimi Anketi”ni uygulamıştır. Bu

araştırmada, okula yeni başlayan öğrencilerin son sınıf öğrencilerine göre daha iyimser oldukları, dini ve etnik köken açısından kendisini azınlık olarak gören kesimlerin öğretim elemanlarına karşı olumsuz bir bakış taşımasının normal olduğu sonucuna varılmıştır.

Güleş (2012), farklılıkların yönetimi anlayışını kavramsal düzeyde incelemiş ve demokrasi ve liderlikle olan ilişkisi açıklanmıştır. Bu çalışma sonucunda, okullarda farklılıkları önemseyen ve farklılıklardan öğrenmeyi temele alan bir yönetim anlayışının okulun iç ve dış çevresinin ihtiyaç ve beklentilerini karşılamada etkili olacağı, farklılıklara duyarlı bir liderlik anlayışının farklılıkların yönetimini kolaylaştıracağı ve yöneticiler öğrenen liderler olduklarında ve demokratik bir ortam oluştuğunda farklılıkların etkili yönetileceği sonucuna varmıştır.

Karademir vd. (2012), güzel sanatlar ve spor liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin farklılıkların yönetimi konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapmış ve bu çalışmada Balay ve Sağlam (2004) tarafından geliştirilen “Farklılıkların Yönetimi Ölçeği”ni kullanmıştır. Araştırma sonucunda, alt boyutların birbiriyle pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuş ve farklılıklara sahip insanlara saygı göstermenin örgütün başarısını artıracacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Polat (2012a), yaptığı araştırmada okul müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak okullarda görülen personel farklılıklarının etkin yönetilmesi için okul çalışanlarınca paylaşılması gereken örgütsel değerleri saptamayı amaçlamış ve yeniliğe açıklık, demokratik tutum, adil olma, saygı, değer verme, empati, hoşgörü, dürüstlük, eşitlik, doğruluk, önyargısızlık, güvenilirlik, sorumluluk, nezaket, yaratıcılık, takım ruhu, eleştiriye açıklık, açık sözlülük, sabır, cesaret, katılım, çeşitlilik, yardımseverlik, özgürlük, iyimserlik, evrensellik ve dostluk değerlerinin yöneticiler tarafından gözetilmesi ve örgüte yerleşmesi için çaba sarf edilmesi gerektiği sonucuna varmıştır.

Yılmaz ve Kurşun (2013), yaptıkları çalışmada farklılıkların yönetiminin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına olan etkisini incelemiş ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını ölçmek için Balay (2000) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeği”ni, okullardaki farklılıkların yönetimini ölçmek için de Balay ve Sağlam (2004) tarafından geliştirilen “Farklılıkların Yönetimi Ölçeği”ni kullanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, okullarda farklılıkların yönetimi ile örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında negatif negatif yönde ilişki bulunmuştur. Bu durum, çalışanların istedikleri için değil mecbur oldukları için örgüte bağlandıklarını

göstermektedir. Okullarda farklılıkların yönetimi ile özdeşleşme boyutunda pozitif bir ilişki bulunmuştur ve bu da; örgütte kabul edildiklerini gören çalışanların örgüte daha çok bağlandıklarını göstermektedir. Farklılıkların yönetimi ile içselleştirme boyutunda pozitif bir ilişki bulunmuştur; bu durum farklılıklarına önem verilen çalışanların örgütün değerlerini içten kabul ettiklerini göstermektedir.

Memduhoğlu ve Ayyürek (2014), okul öncesi eğitim kurumu olan anaokullarında çalışanların farklılıklarına ilişkin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamış ve veri toplama aracı olarak Balay ve Sağlam (2004) tarafından geliştirilen, Memduhoğlu (2007) tarafından yeniden düzenlenen “Farklılıkların Yönetimi Ölçeği”ni kullanmıştır. Araştırma sonucunda, çalışanların farklılıklarına yönelik bireysel tutum ve davranışların olumlu olduğu sonucuna ulaşılmış ve anaokullarında farklı düşüncelere saygı duyulan, çalışanların farklı deneyimlerini paylaştıkları bir ortam olduğu belirtilmiştir. Örgütsel değerler ve normlar boyutunda çalışanların kendilerini rahat ifade edebildikleri ve saygı kültürünün olduğu bir ortamın var olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Yönetsel uygulamalar ve politikalar boyutunda ise, yöneticilerin çalışanların farklılıklarından dolayı ayrımcılık yapmamaya özen gösterdikleri ve farklılıklar konusunda sorumluluk duygusu taşıdıkları sonucuna varılmıştır. Bütün olarak değerlendirildiğinde, bu çalışmada anaokullarında çalışanlara ilişkin farklılıkların bir zenginlik olarak görüldüğü, farklılıklara saygı duyulduğu ve okullar yönetilirken farklılıkların göz önünde bulundurulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim örgütlerindeki farklılıklar, çalışanlar arasında bulunan cinsiyet, ırk, etnik köken, yaş, inançlar, değerler, deneyimler gibi farklı özellikleri ifade etmektedir. Diğer örgütlerde olduğu gibi okullarda da farklılıkların etkin bir şekilde yönetilmesi, hem çalışanlar hem de okul için olumlu sonuçlar doğuracaktır. Farklılıkların yönetimi, çalışanları örgütten soyutlamayı değil farklı özellikleri ile örgüte entegre olmalarını, örgüt içerisinde kendilerini yabancı hissetmemelerini sağlamayı amaçlamaktadır (Güleş, 2012).

Farklılıkların etkili yönetiminden olumlu ve etkili sonuçlar elde edebilmek için okullarda demokratik bir kültürün oluşturulması, bütün çalışanların hemfikir olduğu ortak değerlerin belirlenmesi gerekmektedir. Demokratik bir kültürün hakim olduğu okullarda çalışanlar kendilerini güvende ve örgüte bağlı hissedecek, farklılıklarına değer verildiğini görecekle ve örgütün başarısına kendilerini adayacaklardır. Okullarda farklılıkların etkin yönetilmesi hem okulun örgütsel

amaçlarına hem de çalışanların bireysel amaçlarına katkıda bulunacaktır. Farklılıklara değer verilen örgütler daha başarılı olacak, devamlılıklarını sağlayabilecek ve ayrımcılıkların ortadan kalktığı, eşitliğin sağlandığı bir ortama sahip olabileceklerdir. Farklılıklara önem verilen okullarda iletişim becerisi kuvvetli, özgür düşünebilen, sorumluluk sahibi ve yaratıcı fikirler üretebilen farklı bireyler yetiştirilecektir (Karademir vd., 2012).

Ayrıca çalışanlar performanslarının en üst seviyelerine ulaşabilecekler, uyumlu, hoşgörülü ve önyargısız bir ortamda çalışabilecekler, empati yeteneklerini geliştirebilecekler, yaratıcı, yenilikçi kararlar alabilecekler ve diğer çalışanlarla etkili bir iletişim ağı kurabileceklerdir. Farklılıkların yönetimi, örgüt içindeki farklılıklara çalışanlara karşı ayrımcılık yapma değil, çalışanları birleştirme amacını taşımaktadır (Van Vuuren vd., 2012). Farklılıkların yönetiminin; çalışanlar ve örgüt açısından yararlı olduğu, bireysel yeteneklerden en üst düzeyde yararlanabildiği ve örgütsel gelişme ve başarı sağladığı bilinmektedir; bu nedenle farklılıkların yönetiminin eğitim örgütleri için de yarar sağlaması beklenmektedir. Bu bağlamda, eğitim örgütlerinde farklılıkların yönetimi ile ilgili daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir (Lorbiecki ve Jack, 2000).

Çokkültürlülük ve Farklılıkların Yönetimi

Küreselleşme süreciyle birlikte hızla gelişen ve değişen çevreye uyum sağlama yeteneği, çağdaş organizasyonların temel sorun alanlarından biridir. Artık kuruluşlar yalnızca ulusal pazarlarda rekabet etme geçerliliğini yitirdiğine göre; Uluslararası rekabet koşullarına göre yapılandırılmıştır. Bu koşullar, 20. yüzyılın son çeyreğinde çok uluslu ve uluslararası kuruluşların sayı ve işlevlerinde artışa neden olmuştur. Hemen hemen tüm sektörlerdeki organizasyon yöneticileri farklı ülkelerden gelebilir; bileşenlerin üretimi, ürünlerin pazarlanması ve hizmetlerin sağlanması farklı ülkelere dağılmıştır. Çokkültürlülük pratiği, küreselleşmenin örgütsel işleyiş üzerindeki etkisiyle devreye giriyor. Çokkültürlü organizasyonlarda en önemli şey, farklı kültürel geçmişlere ve değerlere sahip insanları kapsayıcı değerler etrafında bir araya getirmektir (Robbins, 1986; akt. Sarayönlü, 2003:89).

Kültürlerarası farklılıkları yönetme sorunu, temelde yerel kültürlerden personelin, özellikle ticari kuruluşlarda ortak bir kültürel bağlamda istihdam edilmesini içerir. Bu, ulusal çerçevede faaliyet gösteren kuruluşlar için yararlı bir teknik olan, çokuluslu ve uluslararası kuruluşlarda daha kapsamlı ve işlevsel hale

getirilerek elde edilir. 1985 ile 1990 yılları arasında gerçekleştirilen 661 uluslararası karşılaştırmalı yönetim çalışmasının% 93,8'i kültürün fark yarattığını göstermiştir. Bu durum, özellikle çokkültürlü kuruluşlar için kültürel farklılıkları yönetmenin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Çokkültürlü organizasyonlarda farklılıklar açısından daha katılımcı bir atmosferin olduğu görülmüştür (Polat, 2012b).

Özellikle çok uluslu ve uluslararası kuruluşlarda kültürel farklılıkları ele almak için farklı yaklaşımlar ve yöntemler kullanılabilir. Bu, iletişim için ortak bir zemin oluşturmayı kolaylaştıran ortak bir dilin kullanılmasıdır. Farklı kültürlerden çalışanlara, birlikte çalışmalarını sağlayarak geldikleri kültür algısındaki farklılıkları en aza indiren eğitimler vermek. Farklı kültürel özelliklere sahip çalışanların iş performanslarını benzer teşviklerle artıran istihdam yöntemlerinin geliştirilmesi ve tüm bunları gerçekleştirme iradesini yaratan uygun liderliğin oluşturulması olarak tanımlanabilir (Sarayönlü, 2003:42-43).

Uluslararası İmam Hatip Okulları

İmam Hatip Okulları

Erbakan döneminde doruğa çıkan ve halen devam eden tartışmalar aslında 19. yüzyılın ortalarında başlamıştır. Medreselerin ıslah edilmesine, modernleşmenin gerisinde kaldığına dair söylemler, 20. yüzyılda laiklik, demokrasi, sekiz yıllık zorunlu eğitim ve YÖK gibi tartışmalarla devam etmiştir (Aşlamacı, 2014: 266). Bütün orta dereceli okullar gibi İmam Hatip Liseleri de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılmış orta dereceli bir okuldur. Her tür denetim, hak ve yetkisi bu bakanlığa aittir. İmam Hatip Okulları birer meslek okullarıdır. Lakin Endüstri Meslek Liselerinde veya Teknik Liselerdeki gibi yeteneklere dayalı dersler programlarında yer almadığı için, İmam Hatip Liselerini o anlamda birer meslek lisesi saymak mümkün değildir (Öcal, 1998: 17).

100 yıllık süreç de tartışılan nokta burasıdır. İmam Hatip Okullarının misyonu tam anlamıyla ne olduğudur. Genel devlet liselerinden de farklıdır. Çünkü genel liselerin programlarını yaklaşık olarak aynen uygulayan İmam Hatip Liselerinin programları arasında ilave olarak dini yani mesleki derslerde vardır. Üstelik burada okuyan öğrenciler normal liseye göre çok daha fazla ders görmektedir. Tüm lise derslerinin yanı sıra 6– 7 ders daha fazladan okumaktadırlar. Yani liselerde toplamda

12–13 ders varken İHL’de 18–19 ders vardır. Ayrıca, İmam Hatip Okullarında en az iki yabancı dil öğretilmektedir. Arapçanın yanında diğer yabancı dil İngilizce’dir (Öcal, 1998: 17).

İmam Hatip Okullarının Temel Özellikleri

İmam Hatiplerin tüm dünya tarafından model olarak talep edilmesinde bu projeye ihtiyacı olan ülkelerin tarihi, siyasi, dini ihtiyaçların yanında, İmam Hatip tecrübesinin diğer İslam eğitim modellerinin farkının olması önemli bir nedendir. İlk olarak bu okullar devletin gözetiminde olan resmi bir okuldur. Dindar ve kırsal kesimlerden gelen halk destekleri ile okulların sahiplenilmesi, STK ve cemaatler tarafından desteklenmesi, kızlar için alternatif olması, pansiyon imkanlarının olması bu okulun temel özelliklerdendir (Arı, 2012).

- **Devletin Gözetiminde Bakanlıklara Bağlı Bir Okul**

İmam Hatip Okulları kuruluşundan bu yana her zaman devletin gözetimi ve denetimi altında bulunmuş hatta devletin bir projesi olarak doğmuştur. Aslında bu özellik cumhuriyetle gelen bir durum değildir. Selçuklu Devleti’nden Osmanlı Devleti’ne medreselerde eğitim her zaman devletin kontrolünde olmuştur. Bu okullardaki öğrenciler devletin önemli kademelerinde eğitim görmüşlerdir (Akt.: Arı, 2002: 185). Tevhid-i Tedrisatın habercisi bu programın milliden kastı aslında devlet eliyle şekillendirilmesidir.

- **Dindar ve Kırsal Kesimlerden Gelen Halk Destekleri ile Okulların Sahiplenilmesi**

Çok Partili döneme geçiş de DP’nin iktidar olma sebeplerinden birisi İHL’yi tekrar açacaklarına dair söylenen vaatlerdir. İmam Hatip fikri bile tek başına DP’yi iktidar etmeye yetmiştir. Çünkü Türkiye’nin çeyrek yılı neredeyse hem teorik hem pratik anlamda din eğitiminin olmadığı yıllarla geçmiştir. Artık cenaze namazlarını kıldırarak bir imam olmaması halkı bıktırmış ve isyan etme noktasına gelmiştir. Bu sebeple İmam Hatip Okulları Türk halkı için oldukça önemlidir. Çok partili dönemde halkın İHL’ye olan ihtiyacı sebebiyle bu okullara ilgi duyulması oldukça anlamlıdır. Lakin bu dönemden sonra İHL’ye yapılan en sert uygulamalara rağmen Türk halkı çocuklarını bu okullara göndermeye devam etmiştir. Üniversiteye giriş sınavlarında

önü kapatılan okullar olmasına rağmen hala okulların talepçilerin olması araştırılması gereken konulardandır.

- **STK ve Cemaatler Tarafından Desteklenmesi**

Burada dikkatleri çekmemiz gereken bir başka nokta da İmam Hatip Liseleri için kurulmuş olan derneklerin toplumda aktif olarak çalışmasıdır. Siyasetçilerden, akademisyenlere, bürokratlara kadar çok sayıda destekçilerle çalışan STK'lar İmam Hatip Liselerine ve bu liselerin öğrencilerine yönelik her türlü yardımda bulunmuşlardır. Hukuki savunmalardan, burslara kadar birçok alanda öğrencilere destek olmuşlardır. Derneklerde oluşan etkinlikler, toplantılar, bildiriler toplumda bir dava bilinci oluşturmuştur. Öğrencilerin yanı sıra, bu dernekler aracılığıyla dindar kitleler kendi güçlerinin farkına varmışlar, örgütlenerek daha da güçlenmişlerdir. STK'lar kuruldukları yerlerde bölgesel değil, ulusal etkili olmuşlardır.

- **Kız Öğrenciler için Alternatif Okul**

Cumhuriyetin yeni bir insan ve toplum tasarımı idealine karşılık, eski olan her şey inkılâplarla yeniden şekillendirilmiştir. Özellikle bu ideolojik dönüşümün baş mimarı kadınlardır. Cumhuriyet öncesi toplumda her alanda geri bırakılan kadın o dönemde yeni haklarla modernizmin başkahramanını oluşturmaktadır. Kadına seçme ve seçilme hakkı bile verilirken, din görevlisi olma hakkı neden verilmemiştir? O dönemde yalnızca erkekler İmam ve Hatip Liselerine gitmektedir. Bu durumun iki sebebi vardır: İlk olarak bu okullar zaten kapatılmak için açılmaktadır ki bu sebebiyle kızları buraya aktarmaya gerek yoktur ya da modern hale getirilmiş olsa bile İmam Hatipler hala eskinin bir parçasıdır. Yeni özgürleştirilmiş kadınları tekrardan geçmişe ya da eskiye itmeye gerek yoktur. Bu durum 1950 yılına kadar sürmüştür.

Çok partili dönemde, Muhafazakâr aileler İslami ölçüler içerisinde eğitim alma imkânından yoksun bırakılan kızları için İmam Hatip Liseleri taleplerinde bulunmaya başlamışlardır. O dönem de kadınlarda din görevlisi pek görülen bir olgu değildir. Kızını İHL'ye kaydettirmek isteyen bir velinin hukuk mücadelesi sonucu Danıştay II. dairesinin 14\12\1976 tarih ve 1976\ 4374 sayılı kararı ile İHL „ye kız öğrenciler alınmaya başlamıştır(Çakır vd., 2004: 75).

- **Pansiyon olanakları Sağlayan Bir Kurum**

İlk başlarda İmam Hatip Liselerinin toplumsal tabanı, yoksul ve köylü kesimlerden oluşmuş ve imam hatip liseleri bu kesimler için çocukları üzerinden kendi şahsi kaderlerini değiştirmenin, sınıfsal yükselmenin ve şehirle bütünleşmenin de aracı olmuştur. İmam Hatip Liseleri, Türkiye'nin sınıfsal değişimi ve kentleşme süreçleri ile de örtüşen bir sosyolojik vakıadır. Dar gelirli aileler için iyi bir alternatif olan okullar, çocuklarının hem şehirde okumalarını sağlamış hem de imanlı olarak yetişmesine olanak vermiştir. Bu sebeple okullar kırsaldan gelen aileler için çok önemlidir. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü çatısı altındaki faaliyetlerini sürdüren İHL'nin yüzde 28'lik pansiyon olanağıyla diğer okul türleri içinde tartışılmaz bir üstünlüğü vardır. Bu durum İHL'yi dar gelirli aileler için daha cazip kılmaktadır. (Çakır vd., 2004:3).

Medrese kültüründen gelen bu okullar için pansiyonların farklı bir tarihsel benzerliği vardır. Medreseler Cumhuriyet öncesi dönemin aynı zamanda üniversite seviyelerini oluşturduğu için o dönemlerde bu kurumlarda taşradan gelen öğrenciler için pansiyonlar bulunmaktadır. Ayrıca medreseler, ezber ve pratik dersleri için okul sonrası eğitim de gerekmektedir. Pansiyon olanakları bu anlamda gerekli olmasına rağmen o dönemde kırsal alandan gelen çocuklara yurt olması açısından daha avantajlıdır.

İmam Hatip Liselerinin Türleri

Cumhuriyet döneminde ilk defa mektep olan İmam Hatip okulları yüz yıllık tarihsel sürecinde farklı modelleri ile karşımıza çıkmaktadır. Yurt dışındaki Türk öğrenciler için Anadolu Lisesi versiyonu açılan İmam Hatipler, uluslararası arenadan gelen taleplerle Uluslararası İmam Hatip Lisesi olarak yeniden düzenlenmiştir.

Anadolu İmam Hatip Liseleri

Anadolu İmam Hatip Liselerinin açılması, Almanya'daki işçi çocuklarının Türkiye'de eğitilip tekrar geldikleri yere din görevlisi olarak gönderilmesi amacıyla planlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 21 Aralık 1984 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı, Almanca eğitim veren bir Anadolu İmam Hatip Lisesi açılmasına karar vermiştir. İlk defa 14 Ekim 1985 tarihinde İstanbul'un Beykoz ilçesinde, Beykoz Anadolu İmam Hatip Lisesi açılmıştır. Aynı lise daha sonra İstanbul'un Kartal ilçesine taşınarak 29 Haziran 1990 tarihinden itibaren Kartal Anadolu İmam Hatip Lisesi adıyla eğitim ve öğretimine devam etmiştir (Kurt, 2014: 77).

Başlangıçta sadece Almanca eğitim verilen bu lisede 1989 yılında İngilizce eğitim veren bir şube de açılmıştır. Kartal Anadolu İmam Hatip Lisesi ilk mezunlarını 1992–1993 öğretim yılında vermeye başlamıştır (Öcal, 2013:215).

Bu süreden sonra da Kartal Anadolu İmam Hatip Lisesi İstanbul'un en başarılı okullarından bir tanesi olmuştur. 1996–1997 eğitim-öğretim yılına gelindiğinde ise 464 genel İmam Hatip Lisesi yanında 7'si müstakil toplam 108 Anadolu İmam-Hatip Lisesi, iki yabancı dil ağırlıklı İmam Hatip Lisesi, otuz yedi çok programlı lise içinde İmam Hatip Liseleri açılmıştır. O dönemde bu okulların orta kısmında % 43'ü kız olmak üzere 301.983 öğrenci, lise kısmında ise % 38'i kız olmak üzere 247.376 öğrenci bulunmaktadır (Kurt, 2014: 77–78).

2003–2004 yılında 452'ye gerilemesiyle 53 İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Lisesi kapatılmıştır. Anadolu'dan İmam Hatipler en parlak dönemlerini 2005 yılından itibaren yaşamıştır. Öyle ki 2011–2012 öğretim yılında 378 bağlı, 17 adet de bağımsız Anadolu İmam Hatip Lisesi açılmıştır. 2013–2014 yılına gelindiğinde ise Anadolu İmam Hatip Liseleri'nin sayısı, 568'i bağlı, 22'si bağımsız olmak üzere toplam 590'a yükselmiştir (Kurt, 2014: 77).

Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liseleri

Yabancı uyruklu öğrencilerin okuduğu bu lise türü yaklaşık on yıllık bir projedir. Türkiye'de 4 tane olan bu model, farklı ülkeler de açılmış durumdadır. Uluslararası arenaya açık bu model her ne kadar 100 yıllık bir duruş olsa da aslında 1000 yıllık kültür ve tarihin yansımasıdır. İmam Hatip modelinin 1000 yıllık birikimi yani doğunun gelenekseli ve batının moderninin bir uyum içerisinde sunma çabası, son yıllarda pek çok Müslüman ülke için bir model özelliği kazanmasına sebep olmuştur. Diğer taraftan Türkiye'nin İslam Dünyası içerisinde son dönemler de hızla gelişme gösteren grafiği ve yönetim şekli, İslam anlayışı ve doğu-batı arasındaki dengeyi aksettiren konumu sebebiyle pek çok ülkenin dikkatlerini Türkiye üzerine çevirmiştir (Koyuncu ve Birekul, 2014: 173–174).

Türkiye'nin hızla gelişen bu grafiğini geleceğe taşımanın ve yarını varlığımızla kuşatmanın yolu eğitimden ve sahip olduğunuz değerleri, sınırlarınızın dışına bu eğitim ile taşımaktan geçmektedir. Eğitim ile kendisinden yardım isteyen ülkelere, yeni bakış açıları kazandırarak yeni ufuklar açma stratejisi ile Türkiye'nin son yıllarda özellikle Afrika ülkeleri başta olmak üzere yetişmiş din adamı ihtiyacını

karşılama ve eğimli insan profiline katkı sağlama düşüncesi Uluslararası İmam Hatip Liselerinin açılmasında temel teşkil etmiştir (Koyuncu ve Birekul, 2014: 173–174).

Türkiye, İslam dininin temelini hoşgörü ve iyilik olduğunu göstermek için, dünyanın her yerinden farklı öğrencileri davet etmiş ve Türkiye’de eğitim almalarını sağlayarak kalıcı dostluk köprüleri ile küresel barışın oluşmasında ve kaliteli bir din eğitimi ile insanlığa hizmet etme bilincine sahip nesilleri yetişmesini öngören çalışmalarda bulunmuştur. Türkiye’de İmam Hatiplerin uluslararası bir projeksiyona dönüşmesinin arkasında, diğer ülkelerden de talepler olması önemli nedendir (Gülali, 2013).

Uluslararası İHL Programı

Uluslararası İHL’nin eğitim dili Türkçedir. Öğrenciler haftada 40 saat ders görmektedirler. Türk öğrenciler SBS puanı göre yerleştirilmektedir ve Anadolu İmam Hatip Lisesi müfredatıyla eğitim almaktadırlar. Bu liselerde okuyan öğrencilerin yol ve iâşe masrafları, Türkiye Diyanet Vakfı tarafından karşılanmaktadır. Başarılı öğrencilerin belirlenen sınırın üzerinde bir not ortalamasına ulaşmaları durumunda İlahiyat Fakültelerine geçebilme imkanlarını vardır. İsteyenler kalıp doktora başlayabilecekken, isteyen ülkesine dönüp din adamı olarak da devam edebilecektir (Ünal ve Ekin, 2012:20).

Eğitim Müfredatı

Uluslararası İHL’de kullanılan eğitim programı diğer Anadolu İmam Hatip Liseleri’ndeki ders programıyla aynı olmasının sebebi, bu modelin Türkiye’ye özgü olmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle Uluslararası statüde olsa bile bu okullarda, Türk öğrencilerin aldığı eğitimin aynısı öğretilmektedir. Eğitim dili Türkçedir. Öğrenciler ilk dönemi Türkçe öğrenerek geçirmektedir. Seçmeli ders İngilizce ve Almancadır. Arapçada mesleki derslerin içinde geçmektedir. İmam Hatip Liselerinde öğretilen fen ve kültür derslerinin, mesleki derslere oranı yüzde 60’dır. Aşağıdaki tabloda okutulan derslerin saatlerine ve sınıflara göre dağılımı gösterilmektedir (Çakır vd., 2004).

Tablo 1.*Uluslararası İHL'lerde okutulan kültür dersleri*

ORTAK DERSLER	9.SINIF	10.SINIF	11.SINIF	12.SINIF
DİL VE ANLATIM	2	2	2	2
TÜRK EDEBİYATI	3	3	3	3
TARİH	2	2	-	-
T.C. İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK	-	-	2	-
COĞRAFYA	2	2	-	-
MATEMATİK	6	6	-	-
FİZİK	2	2	-	-
KİMYA	2	2	-	-
BİYOLOJİ	3	3	-	-
SAĞLIK BİLGİSİ	1	-	-	-
FELSEFE	-	-	2	-
YABANCI DİL	6	2	2	2
SEÇMELİ DERSLER	1	1	1	1
TRAFİK ve İLK YARDIM	-	-	-	1
TOPLAM	30	25	12	9

Kaynak: MEB 2015–2016 Yılı Lise Ders Çizelgeleri

Tablo 2.*Uluslararası İHL'ler de okutulan meslek dersleri*

MESLEK DERSLER	9. SINIF	10.SINIF	11.SINIF	12.SINIF
KUR'AN-I KERİM	4	4	4	4
MESLEKİ ARAPÇA	4	4	4	3
TEMEL DİNİ BİLGİLER	1	-	-	-
SİYER	-	2	-	-
FIKİH	-	2	-	-
TEFSİR	-	-	2	-
KARŞILAŞTIRMALI DİNLER TARİHİ	-	-	-	2
HADİS	-	2	-	-
AKAİD VE KELAM	-	-	2	1
HİTABET VE MESLEKİ UYGULAMA	-	-	-	2
İSLAM KÜLTÜR VE MEDENİYETİ	-	-	-	2
TOPLAM	9	14	12	14

Kaynak: MEB 2015–2016 Yılı Lise Ders Çizelgeleri

Öğrenci Seçimi

Türk ve uluslararası öğrenciler İmam Hatiplere belli kriterlere göre alınmaktadır. Türk öğrenciler Türkiye genelinde yapılan sınavlarla belirlenmekte, uluslararası öğrenciler de Türkiye Diyanet Vakfı tarafından seçilmektedir. Bu okullarda okumak isteyen öğrenciler nisan-mayıs aylarında diyanet. org.tr adresinden başvuru yapmaktadırlar. Başvurular sonrasında, öğrenciler mülakat merkezilerine alınmaktadırlar. Uluslararası İHL programına başvuracak adayların öncelikle taşınması gereken bazı şartlar vardır (Türkiye Diyanet Vakfı İmam Hatip Liseleri Başvuru Rehberi, 2014):

1. Ülkemizdeki ilköğretim okulunun 8. sınıf seviyesine denk bir eğitim öğretim kurumunu en az iyi derece (70%) ile bitirmiş olmak.
2. Vakıfça geçerli kabul edilen bir mazereti olmaksızın ilköğretimden sonra öğrenimine iki yıldan fazla ara vermemiş olmak.
3. Erkek olmak.

4. 01.01.1998'den sonra doğmuş olmak.
5. Ülkelerindeki öğrenimleri süresince disiplin cezası almamış olmak.
6. Bedence ve ruhça sağlam sıhhatli olup, Türkiye'de eğitim görmeye engel herhangi bir hali bulunmamak.
7. KKTC'den getirilecek öğrencilerde KKTC vatandaşı olmak.
8. Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşı olmamak.
9. Türkiye Diyanet Vakfı'nın herhangi bir ülke veya bölgeden herhangi bir sayıda öğrenci kabul etme zorunluluğu yoktur (Türkiye Diyanet Vakfı İmam Hatip Liseleri Başvuru Rehberi, 2014: 12).

Bu şartlardan en önemlisi ortaokul ve ya ortaokul benzeri 8 yıllık bir okulun derslerinden istenen başarı yüzdesinin 70 olmasıdır. Uluslararası İHL'ye her yıl gelen öğrenci başvuru sayısı artmaktadır. Örneğin Tanzanya'da bulunan Suffe İmam Hatip Lisesi, Türkiye'de açılacak olan Uluslararası Kız İmam Hatip Lisesi için mülakat açmış ve 50 kişilik öğrenci grubu için, 10.000'den fazla öğrenci başvurmuştur (Suffe İmam Hatip Lisesi Briefing Dosyası, Mayıs 2015). Bu yüzden TDV'nin öğrenci seçimlerinde, mülakatlardan alınan sonuçlar da ortalama kadar önemlidir.

Mülakatlar ve Başvuruların Değerlendirilmesi

Başvurusu kabul olanlar öğrenciler eğitim yılı başlamadan, ön elemeye tabi tutulmaktadır. Komisyon ön elemelerin yapılmasının ardından görevlendireceği bir heyetle öğrencilerle mülakat gerçekleştirmekte ve bu mülakat sonuçlarına göre kesin listeler belirlenmektedir (Türkiye Diyanet Vakfı İmam Hatip Liseleri Başvuru Rehberi, 2014: 12).

Mülakat Konuları

Mülakat konuları şu şekildedir:

- Kur'anı Kerim okuma ve tecvit bilgisi,
- Temel dini bilgiler (İman, itikat, ibadet, siyer- ahlak),
- Genel kültür,
- Davranış gözlemi,
- Eğitime ilgi,

- Özel yetenek (Türkiye Diyanet Vakfı İmam Hatip Liseleri Başvuru Rehberi, 2012: 12).

Mülakat Merkezleri

Öğrenci yoğunluğu olan ülkelere mülakat heyetleri gönderilmekte diğer ülkelerde ise belge üzerinden öğrenci seçimi yapılmaktadır. Mülakatlar TDV koordinatörlüklerinde, müşavirliklerde, elçiliklerde, elçiliklere bağlı merkezlerde veya online video konferans yöntemiyle yapılmaktadır (Türkiye Diyanet Vakfı İmam Hatip Liseleri Başvuru Rehberi, 2014:12).

Tablo 3.

Türkiye'ye öğrenci gönderen ülkeler

ABD	HİNDİSTAN	ORTA AFRIKA CUMHURİYETİ
AFGANİSTAN	IRAK	PAKİSTAN
ARNAVUTLUK	İSVEÇ	PATANI
AZARBEYCAN	KAMERUN	RUANDA
BANGLADEŞ	KARADAĞ	RUSYA
BENİN	KAZAKİSTAN	SENEGAL
BOSNA HERSEK	KENYA	SİRBİSTAN
BULGARİSTAN	KUZEY KIBRIS	SİERRA LONE
BURKİNA FASO	KIRGIZİSTAN	SRİ LANKA
BURUNDİ	KOMORAS	SOMALİ
CEZAYİR	KONGO	SUDAN
CİBUTİ	KOSOVA	SURİYE
ÇAD	MAKEDONYA	TACİKASTAN
ÇİN	LİBERYA	TANZANYA
ÇİN (KAŞGAR)	LİTVANYA	TAYLAND
ÇİN (URİMÇİ)	MADASGAR	TOGO
EKVATOR GİNESİ	MALAVİ	TÜRKMENİSTAN
ENDENOZYA	MALEZYA	UGANDA
ETİYOPYA	MALİ	ÜRDÜN
FİLDİŞİ SAHİLLERİ	MOĞALİSTAN	VİETNAM
FİLİPİNLER	MOZAMBIK	YEMEN
GABON	MYNMAR	YUNANİSTAN
GANA	NEPAL	ZAİRE
GİNE	NİJER	ZAMBİYA
GİNE BISSAU	NİJERYA	ZİMBABVE

Kaynak: MEB 2015–2016 Yılı Lise Ders Çizelgeleri

Diğer İmkânlar (Barınma, Yeme -İçme, Sosyal Aktiviteler)

Türkiye Diyanet Vakfı, burs programına kabul edilen tüm burslu öğrencilerin İaşe ve yol masraflarına ilave olarak Komisyon kararıyla belirlenen miktarlarda aylık burs (harçlık) imkânı sunmaktadır (Türkiye Diyanet Vakfı Kılavuz, 2015: 14).

Öğrencilerin hem dönemlik yorgunluklarını üzerlerinden atmaları hem de Türkçe, Arapça ve Kuran-ı Kerim derslerini takviye amacıyla ücretsiz yaz ve kış kampları düzenlenmektedir. Bu kamplar şehir dışında olup yüzme, spor, izcilik gibi aktiviteleri içermektedir (Türkiye Diyanet Vakfı Kılavuz, 2015: 15). Yaz dönemi okulda kalan öğrenciler için bu sistem devam etmektedir. Okuldaki diğer imkanlar da aşağıdaki listede bulunmaktadır:

- Üç öğün sıcak yemek,
- Kütüphane,
- Kapalı ve açık spor alanları,
- Tarihi mekânlara ve çeşitli şehirlere gezi,
- Hafızlık yapmak isteyen öğrencilere özel öğretmen,
- Cuma ve vakit namazlarında imamlık imkânı,
- Günlük çarşı izinleri,
- Ücretsiz okul kıyafeti ve ders kitapları,
- Yatakhaneyle ailelerle görüşmek için telefon,
- Bilgisayar odası ve internet,
- Wi-fi,
- Dinlenme salonları,
- 24 saat sıcak su,
- Kantin (Türkiye Diyanet Vakfı Kılavuz, 2015: 13–14).

Okulları diğer okullardan ayıran en önemli özelliklerinden birisi de ders saati dışında ücretsiz olarak verilen etütlerdir. Hafta içi sabah Kur'an-ı Kerim etüdü ile akşam ve hafta sonu Türkçe, Kur'an-ı Kerim, Matematik, Arapça, Tefsir, Fıkıh, Hadis, İngilizce vb. derslerden oluşan etüt programları sunulmaktadır (Türkiye Diyanet Vakfı Kılavuz, 2015: 15). Öğrencilerin bu alanda eksikliklerini tamamlamak için okullarda görevli belletmenler vardır. Özellikle Arapça ve hafızlık eğitimi için okulda bulunan belletmenler, öğrencilere ders çalıştırmakla görevlidir.

Vizyon Ve Misyon Anlamında Uluslararası İmam Hatip Lisesi

Uluslararası İmam Hatip Liseleri Türkiye'nin gelecek yüzyılımı ve perspektifini belirleyecek olan bir eğitim hamlesi, İslam dünyasının lideri olma yolunda hızla ilerleyen ülkemizin, Müslüman coğrafyalarda Türkiye sevdasının meşalesini ateşleyecek ilk kıvılcımıdır. Genel anlamda Uluslararası İmam Hatip Liseleri, Türkiye ile Müslüman ülkeler arasında sağlam, kalıcı bir diyalog ve dostluk köprüsü oluşturması beklenen proje olsa da özel anlamda farklı vizyon ve misyonlara sahiptir (Kurt, 2014).

Uluslararası İmam Hatiplerin Görünür İşlevleri

Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ve Türkiye Diyanet Vakfı arasında yapılan bir protokol çerçevesinde, Uluslararası İmam Hatip Liseleri'nde Müslüman ülke ve toplulukların din eğitimi ve din hizmetleri personelinin yetiştirilmesine yardımcı olmak, bu ülkelerle ülkemiz arasında sağlam, kalıcı bir dostluk köprüsünün kurulmasını temin etmek, sağlıklı bir din eğitimi anlayışı ile insanlığa hizmet etme bilincine sahip aydın nesillerin yetişmesine, küresel barışın sağlanması için dinin temel prensibi olan hoşgörü ve müsâmaha bilincine katkı sağlamak amaçlanmaktadır (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü). Ancak protokolda ifadesini bulan bu amaçların pratikte yansımaları farklı algı ve uygulamalara konu olduğunu görmek mümkündür. Bu konu da sadece öğrencilerin değil, (DEGM), (TDV), okul yöneticileri ve eğitimcilerin algılarında da farklılık vardır. Nitekim her okulda bu konuya ilişkin farklı bir anlayış söz konusu olup, bu durum eğitim ve öğretime yansımaktadır. (Koyuncu ve Birekul, 2014: 174)

TDV ve DEGM yöneticilerin projeyi hazırlamalarında ki temel amaç, Müslüman ülke ve toplulukların din eğitimi ve din hizmetleri için personel yetiştirmektir. Okullarda ki yönetici ve öğretmenlerde ise iyi bir Müslüman, iyi bir âlim yetiştirme amacına matufturlar. Burada en önemli konulardan biri de öğrencilerin düşünceleridir. Liseyi bitirdikten sonra politika okumayı düşünen ve Balkanların Aliya İzzetbegoviç'i olmak isteyen Karadağlı Mustafa'nın hayaline sahip çok sayıda öğrenci vardır. (Salihoviç, 2012: 42)

Konya'da bulunan Mevlana Uluslararası Anadolu İmam Hatip Lisesi Müdürü Mevlüt Özdemir'e göre okullarındaki öğrencilerin çoğu İmam Gazali gibi olmak istemektedir (Özdemir, 2015). Koyuncu ve Birekul'un yaptığı bir çalışmaya göre Öğrencilerin çoğunluğu Uluslararası İHL'ye din görevlisi olmak amacıyla gelmemiş

olup, Türkiye’de eğitim görmek istemelerinin temel sebebi burada (ülkelerine nispetle) daha iyi ve kaliteli bir eğitim alacaklarına olan inançlarıdır. Buna göre, öğrencilerin çok büyük bir bölümünün İHL’yi tercih sebebi din eğitimi almak değildir. Bu durumun ortaya çıkmasında Türkiye’ye gelirken din eğitimi alacaklarını bilmemenin yanı sıra gelinen ülkenin toplumsal yapısı ve ekonomik özellikleri oldukça etkilidir (Özdemir, 2015: 177).

Koyuncu ve Birekul (2014)’un yaptığı araştırmada din görevlisi olmak için gelmeyen öğrenciler olduğu görüşü kısmen doğrudur. Çünkü 2006 „da başlayan bu çalışma 10 yılda çok ilerlemiş ve eksikliklerini önemli derecede gidermiştir. 10 yıldır, 50’den fazla ülkelerde birebir mülakatlar yapan TDV yöneticileri bu alanda oldukça dikkatlidir. Mülakatların içeriği din bilgilerinden oluşur, en azından Türkiye’ye gelen öğrencilerin nasıl bir okulda okuyacaklarına dair bilgileri vardır.

Vizyon ve misyon kadar din görevlisinin kim olduğuna dair de bir belirsizlik vardır. Öğrenciler ülkelerine dönüp birer din görevlisi gibi hareket edemeseler bile, farklı bir meslekte, örnek bir Müslüman olarak yaşamayı İslam için dini bir görev olarak görmektedirler. Afrikalı bir öğrencinin şu ifadesi de bu düşüncüyü desteklemektedir: “ Bizim orda zaten hocadan geçilmiyor. Hocaya zaten kimse itibar etmiyor. Ben buradan mezun olup gittiğimde bana kimse itibar etmeyecek. Yani döndüğümde ülkeme bir faydam olmaz. Dini anlatsam bile kimse dinlemez. Ama doktor olsam, mühendis olsam o zaman sözüm dinlenir, bu yolla dini anlatmam da hem daha faydalı olur.” (Koyuncu ve Birekul, 2014: 177).

Uluslararası İmam Hatip Liselerinin amaçlarına yönelik beklentiler, okul yöneticilerinde de farklı algılar oluşturmaktadır. İstanbul’da bulunan Fatih Sultan Mehmet Anadolu İmam Hatip Lisesi müdürüne göre bu projenin hedefi şöyledir: “Okulumuz İmam Hatip Lisesi olması sebebiyle amacı ve hedefi bellidir. Hedef sadece diploma almak değil, bildiklerine inanan ve inandıklarını çevresinde etkin kılabilen bireyler yetiştirmektir. Yaşadığı toplumun değer yargılarıyla örtüşen bir hayat tarzından zevk alan, heyecan duyan insanlar yetiştirmektir.” (Demirçelik, 2012: 10)

Uluslararası İmam Hatiplerin vizyonu ve misyonuna yönelik sorunların tespiti için, çözülmesi için gereken öncelikli konular da vardır. Din adamı yetiştirilmek için Türkiye’ye gelen farklı mezhepte ki öğrenciler, Türkiye’de Hanefi mezhebine göre eğitim almaktadır. Ülkelerine döndüklerinde kendi mezheplerini tam anlamıyla bilmeyen bir din adamı olarak görev alacaklardır. Yine ülkelerine din adamı olacak

gidecek öğrenciler için İHL müfredatı yeterli değildir. İslam coğrafyasına yönelik önemli dersler de eklenmelidir. Ama bu uluslararası olmayan İHL'lere haksızlık olması açısından imkansız görünmektedir. Öncelikle bizim bu proje ile hedefimiz, kendi ülkemiz vatandaşlarına verdiğimiz İmam Hatip eğitimine uluslararası bir perspektif kazandırarak, diğer Müslüman kardeşlerimizin hizmetine sunmaktır (Gülali, 2012: 6).

Uluslararası İHL'nin Türkiye'de olduğu gibi İslam eğitimi yanında fen bilimleri gibi farklı disiplinlerin bir arada sunulacağı bir model olması bekleniyorsa, Afrika'da ya da diğer ülkelerde medrese eğitimi almış öğrencilere, Türkiye'de alacakları eğitimin yetersiz geleceği de unutulmamalıdır (Çakır vd., 2014).

Uluslararası İmam Hatiplerin Örtük İşlevleri

Uluslararası İmam Hatip projesinin protokol de yazmayan ve görünmeyen işlevleri de vardır. Uluslararası İHL Öğrencilerine Türkiye'nin yaklaşımı diğer ülkelerinin uluslararası öğrenci anlayışından oldukça farklıdır (Özer, 2012: 10). Çünkü Türkiye ve Diyanet İşleri Başkanlığı projeye katılan öğrencileri “yabancı uyruklu öğrenci” olarak değil, “misafir öğrenci” olarak görmektedir. Bu durum doğal olarak Uluslararası İHL projesinin örtük işlevlerini de belirlemektedir (Özoğlu vd., 2012: 5).

Bu rekabetin altında çok sayıda nedenler vardır. Ama Uluslararası İHL projesi bu nedenlerin ve rekabetin dışındadır. Türkiye'de okuyan Uluslararası İHL öğrencileri böyle bir anlayışın dışındadır. Çünkü zaten öğrenciler burslu getirilmekte iken aynı zamanda öğrenci seçimlerinde dünyanın en fakir bölgeleri özellikle diyanetin ilgi alanını oluşturmaktadır. ABD, İngiltere, Avustralya ve Kanada gibi ülkelerin yabancı uyruklu öğrencilerin harcamalarının ülke ekonomisi içinde ciddi bir paya sahip olmasının altında yatan neden, bu ülkelerin dilinin İngilizce olmasından kaynaklanmaktadır. Yine Türkiye dil üzerinden para kazanan grup içinde yer almaz çünkü eğitim dili İngilizce değildir. Türkiye'de yabancı öğrenciyi para kazanmak için değil yurtdışındaki kardeşliğin artması için istemektedirler. Öğrenciler, kültürlerarası diyalogun geliştirilmesine de önemli katkılar sağlamaktadırlar (Özer, 2012: 10).

Devletleri ile anlaşmazlıkların yanında düşünce tarzı ve yaşam biçimi farklı olan öğrencilerin birbirleriyle aynı ortamda yaşayabilmesi ile sonuçlanacak bu durum Uluslararası İHL projesinin amaçlarına uygun bir yaklaşımdır. Ayrıca, farklı dil, din

ve ırklardan gelen öğrenciler farklılıklarıyla gittikleri ülkelerin eğitim-öğretim sürecini zenginleştirmektedirler (Keskin ve Yaman, 2014: 935).

Ülkelerinde veya başka yerlerde alabilecekleri rol ve statüler eğitim gördükleri ülkeler için önemli avantajlar sağlama imkânı da verebilmektedir. Uluslararası İmam Hatiplerin yukarıda saydığımız genel geçer öğrenci teorilerinin dışında misyonları vardır. Bu okullarının görünmeyen misyonları 8 başlık altında toplanabilmektedir (Gülali, 2014):

1. İslamafobyayla mücadele etmek, İslam ve zayıflığı birleştiren itibarsızlaşma hareketine bir panzehir olarak sunmak; “Bugün dünyada ve özellikle batı ülkelerinde sürekli pompalanan İslamafobyaya karşı da bunun İslam’a ve Müslümanlara büyük haksızlık olduğunu göstermemiz ve bu meyanda insanlar yetiştirmemiz, eğitim kurumlarımızı dışımızdaki insanlara açmamız gerekiyordu. Elbette bu konuda daha çok şey söylenebilir.” (Gülali, 2014: 5). Diyerek bu okulların misyonuna dair yorumlar getirmiştir.
2. Dini bilgileri de öğrenen ama hem modern hem dünyaya açık İslam okulları olduğu mesajını vermek; Dini bilgileri de öğrenen ama hem modern hem dünyaya açık şahıs yetiren bir okulun var olduğunu göstermek ve bu okullarda bu tanıma uygun bireyler yetiştirmek amacı taşımaktadır. 11 Eylül saldırıları sonrasında Güney ve Güneydoğu Asya’daki medreselere ilişkin batı kaynaklı pek çok çalışma yapılmaktadır. Daha çok politik merkezli bu çalışmalarda medreselerin şiddetle ilişkisi üzerine durulmakta, medreselerdeki eğitimin cihad ideolojisini öne çıkardığı, modern bilgiyi engellediği, yaratıcılığı yok ettiği ve bağınazlığı yaygınlaştırdığı (Aşlamacı, 2014: 18) ile ilgili iddialar yayılmaktadır.
3. Türkçenin dünya eğitim dillerinden bir tanesi olmasının sağlanması ve tüm ülkelerde bu dilin temsilcileri olması; Uluslararası öğrenciler, okudukları ülkelere pek çok alanda önemli fırsatlar ve katkılar sağladığından yukarıda bahis edilmiştir. Örneğin, çok sayıda yabancı öğrencinin okuduğu ABD, İngiltere, Avustralya ve Kanada gibi ülkelere bakıldığında, yabancı uyruklu öğrencilerin harcamalarının ülke ekonomisi içinde ciddi bir paya sahip olmasındaki sebep olmasında bu ülkelerin anadillerinin İngilizce olmasından kaynaklanmaktadır. Farklı ülkelerdeki eğitimler ve Türkiye’deki yabancı uyruklu öğrencilerle Türkçede dünyanın önemli eğitim dillerinden bir tanesi haline getirilmesi açısından önemlidir.

4. Arapça için yeni bir adres oluşturmak; Arapça ile bağlarını yüz yıl önce koparan Türkiye'nin, Arapça konuşan devletler ile din ve tarih anlayışının yanı sıra dil bağının da yeniden oluşması ve eskiden olduğu gibi Türkiye'nin, Arapçanın tekrar önemli merkezlerinden birisi haline gelmesinin sağlanması amacı vardır.
5. Türk Okullarına alternatif olarak sunmak; Uluslararası İHL'den önce yurt dışındaki eğitimlerin eksikliğini kapatan bu okulların bir eğitim kurumu işlevlerini kaybedip, birçok ülke tarafından kapatılmaya başlamasıyla yeni okul ihtiyaçları zaten doğmuştur. Türk Okulları İslam eğitimi veren okullar değildir. Farklı ülkelerden, farklı dinlerden öğrencilerde rahatlıkla bu okullara alınmaktadır. Üstelik bu okullar oldukça pahalıdır. Uluslararası İHL, Türk Okullarının bu açığını da kapatmakta olup, eğitim ve öğretim alanından daha kapsamlıdır.
6. Farklı dil, kültür ve renklerden oluşan gönül coğrafyalarında ortak ruhi şekillendirme ile aynı duyguları paylaşan nesiller yetiştirmek; Aslında bu proje ile yurt dışındaki Türkiye algılarını olumlu yöne çevirmek, Osmanlı Devleti döneminde tarihsel, kültürel, dini birliğimiz olan ve çeşitli stratejilerle bizden koparılan bu bağların yeniden oluşturulması ve güçlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bugün Türkiye'yi hala Osmanlı Devleti olarak tanıyıp da gelen çok sayıda yabancı öğrenci bulunmaktadır.
7. Entelektüel birikimi olan güçlü, seçkin bir insan bir insan profili sunmak; Güçlü, seçkin dünya ve ahiret adına iyi eğitilmiş entelektüel dünya vatandaşları yetiştirmek bu projenin aslında görünür işlevlerinden bir tanesidir. Uluslararası İHL'nin vizyonunda bu kişilik özellikleri daha çok "din görevlisi" ne atıf edilmiş durumdadır.
8. Öğrencilere tarih dersine dair gerçek bilgiler kazandırmak; Farklı ülkelerdeki öğrencilerin, kendi ülkelerinde öğretilen tarih derslerinde Osmanlı Devleti, Türk ve Türkiye tarihine dair çok sayıda yalan ve yanlış bilgi verilmektedir. Özellikle dil, kültür ve tarih anlamında bağlarımız olan ülkelerin nesillerine tarihe dair gerçek bilgiler verme de, bu okullarının örtük işlevleri arasındadır.

Türkiye’deki ve Dünya Kamuoyundaki Uluslararası İmam Hatipler

Uluslararası İHL vizyon ve misyonuyla dünyaya lider olacak, Türkiye’nin gönül elçisi olacak öğrencileri yetiştirme yolunda emin adımlarla ilerlemektedir. Türkiye’de çok önemli bir misyon üstlenen Uluslararası İmam Hatipler, kurulduğu günden bu yana hem dini hem de pozitif ilimler alanında kendi sahasında önemli başarılar elde etmiştir. Türkiye ilk defa katıldığı, Katar’ın 2 yılda bir düzenlenen Arapça Münazara Yarışması’nda dünya birincisi olmuştur. Uluslararası Fatih Sultan Mehmet Anadolu İmam Hatip Lisesini temsil eden Ürdünlü öğrenciler, Türkiye’nin milli takımını oluşturmaktadır. Yarışmada “En İyi Konuşmacı” ödülünü alan Hassan Cemal: “Gitmeden umudumuz çok azdı. Çünkü karşımızda Arap ülkeleri vardı. Gittik, başardık. Oradaki tüm ülkeler, Türkiye’yi destekliyorlardı. Arapça sadece Araplara özgü değil.” (Milli İmam Hatipler Dünya Birincisi Oldu, <https://www.yenisafak.com/amphtml/egitim/milli-imam-hatipliler-dunya-birincisi-oldu-630072>) derken, Türkiye’nin de Arapça için bir adres olabileceğini göstererek, Uluslararası İHL’ye yeni bir misyon yüklemektedir. Yine bu durum yüz yıl önce Arapça ile bağlarını koparan Türkiye’nin, Arapça konuşan devletler ile din ve tarih anlayışının yanı sıra dil bağının da yeniden oluşması açısından önemli bir başarıdır. Bu başarı elbette birçok Müslüman ülkenin dikkatini çekmiştir. Kendi dinamikleri içindeki modeli ve bu modelin hizmetlerini, uluslararası boyutlara taşıyınca da bu kurumlar bütün dünyanın ilgi odağı haline gelmiştir.

Yerli ve yabancı basın, kurum ve kuruluşlar, siyasetçiler, bürokratlar, bilim-kültür-sanat ve devlet adamları, sivil toplum kuruluşlarının yanı sıra İslam dünyasının önemli din adamları, Türkiye’deki Uluslararası İHL’yi ziyaret etmeye ve okulları daha yakından tanımaya başlamışlardır. 70’den fazla ülkeden gelen öğrencilerin aralarında kısa sürede oluşan kardeşlik örneğinin yanında, bu okullardaki eğitim kalitesi de yerli-yabancı bütün misafirlerin büyük takdirini kazanmaya başlamıştır. Bu süreçle birlikte İmam Hatipleri kendi ülkelerine bir model olarak götürme talepleri gelmiştir.

İlk olarak Türkiye’de uygulamaya koyulan Uluslararası İmam Hatip Liseleri, hedeflenen başarı ve amaçlara ulaşmıştır. Ama bu okulların sayısı az olduğu için söz konusu ülkelere daha fazla öğrenciyi misafir etme konusunda sorunlar yaşanmaktadır. Bu nedenle kullanılacak ikinci yöntem, Türkiye’deki modelin başka ülkelere taşınması olacaktır. İlk olarak Avrupa’da açılmaya başlayan, Türkiye Diyanet Vakfı ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın iş birliğiyle organize edilen Uluslararası

İmam Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakültelerinin sayısı, dünya genelinde 10 ülkeye çıkarılmıştır. Bugün bu okullarda 3 bin 500 öğrenci eğitim almaktadır (Demelioğlu, 2012).

Uluslararası İmam Hatip Liseleri’ni projesi, İslam dünyasının birçok alanda ihtiyaçları giderecek bir proje olduğu muhakkaktır. Ama bu projenin uygulanacağı bölge Türkiye mi yoksa İHL ihtiyacı olan ülkenin kendisi mi olmalıdır? Asıl tartışılması gereken konu budur. Çünkü Uluslararası İHL içerde ve dışarıda olmak üzere iki ayaklı bir projedir. Uluslararası İHL’nin vizyon ve misyonuyla ilgili problemlerin aşılması açısından, Uluslararası İHL’nin farklı ülkelerde uygulanması bir çözüm olabilmektedir. Örneğin, Latin Amerika ülkelerinin İHL’ye ihtiyaç duyduğu alan, “din görevlisi”dir. Bu yüzden burada açılacak okullar da “din görevlisi” yetiştirmeye yönelik olmalıdır. Afrika gibi nüfusunun çoğu Müslüman olan ülkeler de ise, ülkenin ihtiyacını karşılayacak mesleklerin eğitiminin yanı sıra, bu mesleklere sahip iyi birer Müslüman yetiştirme amaçlı İHL programları oluşturulmalıdır. Yine Avrupa’da açılacak okullarda, diğer Müslümanların yanı sıra gurbetçi Türk ailelerinin istekleri doğrultusunda, Türkiye’nin tarihin, dilinin, kültürün öğretildiği örnek Müslümanlar yetiştirilme üzerine olmalıdır. Ayrıca bu yöntem, Türkiye’nin uluslararası diplomatik ilişkilerinde bu öğrencilerin üstleneceği rol, dünya kamoyuna ve Türkiye’nin dış diplomasisine sağlayacağı katkıların netleşmesi açısından önemlidir. Yerinde ve öğrencinin kendi kültüründe verilecek bu eğitim maliyet açısından da yararlı iken özellikle Uluslararası İHL’nin Türkiye’deki sorunlarının çözülmesi açısından oldukça kullanışlıdır. Örneğin İHL’de öğretilen İslam anlayışının Sünni görüşte olması ve 70’den fazla ülkelerden gelen öğrencilerin mezheplerin farklı olmasına yönelik sorunlarının çözümü açısından da ilgili ülkede İHL açmak daha doğrudur. Ülke de yaygın olan mezhebe göre, okulun müfredatı değiştirilebilir ve aynı mezhepten eğitimler dersleri verebilmektedir. Nitekim bu konuda farklı ülkelerdeki Uluslararası İHL örnekleri ve onların kuruluş amaçları da bu yargıyı desteklemektedir (Özoğlu vd., 2012).

Diğer Ülkelerdeki İmam Hatip Örnekleri

Türkiye’den din eğitimine yönelik gelen taleplerden sonra, söz konusu ülkeler ile Türkiye arasında, sağlam ve kalıcı bir diyalog kurularak dostluk köprüleri oluşturulması amaçlanmıştır. Bu çerçevede DİB ve TDV işbirliği ile Romanya’da 1 Kolej, Azerbaycan ve Bulgaristan’da 4 İmam Hatip Okulu ve İlahiyat Lisesi

açılmıştır (Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Diyanet İşleri Başkanlığı Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü). Din eğitimi veren okullar konusunda halktan gelen istek ve desteklerle birlikte bazı STK, cemaat ve derneklerde uluslararası tarzda eğitim veren İHO'ları açmışlardır (Özer, 2012).

• Brüksel

İbn-i Sina İmam Hatip Lisesi; Avrupa'nın İlk İmam Hatip Lisesi olan, Brüksel İbn-i Sina İmam Hatip Lisesi Avrupa'ya göç eden Türklerin, çocuklarının İslami eğitimlerini her yönüyle ve eksiksiz almak istemelerinden kaynaklanan ihtiyaçtan dolayı açılmıştır. Bu okulların açılmasında, İslam dini kadar, Türk dilini tam anlamıyla öğretmek de amaçların arasındadır. Belçika'nın Mons şehri yakınlarında 1991 yılından bu yana İslam eğitimi alanında faaliyetler yürüten İbn-i Sinâ İslami İlimler Enstitüsü, Milli Görüş Teşkilatı tarafından 1989 yılında satın alınarak, 2012–2013 eğitim öğretim yılında Avrupa'da benzeri bulunmayan Kız İmam Hatip Lisesi olarak açılmıştır (Özmen, 2013).

İmam Hatip Lisesi'nde eğitim alabilmenin şartını Türkiye'deki gibi ortaokul mezunu olmaktır. Öğrenciler alacağı 4 yıllık İmam Hatip programı sonrası lise mezunu olarak üniversitede eğitimine devam edebilir. İmam Hatip programı içerisindeki dersler ise; Dil ve Anlatım, Edebiyat, Matematik, Geometri, Fizik, Kimya, Tarih, Coğrafya, Biyoloji, Sağlık Bilgisi, Rehberlik Dersi, İngilizce, Arapça, Kur'an'ı Kerim ve Temel Dini Bilgiler'den oluşmaktadır. İbn-i Sinâ'ya kayıt yapan öğrencilerin hoca hanım, hatibe ve vaize olarak yetiştirilmesi bakımından, Uluslararası İHL programının din görevlisi yetiştirme amacına matuftur. 3 yıllık eğitim dönemi sonrasında öğrenciler okuldan İslam'ı tebliğ ve irşad yapabilecek hoca hanım, hatibe ve vaize olarak ayrılmaktadır. İsteyen öğrenciye 2 yıllık İhtisas eğitiminin de verilmesi yine Türkiye'deki öğrencilerin burslu olarak İlahiyat okuma programıyla benzemektedir. Yine bu okulun pansiyoner olarak Avrupa'nın tüm ülkelerinden öğrenciler alması da, ona uluslararası bir özellik kazandırmaktadır (Özmen, 2013).

• Kopenhag

Mina Hindholm Yatılı ve İmam Hatip Okulu İskandinavya'nın ilk İmam Hatip Okulu olarak Danimarka'da kurulan Mina Hindholm Yatılı ve İmam Hatip Okulu Danimarka, Norveç ve İsveç'ten kayıt yaptıran öğrencilerle eğitime

başlamıştır. Mina Hindholm Okulu'nun 8, 9 ve 10. sınıflarında Danimarka'daki kamu okulları müfredatının yanı sıra Türkçe ve din dersleri verilmektedir. İmam Hatip kısmında ise Türkiye'deki İmam Hatip Okullarında verilen Kur'an-ı Kerim, hadis, kelam gibi dersleri yer almaktadır. Elli iki öğrenciyle eğitime başlayan, Mina Hindholm İmam Hatip Okulu'nun temel hedefi, birer din görevlisi yetiştirmekten ziyade öğrencilerine İslam dinini öğretmektir (Öcal, 2012).

• Somali

Mesleki İmam Hatip Okulu Mogadişu'da 1960'lı yılların başında inşa edilen İeyh Sufi İmam Hatip Lisesi günümüze kadar pek çok devlet adamı, entelektüel ve kanaat önderinin yetişmesine katkı sağlamıştır. Okulun idaresi başta Arap ülkeleri olmak üzere dış ülkelerin desteğiyle sivil toplum kuruculuğu aracılığıyla sağlanmaktaydı (Yeter, 2013). Türkiye Diyanet Vakfı tarafından 2012 yılı itibariyle Somali Milli Eğitim Bakanlığı ile yapılan on yıllık protokolle okulun yönetimini devraldı (Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Diyanet İşleri Başkanlığı Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü,2018).

• Tanzanya

Suffe İmam Hatip Lisesi; Tanzanya'da bulunan Suffe İmam Hatip Lisesi diğer Uluslararası İHL'den farklı bir amaçla kurulmuştur. Bu okul, Tanzanya'nın geri kalmış eğitim sistemi ve ahlak yozlaşmasına doğru giden okullarından uzakta eğitim vermeyi amaçlamaktadır (Tanzanya Suffe İmam Hatip Lisesi Brifing Dosyası, Mayıs 2015). TDV dışında Rehama Vakfı'nın desteğiyle kurulmuştur. Asıl amacı İslam dünyasına hizmet edecek, Tanzanya'daki gençlere İslam'ı anlatacak alanında uzman öğretmen yetiştirmektir. Öğretmen okulu olarak da tanınan bu okulun, vizyon ve misyonu diğer İHL'den farklıdır.

Tanzanya'da aktif olan ve 2010 yılında kurulan Tanzanya Rehema Vakfı, 2012 yılında Safina Öğretmen Okulu'nu açmıştır. 2014 Yılında ise yapılan araştırmalar ve Tanzanya'daki genel ihtiyaç göz önünde tutularak Suffe İmam Hatip Ortaokulu ve Lisesi Açık öğretim Programı başlatılmıştır. İlk yıl programa 600 civarında başvuru yapılmış. Bu başvuru sonucunda 23 erkek öğrenci seçilmiştir. Bu öğrencilerin 14 tanesi Eylül 2014'de Türkiye'de bulunan Uluslararası İmam Hatip Liselerine gönderilmiştir. Geriye kalan 9 öğrenci ile eğitime devam edilmiştir. 2015 yılında ise 10.560 başvuru yapılmış ve yapılan mülakat ve sınav sonucu en başarılı

40 (18 kız, 22 erkek) öğrencinin kaydı yapılmıştır (Tanzanya Suffe İmam Hatip Lisesi Brifing Dosyası, 2015).

Suffe İmam Lisesi'nin Tüm öğrenciler yatılı ve bursludur. Ayrıca okuldaki öğrencilerin hepsi yetimdir. Maddi açıdan okul okuyamayacak çocuklar özellikle seçilmektedir. Yapılan devlet sınavlarından 80 üzeri puan almak ve vakfın sınavından 70 üzeri almak Suffe İmam Hatip Lisesi'nin temel şartlarındandır. Suffe İmam Hatip Lisesi'nin dışarıdan yani açık öğretim şekliyle eğitim veren bir öğretimi de vardır. Suffe açık imam hatip lisesi için yapılan başvurular 2014 yılında 1000 öğrenciyi 2015 yılında ise 10.000 öğrenciyi geçmiştir. 2014 yılında 14 öğrenci, Türkiye Diyanet Vakfı aracılığı ile Konya Mevlana Uluslararası İmam Hatip Lisesine yerleştirilmiştir (Tanzanya Suffe İmam Hatip Lisesi Brifing Dosyası, 2015).

• Kırgızistan

Oş İmam Hatip Lisesi Ülkemizde 44'ü İmam Hatip Lisesinde, 40'ı ilahiyat fakültesinde olmak üzere toplam 84 Kırgız öğrenci eğitim almakta iken Kırgızistan'daki Oİ Üniversitesinde 224 öğrenci, Oş İmam Hatip Lisesinde 80 öğrenci eğitim almaktadır. Bu okulun açılmasındaki temel amaç, Kırgız halkının İslam dinini sahih kaynaklardan öğrenerek imanlı nesiller yetiştirmeyi arzu etmesi ve Türkiye'nin tecrübelerinden yararlanmaktır. Bugün Türkiye Diyanet Vakfı'nın bursuyla okuyan öğrenci sayısı 304'tür. Oş Devlet Üniversitesi ile Türkiye Cumhuriyeti MEB ve Diyanet İşleri Başkanlığı arasında İmam Hatip Lisesi açılması için ilk somut adım 2013 yılı eylül ayı için planlanmıştır. Kırgızistan'da İmam Hatip Lisesi açılmasının gerekli oluşunu, Kırgız halkının İslam dinini sahih kaynaklardan öğrenerek imanlı nesiller yetiştirmeyi planladıklarını söylemeleri üzerine protokol imzalanmıştır (Kurt, 2014).

• Strazburg

Özel Yunus Emre Lisesi Strasbourg DİTİB'in girişimleri açılan Özel Yunus Emre Lisesi 02 Ekim 2015'de eğitim-öğretime başlamıştır. Fransız Milli Eğitim Bakanlığı Genel Lise (Lycée Général) müfredatının uygulandığı Yunus Emre Lisesinde ayrıca Türkiye İmam Hatip Lisesi müfredatındaki dini dersler seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Fransa genel lise müfredatını takip edecek okulda seçmeli olarak din dersleri, Türkçe ve Arapça dilleri eğitimi de verilmektedir. Aynı zaman da diğer okullarda olduğu gibi bu okulun da açık öğretimi vardır (Öcal, 2013).

• Momçilgrad

İmam Hatip Lisesi Momçilgrad İmam Hatip Lisesi 1991 yılında açılmıştır. İlk olarak üç senelik açılan bu okul 1993 yılında bakanlığının kararı ile eğitim süresini dört yıla çıkarmıştır. Lise zamanla adını İlahiyat Lisesi olarak değiştirmiştir. Mestanlı ilahiyat lisesi özel statüye sahiptir ve 1992 ile 1995 yılları arasında diyanet vakfi tarafından finanse edilmiştir. 1995 ile 1998 yılları arasında Sofya Balkan Vakfı tarafından finanse edilmiştir. 1998 Eylül ayından itibaren müşterek anlaşmaya göre Bulgaristan cumhuriyeti ile Türkiye cumhuriyeti arasında finansman tekrar diyanet vakfına verilmiştir. 09.08.1999 yılında Türkiye Diyanet Vakfı ve Bulgaristan Baş müftülüğü arasında mali ve genel işbirliği çerçevesinde bir protokol imzalanmıştır (Mestanlı İlahiyat Lisesi Hakkında, 2012).

• Suudi Arabistan

Mekke, Medine, Cidde, Riyad ve Taif kentlerinde İmam Hatip Lisesi ve Ortaokulu; Mekke’de ilk Türk Okulu 1991 yılında açılmıştır. Türk Okulu, açılış aşamasında yapılan anlaşmaya uyulmadığı gerekçesiyle Suudi Arabistan resmî makamlarınca 1995 yılında kapatılmıştır. Mekke’de ikamet eden Türk vatandaşlarının çocukları, bu tarihten beri Cidde Uluslararası Türk Okuluna zor şartlarda servisle gidip gelmişlerdir. 2005 yılında dönemin başbakanına Recep Tayyip Erdoğan’dan yardım istenmiştir. T.C. Riyad Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği’nce 2008 yılında başlatılan okul açılma sürecinde, Şubat 2009’da Mekke’de faaliyet gösteren “Özel Maarife Okulları” ile anlaşma yapılarak, söz konusu okulun Türkiye İubesi olarak açılması yönünde resmi izin işlemleri başlatılmıştır. Bu çalışma daha sonra Cidde, Taif ve Riyad kentlerine yansımıştır. Daha sonra okulun kız bölümleri de açılmıştır (Öcal, 2013).

Model ve Türkiye Örnekleri

Kayseri, Konya ve İstanbul olmak üzere Türkiye’deki 3 Uluslararası İmam Hatip Lisesi’nde 1200 öğrenci eğitim almaktadır. En son İstanbul’da Uluslararası bir kız İmam Hatip Lisesi daha açılmıştır. Ama bu okulun yeni olması sebebiyle daha çok Türk öğrenciler bulunmaktadır. Türkiye’de Uluslararası İHL’nin açıldığı büyükşehirlerin tarihi, kültürel ve siyasi prestijlerinin oldukça iyi olması, projenin misyonu açısından oldukça anlamlıdır. İstanbul’un İslâm dünyasındaki itibarı ile asırlardır birçok medeniyete ev sahipliği yapmış olması, öğrencilerin, nasıl bir

ülkeye, nasıl bir şehre, nasıl bir okula geldiklerinin daha çok bilincinde olmasını sağlıyor. Fethin sembolü olmuş bir kentte, aynı zamanda Fatih’te açılan bu okulun yanı sıra, 13. ve 14. yy İslam dünyasına önemli şahsiyetler kazandırmış, aynı zamanda Anadolu Selçuklu Devleti’nin başkentliğini yapmış kadim şehirlerden bir olan Konya’da yine anlamlı tercihlerdendir. Felsefe, ilim, ve diğer disiplinlerdeki alimliği ile tüm insanlığın gözünü kamaştırın barışın, hoşgörünün, kardeşliğin sembolü olan Mevlâna da öğrenciler açısından örnek bir model teşkil etmektedir. Kayseri’de yine Anadolu’nun muhafazakâr şehirlerinden biri olmasının yanında, yine Aynı Selçuklu döneminde önemli İslam âlimleri yetiştirmiştir (Kurt, 2014).

• **İstanbul Fatih Sultan Mehmet Uluslararası İmam Hatip Lisesi**

2008 yılında Fatih Sultan Mehmet Anadolu İmam Hatip Lisesi adıyla eğitim öğretim faaliyetlerine başlaması için okulun binaları tadilata alınmıştır. Okul ilk olarak 2010–2011 yılında 30 öğrenciyle eğitim öğretim faaliyetlerine Beyoğlu Anadolu İmam Hatip Lisesi bünyesinde başlamış, 2011–2012 Eğitim-Öğretim yılından itibaren de eski Darüşşafaka Lisesi binasında eğitim faaliyetlerine başlamıştır (Darüşşafaka Lisesi değil, eski binası imam hatip oldu, <https://teyit.org/darussafaka-lisesi-degil-eski-binasi-imam-hatip-oldu/>). Daha sonra okulun yabancı uyruklu öğrenciler için düzenli hale getirilmesi istenmiştir. Hem yabancı hem Türk öğrencilerin bir arada eğitim alması farklı kültürlerle kaynaşma adına da olumlu sonuçlar doğurmuştur (Ünsal ve Ekin, 2012: 20).

• **Kayseri Kocasinan Mustafa Germirli Uluslararası İmam Hatip Lisesi**

2006–2007 Öğretim yılında Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nün aldığı bir kararla tamamen yabancı uyruklu konuk öğrencilerin eğitim gördüğü bir kurum haline dönüştürülmüştür. (Türkiye Diyanet Vakfı Uluslararası İmam Hatip Lisesi Bursları Kılavuz, 2015:11).

• **Konya Uluslararası Mevlana Anadolu İmam Hatip Lisesi**

2012–2013 öğretim yılında Mevlana İmam Hatip Lisesi olarak 90 öğrenci ile eğitim ve öğretime açılmış, Türkiye Diyanet Vakfı ile yapılan protokol gereği, II. dönemden itibaren de “Uluslararası Mevlana Anadolu İmam Hatip Lisesi” olarak eğitim vermeye başlamıştır (Türkiye Diyanet Vakfı Uluslararası İmam Hatip Lisesi

Bursları Kılavuz, 2015: 12). 2015 yılı ile itibari ile okulda bulunan toplam öğrenci sayısı 301'dir.

• **İstanbul-Pendik Uluslararası Anadolu Kız İmam Hatip Lisesi**

İstanbul'daki Pendik Kız İmam Hatip Lisesi, yurt dışından gelenler talepler sonrasında, uluslararası bir şekil kazanmıştır. 2014–2015 Öğretim yılında İstanbul Pendik Kız İmam hatip Lisesine Balkan ülkeleri, Etiyopya, Eritre ve Kazakistan'dan seçilen 45 kız öğrenci ilk defa öğrenim görmeye başlamıştır (Türkiye Diyanet Vakfı Uluslararası İmam Hatip Lisesi Bursları Kılavuz, 2015: 12).

Uluslararası İmam Hatip Liselerinde Yaşanan Sorunlar

Ülkemizde okuyan yabancı öğrencilerin sorunlarının görüşülmesi ve okullarda uygulanan programların değerlendirilmesi, projenin sürdürülebilirliği açısından önemlidir. 10 yıllık sürecin yansımalarına bakınca, Uluslararası İHL'nin dünü, bugünü ve geleceğine dair önemli tespitler ve çözümler sunulabilir. Yabancı öğrencilerden gelen tepkiler, yabancı öğrencilerle ilgilenen kurumlar, kurum yöneticileri ve öğretmenlere göre bu okullardaki sorunları dört başlık altında toplayabiliriz: Oryantasyonu kapsayan sosyo-kültürel sorunlar, eğitim ve öğretimle ilgili sorunlar, ekonomik sorunlar, pratikte karşılaşılan diğer sorunlar (Özer, 2012).

Sosyo-Kültürel Sorunlar

Uluslararası İHL'de okuyan öğrencilerin çoğunun birden fazla dil bilmesi, okullardaki rehberlik servisinin öğrenci görüşmelerinde büyük kolaylık sağlamaktadır (Demelioğlu, 2012: 41). Sosyo-kültürel kaynaklı çatışmalar daha çok farklı ülkelerin öğrencileri arasında yaşanmaktadır. 50'den fazla ülke, farklı gelenekler, farklı dil, farklı mezhep popülasyonu içinde, küçük çatışmaların yaşanması kaçınılmazdır. Ayrıca devletleri arasında siyasi gerilimleri bulunan öğrencilerde bu sorunlara daha çok rastlanmaktadır.

Öğrencilerin Türkçe öğrenmesiyle bazı sorunları aşması kolay hale gelmektedir. Oryantasyon sürecinde aileleriyle düzenli eğitim kuramama, özlemelerin yoğunlaşması, duygusal geri çekilmelerin bu sorunların artmasına neden olsa da rehberlik çalışmaları sağlayan belletmenlerin olması, onların bu süreci daha kolay atlatmasını sağlamaktadır. Belletmen sayılarının artırılması ve onlara da hizmet içi eğitim verilmesi bu açıdan önemlidir. Beslenme kültürlerinin ülkelere, hatta bölgelere göre farklı olması da önemli bir sorundur. Farklı mezhepler de yine bu

grupta değerlendirilmektedir. Okulun mescitleri, küçük bir Kâbe gibidir. Her mezhebe göre ayrı ayrı namaz kılınmaktadır. Ama okulda aldıkları eğitimin mezhebi Hanefi koluna dayanmaktadır. Öğrencilerin zihinlerinde ve pratiklerinde karmaşa oluşturmaktadır. Yurt içi disiplinsizlikler ve farklı adab-ı muaşeret anlayışları; Okulun koyacağı ortak kurallar ile zamanla çözülecek sorunlar olsa da, öğrencilerin kendi sorunlarını kendileri çözmeye kalkınca zor hale gelmektedir. Kültürel farklılık, beden dillerinin bile yanlış anlaşılıp sorun oluşmasına neden olabiliyor. Örneğin İstanbul'daki Uluslararası Fatih Sultan Mehmet Anadolu Lisesindeki felsefe öğretmeni Yılmaz Albayrak'a göre, Özellikle Afrika'dan gelen öğrenciler bakış ve sözlerden daha çok etkilenmektedir. Bu konu daha dikkatli incelenmesi gereken bir özellik taşımaktadır. Genel olarak öğrenciler sosyal çevrelerine ilişkin olumlu beklentilere sahip olmasına rağmen Türk öğrencilerle yeterli iletişim kuramadıklarını düşünmektedirler (Albayrak, 2012: 22).

Türk Öğrenciler; Okullardaki oranı yüzde 20 olan Türk öğrencilerin ayrı bir alanda incelenmesi gerekmektedir. Böyle bir okulda okumanın onlar için avantajları ya da dezavantajlarının ne olduğu konusu daha tartışılmamıştır. Türk öğrenciler ve yabancı öğrencilerin oryantasyonu iki şekilde uygulanmaya konmuştur. İstanbul'daki Uluslararası İHL'de yabancı uyruklu öğrenciler ve Türk öğrenciler karışık sınıflarda ders görmekte iken Konya'daki Uluslararası İHL'de Türk öğrenciler farklı bir sınıfta ders görmektedir. Öğrencilerin çabuk kaynaşması açısından birinci yöntem iyi iken, Türk ders müfredatını önceden ilkokullarda alan, Türk öğrencilerin ayrı sınıflar da olması, onların daha çok başarılı olması açısından ikinci yöntem tercih edilebilmektedir. Türk Öğrencilerin Uluslararası İHL'de okurken, kendilerini nasıl bir konumda gördüklerine dair tespitlere de yer vermek gerekmektedir. Türk öğrenciler kendilerini burada üvey evlat gibi hissettiklerini dile getirmektedir (Özdemir, 2015). Türkiye'de bulunan Uluslararası bir okulda, Türklerin yabancılık duygusu yaşaması da hayli ironiktir. Konya'daki Uluslararası İHL'de ayrı sınıfta okuyan Türk öğrenciler ile yabancı öğrenciler arasında beklenen kaynaşma da gerçekleşmemiştir. Türk öğrenciler daha çok, Türk öğrencilerle vakit geçirmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilere dair önyargıları tam anlamıyla kırılmamıştır. Okul yöneticileri bu sorunu çözebilmek için futbol gibi, çeşitli kaynaştırma oyunları ve yarışmaları düzenlenmektedir.

Eğitim ve Öğretimle İlgili Sorunlar

Daha önce bahis ettiğim Uluslararası İmam Hatiplerin kurulma amacınının tam olarak belirlenememesi, eğitim ve öğretime de yansımaktadır. Uluslararası İmam Hatiplerin kendilerine özel bir müfredatının olmaması, diğer İHL'lerle aynı ders programını kullanması en temel problemlerden biridir. İslam coğrafyası, İslam tarihini daha detaylı anlatan dersler yerine, T.C. İnkılap Tarihi gibi derslerin olması bu okullar için anlamsızdır. Ama öğrencilerin Türkçeyi daha iyi öğrenmesi için okula alınan ve okulun yüzde 20'lik Türk öğrenci grubunun da düşünülmesi gerekir. Müfredat dâhilinde öğrencilere okutulan kitaplar Türkiye'de mevcut İmam Hatip Liseleri ile aynı olduğu için bu okullara özel olarak üretilen, geliştirilen bir müfredat ve materyallere ihtiyaç vardır. Türk öğrenciler için kullanılan kitapların dili ve literatürün terimleri yabancı uyruklu öğrencilere ağır gelmektedir. Okullarda kullanılan kaynakların yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Üstelik Türkiye hala bir ulus devlet özelliği taşımaktadır bu yüzden İslam dünyasının tüm ülkelerini kapsayan bu okullarda İslam tarihine ya da coğrafyasına özgü dersleri olmalıdır. Ama bu iki sorunun çözümü şimdilik zor gözükmektedir (Özer, 2012).

Din Öğretimi Genel Müdürü Prof. Dr. İrfan Aycan Bey'in Yedi Renk Dergisi'ne verdiği röportajda, mevcut durumda projeye uygun ders kitaplarının olmayışı çok ama çok önemli bir ihtiyaç. Bu konuda herhangi bir çalışma düşünülüyor mu? sorusu üzerine: "Öncelikle bizim bu proje ile hedefimiz, kendi ülkemiz vatandaşlarına verdiğimiz imam-hatip eğitimine uluslararası bir perspektif kazandırarak diğer ülkelerdeki Müslüman kardeşlerimizin de hizmetine sunmaktır. Dolayısı ile elzem olan ön öğrenmeler, gerekli süreç düzenlemeleri için merkeziyetçi bir anlayıştan ziyade öğretmen ve öğrenci merkezli düzenlemeler yaparak verdiğimiz eğitimin kalitesini artırmaya çalışıyoruz. Şu aşamada farklı bir program hazırlamak söz konusu değilken ders kitaplarından da söz edemeyiz." (Gülali, 2012: 6) cevabını vermiştir. Bu durumda Türkiye'de diğer İHL'ye haksızlık olmaması açısından müfredat değişikliğine gidilmeyip, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin artırılması ile öğretmenlerin daha fazla gayretli olması istenmiştir. Okullarda görev alacak öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin desteklenmesinin yanı sıra, en azından ikinci bir dil (Arapça, İngilizce ya da Fransızca) bilmemesi de öğrencilerle iyi iletişim kurulmasını da engellemektedir.

Aynı zamanda, Çokkültürlü okullarda çalışan öğretmenlerin, öğrencilerin farklı mezhep, dil, ırk, cinsiyet, coğrafi bölge, deneyim, beklenti, politik görüşlere sahip olabileceklerini bilerek öğretmenlik yapmaları büyük önem taşımaktadır (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010). Hizmet içi eğitimlerin içeriği de çokkültürlülük üzerine olmalıdır. Çünkü öğretmenlerde kendilerini bu alanda eksik hissetmektedir. Demirçelik'in Kayseri de yaptığı nitel çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerinin farklı kültürlerden gelmesinin kendilerine daha fazla yordugunu, öğretmen ve idarecilerin bu konuda uzman ekipten eğitim alma ihtiyacı hissettiklerini dile getirmiştir (Demirçelik, 2012).

Okulların misyonunu ve vizyonunu doğru okuyup anlayabilen ve bu hedefle proje geliştirebilen öğretmen kadrosunun eksikliği de bu alanda değerlendirmek istiyorum. Ayrıca eğitime dair diğer bir sorun da dil sorunudur. Öğrencilerin çoğu Türkçe bilmeden bu okullara gelmiştir. Hazırlık sınıfı olmaksızın ilk 18 hafta Türkçe eğitimi gören öğrencilerin bir kısmı henüz Türkçeyi öğrenmeden, okul müfredatıyla eğitim görmeye başlamaktadırlar. İlk yılın yarısı dil eğitimi ile geçse de bu dönem yetersiz gelmektedir. Hem dil, hem kültürel uyum problemleri, öğrencilerin okula alışmasını ve derslerinde başarılı olmasını olumsuz etkilemektedir (Yavuzer ve Göver, 2015: 1040).

Öğrencilerin Türkçeyi öğrenebilme ve "hazır bulunuşluk" düzeyleri arasında da anlamlı bir fark vardır. Farklı ülke ve kültürlerden gelen öğrencilerin hazır bulunuşluk bakımından büyük farklılıklar göstermektedir. Çünkü farklı kültürlerin, farklı eğitim sistemlerinin ve farklı zihinsel yapıların getireceği hazır bulunuşluk düzeyleri de farklı olmak durumundadır. (Albayrak, 2013: 23).

Hazır bulunuşluk, olgunlaşma ve öğrenmenin etkileşimi sonucu daha önce gerçekleştirilmeyen bir davranış ve becerinin başarılması için gerekli şartların oluşmasıdır (Arı, 2002: 34). Bilişsel algılama biçiminde Asya, Afrika ve Balkanlardan gelen misafir öğrencilerin birbirine göre belirgin bir farklılık göstermektedir. Asya ve Balkanlardan gelen öğrenciler daha bireyci ve rasyonel, Afrika'dan gelen öğrenciler ise daha kolektivist ve hissi bir algıya sahip olduğu gözlemlenmektedir (Albayrak, 2013: 23).

Öğrencilerim sabahtan akşama kadar etütlerle desteklenen yoğun bir eğitim programını takip etmesi de dile getirilmesi gereken bir sorundur. Ders yoğunluğu ve ağırlığı o kadar yoğun ki, öğrenciler cumartesi ve pazar günlerini dahi okul ortamında ders görerek geçirmektedir. Öğrencilerin seçmeli derslerinin güzel

sanatlara yönelik olmasıyla birlikte, hafta sonu mesleki kurslarla, öğrencileri her alanda motive edecek ortamlar oluşturmakta bu alanda önerilebilecek tespitlerdendir.

Ekonomik Sorunlar

Uluslararası öğrencilerin sosyal yaşantılarını etkileyen bir diğer sorun ise maddi imkânsızlıklarla ilgilidir. Öğrencilerin maddi sorun yaşaması birçok açıdan öğrencinin hayatını olumsuz etkileyebilmektedir. Maddi imkânsızlıklara bağlı olarak, öğrenciler, ulaşım, beslenme ve barınma gibi temel ihtiyaçlarını gidermekte sorun yaşayabilmekte, derslere ve sosyal aktivitelere katılamadıkları için akademik başarıları ve sosyokültürel adaptasyonları olumsuz etkilenebilmektedir (Türkiye’de Uluslararası Öğrenciler Raporu, 2012:140).

Yabancı uyruklu öğrenciler, Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ile Diyanet İşleri Başkanlığı Diyanet Vakfı’nın belirlediği ölçütler doğrultusunda Devlet Parasız Yatılı Okulları statüsünde Uluslararası İmam Hatip’e alınmaktadır. Öğrencilerin bütün masrafları bu kurumlarca karşılanmaktadır. Yılda bir geliş-gidiş uçak biletleri ile eğitim-öğretimin yapıldığı sekiz ay boyunca verilen burs yine bu kurumlardan tahsis edilmektedir. Bunun yanında veliler, vakıf ve STK’lardan ve hayırsever vatandaşlardan gelen yardımlar da vardır. Bu hizmetler, lise ve ilahiyat fakültesi bitinceye kadar devam edecektir ve karşılıksızdır. Öğrencilerin bu imkânlardan yararlanabilmesi için sınıfta kalmamaları gerekmektedir. Başarı ve uyum noktasında problemlili olan öğrenciler haklarını kaybetmektedir.

Öğrencilere verilen burslar, yurtların TDV tarafından karşılanmasına rağmen yetersizdir. Okulların büyük şehirlerinde olması sebebiyle, ulaşım ve pahalılık öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Konaklama ya da barınma sorunu öğrenciler için maddi bir zorluk olmasa da, tatillerde evlerine gidememeleri ile oluşan ödenek sıkıntısı da önemli sorunlardan bir tanesidir. Uluslararası İHL’nin görünmeyen misyonlardan birisi de diğer Müslüman ülkelerde kardeşlik bağı üzerinden, Müslüman ailelerin maddi ve manevi sorunlarına çözümler üretmek de vardır. Özellikle Afrika’nın hiç tanınmayan ve yoksul ülkelerinden öğrenciler ülkemize davet edilmektedir. Anne ve babası olmayan ve savaşta yetim kalan öğrencilerin de sayısının oldukça fazla olduğu bu okullarda, aylık 100 lira öğrencilerin tek gelir kaynağıdır. Okulda fakir öğrenciler kadar, maddi açıdan durumu oldukça iyi öğrenciler de vardır.

Uygulamada Karşılaşılan Diğer Sorunlar

Uluslararası öğrencilerin yoğunlukla tercih ettiği gelişmiş ülkelerde, tanıtım ve danışmanlık faaliyetleri, bir arada ve çatı organizasyonlar aracılığıyla yürütülmektedir (Türkiye’de Uluslararası Öğrenciler Raporu, 2012: 131). Bu organizasyonu YTB yükseköğretim içinde oldukça başarılı bir şekilde sağlamaktadır. Ama Uluslararası İHL projesi’nin paydaşları için aynı durum söz konusu değildir. İlan ve başvurularda bu alandaki paydaşlar yeteri düzeyde bilgilendirilmemektedir.

TDV, YTB, DÖGM, MEB, DİB, YEE, İHL ile ilgili STK’lar, GSB gibi paydaşların, Uluslararası İHL öğrencilerinin sorunlarıyla ilgili ortak bir platformda bir araya getirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin yükseköğretime yönelik sorunları aslında en önemli sorunlarından birisi iken, YTB bu sorunların çoğundan habersizdir. Örneğin, öğrenciler mezuniyetten sonra YTB mülakatına alınmamaktadır ve İHL’deki öğrencilere ayrılan kontenjan oldukça azdır. TDV’in mülakatlara gönderdiği temsilcilerde alanlarında uzman kişilerden oluşmaması da bu başlık altında gösterilebilir. Vize ve kayıt süreçleri de Uluslararası öğrenciler açısından ilk başvuru sürecinden sonra karşılaşılan sorunlardandır. Başvuru rehberlerinin 2015’de farklı dillere çevrilmesiyle, öğrencilerin programa yönelik soru ve merakları giderilmiştir. Farklı dillerdeki bu rehberlere rağmen, öğrencilerin dil bilmeyen personellerle iletişim kuramaması, reklam ve tanıtımın eksik kalmasına neden olmaktadır.

Mezuniyet ve istihdam noktasında ise üniversite mezuniyetinden sonra din atışelikleri ile irtibatlarının olmaması, okul döneminde mezuniyet sonrası (ülkelerin ihtiyaç duyacağı) için kariyer planlamalarının eksik olması, öğrencilerin istemedikleri alanlara yönlendirilmesi, İlahiyat fakültelerini tercih etmeyen öğrencilerin TDV burslarının kesilmesi, yanı sıra İlahiyat fakültelerinde bu öğrenciler için ayrılan kontenjanların yetersiz olması bu alandaki sorunlardandır (Koyuncu ve Birekul, 2013: 185).

BÖLÜM III

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi süreciyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, amacına en uygun model olan ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Bu model, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2012: 77-79).

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmada çalışma evreni 2016-2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı olan Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırmaya konu olan okullar şunlardır;

- 1-Kayseri Mustafa Germirli Uluslararası Anadolu İmam Hatip Lisesi(Ömer Halis Demir)
- 2- Konya Uluslararası Mevlana Anadolu İmam Hatip Lisesi
- 3- İstanbul/Pendik Uluslararası Pendik Anadolu Kız İmam Hatip Lisesi
- 4- İstanbul Fatih Sultan Mehmet Uluslararası İmam Hatip Lisesi
- 5- Bursa Uluslararası Murat Hüdavendigâr Anadolu İmam Hatip Lisesi
- 6- Uluslararası Kaptan Ahmet Erdoğan Anadolu İmam Hatip Lisesi
- 7- Sivas Uluslararası Şehit M. Murat Ertekin Anadolu İmam Hatip Lisesi

Çalışma grubu bu okullarda görev yapan 16 yönetici 144 öğretmen olmak üzere 160 kişiden oluşmaktadır. Okul Müdürlüklerinden gerekli izinler alınmış olup, araştırmada evrenin tamamına ulaşılmıştır. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerle yüz yüze görüşme yapılarak gönüllülük esasına göre katılımları sağlanmıştır.

Araştırmaya katılanların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.

Cinsiyet dağılımı

	n	%
Kadın	18	11.3
Erkek	142	88.8
Toplam	160	100.0

Tablo 4 incelendiğinde, ankete katılanların 142'sinin (%88.8) erkek, 18'inin (%11.3) kadın olduğu görülmektedir.

Tablo 5.

Görev dağılımı

	N	%
Yönetici	16	10.0
Öğretmen	144	90.0
Toplam	160	100.0

Tablo 5 incelendiğinde ankete katılanların 16'sının (%10.0) yönetici, 144'ünün (%90.0) öğretmen olmak üzere toplam 160 kişi olduğu görülmektedir.

Tablo 6.

Yaş grubu dağılımı

	Frekans(n)	Yüzde (%)
26-30 yaş arası	2	1.3
31-40 yaş arası	60	37.5
41-50 yaş arası	73	45.6
51 yaş ve üstü	25	15.6
Toplam	160	100.0

Tablo 6 incelendiğinde ankete katılanların 2'nin (%1.3) 26-30 yaş arası, 60'ının (%37.5) 31-40 yaş arası, 73'ünün (%45.6) 41-50 yaş arası ve 25'inin (%15.6) 51 yaş ve üstü yaş grubunda olduğu görülmektedir.

Tablo 7.

Mesleki kıdem dağılımı

	Frekans(n)	Yüzde (%)
1-5 yıl arası	4	2.5
6-10 yıl arası	20	12.5
11-15 yıl arası	25	15.6
16-20 yıl arası	60	37.5
20 yıl ve üzeri	51	31.9
Toplam	160	100.0

Tablo 7 incelendiğinde ankete katılanların 4'ünün (%2.5) 1-5 yıl arası, 20'sinin (%12.5) 6-10 yıl arası, 25'inin (%15.6) 11-15 yıl arası, 60'ının (%37.5) 16-20 yıl arası ve 51'inin (%31.9) 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 8.

Öğrenim durumu dağılımı

	Frekans(n)	Yüzde (%)
Lisans	107	66.9
Yüksek Lisans	46	28.8
Doktora	7	4.4
Toplam	160	100.0

Tablo 8 incelendiğinde ankete katılanların 107'sinin (%66.9) Lisans, 46'sının (%28.8) Yüksek Lisans ve 7'sinin (%4.4) Doktora Öğrenim durumuna sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 9.*Branş dağılımı*

	Frekans(n)	Yüzde (%)
IHL Meslek Dersleri	53	33.1
Sosyal(Tarih,coğrafya,felsefe)	15	9.4
Türkçe	44	27.5
Matematik	16	10.0
Fen(Fizik,kimya,biyoloji)	12	7.5
Diğer	20	12.5
Toplam	160	100.0

Tablo 9 incelendiğinde ankete katılanların 53'ünün (%33.1) IHL Meslek Dersleri, 15'inin (%9.4) Sosyal (Tarih, coğrafya, felsefe), 44'ünün (%27.5) Türkçe, 16'sının (%10) Matematik, 12'sinin (%7.5) Fen (Fizik, kimya, biyoloji) ve 20'sinin (%12.5) Diğer branşlarda olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada ilişkisel tarama modelinde nicel veri toplama tekniği kullanılacaktır. Araştırmada ölçme aracı olarak öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek üzere Kişisel Bilgi Formu, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarını belirlemek için “Çokkültürlü Yeterlilik Algıları Ölçeği”; farklılıkların yönetimine ilişkin algılarını belirlemek için de “Farklılıkların Yönetimi Ölçeği” kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarından elde edilmiş olan veriler SPSS 24.00 ve AMOS 24.00 (Statistical Package for the Social Sciences) kullanılarak analiz edilmiştir. Kullanılan ölçme araçlarına yönelik olarak yeniden geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan ölçekte yönetici ve öğretmenlere yönelik olarak yaş, cinsiyet, branş, kıdem ve öğrenim durumlarına dair kişisel sorular yer almaktadır.

Çokkültürlü Yeterlilik Algıları Ölçeği

Araştırmacılar, ilgili alanyazını tarayarak öğreticilerin sahip olması gereken çokkültürlü yeterlikleri belirlemiş ve çokkültürlü yeterlik algıları ölçeğini geliştirmiştir. Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen ve üç alt boyuttan oluşan “Çokkültürlü Yeterlilik Algıları Ölçeği” öğretim elemanlarının çokkültürlü farkındalık, bilgi ve beceri düzeylerini ölçmektedir. Ölçekte, farkındalık boyutunda 16, bilgi boyutunda 9, beceri boyutunda ise 16 madde olmak üzere toplam 41 madde bulunmaktadır. Bu maddelerden 10’u ters puanlama gerektiren ifade içermektedir. Ölçeğin farkındalık boyutu öğretmenlerin farklı kültürel yapılarla yönelik tutumlarını yansıtan ifadelerden oluşmuştur. Bilgi boyutu, öğreticinin hem kendi hem de çevresindeki bireylerin kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibi olma ve bilgiye ulaşma çabalarını içeren ifadelerden oluşmuştur. Beceri boyutu ise sınıf içi ve dışında bir öğreticinin çokkültürlülüğe ilişkin ortaya koyması beklenen becerileri yansıtan ifadelerden oluşmuştur. Ölçekte Farkındalık, Bilgi ve Beceri boyut için sorular bulunmaktadır. : “5’li likert tipi şeklinde oluşturulan ölçekte puanlama “tamamen katılıyorum-5”, “katılıyorum-4”, “kısmen katılıyorum-3”, “katılmıyorum-2” ve “kesinlikle katılmıyorum-1” şeklindedir. Ters puanlama gerektiren maddeler “tamamen katılıyorum-1”, “katılıyorum-2”, “kısmen katılıyorum-3”, “katılmıyorum-4” ve “kesinlikle katılmıyorum-5” şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekte elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları, “Farkındalık” boyutunda 0,85; “Bilgi” boyutunda 0,87; “Beceri” boyutunda 0,91; ölçeğin tümü için ise 0,95’tir (Başbay ve Kağnıcı, 2011). Çokkültürlü yeterlilik algıları ölçeği öğretim elemanları için geliştirildiğinden bu değerler öğretim elemanları için geçerli ve güvenilirdir. Ancak araştırmacılar, ölçeğin öğretim elemanları ile yürütülebilecek araştırmalarda olduğu kadar, alanda çalışan öğretmenlerle yapılacak araştırmalarda da kullanılabilceğini düşünmektedir (Başbay ve Kağnıcı, 2011).

Türkiye’deki Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı olan Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liselerinde görev yapan 16 yönetici ve 144 öğretmenin çokkültürlü eğitim tutumlarını belirlemek için “Çokkültürlü Yeterlilik Algıları Ölçeği” den elde edilen veriler ile açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Yapılan AMOS doğrulayıcı faktör analizi sonucunda düşük değerli maddeler analize tabi tutulmamıştır. Yapılan açıklayıcı analiz sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

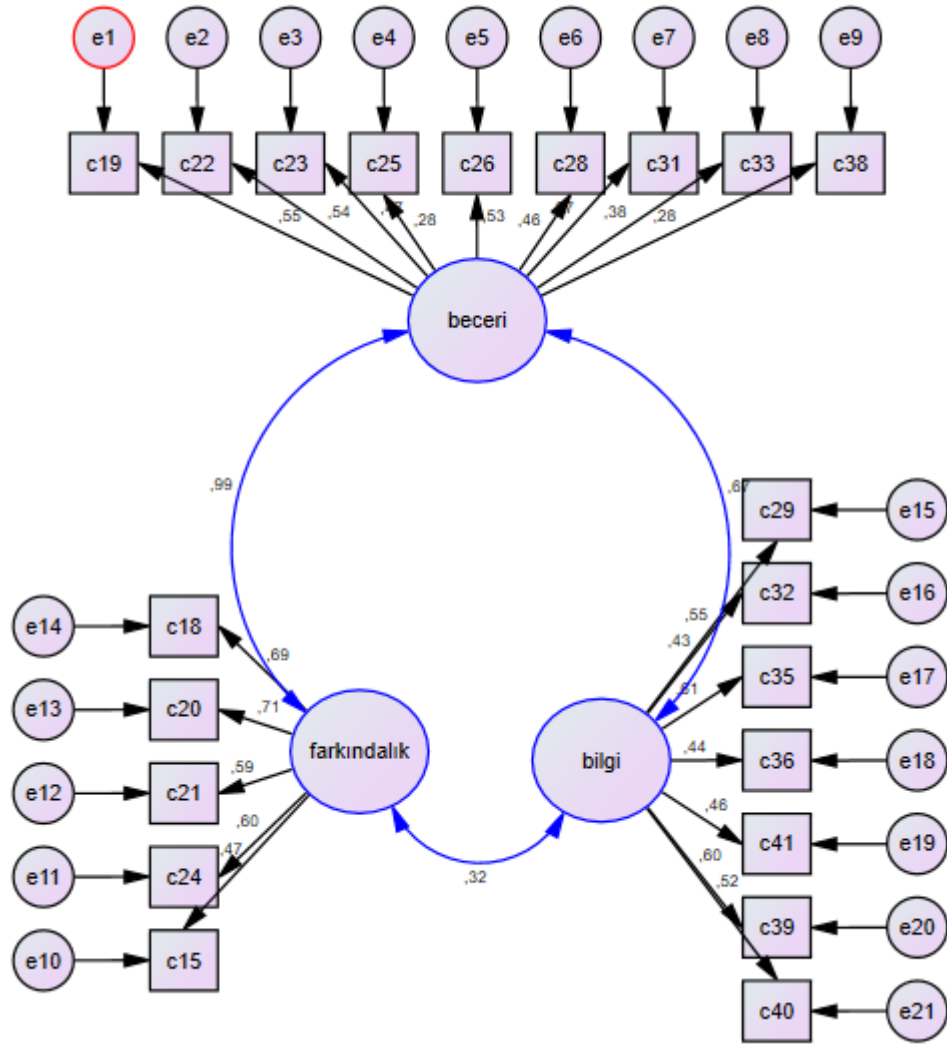
Tablo 10.*Çokkültürlü yeterlilik algıları ölçeği açımlayıcı faktör analizi sonuçları*

Madde No	Yönü	Faktör Yükleri			Anti İmaj Korelasyon Kat Sayısı	Ortak Vs
		Beceri	Farkındalık	Bilgi		
M19	+	.401			.079	.646
M22	+	.707			.035	.663
M23	+	.581			.008	.665
M25	+	.433			.137	.737
M26	+	.489			.098	.709
M28	+	.630			.077	.638
M31	+	.690			.055	.736
M33	+	.519			.080	.672
M38	+	.610			.083	.707
M15	+		.548		.472	.778
M18	+		.572		.097	.689
M20	+		.648		.110	.636
M21	+		.482		.114	.688
M24	+		.726		.003	.615
M29	+			.584	.108	.714
M32	+			.663	.008	.680
M35	+			.584	.073	.680
M36	+			.435	.126	.666
M39	+			.612	.014	.608
M40	+			.538	.069	.765
M41	+			.658	.054	.645
Öz değer		7.124	2.477	1.423		
Açıklanan varyans		33.926	11.794	6.776	Toplam Varyans	52.496
Madde Sayısı		9	5	7	Toplam Md Sayısı	21
Min ve Max Puanlar		4-25	1-20	1-30	Toplam Min ve Max Puanlar	6-75
Cronbach alfa		0.78	0.76	0.83	Ölçek için Conbach alfa	.89

Tablo 10 incelendiğinde “Çokkültürlü Yeterlilik Algıları Ölçeği”nin 3 boyuttan oluştuğu görülmektedir. Dört maddenin bulunduğu, birinci faktör toplam varyansın % 33.926’sını açıklamaktadır ve özdeğeri 7,124’dür. 3 maddeden oluşan ikinci faktör

toplam varyansın % 11.794'ünü açıklamakta ve özdeğeri 2.477 şeklindedir. Üç maddeden meydana gelen üçüncü faktör toplam varyansın % 6.776'sını açıklamaktadır ve özdeğeri 1.423'tür. Ölçeğin toplamda % 52.496'sını açıklaması yeterli bir orandır. Tabloda görüldüğü gibi ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri ,401 ile .726 arasında değişmektedir. Örneklem dikkate alındığında ölçekteki maddelerin faktör yük değerlerinin 0.45 ve daha yüksek olması maddeler için iyi bir ölçüttür (Büyüköztürk, 2007).

İlk boyut 'beceri' olup 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki ikinci boyut 'farkındalık'tır ve 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki üçüncü boyut "bilgi" olup 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach α katsayısı hesaplanmıştır. Alt boyutlar için Cronbach α katsayıları sırasıyla '0.78, 0.76, 0.83' ve ölçeğin tümü için 0.89 olarak bulunmuştur. Buradan hareketle şekilde geliştirilen ölçeğin DFA yol analizi verilmiştir.



Şekil 1. Çokkültürlü Yeterlilik Algıları Ölçeğinin DFA Yol Analizi

Açımlayıcı faktör analizinin uygun olup olmadığını belirleyebilmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ve açımlayıcı faktör analizi aynı örnekleme yapılmış olması ilgili alanyazında bir sorun oluşturmamaktadır (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Thompson, 2005, akt. Özdemir vd.). Yapılmış olan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin 3 boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir ($df=153$, $Ki-kare=416.734$, $RMSEA=0.088$, $CFI=0.912$, $NFI=0.82$). Bu sonuçlara göre ölçeğin iyi derecede uyum gösterdiği doğrulanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre uyum indisleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.*DFA Uyum İndisleri*

DOM	Bulunan değerler	Kabul edilebilir ölçütler
X ² /Sd	2,72	≤5
RMSEA	.088	≤0.80
CFI	0.912	≤0.95
NFI	0.82	≤0.95
Conbach alfa değeri	0.89	

Kaynak: Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011). Yapısal Eşitlik Modellemesi: Amos Uygulamaları. Ankara: Detay Yayın .

Farklılıkların Yönetimi Ölçeği

Bir diğer ölçek olarak Balay ve Sağlam (2004) tarafından geliştirilen “Farklılıkların Yönetimi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin başında farklılıkların yönetimi kavramıyla ilgili tanım verilmiştir. Balay ve Sağlam (2004) ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ölçeği 33’ü müdür, 24’ü müdür yardımcısı ve 167’si öğretmen olmak üzere toplam 224 eğitim çalışanına uygulamış, 30 maddeden oluşan ölçme aracı uygulamaya hazır hale getirilerek “Farklılıkların Yönetimi Ölçeği” (FYÖ) olarak adlandırmıştır. Beşli Likert tipli ölçek (1) Hiç Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Fikrim Yok, (4) Katılıyorum ve (5) Tam Katılıyorum olarak derecelendirilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puan, okullarda öğretmenler arasındaki farklılıkların daha iyi ve olumlu şekilde yönetildiğine işaret etmektedir. Balay ve Sağlam (2004) farklılıkların yönetimi ölçeğinin kapsam geçerliliğiyle birlikte yapı geçerliliğine bakmış, bu amaçla faktör analizi tekniği kullanmış ve güvenilirlik çalışması için Cronbach Alpha formülü kullanmışlardır. Ayrıca her bir maddenin ayırt ediciliği için madde toplam korelasyonlarına bakmışlardır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin faktör analizi ile incelendiği belirtilmiştir. Ölçeğin tek ya da çok faktörlü olduğunu saptamak için Temel Bileşenler Analizi tekniği kullanılmış, ayrıca birbirinden bağımsız alt faktörler olup olmadığının tespiti için Varimax Dik Döndürme Yönteminin kullanıldığı belirtilmiştir. Yapılan ilk analizler sonucunda ölçeğin üç faktörlü çıktığı; ayrıca, bireysel tutumlar ve davranışlar, örgütsel değerler ve normlar ve yönetsel uygulamalar ve politikalar olmak üzere üç temel yapıyı yansıttığı belirtilmiştir. Yapılan analizde iki faktörle aynı zamanda yüksek yük değeri verdiği için iki maddenin ölçekten çıkarıldığı, kalan 28 madde üzerinde

yapılan döndürme sonucunda ölçekte yer alan maddelerin anlamlı olarak birbirinden bağımsız üç faktörde toplandığı; maddelerin faktörlerindeki yük değerlerinin .46 ile .84 arasında değiştiği ifade edilmiştir. Analiz sonucunda birinci faktörün 4, ikinci faktörün 8, üçüncü faktörün ise 16 maddeden oluştuğu belirtilmiştir. Üç faktörlü olarak saptanan FYÖ'nin faktörlerde yer alan maddelerin madde toplam korelasyonlarının birinci faktörde .49 ile .67, ikinci faktörde .45 ile .63, üçüncü faktörde ise .61 ile .78 arasında değiştiği ifade edilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre ölçekte yer alan maddelerin iyi derecede ayırt edici özellikte oldukları sonucuna ulaşıldığı, her faktörün açıkladıkları varyans oranının, sırasıyla, %11.4, %15.7 ve %31.0 olduğu; üç faktörün açıkladığı toplam varyansın ise %58.1 olduğu belirtilmiştir. Birinci faktör için hesaplanan alfa katsayısının .77, aynı katsayının ikinci faktör için .83, üçüncü faktör için ise .95 olarak saptandığı ifade edilmiştir. Son olarak, Balay ve Sağlam (2004) tarafından FYÖ'nin üç faktörlü kullanımının yanı sıra, tek faktörlü kullanılıp kullanılmayacağını değerlendirmek için ölçekte yer alan maddelerin açıkladığı varyans değerlerine bakılmış ve FYÖ'nin tek faktörlü olarak açıklanan varyans değerinin %41.7 olduğu belirtilmiştir. Böylece ölçeğin, üç faktörlü olmasının yanı sıra tek faktörlü olarak kullanılmasının olanaklı olduğu sonucuna ulaşıldığı ifade edilmiştir.

Türkiye'deki Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı olan Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liselerinde görev yapan 16 yönetici ve 144 öğretmenin farklılıkların yönetimine ilişkin algılarını belirlemek için de "Farklılıkların Yönetimi Ölçeği"nden elde edilen veriler ile açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Yapılan AMOS doğrulayıcı faktör analizi sonucunda düşük değerli maddeler analize tabi tutulmamıştır. Yapılan açımlayıcı analiz sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

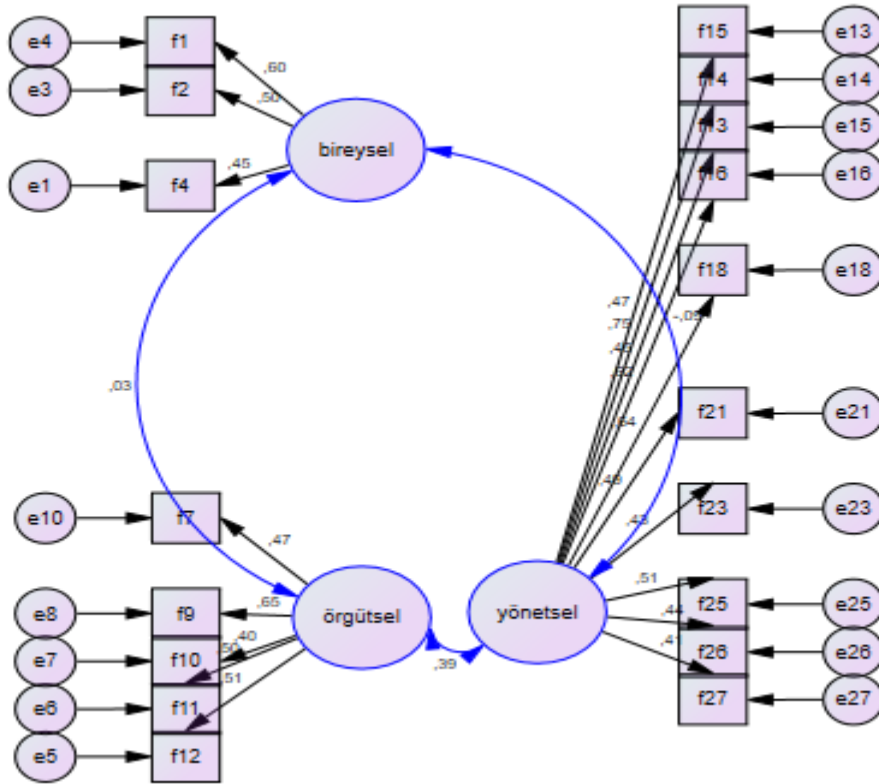
Tablo 12.*Farklılıkların Yönetimi Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Madde No	Yönü	Faktör Yükleri			Anti İmaj Korelasyon Kat Sayısı	Ortak Vs
		Bireysel	Örgütsel	Yönetsel		
M1	+	.578			.740	.578
M2	+	.746			.206	.746
M4	+	.590			.178	.590
M7	+		.557		.024	.557
M9	+		.595		.138	.595
M10	+		.535		.053	.535
M11	+		.686		.036	.686
M12	+		.626		.063	.626
M13	+			.523	.014	.523
M14	+			.584	.077	.584
M15	+			.604	.002	.604
M16	+			.660	.029	.660
M18	+			.652	.124	.652
M21	+			.690	.118	.690
M23	+			.675	.051	.675
M25	+			.621	.064	.621
M26	+			.751	.089	.751
M27	+			.517	.126	.517
Öz değer		3.892	1.942	1.659		
Açıklanan varyans		21.621	10.789	9.217	Toplam Varyans	41.627
Madde Sayısı		3	5	10	Toplam Md Sayısı	18
Min ve Max Puanlar		15	1-20	50	Toplam Min ve Max Puanlar	1-85
Cronbach alfa		0.51	0.62	0.79	Ölçek için Cronbach alfa	.79

Tablo 12 incelendiğinde “Farklılıkların Yönetimi Ölçeği”nin 3 boyuttan oluştuğu görülmektedir. Dört maddenin bulunduğu, birinci faktör toplam varyansın % 21.621’ini açıklamaktadır ve özdeğeri 3.892’dir. 3 maddeden oluşan ikinci faktör toplam varyansın % 10.789’unu açıklamakta ve özdeğeri 1.942 şeklindedir. Üç

maddeden meydana gelen üçüncü faktör toplam varyansın % 9.217'sini açıklamaktadır ve özdeğeri 1.659'dır. Ölçeğin toplamda % 41.627'sini açıklaması yeterli bir orandır. Tabloda görüldüğü gibi ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri .517 ile .746 arasında değişmektedir. Örneklem dikkate alındığında ölçekteki maddelerin faktör yük değerlerinin 0.45 ve daha yüksek olması maddeler için iyi bir ölçüttür (Büyüköztürk, 2007).

İlk boyut 'bireysel' olup 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki ikinci boyut 'örgütsel' dir ve 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki üçüncü boyut "yönetisel" olup 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach α katsayısı hesaplanmıştır. Alt boyutlar için Cronbach α katsayıları sırasıyla '0.51, 0.62, 0.79' ve ölçeğin tümü için 0.79 olarak bulunmuştur. Buradan hareketle şekilde geliştirilen ölçeğin DFA yol diyagramı verilmiştir.



Şekil 2. Farklılıkların Yönetimi Ölçeğinin DFA Yol Diyagramı

Açımlayıcı faktör analizinin uygun olup olmadığını belirleyebilmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ve açımlayıcı faktör analizi aynı örnekleme yapılmış olması ilgili alanyazında bir sorun oluşturmamaktadır. Yapılmış olan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin 3 boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir ($df=153$, $Ki-kare=309.079$, $RMSEA=0.092$, $CFI=0.937$, $NFI=0.84$). Bu sonuçlara göre ölçeğin iyi derecede uyum gösterdiği doğrulanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre uyum indisleri Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13.

DFA Uyum İndisleri

DOM	Bulunan değerler	Kabul edilebilir ölçütler
X^2/sd	2,02	≤ 5
RMSEA	.092	≤ 0.80
CFI	0.937	≤ 0.95
NFI	0.84	≤ 0.95
Conbach alfa değeri	0.79	

Kaynak: Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011). Yapısal Eşitlik Modellemesi: Amos Uygulamaları. Ankara: Detay Yayın

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, yönetici ve öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin algıları ile çokkültürlü eğitim tutumları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin farklılıklara ilişkin algılarının ve çokkültürlü eğitim tutumlarının cinsiyete, yaşa, kıdem yılına, öğrenim durumuna, branşına, uluslararası okullardaki görev süresine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı, öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin algıları ile çokkültürlü eğitim tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Anketlerin toplanmasından sonra veriler SPSS 24.00 programı kullanılarak analize tabi tutulmuş ve alt boyutlar, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey testi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Veri analizinde frekans dağılımlarına, ortalama değerlerine ve bağımsız değişkenlerin anlamlılık değerlerine bakılmıştır. Araştırma verileri AMOS programına dahil edilerek doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Araştırmada bağımlı değişken farklılıkların

yönetimi algısı ve çokkültürlü eğitim tutumlarıdır. Bağımsız değişkenler ise “ yaş, cinsiyet, kıdem, branş, öğrenim durumudur. Bu değişkenlerde katılımcıların görüşlerinin ortalamalarına, standart sapmalarına gruplar arasında ilişki sel durumlarına bakılmıştır.

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorumlar

Çokkültürlü Eğitim Tutumları Ölçeğine Ait Alt Boyutların Verilerinin Analizi

Tablo 14.

Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği ile cinsiyet değişkeni T testi

Boyut	Cinsiyet	N	X	Ss	T	P
Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği	Kadın	18	3.54	.325	-.408	.684
	Erkek	142	3.57	.315		

Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetine göre çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği düzeylerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği cinsiyet kategorilerine göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği düzeyleri cinsiyete göre incelendiğinde, erkeklerin aritmetik ortalaması ($x=3.57$), kadınların aritmetik ortalaması ($x=3.54$) olarak bulunmuştur. Hesaplanan t değeri ($t=-0.408$ $p>.05$) düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığından kadınların aritmetik ortalamaların erkelere göre daha küçük olduğu görülmektedir.

Tablo 15.

Beceri boyutu ile cinsiyet değişkeni T testi

Boyut	Cinsiyet	N	X	Ss	T	P
Beceri	Kadın	18	3.76	.332	-.454	.650
	Erkek	142	3.80	.386		

Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetine göre beceri düzeylerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, beceri cinsiyet kategorilerine göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin beceri düzeyleri cinsiyete göre incelendiğinde, erkeklerin aritmetik ortalaması ($x=3.80$), kadınların aritmetik ortalaması ($x=3.76$) olarak bulunmuştur. Hesaplanan t değeri ($t=-0.454$ $p>.05$)

düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığından kadınların aritmetik ortalamaların erkelere göre daha küçük olduğu görülmektedir.

Tablo 16.

Bilgi boyutu ile cinsiyet değişkeni T testi

Boyut	Cinsiyet	N	X	Ss	T	P
Bilgi	Kadın	18	3.89	.527	.092	.927
	Erkek	142	3.88	.503		

Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetine göre bilgi düzeylerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, bilgi cinsiyet kategorilerine göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin bilgi düzeyleri cinsiyete göre incelendiğinde, erkeklerin aritmetik ortalaması ($x=3.88$), kadınların aritmetik ortalaması ($x=3.89$) olarak bulunmuştur. Hesaplanan t değeri ($t=0.092$ $p>.05$) düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığından kadınların aritmetik ortalamaların erkelere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 17.

Farkındalık boyutu ile cinsiyet değişkeni T testi

Boyut	Cinsiyet	N	X	Ss	T	P
Farkındalık	Kadın	18	2.97	.357	-.841	.401
	Erkek	142	3.03	.303		

Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetine göre farkındalık düzeylerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, farkındalık cinsiyet kategorilerine göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin farkındalık düzeyleri cinsiyete göre incelendiğinde, erkeklerin aritmetik ortalaması ($x=3.03$), kadınların aritmetik ortalaması ($x=2.97$) olarak bulunmuştur. Hesaplanan t değeri ($t=-0.841$ $p>.05$) düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığından kadınların aritmetik ortalamaların erkelere göre daha küçük olduğu görülmektedir.

Tablo 18.*Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği ile görev değişkeni T testi*

Boyut	Göreviniz nedir?	N	X	Ss	T	P
Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği	Yönetici	16	3.57	.278	.034	.973
	Öğretmen	144	3.57	.320		

Yönetici ve öğretmenlerin göreve göre Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği düzeylerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği görev kategorilerine göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği düzeyleri göreve göre incelendiğinde, öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($x=3.57$), yöneticilerin aritmetik ortalaması ($x=3.57$) olarak bulunmuştur. Hesaplanan t değeri ($t=0.034$ $p>.05$) düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığından öğretmenlerin aritmetik ortalamaların yöneticilere göre daha küçük olduğu görülmektedir.

Tablo 19.*Beceri boyutu ile görev değişkeni T testi*

Boyut	Göreviniz nedir?	N	X	Ss	T	P
Beceri	Yönetici	16	3.74	.353	-.666	.507
	Öğretmen	144	3.80	.383		

Yönetici ve öğretmenlerin göreve göre beceri düzeylerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, beceri görev kategorilerine göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin beceri düzeyleri göreve göre incelendiğinde, öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($x=3.80$), yöneticilerin aritmetik ortalaması ($x=3.74$) olarak bulunmuştur. Hesaplanan t değeri ($t=-0.666$ $p>.05$) düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığından öğretmenlerin aritmetik ortalamaların yöneticilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 20.*Bilgi boyutu ile görev değişkeni T testi*

Boyut	Göreviniz nedir?	N	X	Ss	T	P
Bilgi	Yönetici	16	3.88	.378	.035	.972
	Öğretmen	144	3.88	.518		

Yönetici ve öğretmenlerin göreve göre bilgi düzeylerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, bilgi görev kategorilerine göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin bilgi düzeyleri göreve göre incelendiğinde, öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($x=3.88$), yöneticilerin aritmetik ortalaması ($x=3.88$) olarak bulunmuştur. Hesaplanan t değeri ($t=0.035$ $p>.05$) düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığından öğretmenlerin aritmetik ortalamaların yöneticilere göre daha küçük olduğu görülmektedir.

Tablo 21.*Farkındalık boyutu ile görev değişkeni T testi*

Boyut	Göreviniz nedir?	N	X	Ss	T	P
Farkındalık	Yönetici	16	3.09	.307	.867	.387
	Öğretmen	144	3.02	.309		

Yönetici ve öğretmenlerin göreve göre farkındalık düzeylerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, farkındalık görev kategorilerine göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin farkındalık düzeyleri göreve göre incelendiğinde, öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($x=3.02$), yöneticilerin aritmetik ortalaması ($x=3.09$) olarak bulunmuştur. Hesaplanan t değeri ($t=0.867$ $p>.05$) düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığından öğretmenlerin aritmetik ortalamaların yöneticilere göre daha küçük olduğu görülmektedir.

Tablo 22.

Yönetici ve öğretmenlerin Branşa göre Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyut	Branş	N	X	SS	f	p
Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği	IHL Meslek Dersleri	53	3.67	.328	3,524	,005
	Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	15	3.58	.092		
	Türkçe	44	3.59	.290		
	Matematik	16	3.46	.387		
	Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	12	3.40	.187		
	Diğer	20	3.41	.343		
	Toplam	160	3.57	.315		

*p<.05

Yönetici ve öğretmenlerin branşa göre çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği düzeylerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği düzeyinde branş kategorilerine göre anlamlı farklılıklar ($p=0.005$, $p<.05$) bulunmuştur. Branş çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği düzeyinin hangi kategorilerden kaynaklandığını belirlemek için tukey analizi yapılmıştır.

Tablo 23.

Yönetici ve öğretmenlerin branşa göre Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği durumlarındaki farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin Tukey testi sonuçları

Boyut	(I) Branş	(J) Branş	Ortalamalar Arasındaki Fark (I-J)	SH	p
Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği	IHL Meslek Dersleri	Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	.091	.088	.909
		Türkçe	.078	.061	.800
		Matematik	.209	.086	.157
		Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	.274	.097	.058
		Diğer	.261*	.079	.016
	Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	IHL Meslek Dersleri	-.091	.088	.909
		Türkçe	-.012	.090	1.000
		Matematik	.118	.109	.887
		Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	.183	.117	.625
		Diğer	.170	.103	.573
	Türkçe	IHL Meslek Dersleri	-.078	.061	.800
		Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	.012	.090	1.000
		Matematik	.130	.088	.683
		Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	.195	.098	.358
		Diğer	.182	.081	.232
	Matematik	IHL Meslek Dersleri	-.209	.086	.157
		Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	-.118	.109	.887
		Türkçe	-.130	.088	.683
		Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	.065	.116	.993
		Diğer	.051	.101	.996
	Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	IHL Meslek Dersleri	-.274	.097	.058
		Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	-.183	.117	.625
		Türkçe	-.195	.098	.358
		Matematik	-.065	.116	.993
		Diğer	-.013	.110	1.000
	Diğer	IHL Meslek Dersleri	-.261*	.079	.016
		Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	-.170	.103	.573
		Türkçe	-.182	.081	.232
Matematik		-.051	.101	.996	
Fen(Fizik, kimya, biyoloji)		.013	.110	1.000	

Yönetici ve öğretmenlerin branş değişkenlerine Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği durumları, branş kategorisine göre incelendiğinde; IHL Meslek Dersleri ile diğer arasında ($p=016$) düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 24.

Yönetici ve öğretmenlerin Branşa göre Beceri düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyut	Branş	N	X	SS	f	p
Beceri	IHL Meslek Dersleri	53	3,90	,406	1,664	,146
	Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	15	3,70	,149		
	Türkçe	44	3,81	,314		
	Matematik	16	3,70	,528		
	Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	12	3,73	,256		
	Diğer	20	3,69	,445		
	Toplam	160	3,80	,380		

* $p<.05$

Yönetici ve öğretmenlerin Branşa göre Beceri alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, Beceri alt boyutu ile Branş kategorileri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin Beceri alt boyutu yaşa göre incelendiğinde; IHL Meslek Dersleri aritmetik ortalaması ($x=3.90$), Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe) aritmetik ortalaması ($x=3.7$), Türkçe aritmetik ortalaması ($x=3.81$), Matematik aritmetik ortalaması ($x=3.70$), Fen(Fizik, kimya, biyoloji) aritmetik ortalaması ($x=3.73$) ve Diğer aritmetik ortalaması ($x=3.69$) bulunmuştur. Hesaplanan f değeri ($f=1.664$ $p>.05$) düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığından IHL Meslek Dersleri aritmetik ortalamasının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 25.

Yönetici ve öğretmenlerin Branşa göre bilgi düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyut	Branş	N	X	SS	f	p
Bilgi	IHL Meslek Dersleri	53	4.03	.471	4.403	.001
	Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	15	3.94	.209		
	Türkçe	44	3.94	.473		
	Matematik	16	3.81	.591		
	Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	12	3.60	.460		
	Diğer	20	3.52	.565		
	Toplam	160	3.88	.504		

*p<.05

Yönetici ve öğretmenlerin branşa göre bilgi düzeylerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, bilgi düzeyinde branş kategorilerine göre anlamlı farklılıklar ($p=.001$, $p<.05$) bulunmuştur. Branş bilgi düzeyinin hangi kategorilerden kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır.

Tablo 26.

Yönetici ve öğretmenlerin branşa göre bilgi durumlarındaki farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin Tukey testi sonuçları

Boyut	(I) Branş	(J) Branş	Ortalamalar Arasındaki Fark (I-J)	SH	p
IHL Meslek Dersleri		Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	.099	.140	.981
		Türkçe	.095	.097	.925
		Matematik	.227	.136	.560
		Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	.437	.153	.054
		Diğer	.512*	.125	.001
Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)		IHL Meslek Dersleri	-.099	.140	.981
		Türkçe	-.003	.143	1.000
		Matematik	.128	.172	.976
		Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	.338	.185	.454
		Diğer	.412	.163	.125
Türkçe		IHL Meslek Dersleri	-.095	.097	.925
		Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	.003	.143	1.000
		Matematik	.131	.140	.935
		Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	.342	.156	.248
		Diğer	.416*	.129	.019
Matematik		IHL Meslek Dersleri	-.227	.136	.560
		Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	-.128	.172	.976
		Türkçe	-.131	.140	.935
		Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	.210	.183	.860
		Diğer	.284	.160	.489
Fen(Fizik, kimya, biyoloji)		IHL Meslek Dersleri	-.437	.153	.054
		Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	-.338	.185	.454
		Türkçe	-.342	.156	.248
		Matematik	-.210	.183	.860
		Diğer	.074	.175	.998
Diğer		IHL Meslek Dersleri	-.512*	.125	.001
		Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	-.412	.163	.125
		Türkçe	-.416*	.129	.019
		Matematik	-.284	.160	.489
		Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	-.074	.175	.998

*p<.05

Yönetici ve öğretmenlerin branş değişkenlerine bilgi durumları, branş kategorisine göre incelendiğinde IHL Meslek Dersleri ile Diğer arasında ($p=.001$) ve Türkçe ile Diğer arasında ($p=.019$) düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 27.

Yönetici ve öğretmenlerin Branşa göre Farkındalık düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyut	Branş	N	X	SS	f	p
Farkındalık	IHL Meslek Dersleri	53	3.08	.331	1.982	.084
	Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	15	3.11	.326		
	Türkçe	44	3.03	.332		
	Matematik	16	2.88	.307		
	Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	12	2.86	.095		
	Diğer	20	3.02	.210		
	Toplam	160	3.03	.309		

* $p<.05$

Yönetici ve öğretmenlerin Branşa göre Farkındalık alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, Farkındalık alt boyutu ile Branş kategorileri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin Farkındalık alt boyutu yaşa göre incelendiğinde; IHL Meslek Dersleri aritmetik ortalaması ($x=3.08$), Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe) aritmetik ortalaması ($x=3.11$), Türkçe aritmetik ortalaması ($x=3.03$), Matematik aritmetik ortalaması ($x=2.88$), Fen(Fizik, kimya, biyoloji) aritmetik ortalaması ($x=2.86$) ve Diğer aritmetik ortalaması ($x=3.02$) bulunmuştur. Hesaplanan f değeri ($f=1.982$ $p>.05$) düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığından Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe) aritmetik ortalamasının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 28.

Yönetici ve öğretmenlerin Meslekteki deneyime göre Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyut	Meslekteki deneyim	N	X	Ss	F	P
Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği	1-5 yıl arası	4	3.75	.114	2.874	.025
	6-10 yıl arası	20	3.49	.300		
	11-15 yıl arası	25	3.43	.297		
	16-20 yıl arası	60	3.57	.283		
	20 yıl ve üzeri	51	3.65	.350		
	Toplam	160	3.57	.315		

Yönetici ve öğretmenlerin meslekteki deneyime göre çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği düzeylerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği düzeyinde meslekteki deneyim kategorilerine göre anlamlı farklılıklar ($p=0.025$, $p<.05$) bulunmuştur. Meslekteki deneyim çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği düzeyinin hangi kategorilerden kaynaklandığını belirlemek için tukey analizi yapılmıştır.

Tablo 29.

Yönetici ve öğretmenlerin meslekteki deneyime göre Çokkültürlü yeterlik algılarına ilişkin farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin Tukey testi sonuçları

Boyut	(I) Meslekteki Kıdem	(J) Meslekteki Kıdem	Ortalamalar		
			Arasındaki Fark (I-J)	SH	p
GENEL_ÇYAÖ	1-5 yıl arası	6-10 yıl arası	.261	.168	.532
		11-15 yıl arası	.315	.166	.322
		16-20 yıl arası	.182	.159	.783
		20 yıl ve üzeri	.094	.160	.976
	6-10 yıl arası	1-5 yıl arası	-.261	.168	.532
		11-15 yıl arası	.053	.092	.978
		16-20 yıl arası	-.079	.079	.855
		20 yıl ve üzeri	-.167	.081	.245
	11-15 yıl arası	1-5 yıl arası	-.315	.166	.322
		6-10 yıl arası	-.053	.092	.978
		16-20 yıl arası	-.133	.073	.370
		20 yıl ve üzeri	-.220*	.075	,.031
	16-20 yıl arası	1-5 yıl arası	-.182	.159	.783
		6-10 yıl arası	.079	.079	.855
		11-15 yıl arası	.133	.073	.370
		20 yıl ve üzeri	-.087	.058	.569
	20 yıl ve üzeri	1-5 yıl arası	-.094	.160	.976
		6-10 yıl arası	.167	.081	.245
		11-15 yıl arası	.220*	.075	.031
		16-20 yıl arası	.087	.058	.569

Yönetici ve öğretmenlerin mesleki deneyim değişkeni ile Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği durumları incelendiğinde; 20 yıl ve üzeri ile 11-15 yıl deneyim arasında (p=.031) düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 30.

Yönetici ve öğretmenlerin Meslekteki deneyime göre Beceri düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyut	Meslekteki deneyim	N	X	Ss	F	P
Beceri	1-5 yıl arası	4	4.06	.102	.943	.441
	6-10 yıl arası	20	3.78	.248		
	11-15 yıl arası	25	3.72	.357		
	16-20 yıl arası	60	3.78	.412		
	20 yıl ve üzeri	51	3.84	.403		
	Toplam	160	3,80	.380		

Yönetici ve öğretmenlerin meslekteki deneyime göre beceri alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, beceri alt boyutu ile meslekteki deneyim kategorileri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin beceri alt boyutu yaşa göre incelendiğinde" 1-5 yıl arası aritmetik ortalaması ($x=4.06$), 6-10 yıl arası aritmetik ortalaması ($x=3.78$), 11-15 yıl arası aritmetik ortalaması ($x=3.72$), 16-20 yıl arası aritmetik ortalaması ($x=3.78$), 20 yıl ve üzeri aritmetik ortalaması ($x=3.84$), bulunmuştur. Hesaplanan f değeri ($f=0.943$ $p>.05$) düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında 1-5 yıl arası aritmetik ortalamasının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 31.

Yönetici ve öğretmenlerin meslekteki deneyime göre bilgi düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyut	Meslekteki deneyim	N	X	Ss	F	P
Bilgi	1-5 yıl arası	4	4.0556	.19245	3.550	.008
	6-10 yıl arası	20	3.6889	.59628		
	11-15 yıl arası	25	3.6800	.42105		
	16-20 yıl arası	60	3.8796	.40827		
	20 yıl ve üzeri	51	4.0545	.56889		
	Toplam	160	3.8847	.50495		

Yönetici ve öğretmenlerin meslekteki deneyime göre bilgi düzeylerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, bilgi düzeyinde meslekteki deneyim kategorilerine göre anlamlı farklılıklar ($p=0.008$, $p<.05$) bulunmuştur. Meslekteki deneyim bilgi düzeyinin hangi kategorilerden kaynaklandığını belirlemek için tukey analizi yapılmıştır.

Tablo 32.

Yönetici ve öğretmenlerin meslekteki deneyime göre bilgi düzeyine ilişkin farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin Tukey testi sonuçları

Boyut	(I) Meslekteki Kıdem	(J) Meslekteki Kıdem	Ortalamalar Arasındaki Fark (I-J)	SH	p
Bilgi	1-5 yıl arası	6-10 yıl arası	.366	.268	.649
		11-15 yıl arası	.375	.263	.613
		16-20 yıl arası	.175	.252	.957
		20 yıl ve üzeri	.001	.254	1.000
	6-10 yıl arası	1-5 yıl arası	-.366	.268	.649
		11-15 yıl arası	.008	.146	1.000
		16-20 yıl arası	-.190	.126	.558
	11-15 yıl arası	20 yıl ve üzeri	-.365*	.129	.041
		1-5 yıl arası	-.375	.263	.613
		6-10 yıl arası	-.008	.146	1.000
		16-20 yıl arası	-.199	.116	.429
	16-20 yıl arası	20 yıl ve üzeri	-.374*	.119	.017
		1-5 yıl arası	-.175	.252	.957
		6-10 yıl arası	.190	.126	.558
	20 yıl ve üzeri	11-15 yıl arası	.199	.116	.429
		6-10 yıl arası	-.174	.093	.335
		1-5 yıl arası	-.001	.254	1.000
	20 yıl ve üzeri	6-10 yıl arası	.365*	.129	.041
		11-15 yıl arası	.374*	.119	.017
		16-20 yıl arası	.174	.093	.335

Yönetici ve öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenlerine bilgi düzeyi durumları, branş kategorisine göre incelendiğinde; 20 yıl üzeri ile 6-10 yıl deneyim arasında ($p=.041$), 20 yıl üzeri ile 11-15 yıl deneyim arasında ($p=.017$) düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 33.

Yönetici ve öğretmenlerin Meslekteki deneyime göre Farkındalık düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyut	Meslekteki deneyim	N	X	Ss	F	P
Farkındalık	1-5 yıl arası	4	3.14	.128	1.397	.238
	6-10 yıl arası	20	3.00	.213		
	11-15 yıl arası	25	2.91	.273		
	16-20 yıl arası	60	3.04	.326		
	20 yıl ve üzeri	51	3.07	.336		
	Toplam	160	3.03	.309		

Yönetici ve öğretmenlerin meslekteki deneyime göre farkındalık alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, farkındalık alt boyutu ile meslekteki deneyim kategorileri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin farkındalık alt boyutu yaşa göre incelendiğinde" 1-5 yıl arası aritmetik ortalaması ($x=3.14$), 6-10 yıl arası aritmetik ortalaması ($x=3.00$), 11-15 yıl arası aritmetik ortalaması ($x=2.91$), 16-20 yıl arası aritmetik ortalaması ($x=3.04$), 20 yıl ve üzeri aritmetik ortalaması ($x=3.07$), bulunmuştur. Hesaplanan f değeri ($f=1.397$ $p>.05$) düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında 1-5 yıl arası aritmetik ortalamasının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 34.

Yönetici ve öğretmenlerin Öğrenim Durumuna göre Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyut	Öğrenim durumu	N	X	Ss	F	P
Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği	Lisans	107	3.54	.317	2.427	.092
	Yüksek lisans	46	3.58	.251		
	Doktora	7	3.81	.552		
	Toplam	160	3.57	.315		

Yönetici ve öğretmenlerin öğrenim durumuna göre çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği alt boyutu ile öğrenim durumu kategorileri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği alt boyutu yaşa göre incelendiğinde; Lisans aritmetik ortalaması ($x=3.54$), Yüksek lisans aritmetik ortalaması ($x=3.58$), Doktora aritmetik ortalaması ($x=3.81$), bulunmuştur. Hesaplanan f değeri ($f=2.427$ $p>.05$) düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığından doktora aritmetik ortalamasının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 35.

Yönetici ve öğretmenlerin Öğrenim Durumuna göre Beceri düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyut	Öğrenim durumu	N	X	Ss	F	P
Beceri	Lisans	107	3.78	.386	1.006	.368
	Yüksek lisans	46	3.81	.298		
	Doktora	7	3.99	.693		
	Toplam	160	3.80	.380		

Yönetici ve öğretmenlerin öğrenim durumuna göre beceri alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, beceri alt boyutu ile öğrenim durumu kategorileri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin beceri alt boyutu yaşa göre incelendiğinde; Lisans aritmetik ortalaması ($x=3.78$), Yüksek lisans aritmetik ortalaması ($x=3.81$), Doktora aritmetik ortalaması ($x=3.99$), bulunmuştur. Hesaplanan f değeri ($f=1.006$ $p>.05$) düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığından doktora aritmetik ortalamasının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 36.

Yönetici ve öğretmenlerin Öğrenim Durumuna göre bilgi düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyut	Öğrenim durumu	N	X	Ss	F	P
Bilgi	Lisans	107	3.87	.461	3.240	.042
	Yüksek lisans	46	3.84	.557		
	Doktora	7	4.34	.623		
	Toplam	160	3.88	.504		

Yönetici ve öğretmenlerin öğrenim durumuna göre bilgi düzeylerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, bilgi düzeyinde öğrenim durumu kategorilerine göre anlamlı farklılıklar ($p=0.042$, $p<.05$) bulunmuştur. Öğrenim durumu bilgi düzeyinin hangi kategorilerden kaynaklandığını belirlemek için tukey analizi yapılmıştır.

Tablo 37.

Yönetici ve öğretmenlerin öğrenim durumuna göre bilgi boyutuna ilişkin farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin Tukey testi sonuçları

Boyut	(I) Öğrenim Durumu	(J) Öğrenim Durumu	Ortalamalar Arasındaki Fark (I-J)	SH	p
Bilgi	Lisans	Yüksek Lisans	.029	0.087	.941
		Doktora	-.476*	.194	.040
	Yüksek Lisans	Lisans	-.029	.087	.941
		Doktora	-.506*	.202	.035
	Doktora	Lisans	.476*	.194	.040
		Yüksek Lisans	.506*	.202	.035

Yönetici ve öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni ile bilgi düzeyi durumları incelendiğinde; doktora ile lisans arasında ($p=.040$), doktora ile yüksek lisans arasında ($p=.035$) düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 38.

Yönetici ve öğretmenlerin Öğrenim Durumuna göre Farkındalık düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyut	Öğrenim durumu	N	X	Ss	F	P
Farkındalık	Lisans	107	2.99	.330	2.601	.077
	Yüksek lisans	46	3.11	.228		
	Doktora	7	3.09	.365		
	Toplam	160	3.03	.309		

Yönetici ve öğretmenlerin öğrenim durumuna göre farkındalık alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, farkındalık alt boyutu ile öğrenim durumu kategorileri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin farkındalık alt boyutu yaşa göre incelendiğinde; Lisans aritmetik ortalaması ($x=2.99$), Yüksek lisans aritmetik ortalaması ($x=3.11$), Doktora aritmetik ortalaması ($x=3.09$), bulunmuştur. Hesaplanan f değeri ($f=2.601$ $p>.05$) düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığından yüksek lisans aritmetik ortalamasının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 39.

Yönetici ve öğretmenlerin Yaş grubuna göre Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyut	Yaş grubu	N	X	Ss	F	P
Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği	26-30 yaş arası	2	3.76	.044	2.493	.062
	31-40 yaş arası	60	3.48	.312		
	41-50 yaş arası	73	3.62	.309		
	51 yaş ve üstü	25	3.59	.321		
	Toplam	160	3.57	.315		

Yönetici ve öğretmenlerin yaş grubuna göre çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği alt boyutu ile yaş grubu kategorileri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği alt

boyutu yaşa göre incelendiğinde; 26-30 yaş arası aritmetik ortalaması ($x=3.76$), 31-40 yaş arası aritmetik ortalaması ($x=3.48$), 41-50 yaş arası aritmetik ortalaması ($x=3.62$), 51 yaş ve üstü aritmetik ortalaması ($x=3.59$), bulunmuştur. Hesaplanan f değeri ($f=2.493$ $p>.05$) düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığından 26-30 yaş arası aritmetik ortalamasının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 40.

Yönetici ve öğretmenlerin Yaş grubuna göre Beceri düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyut	Yaş grubu	N	X	Ss	F	P
Beceri	26-30 yaş arası	2	4.06	.000	1.023	.384
	31-40 yaş arası	60	3.74	.376		
	41-50 yaş arası	73	3.84	.387		
	51 yaş ve üstü	25	3.79	.375		
	Toplam	160	3.80	.380		

Yönetici ve öğretmenlerin yaş grubuna göre beceri alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, beceri alt boyutu ile yaş grubu kategorileri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin beceri alt boyutu yaşa göre incelendiğinde; 26-30 yaş arası aritmetik ortalaması ($x=4.06$), 31-40 yaş arası aritmetik ortalaması ($x=3.74$), 41-50 yaş arası aritmetik ortalaması ($x=3.84$), 51 yaş ve üstü aritmetik ortalaması ($x=3.79$), bulunmuştur. Hesaplanan f değeri ($f=1.023$ $p>.05$) düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığından 26-30 yaş arası aritmetik ortalamasının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 41.

Yönetici ve öğretmenlerin Yaş grubuna göre bilgi düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyut	Yaş grubu	N	X	Ss	F	P
Bilgi	26-30 yaş arası	2	4.00	.000	2.753	.045
	31-40 yaş arası	60	3.74	.474		
	41-50 yaş arası	73	3.98	.534		
	51 yaş ve üstü	25	3.93	.442		
	Toplam	160	3.88	.504		

Yönetici ve öğretmenlerin yaş grubuna göre bilgi düzeylerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, bilgi düzeyinde yaş grubu kategorilerine göre anlamlı farklılıklar ($p=0.045$, $p<.05$) bulunmuştur. Yaş grubu bilgi düzeyinin hangi kategorilerden kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır.

Tablo 42.

Yönetici ve öğretmenlerin yaş durumuna göre bilgi boyutuna ilişkin farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin Tukey testi sonuçları

Boyut	(I) Yaş Grubu	(J) Yaş Grubu	Ortalamalar Arasındaki Fark (I-J)	SH	p
Bilgi	26-30 yaş arası	31-40 yaş arası	.259	.357	.887
		41-50 yaş arası	.016	.356	1.000
		51 yaş ve üstü	.066	.365	.998
	31-40 yaş arası	26-30 yaş arası	-.259	.357	.887
		41-50 yaş arası	-.242*	.086	.029
		51 yaş ve üstü	-.192	.118	.366
	41-50 yaş arası	26-30 yaş arası	-.016	.356	1.000
		31-40 yaş arası	,242*	.086	.029
		51 yaş ve üstü	,049	.115	.973
	51 yaş ve üstü	26-30 yaş arası	-,066	.365	.998
		31-40 yaş arası	,192	.118	.366
		41-50 yaş arası	-,049	.115	.973

Yönetici ve öğretmenlerin yaş değişkeni ile bilgi düzeyi durumları incelendiğinde; 41-50 yaş ile 31-40 yaş arasında (p=.029) düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 43.

Yönetici ve öğretmenlerin Yaş grubuna göre Farkındalık düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyut	Yaş grubu	N	X	Ss	F	P
Farkındalık	26-30 yaş arası	2	3.21	.132	.999	.395
	31-40 yaş arası	60	2.98	.272		
	41-50 yaş arası	73	3.06	.305		
	51 yaş ve üstü	25	3.04	.398		
	Toplam	160	3.03	.309		

Yönetici ve öğretmenlerin yaş grubuna göre farkındalık alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, farkındalık alt boyutu ile yaş grubu kategorileri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin farkındalık alt boyutu yaşa göre incelendiğinde; 26-30 yaş arası aritmetik ortalaması ($x=3.21$), 31-40 yaş arası aritmetik ortalaması ($x=2.98$), 41-50 yaş arası aritmetik ortalaması ($x=3.06$), 51 yaş ve üstü aritmetik ortalaması ($x=3.04$), bulunmuştur. Hesaplanan f değeri ($f=0.999$ $p>.05$) düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığından 26-30 yaş arası aritmetik ortalamasının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Farklılıkların Yönetimi Algısı Ölçeğine Ait Alt Boyutların Verilerinin Analizi

Tablo 44.

Farlılıkların yönetimi ölçeği ile cinsiyet değişkeni T testi

Boyut	Cinsiyet	N	X	Ss	T	P
Farlılıkların yönetimi ölçeği	Kadın	18	3.66	.342	-.925	.356
	Erkek	142	3.78	.543		

Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetine göre farlılıkların yönetimi ölçeği düzeylerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, farlılıkların yönetimi ölçeği cinsiyet kategorilerine göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin farlılıkların yönetimi ölçeği düzeyleri cinsiyete göre incelendiğinde, erkeklerin aritmetik ortalaması ($x=3.78$), kadınların aritmetik ortalaması ($x=3.66$)

olarak bulunmuştur. Hesaplanan t değeri ($t=-0.925$ $p>.05$) düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığından kadınların aritmetik ortalamaların erkelere göre daha küçük olduğu görülmektedir.

Tablo 45.

Bireysel tutum ve davranışlar boyutu ile cinsiyet değişkeni T testi

Boyut	Cinsiyet	N	X	Ss	T	P
Bireysel tutum ve davranışlar	Kadın	18	3.84	.438	-.049	.961
	Erkek	142	3.85	.557		

Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetine göre bireysel tutum ve davranışlar düzeylerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, bireysel tutum ve davranışlar cinsiyet kategorilerine göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin bireysel tutum ve davranışlar düzeyleri cinsiyete göre incelendiğinde, erkeklerin aritmetik ortalaması ($x=3.85$), kadınların aritmetik ortalaması ($x=3.84$) olarak bulunmuştur. Hesaplanan t değeri ($t=-0.049$ $p>.05$) düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığından kadınların aritmetik ortalamaların erkelere göre daha küçük olduğu görülmektedir.

Tablo 46.

Örgütsel değerler ve normlar boyutu ile cinsiyet değişkeni T testi

Boyut	Cinsiyet	N	X	Ss	T	P
Örgütsel değerler ve normlar	Kadın	18	3.46	.626	-1.365	.174
	Erkek	142	3.65	.560		

Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetine göre örgütsel değerler ve normlar düzeylerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, örgütsel değerler ve normlar cinsiyet kategorilerine göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerler ve normlar düzeyleri cinsiyete göre incelendiğinde, erkeklerin aritmetik ortalaması ($x=3.65$), kadınların aritmetik ortalaması ($x=3.46$) olarak bulunmuştur. Hesaplanan t değeri ($t=-1.365$ $p>.05$) düzeyinde anlamlı

bulunamamıştır. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığından kadınların aritmetik ortalamaların erkelere göre daha küçük olduğu görülmektedir.

Tablo 47.

Yönetmel uygulamalar ve politikalar boyutu ile cinsiyet değişkeni T testi

Boyut	Cinsiyet	N	X	Ss	T	P
Yönetmel uygulamalar ve politikalar	Kadın	18	3.67	.315	-.891	.374
	Erkek	142	3.83	.771		

Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetine göre yönetmel uygulamalar ve politikalar düzeylerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, yönetmel uygulamalar ve politikalar cinsiyet kategorilerine göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin yönetmel uygulamalar ve politikalar düzeyleri cinsiyete göre incelendiğinde, erkeklerin aritmetik ortalaması ($x=3.83$), kadınların aritmetik ortalaması ($x=3.67$) olarak bulunmuştur. Hesaplanan t değeri ($t=-0.891$ $p>.05$) düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığından kadınların aritmetik ortalamaların erkelere göre daha küçük olduğu görülmektedir.

Tablo 48.

Farlılıkların yönetimi ölçeği ile görev değişkeni T testi

Boyut	Göreviniz nedir?	N	X	Ss	T	P
Farlılıkların yönetimi ölçeği	Yönetici	16	3.91	.241	1.191	.235
	Öğretmen	144	3.75	.545		

Öğretmenlerin göreve göre farlılıkların yönetimi ölçeği düzeylerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, farlılıkların yönetimi ölçeği görev kategorilerine göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Öğretmenlerin farlılıkların yönetimi ölçeği düzeyleri göreve göre incelendiğinde, öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($x=3.75$), yöneticilerin aritmetik ortalaması ($x=3.91$) olarak bulunmuştur. Hesaplanan t değeri ($t=1.191$ $p>.05$) düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığından öğretmenlerin aritmetik ortalamaların yöneticilere göre daha küçük olduğu görülmektedir.

Tablo 49.*Bireysel tutum ve davranışlar boyutu ile görev değişkeni T testi*

Boyut	Göreviniz nedir?	N	X	Ss	T	P
Bireysel tutum ve davranışlar	Yönetici	16	3.85	.397	.048	.962
	Öğretmen	144	3.85	.558		

Öğretmenlerin göreve göre bireysel tutum ve davranışlar düzeylerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, bireysel tutum ve davranışlar görev kategorilerine göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Öğretmenlerin bireysel tutum ve davranışlar düzeyleri göreve göre incelendiğinde, öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($x=3.85$), yöneticilerin aritmetik ortalaması ($x=3.85$) olarak bulunmuştur. Hesaplanan t değeri ($t=0.048$ $p>.05$) düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığından öğretmenlerin aritmetik ortalamaların yöneticilere göre daha küçük olduğu görülmektedir.

Tablo 50.*Örgütsel değerler ve normlar boyutu ile görev değişkeni T testi*

Boyut	Göreviniz nedir?	N	X	Ss	T	P
Örgütsel değerler ve normlar	Yönetici	16	3.70	.261	.485	.629
	Öğretmen	144	3.63	.594		

Öğretmenlerin göreve göre örgütsel değerler ve normlar düzeylerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, örgütsel değerler ve normlar görev kategorilerine göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Öğretmenlerin örgütsel değerler ve normlar düzeyleri göreve göre incelendiğinde, öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($x=3.63$), yöneticilerin aritmetik ortalaması ($x=3.70$) olarak bulunmuştur. Hesaplanan t değeri ($t=0.485$ $p>.05$) düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığından öğretmenlerin aritmetik ortalamaların yöneticilere göre daha küçük olduğu görülmektedir.

Tablo 51.

Yönetmel uygulamalar ve politikalar boyutu ile görev değişkeni T testi

Boyut	Göreviniz nedir?	N	X	Ss	T	P
Yönetmel uygulamalar ve politikalar	Yönetici	16	4.1914	.43149	2.159	.032
	Öğretmen	144	3.7778	.75127		

Yönetici ve öğretmenlerin göreve göre Yönetmel Uygulamalar ve Politikalar düzeylerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, Yönetmel Uygulamalar ve Politikalar görev kategorilerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenlerin Yönetmel Uygulamalar ve Politikalar düzeyleri göreve göre incelendiğinde, öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($X=3.77$), yöneticilerin aritmetik ortalaması ($X=4.19$) olarak bulunmuştur. Hesaplanan t değeri ($t=2.159$ $p<.05$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığından öğretmenlerin aritmetik ortalamaların yöneticilerin göre daha küçük olduğu görülmektedir.

Tablo 52.

Yönetici ve öğretmenlerin Branşa göre Farlılıkların yönetimi ölçeği düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyut	Branş	N	X	SS	f	p
Farlılıkların yönetimi ölçeği	IHL Meslek Dersleri	53	4.04	.281	8.940	.000
	Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	15	3.2	.489		
	Türkçe	44	3.	.589		
	Matematik	16	3.61	.698		
	Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	12	3.54	.,418		
	Diğer	20	3.62	.347		
	Toplam	160	3.76	.524		

* $p<.05$

Sonuçlar incelendiğinde Yönetici ve öğretmenlerin branşa göre farlılıkların yönetimi ölçeği düzeylerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, farlılıkların yönetimi ölçeği düzeyinde branş kategorilerine göre anlamlı farklılıklar ($p=0.000$, $p<.05$) bulunmuştur. Branş farlılıkların yönetimi ölçeği düzeyinin hangi kategorilerden kaynaklandığını belirlemek için tukey analizi yapılmıştır.

Tablo 53.

Yönetici ve öğretmenlerin branşa göre Farlılıkların yönetimi ölçeği durumlarındaki farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin Tukey testi sonuçları

Boyut	(I) Branş	(J) Branş	Ortalamalar Arasındaki Fark (I-J)	SH	p
Farlılıkların yönetimi ölçeği	IHL Meslek Dersleri	Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	.813*	.137	.000
		Türkçe	.246	.095	.109
		Matematik	.434*	.133	.018
		Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	.504*	.150	.012
		Diğer	.420*	.123	.010
	Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	IHL Meslek Dersleri	-.813*	.13	.000
		Türkçe	-.566*	.140	.001
		Matematik	-.378	.168	.224
		Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	-.308	.181	.535
		Diğer	-.392	.160	.147
	Türkçe	IHL Meslek Dersleri	-.246	.095	.109
		Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	.566*	.140	.001
		Matematik	.187	.137	.745
		Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	.257	.152	.543
		Diğer	.174	.126	.742
	Matematik	IHL Meslek Dersleri	-.434*	.133	.018
		Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	.378	.168	.224
		Türkçe	-.187	.137	.745
		Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	.069	.179	.999
		Diğer	-.013	.157	1.000
	Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	IHL Meslek Dersleri	-.504*	.150	.012
		Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	.308	.181	.535
		Türkçe	-.257	.152	.543
		Matematik	-.069	.179	.999
		Diğer	-.083	.171	.997
	Diğer	IHL Meslek Dersleri	-.420*	.123	.010
		Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	.392	.160	.147
		Türkçe	-.174	.126	.742
Matematik		.013	.157	1.000	
Fen(Fizik, kimya, biyoloji)		.083	.171	.997	

*p<.05

Yönetici ve öğretmenlerin branş değişkenlerine Farklılıkların yönetimi ölçeği durumları, branş kategorisine göre incelendiğinde; IHL Meslek Dersleri ile Sosyal (Tarih, coğrafya, felsefe) arasında ($p=.000$), IHL Meslek Dersleri ile Matematik arasında ($p=.018$), IHL Meslek Dersleri ile Fen (Fizik, kimya, biyoloji) arasında ($p=.12$), IHL Meslek Dersleri ile diğer arasında ($p=.010$) ve Sosyal (Tarih, coğrafya, felsefe) ile Türkçe arasında ($p=.001$) düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 54.

Yönetici ve öğretmenlerin Branşa göre Bireysel Tutum ve Davranışlar düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyut	Branş	N	X	SS	f	p
Bireysel Tutum ve Davranışlar	IHL Meslek Dersleri	53	4.04	.385	2.612	.027
	Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	15	3.60	.632		
	Türkçe	44	3.82	.630		
	Matematik	16	3.82	.740		
	Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	12	3.64	.310		
	Diğer	20	3.73	.440		
	Toplam	160	3.85	.543		

* $p<.05$

Sonuçlar incelendiğinde yönetici ve öğretmenlerin branşa göre Bireysel Tutum ve Davranışlar düzeylerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, Bireysel Tutum ve Davranışlar düzeyinde branş kategorilerine göre anlamlı farklılıklar ($p=.027$, $p<.05$) bulunmuştur. Branş Bireysel Tutum ve Davranışlar düzeyinin hangi kategorilerden kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır.

Tablo 55.

Yönetici ve öğretmenlerin branşa göre Bireysel Tutum ve Davranışlar durumlarındaki farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin Tukey testi sonuçları

Boyut	(I) Branş	(J) Branş	Ortalamalar		
			Arasındaki Fark (I-J)	SH	p
Bireysel Tutum ve Davranışlar	IHL Meslek Dersleri	Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	.442	.155	.055
		Türkçe	.212	.108	.366
		Matematik	.214	.151	.717
		Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	.396	.169	.185
		Diğer	.304	.139	.249
	Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	IHL Meslek Dersleri	-.442	.155	.055
		Türkçe	-.229	.158	.698
		Matematik	-.228	.190	.838
		Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	-.045	.205	1.000
		Diğer	-.137	.181	.974
	Türkçe	IHL Meslek Dersleri	-.212	.108	.366
		Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	.229	.158	.698
		Matematik	.001	.154	1.000
		Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	.183	.172	.895
		Diğer	.092	.143	.987
	Matematik	IHL Meslek Dersleri	-.214	.151	.717
		Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	.228	.190	.838
		Türkçe	-.001	.154	1.000
		Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	.182	.202	.946
		Diğer	.090	.178	.,996
	Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	IHL Meslek Dersleri	-.396	.169	.185
		Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	.045	.205	1.000
		Türkçe	-.183	.172	.895
		Matematik	-.182	.202	.946
		Diğer	-.091	.193	.997
	Diğer	IHL Meslek Dersleri	-.304	.139	.249
		Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	.137	.181	.974
		Türkçe	-.092	.143	.987
Matematik		-.090	.178	.996	
Fen(Fizik, kimya, biyoloji)		.091	.193	.997	

* p<.05

Yönetici ve öğretmenlerin branş değişkenlerine bireysel tutum ve davranışları durumları, branş kategorisine göre incelendiğinde değişkenler arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 56.

Yönetici ve öğretmenlerin Branşa göre Örgütsel Değerler ve Normlar düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyut	Branş	N	X	SS	f	p
Örgütsel Değerler ve Normlar	IHL Meslek Dersleri	53	3.89	.328	8.316	.000
	Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	15	3.08	.485		
	Türkçe	44	3.75	.613		
	Matematik	16	3.39	.722		
	Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	12	3.40	.519		
	Diğer	20	3.45	.499		
	Toplam	160	3.63	.569		

* $p<.05$

Sonuçlar incelendiğinde yönetici ve öğretmenlerin Branşa göre Örgütsel Değerler ve Normlar düzeylerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, Örgütsel Değerler ve Normlar düzeyinde Branş kategorilerine göre anlamlı farklılıklar ($p=0.000$, $p<.05$) bulunmuştur. Branş Örgütsel Değerler ve Normlar düzeyinin hangi kategorilerden kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır.

Tablo 57.

Yönetici ve öğretmenlerin branşa göre Örgütsel Değerler ve Normlar durumlarındaki farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin Tukey testi sonuçları

Boyut	(I) Branş	(J) Branş	Ortalamalar Arasındaki Fark (I-J)	SH	p
Örgütsel Değerler ve Normlar	IHL Meslek Dersleri	Sosyal (Tarih, coğrafya, felsefe)	.812*	.150	.000
		Türkçe	.146	.104	.729
		Matematik	.497*	.146	.011
		Fen (Fizik, kimya, biyoloji)	.489*	.164	.038
		Diğer	.446*	.134	.014
	Sosyal (Tarih, coğrafya, felsefe)	IHL Meslek Dersleri	-.812*	.150	.000
		Türkçe	-.666*	.153	.000
		Matematik	-.315	.184	.529
		Fen (Fizik, kimya, biyoloji)	-.322	.198	.585
		Diğer	-.366	.175	.298
	Türkçe	IHL Meslek Dersleri	-.146	.104	.729
		Sosyal (Tarih, coğrafya, felsefe)	.666*	.153	.000
		Matematik	.351	.149	.183
		Fen (Fizik, kimya, biyoloji)	.343	.167	.317
		Diğer	.300	.138	.260
	Matematik	IHL Meslek Dersleri	-.497*	.146	.011
		Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	.315	.184	.529
		Türkçe	-.351	.149	.183
		Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	-.007	.196	1.000
		Diğer	-.051	.172	1.000
Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	IHL Meslek Dersleri	-.489*	.164	.038	
	Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	.322	.198	.585	
	Türkçe	-.343	.167	.317	
	Matematik	.007	.196	1.000	
	Diğer	-.043	.187	1,000	
Diğer	IHL Meslek Dersleri	-.446*	.134	.014	
	Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	.366	.175	.298	
	Türkçe	-.300	.138	.260	
	Matematik	.051	.172	1.000	
	Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	.043	.187	1.000	

*p<.05

Yönetici ve öğretmenlerin branş değişkenlerine Örgütsel Değerler ve Normlar durumları, branş kategorisine göre incelendiğinde; IHL Meslek Dersleri ile Sosyal (Tarih, coğrafya, felsefe) arasında ($p=.000$), IHL Meslek Dersleri ile Matematik arasında ($p=.011$), IHL Meslek Dersleri ile Fen (Fizik, kimya, biyoloji) arasında ($p=.380$), IHL Meslek Dersleri ile diğer arasında ($p=.014$) ve Sosyal (Tarih, coğrafya, felsefe) ile Türkçe arasında ($p=.000$) düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 58.

Yönetici ve öğretmenlerin Branşa göre Yönetimsel Uygulamalar ve Politikalar düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyut	Branş	N	X	SS	f	p
Yönetimsel Uygulamalar ve Politikalar	IHL Meslek Dersleri	53	4.20	.768	8,827	.000
	Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	15	3.02	.526		
	Türkçe	44	3.82	.637		
	Matematik	16	3.61	.802		
	Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	12	3.57	.553		
	Diğer	20	3.69	.,303		
	Toplam	160	3.81	735		

* $p<.05$

Sonuçlar incelendiğinde yönetici ve öğretmenlerin Branşa göre Yönetimsel Uygulamalar ve Politikalar düzeylerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, Yönetimsel Uygulamalar ve Politikalar düzeyinde Branş kategorilerine göre anlamlı farklılıklar ($p=0.000$, $p<.05$) bulunmuştur. Branş Yönetimsel Uygulamalar ve Politikalar düzeyinin hangi kategorilerden kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır.

Tablo 59.

Yönetici ve öğretmenlerin branşa göre Yönetmelik Uygulamalar ve Politikalar durumlarındaki farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin Tukey testi sonuçları

Boyut	(I) Branş	(J) Branş	Ortalamalar Arasındaki Fark (I-J)	SH	p
Yönetmelik Uygulamalar ve Politikalar	IHL Meslek Dersleri	Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	1.184*	.192	.000
		Türkçe	.381	.134	.057
		Matematik	.591*	.187	.024
		Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	.627*	.210	.039
		Diğer	.511*	.172	.041
	Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	IHL Meslek Dersleri	-1.184*	.192	.000
		Türkçe	-.803*	.196	.001
		Matematik	-.592	.236	.130
		Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	-.557	.255	.251
		Diğer	-.672*	.224	.037
	Türkçe	IHL Meslek Dersleri	-.381	.134	.057
		Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	.803*	.196	.001
		Matematik	.210	.192	.883
		Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	.245	.214	.861
		Diğer	.130	.177	.978
	Matematik	IHL Meslek Dersleri	-.591*	.187	.024
		Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	.592	.236	.130
		Türkçe	-.210	.192	.883
		Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	.035	.251	1.000
		Diğer	-.080	.220	.999
	Fen(Fizik, kimya, biyoloji)	IHL Meslek Dersleri	-.627*	.210	.039
		Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	.557	.255	.251
		Türkçe	-.245	.214	.861
		Matematik	-.035	.251	1.000
		Diğer	-.115	.240	.997
	Diğer	IHL Meslek Dersleri	-.511*	.172	.041
		Sosyal(Tarih, coğrafya, felsefe)	.672*	.224	.037
		Türkçe	-.130	.177	.978
Matematik		.080	.220	.999	
Fen(Fizik, kimya, biyoloji)		.115	.240	.997	

*p<.05

Yönetici ve öğretmenlerin branş değişkenlerine Yönetimsel Uygulamalar ve Politikalar durumları, branş kategorisine göre incelendiğinde; IHL Meslek Dersleri ile Sosyal (Tarih, coğrafya, felsefe) arasında ($p=.000$), IHL Meslek Dersleri ile Matematik arasında ($p=.024$), IHL Meslek Dersleri ile Fen (Fizik, kimya, biyoloji) arasında ($p=0.39$), IHL Meslek Dersleri ile diğer arasında ($p=.041$), Sosyal (Tarih, coğrafya, felsefe) ile Türkçe arasında ($p=.001$) ve Sosyal (Tarih, coğrafya, felsefe) ile diğer arasında ($p=.037$) düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 60.

Yönetici ve öğretmenlerin Meslekteki deneyime göre Farlılıkların yönetimi ölçeği düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyut	Meslekteki deneyim	N	X	Ss	F	P
Farlılıkların yönetimi ölçeği	1-5 yıl arası	4	4.00	.179	.624	.646
	6-10 yıl arası	20	3.74	.547		
	11-15 yıl arası	25	3.71	.480		
	16-20 yıl arası	60	3.72	.446		
	20 yıl ve üzeri	51	3.87	.632		
	Toplam	160	3.76	.525		

Yönetici ve öğretmenlerin meslekteki deneyime göre farlılıkların yönetimi ölçeği alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, farlılıkların yönetimi ölçeği alt boyutu ile meslekteki deneyim kategorileri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin farlılıkların yönetimi ölçeği alt boyutu yaşa göre incelendiğinde: 1-5 yıl arası aritmetik ortalaması ($x=4.00$) 6-10 yıl arası aritmetik ortalaması ($x=3.74$), 11-15 yıl arası aritmetik ortalaması ($x=3.71$), 16-20 yıl arası aritmetik ortalaması ($x=3.72$), 20 yıl ve üzeri aritmetik ortalaması ($x=3.84$), bulunmuştur. Hesaplanan f değeri ($f=0.624$ $p>.05$) düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığından 1-5 yıl arası aritmetik ortalamasının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 61.

Yönetici ve öğretmenlerin Meslekteki deneyime göre Bireysel Tutum ve Davranışlar düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyut	Meslekteki deneyim	N	X	Ss	F	P
Bireysel tutum ve davranışlar	1-5 yıl arası	4	3.93	.125	.316	.867
	6-10 yıl arası	20	3.77	.465		
	11-15 yıl arası	25	3.78	.416		
	16-20 yıl arası	60	3.87	.442		
	20 yıl ve üzeri	51	3.89	.737		
	Toplam	160	3.85	.543		

Yönetici ve öğretmenlerin meslekteki deneyime göre bireysel tutum ve davranışlar alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, bireysel tutum ve davranışlar alt boyutu ile meslekteki deneyim kategorileri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin bireysel tutum ve davranışlar alt boyutu yaşa göre incelendiğinde; 1-5 yıl arası aritmetik ortalaması ($x=3.93$), 6-10 yıl arası aritmetik ortalaması ($x=3.77$), 11-15 yıl arası aritmetik ortalaması ($x=3.78$), 16-20 yıl arası aritmetik ortalaması $x=(3.87)$, 20 yıl ve üzeri aritmetik ortalaması ($x=3.89$), bulunmuştur. Hesaplanan f değeri ($f=0.316$ $p>.05$) düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında 1-5 yıl arası aritmetik ortalamasının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 62.

Yönetici ve öğretmenlerin Meslekteki deneyime göre Örgütsel Değerler ve Normlar düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyut	Meslekteki deneyim	N	X	Ss	F	P
Örgütsel değerler ve normlar	1-5 yıl arası	4	3.93	.161	.726	.576
	6-10 yıl arası	20	3.54	.427		
	11-15 yıl arası	25	3.60	.551		
	16-20 yıl arası	60	3.59	.546		
	20 yıl ve üzeri	51	3.71	.668		
	Toplam	160	3.63	.569		

Yönetici ve öğretmenlerin meslekteki deneyime göre örgütsel değerler ve normlar alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, örgütsel değerler ve normlar alt boyutu ile meslekteki deneyim kategorileri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerler ve normlar alt boyutu yaşa göre incelendiğinde: 1-5 yıl arası aritmetik ortalaması ($x=3.93$), 6-10 yıl arası aritmetik ortalaması ($x=3.54$), 11-15 yıl arası aritmetik ortalaması ($x=3.60$), 16-20 yıl arası aritmetik ortalaması ($x=3.59$), 20 yıl ve üzeri aritmetik ortalaması $x=(3.71)$, bulunmuştur. Hesaplanan f değeri ($f=0.726$ $p>.05$) düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığından 1-5 yıl arası aritmetik ortalamasının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 63.

Yönetici ve öğretmenlerin Meslekteki deneyime göre Yönetimsel Uygulamalar ve Politikalar düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyut	Meslekteki deneyim	N	X	Ss	F	P
Yönetimsel uygulamalar ve politikalar	1-5 yıl arası	4	4.10	.507	.873	.481
	6-10 yıl arası	20	3.90	1.055		
	11-15 yıl arası	25	3.75	.634		
	16-20 yıl arası	60	3.70	.657		
	20 yıl ve üzeri	51	3.92	.734		
	Toplam	160	3.81	.735		

Yönetici ve öğretmenlerin meslekteki deneyime göre yönetimsel uygulamalar ve politikalar alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, yönetimsel uygulamalar ve politikalar alt boyutu ile meslekteki deneyim kategorileri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin yönetimsel uygulamalar ve politikalar alt boyutu yaşa göre incelendiğinde" 1-5 yıl arası aritmetik ortalaması ($x=4.12$), 6-10 yıl arası aritmetik ortalaması ($x=3.90$), 11-15 yıl arası aritmetik ortalaması ($x=3.75$), 16-20 yıl arası aritmetik ortalaması ($x=3.70$), 20 yıl ve üzeri aritmetik ortalaması ($x=3.92$), bulunmuştur. Hesaplanan f değeri ($f=0.873$ $p>.05$) düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığından 1-5 yıl arası aritmetik ortalamasının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 64.

Yönetici ve öğretmenlerin Öğrenim Durumuna göre Farlılıkların yönetimi ölçeği düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyut	Öğrenim durumu	N	X	Ss	F	P
Farlılıkların yönetimi ölçeği	Lisans	107	3.84	.441	5.287	.006
	Yüksek lisans	46	3.56	.669		
	Doktora	7	3.90	.170		
	Toplam	160	3.76	.524		

Sonuçlar incelendiğinde yönetici ve öğretmenlerin öğrenim durumuna göre farlılıkların yönetimi ölçeği düzeylerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, farlılıkların yönetimi ölçeği düzeyinde öğrenim durumu kategorilerine göre anlamlı farlılıklar ($p=0.006$, $p<.05$) bulunmuştur. Öğrenim durumu farlılıkların yönetimi ölçeği düzeyinin hangi kategorilerden kaynaklandığını belirlemek için tukey analizi yapılmıştır.

Tablo 65.

Yönetici ve öğretmenlerin öğrenim durumuna göre yönetsel uygulamalar ve politikalar boyutuna ilişkin farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin Tukey testi sonuçları

Boyut	(I) Öğrenim Durumu	(J) Öğrenim Durumu	Ortalamalar Arasındaki Fark (I-J)	SH	p
Farlılıkların yönetimi ölçeği	Lisans	Yüksek Lisans	.285*	.090	.005
		Doktora	-.058	.199	.954
	Yüksek Lisans	Lisans	-.285*	.090	.005
		Doktora	-.343	.207	.225
	Doktora	Lisans	.058	.199	.954
		Yüksek Lisans	.343	.207	.225

Yönetici ve öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni ile farklılıkların yönetimi ölçeği durumları incelendiğinde; yüksek lisans ile lisans arasında ($p=.005$), düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 66.

Yönetici ve öğretmenlerin Öğrenim Durumuna göre Bireysel Tutum ve Davranışlar düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyut	Öğrenim durumu	N	X	Ss	F	P
Bireysel tutum ve davranışlar	Lisans	107	3.88	.423	1.304	.274
	Yüksek lisans	46	3.75	.771		
	Doktora	7	4.03	.267		
	Toplam	160	3.85	.543		

Yönetici ve öğretmenlerin öğrenim durumuna göre bireysel tutum ve davranışlar alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, bireysel tutum ve davranışlar alt boyutu ile öğrenim durumu kategorileri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin bireysel tutum ve davranışlar alt boyutu yaşa göre incelendiğinde; Lisans aritmetik ortalaması ($x=3.88$), Yüksek lisans aritmetik ortalaması ($x=3.75$), Doktora aritmetik ortalaması ($x=4.03$), bulunmuştur. Hesaplanan f değeri ($f=1.304$ $p>.05$) düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığından doktora aritmetik ortalamasının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 67.

Yönetici ve öğretmenlerin Öğrenim Durumuna göre Örgütsel Değerler ve Normlar düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyut	Öğrenim durumu	N	X	Ss	F	P
Örgütsel değerler ve normlar	Lisans	107	3.68	.523	2.466	.088
	Yüksek lisans	46	3.48	.678		
	Doktora	7	3.8	.224		
	Toplam	160	3.63	.569		

Yönetici ve öğretmenlerin öğrenim durumuna göre örgütsel değerler ve normlar alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, örgütsel değerler ve normlar alt boyutu ile öğrenim durumu kategorileri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerler ve normlar alt boyutu yaşa göre incelendiğinde; Lisans aritmetik ortalaması ($x=3.68$), Yüksek lisans aritmetik ortalaması ($x=3.48$), Doktora aritmetik ortalaması ($x=3.83$), bulunmuştur. Hesaplanan f değeri ($f=2.466$ $p>.05$) düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığından doktora aritmetik ortalamasının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 68.

Yönetici ve öğretmenlerin Öğrenim Durumuna göre Yönetimsel Uygulamalar ve Politikalar düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyut	Öğrenim durumu	N	X	Ss	F	P
Yönetimsel uygulamalar ve politikalar	Lisans	107	3.97	.661	9.236	.000
	Yüksek lisans	46	3.44	.811		
	Doktora	7	3.84	.386		
	Toplam	160	3.81	.735		

Sonuçlar incelendiğinde yönetici ve öğretmenlerin öğrenim durumuna göre yönetimsel uygulamalar ve politikalar düzeylerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, yönetimsel uygulamalar ve politikalar düzeyinde öğrenim durumu kategorilerine göre anlamlı farklılıklar ($p=0.000$ $p<.05$) bulunmuştur. Öğrenim durumu yönetimsel uygulamalar ve politikalar düzeyinin hangi kategorilerden kaynaklandığını belirlemek için tukey analizi yapılmıştır.

Tablo 69.

Yönetici ve öğretmenlerin öğrenim durumuna göre yönetsel uygulamalar ve politikalar boyutuna ilişkin farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin Tukey testi sonuçları

Boyut	(I) Öğrenim Durumu	(J) Öğrenim Durumu	Ortalamalar Arasındaki Fark (I-J)	SH	p
Yönetsel uygulamalar ve politikalar	Lisans	Yüksek	.530*	.123	.000
		Lisans			
	Yüksek	Doktora	.129	.273	.884
		Lisans	-.530*	.123	.000
	Lisans	Doktora	-.401	.283	.337
		Lisans	-.129	.2	.884
	Doktora	Yüksek	.401	.283	.337
		Lisans			

Yönetici ve öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni ile yönetsel uygulamalar ve politikalar düzeyi durumları incelendiğinde; doktora ile lisans arasında ($p=.000$), düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 70.

Yönetici ve öğretmenlerin Yaş grubuna göre Farlılıkların yönetimi ölçeği düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyut	Yaş grubu	N	X	Ss	F	P
Farlılıkların yönetimi ölçeği	26-30 yaş arası	2	3.87	.029	4.540	.004
	31-40 yaş arası	60	3.71	.485		
	41-50 yaş arası	73	3.69	.569		
	51 yaş ve üstü	25	4.11	.353		
	Toplam	160	3.76	.524		

Sonuçlar incelendiğinde yönetici ve öğretmenlerin yaş grubuna göre farlılıkların yönetimi ölçeği düzeylerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, farlılıkların yönetimi ölçeği düzeyinde yaş grubu kategorilerine göre anlamlı

farklılıklar ($p=0.004$, $p<.05$) bulunmuştur. Yaş grubu farklılıkların yönetimi ölçeği düzeyinin hangi kategorilerden kaynaklandığını belirlemek için tukey analizi yapılmıştır.

Tablo 71.

Yönetici ve öğretmenlerin yaş durumuna göre farklılıkların yönetimi ölçeğine ilişkin farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin Tukey testi sonuçları

Boyut	(I) Yaş Grubu	(J) Yaş Grubu	Ortalamalar		
			Arasındaki Fark (I-J)	SH	p
Farklılıkların yönetimi ölçeği	26-30 yaş arası	31-40 yaş arası	.158	.365	.972
		41-50 yaş arası	.180	.364	.960
		51 yaş ve üstü	-.235	.373	.922
	31-40 yaş arası	26-30 yaş arası	-.158	.365	.972
		41-50 yaş arası	.021	.088	.995
		51 yaş ve üstü	-.394*	.120	.007
	41-50 yaş arası	26-30 yaş arası	-.180	.364	.960
		31-40 yaş arası	-.021	.088	.995
		51 yaş ve üstü	-.416*	.117	.003
	51 yaş ve üstü	26-30 yaş arası	.235	.373	.922
		31-40 yaş arası	.394*	.120	.007
		41-50 yaş arası	.416*	.117	.003

Yönetici ve öğretmenlerin yaş değişkeni ile farklılıkların yönetimi ölçeği düzeyi durumları incelendiğinde; 41-50 yaş 51 yaş ve üzeri arasında ($p=.003$), 31-40 yaş 51 yaş ve üzeri arasında ($p.007$) düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 72.

Yönetici ve öğretmenlerin Yaş grubuna göre Bireysel Tutum ve Davranışlar düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyut	Yaş grubu	N	X	Ss	F	P
Bireysel tutum ve davranışlar	26-30 yaş arası	2	4.00	.000	2.760	.044
	31-40 yaş arası	60	3.84	.473		
	41-50 yaş arası	73	3.76	.612		
	51 yaş ve üstü	25	4.12	.427		
	Toplam	160	3.85	.543		

Sonuçlar incelendiğinde yönetici ve öğretmenlerin yaş grubuna göre bireysel tutum ve davranışlar düzeylerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, bireysel tutum ve davranışlar düzeyinde yaş grubu kategorilerine göre anlamlı farklılıklar ($p=0.044$, $p<.05$) bulunmuştur. Yaş grubu bireysel tutum ve davranışlar düzeyinin hangi kategorilerden kaynaklandığını belirlemek için tukey analizi yapılmıştır.

Tablo 73.

Yönetici ve öğretmenlerin yaş durumuna göre bireysel tutum ve davranışlar boyutuna ilişkin farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin Tukey testi sonuçları

Boyut	(I) Yaş Grubu	(J) Yaş Grubu	Ortalamalar Arasındaki Fark (I-J)	SH	p
Bireysel tutum ve davranışlar	26-30 yaş arası	31-40 yaş arası	.158	.384	.976
		41-50 yaş arası	.232	.383	.930
		51 yaş ve üstü	-.120	.393	.990
	31-40 yaş arası	26-30 yaş arası	-.158	.384	.976
		41-50 yaş arası	.074	.093	.855
		51 yaş ve üstü	-.278	.127	.132
	41-50 yaş arası	26-30 yaş arası	-.232	.383	.930
		31-40 yaş arası	-.074	.093	.855
		51 yaş ve üstü	-.352*	.124	.026
	51 yaş ve üstü	26-30 yaş arası	.120	.393	.990
		31-40 yaş arası	.278	.127	.132
		41-50 yaş arası	.352*	.124	.026

Yönetici ve öğretmenlerin yaş değişkeni ile bireysel tutum ve davranışlar düzeyi durumları incelendiğinde; 41-50 yaş ile 51 yaş ve üzeri arasında ($p=.026$) düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 74.

Yönetici ve öğretmenlerin Yaş grubuna göre Örgütsel Değerler ve Normlar düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyut	Yaş grubu	N	X	Ss	F	P
Örgütsel değerler ve normlar	26-30 yaş arası	2	3.81	.088	3.017	.032
	31-40 yaş arası	60	3.58	.483		
	41-50 yaş arası	73	3.57	.651		
	51 yaş ve üstü	25	3.94	.428		
	Toplam	160	3.63	.569		

Sonuçlar incelendiğinde yönetici ve öğretmenlerin yaş grubuna göre örgütsel değerler ve normlar düzeylerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, örgütsel değerler ve normlar düzeyinde yaş grubu kategorilerine göre anlamlı farklılıklar ($p=0032$, $p<.05$) bulunmuştur. Yaş grubu örgütsel değerler ve normlar düzeyinin hangi kategorilerden kaynaklandığını belirlemek için tukey analizi yapılmıştır.

Tablo 75.

Yönetici ve öğretmenlerin yaş durumuna göre örgütsel değerler ve normlar boyutuna ilişkin farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin Tukey testi sonuçları

Boyut	(I) Yaş Grubu	(J) Yaş Grubu	Ortalamalar Arasındaki Fark (I-J)	SH	p
Örgütsel değerler ve normlar	26-30 yaş arası	31-40 yaş arası	.225	.401	.944
		41-50 yaş arası	.242	.400	.930
		51 yaş ve üstü	-.127	.410	.990
	31-40 yaş arası	26-30 yaş arası	-.225	.401	.944
		41-50 yaş arası	.017	.097	.998
		51 yaş ve üstü	-.352*	.133	.,044
	41-50 yaş arası	26-30 yaş arası	-.242	.400	.930
		31-40 yaş arası	-.017	.097	.998
		51 yaş ve üstü	-.369*	.129	.025
	51 yaş ve üstü	26-30 yaş arası	.127	.410	.990
		31-40 yaş arası	.352*	.133	.044
		41-50 yaş arası	.369*	.129	.025

Yönetici ve öğretmenlerin yaş değişkeni ile örgütsel değerler ve normlar düzeyi durumları incelendiğinde; 41-50 yaş 31-40 yaş arasında (p=.044) düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 76.

Yönetici ve öğretmenlerin Yaş grubuna göre Yönetimsel Uygulamalar ve Politikalar düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyut	Yaş grubu	N	X	Ss	F	P
Yönetimsel uygulamalar ve politikalar	26-30 yaş arası	2	3.81	.000	3.989	.009
	31-40 yaş arası	60	3.71	.759		
	41-50 yaş arası	73	3.74	.743		
	51 yaş ve üstü	25	4.27	.499		
	Toplam	160	3.81	.735		

Sonuçlar incelendiğinde Yönetici ve öğretmenlerin yaş grubuna göre yönetimsel uygulamalar ve politikalar düzeylerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde,

yönetmel uygulamalar ve politikalar düzeyinde yaş grubu kategorilerine göre anlamlı farklılıklar ($p=0.009$, $p<.05$) bulunmuştur. Yaş grubu yönetmel uygulamalar ve politikalar düzeyinin hangi kategorilerden kaynaklandığını belirlemek için tukey analizi yapılmıştır.

Tablo 77.

Yönetici ve öğretmenlerin yaş durumuna göre yönetmel uygulamalar ve politikalar boyutuna ilişkin farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin Tukey testi sonuçları

Boyut	(I) Yaş Grubu	(J) Yaş Grubu	Ortalamlar		
			Arasındaki Fark (I-J)	SH	p
Yönetmel uygulamalar ve politikalar	26-30 yaş arası	31-40 yaş arası	.092	.514	.998
		41-50 yaş arası	.066	.512	.999
		51 yaş ve üstü	-.460	.525	.818
	31-40 yaş arası	26-30 yaş arası	-.092	.514	.998
		41-50 yaş arası	-.025	.124	.997
		51 yaş ve üstü	-.552*	.170	.008
	41-50 yaş arası	26-30 yaş arası	-.066	.512	.999
		31-40 yaş arası	.025	.124	.997
		51 yaş ve üstü	-.526*	.165	.010
	51 yaş ve üstü	26-30 yaş arası	.460	.525	.818
		31-40 yaş arası	.552*	.170	.008
		41-50 yaş arası	.526*	.165	.010

Yönetici ve öğretmenlerin yaş değişkeni ile yönetmel uygulamalar ve politikalar düzeyi durumları incelendiğinde; 41-50 yaş 51 yaş ve üzeri arasında ($p=.010$), 31-40 yaş 51 yaş ve üzeri arasında ($p=.008$) düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

BÖLÜM V

Sonuç ve Öneriler

Yönetici ve öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği cinsiyet kategorilerine göre ($t=-0.408$ $p>.05$); farklılıkların yönetimi ölçeği cinsiyet kategorilerine göre ($t=-0.925$ $p>.05$) anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Kjaran ve Lehtonen (2018) ise cinsiyet farklılığını temel aldıkları çalışmalarında kadın ve erkek öğretmenlerin cinsiyetlerinden ve toplumsal cinsiyet rollerinden dolayı hem işlerinden hem de yöneticilerinde farklı beklentiler içinde olduğuna dikkat çekmekte ve yönetilebilen bu farklı beklentilerin öğretmenlerin okula ve mesleklerine bağlılıklarına, işe devam oranlarına ve işlerinden elde ettikleri doyumlarına olumlu katkı sağladığına dikkat çekmektedirler. Tao Han (2018), demografik farklılıkları ve eğitimde eşitliği irdelediği çalışmasında, öğrenciler arasında var olan dezavantajları (sosyo-ekonomik düzeyleri, ulaşabildikleri eğitim materyalleri, ailenin çocuğa ayırdığı zaman vb.), öğretmenlerin sahip olduğu farklı yetenek ve ilgi alanları kullanılarak giderilmesinin bir alternatif olabileceğini savunmaktadır. Memduhoğlu ve Akyürek (2014) yaptıkları araştırma sonucunda anaokullarında farklılıkların yönetimine ilişkin katılımcıların görüşleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir biçimde farklılık göstermektedir. Bu sonuç, erkek okul müdürlerinin ve erkek öğretmenlerin, farklılıkların yönetimine ilişkin görüşlerinin, bayan okul müdürleri ve bayan öğretmenlerin görüşlerinden daha pozitif olduğunu göstermektedir. Keskinlikç-Kara ve Alabay (2016) yaptıkları araştırma sonucunda, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılıkların yönetimine yönelik algılarında anlamlı bir farklılaşma olmadığını belirlemişlerdir. Başbay vd. (2013) ve Yavaş-Bozkurt, Ekşi ve Alcı (2013) da kadın öğretim elemanlarının daha yüksek çokkültürlü yeterlik algısına sahip olduğunu belirtmiştir. Harkins ve Leighton (2010) da genel olarak kadınların çokkültürlü yeterlik algılarının, erkeklere göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Vassallo (2012), Bulut (2014) ve Özdemir ve Dil (2013) ise öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarında kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Ayrıca Sağlam ve Kanbur (2017) araştırmasında erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördüklerini ifade etmiştir. Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği düzeyinde branş kategorilerine göre anlamlı ($p=0,005$, $p<.05$);

farlılıkların yönetimi ölçeği düzeyinde branş kategorilerine göre anlamlı farklılıklar ($p=0,000$, $p<.05$) bulunmuştur.

Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği düzeyinde meslekteki deneyim kategorilerine göre anlamlı farklılıklar ($p=0,025$, $p<.05$) bulunmuştur. Fakat, farlılıkların yönetimi ölçeği alt boyutu ile meslekteki deneyim kategorileri arasında ($p=0,646$ $p>.05$) anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Gündüz (2010), tarafından yapılan araştırmada mesleki kıdem değişkeni açısından yönetici ve öğretmenlerin bireysel tutum ve davranışlar ile örgütsel değerler ve normlar boyutlarında farklılıkların yönetimine yönelik algılarında anlamlı farklılık görülmüştür. Çakır (2011), yaptığı çalışmada çalışanların farklılıkların yönetimi konusundaki algılarının çalışanların kıdemine göre değişiklik arz etmediğini saptamıştır. Çınar (2013), yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin kıdemine göre yöneticilerin farklılıkların yönetimi davranışının anlamlı bir farklılaşma göstermediğini belirlemiştir. Farklı bir bakış açısıyla, yapılan çalışmalar sonucunda (Cemaloğlu & Şahin, 2007) meslek yılı arttıkça öğretmenlerde duygusal tükenmenin de arttığı sonucu göz önünde bulundurularak, 21-30 ve 31 üzeri meslek yılına sahip öğretmenlerin mesleki tükenmişlikle birlikte duyarsızlaşma yaşadığı ve bunun neticesinde çokkültürlü yeterlik konusunda daha düşük bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşıldı. Polat (2012) da okul müdürleriyle yaptığı çalışmasında müdürlerin kıdemi arttıkça, çokkültürlülüğe ilişkin tutumlarında düşme olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği alt boyutu ile yaş grubu kategorileri arasında ($f=2,493$ $p>.05$) anlamlı farklılıklar bulunamamışken, farlılıkların yönetimi ölçeği düzeyinde yaş grubu kategorilerine göre anlamlı farklılıklar ($p=0,004$, $p<.05$) bulunmuştur. Balay, Kaya ve Geçdoğan-Yılmaz (2014) öğretmenlerin, yöneticilerin farklılıkları yönetme becerilerine yönelik algılarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir biçimde farklılaştığını tespit etmişlerdir.

Memduhoğlu (2007) yöneticilerin ve öğretmenlerin algılarında farklılıkların yönetiminin tüm alt boyutlarında yaşa göre bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çetin (2009), ilköğretim okullarında farklılıkları yönetme yeterliliklerine yönelik öğretmen algılarının yaş değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği alt boyutu ile öğrenim durumu kategorileri arasında ($f=2,427$ $p>.05$) anlamlı farklılıklar bulunamamışken, farlılıkların yönetimi ölçeği düzeyinde öğrenim durumu kategorilerine göre anlamlı

farklılıklar ($p=0,006$, $p<.05$) bulunmuştur. Memduhoğlu (2007) ile Memduhoğlu ve Ayyürek (2014)“in yapmış oldukları çalışmaların sonucunda öğretmenlerin öğrenim durumuna bağlı olarak farklılıkların yönetimi ilişkin görüşlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Balyer ve Gündüz (2010), tarafından yapılan araştırmada öğrenim değişkenine göre yalnızca yönetsel uygulamalar ve politikalar boyutunda anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Dil (2013) de lisans ve lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ifade etmişlerdir.

Görüldüğü üzere uluslararası imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları ile farklılıklara ilişkin tutumları arasında kişilerin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim ve branş değişkenlerine göre farklılık gösterdiği söylenebilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin okullarda karşılaştıkları farklı bireylerle ilişkileri sonucunda bireysel yargılarının değişebileceği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, yöneticilerin farklılıklara yönelik tutumu, onların farklılıklara yönelik algılarını etkileyebilmektedir. Bu durum ise, yöneticinin farklılık yönetimine ilişkin belirlediği hareket seçeneğinin, çalışanın farklılık algısı üzerindeki etkilerini göstermektedir. Bunun yanı sıra, yetkililerin seçtiği hareket seçeneğinin, yaş, görev türü ve branşa göre farklılık gösterdiği göz önüne alındığında, çalışma hayatının ve demografik değişkenlerin farklılığa ilişkin görüşleri etkilediği söylenebilir.

Sonuç olarak, 56 ülkeden getirilen yabancı uyruklu öğrencilerin devam ettiği Uluslararası İmam Hatip Liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ile farklılıkların yönetimi becerileri arasında olumlu yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Öneriler

Öğretmen ve yöneticilere yönelik araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler verilebilir:

- Öğretmenlerin farklı kültürlerle ilgili bilgi birikiminin artması ve iletişim becerilerinin gelişiminin sağlanması adına belirli aralıklarla yurt dışı deneyimi kazanması sağlanabilir.
- Farklı kültürlere ait okullarla işbirliği içine girilerek öğretmenlerin belirli bir süre o kurumlarda çalışması ya da farklı kültürlerden öğretmenlerin belirli bir süre kurumlarında görev yapması sağlanabilir.

- Eğitim Fakültelerine Çokkültürlü Eğitim dersleri eklenebilir.
- Yönetici ve öğretmenlere çokkültürlü eğitimle ilgili hizmetiçi eğitimler verilebilir.
- Öğretmenlerin farklı kültürlere sahip bireylerle iletişim halindeyken gereken kültürel bilginin farkında olma, mevcut kültürel bilgilerini ayarlama, farklı kültürlerin dini inanç ve değerleri, sözlü olmayan davranış kuralları hakkında bilgi sahibi olma, bireyin farklı kültürlerin bir arada olduğu ortamlarda çalışma ve bu ortamın özellikleri hakkında gerekli bilgi ve farkındalığı kazanabilmek adına, dikkat ve enerjisini bu konuya yönlendirebilme ve farklı kültürel özelliklere sahip bireylerle etkileşim içindeyken, sözlü ve sözlü olmayan davranışlarını uygun bir şekilde gösterebilme gibi kültürel zekâ becerileri konusunda daha fazla yeterlik göstermesi adına öğretmenlerin farklı kültürlerle iletişim halinde bulunabileceği ortamların yaratılması sağlanabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler verilecek olursa;

- Farklı kültürlerden öğrencilerin yoğun olduğu okullar tespit edilerek bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin çokkültürlülük, farklılıkların yönetimi algıları ile ilgili görüş ve tutumları değerlendirilebilir.
- Sadece belirli branşlardan öğretmenler örnekleme dâhil edilerek çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- İlkokul ya da ortaokul düzeyinde çalışan öğretmenlerle ya da aday öğretmenlerle de benzer çalışmalar geliştirilebilir.
- Çokkültürlü yeterlik algıları, farklılıkların yönetimi algıları ile ilgili daha kapsamlı bulgulara ulaşılması adına nicel çalışmalarla birlikte nitel çalışmalar da yapılabilir.

Kaynakça

- Açıklan, M. (2010). Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar: çokkültürlü ve küresel eğitim, *İlköğretim Online*, 2010, 9(3), 1226-1237.
- Agars, Mark D. and Kottke, Janet L. (2004). Models and practice of diversity management: historical review and presentation of a new integration theory. (Ed: Margaret S. Stockdale, Faye J. Crosby). *The Psychology And Management of Workplace Diversity*. USA: Blackwell Publishing Ltd., 85-130.
- Ahmadi, Y., Shahmohamadi, A., & Araghi, M. M. (2011). The study of effect of socio-cultural factor on cultural intelligence(CQ) (Case study: Sanandaj city).*International Journal of Humanities and Social Science* 1(1), 161-168.
- Albayrak, Y. (2013). Öğrencilerin Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Yedirenk (Uluslararası Fatih Sultan Mehmet Anadolu İmam Hatip Lisesi Okul Dergisi)*, 2. 22-24.
- Aldridge, J., Calhoun, C., & Aman, R. (2000). 15 misconceptions about multicultural education. *Focus on Elementary*, 12(3).
- Altınbaş, D. (2006). Avrupa ve çokkültürlülük: Fransa örneği. *Stratejik Analiz*, 78, 52-59.
- Argüden, Y. (2007). Dünya vatandaşlığı ve farklılıkların yönetimi. *Önce Kalite Dergisi*, Eylül, 18-22
- Arı, A. (2002) . Tevhid-i Tedrisat ve Laik Eğitim. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 181–192.
- Aşlamacı, İ. (2014) *Pakistan Medreselerine Bir Model Olarak İmam-Hatip Okulları*, İstanbul: DEM Yayınları.
- Atasoy, Z. (2012). Farklılıkların yönetimi: Üniversite öğrencilerinin ayrımcılık algısının öğrenci başarı düzeyine etkisi üzerine bir araştırma. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
- Aydın, İ. P. (2008). *İş Yaşamında Stres*. 3.bsk Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Balay, R. ve Sağlam. M. (2004). Eğitimde farklılıkların yönetimi ölçeğinin uygulanabilirliği. Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(8), 31-46
- Balı, A. Ş. (2001). Çokkültürlülük ve sosyal adalet. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2010). Yönetici ve öğretmenlerin okullarında farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri dergisi, (32), 25-43
- Banks J.A (2013). Çokkültürlü Eğitime Giriş. (H. Aydın, Çev.). Ankara: Anı Yayın
- Banks, J. (2008). Diversity and citizenship education in global times. (Ed: James Arthur, Ian Davies and Carol Hahn). Education for citizenship and democracy. London: SAGE Publication, 57-70.
- Banks, J. A. (1974). Multicultural education: In search of definitions and goals. Syracuse, New York: National Academy of Education
- Barbosa, Iris & Cabral-Cardoso, Carlos (2007), "Managing Diversity in Academic Organizations: A Challenge To Organizational Culture", Women In Management Review, 22(4):274-288.
- Barutçugil, İ. (2011). Stratejik insan kaynakları yönetimi. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bassett-Jones, N. (2005). The paradox of diversity management, creativity and innovation. Creativity and innovation management, 14(2), 169-175
- Başaran, İ. E. (2000). Örgütsel Davranış. 3.bsk. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. Eğitim ve Bilim, 34(152), 30-43.
- Başbay, A., & Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. Eğitim ve Bilim, 36(161), 199-212
- Baumann, G. (2006). Çokkültürlülük bilmececi (I. Denirakın, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi.
- Bilgin, N. (2005). Çokkültürlülük ve ulusal kimlik. Türkiye Günlüğü, 80, 52-66
- Bilgin, N. (2007). Kimlik İnşası. (1.Baskı). Ankara: Aşına Kitaplar- Turmaks Yayıncılık
- Brown, M.R. (2007). Educating All Students: Creating Culturally Responsive Teachers, Classrooms, and Schools <http://csuprofessionaldevelopment.com/images/pdfs/EducatingAllStudents.pdf>.

- Brown, S. C. & Kysilka, M. (2002). Applying multicultural and global concepts in the classroom and beyond. Boston, MA: Allyn & Bacon
- Budak, G. (2008). Yetkinliğe dayalı insan kaynakları yönetimi. İzmir: Barış Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cengiz, A. A. (2001). Kişisel Özelliklerin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri ve Eskişehir'de Sağlık Personeli Üzerinde Bir Uygulama (Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Choi, Sungjoo and Rainey, Hal G. (2010). Managing diversity in U.S. federal agencies: Effects of diversity and diversity management on employee perceptions of organizational performance. *Public Administration Review*. 70(1), 109-121.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34, 27-40
- Coşkun, H. (2006). Türkiye'de kültürlerarası eğitim. M. Hesapçioğlu & A. Durmuş (Ed.), Türkiye'de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi içinde (s. 276-296). Ankara: Nobel.
- Cox, Taylor H. and Blake, Stacy (1991). Managing cultural diversity: Implications for organizational competitiveness. *Academy of Management Perspectives*, 5(3), 45-56
- Çakır, R., & Bozan, İ., Talu, B. (2004). İmam Hatip Liseleri: Efsaneler Ve Gerçekler. İstanbul: TESEV.
- Çetin, Nigar ve Bostancı, Aysun B. (2011). İlköğretim okullarında okul yöneticilerinin öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme durumu. *Sakarya University Journal of Education*, 1(2), 6-15.
- Çoban, A.E., Karaman, N.G. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (1), 125-131.
- Çoban, S., Karaman, G.S., Doğan, T. (2010). Öğretmen Adaylarının kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 1, 125-131

- Çüçen, A. K. (2005). Kültür, uygarlık, evrensellik ve çokkültürlülük. *Kaygı Dergisi*, 4, 111-115.
- Darüşşafaka Lisesi değil, eski binası imam hatip oldu, <https://teyit.org/darussafakalisesi-degil-eski-binasi-imam-hatip-oldu/>.
- Demelioğlu, S. (2012). Farklı Milletler, Farklı Yüzler. Yedi renk (Uluslararası Fatih Sultan Mehmet Anadolu İmam Hatip Lisesi Okul Dergisi), 2, 40-42.
- Demir, S. (2012). Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanlarına Göre Çokkültürlü Eğitimin Önem Derecesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. c.7. s.4:1453-1475
- Demir, S., & Başarır, F. (2013). Çokkültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının özyeterlilik algılarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 609- 641.
- Demirçelik, E. (2012). Çokkültürlü Ortaöğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetim Sürecinde karşılaştığı güçlüklerin İncelenmesi. T.C. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftiş Planlaması ve ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Kayseri.
- Diaz, C.F. (1994). Dimensions of multicultural education: Implications for higher education. *Phi Kappa Phi Journal*, 74(1), 9-13
- Doğan, E. (2002). Eğitimde Küreselleşme. Eğitim Araştırmaları. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doytcheva, M. (2009). Çokkültürlülük (T. Akıncılar-Onmuş, Çev.). İstanbul: İletişim
- Dökmen, Ü. (2005)İletişim Çatışmaları ve Empati. Sistem Yayıncılık. İstanbul
- Eren, E. (2001). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. (1. Baskı). İstanbul: Beta Basım
- Ergin, D. Y. ve Ermeğan, B. (2011). Çokkültürlülük ve Sosyal Uyum. 2. International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 27-29 April, Antalya.
- Esen, H.(2009). An Analysis of Public Primary School Teachers Dealing With Difference in the Absence of a Multicultural Education Policy in Turkey (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

- Eskicumalı, A. (2003). Eğitim ve Toplumsal Değişme: Türkiye'nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü, 1923-1946. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 19(2), 15-29.
- Esty, K., Griffin, R. ve Hirsch, M. S. (1995). Workplace diversity: A manager's guide to solving problems and turning diversity into a competitive advantage. Avon, Massachusetts: Adams Media Corporation.
- Francesco, M. A. ve Gold, A. B. (1997). International organizational behavior, text, readings, cases and skills. Prentice Hall: Freedman, AM.
- Friday, Earnest and Friday, Shawnta S. (2003). Managing diversity using a strategic planned change approach. Journal of Management Development, 22(10), 863-881
- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education (Research Report No. ED 378 287). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378287.pdf>
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. Journal of Teacher Education, 53, 106-116.
- Gilbert, Jacqueline A. and Ivancevich, John M. (2001) Effects of diversity management on attachment. Journal of Applied Social Psychology, 3(7), 61-76.
- Gilbert, Jacqueline A., Stead, Bette A. and Ivancevich, John M. (1999). Diversity management: A new organizational paradigm. Journal of business ethics, 21(1), 61-76.
- Gollnick, D. M. ve Chinn, P. C. (1991). Multicultural education in a pluralistic society. Charles E. Merrill Publishing Co., 1300 Alum Creek Dr., Columbus, OH 43216.
- Gülali, M. (2013). Din Eğitimi Genel Müdürü Prof. Dr. İrfan Aycan ile Okulumuz ve Uluslararası İHL Üzerine Röportaj. Yedirenk (Uluslararası Fatih Sultan Mehmet Anadolu İmam Hatip Lisesi Okul Dergisi), 2, 4-7.
- Güleş, H. 2012. Örgütlerde Farklılıkların Yönetimi: Okullara İlişkin Bazı Çıkarımlar, The Journal of Academic Social Science Studies. 5(8):615-628
- Güven, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı düzeyleri ile özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun

- Güven, E. D. (2005). Eğitim üzerine yinelenen eleştiriler, alternatif öneriler. PİVOLKA, 4(17), 6-8.
- Güven, İ. (2001). Öğretmen yetiştirmenin uluslararası boyutu. Milli Eğitim Dergisi, 150.
- Güvenç, B. (2011). İnsan ve kültür. İstanbul: Boyut
- Habermas, J. (2002) "Öteki" olmak "öteki"yle yaşamak. (İ. Aka, Trans.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Herring, R. D., & White, L. M. (1995). School counselors, teachers, and the culturally compatible classroom: Partnerships in multicultural education. Journal of Humanistic Education and Development, 34(2), 52-65.
- Kaltsounis, T. (1997). Multicultural education and citizenship education at a crossroads: Searching for common ground. Social Studies, 88(1), 18-23
- Kamaşak, Rıfat and Yücelen, Murat (2007). Farklılıkların Etkin Yönetimi: Çalışanların Farklılık Algısı ve Ampirik Bir Araştırma. (Ed: Beliz Dereli). İşgücündeki Farklılıkların Yönetimi, 31-57.
- Karademir, T., Çoban, B., Devocioğlu: Karakaya, Y. E. ve Yücel, A. S. (2012). Güzel sanatlar ve spor lisesi yönetici ve öğretmenlerinin farklılıkların yönetimi konusundaki görüşleri. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 6(1), 62-75
- Karasar, N. (2012) Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, A. (2006). Yurttaşlık, azınlıklar ve çokkültürcülük. Yurttaşlık toplumsal sınıflar. T. H. Marshall, & T. Bottomore (Eds.), Yurttaşlık ve toplumsal sınıflar (A. Kaya, Çev.) içinde (s. 96-136). İstanbul: Bilgi Üniversitesi
- Kaya, İ. (2008). Azınlıklar, Çokkültürlülük ve Mardin. D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 9, 44-55.
- Kaymakcan, R. (2006). Çokkültürlülük, eğitim, kültür ve din eğitimi. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Keskin, Y., Yaman, E. (2014). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı ve Ders Kitaplarında Yeni Bir Paradigma: Çokkültürlü Eğitim. TURKISH STUDIES – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, ISSN: 1308-2140, 9(2)
- Korkmaz, İ. (2009). İngilizce ders kitaplarındaki kültür ve çokkültürlülük kavramları üzerine betimsel bir çalışma.Unpublished master's thesis, Trakya Üniversitesi, Edirne

- Kostova: Ç. (2009). Çokkültürlü Eğitim: Bulgaristan Örneği. *Kaygı Dergisi*, 12, 217-230
- Koyuncu A., & Birekul, M. (2014). Bir Model arayışı olarak Uluslararası İmam Hatip Liseleri. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 10, Nisan-Mayıs-Haziran, 172– 188.
- Köker, Levent. (1996).“Charles Taylor: Kimlik/Farklılık Sorununa Sahici Demokratik Çözüm Arayışı”, *Çokkültürcülük ve Tanınma Siyaseti*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul
- Kurt, H. (2014). Anadolu İmam Hatip Liseleri“nin Tarihi Gelişim Süreci Ve Öğrencilerinin Kelam Dersine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Bartın Anadolu İmam Hatip Lisesi Örneği). *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, Number: 24, p. 73-91
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford: Clerandon.
- Lorbiecki, Anna and Jack, Gavin (2000). Critical turns in the evolution of diversity management. *British journal of management*, 11, 17-31.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü* (O. Akınhay & D. Kömürcü, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat
- Memduhoğlu, H. B. (2007). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Türkiye‘de kamu liselerinde farklılıkların yönetimi. *Yayımlanmamış doktora tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Memduhoğlu, H. B. (2011a). *Liselerde Farklılıkların Yönetimi: Bireysel Tutumlar, Örgütsel Değerler ve Yönetimsel Politikalar*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (2), 37-53.
- Memduhoğlu, H. B. (2011b). Okullarda farklılıkların örgütsel doğurguları: Bir örnek olay incelemesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 115-138.
- Memduhoğlu, H. B. ve Ayyürek, O. (2014). Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Ananokullarında Farklılıkların Yönetimi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 175-188.
- Mestanlı İlahiyat Lisesi Hakkında (2012, 29 Ocak). <http://www.sodumomchilgrad.com/tr/mestanli-ilahiyat-lisesi-hakkinda>

- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011). Yapısal Eşitlik Modellemesi: Amos Uygulamaları. Ankara: Detay Yayın
- Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2014–2015, (2015, 10 Nisan). ISSN: : 978 - 975 - 113901 – 6.
- Millî İmam Hatipler Dünya Birincisi Oldu, <https://www.yenisafak.com/amphtml/egitim/milli-imam-hatipliler-dunya-birincisi-oldu-630072>
- Mitchell, Bruce M., Salsbury, R. E. 1996. Multicultural Education: An International Guide to Research, Policies, and Programs. Westport, CT: Greenwood Publishing Inc.
- Mitchell, Laura A.(2009). Becoming Culturally Responsive Teachers in Today's Diverse Classroom, <https://eric.ed.gov/?id=ED505986>
- Modood, T. (2014). Çokkültürcülük: Bir yurttaşlık tasarımı. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Mor Barak, Michal E. (2000). The inclusive workplace: An ecosystems approach to diversity management. *Social work*, 45(4), 339-353.
- NCATE, National Council for Accreditation of Teacher Education Professional (2008), Experiences working with diverse students. Washington DC: NCATE Publishing
- Ngema, J. A. (2009). An investigation of the role of the primary schools principals in management diversity. Unpublished master'sthesis. University of Zululand, South Africa
- Okojie-Boulder, T. (2010). Faculty members' and graduate students' perceptions of multicultural education in the college of education. Unpublished doctorate dissertation, Mississippi State University, Mississippi.
- Öcal, M. (1998). Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 7, Cilt: 7, 241–268
- Öcal, M. (2013). 100. Yılında İmam Hatip Liseleri (1913-2013). İstanbul: Ensar.
- Özbilgin, M. (2007). İşgücündeki Farklılıkların Yönetimi. Beliz Dereli (Ed.) *Küresel Farklılık Yönetiminde* (s.2-3). Ankara: Beta.
- Özdemir, M. (2015). Uluslararası İmam Hatip Liseleri Mülakatı Sonrası Bekleyişte bir Öğrenci [Fotoğraf]. *Mogodişu*, Somali.
- Özer, M. (2012). Türkiye'de Uluslararası Öğrenciler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, Nisan, 2 (1)

- Özmen, B. (2013, 30 Eylül). Avrupa'nın İlk ve Tek İmam Hatip Lisesi. <http://birebirdergisi.be/avrupanin-ilk-ve-tek-imam-hatip-lisesi>.
- Özoğlu, M., Gür, B.S., Coşkun, İ. (2012). Küresel Eğilimler Işığında Türkiye'de Uluslararası Öğrenciler. Ankara: SETA.
- Parekh, B. (2002). Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek: Kültürel çeşitlilik ve siyasi teori (B. Tanrısever, Çev.). Ankara: Phoenix
- Polat, S. (2009a). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Polat, S. (2009b). İlköğretim programlarından hareketle çokkültürlü eğitime dayalı sınıf yönetimi. *Proceeding of International Congress on Intercultural Dialogue and Education*, 152-171
- Polat, S. (2012a). Okul müdürlerinin çokkültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 334-343.
- Polat, S. (2012b). Farklılıklar yönetimi için gerekli örgütsel değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1397-1418.
- Rosado, C. (2006). What do we mean by "Managing diversity"? In: *Workforce Diversity*, Vol.3, Concept and cases, S. Reddy (Ed.). Andhra Pradesh India: ICAFAI University.
- Sağır M. ve Akıllı, S. (2004), *Siyaset Sosyolojisi Yazıları*, Siyasal Kitabevi, Ankara
- Salihoviç, M. (2012) İnşallah Gelecekte Balkanların Alija İzetbegovic'i Olacağım. *Yedirenk (Uluslararası Fatih Sultan Mehmet Anadolu İmam Hatip Lisesi Okul Dergisi)*, 1, 42.
- Sarayönlü, S. K. (2003). Çokuluslu ve uluslararası örgütlerde kültürel farklılıkların yönetimi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Schultz, D.P., & Schultz, S.E. (2002). *Modern psikoloji tarihi*. (Y. Aslay, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Sevinç, V., Titrek, O., & Önder, İ. (2009). Çokkültürlü eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *The International Symposium on Multi-Culturalism in Education*, Isparta.
- Seyfi, T. (2006). Küreselleşme-Kültür İlişkinin Eğitim Örgütlerini Etkileme Biçimleri (Kayseri İli Örneği), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

- Sleeter, C. E. ve Grant, C. A. (1993). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*. Columbus, OH: Merrill Publishing Company
- Smith, A. D. (2002). *Ulusların Etnik Kökeni*. 1.bsk. (S. Bayramoğlu, H. Kendir, Çev.) Ankara: Dost Kitabevi
- Steven Locke (2009), *Institutional Social and Cultural Influences on the Multicultural Perspectives of Preservice Teachers, Multicultural Perspectives , Volume 7, pp 20-28*
- Stewart, T. A. (1997). *Entellektüel sermaye*. İstanbul: Mess, Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası.
- Suffe İmam Hatip Lisesi Brifing Dosyası, Mayıs 2015
- Sürgevil, O. (2008). *Farklılık ve İşgücü Farklılıklarının Yönetimine Analitik Bir Yaklaşım (Doktora Tezi)*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir
- Sürgevil, O. (2010). *Çalışma yaşamında farklılıkların yönetimi (1. Basım)*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Şan, M. K. (2006). *Farklılık ve çokkültürlülük siyasetleri üstüne bir deneme*. Milet ve Nihal, 3(1-2), 67-114.
- Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). *Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi*. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3(1), 167- 182
- Tanzanya Suffe İmam Hatip Lisesi Brifing Dosyası, Mayıs 2015).
- Taylor, C. (2014). *Çokkültürcülük: Tanınma politikası*. A. Gutmann (Haz.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Temel, A. B. (2008). *Kültürlerarası (Çokkültürlü) hemşirelik eğitimi*. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 11(2), 92-101.
- Tezcan, Mahmut. (2012). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tok, N. (2003), *Kültür, Kimlik ve Siyaset*, Ayrıntı Yayınları, İstanbul
- Toprak, G. (2008). *Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği'nin (teacher multicultural attitude survey) güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Diyanet İşleri Başkanlığı Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü Türkiye Diyanet Vakfı İmam Hatip Liseleri Başvuru Rehberi, 2014: 12).

- Ünsal, A. G. & Ekin, S. (2012). Okulumuz ve özelliklerine dair. Yedirenk (Uluslararası Fatih Sultan Mehmet Anadolu İmam Hatip Lisesi Okul Dergisi), 1, 20 22. 142
- Van der Zee, K. I., & Van Oudenhoven, J. P. (2000). The multicultural personality questionnaire: A multidimensional instrument for multicultural effectiveness. *European Journal of Personality*, 14, 291-309.
- Van der Zee, K. I., Zaal, J. N., & Piekstra, J. (2003). Validation of the Multicultural Personality Questionnaire in the context of personel selection. *European Journal of Personality*, 17, 77-100.
- Van Vuuren, H. J., Van Der Westhuizen, P. C. ve Van Der Walt, J.L. (2012). The management of diversity in schools-A balancing act. *International Journal of Educational Development*, (32), 155-162.
- Van Vuuren, H. J., Van Der Westhuizen, P. C., Van Der Walt, J.L. (2012). The Management of Diversity in Schools A balancing act. *International Journal of Educational Development*, 32
- Vatandaş, C. (2002). Çokkültürlülük. İstanbul: Değişim
- Walzer, M. (1998), Hoşgörü Üzerine, Çev. Abdullah Yılmaz, Ayrıntı Yayınları, İstanbul
- Yavuz, G., & Anıl, D. (2010). Öğretmen adayları için çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 1056-1062
- Yazıcı, S., Başol, G., & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yeter R. (2013, 23 Şubat). Mogadişu'da Bir İmam Hatip. *Yeni Şafak*, <http://www.yenisafak.com/gundem/mogadis-u-imam-hatip-492382>
- Yılmaz, E. ve Kurşun, A. T. (2013). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının okullardaki farklılık yönetimi anlayışı açısından incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, (38), 1-14.
- Yürüşen, M. (1998). Çeşitlikten özgürlüğe çokkültürlülük ve liberalizm. Ankara: LTD
- Zerenler, M. ve R. Iraz, (2006). "Japon Yönetim Anlayışı ve Şirket Ağları (Keiretsu)", Konya: Selçuk Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 757-776

Ekler

Ek-1 Kişisel Bilgi Formu ve Ölçek Örneleri

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma “Uluslararası Anadolu İmam Hatip Lisesinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Algısı ve Farklılıkların Yönetimi İlikin Tutumları Arasındaki İlişki” konulu doktora tezime veri toplamak amacıyla yapılmaktadır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde farklılıkların yönetiminin boyutlarına ilişkin görüşleri belirlemeye yönelik ifadeler, üçüncü bölümde öğretmenlerin çokkültürlü yeterlilik algılarını belirlemeye yönelik ifadeler bulunmaktadır. Ölçeğe vereceğiniz cevaplar birleştirilerek yalnızca bu araştırma için kullanılacak, bu araştırma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır.

Araştırmanın amacına ulaşması, tüm soruları içten ve samimi olarak cevaplamanaza bağlıdır. İlgi ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Hakan MUCUK

Yakındoğu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde kişisel durumunuza uygun seçeneğin başındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz.

1. Cinsiyetiniz
 Kadın Erkek
2. YaşGrubunuz
 25vealtı 26-30 31 –40 41-50 51 veüstü
3. MeslekiKıdeminiz
 1-5yıl 6-10yıl 11-15 yıl 16-20yıl 20 yıl ve üzeri
4. ÖğrenimDurumunuz
 Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans Doktora Diğer (LütfenBelirtiniz):
5. Branşınız
 SınıfÖğretmeni Türkçe-SosyalBilgiler Fen ve Teknoloji- Matematik-
TeknolojiTasarım Yabancıdil Resim-Müzik –Beden Eğitimi-Din
Kültürü ve AhlakBilgisi İHL Meslek Dersleri Diğer (Lütfen
Belirtiniz):.....

FARKLILIKLARIN YÖNETİMİ ÖLÇEĞİ

Farklılıkların yönetimi, çalışanların farklılıklarına ve benzerliklerine değer verilen, bu sayede çalışanların potansiyellerinin tamamını, örgütün stratejik amaç ve hedeflerine katkı sağlayacak şekilde kullanabilecekleri bir iş ortamı yaratma ve sürdürme sürecidir.

Aşağıda okulunuzda farklılıkların yönetimini çeşitli boyutlarda belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen ölçekteki ifadelere katılma düzeyinizi, cümlelerin yanındaki sütuna X işareti koyarak belirtiniz.

FARKLILIKLARIN YÖNETİMİ ÖLÇEĞİ	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen
1. Öğretmenler, meslektaşlarının bilgi ve becerilerini geliştirme çabalarını desteklerler.					
2. Öğretmenler, meslektaşları arasında din ve vicdan özgürlüğü kapsamında kanaatlerini rahatlıkla ifade ederler.					
3. Öğretmenler, bireysel sorunlarını çözerken meslektaşlarının farklı deneyimlerine ihtiyaç duyarlar.					
4. Öğretmenler, meslektaşları arasındaki farklı düşünme eğilimlerini hoş karşılarlar.					
5. Öğretmenler, meslektaşları arasındaki davranış farklılıklarını doğal kabul ederler.					
6. Öğretmenler, meslektaşları arasındaki farklı yaşam biçimlerine saygı duyarlar.					
7. Öğretmenler, meslektaşlarını anlamada empatik davranışlar geliştirirler.					
8. Öğretmenler, bir konu hakkında ikna olduklarında kendi davranışlarını olumlu yönde değiştirme eğilimi gösterirler.					
9. Öğretmenler ilişkilerinde, önyargılardan çok, esnek düşünme eğilimindedirler.					
10. Öğretmenler, kişisel anlayışlarını ileriye götürecek görüş alışverişlerine daima açıktırlar.					
11. Öğretmenler, kendilerinden farklı kişilik stiline sahip olanlarla iletişim kurabilirler.					
12. Öğretmenler, meslektaşlarının duyarlılık gösterdiği konular hakkında dikkatli konuşurlar.					
13. Yöneticiler, öğretmenlerin bireysel farklılıklarını bir zenginlik olarak algırlarlar.					
14. Yöneticiler, eğitim ve yönetim etkinliklerini, öğretmenlerin farklı beklentilerini karşılayacak biçimde yürütmeye çalışırlar.					
15. Yöneticiler, öğretmenlerin, okulun hizmet ve olanaklarından eşit oranda yararlanmalarını sağlarlar.					

16. Yöneticiler, öğretmenlere, bilgi ve becerilerini sergileyebilecekleri bir ortam yaratmaya çalışırlar.					
17. Yöneticiler, çalışanlar arasında statü farklılıklarına dayalı yapay ayrılıklara izin vermezler.					
18. Yöneticiler, farklı kültürel değerler arasında yaşanan çatışmaları çözüme kararlılığı içindedirler.					
19. Yöneticiler, öğretmenler arasında cinsiyet ayırımı yapılmamasına özen gösterirler.					
20. Yöneticiler, önceden belirlenen ödül ve ceza sisteminin ekonomik düzeylerine bakılmaksızın bütün öğretmenlere eşit biçimde					
21. Yöneticiler, siyasi görüş veya eğilimleri nedeniyle hiç kimseye ayrıcalık yaratmazlar.					
22. Yöneticiler, öğretmenleri değerlendirirken onların, siyasi görüşlerinden çok, gösterdikleri yararlılık ve başarı durumuna					
23. Yöneticiler, okulu ilgilendiren çeşitli sorunlara ilişkin önemli kararlarda öğretmenlerin farklı çözüm önerilerini dikkate alırlar.					
24. Yöneticiler, eğitim-öğretime ilişkin görevlendirmelerde bütün öğretmenlere adil davranırlar.					
25. Yöneticiler, herhangi bir konuda öğretmenlerin farklı yaklaşım sergilemelerine olumlu bakarlar.					
26. Yöneticiler, kişisel farklılıklardan kaynaklanan çatışmaları çözümede etkin çaba gösterirler.					
27. Yöneticiler, öğretmenlerin, eğitim-öğretime ilişkin işlerde değişiklik yaratma isteklerine olumlu bakarlar.					
28. Yöneticiler, farklı kişisel özellikler gösteren öğretmenlere yönelik tutum ve davranışlarında sorumluluk duygusuyla hareket ederler.					

ÇOKKÜLTÜRLÜ YETERLİK ALGILARI ÖLÇEĞİ (ÇYAÖ)

Değerli Öğretmenim,

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

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

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

Ek 2 Ölçek Kullanım İzinleri

otma basbay < otma.basbay@ege.edu.tr>
Mon 7/11/2016 6:38 AM

To:

• You

ÇYAÖ – Ölçek.doc
90 KB

Hakan bey iyi günler Türkiye’de değildim. Mailinizi yeni gördüm. Ölçek ve gerekli bilgiler ekte yer almaktadır. İyi çalışmalar dilerim.

Doç. Dr. Alper Başbay
Ege Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim ABD
Bornova – İZMİR

Kimden: “hakan mucuk” <hakanmucuk@hotmail.com>

Kime: “ otma basbay” < otma.basbay@ege.edu.tr>

Gönderilenler: 28 Haziran Salı 2016 10:24:55

Sayın Dr. BASBAY, “Çokkültürlü Yeterlilik Algıları Ölçeği”nizi uygun görürseniz Yakındoğu Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında hazırlayacağım Türkiye’deki Uluslararası Okullarda Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Çokkültürlülük Algısı ile Kültürel Farklılıkların Yönetimine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki konulu doktora tez çalışmamda referans göstermek ve herhangi bir maddi kazanç elde etmemek şartıyla ölçme aracı olarak kullanmak istiyorum. İzinverdiğiniz takdirde bilgi verirseniz çok sevinirim. Saygılarımla Hakan MUCUK

refik balay <refikbalay@hotmail.com>
Wed 6/29/2016 8:41 AM

Sayın Hakan MUCUK,

Tarafımdan geliştirilen “Farklılıkların Yönetimi Ölçeği”ni referans göstermek suretiyle araştırmanızda kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

Prof. Dr. Refik BALAY
Ahi Evran Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dekanı
Cacabey Yerleşkesi Kırşehir

Gönderen: hakan mucuk <hakanmucuk@hotmail.com>

Gönderildi: 28 Haziran 2016 Salı 10:21

Kime: refikbalay@hotmail.com

Konu: FARKLILIKLARIN YÖNETİMİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

Sayın Dr. BALAY, “Farklılıkların Yönetimi Ölçeği”nizi uygun görürseniz Yakındoğu Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında hazırlayacağım Türkiye’deki Uluslararası Okullarda Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Çokkültürlülük Algısı ile Kültürel Farklılıkların Yönetimine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki konulu doktora tez çalışmamda referans göstermek ve herhangi bir maddi kazanç elde etmemek şartıyla ölçme aracı olarak kullanmak istiyorum. İzinverdiğiniz takdirde bilgi verirseniz çok sevinirim. Saygılarımla Hakan MUCUK

Ek 3: Ölçek Uygulama İzni

T.C.
AYDINCIK KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 40483883-605.01. E.14853651
Konu : Hakan MUCUK'un Uygulama
İzni Hk.

27.01.2017

YOZGAT VALİLİĞİ
(İl Milli Eğitim Müdürlüğüne)

İlgi : Hakan MUCUK'un bila tarih ve sayılı dilekçesi.

Yakındoğu Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Denetimi, Teftiş ve Planlaması doktora programında yer alan "Uluslararası İmam Hatip Liselerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Çok kültürlülük Algısı ve Farklılıkların Yönetimine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışması kapsamında doktora öğrencisi Hakan MUCUK'un Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liselerinde uygulama yapma isteğine dair dilekçesi ekte sunulmuştur. Din Öğretimi Genel Müdürlüğünden söz konusu uygulama ile ilgili gerekli izinlerin alınması hususunda;

Bilgilerinize arz olunur.

Kamil AKYOL
İlçe Milli Eğitim Müdürü

Eki : Dilekçe

Yeni Mh. Çekerek Cd. H.Konağı Kat:2 66510 Aydıncık/YOZGAT
Elektronik Ağ: <http://aydincik.meb.gov.tr> Strateji Geliştirme Şubesi
e-posta: aydincik66@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için:
Tel: (0 354) 4871292
Faks: (0 354) 4871284

Ek 4 Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu**BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU**

02.10.2019

Sayın Hakan Mucuk

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2019/269 proje numaralı ve “**Uluslararası Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Algısı ile Farklılıkların Yönetimine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki**” başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Doğent Doktor Direnç Kanol
Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü

Not: Eğer bir kuruma resmi bir kabul yazısı sunmak istiyorsanız, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na bu yazı ile başvurup, kurulun başkanının imzasını taşıyan resmi bir yazı temin edebilirsiniz.

Özgeçmiş

1977 Kayseri Pınarbaşı doğumlu Hakan MUCUK, İlk ve Orta öğrenimini Pınarbaşı'da tamamladı. 2000 yılında Erciyes Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünü bitirdi ve aynı yıl Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olarak göreve başladı. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Halk Bilimi Halk Edebiyatı alanında Yüksek Lisans yaptı.

Öğretmen ve yönetici olarak görev çeşitli okullarda görev yaptıktan sonra görevde yükselme sınavı sonrasında 2016 yılında Şube Müdürü olarak atanan MUCUK, evli ve üç çocuk babasıdır.

İntihal Raporu

hakan mucuk tez

ORJİNALLIK RAPORU

% 14	% 11	% 4	% 8
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	dspace.trakya.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 2
2	Submitted to Kahramanmaraş Sütçü İmam University Öğrenci Ödevi	% 1
3	Submitted to Istanbul Aydın University Öğrenci Ödevi	% 1
4	acikarsiv.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
5	Submitted to Balıkesir Üniversitesi Öğrenci Ödevi	% 1
6	www.jasstudies.com İnternet Kaynağı	% 1
7	adudspace.adu.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
8	www.acarindex.com İnternet Kaynağı	% 1