



**ORTAOKUL VE LİSE ÖĞRETMENLERİNİN
ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM İLKELERİNE
YÖNELİK YETERLİK ALGILARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Ebru EMİRLEROĞLU GEZER

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2024

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ORTAOKUL VE LİSE ÖĞRETMENLERİNİN ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM
İLKELERİNE YÖNELİK YETERLİK ALGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

(Evaluation of Middle School and High School Teachers' Perception of Competence
Regarding Multicultural Education Principles)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ebru EMİRLEROĞLU GEZER

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ayşenur YAZAR

Erzurum
Kasım, 2024

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Ebru EMİRLEROĞLU GEZER tarafından hazırlanan “Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Çok Kùltürlü Eğitim İlkelerine Yönelik Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi” başlıklı çalışması 28/11/2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Zehra Sedef KORKMAZ

Artvin Çoruh Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ayşenur YAZAR

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Ceyhun OZAN

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliđi’nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 2024

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Refik DİLBER

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim İlkelerine Yönelik Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

28/11/2024

Ebru EMİRLEROĞLU GEZER

Aslı ıslak imzalıdır

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinin her aşamasında rehberlik eden ve değerli bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren saygıdeğer danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ayşenur YAZAR 'a, desteği ve yönlendirmesi olmadan bu çalışmayı tamamlayamayacağımı belirterek en derin teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca araştırma boyunca verdikleri destek, öneriler ve katkılarla bu süreçte yanımda olan değerli hocalarım Doç. Dr. Zehra Sedef KORKMAZ'a ve Doç. Dr. Ceyhun OZAN'a çok teşekkür ederim. Son olarak, tez sürecim boyunca bana sabırla destek olan, moral veren ve motivasyonumu her zaman yüksek tutan sevgili aileme ve dostlarıma içten teşekkürlerimi sunarım. Bu çalışma, onların varlığı ve desteği sayesinde hayata geçmiştir.

Ebru EMİRLEROĞLU GEZER



ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL VE LİSE ÖĞRETMENLERİNİN ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM İLKELERİNE YÖNELİK YETERLİK ALGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Ebru EMİRLEROĞLU GEZER

Kasım 2024, 90 Sayfa

Amaç: Bu araştırmanın amacı, ortaokul ve lise öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime ilişkin yeterlik algılarını ve bu algılara yönelik çeşitli değişkenleri (mesleki kıdem, öğretim kademesi, cinsiyet, branş) değerlendirmektir.

Yöntem: Araştırmada, Mersin ilinin merkez (Toroslar, Mezitli, Akdeniz, Yenişehir) ilçelerindeki ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik yeterlik algılarını belirlemek için kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini çalışmaya gönüllü olarak katılan 327 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde "Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği" uygulanmıştır. Varsayımlar dikkate alınarak, cinsiyet ve öğretim kademesi değişkenlerine göre yapılan incelemelerde bağımsız örneklem t-testi, branş değişkenine göre yapılan incelemede beceri ve farkındalık boyutları için Welch varyans analizi (ANOVA), bilgi boyutu için ANOVA; mesleki kıdem değişkenine göre yapılan incelemelerde ANOVA kullanılmıştır.

Bulgular: Ortaokul ve lise öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime ilişkin yeterlik algıları, genel olarak ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Cinsiyete ilişkin bulgular, beceri boyutunda kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Ancak farkındalık ve bilgi boyutlarında cinsiyetler arasında farklılık gözlemlenmemiştir. Mesleki kıdem açısından ise, 0-10 yıl ve 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla beceri ve farkındalık boyutlarında daha yüksek puanlar elde ettikleri görülmüştür. Bilgi boyutunda mesleki kıdeme ilişkin fark bulunmamıştır. Öğretim kademesi incelendiğinde, beceri, farkındalık ve bilgi boyutlarında fark gözlemlenmemiştir. Branşa ilişkin bulgulara göre, beceri ve farkındalık boyutlarında en düşük yeterlik algısına sahip branş Fen Bilimleri iken, bilgi boyutunda Matematik olarak belirlenmiştir.

Sonuçlar: Araştırma, ortaokul ve lise öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik yeterlik algılarının olumlu olduğunu, ancak cinsiyet, mesleki kıdem, öğretim kademesi ve branş gibi faktörlerin bu algıları etkilediğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: çok kültürlü eğitim, öğretmen, yeterlik algısı, ortaokul öğretmenleri, lise öğretmenleri

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

EVALUATION OF MIDDLE SCHOOL AND HIGH SCHOOL TEACHERS' EFFICIENCY PERCEPTIONS TOWARDS MULTICULTURAL EDUCATION PRINCIPLES

Ebru EMİRLEROĞLU GEZER

November 2024, 90 Pages

Purpose: The purpose of this research is to evaluate the competence perceptions of secondary and high school teachers regarding multicultural education and various variables (professional seniority, education level, gender, branch) regarding these perceptions.

Method: In the study, a cross-sectional survey model was used to determine the competence perceptions of teachers working at secondary and high school levels in the central districts of Mersin (Toroslar, Mezitli, Akdeniz, Yenışehir) regarding multicultural education. The sample of the research consists of 327 teachers who participated in the study voluntarily. "Multicultural Competence Perceptions Scale" was applied during the data collection process. Taking into account the assumptions, independent samples t-test was used in the analysis based on gender and education level variables, Welch analysis of variance (ANOVA) was used for the skill and awareness dimensions in the analysis based on the branch variable, and ANOVA was used for the knowledge dimension; ANOVA was used in the analyzes made according to the professional seniority variable.

Findings: Secondary school and high school teachers' competence perceptions regarding multicultural education were generally found to be above average. Findings regarding gender show that there is a significant difference in favor of female teachers in the skill dimension. However, no difference was observed between genders in the awareness and knowledge dimensions. In terms of professional seniority, it was observed that teachers with 0-10 years and 11-20 years of seniority achieved higher scores in the skill and awareness dimensions compared to teachers with 21 years of seniority and above. No difference was found regarding professional seniority in the knowledge dimension. When the education level was examined, no difference was observed in the skill, awareness and knowledge dimensions. According to the findings regarding the branch, the branch with the lowest perception of competence in the skill and awareness dimensions was Science, while it was determined as Mathematics in the knowledge dimension.

Results: The research revealed that secondary and high school teachers' perceptions of competence in multicultural education are positive, but factors such as gender, professional seniority, education level and branch affect these perceptions.

Key Words: multicultural education, teacher, perception of competence, middle school teachers, high school teachers

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xi
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	4
Problem Cümlesi.....	4
Alt Problemler.....	4
Araştırmanın Sınırlılıkları	6
Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM	8
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	8
Kültür Kavramı	8
Küreselleşme	12
Çok Kültürlülük	14
Çok Kültürlülük ve Çok Kültürcülük Arasındaki Fark.....	16
Tarihte Çok Kültürlülük.....	17
Türkiye’de Çok Kültürlülük.....	18
Çok Kültürlülüğe Yönelik Eleştiriler	21
Çok Kültürlü Eğitim.....	23
Çok Kültürlü Eğitimin İlkeleri	24
Çok Kültürlü Eğitimin Amaçları.....	25
Türkiye’de Çok Kültürlü Eğitim.....	28
Çok Kültürlü Eğitimde Öğretmen ve Yeterlik Algıları.....	30
İlgili Araştırmalar	32
Türkiye’de Yapılan İlgili Araştırmalar	32
Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar	36

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	40
Yöntem	40
Araştırma Yöntemi.....	40
Evren ve Örneklem	40
Veri Toplama Aracı.....	41
Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği	41
Verilerin Analizi.....	42
Güvenirlilik	42
Geçerlik	42
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	44
Bulgular	44
Öğretmenlerin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular.....	44
Cinsiyete İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	44
Mesleki Kıdeme İlişkin Elde Edilen Bulgular	45
Öğretim Kademesine İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	46
Branşa İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	47
BEŞİNCİ BÖLÜM	50
Tartışma ve Sonuç	50
Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarına İlişkin Sonuçlar ..	50
Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Cinsiyet	
Değişkenine Göre Sonuçları	51
Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Mesleki Kıdem	
Değişkenine Göre Sonuçları	51
Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Öğretim Kademesi	
Değişkenine Göre Sonuçları	53
Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Branş Değişkenine	
Göre Sonuçları	54
Öneriler.....	55
Uygulamaya Yönelik Öneriler	55
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	55
KAYNAKÇA	56
EKLER	64
EK-1. Cinsiyet İçin Normallik İncelemesinde Kullanılan Q-Q Grafikleri	64
EK-2. Mesleki Kıdem İçin Normallik İncelemesinde Kullanılan Q-Q Grafikleri.....	65
EK-3. Öğretim Kademesi İçin Normallik İncelemesinde Kullanılan Q-Q Grafikleri	66

EK-4. Branş İçin Normallik İncelemede Kullanılan Q-Q Grafikleri	67
EK-5. Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (ÇYAÖ).....	68
EK-6. Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği Kullanım İzni	72
EK-7. Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni	73
EK-8. Etik Kurul Kararı	74
ÖZ GEÇMİŞ.....	77



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Örnekleme İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri</i>	41
Tablo 2. <i>Öğretmenlerin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	44
Tablo 3. <i>Boyutların Toplam Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları</i>	45
Tablo 4. <i>Boyutların Mesleki Kıdeme Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	45
Tablo 5. <i>Boyutların Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları</i>	46
Tablo 6. <i>Boyutların Puan Ortalamalarının Öğretim Kademesine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları</i>	47
Tablo 7. <i>Boyutların Branşa Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	47
Tablo 8. <i>Beceri Alt Boyutu Ortalamalarının Branşa Göre Welch ANOVA Sonuçları</i>	48
Tablo 9. <i>Farkındalık Boyutu Ortalamalarının Branşa Göre Welch ANOVA Sonuçları</i>	48
Tablo 10. <i>Bilgi Alt Boyutu Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	49

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği Yol Diyagramı.....	43
---	----



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
APA	: American Psychological Association
ÇYAÖ	: Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
N	: Frekans
NAME	: National Association for Multicultural Education
NCTM	: National Council of Teachers of Mathematics
S.S.	: Standart Sapma
SRMR	: Standardized Root Mean Square Residual
TDK	: Türk Dil Kurumu
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	: United Nations Children's Fund

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

18. yüzyılın ilk yarısında ortaya çıkmaya başladığı kabul gören ulus devlet anlayışı belirli bir ulusun egemenliğine dayalı bir devlet yapısını benimser. Yurttaşların ortak bir kültürel kimlik etrafında bir araya gelmesini ve birlikte yaşama arzusunu destekler. Bu süreç, modern dünyada egemen devlet yapılarının ve ulusal kimliklerin temelini oluşturmuştur. Ulus devletler, ulusların, modern dünya sisteminde egemenliklerini ve toprak bütünlüklerini korumak için önemli aktörlerdir. Fakat günümüz dünyasında gerçekleşen, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı ilerlemeler, tarım toplumundan sanayi ve bilgi toplumuna dönüşüm nedeniyle ortaya çıkan göç hareketleri, ekonomik iş birlikleri, kültürel etkileşim gibi etmenler ile bu süreçte evrenselliğin kabul görmesi ve farklı kültürlere sahip toplulukların hızla etkileşim hâline girmesi gibi önemli değişimler yaşanmıştır (Cırık, 2008). Bu değişimler, küreselleşmeyi daha karmaşık ve derin bir fenomen hâline getirmiştir. Uluslararası toplumun giderek daha bağlantılı hâle gelmesine ve küresel düzeyde birçok alanda iş birliği ve etkileşimin artmasına yol açmıştır. Aynı zamanda, küreselleşme ile birlikte farklı kültürlere sahip topluluklar arasında daha yoğun bir etkileşim ve iletişim gerçekleşmiştir. Bu da kültürel çeşitliliğin korunması ve küresel anlamda bir anlayış ve hoşgörünün geliştirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Küreselleşme süreci, kültürel etkileşimi artırır ve farklı kültürler arasındaki sınırları belirsizleştirir. İletişim teknolojilerindeki gelişmeler, basın-yayın organları, seyahat ve ticaret, farklı kültürlerin daha fazla bir araya gelmesini sağlar. Bu durum, çok kültürlü toplumların oluşmasına yol açar. Çok kültürlülük, farklı etnik gruplar, dil grupları, dini topluluklar ve göçmen gruplarının bir arada yaşadığı toplumları ifade eder. Bu toplumlar, farklı kültürel pratikleri, değerleri ve gelenekleri bir arada barındırır. Modern dünyanın ülkeleri arasında çizilmiş sınırları aşan ve yaygın kabul gören, çok kültürlülük; ırk, etnik yapı, dil, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, dinî aidiyet ve diğer kültürel boyutları içeren çok yönlü bir kavramdır (APA, 2002; Tiedt & Tiedt, 2005).

Çok kültürlülük, birçok farklı kültürün bir arada yaşadığı bir toplumsal durumdur ve kültürlerin birbirleriyle etkileşim içinde olduğu bir ortamda gerçekleşir. Kültürel etkileşim, toplumsallaşma sürecinde yeni algıların oluşmasına neden olmuştur. Farklı kültürlerden gelen insanların bir arada yaşayabilme yetisi ve bilincine sahip olması durumu, günümüz toplumları için sorun teşkil etmesi açısından büyük öneme sahiptir (Ünlü & Örtün, 2013). Çok kültürlülük

de bu büyük kültürel sorunların önemli bölümünü değerlendirip analiz etmeye ve çözüm üretmeye çalışırken kullanılan ve yaygınlaşan kavramlardan biridir (Parekh, 2002). Toplamlar, çok kültürlülüğün sunduğu çeşitlilik karşısında kültürel dengeyi sağlamak ve gruplar arasındaki ilişkileri düzenlemek için bu kavrama yönelik farklı politikalar geliştirme eğilimindedir. Kültürel gruplar arasındaki etkileşim, yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal düzeyde de önemli sonuçlar doğurabilir. Parekh'e (2002) göre çok kültürlülük, toplum içinde kendi kültürel yapılarına ve uygulama sistemlerine göre yaşayan ve belli ölçüde örgütlenmiş toplulukların ve kültürel grupların ortaya çıkardığı çeşitlilik biçimidir.

Toplumsal düzeyde gerçekleşen bir anlayış değişikliğinin ortaya çıkardığı dönüşüm ve gelişmeler o toplumda yer alan ve süreci yöneten bütün kurum ve kuruluşları etkiler. Çok kültürlülük politik bir kavram olmasından ötürü geniş bir perspektifte yayılma zemini bulmuştur. Çok kültürlülük yansımalarının dönüştürdüğü önemli alanlardan biri de hiç şüphesiz eğitim alanıdır (Çalışkan & Gençer, 2016). Çok kültürlü eğitim her türlü çeşitliliğe karşılık veren, bireylerin farklılıklardan kaynaklanan ihtiyaçlarını karşılayan, farklılıkların kabul gördüğü, saygıyla karşılandığı uyum ortamlarının oluşturulmasıdır (Başbay & Kağnıcı 2011). Çok kültürlü eğitim, eğitim sisteminde farklılıklara değer vermek, öğrenmek ve uyum sağlamak için önemli bir araçtır. Bu eğitim yaklaşımı, öğrenciler arasında empati, hoşgörü ve iş birliği becerilerini geliştirir. Öğrenciler, farklı kültürel bakış açılarıyla karşılaşarak dünya görüşlerini genişletir ve kültürel çeşitlilik hakkında bilgi edinirler. Bu yaklaşımın temel prensipleri arasında eşitlik, adalet, dil ve kültürel haklar, farkındalık, eleştirel düşünme, kültürel çeşitliliğin kabul görmesi ve demokratik değerlerin teşvik edilmesi yer alır. Bu yaklaşımın benimsenmesi, öğrencilerin kültürel farklılıkları anlamalarına ve takdir etmelerine olanak tanırken, ayrımcılık ve önyargı gibi sorunları da azaltabilir.

Çok kültürlü eğitimin birçok paydaşı ve bu eğitimin hedeflerinin gerçekleşmesinde her bir paydaşın alması gereken müşterek sorumluluklar bulunmaktadır. Bunlar, eğitim programları, okul rehberlik hizmetleri, okul yönetimi, öğretmenler ile okul ve sınıf iklimidir. Bu paydaşların her birinin çok kültürlü eğitim anlayışına göre hareket etmeleri ve bu anlayışa uygun gerekli düzenlemelerin yapılması işleyişin verimi açısından son derece önemlidir (Gay, 1994).

Kültürel çeşitliliği esas alan çok kültürlü eğitimde toplumsal uyumun sağlıklı bir şekilde inşa edilmesi noktasında en önemli role sahip olan sınıf ortamında eğitim veren öğretmenlerdir. Çok kültürlü eğitim uygulamalarının verimli bir şekilde ilerleyebilmesi için öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler mevcuttur. Çok kültürlü eğitimde, öğretmenlerin kültürel duyarlılık nitelikleri, çok kültürlü eğitimin kalitesini belirlemede en önemli faktörlerden biridir.

Temel çok kültürlü öğretmen nitelikleri arasında, kültürel farklılıklara hassas olan, farklılıkları kabul eden ve sınıflarda farklılıkları vurgulayan öğretmen özellikleri öne çıkmaktadır (Kahvecioğlu, 2022). Öğretmenlerin, öğrencilerin kültürel geçmişlerini takdir etmeleri, farklılıkları kabul etmeleri, öğrencilerin deneyimlerinden örnekler sunmasını sağlamaları, çeşitli öğretim yöntemleri ve teknikleri kullanmaları çok kültürlü bir öğrenme ortamı oluşturmak için gereklidir (Genç, 2017).

Öğretmenler, öğrencilerinin sahip olduğu tüm farklılıklara rağmen onlara eşit, adil ve hoşgörülü davranmalı, tarafsız bir şekilde eşit eğitim fırsatları sunmalıdır (Şişman, 2008). Bu konuda yapılmış çalışmalar incelendiğinde, sınıf ortamında bulunan çeşitli niteliklere sahip öğrencilere ulaşmak için uygun bir ortam yaratmak ve bireysel farklılıkların bir sorun olarak değil de zenginlik olarak görülmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu tür bir süreci tasarlamak, öğretmenin sahip olması gereken temel mesleki becerilerden biri olarak öne çıkmaktadır (Gay, 2010).

Türkiye, tarih boyunca çeşitli kültürlerin etkisi altında kalmış bir ülkedir. Bu etkilerle birlikte farklı etnik kökenlere sahip topluluklar bir arada yaşayarak kültürel bir mozaik oluşturmuştur. Bu da farklı etnik kökenlere sahip insanların Türkçe'nin yanı sıra kendi dillerini konuştuğu ve çeşitli dinî inançlara sahip olduğu anlamına gelmektedir (Durmuş, 2017). Türkiye'de çok kültürlülük, her zaman var olan bir durumdur. Ancak, son yıllarda, globalleşme ve göç nedeniyle farklı kültürel grupların bir arada yaşaması daha da yaygın hâle gelmiştir. Farklılıklar, toplumda karmaşık bir kültürel ilişki ağı oluşturarak altında sosyolojik birçok boyut barındırır. Bu çeşitlilik, zengin bir kültürel yapıya katkı sağlarken aynı zamanda çatışmalara da neden olabilir. Bu nedenle, çok kültürlü politikalarla birlikte çözüm odaklı bir yaklaşımın, bu çatışmaların çözülmesinde önemli bir rol oynayabileceği düşüncesi göz ardı edilmemelidir (Kahvecioğlu, 2022). Bu durum, Türkiye'de çok kültürlülük konusunun önemini artırmaktadır.

Türkiye'deki eğitim programlarında çok kültürlü eğitim yansımaları doğrudan görülmemektedir. Buna karşın çok kültürlü eğitim, öğretmen, öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının olumlu baktığı bir durum olarak göze çarpmaktadır (Arslan, 2016). Ülkemizde 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan yeni eğitim programlarının dayanak noktası yapılandırmacı yaklaşım, yapısı bakımından çok kültürlü eğitim ilkeleriyle ilişkilidir. Bireysel farklılıkları ön plana çıkarma, bireylerin eşit ve adil bir şekilde muamele görmesi ve bilgiyi yapılandırırken sosyal çevre ve kültürel çeşitliliğin dikkate alınması, yapılandırmacı yaklaşım ve çok kültürlü eğitimin ortak noktalarındandır (Demircioğlu & Özdemir, 2014). Bu bağlamda çok kültürlülüğün hâkim olduğu sınıf ortamlarında, yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci

ve öğretmenlere, karşılaşacakları zorluklarda ve ortaya çıkacak problemlerin çözümünde kolaylık sağlayacaktır. Böylece akademik başarı ve sınıf ortamının uyumu belirli ölçüde sağlanacaktır (Haris & Alexander, 1998, ss. 122-123).

Dünya ile paralel olarak ülkemizde de son hızla yaygınlaşan çok kültürlülük ve bunun yansıması ve gerekliliği olan çok kültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmalar bu konudaki entegrasyonu sağlama açısından önemlidir. Aynı zamanda kültüre ve politikaya bağlı bir konu olan çok kültürlülüğün, özellikle farklı kültürlerde ve farklı eğitim alanlarında araştırılması, genel literatüre önemli katkılar sağlayacaktır (Karaçam & Koca, 2012). Bu doğrultuda bu çalışmada öğretmenlerinin çok kültürlülük yeterlik algıları araştırılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Mersin ilinin merkez ilçelerindeki (Toroslar, Mezitli, Akdeniz, Yenişehir), ortaokul ve lise öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik yeterlik algılarını ve bu algıları etkileyen çeşitli değişkenleri (mesleki kıdem, öğretim kademesi, cinsiyet, branş) belirlemektir. Elde edilen bulgularla, çok kültürlü eğitime yönelik yeterlik düzeylerinin öğretmenler arasındaki cinsiyet, mesleki kıdem, öğretim kademesi ve branş gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konulmuştur.

Araştırmada bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen problem cümlesine ve alt problemlere yanıt aranmıştır.

Problem Cümlesi

Ortaokul ve lise öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim yaklaşımına yönelik bilgi düzeyleri, farkındalıkları ve becerileri çeşitli değişkenlere göre hangi düzeydedir.

Alt Problemler

Bu araştırma ile aşağıda sıralanan alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Ortaokul ve lise öğretmenlerinin çok kültürlülük yeterlik algıları ne düzeydedir?
- Ortaokul ve lise öğretmenlerinin çok kültürlülük yeterlik algıları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Ortaokul ve lise öğretmenlerinin çok kültürlülük yeterlik algıları mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Ortaokul ve lise öğretmenlerinin çok kültürlülük yeterlik algıları görev yaptıkları öğretim kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

- Ortaokul ve lise öğretmenlerinin çok kültürlülük yeterlik algıları branşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Çok kültürlü eğitim, öğrencilerin kültürel kimliklerini koruyarak eşit eğitim fırsatlarına erişmelerini sağlarken, onların farklı kültürel geçmişlere sahip akranlarıyla uyum içinde yaşayabilmeleri için de gerekli olan becerileri kazandırmayı sağlar (Banks, 2015). Türkiye özelinde ise, eğitim ortamında farklı kültürleri tanıma ve anlama ihtiyacı, kültürler arası farkındalığı artırmak ve toplumsal uyumu desteklemek adına son derece önemlidir (Polat, 2009). Günümüzde, Türkiye'nin çeşitli bölgelerindeki okullar, özellikle artan göç hareketleri sonucunda daha çeşitli öğrenci profilleri barındırmaktadır (İçduygu, 2017). Bu çeşitlilik nedeniyle, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ilkelerine yönelik duyarlılıklarını arttırmak ayrı bir önem arz etmektedir. Kültür ve kültürel çeşitlilik kavramlarını, öğretmenlerin, öğrencileri ile aralarındaki ilişkiyi güçlendirmek ve öğrencilerin hayatlarında olumlu etki bırakmak açısından çok iyi anlamaları gerekmektedir (Acar-Çiftçi & Aydın, 2014). Yapılan birçok çalışma, çok kültürlü toplumlardaki öğretmenlerin, çok kültürlü eğitime yönelik yeterliklere sahip olmasının, eğitimdeki eşitlik ve çeşitlilik ilkelerinin uygulanmasında önemli bir unsur olduğunu ortaya koymuştur (Polat & Kılıç, 2013). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik yeterlik algıları, farklı kültürel ve etnik geçmişe sahip öğrencilerin olduğu sınıf ortamı içinde, gerekli olan mesleki beceri ve yeteneğe ne kadar sahip olduğu ile ilgili öğretmenlerin kendilerini değerlendirmesidir. Bu algı öğretim sürecini önemli ölçüde etkiler. Yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler, kendilerini mesleki anlamda daha yetkin hisseder. Bu durum olumlu bir sınıf iklimi oluşmasında ve akademik başarının artmasında etkili olur. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik yeterlikleri, öğrencilerin farklı kültürlerden gelen bireylerle uyum içinde öğrenim görmesini sağlamak açısından kritik bir öneme sahiptir. Türkiye gibi kültürel çeşitliliğin yoğun olduğu ülkelerde, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin algı ve tutumlarını anlamak hem mevcut sorunları belirlemek hem de eğitim politikalarını bu doğrultuda geliştirmek için gereklidir.

Bu araştırma, ortaokul ve lise öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim ilkelerine yönelik yeterlik algılarını inceleyerek, öğretmenlerin bu konudaki bilgi düzeylerini, farkındalıklarını ve uygulama yeteneklerini anlamayı hedeflemektedir. Literatürde, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının genelde olumlu olduğu (Tosun & Eker, 2021; Bulut, 2014), ancak uygulama süreçlerinde yeterliklerini artırmaya yönelik daha fazla desteğe ihtiyaç duydukları vurgulanmaktadır. Bu araştırma, öğretmenlerin farkındalık, beceri ve bilgi düzeylerindeki durumunu ortaya koyarak, eğitim uygulamalarının iyileştirilmesine ve öğretmenlerin mesleki

gelişim programlarının güçlendirilmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca araştırmanın, farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik yeterlik düzeylerindeki farklılıkları inceleyerek, alan bazlı destek ve geliştirme stratejilerinin belirlenmesine katkı sağlayabilecek veriler sunabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Mersin ilinin merkez ilçelerinde (Toroslar, Mezitli, Akdeniz, Yenişehir) görev yapan ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Bu çalışmada elde edilen veriler araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılan “Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” ile sınırlıdır.
3. Bu çalışmada elde edilen bulgular kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

Tanımlar

Kültür: “Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin” (TDK, 2016).

Ulus-Devlet: “Ulusal devlet, sınırları belirlenmiş bir toprak parçası içinde yasal güç kullanma hakkına sahip ve yönetimi altındaki halkı türdeşleştirerek, ortak kültür, simgeler, değerler yaratarak, gelenekler ile köken mitlerini canlandırarak, (kimi zaman uydurarak), birleştirmeyi amaçlayan bir tür devletin oluşumuyla tanımlanan, modern bir olgudur” (Dağbaşı, 2006).

Küreselleşme: “Küreselleşme, uluslararası ticaretin yaygınlaşması, emek ve sermaye hareketlerinin artması ve teknolojiye hızlı değişim sonucunda ülkelerin gerek ekonomik, gerekse siyasal, sosyo-kültürel açıdan birbirlerine yakınlaşmaları olarak tanımlanmaktadır” (Aydemir & Kaya, 2007).

Çok Kültürlülük: Çok kültürlülük, bir coğrafi bölge üzerinde farklı ırkların, etnik kökenlerin, dinlerin ve kültürel grupların bir araya gelerek yaşadığı, çalıştığı, ticaret yaptığı, politik hayata katıldığı ve sosyal-kültürel etkileşimlerin gerçekleşmesiyle toplumda ortaya çıkan çeşitlilik olarak tanımlanır (Banks, 2009).

Çok Kültürlü Eğitim: Etnik ve kültürel çeşitliliklerin hayat bulmasını ve geçerlilik kazanmasını sağlayan, öğrencilerin akademik olanaklardan eşit yararlanmasını hedefleyen bir eğitim felsefesidir (Gay, 1994).

Yeterlik Algısı: “Bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır” (Bandura, 1997).



İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Kültür Kavramı

Kültür sözcüğünün etimolojik kökenine baktığımızda Latince “colere” terimi karşımıza çıkar. Bu sözcüğün, toprağı işlemek, ekip-biçmek ve tarlayı sürmek gibi anlamları vardır (Çüçen, 2005). Batı dillerinde kullanılan “colere” teriminden türetilen “cultura” terimi ise Romalılarda, doğada kendiliğinden ortaya çıkan bitkilerden ayrı olarak, insanın kendi emeğiyle yani tarla, sera ve laboratuvar ortamında yetiştirilen bitkileri işaret eder (Oğuz, 2011). İngilizcede "tarım" sözcüğü "agriculture" olarak karşılık bulurken, kültür terimine karşılık, Arapçadaki "hars" kelimesi ve Türkçedeki "ekin" kelimesi de "tarımsal faaliyet" anlamına gelir. 17. yüzyılda “culture” terimi farklı olarak Voltaire tarafından insan zekasının oluşumu ve geliştirilmesi anlamında kullanılmıştır (Güvenç, 1999, s. 96). Benzer şekilde Romalı filozof Cicero ve Horatius “culura animi” terimini insanın eğitilmesi, geliştirilmesi olarak ifade etmişlerdir (Özlem, 2000, s. 142).

Günümüzde kültür, anlam bakımından çok kapsamlı bir kavramdır. Herkesin uzlaşabildiğı tek bir tanım içine sığdırılamayacak kadar geniş boyutlara sahiptir. Bu nedenle Antropolog Alfred L. Kroeber ve Clyde Kluckhohn, 1952’de derledikleri *Kültür: Kavramların ve Tanımların Eleştirisi* başlıklı kitaplarında kültürün 164 ayrı tanımının olduğunu belirtir (Oğuz, 2011). Barker’e (2013) göre, kültür kavramının anlamı, bu kavramın amacı ve kavramın hangi disiplinde kullanılacağına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Bu bağlamda tanımlı yapan, farklı disiplinlerden gelen kişilerin bakış açılarındaki çeşitlilik, kültür kavramını tanımlamadaki zorluğun başlıca nedenlerinden biri olarak kabul edilebilir (Kocaoğlu, 2007). Bu doğrultuda kültür kavramına getirilen bazı tanımları inceleyelim.

Edward Burnett Taylor, kültürü geniş ve kapsayıcı bir şekilde tanımlayan ilk antropologlardan biridir. Taylor kültürü şu şekilde tanımlar: “*Kültür veya uygarlık, en geniş etnografik anlamıyla, bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, gelenek ve insanın toplumun bir üyesi olarak edindiğı diğer yetenek ve alışkanlıkları içeren karmaşık bir bütündür*” (Taylor, 1871, s. 1, Akt., Yüksel, 2018). Bu tanım, Taylor’ın kültürü bütüncül bir şekilde ele aldığını ve insanların toplum içindeki tüm kazanımlarını kapsadığını ifade eder. Bu kültür tanımında, “kişinin toplumun bir üyesi olarak kazandığı” unsurlar belirtilmiştir. Bu bağlamda kültür, insanlık

tarihinin ilk dönemlerinden günümüze kadar, zaman ve mekânın imkanlarıyla değişip gelişerek varlığını sürdürmektedir (Aktaş, 2011). Ayrıca Taylor kültürü üç kategoride incelemiştir; (Taylor, 1979, s. 19, Akt., Yüksel, 2018).

1. Sosyal organizasyon: Bir toplumun insan ilişkilerini düzenlenme ve gruplar hâlinde organize olarak kurumlar ve gelenekler doğrultusunda etkinliklerini gerçekleştirme biçimidir. Bu kategori, toplumdaki sosyal normları, kurumları ve rollerin dağılımını içerir.
2. Teknoloji: Bir toplumun maddi kültürünü, araçlarını ve teknik bilgilerini ifade eder.
3. İdeal sistemler: Bir toplumun inançları, değerleri, normları, ideolojileri ve belirleyici sembollerini ifade eder. Bu kategori, toplumların manevi ve entelektüel dünyasını kapsar.

Diğer bir antropolog Malinowski kültürü soyut bir kavram olduğundan net bir şekilde tanımlamaz fakat genel bir ifade ile, insanın biyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarını gidermek ve toplumun hayatta kalmasını sağlamak için somut problemleri çözen değerler sistemi olarak ifade eder. Malinowski, *'Bilimsel Bir Kültür Teorisi'* adlı eserinde *'Temel Aksiyomlar'* başlığı altında kültürün 4 farklı özelliğine dikkat çekmektedir. Bunlar (Aman, 2012);

1. *"Kültür bir araçtır ve ihtiyaçların giderilmesi, özel ve somut problemlerin çözülmesinde yardımcıdır."*
2. *"Kültür bir nesneler, eylemler ve zihniyetler sistemidir."*
3. *"Kültür kurumlar halinde örgütlenmiştir."*
4. *"El ürünleri, gruplar ve sembolizm kültür sürecinin üç boyutudur ve birbirine sıkıca bağlıdır."*

Bu aksiyomlar, kültürün çok yönlü doğasını ve toplumsal yaşam üzerindeki geniş kapsamlı etkilerini vurgulamaktadır.

UNESCO tarafından düzenlenen 1982 yılında Meksika'nın başkenti Mexico City'de gerçekleştirilen Dünya Kültür Politikaları Konferansı Sonuç Bildirgesi'nde yer alan kültür tanımı ise şöyledir: Kültür, bir toplumu veya toplumsal bir grubu karakterize eden özgün fiziki, ruhsal, entelektüel ve duygusal özellikleri yani, sadece sanat ve edebiyatla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda yaşam tarzlarını, insanın temel haklarını, değer yargılarını, geleneklerini ve inançlarını kapsar. Rasyonel bir varlık olan insan, sahip olduğu eleştirel düşünme yeteneği ve ahlaki bağlılık duygusu sayesinde farkındalık oluşturur ve tercihler yapar. İnsan, kendini, eksikliklerini ve başarılarını sorgulayarak yeni anlamlar arar. Kendini geliştirir, dönüştürür ve bu şekilde yeni eserler ortaya koyar (UNESCO, 1982).

Ülkemizde ise kültürü, sistemli bir şekilde tanımlayan ilk kişi olan Ziya Gökalp “kültür” terimine karşılık “hars” kelimesini kullanmıştır. Gökalp, kültür ve uygarlık (medeniyet) kavramlarını birbirinden ayırmıştır (Kocadaş, 2005). Ona göre kültür, bir milletin kendi öz değerleri, gelenekleri, ahlakı, dili, dini, sanatı, edebiyatı gibi unsurları içerir ve ulusaldır. Kültür, duygu, heyecan, zevkler ve inançlara dayanır, ilham ve sezgi aracılığıyla yayılır (Arslan, 2004). Uygarlık ise, daha evrensel ve uluslararası özellikler taşıyan, bilim, teknoloji ve felsefe gibi unsurları içerir. Farklı uluslarda ortak olan değerleri ve bilgiyi ifade eder. Pozitif Bilimler, teknik, bilimsel çalışmalar uygarlığın alanına girer (Arslan, 2004). Kültürden farklı olarak bir ulus, diğer ulusların geliştirdiği bilim ve tekniği alabilir ve geliştirebilir (Çüçen, 2005).

Güvenç ise, kültürün dört ayrı anlamda kullanıldığını vurgulamıştır. Buna göre, bilimsel alandaki kültür; medeniyet anlamında, beşerî alandaki kültür; eğitim anlamında, estetik alanındaki kültür; sanat anlamında ve teknolojik, biyolojik alanda kültür ise üretim anlamındadır (Güvenç, 2002, s. 125).

Kongar’a göre kültür, insanın yarattıklarının tümüdür. O, bir bütün oluşturan kültürün ancak çözümleme araçlarıyla bölünebilir olduğunu ve bu bölünmenin de maddi ve manevi kültür ayrımına sebep olacağını ifade etmiştir. Yani kültür sadece fiziksel nesneler ve teknolojik araçlarla sınırlı kalmaz; aynı zamanda insanın düşünce yapısını, inanç sistemlerini, dilini, sanatını, değerlerini ve sosyal kurumlarını da içerir (Kongar, 1994).

Tanımlardan da anlaşıldığı üzere ortaya konan ifadeler ne kadar farklı olursa olsun bütün kültürlerde yer alan ve var olan kültürü diğerlerinden ayıran, toplumun kimliğini ve yaşam tarzını belirleyen ve kültürün kuşaklar boyu aktarılmasını sağlayan bazı ortak unsurlar vardır. Kültür unsurları maddi unsurlar ve manevi unsurlar diye iki başlık altında toplanır.

Maddi Kültür Unsurları: Bir toplumda ortaya konulan teknolojik araçlar, makineler, teknik bilgi ve uygulamalar, oluşturulan mimari eserler, kullanılan günlük eşyalar, giyim tarzı, yemek çeşitleri, ulaşım araçları gibi konular kültürün maddi unsurlarını oluşturur. Toplumun fizyolojik ve biyolojik ihtiyaçlarını gidermeye yöneliktir. Bunların temel özelliği doğal olmayıp insan eliyle oluşturulmuş olmalarıdır (Kongar, 1994).

Manevi Kültür Unsurları: Bir toplumun sahip olduğu, dil, din, değerler ve kurallar, örf ve adetler, sanat, eğitim ve bilgi gibi somut olmayan ve toplumun ruhsal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılayan konular da manevi kültürün unsurlarıdır. Manevi kültür unsurları ayrıca şu şekilde incelenmiştir (Ataman-Unutkan, 1994);

Dil: Dil, insan iletişimini sağlamak için oluşan bazı sembollerin sistematik bir şekilde kullanımudur. Sözlü veya yazılı olarak kullanılabilir ve bir toplumun kültürel kimliğinin önemli

bir parçasıdır. Bir toplumun dilini konuşma ve anlama yeteneği, o toplumun üyesi olan insanlar arasında bir bağ oluşturur ve ortak bir kimlik duygusu geliştirir. Bir dilin kullanılması, geçmişten gelen bilgi, gelenek ve değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasına yardımcı olur. Kültürel ve tarihi mirasın aktarılmasında önemli bir işlev gören dil, kültürel çeşitliliğin temel taşıdır.

Din ve İnançlar: Din ve inançlar kültürel unsurların önemli bir parçasıdır. Din, insanların doğaya ve yaşamlarına anlam kazandırma, manevi ihtiyaçlarını karşılama görevi görür ve insanların yaşamlarını nasıl sürdürecekleri, toplum içinde nasıl yer edinecekleri konusunda rehberlik eder. Din ve inançlar, bireyin dünya görüşüne, değerlerine ve davranışlarına yansır. Ayrıca din insanlarda ortak duyguların ve inançların geliştirilmesinde önemli rol oynar. Toplum içindeki bireyler arasındaki inançların benzerliği, geniş ve sağlam bir kültür oluşumunu teşvik eder. İnançlar ne kadar ortak ve yaygınsa, toplumsal kültür de o kadar belirgin ve köklü hâle gelir.

Değerler ve Kurallar: Değerler, bir toplumda kültürün temelini oluşturan, insan yaşamına yön veren ve bireylerin benimsediği inançlar ve etik prensiplerdir. Değerler hangi davranışın iyi, doğru ve kabul edilebilir olduğu konusunda rehberlik eder. Bu bağlamda toplumda insanlar arası ilişkileri, davranışları, karar mekanizmalarını ve dolayısıyla yaşam tarzını etkiler. Kurallar ise, toplumsal düzeyde insanların uyması gereken davranış normları ve yönergeleridir. Kurallar, yaptırımı olan, toplumsal düzenin sağlanması ve toplum bütünlüğünün korunması için gereklidir. Değerler ve kurallar arasındaki fark ise, değerler bireylerin gönüllü olarak içselleştirdiği genel inançları temsil ederken, kuralların zorunlu olarak uyulması gereken açık direktifler olmasıdır.

Örf ve Adetler: Bir toplumda uyulması gereken kuralları adet ve örf olarak ikiye ayırabiliriz. Adet, toplumun uzun yıllar boyunca biriktirdiği, alışkanlık hâline getirdiği ve nesilden nesile aktardığı yazılı olmayan kurallardır. Örf ise daha açık bir biçimde ifade edilen kurallar olup, toplumun üyeleri tarafından uygulanan bir yaptırımı mevcuttur.

Sanat: Sanat bir toplumu diğer toplumlardan ayıran estetik değerlerini, duygularını, düşüncelerini, güzeli arama, yaratma arzularını ve dünyaya bakış açılarını ifade eder. Çeşitli formları yani resim, heykel, müzik, dans, edebiyat, tiyatro gibi estetik değerleri içerir. Sanat bireylerin yaratıcı potansiyellerini arttırarak kültürel bir kimlik oluşturur. Ayrıca kültürel mirasın aktarılmasında etkin rol oynar.

Eğitim: Eğitim, kültürün temel unsurlarından biridir ve kültürün nesilden nesile aktarılmasında, bireylerin sosyal ve bireysel gelişiminde kritik bir rol oynar. Eğitim, bireylerin

bilgi, beceri, değer ve normları öğrenmelerini ve bunları yaşamlarına yansıtma larını sağlar. Eğitim yoluyla, bireyler kültürel değerleri öğrenir, bu değerleri yaşar ve geleceğe aktarırlar.

Kültürün maddi ve manevi unsurları, insanların yaşamlarında birbirleriyle ve doğa ile ilişkilerine yön verir ve kültürel evrimin ve gelişimin temelini oluşturur. Maddi ve manevi unsurların birbiriyle uyum içinde olması, kültürel devamlılığı sağlarken toplumun geçmişten geleceğe aktararak, kültürel mirasını korumasına yardımcı olur (Erdem, 2008).

Kültür kavramını tanımlama gayretleri, genel olarak bütün kültürlerde var olan bazı özellikleri ortaya çıkarmıştır. Murdock, farklı kültürlerde ortak olan özellikleri belirlemek amacıyla geniş çaplı bir araştırma yapmış ve bu çalışmalarında kültür kavramının belirli özelliklerini ortaya koymuştur. Murdock'a (1949) göre, kültür kavramının bazı özellikleri şu şekilde özetlenmiştir (Akt., Güvenç, 2002, s. 101-104):

- Kültür süreklidir ve değişebilir: Kültür, bir yandan süreklilik arz ederken, diğer yandan da değişim gösterebilir. Kültürel unsurlar, nesilden nesile aktarılır ancak zamanla değişime uğrayarak yeni formlar kazanabilir.
- Kültür öğrenilir: Kültür, içgüdüsel veya kalıtsal bir şey olmayıp, bireyler tarafından öğrenilen ve aktarılan bir bilgi sistemidir. Bu öğrenme süreci, sosyalleşme yoluyla gerçekleşir ve kültürel değerler, normlar ve bilgilerin nesiller boyunca aktarılmasını sağlar.
- Kültür uyum sağlayıcıdır: Kültür, bireylerin çevrelerine uyum sağlamalarına yardımcı olur. Bu, toplulukların hayatta kalma ve gelişme stratejilerini içerir.
- Kültür ihtiyaçları karşılayıcı ve doyum sağlayıcıdır: Kültür, bireylerin ve toplulukların hem fizyolojik hem de psikolojik ihtiyaçlarını karşılayan çeşitli değerler bütünüdür.
- Kültür toplumsaldır: Kültür toplumun üyesi olan insanlar tarafından oluşturulur ve ortaklaşa kullanılır. Ayrıca kültürel unsurlar, toplumların işleyişini sağlar ve toplumsal yapının devamlılığını destekler.
- Kültür bir soyutlamadır: Kültür, maddi ya da gözlenebilir bir kavram olmaktan ziyade, gerçeğin bir soyutlamasıdır.

Küreselleşme

Küreselleşme kavramı, 1960'larda ortaya çıkmış ancak asıl popülerliğini 1980'li yıllarda kazanmıştır. Öyle ki, yalnızca akademik çevrelerde değil, günlük yaşamın sıradan bir ifadesi hâline gelmiştir (Karaman, 2010). Küreselleşme genel anlamıyla bütün alanlarda dünya üzerindeki mesafelerin önemini yitirmesi ve birçok alanda dünyanın bütünleşme süreci olarak

tanımlanır (Kürkçü, 2013). Bayar (2008), küreselleşmeyi, dünyanın değişik yerlerinde yaşayan insanların, toplumların ve devletlerin birbirleriyle etkileşimlerinin ‘karşılıklı bağımlılık’ doğrultusunda artması olarak tanımlamıştır. Küreselleşme kavramı, bazen dünya genelinde tüm toplumların benzer hâle gelmesini ve tek bir küresel kültürün hâkim olmasını, bazen de toplumların, etnik grupların ve toplulukların kendine özgü kimliklerini ve farklılıklarını vurgulama ve tanımlama sürecini ifade eder (Keyman & Sarıbay, 2000, s. 3). Küreselleşmenin oluşma ve gelişme sürecini, ekonomik, siyasal, teknoloji ve kültürel alanlardaki değişimler etkilemektedir. Dolayısıyla küreselleşmeyi bu alanlar çerçevesinde şu şekilde açıklayabiliriz.

Ekonomi: Uluslararası şirketlerin artması, uluslararası ticaret ağlarının genişlemesi ve yabancı yatırımların yaygınlaşması gibi temel gelişmeler küreselleşme sürecini büyük ölçüde hızlandırmıştır. Bu süreçte, mal, hizmet, sermaye ve iş gücünün sınırları aşarak serbest dolaşımı ekonomik ilişkilerin gelişmesine ve ülkelerin birbirlerine yaklaşmalarına sebep olmuştur (Aydemir & Kaya, 2007).

Siyasal: Küreselleşme ile oluşan dönüşüm, vatandaşlık kavramından devletin organizasyonuna, insan haklarından katılımcı demokrasiye, yerel yönetimlerin güçlenmesinden sivil toplum örgütlerinin artan etkisine kadar geniş bir alanı kapsamaktadır. Bu süreç, siyaset ve yönetim alanlarında derin değişimlere yol açmıştır (Aktel, 2001).

Teknoloji: Teknolojik ilerlemeler, iletişim, ulaşım, ticaret, finans ve dijital dönüşüm gibi alanlarda yaşanan hızlı ve köklü değişimlere neden olmuştur. İletişim ve haberleşme alanındaki gelişmeler devrim niteliğindedir. Özellikle internet, akıllı telefonlar, sosyal medya gibi araçlar, insanların dünya genelinde hızlı ve anlık iletişim kurmasını sağlamıştır. Ayrıca, dijital dönüşüm süreci hızlanmış, veri depolama, analiz ve işleme kapasitelerindeki artış, iş dünyasında ve ekonomik sistemlerde radikal değişikliklere neden olmuştur (Bayar, 2008).

Kültürel: 20. yüzyılın ortalarından itibaren iletişim araçlarında yaşanan büyük ilerlemeler, bireyler, toplumlar ve kültürler arasındaki etkileşimi artırmış ve dış dünyadan izole olan kapalı toplumları, açık toplumlar hâline getirmiştir. Bu bağlamda, ülkeler arasındaki iletişim ağlarının genişlemesi, kaçınılmaz olarak her kültürün birbirinden etkilenmesine yol açmış ve kültürler arası etkileşime yeni bir dinamizm katarak küresel ölçekte kültürel etkileşimi hızlandırmıştır (Mahiroğulları, 2005). Ayrıca, küreselleşmenin ve diğer birçok etkenin etkisi ile büyük ölçüde artan göç olayları da farklı kültürlerden insanları daha sık karşı karşıya getirmiştir. Bu süreçte neredeyse hiçbir toplumun tek bir dil, din veya kimlik etrafında birleşmesi mümkün olmamaktadır (Kan & Kanmaz, 2002).

Akdemir’e (2010) göre, küreselleşme sürecinde, kültürel unsurlar kimlik sorunu hâline

gelirken, iki farklı yaklaşım öne çıkar. Bunlardan biri, evrensellik ilkesine dayanan kültürel homojenlik ya da popüler ve kitle kültürü anlayışıdır. Diğeri ise, farklılıkları korumayı amaçlayan çok kültürlülük, yani çeşitli kültürlerin bir arada uyum içinde var olmasını savunan çoğulculuk anlayışıdır.

Birinci bakış açısına göre, heterojen kültürler, dünyayı kaplayan tek bir baskın kültürün içinde erimektedir (Aslanoğlu, 1998, s. 260). Örneğin Batı'nın, ekonomik gücü ve çok uluslu şirketlerin etkisi ile tüketim alışkanlıkları, moda trendleri ve yaşam tarzları dünya genelinde yayılmıştır. Fast food zincirleri, giyim markaları ve teknoloji ürünleri gibi Batı'ya özgü ürünler, hemen her ülkede bulunabilir hâle gelmiştir. Ayrıca Hollywood filmleri, Amerikan televizyon dizileri ve Batı müziği gibi medya içerikleri, Batı değerlerini ve normlarını dünya genelinde tanıtarak benimsenmesine katkıda bulunmuştur. Bu yayılma, yerel kültürlerin erimesine ve daha tekdüze bir küresel kültürün oluşmasına yol açabilir.

İkinci bakış açısı ise kültürlerin sıkışması durumunu ifade eder. Farklı kültürler, herhangi bir baskın düzenleyici prensip olmaksızın yan yana bulunmaktadır (Aslanoğlu, 1998, s. 260). Küreselleşme, yalnızca dünya çapında entegrasyon, benzeşme ve tek bir küresel yapının oluşumunu simgelemez. Aynı zamanda, entegrasyonun yanı sıra parçalanmanın, homojenliğin yanında heterojenliğin, benzerliğin yanında farklılaşmanın ve tekdüzeliğin yanı sıra melezliğin birlikte bulunduğu çelişkili bir süreci ifade eder (Şen, 2008). Giddens'ın da belirttiği gibi, küreselleşme tek bir süreç değil, karmaşık bir süreçler bütünüdür. Bu yapı, kendi içinde çelişkili ve zıt unsurları barındırmaktadır (Giddens, 2000, ss. 20-25). Bu noktada çok kültürlülük kavramı ortaya çıkmaktadır.

Çok Kültürlülük

Küreselleşme ile ortaya çıkan göç, politikalar ve tarihsel olaylar, farklı kültürel grupların bir arada yaşamasına zemin hazırlar. Bu faktörler bir araya geldiğinde, çok kültürlü toplumların oluşumu kaçınılmaz hâle gelir. Günümüz küreselleşen dünyasında, tamamen tek kültürlü ve kültürel olarak homojen bir topluma sahip bir devletin kalmadığını söylemek mümkündür. Her ülke, çeşitli etnik, dini ve kültürel gruplardan gelen insanları barındırmaktadır. Bu çeşitlilik, toplumsal yapının temel bir parçası hâline gelmiştir.

Çok kültürlülüğün özünde kimlik kavramı bulunmaktadır (Karaçam & Koca, 2012). Kimlik, bireyin kim olduğunu tanımlayan ve onu başkalarından ayıran özelliklerdir. Kimlik, bireyin kendisi ve çevresiyle olan ilişkilerini, aidiyet duygusunu ve toplumsal konumunu belirler. Detaylı olarak inceleyecek olursak, kimlik, kişinin bireysel deneyimleri, inançları, değerleri, etnik kökeni, cinsiyeti, dini ve kültürel geçmişi gibi çeşitli unsurları kapsar. Bu

unsurlar, bireyin dünya görüşünü, davranışlarını ve sosyal etkileşimlerini şekillendirir. İnanç'a göre, kimliğini açıklamaya çalışan birey, bir yandan kendisiyle benzer ya da aynı olanlarla kendini özdeşleştirirken, diğer yandan kendini farklı olanlardan ayırır. Bu süreçte, diğerlerine dolaylı olarak farklı bir kimlik atfeder ve kendi kimliğini öteki üzerinden tanımlar (İnanç, 2014, ss. 36-37). Çok kültürlülük ise bu farklı kimliklerin bir arada var olabilmelerini ve her birinin kendine özgü değerlerinin ve katkılarının tanınmasını amaçlar.

En temel anlamıyla çok kültürlülük, farklı kültürel kimliklere sahip toplulukların bir arada var olmasını ve bu çeşitliliğin kabul edilmesini ifade eder. Çok kültürlülüğün amacı, toplumda farklı kültürlerin ve etnik grupların eşit şekilde tanınması ve birbirleriyle barış içinde, eşit haklarla yaşamalarıdır (Yakışır, 2009).

Çok kültürlülük de kültür kavramı gibi birçok araştırmacı tarafından tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu tanımların bazılarını şu şekilde ifade edebiliriz:

- Çok kültürlülük, farklı etnik ve kültürel geçmişlere sahip grupların kendi kimliklerini muhafaza etmelerine olanak tanıyan bir model olarak, yeni bir ulusal kimlik çatısı altında tüm kültürel kimliklerin varlıklarını sürdürmelerine ve gelişmelerine zemin hazırlayan bir yapıdır (Yakışır, 2009).
- Çok kültürlülük ya da çok kültürcülük, temel olarak toplumda var olan her türlü tekdüzelik, birlik ve ortaklık kavramlarını etkileyen "çeşitlilik" olgusuna odaklanmaktadır (Canatan, 2009).
- Çok kültürlülük, bir coğrafi bölge üzerinde farklı ırkların, etnik kökenlerin, dinlerin ve kültürel grupların bir araya gelerek yaşadığı, çalıştığı, ticaret yaptığı, politik hayata katıldığı ve sosyal-kültürel etkileşimlerin gerçekleşmesiyle toplumda ortaya çıkan çeşitlilik olarak tanımlanır. (Banks, 2009).
- Çok kültürlülük, çeşitli boyutları içeren, ırk, etnisite, cinsiyet, yaş, dil, engellilik, sosyal sınıf, dini inanç ve benzeri toplumsal farklılıkları içine alan kapsamlı bir kavramdır (Tiedt & Tiedt, 2005).
- Kuzio (1998) çok kültürlülüğün, demokratik bir topluluğun bireylerine farklılığa değer verme, çeşitli kültürleri asimile etmeden toplumla bütünleştirme sorunlarına çözüm bulmaya yardımcı olduğunu belirtmektedir.

Çok kültürlülük tanımları incelendiğinde, farklılık kavramının oldukça geniş bir perspektifle incelendiği görülmektedir. Farklılık, dinî inanç, dil, etnisite, cinsiyet, yaş, engellilik, mezhep, gibi faktörlerin yanı sıra, bireysel ve toplumsal düzeyde insanların belirlediği diğer değer yargıları ve pratikleri de kapsamaktadır (Polat & Kılıç, 2013).

Ülke sınırlarının ötesindeki kültürel etkileşimlerin artmasıyla birlikte, asimilasyona karşı çıkan çok kültürlülük söylemleri geliştirildi. Özellikle Amerika ve Kanada gibi farklı uluslardan oluşan ülkelerde ortaya çıkan bu yaklaşım, daha sonra yoğun göç alan Batı Avrupa ülkelerinde de yaygınlaştı. Bu politikalar, farklı kültürel kimliklerin bir arada var olmasını ve toplumların uyumlu bir şekilde yaşamını sürdürebilmesini sağlamak için bir ön koşul olarak görüldü (Akdemir, 2004).

Çok kültürlülük ve farklılık politikalarının siyasal düşüncede yer edinmesinin önemli nedenlerinden biri de 1960'lardan sonra moderniteyi eleştiren postmodern kuramdır. Bu kuram, modernitenin kutsal saydığı bütünlük, tekillik ve evrenselcilik kavramlarına sert eleştiriler getirmiştir (Durdu, 2010). 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başlarında ortaya çıkan modernizm homojen ve evrensel bir kültürel kimlik arayışında olmuştur. Bu dönemde ulus-devletlerin oluşumuyla birlikte modernizm, ulusal kimlik ve ulusal kültür gibi kavramları vurgulamıştır. Ulus-devletler, modernizmin evrensel ve tekilci anlayışını yansıtan, belirli bir coğrafi alan üzerinde egemenlik kuran siyasi yapılar olarak ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, modernizmin bu evrensellik ve tekillik arayışı, farklı kültürel kimliklerin marjinalleştirilmesine yol açmıştır. Bu bağlamda, modernizm ile çok kültürlülük arasında bir gerilim mevcuttur; modernizm genellikle tek bir kültürel normu dayatmaya çalışırken, çok kültürlülük bu normun dışında kalan farklı kültürel kimlikleri tanımayı ve korumayı amaçlar. Modernizmin bu anlayışına eleştirel bir tepki olarak ortaya çıkan postmodernizm, farklılık, çoğulluk, yerellik ve kimliklerin çeşitliliği gibi kavramları vurgular. Postmodernizm, ulus-devletin sorgulanma sürecini hızlandırdı. Bu dönemde küreselleşme, ekonomik, kültürel ve siyasal alanlardaki etkileriyle ulus-devletler üzerindeki baskıları artırdı ve farklı kimlik taleplerinin daha güçlü bir şekilde dile getirilmesine yol açtı (Durdu, 2010). Modernizmin uzun yıllar boyunca kendi dışındakileri ötekileştirme, dışlama ve asimilasyon süreçlerine karşı postmodern teori, ırkların, kültürlerin ve cinsiyetlerin çoğulculuğunu savunmuş ve hiçbir kültürün diğerinden üstün olmadığını vurgulamıştır (Sönmez-Selçuk, 2012).

Çok Kültürlülük ve Çok Kültürcülük Arasındaki Fark

Çok kültürlülük ve çok kültürcülük kavramları zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılsa da anlamsal ve kavramsal olarak birbirinden farklıdır. Bu karışıklığa karşı Momin'in çok kültürlülük ve çok kültürcülük arasındaki farkı açıklaması, kavramsal kargaşayı önlemeye yardımcı olur (Keleşoğlu, 2019).

Çok kültürlülük, belli bir toplum ya da ülkenin kendi değerleri, inançları ve kültürel gelenekleri olan çok çeşitli etnik gruplardan oluşması gerçeğini ifade eder. Diğer yandan, çok kültürcülük, kültürel çeşitlilik gerçeğine karşı pozitif ve normatif tepkiye

dayanan siyasal ve sosyal felsefeyi temsil eder. Heterojen bir ülke, kültürel çeşitlilik gerçeğine iki şekilde yanıt verebilir: Kültürel çeşitliliği millî birliğe bir engel olarak algılayarak, Çin’de olduğu gibi halkına kültürel özdeşlik ve homojenlik dayatabilir. Veya heterojen bir ülke, kültürel çeşitliliğe yaratıcı bir potansiyel ve güç kaynağı olarak bakabilir ve değer atfedip onu benimseyebilir. Çok kültürcülük, millî birlik ve beraberlik için kültürel homojenliğin ön koşul olmadığına inanır (Momin, 2012, s. 38).

Balı’ya (2005, s. 136) göre çok kültürlülük, tarihsel ve sosyolojik bir gerçeği ifade ederken, çok kültürcülük bu gerçekliğe karşı felsefi ve politik bir tepkiyi temsil eder. Yani çok kültürlülük bir toplumun ya da ülkenin farklı etnik, kültürel ve dini gruplardan oluştuğu gerçeğini ifade eder. Zaten pek çok toplumda doğal olarak var olan bu süreç, çok kültürcülüğe göre daha kapsamlı bir kavramdır.

Çok kültürcülük ise; doğal olarak ortaya çıkan bu çeşitliliğin, siyasal anlamda yasalar karşısı da meşru kılınması ve günlük hayatta karşılık bulması isteğidir (Ayca & Günday, 2023). Bu bağlamda çok kültürcülük, kültürel çeşitliliği kabul eden ve destekleyen bir sosyal ve siyasal felsefeyi ifade eder. Bu perspektif, kültürel farklılıkların toplumun zenginliği olarak görülmesi gerektiğini savunur ve kültürel çeşitliliğin korunmasını amaçlar.

Tarihte Çok Kültürlülük

Çelik’e (2008) göre, çok kültürlülük terimi relatif olarak yeni bir terim olsa da çok kültürlülüğün varlığı aslında bu kavramın ortaya çıkmasından önce de mevcuttu. Tarih boyunca hiçbir dönemde kültürler birbirinden tamamen bağımsız veya tamamen kapalı olmamışlardır. Farklı kültürler aynı zaman içinde hep bir arada varlıklarını sürdürmüşlerdir.

Çok kültürlülük kavramının kökenlerine baktığımızda, bu olgunun temellerinin sömürgecilik dönemine dayandığını görürüz. Sömürgecilik süreci boyunca, kültürler arası etkileşim sadece sömürgeci güçler ve sömürgeleştirilen toplumlar arasında yaşanmamıştır. Aynı zamanda, bu dönemde dünya genelinde kurulan ticaret ağları aracılığıyla farklı kültürler arasında da önemli temaslar gerçekleşmiştir. Küresel ticaret, uzak coğrafyalardaki toplumların birbirleriyle bağlantı kurmasına ve kültürel alışverişte bulunmasına olanak sağlamıştır. Bu geniş kapsamlı etkileşimler, kültürel çeşitliliğin ve çok kültürlülük düşüncesinin temelini oluşturmuştur (Özgensel, 2012).

Çok kültürlü ve çok kültürlülük terimleri, ilk olarak 1941’de İngilizce’de, eski milliyetçiliklerin geçerliliğini yitirdiği, önyargısız ve bağımsız bireylerden oluşan kozmopolit bir toplumu tanımlamak için sıfat olarak kullanıldı (Lacorne, 2010). Çok kültürlülük kavramını, 1970’lerin başlarında Avustralya ve Kanada gibi yoğun göç alan ülkelerin, yerli halkların ve göçmenlerin kültürel farklılıklarını teşvik etmek amacıyla uygulamaya koydukları çok kültürlülük politikalarına dayanmaktadır. Bu politikalar, zamanla ABD, Büyük Britanya ve Yeni

Zelanda gibi ülkelerde de benimsenmiştir (Doytcheva, 2009). 20. yüzyılın başlarında, dönemin en yüksek göç alan yerleri olan Amerika, Kanada ve Avustralya gibi ülkelerde göçmenlerin kendi kültürel geçmişlerini terk edip tamamen asimile olmaları beklenilmekteydi. Öyle ki asimile edilemeyeceği düşünülen bazı toplumlar ülkeye alınmıyordu. 20. yüzyılın ortalarına gelindiğinde, bu kültürel etkileşimler ve çeşitlilik, Batı dünyasında daha sistematik bir şekilde ele alınmaya başlandı. İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde, birçok Batı ülkesi, artan göçmen dalgaları ve sömürgecilikten bağımsızlığını kazanan ülkelere gelen yeni göçmenlerle karşı karşıya kaldı. Kymlicka, 20. yüzyılı hem göç yüzyılı hem de milliyetçilik yüzyılı olarak tanımlar. Bu dönemde, birçok ulus tarihinde benzeri görülmemiş bir şekilde silaha sarılarak ulusal bağımsızlık mücadelesi verirken, Soğuk Savaş sonrası etnik ve ulusal grupların talepleri de uluslararası politik gündemin merkezine yerleşmiştir. Devletlerin homojen bir ulusal kimlik oluşturma çabaları, farklı kültürel ve etnik kimliklerin tanınma ve hak taleplerinin artmasıyla çatışmıştır. Böylece, 20. yüzyıl hem göçmen hareketlerinin hem de milliyetçi hareketlerin damgasını vurduğu bir dönem olarak kayıtlara geçmiştir (Kymlicka, 1998, s. 292). Bu durum, kültürel çeşitliliği yönetme ve farklı etnik grupların bir arada uyum içinde yaşamasını sağlama gerekliliğini doğurdu. 1960'lar ve 70'ler, kültürel eleştiri teorileri, çok kültürlülük, kültürel haklar ve modernizmin eleştirisiyle şekillenen yıllardı (Tekinalp, 2005). Toplumsal çeşitlilik artmış, insan hakları hareketleri ile farklı etnisiteye mensup azınlıkların, kadınların eşit hak ve fırsat talepleri yoğunlaşmış ve bu gruplara yönelik ırkçılık, cinsiyetçilik ve baskıların farkına varılması, 1970'lerde çok kültürlülük ve çeşitlilik kavramlarının meydana çıkmasına yol açmıştır (Başbay & Bektaş, 2009, s. 33). Ancak terimin resmî olarak tanınması, 1989 yılında İngilizce Oxford Sözlük'e eklenmesiyle gerçekleşmiştir (Doytcheva, 2009).

Türkiye'de Çok Kültürlülük

Türkiye'nin bulunduğu topraklar, tarih boyunca birçok medeniyetin ve imparatorluğun merkezi olmuştur. Osmanlı İmparatorluğu, farklı etnik grupların, dinlerin ve kültürlerin bir arada yaşadığı geniş bir coğrafyaya hükmetmiştir. Ayrıca, Asya ile Avrupa arasında bir köprü konumundadır. Bu stratejik konum, tarih boyunca çeşitli göç hareketlerine neden olmuştur. Hem iç göç hareketleri hem de uluslararası göç hareketleri yoğun olarak yaşanmaktadır. Özellikle kırsal alanlardan kentsel bölgelere olan iç göçler ve son yıllarda Suriye, Afganistan ve diğer ülkelere gelen mülteciler, kültürel çeşitliliği artırmıştır.

Türkiye, Türkler, Kürtler, Araplar, Lazlar, Çerkezler, Ermeniler, Rumlar gibi farklı etnik grupların yaşadığı bir ülkedir. Ayrıca, Sünni ve Alevi Müslümanlar, Hristiyanlar, Yahudiler gibi çeşitli dini gruplar da bulunmaktadır. Türkiye'de özellikle; sivil toplumcu ve postmodern düşünce akımları, İslamcı siyasetin etkileri ve Kürt sorunu bağlamındaki

tartışmalar çok kültürlülüğü gündeme taşımıştır. Müslümanlar, Kürtler ve Aleviler bağlamında dini ritüeller, ana dilin öğretilmesi ve ana dilde eğitim gibi birçok mesele bu sorunun belirgin yüzünü oluşturmuştur (Çelik, 2008). Ermeni, Kürt, Alevi gibi farklı kimlikler, kendi kültürel alanlarını yaratma çabası içindedir ve bu kimlikler, genellikle Türklük üst kimliği altında birleşirler. Türkiye'deki kimlik sorunu ve çok kültürlülük olgusu, Avrupa'dakinden farklıdır. Türkiye, Cumhuriyetle yönetilen bir devlet olduğundan, azınlıklar ve farklı kültürler için hak talepleri gündeme geldiğinde, bu durum federal devlet yapısı ve özerklik ihtimallerini de beraberinde tartışmalara yol açar (Yakışır, 2009). Anadolu coğrafyasının bin yıllık ortak yaşam deneyimleri göz önüne alındığında, Kanada, Amerika ve Avustralya gibi ülkelerde görülen çeşitlilik ve bu çeşitliliğe verilen tepkilerin farklılaşması anlaşılabilir bir durumdur. Türkiye'de ise etnik, kültürel, dini ve mezhepsel çeşitlilikten bahsedildiğinde, üniter yapının korunması otomatik olarak gündeme gelmektedir. Kültürel çeşitlilik, bir demokrasi tartışmasından ziyade genellikle bir güvenlik meselesi olarak ele alınmakta ve bu da bu tür tartışmaların önünü kesmektedir (Ceylan, 2021). Bu tartışmalar, ülkenin siyasi bütünlüğünü ve ulusal birliğini koruma endişeleriyle birlikte değerlendirilirken, çok kültürlü politikaların uygulanması konusunda çeşitli zorluklar ve dirençler ortaya çıkar. Türkiye'nin çok kültürlülük yaklaşımı, genellikle merkezîyetçi bir yapı içinde, bir yandan farklı kimliklerin haklarını tanımaya çalışırken, diğer yandan ulusal birliği ve bütünlüğü koruma çabasıyla şekillenir.

19. ve 20. yüzyıllar, milliyetçilik akımlarının yükselişi ve imparatorlukların dağılması ile karakterize olmuştur, bu süreç modern ulus-devletlerin doğuşuna zemin hazırlamıştır. Türkiye Cumhuriyeti, 1923 yılında bu dönüşümün bir parçası olarak kurulmuş ve modern ulus-devletler arasında yerini almıştır. Türkiye'de, diğer modern ulus-devletlerde olduğu gibi, ulusal kimliği tek bir dil, din ve millet temelinde inşa etme politikaları uygulanmıştır. Bu politikalar çerçevesinde, farklı dil, din ve etnik kökene sahip gruplar, ulusal bütünlük sağlama amacıyla baskı altında tutulmuş ve homojen bir kültürel yapı oluşturulmaya çalışılmıştır (Alan, 2022).

Fakat 1990'larda, Türkiye'de ticari medya araçlarının yaygınlaşması ile televizyon kanallarının popüler kültür içeriklerine ağırlık vermesiyle, daha önce konuşulmasından çekinilen konular özgürce tartışılmaya başlandı. Bu süreçte, bazı elitlerin belirlediği üst kimliği yansıtan kültürel ürünlerden, popüler kültür ürünlerine hızlı bir geçiş yaşandı ve bu da tek kültür, tek ulus, tek ideoloji modelinin sorgulanmasına yol açtı. Bu bağlamda bu yıllar, tüm kültürlere saygı ve çok kültürlülük tartışmalarının yaygınlaştığı, alt kimlik ve üst kimlik meselelerinin derinlemesine incelendiği bir dönem olarak dikkat çekti (Tekinalp, 2005). 2000'li yıllarda ise, Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinin etkisiyle, Türkiye'de çok kültürlülük ve azınlık hakları konularında daha somut adımlar atılmaya başlanmıştır. Anayasada ve yasalarda yapılan

değişikliklerle, farklı kültürel kimliklerin tanınması ve korunması yönünde bazı iyileştirmeler yapılmıştır. Ancak, bu adımlar her zaman yeterli olmamış ve uygulamada çeşitli sorunlar devam etmiştir.

Türkiye'de etnisite, din ve dil gibi ana grupların içinde birbirine geçmiş birçok alt grup bulunmaktadır. Örneğin, aynı etnisiteden olup farklı dilleri konuşanlar, farklı etnisiteden olup aynı dine inananlar veya aynı dili konuşup farklı din ve etnisiteye mensup olanlar gibi çeşitlilikler görülebilir. Ayrıca, mezhepsel farklılıklar da bu çeşitliliğin bir parçasını oluşturur (Polat & Kılıç, 2013). Türkiye toplumunun kültürel çeşitliliğini değerlendirirken, birbirinden etkilenen, biri diğerine bağlı olan ancak karışmayan ve farklılıklarını koruyan çeşitli kültürlerin varlığı göze çarpar. Bu kültürel yapı, birbirine dolanmış ve sıkıca sarılmış, ancak bu dolanmışlıklarına rağmen birbirine karışmadan varlıklarını sürdüren sağlam bir yapıdan meydana gelir (Özensel, 2013).

Türkiye, göçmenleri kabul eden ve aynı zamanda göçmenler için bir geçiş noktası sağlayan bir ülke olarak, kalıcı bir göçmen nüfusuna ev sahipliği yapmaya başlamıştır. Ancak, tüm göçmenlerin aynı kategoride değerlendirilmesi doğru değildir. Göçmenler, farklı sebeplerle ülkelerini terk eden bireylerdir ve bu sebepler, onların statülerini belirler. Göçmenler, daha iyi yaşam koşulları, eğitim imkânları veya ekonomik fırsatlar arayışıyla kendi isteğiyle ülkelerini terk eden kişiler olarak tanımlanır. Bu grup, genellikle gönüllü olarak başka bir ülkeye yerleşir ve o ülkenin sunduğu fırsatlardan faydalanmaya çalışır. Göçmenlerin hareketi, bireysel tercih ve daha iyi bir yaşam arzusuyla şekillenir. Öte yandan, mülteciler ve sığınmacılar, zorlayıcı nedenlerden dolayı ülkelerini terk etmek zorunda kalan bireylerdir. Bu kişiler, savaş, iç çatışma, zulüm veya ciddi insan hakları ihlalleri gibi nedenlerle kendi ülkelerinde güvende olamayacaklarını düşündükleri için başka ülkelere sığınır. Mülteciler ve sığınmacılar, yaşamlarını ve güvenliklerini tehdit eden durumlar nedeniyle zorunlu göçe maruz kalır ve genellikle uluslararası koruma arayışında olurlar (Ünal, 2014).

Suriye'de başlayan iç savaş sonrasında meydana gelen göç krizi, özellikle komşu ülke olan Türkiye'yi derinden etkilemiştir. 2011 yılında başlayan ve "Arap Baharı" olarak adlandırılan süreç, Ortadoğu'da Tunus, Mısır, Libya gibi ülkelerle birlikte Suriye'yi de etkilemiş, iç çatışmalar ve ekonomik kriz sonucu birçok Suriyeli ülkemize sığınmak zorunda kalmıştır. Yüz binlerce Suriyeli, Ürdün, Lübnan ve Türkiye gibi komşu ülkelere yönelmiş, bu da Türkiye'yi son iki yıl içinde yoğun bir mülteci akınıyla karşı karşıya bırakmıştır (Yüksel, 2018). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün verilerine göre, Nisan 2019 itibarıyla Türkiye'de 3 milyon 606 bin 208 Suriyeli bulunmaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019b, Akt., Gören, 2019). Bu sayı günümüzde dört buçuk milyon civarındadır. Yani Suriyeli mülteciler, Türkiye'de en

büyük mülteci grubunu oluşturmakta ve bu durum, ülkenin demografik yapısını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu durum Türkiye'deki çok kültürlülük tartışmalarına yeni bir boyut kazandırmıştır (Ceylan, 2021). Günümüzde Türkiye toplumunun birer parçası olarak kabul edilmesi gereken bu sığınmacıların, ülkeye entegre olmaları hayati önem taşımaktadır. Türkiye, bu süreçte insani yardım ve koruma sağlayarak mültecilerin temel ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmaktadır. Ancak, göçmen ve mülteci nüfusunun artışı, çeşitli sosyal, ekonomik ve politik zorlukları da beraberinde getirmiştir. Farklı kültürlerden gelen göçmenlerin yeni bir ülke ile bütünleşmesi kolay bir süreç değildir. Bu bağlamda, Türkiye'ye gelen göçmenler, mülteciler ve sığınmacılar, yerleştikleri şehirlerde sosyal izolasyon, ayrımcılık, ırkçılık, yabancı düşmanlığı, ötekileştirme, kayıt dışı istihdam ve yoksulluk gibi çeşitli zorluklara maruz kalabilmektedirler (Ünal, 2014). Bu nedenle göçmen ve mültecilerin entegrasyonu, toplumda uyum ve huzurun sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır. Türkiye, bu zorluklarla başa çıkmak için kapsamlı politikalar ve stratejiler geliştirmekte, göçmen ve mülteci haklarını koruma ve destekleme yönünde adımlar atmaktadır. Suriyelilerin ülkeye uyum sürecinde dışlayıcı veya asimilasyona dayalı bir politika yerine kucaklayıcı bir politika benimsemiştir (Özcan, 2018).

Sonuç olarak, Türkiye'de çok kültürlülük, tarihsel süreçte birçok zorluk ve dirençle karşılaşmış olmasına rağmen, toplumsal çeşitliliğin ve farklı kimliklerin tanınması yönünde önemli bir tartışma konusu olmayı sürdürmektedir.

Çok Kültürlülüğe Yönelik Eleştiriler

Çok kültürlülüğü savunanlar olduğu kadar eleştiren ve karşı çıkanlar da mevcuttur. Çok kültürlülük politikalarına yönelik başlıca eleştiriler, genellikle politik olarak muhafazakâr kesimlerden gelmektedir. Muhafazakâr ve ulusalcı görüşlere sahip bazı kesimler, çok kültürlülüğün mevcut toplumsal bütünlüğü zayıflattığını ve orta vadede ülkelerin ulusal birliğini tehlikeye atarak parçalanmaya yol açabileceğini düşünmektedirler. Bu nedenle, çok kültürlülüğe karşı çıkılması gerektiğine inanırlar. (Şan, 2005).

Erkal'a göre çok kültürlülük, bireylerin ve sosyal grupların özerkliğini amaçlayarak ulusların bütünlüğünü zedeleyen bir özellik taşır ve millî devletler ve kimliklerle çatışma eğilimindedir. Çok kültürlülüğü, gelişmişliğin bir göstergesi olarak görmez aksine ona göre homojen toplumlarda, bireyler ve sosyal gruplar arasında kutuplaşma yaratarak, "biz" ve "öteki" ayrımını derinleştirir (Beşirli, 2011). Aynı şekilde Tekinalp (2005), çok kültürlülüğü, 21. yüzyılın en büyük sorunlarından biri olarak görür. Ona göre çok kültürlü toplumsal yaşam, aslında karşımıza bölünme, ayrışma ve 'biz' ile 'öteki' ayrımını çıkararak, toplumda uyumsuzluk

ve çatışma gibi sorunlara yol açar ve toplumu bölme potansiyeline sahiptir (Polat & Kılıç, 2013).

Zizek'e (2011) göre ise, çok kültürlülük politikaları küresel kapitalizmin sömürü ve tahakküm mekanizmalarının ideolojik bir uzantısıdır. Çok kültürlülük politikaları ile küresel kapitalizm arasındaki ilişki, geleneksel emperyalist sömürgecilik ile Batı kültürel emperyalizmi arasındaki ilişkiyle paralellik taşır. Zizek, bu bağlamda çok kültürlülük politikalarının, yerel kültürlerle karşı Avrupa merkezli ve tepeden bakan bir tavır sergilediğini savunur. Eski sömürgecilerin, sömürge halklarına "yerliler" olarak bakıp onların adetlerine dikkatle yaklaştıkları ve saygı gösterdikleri gibi, çok kültürlülük politikaları da yerel kültürlerle karşı benzer bir tavır sergiler. Ancak, bu saygı ve mesafe, aslında bir tür üstten bakış ve Avrupa merkezci bir tutum içerir. Bu şekilde çok kültürlülük politikası, yerel kültürlerle gerçek anlamda değer vermez; aksine, onları belirli bir mesafeden egzotikleştirir ve ötekileştirir (Özel, 2012).

Şan'a göre çok kültürlülüğün toplumsal çeşitliliği desteklediği iddiasının ardında gizlenen tekilcilik düşüncesi dikkatle incelenmelidir. Bu perspektiften bakıldığında, Batı'da uygulanan 'çok kültürlülük' politikalarının aslında oldukça muhafazakâr içerikte olduğu ve hatta yeni-sağ ve ırkçı politikaların bir yansıması olarak görüldüğü yönünde ciddi eleştiriler bulunmaktadır (Şan, 2005). Bu eleştiriler, çok kültürlülüğün sadece yüzeyde çeşitliliği teşvik ederken, derinlerde mevcut güç yapılarının ve ayrımcılık biçimlerinin korunmasına hizmet ettiğini öne sürer. Eleştirmenler, bu politikaların gerçek anlamda eşitlikçi ve kapsayıcı bir toplum yaratmaktan ziyade, mevcut hiyerarşileri yeniden ürettiğini savunmaktadır. Bu bağlamda, çok kültürlülüğün toplumsal barışı ve bütünleşmeyi sağlama iddiası, yerini daha karmaşık ve sorunlu bir yapıya bırakmaktadır.

Canatan (2002), çok kültürlülüğe getirilen eleştirilerin analiz edildiğinde, devamlı olarak belirli tez ve argümanların karşımıza çıktığını belirlemiş ve şu şekilde sıralamıştır (Canatan, 2002, s. 31).

1. Çok kültürlü toplumlar, farklı etnik gruplar arasında kültürel gerilimleri de beraberinde getirebilir. Bu gerilimlerin ardında, kültürlerin kendi aralarında uzlaşmaz oldukları ve bir arada uyum içinde yaşayamayacakları inancı yatmaktadır.
2. Kültürel çeşitlilik, etnik grupların mevcut topluma uyum ve entegrasyon süreçlerini zorlaştırabilir. Göçmenler, kendi kültürlerine derin bağlılıkları nedeniyle, toplumdan kendilerini soyutlanmış bulabilirler.

3. Batı kültürü genellikle örnek alınan ve üstün görülen bir kültür olarak kabul edilmektedir, diğer kültürler ise genellikle yerleşik topluma ve göçmen gruplarına katkıda bulunmak yerine sorunlar yaratma eğilimindedirler.
4. Entegrasyon zorlukları, göçmenlerin tamamen veya kısmen asimile olmasıyla çözülebilir. Özellikle kamusal alanda, göçmenlerin ve azınlıkların yerleşik değerlere ve normlara uyum sağlaması gerektiği düşünülmektedir.

Çok Kültürlü Eğitim

Çok kültürlülük ve çok kültürcü politikalar, yalnızca siyasi alanla sınırlı kalmayıp, toplumdaki diğer tüm kurumların yeniden şekillendirilmesini de gerektirmektedir. Toplumun temel yapı taşlarından biri olan eğitim kurumları, bu değişimden önemli ölçüde etkilenmektedir (Karaca, 2018). Eğitim de küreselleşen dünya düzeninden nasibi alan alanlardan biridir. Devletler, belirli hedeflere yönelik bireyler ve toplumlar yetiştirmeyi amaçladıkları için, çok kültürlülük de eğitim sistemine dâhil edilmiştir. Eğitim politikaları yenilenerek çok kültürlülük kavramı eğitim programlarına entegre edilmiştir. Toplumsal eşitsizliklerin ve çatışmaların azaltılması için çok kültürlü eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Doğan vd., 2023).

Çok kültürlü eğitim, farklı kültürlere sahip öğrencilerin bir arada öğrenmesi ve kültürler arası etkileşimi sağlayan bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin kültürel farklılıkları anlamalarına ve takdir etmelerine olanak tanır. Parekh'e göre, iyi bir eğitim, öğrencilere sadece farklı kültürleri tanıtmakla kalmaz, aynı zamanda bu kültürlerin değerlerine, geleneklerine ve dünya görüşlerine saygı duymayı öğretir. Bu yaklaşım, öğrencileri farklı kültürleri fark etmeye ve onların dünyasını görmeye teşvik ederken, kendilerini ve kendi kültürlerini de diğer kültürlerin gözünden empati kurarak görmelerini sağlar. Bu sayede, çatışmaların ve saldırgan tutumların azalmasına katkıda bulunur (Parekh, 2002 s. 89).

Gay (1994), çok kültürlü eğitimi, etnik ve kültürel çeşitliliklerin hayat bulmasını ve geçerlilik kazanmasını sağlayan, öğrencilerin akademik olanaklardan eşit yararlanmasını hedefleyen bir eğitim felsefesi olarak tanımlamaktadır. Bu politika, eğitim programları, materyaller ve örgütsel yapıyı içerir. Çok kültürlü eğitim, çoğulculuk esasına dayalı olarak tüm eğitim öğelerini ve politikalarını düzenlemeyi amaçlar.

Çok kültürlü eğitimde önde gelen bir kurum olan National Association for Multicultural Education (NAME, 2014), çok kültürlü eğitim sistemlerinde olması gerekenleri şöyle sıralamıştır (NAME, 2014, Akt., Karaca, 2018).

- Çok kültürlü eğitim programı, çoğulculuğu ve çeşitli kültürel değerleri kapsar.

- Çok kültürlü eğitim programı, sosyal adaletin toplumsal olarak içselleştirilmesine katkı sağlayarak okullarda ve toplumun her kademesinde ayrımcılığa engel olur.
- Okullar, her öğrencinin demokratik toplumun gerekliliği olan tutum ve değerleri geliştirmesinde merkezi bir rol oynar.
- Okulda gerçekleştirilen her etkinlik ve izlenen politikalar, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini olumlu yönde etkiler.
- Öğrenciler, her kurumda aktif görevler üstlenir ve bu görevler eşitlik esasına dayanır.
- Öğretmenler ve öğrencileri, güç ve baskıya dayalı günümüz dünyasını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmesini teşvik eder.

Çok Kültürlü Eğitimin İlkeleri

Çok kültürlü eğitimin öğrenme ortamlarının düzenlenmesine yön vermesi için belirlenen ilkeler, Banks, Bennett ve Gay tarafından şu şekilde ortaya konulmuştur (Cırık, 2008).

- Hiçbir ayrımcılık türüne (cinsiyet, etnik köken, din, dil, ırk vb.) fırsat verilmemesi.
- Öğrenme ortamlarıyla kültürel çeşitliliğin kaynaştırılması.
- Kültürel farklılıkların birbirleriyle birleştirilerek öğrenme-öğretme süreci ile günlük hayat arasında bağlantılar kurulması.
- Eğitimde tüm öğrenciler arasında eşitlik ilkesinin benimsenmesi.
- Çeşitliliklerin benimsenmesi ve kaynaştırılmasının kolaylaştırılması için bilimsel çalışmaların artırılması.
- Her türlü çeşitliliği içselleştirmek ve saygı duymak için hümanist atılımlar yapılması.
- Eğitimin içeriği, süreci, değerleri ve sonuçları bir bütün olarak algılanması.
- Eğitim sürecinde, süreklilik arz eden bir dönüşümün varlığını gelişim sürecinin bir parçası olarak kabul edilmesi.
- Çeşitlilikleri, eğitim sürecinde bir dezavantaj değil avantaj ve zenginlik olarak görülmesi.
- Öğretmenlerin, farklı etnisitelere mensup öğrencilerin özelliklerinin, davranışlarına nasıl etki ettiğini anlamalarına yardımcı olan programların hazırlanması.
- Öğrencilerin bilginin sosyal olarak yapılandırıldığını anlamalarına yardımcı eğitim programları geliştirilmesi.
- Öğrencilerin akademik ve sosyal açıdan olumlu yönde gelişimini sağlayan gizil programların sürece katılmasının desteklemesi.

- Öğrencilere ortak değerlerin ve farklılıklar üzerindeki önyargıların öğretilmesi.
- Okulların, eğitim yöneticileri tarafından iktisadi açıdan eşitlenmesi.
- Öğretmenlerin, öğrencilerin sahip olduğu kompleks bilişsel ve sosyal becerilerini objektif olarak değerlendirebilmesi için çeşitlilikleri gözeten, çok yönlü öğretim ve değerlendirme stratejilerini kullanabilmelerinin sağlanması.

Çok Kültürlü Eğitimin Amaçları

Gay 'in (1994) bu alanda sunduğu amaçlar da oldukça etkili ve yaygın olarak kullanılmaktadır. Bunları şu şekilde açıklayabiliriz:

Kültürel ve Etnik Okuryazarlık Geliştirmek: Bu amaç, öğrencilerin farklı kültürlere ve etnik kökene mensup bireylerin yaşantılarını anlama ve değerlendirme becerisi kazandırma konusu ile ilgilidir.

Kişisel Gelişim: Çok kültürlü eğitimin psikolojik temelleri, bireyin kendi iç dünyasını keşfetmesi, olumlu benlik geliştirmesi ve etnik kimliğiyle uyum içinde olması üzerinedir. Kişisel gelişim, öğrencilerin kişisel kimliklerini anlamalarına, kendi kültürel, etnik ve sosyal bağlamlarını keşfetmelerine ve bu bağlamlarla bütünleşmelerine yardımcı olur.

Değerleri ve Tutumları Açıklama: Çok kültürlü eğitim, öğrencilere kendi ve başkalarının değerlerini anlama ve değerlendirme becerisi kazandırır. Bu, öğrencilerin çok yönlü düşünmelerini ve farklılıklara saygı göstermelerini sağlar.

Çok Kültürlü Sosyal Yeterlilik: Öğrencilere, farklı kültürel ve etnik gruplardan gelen insanlarla etkili bir şekilde iletişim kurma, iş birliği yapma ve etkileşimde bulunma becerisi kazandırmayı amaçlar. Bu yeterlilik, kültürel çeşitlilik içindeki sosyal ilişkilerde başarılı olmalarını sağlayabilir.

Temel Yetenek Kazanımı: Öğrencilerin, çok kültürlü dünyada gereken temel akademik, dil ve iletişim becerilerini arttırarak, eğitimde başarılı olmalarını ve kariyerleri için hazırlıklı olmalarını sağlar.

Eğitimde Eşitlik ve Mükemmellik: Eğitim sisteminde, her öğrenciye eşit fırsatlar sunarak ve her öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkararak destek sağlamak önemlidir. Tüm öğrencilerin başarılı olabilmesi için gereken yardımların sunulması gerekmektedir.

Sosyal Reform için Kişisel Güçlendirme: Öğrencilerin toplumsal değişim ve adalet için liderlik yapmalarına ve savunuculuk becerileri geliştirmelerine imkân tanır. Böylece, toplumsal sorunlara duyarlı olup bu sorunlarla aktif olarak mücadele ederler.

Banks ve Banks (1993), etkili bir çok kültürlü eğitimin beş farklı boyutunu şu şekilde belirtir:

İçerik Entegrasyonu: Müfredat farklı kültürel ve etnik grupların bakış açılarını ve katkılarını dâhil eder. Bu sayede, derslerde ve etkinliklerde çeşitli kültürel perspektifler bulunur. Banks, çok kültürlü içeriğin eğitim programlarına entegrasyonunu dört ana yaklaşımla açıklar: İliştirme, katkı, dönüştürme ve sosyal eylem. Bu yaklaşımlar, eğitimde kültürel çeşitliliği nasıl ele alabileceğimizi ve uygulamalarımıza nasıl katabileceğimizi gösterir.

İliştirme Yaklaşımı: Bu yaklaşım, eğitim programlarına çok kültürlü içeriği yüzeysel bir şekilde ekler. Başka kültürlerin kahramanları ve kültürel öğeleri, baskın kültürün belirlediği standartlar içinde programa dâhil edilir. Örneğin, tarih derslerinde sadece baskın kültüre ait figürler değil, diğer etnik kültürlerden de önemli kişiler ve olaylar yer alır. Ancak bu yöntem, eğitimin temel yapısını değiştirmeden çok kültürlü içerikleri yüzeysel bir şekilde sunar.

Katkı Yaklaşımı: Bu yaklaşım, programda belirli bir kültürel grup veya tarihi figür hakkında daha fazla bilgi eklenmesini sağlar. Genellikle mevcut müfredatın çerçevesini koruyarak bir kitabın, bir ünitenin veya bir dersin içine eklemeler yapılması şeklinde uygulanır. Katkı yaklaşımı, önemli ölçüde zaman, çaba ve eğitim gerektirmekle birlikte, eğitim programının amaçlarını ve hedeflerini yeniden gözden geçirmeden etnik içerikleri programa dahil eder. Öğrenciler, farklı kültürlerin tarihini ve katkılarını öğrenirler. Ancak bu katkılar genellikle mevcut müfredatın bir eklentisi olarak kalır ve eğitim programının temel yapısını değiştirmez.

Dönüştürme Yaklaşımı: Dönüştürme yaklaşımına göre, eğitim programının yapısı ve içeriği köklü bir şekilde yeniden düzenlenmelidir. Öğrenciler, konuları farklı kültürel perspektiflerden incelemeli ve alternatif görüşleri değerlendirmelidir. Öğrencilere, toplumun büyük bölümünü oluşturan baskın kültürün yanıltıcı ve tek taraflı olabileceği, diğer etnik ve kültürel grupların da toplumun oluşumunda ve gelişiminde önemli roller oynadığı öğretilmelidir. Eğitim programları, farklı grupların kültürel, ekonomik ve politik katkılarını vurgulamalı ve bu katkıların toplumun genel yapısına olan etkisini göstermelidir.

Sosyal Eylem Yaklaşımı: Bu yaklaşım, dönüştürme yaklaşımının tüm unsurlarını içerir ve daha geniş bir perspektif sunar. Temel amacı, öğrencilerin önemli toplumsal meseleler üzerine düşünmelerini, karar vermelerini ve bu sorunlara çözüm bulmak için harekete geçmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin öğrenmelerini aktif bir şekilde hayata geçirmeleri ve toplumsal değişim için çaba göstermeleri ile ilgilidir. Öğrenciler, sosyal adalet, eşitlik ve insan hakları konularında farkındalık geliştirir ve bu değerleri savunmak için projeler ve eylemler

gerçekleştirirler. Bu, öğrencilere sadece bilgi vermekle kalmaz, aynı zamanda onları aktif yurttaşlar olmaya yönlendirir.

Çok kültürlü içeriğin bütünleştirilmesinde, bu dört yaklaşım çoğunlukla birbirine bağlı ve iç içe geçmiş biçimde uygulanır. Genellikle, bir yaklaşımdan diğerine geçişte bir köprü işlevi görürler.

Bilgi İnşası Süreci: Banks ve Banks (1993), bilginin doğrudan ve evrensel bir gerçeklikten ziyade, toplumsal bağlamlar ve bireylerin sosyal konumları tarafından şekillendiğini ve bu faktörler aracılığıyla tanımlanıp doğrulandığını ifade eder. Bu açıdan bakıldığında, bu boyut öğrencilerin, bilgi ve düşüncelerini farklı kültürel ve etnik yapıların ışığında yeniden değerlendirmelerini öngörür. Bu süreç, öğrencilerin, bilgiyi nasıl edindiklerini ve bu bilgilerin hangi etkenler tarafından şekil aldığını anlamalarına yardımcı olur.

Önyargı Azaltma: Bu boyut, öğrencilerin ırksal ve etnik tutumlarını olumlu yönde değiştirmeyi ve önyargıları azaltma konusunu değerlendirir. Bu, olumlu grup ilişkilerini ve çeşitli etnik gruplar arasında empati geliştirmeyi içerir.

Eğitimsel Eşitlik: Bu boyut, öğretmenlerin farklı etnik köken, ırk ve sosyal sınıflardan gelen öğrencilerin akademik başarılarını artırmak amacıyla çeşitli eğitim yöntemleri ve stratejileri benimsemeleriyle alakalıdır. Tüm öğrencilere eşit eğitim fırsatları sunmayı ve farklı etnik ve kültürel grupların eğitimde adil bir şekilde temsil edilmesini sağlar. Eğitimdeki başarı farklarını azaltma konusunda önemlidir.

Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı: Okul, yalnızca birbirine entegre olan bileşenlerden oluşan bir yapı değil, aynı zamanda dinamik bir sosyal sistem olarak değerlendirilmelidir. Okul kültürü, sosyal yapı göz önünde bulundurularak göre, tüm öğrencilerin başarılarını destekleyecek şekilde düzenlenmelidir. Okulun tüm üyelerinin, çeşitli kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı olunmalı ve öğrencilerin okul topluluğunda aktif katılımını sağlanmalıdır.

Bu boyutlar, çok kültürlü eğitimin kapsamını genişleterek, öğrencilerin kültürel farkındalıklarını artırmak ve onları daha empatik, anlayışlı bireyler hâline getirmek için önemli bir çerçeve sunacaktır.

Çok kültürlü eğitimde hedeflere ulaşabilmek için aşağıdaki adımların atılması önemlidir:

- Eğitim programlarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi: Eğitim programları, çeşitli kültürel anlayışları ve deneyimleri kapsamlı ve farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde planlanmalıdır. (Banks, 2010).

- Çok kültürlü öğretim materyallerinin kullanımı: Öğretmenler, derslerde çeşitli kültürel örnekler ve kaynaklar kullanarak öğrencilerin farklı kültürleri tanıması ve değerlendirmesi için fırsatlar sunmalıdır (Sleeter & Grant, 2007).
- Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı: Öğrencilerin kültürel farklılıklarını göz önünde bulunduran bir öğretim yaklaşımı benimsenmeli ve öğrencilerin farklı kültürel arka planlarına saygı duyulmalıdır (Gay, 2010).
- Öğrenciler arası etkileşim ve iş birliği: Öğrencilerin farklı kültürel arka planlardan gelen arkadaşlarıyla etkileşimde bulunmaları teşvik edilmeli ve iş birliği ortamları yaratılmalıdır (Neito & Bode, 2018).
- Okul ve sınıf ikliminin oluşturulması: Okullar, hoşgörü, saygı, empati ve kültürel çeşitlilik konularında pozitif bir iklimin sağlanması için çaba göstermelidir. Eğitim ortamları, kültürel farklılıklara açık, kapsayıcı ve destekleyici olmalıdır (Neito & Bode, 2018).
- Öğretmenlerin mesleki gelişimi: Öğretmenler, çok kültürlü eğitim stratejileri konusunda sürekli olarak kendilerini geliştirmeli ve bu alandaki en iyi uygulamaları takip etmelidir (Banks, 2010).
- Ebeveyn ve toplum katılımı: Ebeveynler ve toplum üyeleri, çeşitlilik ve çok kültürlü eğitim hakkında bilinçlendirilmeli ve eğitim sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır (Banks, 2010).

Bu adımlar, çok kültürlü eğitimin hedeflerine ulaşılmasında önemli bir rol oynayacaktır.

Türkiye’de Çok Kültürlü Eğitim

Türkiye’de çok kültürlü eğitim, ülkenin etnik, dilsel ve kültürel çeşitliliğine rağmen, hâlâ gelişmekte olan ve tartışmalı bir konudur. Türkiye, tarihsel olarak homojen bir ulus-devlet kimliği üzerine inşa edilmiştir ve bu bağlamda eğitim politikaları da uzun süre bu homojenliği vurgulamıştır. Türkiye’deki Millî Eğitim politikalarına ve kullanılan ders programlarına baktığımızda, çok kültürlü eğitim ilke ve yaklaşımlarının eksik olduğu görülmektedir. Bu eksiklik, öğretmenler, öğrenciler ve okul kültürüne dâhil olan tüm bireyler açısından çeşitli zorluklar doğurmaktadır. Özellikle, farklılıklara saygı gösterme ve bu farklılıkları eğitim-öğretim ortamlarında etkin bir şekilde kullanma konularında önemli boşluklar olduğu anlaşılmaktadır (Seban & Uyanık, 2016).

Fakat 2005-2006 yıllarında hayata geçirilen ve sonrasında çeşitli güncellemelerle yenilenen eğitim programı, öğrencilere "barışçıl ilişkiler, farklı kültürel ve düşünsel yaklaşımlara saygı gösterme, insan hakları, dayanışma, yardımlaşma ve iş birliği" gibi evrensel

değerleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu değerlerin, bireylerin toplum içinde daha uyumlu ve etkili bir şekilde yer alabilmeleri açısından büyük bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır. Program, ayrıca, bu niteliklerin öğrencilere kazandırılmasının temel bir hedef olduğunu belirtmektedir (Özdemir, 2011, s. 104). Ayrıca bu programının en belirgin özelliklerinden biri, postmodernizm ve yapılandırmacılık perspektifidir. Bu durum, özellikle postmodernizmin etkisinin, yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkelerine yansımalarıyla ortaya çıkmıştır. Yapılandırmacı anlayış, öğrencilere bilgiyi aktif olarak inşa etme fırsatı sunarak, onların öğrenme süreçlerini daha katılımcı ve anlamlı hâle getirmeyi hedeflemektedir (Arslan, 2016).

Bu yaklaşım çok kültürlü eğitimin temel ilkeleriyle uyumlu pek çok yönü barındırır. Yapılandırmacı yaklaşım ile çok kültürlü eğitim ilkeleri arasında önemli benzerlikler bulunmaktadır. Her iki yaklaşım da öğrenci merkezli bir öğrenme anlayışını benimser. Yapılandırmacı eğitim, öğrencilerin deneyimlerini kullanarak aktif bir şekilde anlam oluşturmalarını teşvik ederken, çok kültürlü eğitim de farklı kültürel kimliklerin ve bakış açılarını paylaşmalarını destekler. Ayrıca, her iki yaklaşım eleştirel düşünmeyi ön planda tutar. Yapılandırmacı eğitim, bilgiyi sorgulama ve değerlendirme becerilerini geliştirirken, çok kültürlü eğitim önyargıları sorgulama fırsatı sunar. Sosyal etkileşim ve iş birliği de her iki yaklaşımın temel unsurlarındandır. Yapılandırmacı öğrenme, grup çalışmalarına yönlendirirken, çok kültürlü eğitim farklı kültürel geçmişlere sahip bireylerin etkileşimde bulunmalarını destekler. Son olarak, her iki yaklaşım da öğrenmenin bağlama dayalı olduğunu kabul eder. Yapılandırmacı yaklaşım, bilginin sosyal ve kültürel bağlamda anlam kazandığını vurgularken, çok kültürlü eğitim kültürel deneyimlerin önemini ön plana çıkarır.

Bu benzerlikler Türkiye'nin çok kültürlü eğitim ilkelerinin eğitim programlarıyla bütünleşmesi adına olumlu görülebilir. Fakat yapılandırmacı yaklaşım, çok kültürlü eğitim ilkeleri açısından bazı eksiklikler taşımaktadır. Yıllar boyunca süregelen katı ve tekdüze yaklaşımlar yerine, son zamanlarda önemli ilerlemeler kaydedilmiş olsa da eğitim sisteminde hâlâ yenilenmesi gereken kritik unsurlar bulunmaktadır. Farklı etnik, dini, kültürel ve cinsiyet temelli çeşitliliklerin dikkate alınması ve bu doğrultuda uygun eğitim programlarının oluşturulması gerekmektedir (Kaya & Aydın, 2014, s. 191).

Şimşek vd. (2019) yaptığı araştırmada Türkiye'deki temel eğitim programları çok kültürlülük ve kapsayıcılığın belirli bir ölçüde, programların felsefi temelleri, hedefleri, ilkeleri ve değerlerine yansıdığı görülmüştür. Bu çalışmaya göre programların giriş bölümlerinde, çokkültürlü ve kapsayıcı eğitimle ilgili vurgular yapılmakta ve bireylerin kültürel ve kişisel farklılıklarının temel alındığı belirtilmektedir. Öğrenci değerlendirme süreçlerinde de çok kültürlü bir yaklaşımın benimsenmesi önerilmektedir; bu sayede, tüm öğrencilerin standart bir

ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulmadığı belirtilmektedir. Bunun yanı sıra, öğretim programlarında öne çıkan değerler arasında yer alan "adalet, dostluk, dürüstlük, saygı, sevgi, vatanseverlik ve yardımseverlik" gibi temel ilkeler, programın kapsayıcı niteliğini de ortaya koymaktadır. Ders içeriklerine göz attığımızda, kapsayıcılık ve çok kültürlülüğün belirli derslerin özel amaçlar kısmında yer aldığı görülmektedir. Bunun yanında, programların uygulanması ve ders kitaplarının hazırlanmasına dair yapılan açıklamalarda da çok kültürlülük vurgusu öne çıkmaktadır. (Şimşek vd., 2019).

Ayrıca Türkiye’de, son yıllarda yoğun göç dalgaları sonucu dünya genelinde olduğu gibi mülteci çocukların formal eğitim sistemine ulaşımının sağlanması, kaygı verici bir mesele hâline gelmiştir (UNICEF Türkiye, 2021). Bu bağlamda, mülteci çocukların eğitim olanaklarına erişiminin yanı sıra, bu süreçte gerekli koşulların oluşturulmasının önemi anlaşılmıştır. Eğitim, bu çocukların sosyal entegrasyonları, psikososyal gelişimleri ve geleceklerine yönelik umutları açısından kritik bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla Türkiye ülkeye gelen göçmen çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla da çeşitli düzenlemeler yapmak zorunda kalmıştır. İlk olarak, Suriyeli çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere geçici eğitim merkezleri kurulmuş ve bu merkezlerde çocuklar Arapça müfredatla eğitim almışlardır. 2016 yılından itibaren, Suriyeli ve diğer göçmen çocuklar, Türk vatandaşlarının devam ettiği okullarda Türkçe eğitim programlarıyla eğitim almaya başlamış ve bu, göçmen çocukların Türkçe öğrenmesini ve topluma entegrasyonunu kolaylaştırmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2020). Destekleyici eğitim programları, dil ve uyum kursları gibi destekleyici programlar uygulanmış; psikososyal destek hizmetleri sunularak çocukların travma ve uyum sorunları aşmalarına yardımcı olunmuştur (Erdoğan, 2020). Öğretmenler için özel eğitim programları düzenlenmiş, öğretmenlerin kültürel duyarlılıklarını artırmaları sağlanmıştır. Ayrıca, eğitimden kopmuş göçmen çocuklar için ikinci şans eğitim programları oluşturulmuş, pandemi döneminde ise uzaktan eğitim olanakları sunulmuştur. Bu düzenlemeler, Türkiye'nin göçmen çocukların eğitimine verdiği önemi ve bu çocukların topluma entegrasyonunu desteklemeye yönelik çabalarını göstermektedir.

Çok Kültürlü Eğitimde Öğretmen ve Yeterlik Algıları

Eğitim kurumlarını toplumun küçük bir yansıması olarak düşündüğümüzde yaşanan nüfus hareketliliği ve göçler, sınıfları farklı dillerden, dinlerden, etnik kökenlerden ve sosyal sınıflardan gelen öğrencilerin bulunduğu çok kültürlü ortamlara dönüştürmüştür. Bu dinamik değişim, öğretmenlerin sahip olması gereken beceriler ve sorumluluklarla ilgili beklentileri de dönüştürerek, bugünün öğretmenlerinden, farklılıkların değer bulduğu kapsayıcı eğitim ortamları oluşturmaları ve her öğrencinin erişimini sağlayacak etkili öğretim yöntemleri

kullanmaları istenilmeye başlanmıştır (Karlı-Çalamak vd., 2022). Çok kültürlü eğitimde öğretmenin rolü oldukça kritiktir ve bu rol, öğrencilerin kültürel farkındalıklarını ve empatik becerilerini geliştirmelerinde büyük bir etkiye sahiptir. Eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi için, çok kültürlü eğitim sisteminde öğretmenlerin çok kültürlü eğitimin temel ilkelerine uygun yetkinliklere sahip olmaları gerektiği çeşitli çalışmalarda ortaya konulmuştur (Polat & Kılıç, 2013). Öğrenme ve öğretme süreçlerinin temel ilkelerinden biri olan bireysel farklılıklar ilkesi çerçevesinde, sınıftaki öğrencilerin farklılıklarını gözetmek ve öğretim sürecini buna göre şekillendirmek öğretmenin sorumluluğundadır (Başbay vd., 2018).

Villegas ve Lucas (2002), çok kültürlü öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikleri geniş bir perspektiften ele almışlardır. Bu bağlamda tanımladıkları altı önemli özellik şunlardır.

1. Sosyokültürel Bilinç: Gerçekliğin birçok farklı algı biçimi olduğunun ve bu algıların bireylerin sosyal çevrelerinden etkilendiğinin farkında olmak.
2. Öğrenme Kaynaklarının Farkındalığı: Tüm öğrencilerdeki öğrenme potansiyelini görmek ve farklılıkları sorun olarak değil, zenginlik olarak değerlendirmek.
3. Eğitimde Sorumluluk Bilinci: Okulların, tüm öğrencilere eğitimde çeşitlilik ve zenginlik sağlama misyonunda kendi rolünün ve sorumluluğunun bilincinde olmak.
4. Bilgi Yapılandırma: Öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını anlamak ve bu süreci desteklemek.
5. Öğrencilerin Yaşamlarını Tanımak: Öğrencilerin kişisel yaşamları hakkında bilgi sahibi olmak ve bu bilgiyi eğitim sürecinde kullanmak.
6. Öğretimi Yeniden Tasarlamak: Öğrencilerin yaşamlarına dair edinilen bilgilerle öğretim yöntemlerini ve içeriklerini yeniden şekillendirmek.

Çok kültürlü öğretim uygulamaları, öğrencilerin bireysel deneyimlerini, kültürel arka planlarını ve etkili öğretim yöntemlerini göz önünde bulundurarak tasarlanır. Bu yetkinlikler genel olarak, farklılıklara saygı göstermeyi, önyargılardan kaçınmayı ve çeşitli kültürel değerlere açık olmayı ve adil davranmayı temel ilkeler olarak benimser (Başbay vd., 2018).

Bunun yanında öz yeterlik inancı da bireylerin kendi yeteneklerine duyduğu güveni ifade eden önemli bir kavramdır. Öz yeterlik inancı, bireyin belirli bir performansı sergilemek için gerekli olan etkinlikleri organize edebilme ve başarıyla gerçekleştirebilme yeteneğine ilişkin kendi değerlendirmesidir (Bandura, 1986, s. 391 Akt., Korkut & Babaoğlu, 2012). Öz yeterlik duygusu yüksek olan öğretmenler, meslektaşlarına göre daha iddialı akademik hedefler koyarlar. Bu öğretmenler, net ve anlaşılır beklentilerle derslerini planlar, akademik başarıya güçlü bir vurgu yapar ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik davranışlarına dikkat ederler (Kurt, 2012). Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, sınıf içindeki davranışları, yenilikçi

yaklaşımlara açık olmaları ve öğretim sürecine olumlu bakış açıları geliştirmeleriyle yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2004).

Sonuç olarak, öğretmenlerin öz yeterlik inançları yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda sınıf içi dinamikleri, öğrencilerle etkileşimleri ve pedagojik yaklaşımlarını da büyük ölçüde etkileyen önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenler, belirledikleri yüksek standartlar ve bu standartlara ulaşma konusundaki kararlılıkları ile öğrencilere ilham verirken, öğretim süreçlerinde yenilikçi ve olumlu yaklaşımlar benimseyebilir, böylece eğitim kalitesinin artmasına anlamlı katkılar sunar. Bu bağlamda, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının güçlendirilmesi, eğitim sisteminin verimliliği ve etkililiğini artırmak açısından büyük bir öneme sahiptir; bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyici programlar ve politikalar aracılığıyla mümkün hâle getirilebilir.

İlgili Araştırmalar

Türkiye’de Yapılan İlgili Araştırmalar

Ünlü ve Örtten (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışma, İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim konusundaki algılarını bilgi ve tutum düzeyinde incelemeyi amaçlamıştır. Bilgi düzeyine yönelik olarak, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimle ilgili hem doğru hem de yanlış bilgilere sahip olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının tutum ifadeleri incelendiğinde, doğru bilgiye sahip olanların tutumlarının olumlu (hoşgörü, zenginlik, barış) ve olumsuz (endişe, korku, asimilasyon, çatışma) şekilde şekillendiği görülmüştür. Olumlu tutum sergileyen adayların, çok kültürlülüğü ve çok kültürlü eğitimi bir hak olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Öte yandan, olumsuz tutuma sahip olan öğretmen adaylarının endişe ve korku duydukları, bu nedenle çok kültürlülüğü ve çok kültürlü eğitimi bölücü ve parçalı unsurlar olarak algıladıkları belirlenmiştir.

Siviş’in (2019) gerçekleştirdiği araştırma, öğretmenlerin çok kültürlülük konusundaki algılarını değerlendirmeyi, bilgi ve becerilerini tespit etmeyi ve bu konudaki duyarlılıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın bulgularına baktığımızda, eğitim-öğretim alt kademelerinden üst kademelere geçişte, öğretmenlerin okul türlerine göre çok kültürlülük algılarında bir artış gözlemlenmektedir. Bu durumun nedeni, alt kademelerdeki öğrencilerin küçük yaşlarda "oyun oynama" yoluyla iletişim kurma, kendilerini ifade etme ve sosyal ilişkiler geliştirme eğiliminde olmalarıdır. Bu yaş grubundaki öğrencilerin dil becerileri ve sosyal iletişim yetenekleri henüz yeterince gelişmediğinden, kendi kültürel kimliklerini ve çok kültürlülük kavramını anlama düzeyleri oldukça düşüktür.

Bulut ve Başbay'ın (2014) gerçekleştirdiği araştırmanın amacı, öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından belirlemektir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin çok kültürlü yeterliklerini ve bu yeterliklerin alt boyutları olan farkındalık, bilgi ve beceriyi “yeterli” olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Farkındalık boyutunda en yüksek algıyı sergileyen öğretmenlerin, beceri boyutunda orta düzeyde, bilgi boyutunda ise daha düşük bir yeterlik algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Cinsiyet açısından yapılan değerlendirmelerde, kadın ve erkek öğretmenler arasında çok kültürlü yeterlik algısı bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak, öğretmenlerin algıları yaşadıkları yerleşim yerine göre belirgin farklılıklar göstermektedir. Özellikle kültürel çeşitliliğin fazla olduğu bölgelerde uzun süre yaşayan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Kıdem faktörü incelendiğinde ise, daha uzun kıdeme sahip öğretmenlerin, çok kültürlü yeterlik ve onun alt boyutları olan farkındalık, bilgi ve beceri konusunda daha düşük yeterlik algısı taşıdıkları belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesine göre yapılan analizde, lise öğretmenlerinin lehine bir farklılık olduğu dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarıyla demokratik tutumları arasında olumlu bir ilişki saptanmıştır.

Yılmaz'ın (2019) yaptığı çalışmada, Türkiye'deki Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının, çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretim elemanları genel olarak, Türkçeyi kültürel olarak farklı öğrenci gruplarına öğretmenin önemli olduğunu ve öğretim yöntemlerinin bu öğrencilerin özel ihtiyaçlarına göre uyarlanması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca, yabancılara Türkçe öğretme konusunda görev yapan öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları, cinsiyet, eğitim seviyesi ve mesleki kıdem gibi faktörlere bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Kaba'nın (2019) yaptığı çalışmada amaç, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerini inceleyerek, bu iki faktör arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Sonuç olarak erkek katılımcıların çok kültürlü eğitim yaklaşımlarına ilişkin görüşleri ve yumuşak başlılık kişilik özelliklerinin, kadın katılımcılara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Lisans mezunu katılımcıların, çok kültürlü eğitim öğretim yöntemi ile öz denetimlilik kişilik özelliklerinin, lisansüstü mezunu katılımcılara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, mezun olunan fakülte, branş ve mesleki kıdem yılları açısından da anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir.

Kozikoğlu ve Yıldırımoglu (2020) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimdeki sınıf içi uygulamalar arasındaki ilişkiyi

incelemişlerdir. Araştırmada, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının genel olarak yüksek, kapsayıcı eğitim uygulamalarının ise çok yüksek olduğu tespit edilmiştir. İki dilli öğretmenlerin, yabancı dil öğretmenlerinin ve hizmet içi eğitim seminerlerine katılan öğretmenlerin çok kültürlü eğitime daha olumlu yaklaştığı belirlenmiştir. Daha az deneyimli öğretmenlerin ise bu tutumlarının daha olumlu olduğu ve kapsayıcı uygulamaları daha fazla benimsediği görülmüştür. Ayrıca, "kültürel farklılıkları benimseme" ve "kültürel farklılıkları önemseme" boyutlarının, kapsayıcı eğitimdeki uygulamaların %19'unu açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akman (2020) çalışmasında, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının genel olarak orta düzeyde, ancak iyiye yakın bir seviyede olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin mülteci öğrencilere karşı tutumlarının da orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Özellikle, çok kültürlü eğitime yönelik tutumun en güçlü ilişki ve etki gösterdiği değişkenin "yeterlik" olduğu ortaya çıkmıştır. Bu da öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutum seviyeleri yükseldikçe, mülteci öğrencilere karşı yeterlik algılarının da olumlu yönde artabileceğini göstermektedir.

Babur'un (2021) yaptığı araştırmanın amacı, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile empatik eğilimlerini farklı değişkenler açısından incelemek ve bu iki faktör arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları genellikle yüksek seviyede çıkmıştır ve erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere kıyasla çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak, medeni durum, mesleki memnuniyet, yaş, kıdem ve öğretim kademesi gibi faktörler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Empatik eğilimler açısından ise öğretmenlerin genel olarak yüksek seviyelerde olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin, evli öğretmenlerin ve meslekten memnun olan öğretmenlerin empatik eğilimlerinin, erkek, bekar ve meslekten memnun olmayan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Öğretim kademesi bazında yapılan incelemelerde ise, okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin lise öğretmenlerine göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Irmak'ın (2022) yaptığı çalışmanın amacı, beden eğitimi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını belirlemek ve bu tutumları cinsiyet, yerleşim yeri, spor lisansı geçmişi, lisans süresi ile anne ve babanın eğitim düzeyi gibi değişkenler açısından analiz etmektir. Araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik

tutumlarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kadın adayların tutumlarının erkek adaylara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Baba eğitim seviyesi yüksek lisans olanların, ilköğretim ve ortaöğretim seviyesindeki babalara sahip olanlara göre daha olumlu tutumlara sahip olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, anne eğitim seviyesi lisans olan adayların tutumlarının da daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 13-16 yıl spor lisansına sahip olanların tutumları en yüksek düzeyde bulunmuştur. Yerleşim yeri değişkeni ise anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Şengül'ün (2022), eğitimde çok kültürlülük araştırmaları üzerine yapılan araştırmasının sonucunu Türkiye açısından özetleyecek olursak; Türkiye'de çok kültürlü eğitim çalışmaları, dünyadaki benzer çalışmaların 29 yıl sonrasında başlamış ve yaklaşık 18 yıldır bu alanda araştırmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların yoğunluğu özellikle 2016 ve 2018 yıllarında artmıştır. Çok kültürlü eğitimle ilgili yapılan araştırmalar, genel olarak Eğitim-Öğretim, Kimlik, Kültür, Tutum-Algı-Görüş, Öğretmen ve Öğretmen Adayları, Sosyal Yapı ve Küreselleşme gibi başlıca kategorilerde yoğunlaşmaktadır.

Saraç ve Ogelman'ın (2023) yaptığı çalışmada, ulusal ve uluslararası literatürde çok kültürlü öğretmen yeterliklerine ilişkin mevcut durumu inceleyerek öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe dayalı yeterlik algılarını ortaya koymak ve öğretmen yetiştirme alanına yönelik iyileştirici öneriler sunmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda şu sonuçlara ulaşılmıştır; Özellikle okul öncesi dönemden itibaren öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe duyarlı bir eğitim sunabilmesi, kapsayıcı bireyler yetiştirmede temel adımlardan biridir. Çok kültürlü sınıflarda etkin bir öğrenme atmosferi sağlamak için, öğretmenlerin kendi kültürel geçmişlerini tanıyıp bu geçmişin düşünce ve davranışlarını nasıl etkilediğini fark etmesi önemlidir. Ayrıca, sınıftaki öğrencilerin kültürel özelliklerini tanıyıp bu farklılıkları eğitim sürecinde pozitif bir katkıya dönüştürebilmek, öğretim ortamını zenginleştirecek bir yaklaşım olacaktır. Buna göre şu önerilere yer verilmiştir; Öğretmen adaylarının kendi kültürel kimliklerini tanımasını ve yaşadığı kültüre dair farkındalığını artıracak dersler eklenebilir. İletişim derslerinde, dilsel ve kültürel duyarlılığı geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması gibi uygulamalı derslerde çok kültürlülüğe yönelik etkinlikler düzenlenebilir; farklı kültürlerin bulunduğu okullar tercih edilebilir. Erasmus ve Mevlâna gibi değişim programlarının kapsamı genişletilerek adayların yurt dışında farklı kültürlerle etkileşim kurmaları desteklenebilir. Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında, öğretmen adayları farklı kültürlerden gelen çocuklar ve ailelerle tanışmak için STK'larla iş birliği yapabilir. Çeşitli derslerde, çok kültürlü sınıflarda aile katılımının ve okul-aile iş birliğinin önemi vurgulanabilir.

İlgiz'in (2024) yaptığı çalışmada çok kültürlü okullarda görev yapan öğretmenlerin, çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarını ve göçmenlere yönelik kültürleşme beklentilerini belirleyen etkenleri anlamayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda ise öğretmenlerin, göçmen öğrencilerle iletişim kurarken dil engelleri, sınıfın kültürel çeşitliliğiyle başa çıkma ve çok kültürlü bir ortamda etkili eğitim sağlama gibi zorluklarla karşılaştıkları görülmüştür. Bu durumlarda, empati ve şefkate dayalı içsel motivasyonlarını harekete geçirerek yaratıcı çözüm yolları geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca etnokültürel empatinin, temas kalitesi, sosyal mesafe ve kültürleşme beklentilerinden (asimilasyon, dışlama ve bireycilik) yaşam doyumuna kadar pek çok süreçte aracılık ettiği tespit edilmiştir

Aydın vd. (2024) yaptıkları çalışmada, ilkökul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile çok kültürlü kişilik özelliklerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucu ilkökul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının düşük düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Fakat ilkökul öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin, beklenen normlara uygun ve yüksek seviyede olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Barry ve Lechner (1995) yapmış olduğu çalışmada, öğretmen adaylarının (N = 73) çok kültürlü öğretme ve öğrenme konusundaki tutumlarını ve farkındalıklarını incelemiştir. Denekler, arka plan bilgilerini paylaşmış ve çok kültürlü eğitimle ilgili 43 ifadeyi değerlendirmiştir. Sonuçlar, katılımcıların büyük bir kısmının çok kültürlü eğitim konularında belirli bir farkındalığa sahip olduğunu ve sınıflarında kültürel olarak çeşitli öğrencilerle karşılaşmayı beklediklerini göstermektedir. Ancak, öğretmen adayları, eğitimlerinin kendilerini farklı kültürel ve dini kökenlerden gelen çocuklarla etkili bir şekilde öğretme ve iletişim kurma konusunda yeterince hazırlayıp hazırlamadığı konusunda belirsizlik yaşamaktadırlar. Öğretmen yetiştirme programlarının çok kültürlü eğitimi hem teorik hem de uygulamalı olarak kapsamlı bir biçimde ele alması gerektiği ve bu konuda uzun vadeli bir yaklaşım benimsemesi önerilmektedir.

Ford ve Quinn'in (2010) yazmış olduğu makalede, başlangıç aşamasındaki öğrencilerin çok kültürlü eğitimle ilgili eğilimlerini belirlemeyi amaçlayan bir çaba ele alınmaktadır. Özellikle, üniversite dersleri ve çok kültürlü eğitim dersi almadan önce öğrencilerin eğilimleri üzerinde durulmaktadır. Çaba, büyük ölçüde kişisel deneyimler ve K-12 (Katolik eğitimi) eğitim ortamındaki tecrübeler aracılığıyla gelişen çok kültürlü eğitimle ilgili eğilimleri belirlemeyi hedeflemiştir. Bu makale, lisans eğitimine yeni başlayan öğrencilerin çok kültürlü eğitime yönelik eğilimlerini inceleyen betimsel bir çalışmayı sunmaktadır. Birinci sınıf

öğretmen eğitimi adaylarının çok kültürlü eğitim konusundaki farkındalık ve tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonuçları, adayların genellikle çok kültürlü eğitim konusuna olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını, ancak uygulamalı bilgi ve deneyim eksiklikleri yaşadıklarını göstermiştir. Adayların kişisel deneyimleri ve K-12 (Katolik eğitimi) eğitim geçmişleri, çok kültürlü eğitime yönelik algılarını etkilemiştir. Ayrıca, öğretmen eğitim programlarının bu konuda daha kapsamlı ve uygulamalı bir eğitim sunması gerektiği belirtilmiştir. Genel olarak, adayların çok kültürlü eğitim bilgilerini ve becerilerini geliştirmek için ek destek ve pratik deneyim ihtiyaçları vurgulanmıştır.

Choi ve Lee'nin (2020) yaptığı çalışmada öğretmenlerin çok kültürlü eğitimde mesleki gelişim (PDME) deneyimlerinin, çok kültürlü sınıflarda öğretim öz yeterliliği (TSMC) üzerinde bir etkisi olup olmadığını ve TSMC'nin, PDME ile ABD ve Güney Kore'deki ortaokul öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algıları arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediğini araştırmaktadır. Araştırma, çok kültürlü eğitimde mesleki gelişimin (PDME) çok kültürlü sınıflarda öğretim öz yeterliliği (TSMC) ile güçlü bir bağa sahip olduğunu ve TSMC'nin PDME ile okul iklimi arasındaki etkileşimde aracılık ettiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, PDME'nin hem TSMC'yi güçlendirdiğini hem de daha olumlu bir okul iklimi oluşumuna katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Roiha ve Sommer'in (2021) yaptığı çalışmada öğretmenlerin kültürlerarası eğitime ilişkin algıları ve deneyimleri incelenmiştir. Veriler, kapalı ve açık uçlu anketler yoluyla toplanmış ve etnografik bir analizle desteklenmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin kültürlerarası eğitimi tanımlarken genellikle kültürel farklılıklara vurgu yapan yaklaşımlar benimsediğini göstermektedir. Öğretmenler, kültürlerarası eğitimin öğrencilerin geleceği için önemli olduğunu düşünmelerine rağmen, uygulama sırasında kendilerini yetersiz hissetmektedirler. Tüm öğretmenler, bazı sınırlılıklar olsa da öğretimlerinde belli bir düzeyde kültürlerarası eğitimi uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf ortamında kültürlerarası eğitime yaklaşırken çoğunlukla ulusal kültürlere ve geleneklere odaklanmayı tercih ettikleri gözlenmiştir. Ancak, bazı öğretmenler kültürlerarasılığa daha eleştirel bir bakış açısı getirmiş ve bu anlayışlarını daha küçük kültürel grupları da kapsayacak şekilde genişletmişlerdir.

Stavromitrou'nun (2022) çalışması, çok kültürlü eğitimin Finlandiya'daki bir ilkokulda nasıl uygulandığını ve öğretmenlerin bu eğitim türüyle ilgili algı ve anlayışlarının neler olduğunu değerlendirme yönündedir. "Finlandiya'daki öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin algıları nelerdir?" ve "Öğretmenlerin uygulamaları Finlandiya'daki ilkokullarda çok kültürlü eğitimi nasıl teşvik eder?" sorularına yanıt aramaktadır. İlk araştırma sorusuyla ilgili olarak, öğretmenin çok kültürlü eğitime karşı olumlu bir tutum sergilediğini göstermektedir.

İkinci araştırma sorusu ile ilgili ise; öğretmenlerin, öğretiminin çok kültürlü özelliklerini çoğunlukla yüzeysel uyguladıklarını ve çeşitli kültürleri, bakış açılarını ve klişeleri derinlemesine keşfetme konusunda kendilerine güvenmedikleri, yalnızca daha aşina olduğu veya okul ders kitabında belirtilenleri inceledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Taylor ve Wendt (2023) çalışmalarında, çok kültürlü yeterliliğin bileşenleri olan çeşitlilikle deneyim, çeşitliliğe yönelik tutum ve yeterlilik faktörlerinin, K-12 öğretmenlerinin kültürel duyarlılığa dayalı sınıf yönetimi öz yeterliliğini ne ölçüde öngördüğünü belirlemeyi hedeflemektedir. Çalışmanın sonucu, çeşitlilik ve etkinlikle ilgili deneyimin, kültürel duyarlılığa dayalı sınıf yönetimi öz yeterliliğinin önemli öngörücüleri olduğunu ancak, çeşitliliğe yönelik tutumun istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmadığını göstermiştir.

Alan yazındaki çok kültürlü eğitim araştırmaları incelendiğinde, genellikle öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları, yeterlik algıları, empati ve kişilik özellikleri gibi konuların ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmaların büyük bir kısmı, öğretmenlerin tutumlarının ve yeterlik algılarının yüksek olduğunu; ancak eğitim sürecinde bu tutumların ve algıların etkili sınıf uygulamalarına dönüşmesinde çeşitli engeller olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları genellikle olumlu olmakla birlikte, bu olumlu tutumların her zaman sınıf içi uygulamalara yansımadağı anlaşılmaktadır. Birçok araştırma, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik yeterliklerinin arttıkça, sınıf içi uygulamalarının da daha etkili ve kapsayıcı hale geldiğini göstermektedir. Ancak, bu yeterliklerin geliştirilebilmesi için öğretmenlere yönelik daha kapsamlı hizmet içi eğitim ve seminerlerin gerektiği sıklıkla belirtilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin, özellikle empati ve kültürel duyarlılık gibi faktörlerin, çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını ve sınıf içi uygulamalarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, bazı araştırmalar, öğretmenlerin kişisel geçmişlerinin (örneğin, eğitim düzeyi, branş, kültürel geçmiş) çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını şekillendiren önemli faktörler olduğunu ortaya koymaktadır.

Çok kültürlü eğitimle ilgili araştırmaların bir diğer önemli bulgusu ise, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının genellikle çok kültürlü eğitime dair teorik bilgiyle sınırlı kalabildiği, bu bilgilerin pratikte nasıl uygulanacağı konusunda öğretmenlere yeterli rehberlik sağlanmadığıdır. Bu durum, öğretmenlerin teorik bilgilerini sınıf içinde etkin bir şekilde kullanabilmeleri için daha fazla rehberlik ve destek almaları gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, araştırmalar, okul kültürünün ve öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin çok kültürlü eğitimdeki başarıyı doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Özellikle, okul liderliğinin ve öğretmenlerin iş birliği içinde çalışarak, çok kültürlü eğitimi destekleyen bir okul kültürü

oluşturmalarının, öğretmenlerin bu konuda daha etkin olabilmelerine yardımcı olduğu vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak, çok kültürlü eğitim alanındaki araştırmalar, öğretmenlerin tutumlarını ve yeterliklerini geliştirmenin yanı sıra, bu tutumların pratikteki etkili uygulamalara dönüşebilmesi için gereken yapısal değişikliklere ve profesyonel gelişim fırsatlarına dikkat çekmektedir. Eğitim sisteminin çok kültürlü eğitimi daha etkili bir şekilde benimsemesi ve bu konuda daha somut adımlar atılması gerektiği, alan yazının genelinde vurgulanan önemli bir temadır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölüm araştırma modeli, çalışma evreni, örneklem, veri toplama aracı, uygulama ve verilerin analiz başlıklarından oluşmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, genel tarama modellerinden "kesitsel tarama modeli" kullanılmıştır. Kesitsel tarama modeli, bir durumu, olguyu veya değişkeni incelemek amacıyla belirli bir zamanda tek bir veri toplama işlemi gerçekleştirir. Bu yaklaşım, anlık bir "görüntü" sunarak, o andaki durumu ve değişkenler arasındaki ilişkileri analiz etmeyi amaçlar. Böylece, araştırmacılar mevcut durumun genel resmi hakkında bilgi edinir ve değişkenler arasındaki etkileşimleri o anki hâliyle değerlendirirler (Büyüköztürk vd., 2016).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni; Mersin ilinin merkez ilçelerinde (Toroslar, Mezitli, Yenişehir, Akdeniz) bulunan okullarda 2023-2024 eğitim-öğretim yılında ortaokul ve lise kademesinde görev yapan 8756 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise evren üzerinden olasılığa dayalı olmayan “uygun örneklem yöntemi” ile seçilen toplam 197 okuldan 327 öğretmen oluşturmaktadır. Uygun örneklem yöntemi, araştırmacının zaman, bütçe ve iş gücü gibi kaynakları en verimli şekilde kullanabilmesi amacıyla, kolayca ulaşılabilir ve çalışmanın rahatlıkla uygulanabileceği birimlerden örneklem seçmesine dayanır. Bu yaklaşım, araştırma sürecinin hızlı ve etkin bir şekilde ilerlemesini sağlar (Büyüköztürk vd., 2016).

Araştırmada 340 öğretmenden veri toplanmıştır. Veriler incelendiğinde kayıp veri olmadığı belirlenmiştir. Fakat yapılan ön incelemeler ve tekil uç değer, çoklu uç değer incelemelerine dayalı olarak 13 bireyin verisi veri setinden çıkarılmıştır. Son durumda veri setinde 327 veri bulunmaktadır.

Verilerin elde edildiği çalışma grubu ile ilgili bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur. Bu kapsamda cinsiyet, öğretim kademesi, branş ve mesleki kıdeme ilişkin frekans ve yüzde değerleri sunulmaktadır.

Tablo 1. Örneklem İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

		f	%	Toplamlı Yüzde
Cinsiyet	Kadın	168	51.4	51.4
	Erkek	159	48.6	100.0
Öğretim Kademesi	Ortaokul	181	55.4	55.4
	Lise	146	44.6	100.0
Branş	Fen Bilimleri	71	21.7	21.7
	Yabancı dil	61	18.7	40.4
	Türkçe	43	13.1	53.5
	Matematik	116	35.5	89.0
	Diğer	36	11.0	100.0
Kıdem	0-10 yıl	113	34.6	34.6
	11-20 yıl	127	38.8	73.4
	21 ve üstü	87	26.6	100.0

Tablo 1’de görüleceği üzere, örneklem grubunun cinsiyet dağılımında kadın-erkek dağılımının dengeli olduğu, öğretim kademesi bakımından ortaokul öğretmenlerinin ağırlıkta olduğu ve branş olarak en büyük grubun Matematik öğretmenlerinden oluştuğu ifade edilebilir. Kıdem açısından bakıldığında ise orta kıdem seviyesindeki öğretmenlerin (11-20 yıl) diğer kıdem gruplarına göre daha yüksek bir oranda incelendiği görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen “*Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği*” kullanılarak öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları tespit edilmiştir.

Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği

Kullanılan Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği’nin 41 maddesi bulunmaktadır. Bunlardan 16’sı beceri boyutunda, 16’sı farkındalık boyutunda ve 9’u ise bilgi boyutunda yer almaktadır. Ölçme aracı Likert türünde bir ölçek olup, maddeler 5 kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler, 1, “Kesinlikle Katılmıyorum”, 2, “Katılmıyorum”, 3, “Kısmen Katılıyorum”, 4, “Katılıyorum”, 5 ise “Tamamen Katılıyorum” şeklindedir. 41 maddelik form dikkate alındığında, ölçekten alınabilecek puanlar beceri ve farkındalık alt boyutları için 16 ile 80, bilgi alt boyutu için 9 ile 45 puan arasındadır.

Ölçekte yer alan maddelerden 10’u ters puanlanmaktadır. Orijinal araştırmada ters puanlanan maddeler belirtilmemiş olup bu araştırmada, ters puanlamaya ilişkin olarak belirlenmiş olan maddeler sırası ile 1, 2, 5, 9, 11, 12, 13, 14, 16 ve 34’tür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde araştırma sorularına göre sırası ile cinsiyet, öğretim kademesi, mesleki kıdem ve branşa göre gruplar arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Cinsiyet iki kategori (kadın–erkek), öğretim kademesi iki kategori (ortaokul ve lise), mesleki kıdem üç kategori (0-10 yıl, 11-20 yıl ve 21 ve üzeri) ile son olarak branş beş kategoriden (Fen Bilimleri, Yabancı Dil, Türkçe, Matematik) oluşmaktadır. Branşta bu kategorilerin dışında bir de “diğer” kategorisi oluşmuş olup bu grup içinde farklı alanlardan öğretmen grupları olmasından ve yeterli sayıya ulaşamadığından dolayı incelemeye dahil edilmemiştir.

Varsayımlardan normallik incelemesinde, basıklık ve çarpıklık değerleri ile Q-Q grafikleri incelenmiştir. Grafikler EK 1, EK 2, EK 3 ve EK 4’te yer almaktadır. Değişkenlerin normalliği sağladığı belirlenmiştir. Varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiştir. Beceri [$F(4,322)=10.23, p<.001$] ve farkındalık [$F(4, 322)= 8.95, p<.001$] alt boyutlarının branş değişkenine varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir. Varsayımlar dikkate alınarak, cinsiyet ve öğretim türü değişkenlerine göre yapılan incelemelerde Bağımsız örneklem t-testi, branş değişkenine göre yapılan incelemede beceri ve farkındalık alt boyutları için Welch varyans analizi (ANOVA), bilgi alt boyutu için ANOVA; mesleki kıdem değişkenine göre yapılan incelemelerde ANOVA kullanılmıştır.

Analizlerde R 4.4.2 (Team, 2024), psych 2.4.6 (Revelle, 2024), lavaan (Rosseel, 2012), IBM Spss 23 (IBM Corp., 2015) ile Mplus 8.3 kullanılmıştır. Bütün analizlerde manidarlık düzeyi olarak .05 dikkate alınmış ve çift yönlü hipotezler test edilmiştir.

Güvenirlilik

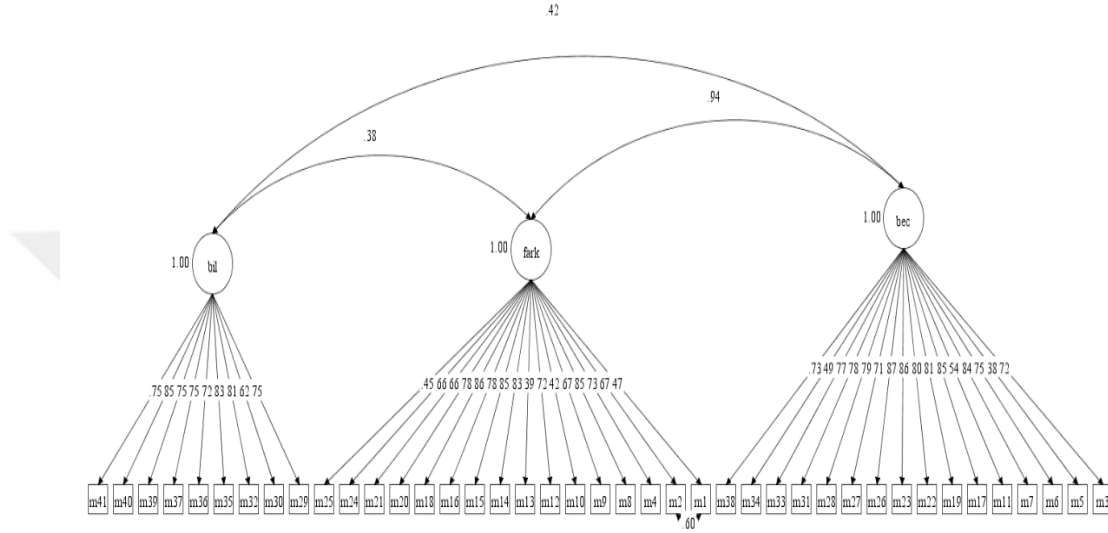
Başbay ve Kağnıcı (2011) araştırmalarında ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyonların orta düzeyde ve pozitif olduğunu belirtmişlerdir. Bunların beraber ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılığı ilişkin Cronbach Alpha (α) katsayılarının .85’ten .91’e kadar değerler aldığı belirtilmektedir. Bu araştırmada elde edilen Cronbach α değerleri beceri, farkındalık ve bilgi boyutları için sırası ile .92, .90 ve .89 şeklindedir.

Geçerlik

Doğrulayıcı Faktör Analizi kapsamında WLSMV kestirim yöntemi ile yapılan analizlerde elde edilen değerler ki-kare, $\chi^2(775) = 2370.23, p<.05$ olarak elde edilmiştir. WLSMV kestirim yöntemi ile elde edilen değerler, CFI=.94, TLI=.93, RMSEA=.08 ve SRMR=.07 olarak elde edilmiştir. Elde edilen değerlerine kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir (Hu & Bentler, 1999).

Bu kapsamda maddeler arası korelasyon değerleri incelenmiş olup yalnızca 1. ve 2. Maddeler olan “m1” ile “m2” arasındaki korelasyonun .60 düzeyinde ($p<.05$) olduğu DFA kapsamında tanımlanan kovaryans terimi ile belirlenmiştir. DFA incelemesi kapsamında elde edilen model-veri uyum indekslerinin, alanyazında genel olarak kabul edilebilecek düzeyde bulunduğu belirlenmiştir. DFA’ya ilişkin yol grafiği ile standartlaştırılmış değerler Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1. Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği Yol Diyagramı



Şekil 1’de ÇYAÖ için yapılan incelemede üç faktörlü ve 41 maddelik yapının yanlışlanmadığı görülmüş; elde edilen standart faktör yüklerinin beceri boyutunda .38’den .87’ye kadar, farkındalık boyutunda .39’dan .86’ya kadar, bilgi boyutunda ise .62’den .85’e kadar değerler aldığı görülmektedir. Modelin üç alt boyutla doğrulandığı dikkate alınarak ÇYAÖ maddeleri ile üç toplam puan (beceri, farkındalık ve bilgi) elde edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın problemleriyle ilgili bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre (cinsiyet, mesleki kıdem, öğretim kademesi ve branş) yeterlilik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda ulaşılan bulgular araştırma problemlerinin sıralamasına dikkat edilerek başlıklar halinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının olan beceri, farkındalık ve bilgi alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri Tablo 2’te sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Ortalama	Madde Sayısı	Ortalama/Madde Sayısı	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Beceri	56.40	16	3.53	11.24	25.00	80.00
Farkındalık	60.75	16	3.80	10.25	33.00	80.00
Bilgi	34.59	9	3.84	5.21	22.00	45.00

Tablo 2’de öğretmenlerin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarına ilişkin olarak verilen ortalamaların madde sayısına oranları incelendiğinde. Bilgi alt boyutunun ($\bar{x}$ =3.84) en yüksek ortalamaya sahip olduğu, ikinci sırada farkındalık ($\bar{x}$ =3.80) alt boyutunun yer aldığı görülmektedir. Beceri alt boyutu ise son sıradadır. Ölçek maddelerine verilen yanıtların 1’den 5’e kadar olduğu düşünüldüğünde elde edilen ortalama değerlerin ortanın görece üzerinde olduğu ifade edilebilir.

Cinsiyete İlişkin Elde Edilen Bulgular

Çok kültürlü yeterlik algıları ölçeği beceri, farkındalık ve bilgi boyutlarının toplam puan ortalamalarının cinsiyete göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Boyutların Toplam Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	Aritmetik Ortalama	S	t	p
Beceri	Kadın	168	57.74	10.85	2.24	0.03
	Erkek	159	54.98	11.51		
Farkındalık	Kadın	168	61.71	9.84	1.75	0.08
	Erkek	159	59.73	10.59		
Bilgi	Kadın	168	34.45	4.98	-0.48	0.63
	Erkek	159	34.73	5.46		

Çok kültürlü yeterlik algıları alt boyutları olan beceri, farkındalık ve bilgiye göre yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelenmiştir. Beceri puanlarının kadın ve erkek grup ortalamaları farkının .05 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t(325)=2.24$, $p=.03$). Cinsiyet değişkenine göre farklılığın kadın grubu lehine olduğu ve bu farkın 2.76 puan olduğu görülmüştür. Farkındalık puanlarının kadın ve erkek grup ortalamaları farkının .05 düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($t(325)=1.75$, $p=.08$). Bilgi puanlarının kadın ve erkek grup ortalamaları farkının anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($t(325)=-0.48$, $p=.63$). Elde edilen analiz sonuçlarına göre farkındalık ve bilgi boyutlarında cinsiyete göre fark olmadığı belirlenmiştir.

Mesleki Kıdeme İlişkin Elde Edilen Bulgular

Çok kültürlü yeterlik algıları ölçeği beceri, farkındalık ve bilgi alt boyutu puanlarının mesleki kıdeme göre ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Boyutların Mesleki Kıdeme Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Mesleki Kıdem	N	Ortalama (S.s.)		
		Beceri	Farkındalık	Bilgi
0-10 yıl	113	58.96 (10.22)	63.15 (9.32)	35.43 (5.56)
11-20 yıl	127	56.88 (11.31)	60.97 (10.45)	34.39 (5.18)
21 ve üstü	87	52.37 (11.39)	57.30 (10.25)	33.77 (4.65)

Tablo 4 incelendiğinde beceri alt boyutu puanlarının mesleki kıdem kategorilerine göre yer aldığı görülmektedir. En yüksek ortalamanın 0-10 yıl mesleki kıdeme sahip grupta olduğu ($\bar{x}=58.96$); farkındalık puanları incelendiğinde en yüksek ortalamanın 0-10 yıl mesleki kıdeme sahip grupta olduğu ($\bar{x}=63.15$) ve son olarak bilgi boyutunda en yüksek ortalamanın 0-10 yıl mesleki kıdeme sahip grupta olduğu ($\bar{x}=35.43$) belirlenmiştir. Çok kültürlü yeterlik algıları ölçeğinin alt boyutlarının mesleki kıdem kategorilerine göre fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Boyutların Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Beceri	Gruplar arası	2187.20	2	1093.60	9.09	0.00	0-10 yıl ile 21 ve üstü arasında, 11-20 yıl ile 21 ve üstü arasında
	Gruplar içi	38997.32	324	120.36			
	Toplam	41184.52	326				
Farkındalık	Gruplar arası	1693.39	2	846.69	8.43	0.00	0-10 yıl ile 21 ve üstü, 11-20 yıl ile 21 ve üstü
	Gruplar içi	32524.55	324	100.38			
	Toplam	34217.93	326				
Bilgi	Gruplar arası	143.80	2	71.90	2.67	0.07	
	Gruplar içi	8709.47	324	26.88			
	Toplam	8853.27	326				

Beceri puan ortalamalarının kıdem değişkeni kategorilerine göre farklı olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, beceri puan ortalamalarının mesleki kıdeme göre farkının anlamlı olduğu belirlenmiştir [$F(2, 324)= 9.09, p=.00$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey post-hoc testine göre, 0-10 yıl ile 21 ve üstü arasında ($\bar{x}_{fark}=6.60$), 11-20 yıl ile 21 ve üstü arasında ($\bar{x}_{fark}=4.51$) puan farkı olduğu belirlenmiştir. Farkındalık puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkeni kategorilerine göre farklı olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, farkındalık puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir [$F(2, 324)= 8.43, p=.00$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey post-hoc testi yapılmıştır. Bu teste göre, 0-10 yıl ile 21 ve üstü arasında ($\bar{x}_{fark}=5.85$), 11-20 yıl ile 21 ve üstü arasında ($\bar{x}_{fark}=3.67$) puan farkı olduğu belirlenmiştir. Bilgi puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkeni kategorilerine göre farklı olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, bilgi alt boyutu puan ortalamalarının mesleki kıdeme göre farkının anlamlı olmadığı belirlenmiştir $F(2, 324)= 2.67, p=.07$.

Öğretim Kademesine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Çok kültürlü yeterlik algıları ölçeği beceri, farkındalık ve bilgi alt boyutu toplam puanlarının öğretim kademesine göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Boyutların Puan Ortalamalarının Öğretim Kademesine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Boyut	Öğretim Kademesi	n	Aritmetik Ortalama	S	t	p
Beceri	Ortaokul	181	57.48	10.77	1.93	0.05
	Lise	146	55.07	11.7		
Farkındalık	Ortaokul	181	61.6	10.07	1.68	0.09
	Lise	146	59.69	10.39		
Bilgi	Ortaokul	181	34.54	5.01	-0.2	0.84
	Lise	146	34.65	5.46		

Tablo 6 incelendiğinde beceri, farkındalık ve bilgi boyutları puanlarının öğretim kademesine göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Beceri puanlarının ortaokul ve lise grup ortalamaları farkının .05 düzeyinde anlamlı olmadığı ($t(325)=1.93$, $p=.05$); farkındalık puanlarının ortaokul ve lise grup ortalamaları farkının .05 düzeyinde anlamlı olmadığı ($t(325)=1.68$, $p=0.09$) ve son olarak bilgi puanlarının ortaokul ve lise grup ortalamaları farkının .05 düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($t(325)=-0.20$, $p=.84$).

Branşa İlişkin Elde Edilen Bulgular

Çok kültürlü yeterlik algıları ölçeği beceri, farkındalık ve bilgi alt boyutu puanlarının branşa göre ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Boyutların Branşa Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Branş	N	Ortalama (S.s.)		
		Beceri	Farkındalık	Bilgi
Fen Bilimleri	71	50.15 (12.89)	55.18 (11.56)	33.80 (5.81)
Yabancı dil	61	58.59 (8.95)	63.13 (8.89)	35.82 (4.84)
Türkçe	43	53.91 (13.79)	58.81 (12.04)	35.05 (4.87)
Matematik	116	58.40 (8.78)	63.28 (7.88)	33.62 (5.06)

Tablo 7 incelendiğinde dört farklı branş kategorisinin beceri, farkındalık ve bilgi alt boyutu puanlarının yer aldığı görülmektedir. Beceri boyutu için örneklemde yer alan branşlara göre en yüksek ortalamanın Yabancı Dil kategorisinde olduğu ($\bar{x}=58.59$) görülmektedir. Farkındalık boyutu için Matematik öğretmenlerinin en yüksek ortalama sahip olduğu ($\bar{x}=63.28$) görülmüştür. Son olarak bilgi boyutu için en yüksek ortalama yine Yabancı Dil öğretmenlerinin sahip olduğu ($\bar{x}=35.82$) görülmüştür.

Beceri alt boyutu puanlarının branş grupları arasındaki farklarının incelenmesine ilişkin Welch ANOVA sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. *Beceri Alt Boyutu Ortalamalarının Branşa Göre Welch ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	sd1	sd2	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	3.00	119.54	8.91	.00	Fen Bilimleri ile Yabancı Dil, Fen Bilimleri ile Matematik

Yapılan Welch ANOVA testi ile gruplar arası beceri ortalama puanlarının branş değişkenine göre farklarının anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Bu teste dayalı olarak, gruplar arası ortalama farkların anlamlı olduğu $[F(3, 119.54)=8.91, p=.00]$ belirlenmiştir. Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Games-Howell post-hoc testi yapılmıştır. Bu teste göre Fen Bilimleri ile Yabancı Dil grupları arasında ($\bar{x}_{fark}=-8.44$) farkın Yabancı Dil grubu lehine, Fen Bilimleri ile Matematik arasındaki farkın ($\bar{x}_{fark}=-8.24$) Matematik grubu lehine olduğu belirlenmiştir.

Farkındalık alt boyutu puanlarının branş grupları arasındaki farklarının incelenmesine ilişkin Welch ANOVA sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. *Farkındalık Boyutu Ortalamalarının Branşa Göre Welch ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	sd1	sd2	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	3.00	118.84	10.31	.00	Fen Bilimleri ile Yabancı Dil, Fen Bilimleri ile Matematik

Yapılan Welch ANOVA testi ile gruplar arası farkındalık ortalama puanlarının branş değişkenine göre farklarının anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Bu teste dayalı olarak, gruplar arası ortalama farkların anlamlı olduğu $[F(3, 118.84)=10.31, p=.00]$ belirlenmiştir. Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Games-Howell post-hoc testi yapılmıştır. Bu teste göre, Fen Bilimleri ile Yabancı dil arasındaki farkın ($\bar{x}_{fark}=-7.95$) Yabancı dil grubu lehine ve Fen Bilimleri ile Matematik arasında farkın ($\bar{x}_{fark}=-8.10$) Matematik grubu lehine olduğu ve buradaki farkların anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Bilgi alt boyutu puanlarının branş grupları arasındaki farklarının incelenmesine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. *Bilgi Alt Boyutu Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Toplamı	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	235.52	3	78.51	2.93	.03	Yabancı Dil ve Matematik
Gruplar içi	769.47	287	26.83			
Toplam	7935.00	290				

Yapılan tek yönlü varyans analizine göre bilgi puan ortalamalarının branş değişkeni kategorilerine göre farklı olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Analiz sonuçları, bilgi puan ortalamalarının branşa göre farkının anlamlı olduğu belirlenmiştir [$F(3, 287) = 2.93, p = .03$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey post-hoc testi yapılmıştır. Bu teste göre Yabancı Dil ve Matematik ($\bar{x}_{fark} = 2.20$) birbirinden farklılık göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde, araştırma bulguları ile mevcut literatürdeki diğer bulgular arasındaki benzerlikler ve farklılıklar incelenmiş; bu karşılaştırmalardan elde edilen bilgilerle, gelecekteki çalışmalara yönelik öneriler sunularak araştırma tamamlanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, ortaokul ve lise öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik yeterlik algılarının cinsiyet, mesleki kıdem ve öğretim kademesi gibi değişkenler temelinde ‘Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği’ kullanılarak yapılan değerlendirmedeki bulgulardan elde edilen sonuçlar yer almaktadır. Bu sonuçlar, mevcut literatür ışığında değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının alt boyutları olan beceri, farkındalık ve bilgi için madde başına düşen ortalama puanlar incelendiğinde, bilgi alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bunu, farkındalık alt boyutu takip etmektedir. Beceri alt boyutu ise ortalama puan olarak üçüncü sırada yer almaktadır. Ölçekteki maddelere verilen yanıtların 1 ile 5 arasında değiştiği dikkate alındığında, tüm alt boyutlarda elde edilen ortalama değerlerin ortalamanın üzerinde olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının genel olarak olumlu bir düzeyde olduğunu işaret etmektedir. Tosun ve Eker’in (2021) ortaöğretim öğretmenlerine yönelik yaptıkları çalışmada ortalama puanları yüksekten düşüğe farkındalık, bilgi ve beceri şeklinde sıralanmış olup, öğretmenlerin yeterlik algıları yüksek çıkmıştır. Bulut’un (2014), öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarını incelediği çalışmada ise ortalama puanları yüksekten düşüğe farkındalık, beceri ve bilgi olarak karşımıza çıkıyor ve öğretmenlerin yeterlik algıları benzer şekilde yüksektir.

Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarına ilişkin bu bulgular, eğitim ortamlarındaki kültürel çeşitliliği anlamada ve yönetmede öğretmenlerin genel olarak olumlu bir tutum ve yeterlik seviyesine sahip olduğunu göstermektedir. Ancak beceri boyutunun diğer alt boyutlara kıyasla daha düşük bir ortalamaya sahip olması, öğretmenlerin bilgi ve farkındalık düzeylerini etkili sınıf içi uygulamalara dönüştürme konusunda daha fazla desteğe ihtiyaç duyabileceğini düşündürmektedir.

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçları

Araştırmaya katılan ortaokul ve lise öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre çok kültürlü yeterlik algılarına bakıldığında, kadın öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarında beceri alt boyutu puan ortalamasının, erkek öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarında beceri alt boyutu puan ortalamasına göre yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla cinsiyet değişkenine göre farklılığın kadın grubu lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, kadın öğretmenlerin çok kültürlü eğitimde gereken becerilere yönelik algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ünal ve Kınır (2022), yaptıkları araştırma da sınıf öğretmenlerinde, Tosun ve Eker (2021)'de ortaöğretim öğretmenlerinde aynı sonucu bulmuşlardır. Öte yandan kadın ve erkek öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarında farkındalık ve bilgi alt boyutu puan ortalamalarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu, kadın ve erkek öğretmenlerin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık ve bilgi boyutunda yeterlik algılarında benzer perspektiflere sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bulut ve Başbay'ın (2014), Güner'in (2023), Yazıcı, vd. (2009), Karacabey, vd. (2019) ve Siviş'in (2019) çalışmalarında ayrıca Demir ve Başarır'ın (2013) çalışmasında da benzer şekilde bilgi ve farkındalık boyutunda cinsiyete ilişkin anlamlı fark bulunmamıştır. Bu çalışmalar, öğretmenlerin çok kültürlü eğitimle ilgili yeterlik algılarında bu boyutlarda cinsiyetin önemli bir faktör olmadığını, aksine benzer eğitim ve mesleki gelişim süreçlerinden geçtiklerini ve bu nedenle benzer algılara sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sonuçları

Araştırmaya katılan ortaokul ve lise öğretmenlerini mesleki kıdeme değişkenlerine göre incelediğimizde, öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının beceri boyutu puan ortalamaları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farkın özellikle 0-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 0-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine ve 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında, 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, mesleki kıdemin beceri boyutundaki çok kültürlü yeterlik algısı üzerinde etkili bir faktör olduğunu göstermektedir. Özellikle 0-10 yıl ve 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek beceri puan ortalamalarına sahip olmaları, mesleki kıdem arttıkça çok kültürlü yeterlik algısında düşüş yaşanabileceğini düşündürmektedir. Bu durum, kıdemi düşük olan öğretmenlerin çok kültürlü becerilere daha fazla önem verdiğini ya da bu konudaki yeterlik algılarının daha yüksek

olduğunu göstermektedir. Farkındalık puan ortalamalarına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin kıdem durumlarına göre farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. 0-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 5.85 puan, ayrıca 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 3.67 puan fark olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, kıdemi düşük olan öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik farkındalık düzeylerinin kıdemi yüksek olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça çok kültürlü eğitime yönelik farkındalık düzeylerinin azalabileceğine işaret etmektedir. Siviş'in (2019) yaptığı çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin farkındalık, beceri, bilgi ve çok kültürlü yeterlik algısı puan ortalamalarının, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Yine Babur'un (2021) yaptığı çalışmada mesleki kıdem değişkeni açısından çok kültürlü eğitim incelendiğinde, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının en yüksek düzeyde olduğu, ancak gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Fakat Bulut ve Başbay'ın (2014) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin deneyim süresi incelendiğinde, daha uzun süre görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik ve bu yeterliğin alt boyutları olan farkındalık, bilgi ve beceri konularında daha düşük bir yeterlik algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları incelemiş ve 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerde daha yüksek olduğunu ve bu tutumların, 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre belirgin bir şekilde üstün olduğunu göstermişlerdir. Bunun nedeni olarak, kıdemi düşük olan birçok öğretmenin zorunlu hizmetini yakın zamanda en az 3 yıl süre ile farklı bir kültürün hâkim olduğu yerlerde tamamlamış ve bu süre zarfında farklı kültürleri tanıma ve anlamlı deneyimler edinme fırsatı bulmuş olması olabilir. Bu süreçte, ortak yaşam koşullarında farklı kültürlerle empati kurma deneyimi kazanmış olabilirler. Ayrıca, zorunlu hizmet döneminin sonunda, bu öğretmenler, farklı kültürel dinamiklere daha aşina hâle gelmiş ve bu deneyimleri mesleki yeterliklerine yansıtabilmiş olabilirler. Bu nedenle, kıdemi düşük öğretmenlerin çok kültürlü beceri ve farkındalık boyutunda yeterlik algısının daha yüksek olması anlaşılabilir bir durumdur. Bundan farklı olarak bilgi alt boyutu puan ortalamalarına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları, öğretmenlerin mesleki kıdem durumlarına göre bilgi düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik bilgi düzeylerinin meslekte geçirilen süreye göre belirgin bir farklılık göstermediğini, mesleki kidedin bilgi boyutunda anlamlı bir etkiye sahip olmadığını ifade etmektedir.

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Sonuçları

Araştırmaya katılan ortaokul ve lise öğretmenlerini öğretim kademesine değişkenine göre incelediğimizde, yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda, öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının beceri boyutundaki puan ortalamalarının öğretim kademesine (ortaokul ve lise) göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. Ortaokul öğretmenlerinin beceri puan ortalaması ile, lise öğretmenlerinin beceri puan ortalaması karşılaştırıldığında, öğretim kademesi değişkeninin öğretmenlerin çok kültürlü eğitimdeki beceri algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını görülmüştür. Aynı şekilde bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının farkındalık boyutundaki puan ortalamalarının öğretim kademesine (ortaokul ve lise) göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Buna göre, öğretim kademesi değişkeninin öğretmenlerin çok kültürlü eğitim farkındalığı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Son olarak yine bağımsız örneklem t-testi sonuçları, öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının bilgi boyutundaki puan ortalamalarının öğretim kademesine (ortaokul ve lise) göre anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymuştur. Ortaokul ve lise öğretmenlerinin bilgi boyutu puan ortalamasına bakıldığında, öğretim kademesinin öğretmenlerin çok kültürlü eğitimle ilgili bilgi düzeylerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, öğretim kademesinin öğretmenlerin çok kültürlü eğitim becerisi, farkındalığı ve bilgisi üzerinde belirgin bir farklılık yaratmadığını göstermektedir. Diğer bir deyişle, çok kültürlü eğitime ilişkin yeterlik algıları açısından öğretmenler, hangi kademe görev alırlarsa alsınlar benzer bir algıya sahiptir. Bu durum öğretmenlerin çok kültürlü eğitim bağlamında sahip oldukları yeterlik algılarının, görev yaptıkları öğretim kademesinden bağımsız olduğunu düşündürmektedir. Aslan ve Kozikoğlu (2017) ve Babur'un (2021), çalışmasında da öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını incelenmiş ve öğretim kademesi değişkenine ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun yanında Bulut'un (2014), yapmış olduğu çalışmada lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin farkındalık, bilgi ve beceri boyutlarında ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerden; farkındalık ve beceri boyutlarında ise ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek yeterlik algısına sahip olduğu görülmüştür. Aynı şekilde Siviş'in (2019) yaptığı çalışmada ortaokul öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algısı, ilkökul öğretmenlerine kıyasla daha yüksek bulunmuştur.

Sonuç olarak, öğretim kademesi değişkeninin etkisiz olduğu bu çalışmanın bulguları, çok kültürlü eğitimde öğretmenlerin bireysel deneyimlerinin ve mesleki gelişim süreçlerinin kademelerden daha belirleyici bir rol oynayabileceğine işaret etmektedir.

Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Branş Değişkenine Göre Sonuçları

Farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin beceri alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları anlamlı farklılıklar göstermektedir. Beceri alt boyutu ortalama puanlarına göre branşları yüksekten düşüğe sıralarsak: Yabancı Dil, Matematik, Türkçe, Fen Bilimleri. Bu sıralamaya göre, en yüksek beceri puan ortalamasına Yabancı Dil branşı sahipken, en düşük beceri puan ortalaması "Fen Bilimleri" branşına aittir. Games-Howell post-hoc testine göre, özellikle Fen Bilimleri branşı ile Yabancı Dil, Fen Bilimleri ile Matematik arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, Fen Bilimleri branşında görev yapan öğretmenlerin beceri düzeylerinin, Yabancı Dil, Matematik ve Türkçe branşlarındaki öğretmenlere göre daha düşük olduğunu göstermektedir.

Farkındalık alt boyutu puanlarında branşlar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Matematik öğretmenlerinin ortalama farkındalık puanları diğer branşlara kıyasla en yüksek düzeydedir. En düşük ortalama ise Fen Bilimleri öğretmenlerine ait olup, bu grupta farkındalık düzeyi ortalama olarak daha düşüktür. Games-Howell post-hoc testi sonuçları incelendiğinde, özellikle Fen Bilimleri branşı ile Yabancı Dil, Fen Bilimleri ile Matematik arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, Fen Bilimleri branşında görev yapan öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin, Yabancı Dil, Matematik ve Türkçe branşlarındaki öğretmenlere göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Özellikle Matematik branşı öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik farkındalık düzeylerinin en yüksek olduğu görülmektedir.

Bilgi alt boyutu puanları açısından branşlar arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Örnekleme yer alan branşlar incelendiğinde en yüksek bilgi ortalamasının Yabancı Dil branşındaki öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Buna karşın en düşük bilgi ortalaması Matematik branşı öğretmenlerine aittir. Yapılan tek yönlü ANOVA analizi, bilgi puan ortalamalarının branşlara göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Tukey post-hoc testi sonuçları, bu anlamlı farkın özellikle Matematik branşı ile Yabancı Dil branşındaki öğretmenler arasında olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, branş değişkeninin bilgi alt boyutundaki çok kültürlü yeterlik algısı üzerinde etkili bir faktör olduğunu ortaya koymakta; Yabancı Dil branş kategorisinde yer alan öğretmenlerin çok kültürlü bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğunu işaret etmektedir.

Tosun'un (2021) yaptığı çalışmada ortaöğretim öğretmenlerinin bilgi, beceri, farkındalık ve genel çok kültürlü yeterlilik algılarının, öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği ve özellikle sözel ağırlıklı derslerin öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca Toprak'ın (2008) yaptığı araştırma

da öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının branşlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tutumlarının diğer branşlardan, özellikle Fen Bilimleri öğretmenleri ve Sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu yönde olduğu görülmüştür. Sözel ağırlıklı derslerin, kültürel farkındalık ve farklı bakış açılarını ele almaya daha uygun pedagojik yapıları nedeniyle bu sonuçların ortaya çıktığı düşünülebilir. Bunun yanı sıra Aslan ve Çalmaşur'un (2017) çalışmasında ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutum puanları, branş değişkenine göre incelendiğinde farklılıkların Sınıf, İngilizce ve Fen ve Teknoloji branşındaki öğretmenlerin lehine olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, bu branşlardaki öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının, diğer branşlardaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öneriler

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına kültürel etkileşim fırsatları sağlayacak saha çalışmaları ve stajlar düzenlenebilir. Bu, onların yalnızca teorik bilgi değil, pratik beceriler geliştirmesini sağlar.
- Mevcut öğretmenler için düzenli ve sürdürülebilir çok kültürlü hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir. Özellikle farklı branşlara yönelik özel içeriklerle bu eğitimlerin etkisi artırılabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Çalışmalarda, farklı eğitim kademelerinden (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite) ve farklı coğrafi bölgelerden daha geniş ve çeşitli katılımcı gruplar dâhil edilebilir. Bu, çok kültürlü eğitim konusundaki bulguların genelleştirilmesini ve daha kapsamlı değerlendirilmesini sağlar. Ayrıca, bu araştırmaların nitel ve nicel veri toplama yöntemlerini birleştirerek daha kapsamlı sonuçlar elde etmeleri faydalı olur.

KAYNAKÇA

- Acar-Çiftçi, Y., & Aydın, H. (2014). Türkiye’de çok kültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 197-218.
- Akhan, O., & Yalçın, A. (2016). Sosyal bilgiler öğretim programlarında çok kültürlü eğitimin yeri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 23-46.
- Akman, Y. (2020). Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları ile çokkültürlü eğitim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 247-262.
- Aktaş, D. Ş. (2011). Kültür ve yöneticiler hakkında 1. *Düşünce Dünyasında Türkiz*, 2(10), 149-156.
- Aktel, M. (2001). Küreselleşme süreci ve etki alanları. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İdari ve İktisadi Bilimler Fakültesi Yayını*, 6(2), 193-202.
- Alan, S. (2022). Çokkültürlülük deneyimleri ve alternatif bir model olarak “halat kültür”. *Bingöl Araştırmaları Dergisi*, 17, 123-140.
- Aman, F. (2012). Bronislaw Malinowski’nin kültür teorisi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-151.
- APA. (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. <http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines/homepage.html>.
- Arslan, A., & Çalmaşur, H. (2017). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumları ve demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (34), 90-109.
- Arslan, M. (2004). Ziya Gökalp’te kültür ve uygarlık anlayışı. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3, 11-19.
- Arslan, S. (2016). Çok kültürlü eğitim ve Türkiye: Mevcut durum, beklentiler, olasılıklar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 57, 412-428.
- Aslan, M., & Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları: Van ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 729-737.
- Ataman-Unutkan, G. (1994). *Örgüt kültürü ve stratejik uyum sorunu*. (Tez No. 36820) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Ateş, S. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenleri ve ortaokul öğrencilerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algı ve farkındalıkları (Kocaeli örneği)*. (Tez No. 463344) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Aycan, M. & Günday, R. (2023). Fransa ve Türkiye’nin çok kültürlülük yaklaşımları. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 36, 1241-1253.
- Aydemir, C., & Kaya M. (2007). Küreselleşme kavramı ve ekonomik yönü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 260-282.
- Aydın, B. & Doğan, M. (2012). Matematik Öğretimi: Geçmişten günümüze matematik önündeki engeller. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(2), 89-95.

- Aydın, F., Dadak, H., Işıkcı, Y. K., & Ölmez, M. (2024). Sınıf öğretmenlerini çok kültürlü eğitim yeterliklerinin incelenmesi. *International Journal of Original Educational Research*, 2(1), 193-210.
- Babur, S. (2021). *Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki*. (Tez No. 692833) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy; The exercise of control. Freeman.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (1993). *Multicultural education: Characteristics and goals*. In J.A. Banks, & C.A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, 3-28. Allyn and Bacon.
- Banks, J. A., Coockson, P., Gay. G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J. W., & Stephan, W. G. (2001). *Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society*. Center for multicultural education, University of Washington.
- Banks, J. A. (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. Routledge.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge
- Barker, R. L. (2013). The social work dictionary (6th ed.). DC: NASW Press.
- Barry, N. H., & Lechner, J. V. (1995). Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 149-161.
- Başbay, A. (2014). Investigation of multicultural education courses: The case of Georgia State University. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(2), 602-608.
- Başbay, A., & Bektaş, Y. (2009). Çok kültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 30-43.
- Başbay, A., & Kağnıcı, D. Y. (2011). Çok kültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 161, 199-212.
- Başbay, A., Bıyıklı, C., & Demir, E. K. (2018). Öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesi. *Elementary Education Online*, 17(2), 848-863.
- Bayar, F. (2008). Küreselleşme kavramı ve küreselleşme sürecinde Türkiye. *Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi*, 32, 25-34.
- Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171-217.
- Beşirli, H. (2011). Erkal'a göre küreselleşme sürecinde türkiye'de çokkültürlülük ve kimlik. *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, 43, 143-152.
- Biçen Gören, K. B., (2019). Çok kültürlülük bağlamında Türkiye'nin göç politikası. *Güvenlik Çalışmaları Dergisi*, 21, 3-19.
- Bulut, C. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. (Tez No. 357326) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Bulut, C., & Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Canatan, K. (2002). Hollanda'da çokkültürlü toplum tartışmaları ve karşı-çok kültürcü söylemin analizi. *Avrupa Günlüğü*, 2, 317-332.
- Canatan, K. (2009). Avrupa toplumlarında çok kültürcülük: Sosyolojik bir yaklaşım. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 80-97.
- Ceylan, Y. (2021). Türkiye'de çokkültürlülük örneği olarak Suriyeliler. *Turkish Studies- Social*, 16(1), 113-130.
- Çalışkan, H., & Gençer, R. (2016,13,04). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin tutum düzeylerinin incelenmesi* [Sözlü bildiri]. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi, Sakarya
- Çelik, H. (2008). Çok kültürlülük ve Türkiye'deki görünümü. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(15), 319-332.
- Çınar, Z. (2010). *Çok kültürlülük ve kültürlerarasıcılığın tarih eğitimine yansımaları*. (Tez No. 264108) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Cırık,İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Choi, S., & Lee, S.W. (2020). Çok kültürlü sınıflarda ve okul ikliminde öğretmen öz yeterliliğini geliştirme: Amerika Birleşik Devletleri ve Güney Kore'de çok kültürlü eğitimde mesleki gelişimin rolü. *AERA Open*, 6 (4). <https://doi.org/10.1177/2332858420973574>
- Çüçen, K. (2005). Kültür, uygarlık, evrensellik ve çok kültürlülük. *Kaygı, Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 4, 111-115.
- Dağbaşı, Y. A. (2006). *Ulus-devlet*. (Tez No. 207515) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, S. (2012). Çok kültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 1454-1475.
- Demir, S., & Başarır, F. (2013). Çok kültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 609-641.
- Demircioğlu, E., & Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 211-232. <https://doi.org/10.12984/eed.22924>
- Doğan, B., Durak, F., Karamanlı, T., Şencan, U., & Karamanlı, D. (2023). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(9), 1135-1152.
- Doytcheva, M. (2009). *Çokkültürlülük* (T. Akıncılar Onmuş, Çev.). İletişim (Çalışmanın orijinali 2005'te yayımlanmıştır).
- Durdu, Z. (2010). Küresel siyaset ve çok kültürcülük. *Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 27-50.
- Erdoğan, M. M. (2020). *Suriyeli sığınmacılar ve belediyelerin süreç yönetimi: İstanbul örneği*. SETA.

- Ergin, D.Y., & Ermeğen, B. (2011,27,04). *Çok kültürlülük ve sosyal uyum* [Sözlü bildiri]. 2 nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. Antalya.
- Epskamp, S. (2022). *semPlot: Path diagrams and visual analysis of various SEM packages' output*. R package version 1.1.6, <<https://CRAN.R-project.org/package=semPlot>>.
- Ford, T. N., & Quinn, L. (2010). First year teacher education candidates: What are their perceptions about multicultural education? *Multicultural Education*, 17(4), 18-24
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ915267.pdf>
- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrsdp/le0gay.htm>
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 143-152.
- Genç, S. Z. (2017). *Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması*. Pegem Akademi.
- Giddens, A. (2000). *Elimizden kaçıp giden dünya*. Çev. Osman Akinhay, Alfa Yayınları.
- Gören, K. B. B. (2019). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin göç politikası. *Güvenlik Çalışmaları Dergisi*, 21(1), 3-19.
- Gören, G. (2019). *Uluslararası göç ve yabancı düşmanlığı: Bursa'daki Suriyeliler örneği* (Tez No. 583675) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi- Bursa]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Gutiérrez, R. (2002). Enabling the practice of mathematics teachers in context: Towards a new equity research agenda. *Mathematical Thinking and Learning*, 4(2-3), 145-187.
- Güner, E. G. (2023). *Fen Bilimleri öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik algı ve yeterliliklerin incelenmesi* (Tez No. 809716) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Güvenç, B. (2002). *İnsan ve Kültür*. (9.bs.). Remzi Kitabevi.
- Harris, K. R. & Alexander, P. A. (1998). Integrated, Constructivist Education: Challenge and Reality. *Education Psychocogy Review*, 10(2), 115-127.
- IBM Corp. (2015). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 23.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Ilgız, S. (2024). *Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını ve kültürleşme beklentilerini etkileyen sosyal psikolojik faktörler*. (Tez No. 890880) [Yüksek lisans tezi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Irmak, D. (2022). *Beden Eğitimi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Tez No. 766679) [Yüksek lisans tezi, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- İçduygu, A. (2017). Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılar: "Siyasallaşan" bir sürecin analizi. *Toplum ve Bilim*, 140, 27-41.
- Kaba, S. (2019). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerin kişilik özellikleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 586610) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Kahvecioğlu, O. (2022). *Müzik öğretmeni adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları* (Tez No. 713326) [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Kan, K., & Kanmaz, M. (2022). Küreselleşmenin kültürel boyutu ve göçün etkileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (47), 59-73.

- Kanbir, S. (2009) *Matematik öğretiminde dil ve kültüre dayalı problemlerin matematik kaygısına etkisinin incelenmesi* (Tez No. 231802) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Karaca, M. A. (2018). *Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi*. (Tez No. 509031) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Karacabey, M. F., Ozdere, M., & Bozkus, K. (2019). The attitudes of teachers towards multicultural education. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 383-393.
- Karaçam, M.Ş., & Koca, C. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının çok kültürlülük farkındalıkları. *Spor Bilimleri Dergisi*, 23(3), 89-103.
- Karaman, K. (2010). Küreselleşme ve eğitim. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks* 2(3), 131-144.
- Karlı-Çalamak, E., Olkun, S. & Sözen-Özdoğan, S. (2022). Teaching mathematics in culturally and linguistically diverse classrooms: An examination of teacher practices. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 123-155.
- Kaya, İ., & Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk, çok kültürlü ve çok dilli eğitim*. Anı.
- Keleşoğlu, F. (2019). *Sosyal hizmet teori ve uygulamalarında çok kültürlülük* (Tez No. 560586) [Doktora Tezi, Yalova Üniversitesi-Yalova]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Keyman, F., & Sarıbay A. Y. (2000). *Globalleşme söylemleri ve kimlik talepleri: Türban sorununu anlamak global yerel ekseninde Türkiye*. Alfa.
- Kocadaş, B. (2005). Kültür ve medya. *Bilig-Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 1-13.
- Kocaoğlu, H.N. (2007). *Toplumsal kültür değerlerinin örgüt kültürüne etkisi "Türkiye- İtalya değerlendirmesi*. (Tez No.228682) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi- Sakarya]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Kongar, E. (1994). *Kültür üzerine*. Remzi.
- Korkut, K., & Babaoğlu E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-282.
- Kozikoğlu, İ., & Yıldırımoglu, S. (2021). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (51), 226-244.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Kürkçü, D. D. (2013) Küreselleşme kavramı ve küreselleşmeye yönelik yaklaşımlar. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 3(2), 1-11.
- Kymlicka, W. (1998). *Çok kültürlü yurttaşlık: Azınlık haklarının liberal teorisi* (A. Yılmaz Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Lacorne, D. (2010). Les états-unis modèle multiculturel. *Revue de la Gendarmerie Nationale*, 45-50.
- Mahiroğulları, A. (2005). Küreselleşmenin kültürel değerler üzerine etkisi. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 50, 1275-1288.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2004). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri taslağı*. Web: http://www.oyegm.meb.gov.tr/ogr_yet/ yeterlik/yet.htm

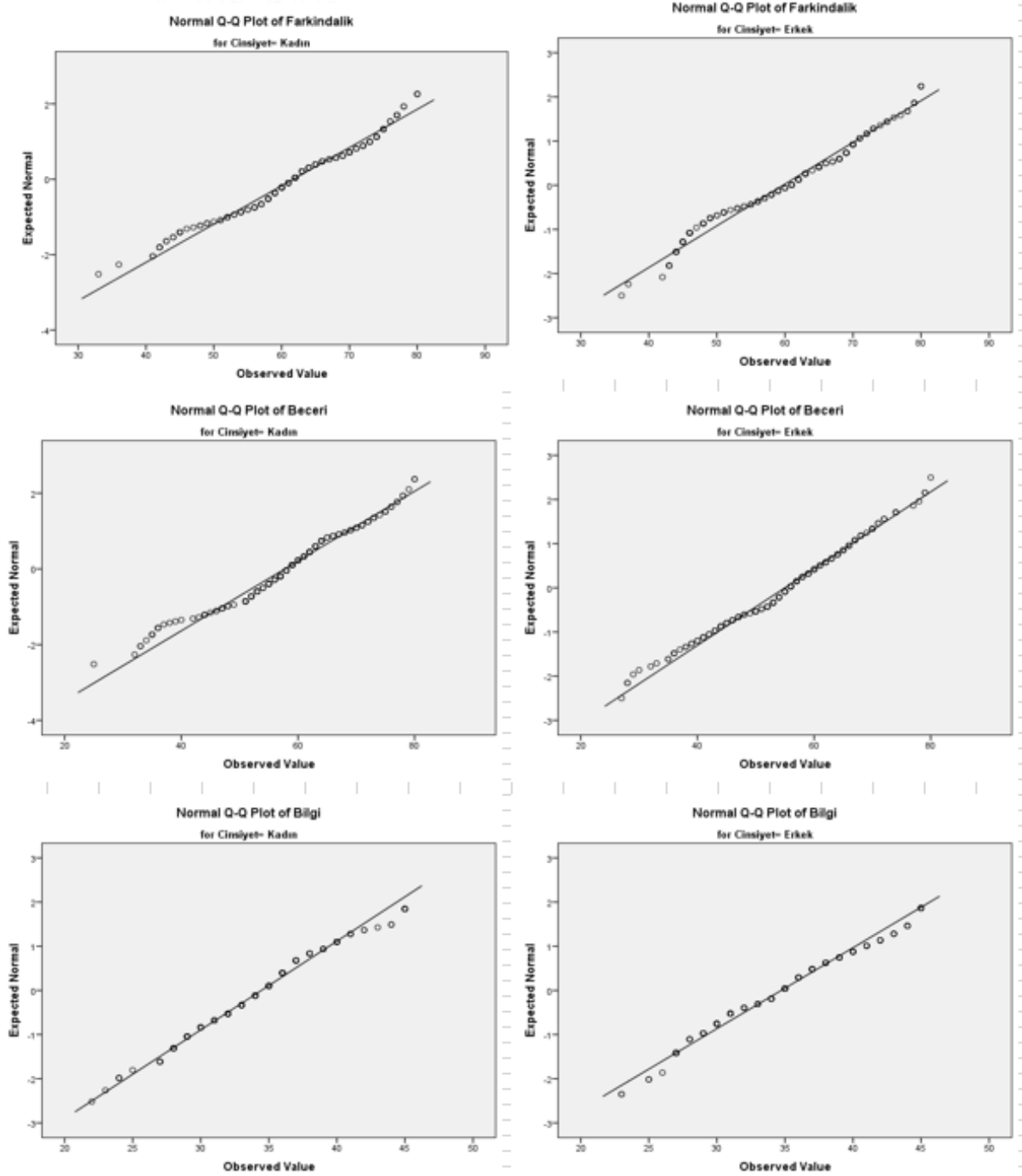
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). *Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Dairesi Başkanlığı Yıllık Raporu*, MEB.
- Momin, A. (2012). *Çoğulculuk ve çokkültürlülük: islami bir bakış açısı*. Ali Coşkun (der.). *Küreselleşme çokkültürlülük ve islam içinde*. (29-71). Rağbet Yayınları
- Morkoç, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim algılarının değerlendirilmesi*. (Tez No. 587950) [Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi-Erzincan]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2017). *Mplus: Statistical analysis with latent variables: User's guide*. (Version 8). Authors.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics.
- Nieto, S., & Bode, P. (2018). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Pearson.
- Oğuz, E.S. (2011). Toplum bilimlerinde kültür kavramı. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* 28(2), 123-139.
- Özcan, A. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (1), 17-29.
- Özdemir, M. S. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: Kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.
- Özel, C. (2012). *Türkiye'de çok kültürlülük, çoğulculuk ve din*. (Tez No. 327836) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Özensel, E. (2012). Çok kültürlülük uygulaması olarak Kanada çok kültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7, 55-70.
- Özensel, E. (2013). Doğu toplumlarında ve Türkiye'de birlikte yaşama arayışı: Çokkültürlülük mü? Yoksa yeni bir model mi? *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8(3), 1-17.
- Özlem, D. (2000). *Kültür bilimleri ve kültür felsefesi*. Notos Kitap Yayıncılık
- Parekh, B. (2002). *Çok kültürlülüğü yeniden düşünmek: Kültürel çeşitlilik ve siyasal teori* (Çev: Bilge Tanrıseven), Phoenix.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Polat, İ., & Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çok kültürlü eğitim ve çok kültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372
- Revelle, W. (2024). psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research. *Northwestern University, Evanston, Illinois. R package version 2.3.9*.
- Roiha, A., & Sommier, M. (2021). Exploring teachers' perceptions and practices of intercultural education in an international school. *Intercultural Education*, 32(4), 446-463.
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An r package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Rust, J., & Golombok, S. (2009). *Modern psychometrics: The science of psychological assessment* (3rd ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.

- Sağlam, H. (2018). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ve özyeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 534921) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi-Kastamonu]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Sarac, S., & Ogelman, H. G. (2023). Çokkültürlü eğitim için öğretmen yeterlikleri. *International Primary Education Research Journal*, 7(3), 139-151.
- Seban, D., & Uyanık, H. (2016). Türkiye’de çokkültürlü eğitim: 1-5. sınıf programlarında yer alan kazanımların analizi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 01-18, <http://doi.org/10.14527/pegegog.2016.001>.
- Siviş, S. (2019). *Öğretmenlerin eğitimde çokkültürlülük üzerine algılarının değerlendirilmesi* (Tez No. 550973) [Yüksek lisans tezi, Aydın Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Sleeter, C., & Grant, C. (2007). *Doing Multicultural Education for Achievement and Equity*. Routledge. New York.
- Sönmez-Selçuk, S. (2012). Postmodern dönemde farklılığın kutsanması ve toplumun parçacılaştırılması: ‘Öteki’ ve ‘ötekileştirme’. *Sosyoloji Derneği, Türkiye Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 77-99.
- Stavromitrou, E. (2023). Teacher's perceptions and implementation of multicultural education in a Finnish primary school. (Master's thesis). Itä-Suomen Yliopisto.
- Şan, M. K. (2005). Farklılık ve çok kültürlülük siyasetleri üstüne bir deneme. *Milel ve Nihal İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, 3 (1-2), 67-114.
- Şen, B. (2008). Küreselleşme: Anlamlar ve söylemler. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2008)18, 147-162.
- Şengül, L. (2022). *Eğitimde çok kültürlülük araştırmaları üzerine bir araştırma*. (Tez No. 737511) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya G., Kart, M., & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de temel eğitim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.
- Şişman, M. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi.
- Taylor, S. & Wendt, J. (2023). Çok kültürlü etkinlik ile kültürel olarak duyarlı sınıf yönetimi öz yeterliği arasındaki ilişki. *Çok Kültürlü Eğitim Dergisi*, 17(1), 31-42. <https://doi.org/10.1108/JME-01-2022-0006>
- Team, R. C. (2024). R language and environment for statistical computing, R Foundation for Statistical. *Computing*.
- Tekinalp, Ş. (2005). Küreselleşen dünyanın bunalımı: Çok kültürlülük. *Journal of İstanbul Kültür University*. 1, 75-87.
- Tiedt, P. L., & Tiedt, I. M. (2005). Multicultural teaching: A handbook of activities, information and resources (2nd ed.). Pearson Education.
- Tosun, A. (2021). *Ortaöğretim öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik yeterlik algılarının incelenmesi* (Tez No. 697389) [Yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi-Zonguldak]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Tosun, A. & Eker, C. (2021). Ortaöğretim öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal (Smart Journal)*. 7(47), 1543-1545.

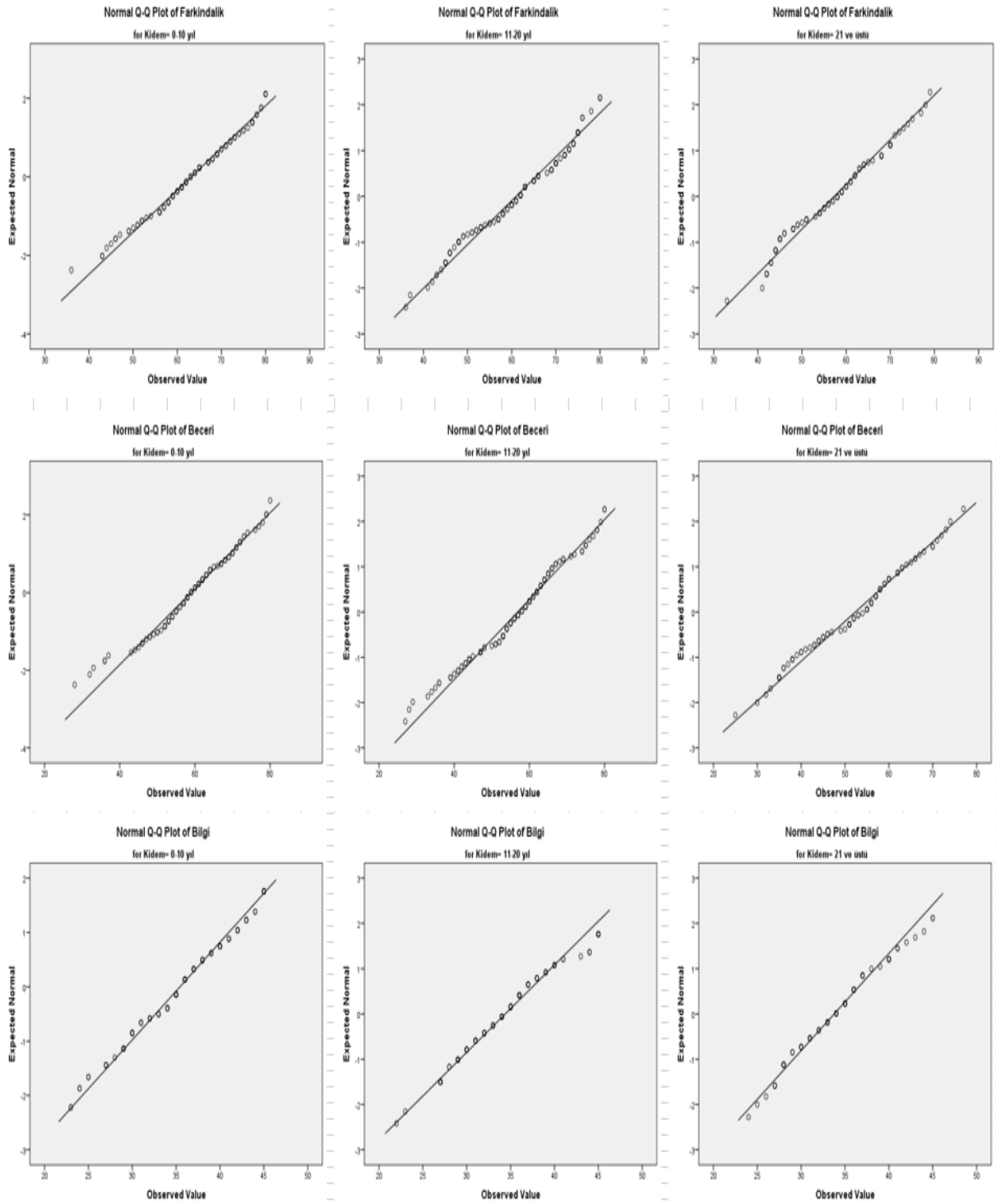
- Türk Dil Kurumu, (2016). *Türkçe sözlük*. TDK.
- UNESCO (1982). *Mexico City declaration on cultural policies*.
- UNICEF Türkiye. (2021). *Türkiye'deki Mülteci Çocukların Eğitimi Üzerine Rapor*. UNICEF Türkiye.
- Ünal, S. (2014). Türkiye'nin beklenmedik konukları: "Öteki" bağlamında yabancı göçmen ve mülteci deneyimi. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*. 6(3), 65-89.
- Ünal, S. D., & Kınır, S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Journal of History School*, 15(57), 1124-1151.
- Ünlü, İ., & Örtün, H. (2013). Öğretmen adaylarının çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Villages, A. M. & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53, 20-32.
- Wei, T., & Simko, V. (2021). R package 'corrplot': Visualization of a Correlation Matrix (Version 0.92). Available from <https://github.com/taiyun/corrplot>
- Yakışır, A.N. (2009). *Bir modern olgu olarak çok kültürlülük* (Tez No. 249784) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Yazıcı, S., Başol, G., & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 229-242.
- Yıldız, İ., & Uyanık, (2004). Matematik eğitiminde ölçme değerlendirme üzerine. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12, 97-14.
- Yılmaz, O. (2019). *Türkçe öğretmen merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Tez No. 575875) [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi-Nevşehir]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Yolcu, A. & Doğan, M. F. (2022). Kültürel çeşitlilik gösteren öğrencilerin matematik öğrenme fırsatları: Sınıf ve ortaokul matematik öğretmenlerinin bakış açıları ve pedagojik stratejileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 390-408.
- Yüksel, A. (2018). *Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının küresel vatandaşlık algıları üzerine etkisi ve kültürel zekânın bu ilişki üzerindeki aracı etkisinin belirlenmesi*. (Tez No. 528011) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Zizek, S. (2011). *Kırılğan temas*. Çev. Tuncay Birkan, Metis Yayınları

EKLER

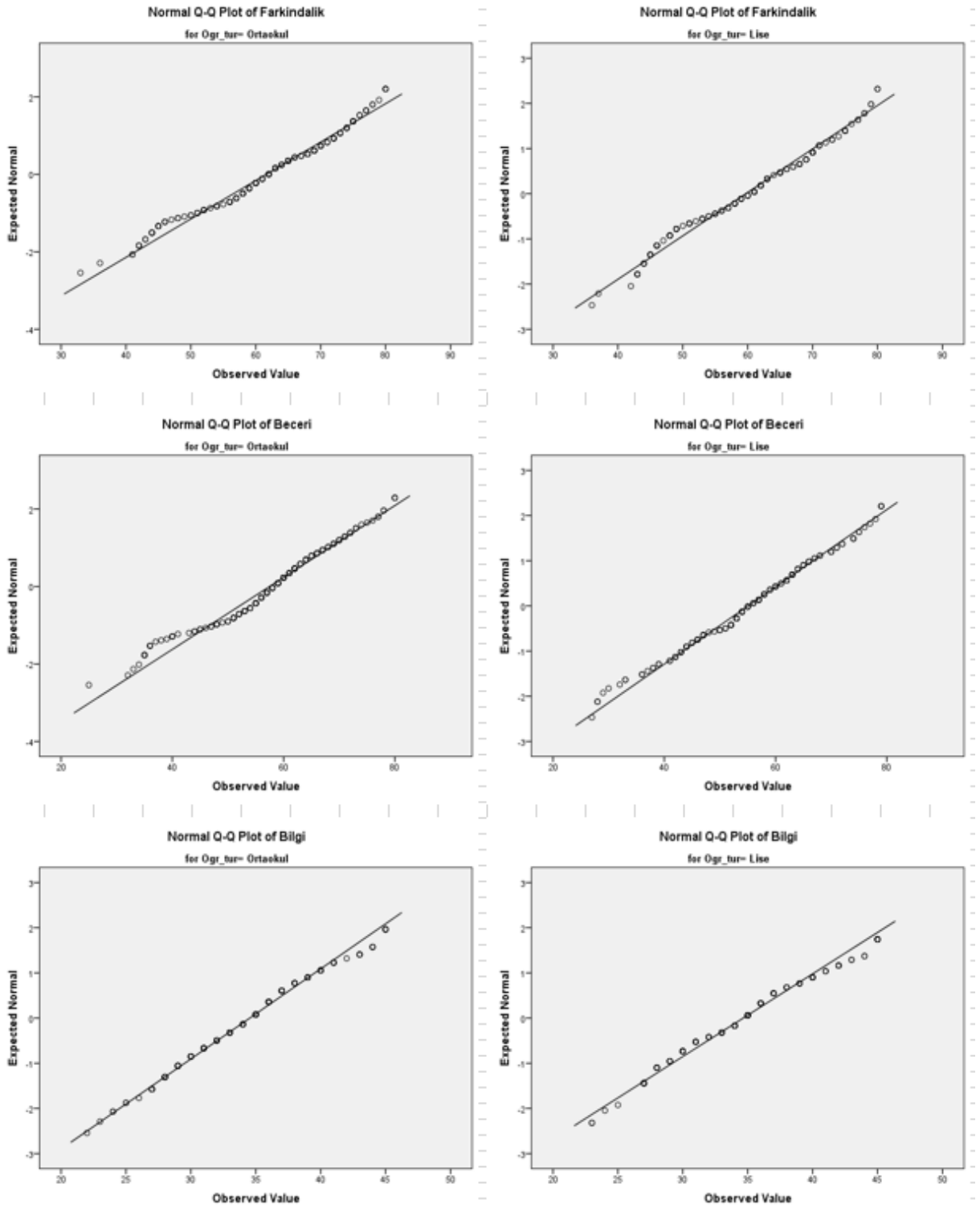
EK-1. Cinsiyet İçin Normallik İncelemede Kullanılan Q-Q Grafikleri



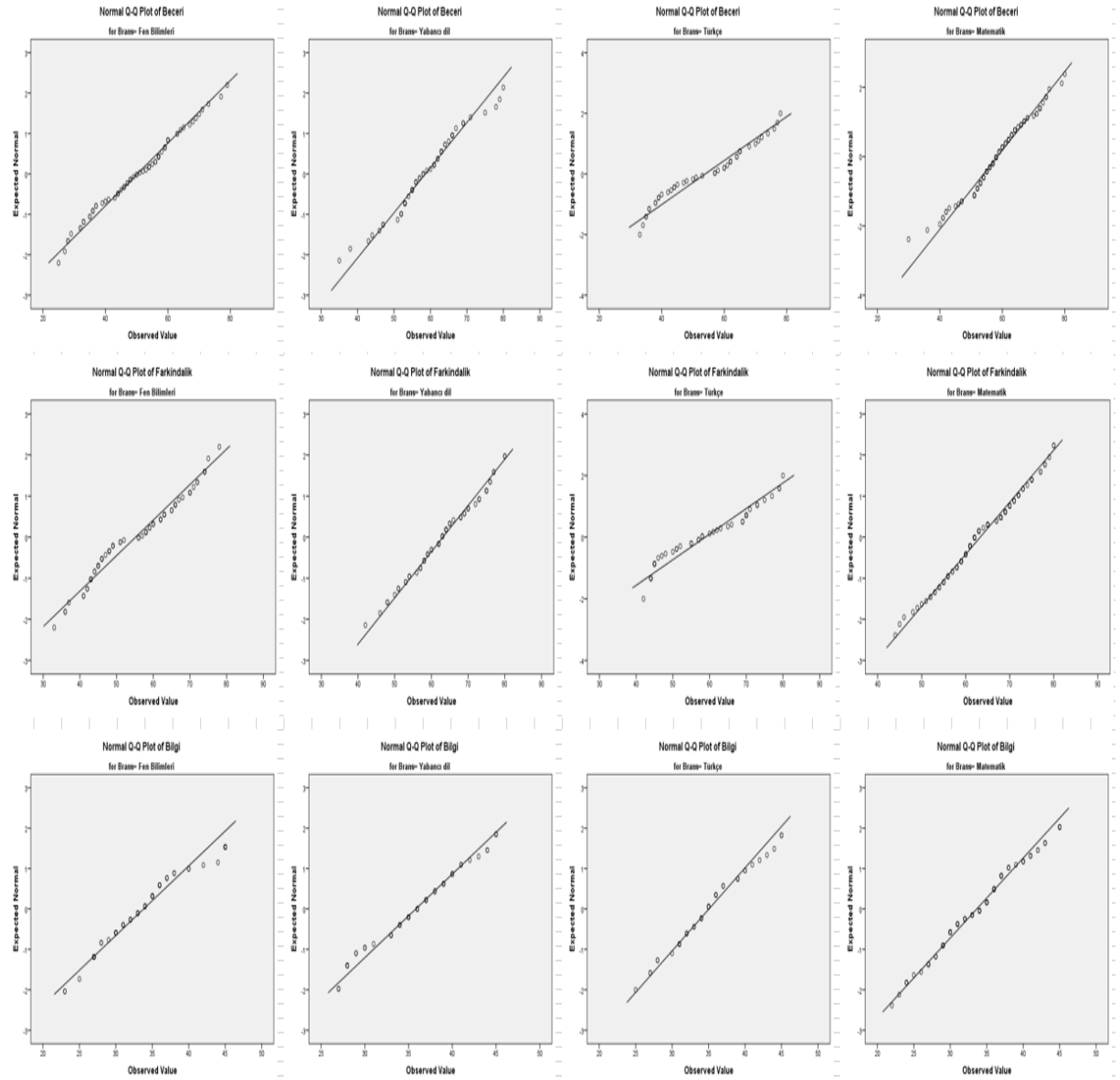
EK-2. Mesleki Kıdem İçin Normallik İnceleminde Kullanılan Q-Q Grafikleri



EK-3. Öğretim Kademesi İçin Normallik İncelemede Kullanılan Q-Q Grafikleri



EK-4. Branş İçin Normallik İncelemede Kullanılan Q-Q Grafikleri



EK-5. Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (ÇYAÖ)

ÇOK KÜLTÜRLÜ YETERLİK ALGILARI ÖLÇEĞİ (ÇYAÖ)

Değerli Öğretmenim,

Aşağıda öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarını belirlemek amacıyla hazırlanan bir ölçek bulunmaktadır. "*Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim İlkelerine Yönelik Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi*" adlı yüksek lisans tez çalışmasına katılımınızı rica ediyorum.

Katılacağınız bu araştırma Erzurum Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü kapsamında Dr. Öğr. Üyesi Ayşenur YAZAR danışmanlığında, yüksek lisans tez öğrencisi, Matematik Öğretmeni Ebru EMİRLEROĞLU GEZER tarafından yürütülmektedir.

Anket maddelerini "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kısmen Katılıyorum", "Katılmıyorum", "Kesinlikle Katılmıyorum" ifadelerinden en uygun olanını seçerek yanıtlayabilirsiniz. Bu çalışmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Bu çalışmanın sonuçları yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak ve yanıtlarınız gizli tutulacaktır. Ölçeğin toplam cevaplama süresi yaklaşık 20 dakikadır. Araştırmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederiz.

Birinci Bölüm

Kişisel ve Mesleki Bilgileriniz Hakkında

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Okul Türü: Ortaokul () Lise ()

Mesleki Kıdem: 1-10 yıl () 11-20 yıl () 21 ve üstü ()

Branş : Matematik () Türkçe (Edebiyat) () Yabancı Dil () Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji) () Sosyal Bilimler (Tarih, Coğrafya, Felsefe) () Diğer ()

İkinci Bölüm

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

parçalanmasına neden olacağına inanırım.					
Eğitim ortamında kültürel farklılıkları dikkate alan programları desteklerim.	☐	☐	☐	☐	☐
Farklı kültürleri tanımanın, farklı seçenekleri görmeye yardımcı olduğuna inanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
Ders işlerken örneklerimi farklı kültürlerle yönelik vermeye özen gösteririm.	☐	☐	☐	☐	☐
Değer, inanç veya yaşam biçimindeki çeşitliliğin, insan olmanın ayrılmaz bir parçası olduğuna inanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
Bireylerin inançlarını seçme konusunda özgür olması gerektiğine inanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
Grup çalışmalarında farklı kültürlerden gelen bireylerin birlikte çalışmalarını desteklerim.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Farklı etnik kökene sahip öğrencilerimin düşüncelerini ifade etmeleri için ortam yaratırım.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Her kültürün kendi değer ve normlarına göre değerlendirilmesi gerektiğine inanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
Kendi kültürel geçmişimi sorgularım.	☐	☐	☐	☐	☐
Çok kültürlü bir eğitim ortamını desteklerim.	☐	☐	☐	☐	☐
Öğrencilerimin kültürel açıdan birbirlerinden üstün ya da zayıf olmadıklarını düşünürüm.	☐	☐	☐	☐	☐
İçinde bulunduğum grubun kültürel dinamiklerini öğrenmeye özen gösteririm.	☐	☐	☐	☐	☐
Öğrencilerimin kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibiyim.	☐	☐	☐	☐	☐
Farklı cinsel yönelimler konusunda bilgi sahibiyim.	☐	☐	☐	☐	☐
Derslerimde öğrencilerimin değer yargılarını dikkate almaya çalışırım.	☐	☐	☐	☐	☐
Türkiye'deki etnik kökenler hakkında bilgi sahibiyim.	☐	☐	☐	☐	☐
Öğrencilerin kendi kültürel değerlerini sınıf ortamına taşımalarını sağlarım.	☐	☐	☐	☐	☐
Sınıf ortamında kendi kültürel kimliğimi öğrencilerimle paylaşmaktan kaçınırım.	☐	☐	☐	☐	☐

Farklı kültürleri tanımak için araştırmalar yaparım.	☐	☐	☐	☐	☐
Kültürel kökenim hakkında bilgi sahibiyim.	☐	☐	☐	☐	☐
Farklı kültürlere mensup öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğini bilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
Öğrencilerimin kültürleri hakkında bilgi sahibi olarak öğretimi yeniden tasarlarım.	☐	☐	☐	☐	☐
Farklı dini inançlar hakkında bilgi sahibiyim.	☐	☐	☐	☐	☐
Farklı ideolojik görüşlerin temel dayanaklarını araştırırım.	☐	☐	☐	☐	☐
Öğrencilerimin düşüncelerindeki farklılıkların altındaki nedenleri araştırırım.	☐	☐	☐	☐	☐

EK-6. Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği Kullanım İzni

Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği Kullanım İzni

ÇYAÖ - Ölçek.doc ÇYAÖ - Ölçek.doc ÇYAÖ - Ölçek.doc

EE EBRU EMIRLEROGLU

Kime:

24 Nis 2023 Pzt 14:36

Yanıtla Tümünü yanıtla İlet

Bu ileti Türkçe dilinde

İngilizce diline çevir Türkçe dilden hiçbir zaman çevirme

Sayın Hocam,

Ben Atatürk Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Yüksek Lisans Öğrencisi aynı zamanda Matematik Öğretmeni Ebru EMİRLEROĞLU GEZER. İzniniz olursa hazırlayacak olduğum yüksek lisans tez çalışmamda referans göstermek ve herhangi bir maddi kazanç elde etmemek şartıyla 'Çokkültürlü Yeterlik Algıları' ölçeğinizi Matematik Öğretmenlerine yönelik kullanmak istiyorum. İzin verdiğiniz takdirde ilgili ölçeği de göndermenizi rica ediyorum. Teşekkür ederim.

AB alper basbay

Kime: EBRU EMIRLEROGLU

25 Nis 2023 Sal 15:57

Bu iletiyi 18 Eyl 2023 Pzt 22:53 tarihinde ilettiniz

Bu ileti Türkçe dilinde

İngilizce diline çevir Türkçe dilden hiçbir zaman çevirme

ÇYAÖ - Ölçek.doc 90 KB

Ölçek ve gerekli bilgiler ekli dosyada yer almaktadır. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

 **EGE Üniversitesi** www.ege.edu.tr

ALPER BAŞBAY

EK-7. Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni


T.C.
AKDENİZ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-68929229-605.01-91796254
Konu : Ebru EMİRLEROĞLU GEZER'in
Araştırma İzni

11.12.2023

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı " Araştırma Uygulama İzinleri " Konulu (2020/2 No.lu) Genelgesi.
b) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 25.10.2023 tarih ve 2300340734 sayılı yazısı.
c) 04.12.2023 tarihli ve 910911606 sayılı Valilik Oluru.
d) İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 04.12.2023 tarih ve E-34776202-605.01-91211934 sayılı yazısı.

İlgi (d) yazı ile Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Ebru EMİRLEROĞLU GEZER'in "Matematik Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim İlkelerine Yönelik Yeterlilik Algılarının Değerlendirilmesi" konulu araştırma izin talebi komisyonumuz tarafından incelenmiştir.

Araştırmanın, 2023-2024 eğitim öğretim yılında, Mersin ilindeki resmi ortaokul, resmi İmam Hatip ortaokulu, resmi İmam Hatip Anadolu lisesi, resmi Anadolu lisesi, resmi Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğretmenlerine eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre ve uygulama sırasında ekte gönderilen, veri toplama araçlarının kullanılarak çalışmaya konu kişilerden, aile üyelerinden ad ve soyad, telefon, adres ile din, mezhep, etnik gruba mensubiyet gibi hassas bilgilerin istenmemesi ve uygulama sonucunda hazırlanacak raporun basılı ve dijital ortamda İl Milli Eğitim Müdürlüğümüze vermek şartı ile uygulanmasına ilgi (a) Genelge doğrultusunda ilgi (c) Valilik Oluru ile izin verilmiştir.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Cengiz GÜLER
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek:
1-Valilik Oluru (1 Sayfa)
2-Veri Toplama Araçları (4 Sayfa)

Dağıtım:
İlgi Tüm Okul Kurum Müdürlüklerine

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Strateji /ARGE
Telefon No : 0 (324) 336 14 45
E-Posta : akdeniz33_strateji@meh.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Süleyman AYAYDIN
Unvan : Şef
Faks: 3243361444
İnternet Adresi: <http://akdeniz.meb.gov.tr>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden add0-1160-3b7d-b4c4-6943 kodu ile teyit edilebilir.

EK-8. Etik Kurul Kararı

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Dr.Öğr. Üyesi Ayşenur YAZAR'ın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Ebru EMİRLEROĞLU GEZER'in "Matematik Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim İlkelerine Yönelik Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 21. 09.2023

Teslim Tarihi: 21.09.2023

Değerlendirenin Adı Soyadı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına

Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Etik Kurul Başkanı

İmza :

Bu Yüksek Lisans Tez uygundur:
Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.
Bu Yüksek Lisans Tez uygun değildir: ☐ Gerekçe/Açıklama

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti : Etik Kurul
Toplantının Tarihi : 21.09.2023
Toplantının Sayısı : 09

Karar-36: Danışmanlığını Dr.Öğr. Üyesi Ayşenur YAZAR'ın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Ebru EMİRLEROĞLU GEZER'in "Matematik Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim İlkelerine Yönelik Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili etik kurul onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçenin "Matematik Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim İlkelerine Yönelik Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi" isimli tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

(İMZA)
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Birim Etik Kurul Başkanı

(İMZA)
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

(İMZA)
Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

(İMZA)
Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Üyesi

(İMZA)
Prof.Dr. Mustafa CİHAN
Raportör

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 09 Karar No: 36	Toplantı Tarihi: 21.09.2023
	Aşağıda bilgileri verilen yüksek lisans tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu yüksek lisans tez ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Ebru EMİRLEROĞLU GEZER Çalışma Konusu: Matematik Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim İlkelerine Yönelik Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK	Etik Kurul Başkanı	
Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Mustafa CİHAN	Etik Kurul Raportörü	

ÖZ GEÇMİŞ

Ebru EMİRLEROĞLU GEZER

Eğitim:

2000-2003: Özel Doğuş Lisesi- Hatay

2004-2009: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü,
İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı

2022-2024: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim
Yüksek Lisans Programı

Çalıştığı Kurumlar:

2010 / 2014 (ilk atama): Güzeldere Ortaokulu, Erzurum/Tekman

2014 / 2016: Kültür Kurumu Ortaokulu, Erzurum

2016 / 2019: Abdi İpekçi Ortaokulu, Hatay

2019 / 2023: Odabaşı 75. Yıl Ortaokulu, Hatay

2023 / halen: Şehit Piyade Bnb. Ercüment Türkmen Ortaokulu, Bursa