

DKAB VE İHL MESLEK DERSLERİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK ALGILARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Seref GÖKÜŞ*

Öz

Bu araştırmanın amacı; DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarını; cinsiyet, gelir durumu, sınıf düzeyi, doğduğu bölge ve yaşadığı yerleşim birimi değişkenlerine göre incelemektir. Araştırmanın modeli, genel tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Akdeniz Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde okuyan 356 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve Ayaz (2016) tarafından geliştirilen "Çokkültürlülük Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen puanlar değişkenlerin alt düzeylerine uygun istatistiksel araçlar vasıtasıyla test edilmiştir. Bu noktada bağımsız değişkenlerin analiz edilmesinde t testi, ANOVA ve Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarında gelir durumu, sınıf düzeyi ve yaşadığı yerleşim birimi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunamazken, cinsiyet ve doğduğu bölge değişkenleri açısından ise anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: DKAB ve İHL Meslek Dersleri Öğretmen Adayları, Çokkültürlülük, Çokkültürlü Eğitim, Din Eğitimi, İlahiyat Fakültesi.

Examining Multiculturalism Perceptions of Pre-Service Teachers of Religious Culture and Moral Knowledge and Imam Hatip High School Vocational Courses According to Different Variables

Abstract

The purpose of this study is to examine multiculturalism perceptions of the religious culture and moral knowledge (RCMK) and imam hatip high school (IHS) vocational course pre-service teachers regarding the variables like gender, income level, grade, the region of birth and residential unit. It is a descriptive study which was designed in the general survey model. The study group consists of 356 students studying at Akdeniz University Faculty of Theology in the spring semester of 2017-2018 academic year. "Demographic Information Form" and "Multiculturalism Perception Scale" developed by Ayaz (2016) were used as data collection tools. The collected scale scores were tested using statistical tools suitable for sub-levels of the variables. Therefore, t-test, ANOVA and Kruskal-Wallis test were used to analyse independent variables. As a result of the research, it was revealed that there was no significant difference in multiculturalism perceptions of the pre-service teachers in terms of income level, grade and residential unit variables; however, there was a significant difference in terms of gender and region of birth.

Keywords: RCMK and IHS Vocational Courses Teachers, Multiculturalism, Multicultural Education, Religious Education, Faculty of Theology.

* Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı, Orcid: 0000-0003-3322-0723 serefgokus@akdeniz.edu.tr

Giriş

Tarih boyunca değişik kültürlerden insanlar aynı toplum içerisinde yaşamlarını bir arada sürdürmüşlerdir. Bu durum günümüzde yeni bir boyut kazanmış, küreselleşmenin bir sonucu olarak ülkelerin birbirleriyle olan bağlantıları artarak sınırlar iyice şeffaflaşmış, sosyal medyanın da yoğun etkisiyle beraber, bireyler farklı kimliklerle ve farklı kültürlerle her zamankinden daha fazla etkileşim içerisine girmeye başlamıştır.¹ Bunun yanı sıra savaş ve ekonomik kaygılar gibi nedenlerle yapılan göçler ya da milletlerin başka ulusların egemenliğine geçmesinin neticesinde birçok ülke; çok etnikli, çok dilli, çok dinli ve çok kültürlü bir yapıya sahip olmuştur. Ortaya çıkan bu yapı neticesinde birbirinden farklı grupların ortak bir zeminde beraber ve uyum içerisinde yaşamasının sağlanması, toplumsal huzurun oluşumu ve varlığını sürdürülebilmesi gibi meselelerin daha belirgin bir hale gelmesi, çoğulculuğu ve çokkültürlülüğü üzerinde çokça tartışılan ve kafa yorulan bir olgu haline getirmiştir.² Zira bu dönem; politik çatışmaların, daha önce hiç yapılmadığı kadar kültürel alan üzerinde yoğunlaştığı ve hatta toplumsal gerginliğin neredeyse kültürel kodlar ekseninde yaşandığı bir zaman dilimidir.³

Dünyanın küreselleşmesi sürecinde ortaya çıkabilecek problemlerle baş edebilmek için insanın kendisini geliştirmesi hayati bir önem taşımaktadır. İnsanın gelişiminin sağlandığı kurumlar olan okullara ve bu kurumlarda görev yapan öğretmenlere, bu süreçte, çok ciddi görevler düşmekte; devletler ise bu duruma eğitim programlarında yeni öğrenme yaklaşımlarına yer vererek ayak uydurmaya çalışmaktadır. Türkiye'nin de 2005-2006 eğitim-öğretim yılında geçiş yaptığı söz konusu model kapsamında "insan hakları, çokkültürlülük, çeşitlilik, kültürel duyarlılık, hızla kendini yenileyen teknolojik gelişmeler gibi faktörler gündeme gelmiştir."⁴ Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında güncellenen DKAB dersi öğretim programında da yeni yetişen neslin "insana, düşünceye, hürriyete, ahlaki olana ve kültürel mirasa saygı çerçevesinde davranmaya teşvik"⁵ edilmesi; bu yapılırken "kalıtsal, çevresel ve kültürel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıklar ilgi, ihtiyaç ve yönelme"lerin⁶ dikkate alınması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Aynı şekilde 2018 yılında yenilenen Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programında da değişen ve yeniden şekillenen günümüz dünyasında öğrencilerin kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası düzeyde "bireylerin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıyacak; gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini"⁷ kapsayacak kadar yeterli bir bilgi ve beceri düzeyine ulaşmaları hedeflenmektedir. Bu hedefler; dünyada yaşanan değişimler neticesinde mevcut eğitim sistemlerinin, bireylerin kişisel ve mesleki becerileri ile sosyal değerlerini geliştirmesine katkı sunacak bir tarzda yenilenip güncellenmesi gerektiğini göstermektedir. Buna binaen son yıllarda Türkiye'de de, dünyadaki yönelişlere paralel bir şekilde, "21. yüzyıl becerileri olarak sayılan karmaşık problem çözme, eleştirel düşünme, yenilikçi üretim, etkili iletişim, kültürel farklılıklara saygı, yüksek düzeyde işbirliği geliştirebilme, uluslararası düzeyde rekabet edebilme becerileri kazanmış ve kendi milli benlik ve

¹ Mustafa Şahin Karaçam, Canan Koca, "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Farkındalıkları", *Spor Bilimleri Dergisi*, 23 (3), 2012, s.90; Hasan Çoşkun, *Eğitim Teknolojileri Açısından Kültürlerarası Eğitim*, Bizim Büro Basımevi, Ankara, 1996, ss.9-14.

² Mehmet Fatih Ayaz, "Çokkültürlülük Algı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, C.15, S.57, 2016, s.464; Recep Kaymakcan, "Önsöz", *Çok Kültürlülük Eğitimi, Kültür ve Din Eğitimi*, Dem Yayınları, Ed: Recep Kaymakcan, 2. Bsk., İstanbul, 2013, ss.7-8.

³ Hacer Çelik, "Çokkültürlülük ve Türkiye'deki Görünümü", *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Y.9, S.15, 2008/2, s.320; Ayrıca bkz. İhsan Çapçioğlu, "Küreselleşme, Kültür ve Din", *AÜİFD*, C.XLIX, S.II, 2008, ss.153-158.

⁴ Ebru Demircioğlu, Murat Özdemir, "Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi", *Ege Eğitim Dergisi*, (15)1, 2014, s.213.

⁵ *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı*, MEB, Ankara, 2018, s.9.

⁶ *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı*, MEB, Ankara, 2018, s.5.

⁷ *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programı*, MEB, Ankara, 2018, s.8.

bilincini koruyarak yüceltebilen nesiller yetiştirebilmeyi amaçlamaktadır.” Tabi söz konusu amaçlar, öğretim programları yanında orada bulunan içerikleri öğrencilere aktaracak olan öğretmen adaylarının eğitimleri boyunca hangi niteliklere sahip olmaları gerektiğinin tartışılarak yeniden belirlenmesi ihtiyacını da ortaya çıkarmaktadır.⁸ Zira yaşanan yerellikten küreselliğe geçişte, eğitimde evrensel ilkelerin oluşturulması ve yetiştirilen kişilerin farklı kültürlere sahip bireylerle pozitif bir şekilde iletişim kurar hale getirilmesi gerekmektedir.⁹ Artık öğretmenlerin/öğretmen adaylarının, çokkültürlü eğitim konularıyla sıkça karşı karşıya gelmelerinden dolayı, hem yerel hem de uluslararası düzeyde “küresel konulara duyarlı olabilen, topluma farklılıkları ve ortak yönleriyle çok geniş açıdan bakabilen” bir eğitim anlayışı benimsemeleri icap etmektedir.¹⁰ Bu bağlamda çağın gerisinde kalmayarak dünyadaki bu dönüşümü yakından takip edip uyum sağlamaya çalışmak Türkiye’nin de ilerlemesi ve varlığını devam ettirebilmesi noktasında büyük bir önem arz etmektedir.¹¹

Alan yazına bakıldığında, öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin algı düzeylerini veya çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerini belirlemeye çalışan bazı araştırmaların olduğu görülmektedir.¹² Fakat Coşkun’un¹³ çalışması dışında, İlahiyat Fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerini inceleyen herhangi bir araştırmaya ise rastlanılmamıştır. Bu bağlamda; bu araştırma alan yazına katkı sağlamayı hedeflemekte; ayrıca politika yapıcılara rehberlik etmeyi amaçlamaktadır. Buradan hareketle araştırmanın problemi; DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmen adaylarının çokkültürlülük algıları; cinsiyet, gelir durumu, sınıf düzeyi, doğulan bölge ve yaşanan yerleşim birimi değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır? şeklinde belirlenmiştir.

1. Kavramsal Çerçeve

1.1. Kültür

Bütün toplumların tarihsel süreç içerisinde geliştirdiği maddi özellikleri; dil, din, hukuk, örf, adet, gelenek ve görenek gibi kendi bünyesindeki manevi değerler ile beslenip şekil almaktadır. O toplumu resmeden bu maddi ve manevi değerler bütünü, öğrenme vasıtasıyla, kuşaktan kuşağa devamlı bir aktarım içerisinde. İşte toplumun kimliğini oluşturan ve nesilden nesile aktarılan bu maddi ve manevi değerler bütününe kültür adı verilmektedir. Manevi unsurlar; bir açıdan, standart hale gelmiş toplumsal tavırları ve farklı bakış açılarını ifade ederken; maddi unsurlar ise o toplumu bir tablo gibi seyrettiğimizde gördüğümüz, sanat-estetik biçimi, giyim-kuşam tarzı, müzik aletleri ve edebiyat eserleri gibi somut olan materyalleri içerir. Her birey asırlarca yoğurularak ve elenerek oluşan bu bakış açısı ile yaşayış tarzının hazır bulunduğu bir ortamda doğar. Var olan bu sofraya oturur ve onunla beslenir. Bu noktada insanın tamamen edilgen olduğu söylenemez. Yani kültür, insan profilini şekillendirirken, insan da kültürün dinamik yapısında etken ve yenileyici bir rol üstlenir. Bu süreçte birey, zaman zaman toplumla çatışmalara girer ve karakteri ile kültürel kimliği bu şekilde yoğrulur.¹⁴

⁸ *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara, 2017, s.2.

⁹ İlker Cırık, “Çokkültürlü Eğitim ve Yansımaları”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 2008, s.27.

¹⁰ Hasan Said Tortop, “Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli ve Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları”, *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 2014, s.17.

¹¹ Fadime Damgacı, Hasan Aydın, “Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, C.12, S.45, 2013, s.326.

¹² Örneğin bkz. Karaçam, Koca, “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Farkındalıkları”, ss.89-103; Demircioğlu, Özdemir, “Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, ss.211-232.

¹³ Mehmet Kamil Coşkun, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları (İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması)”, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S.34, 2012, ss.33-44.

¹⁴ Muhammet Şevki Aydın, Cemil Osmanoğlu, *Kültürlerarası Din Eğitimi*, Nobel Yayıncılık, 2. Bsk., Ankara, 2016, ss.1-7; Fulden İnal Zorel, *Kültürlerarası Eğitim İnsan Kaynaklarının Kültürlerarası*

Kültür, aslen birbirinden çok farklı karakterlere ve özelliklere sahip bireyleri aynı özde birleştirmektedir. Böylece “ben” olmaktan ötede “biz” ortak paydasında değerler edinmesine ve bir parçası olduğu bu değerlerin aynı zamanda kendisinin de bir parçası haline gelmesine olanak sağlamaktadır. Bir bakıma kişi kendi bakış açısını yaşadığı toplumun temel kriterleri ile bütünleştirmektedir. Bu durumun derinliği zamanla farklı kültürlerle ait tavırlara tepki oluşmasına ve onları doğru olarak kabul etmemeye kadar da gitmektedir. Böylece kültür, olduğu topluma bir kimlik katarken aynı zamanda onu diğer toplumlardan da derin bir biçimde ayırmaktadır. Hatta bir toplumun doğru ve doğal olarak kabul ettiği herhangi bir durum veya tutum, başka bir toplumda şiddetle ayıplanabilmektedir. Bu bağlamda toplumların kendine has bir kimliğinin olması, o toplumun edebiyat, sanat, yaşayış, ediniş, gelenek-görenek ve dahi tüm temel yapı taşları anlamında kendine özgü, kendine ait olması manasına gelmektedir.

Din ise bu unsurların tamamını çepeçevre kuşatarak kendi içinde yoğurmaya elverişlidir. Maddi ve manevi öğelerin bütünü dinin yoğun tesiri altındadır. Din ve kültür arasındaki bu kapsamlı ilişki zamanla hangi şeyin dinî hangi şeyin kültürel olduğunu ayırmaz bir hale getirebilmektedir. Bu yüzden bir toplumu tanımanın yolunun o toplumun kabul ettiği dini öğrenmekten ve anlamaktan geçtiği söylenebilir. Bununla birlikte birbirinden farklı dinî inanışların ve anlayışların bir arada yaşamak zorunda olduğu toplumlarda barış ortamı tehdit altında kalabilmekte ve birlikte yaşamak günden güne daha zor bir hal alabilmektedir. Zaman içerisinde alt ve üst kimlikler oluşmakta; bazı kültürler kabul edilirken bazıları da dışlanabilmektedir.¹⁵ Akabinde böylesi bir durum, doğal olarak, toplumun bireyleri arasında derin uçurumlara neden olabilmektedir.¹⁶ Sonuçta ne kabul gören ne de dışlanan bireylerden tam olarak faydalanılmadığı gibi ulaşılabilecek milli potansiyelin çok gerisinde kalmaktadır. Bu yüzden devletlerin geleceğini teminat altına almak, gelişimlerini maksimum düzeye çıkarmak, toplumda barış, huzur ve güveni sağlamak için çokkültürlülük üzerine politikalar üretmesi kaçınılmaz hale gelmektedir.¹⁷

1.2. Çokkültürlülük

Bir kavram olarak çokkültürlülük; aynı toplum üzerinde yaşayan, farklı ırklardan, dinlerden, sosyal sınıflardan pek çok insanın bir arada, saygı ve empati çerçevesi içerisinde, eşit hak ve özgürlüklere sahip olarak yaşayabilmesini savunan anlayıştır. Çokkültürlülüğün temel amacı; farklı kültürlerin korunması, güçlenmesi ve yaşaması için uygun ortamı oluşturmaktır.¹⁸ Bu bağlamda yabancı düşmanlığı, dinî hoşgörüsüzlük ve ırkçılığın pek çok ülkede sıklıkla görülmesi¹⁹ çokkültürlü bakış açısının topluma kazandırılmasını gerekli kılmaktadır. Diğer yandan günümüz dünyasında siyaset, ticaret, eğitim gibi olguların küreselleşmesi ve internet-sosyal medya kullanımında paylaşım ve erişimlerin herkese açık olmasının yoğun etkisiyle birlikte ülkelerin var olan mevcut sınırları giderek şeffaflaşmakta, devletlerarası ilişkiler gitgide daha da iç içe geçmekte ve toplumlar arasındaki

İletişim Alanında Geliştirilmesi, Eğitim Yayınevi, Konya, 2014, ss.47-53; Salih Yeşil, “Kültürel Farklılıkların Yönetimi ve Alternatif Bir Strateji: Kültürel Zeka”, *KMU İİBF Dergisi*, Y.1, S.1, 2009, ss.102-113.

¹⁵ Bu konunun geniş bir değerlendirmesi için bkz. Rıfat Atay, *Religious Pluralism and Islam*, Scholars' Press, Saarbrücken, 2014, ss.23-88 ve 273-389; Rıfat Atay, *God Between Reason and Experience*, Sonçağ Akademi Yay., Ankara, 2019, ss.51-74.

¹⁶ Aydın, Osmanoğlu, *Kültürlerarası Din Eğitimi*, ss.3-8; Nebile Özmen, *Çokkültürlü Toplumda Sosyal Entegrasyon ve Din*, Çamlıca Yayınları, İstanbul, 2012, ss.50-56.

¹⁷ James A. Banks, *Çokkültürlü Eğitime Giriş*, Anı Yayıncılık, Çev: Hasan Aydın, Ankara, 2013, ss.1-14, 44-50; Rıfat Atay, “Bir Arada Yaşama Tecrübesi Olarak Mevlevilik,” *Milel ve Nihal*, C.6, S.2, 2009, ss.87-101.

¹⁸ İlhan Kaya, Hasan Aydın, *Çoğulculuk, Çokkültürlü ve Çokdilli Eğitim*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2014, s.33; Nurullah Altaş, “Din Eğitimiindeki Yeni Anlayışların Üzerine Kurulduğu Temel Kavramlar”, *Kültürel Çeşitlilik ve Din*, Sinemis Yayınları, Ed: Remziye Yılmaz, Ankara, 2005, ss.19-22.

¹⁹ Karl Ernst Nipkow, “Avrupa Birliği Anlayışı Çerçevesinde Almanya’da Din Eğitimi”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları (Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar/28-30 Mart 2001-İstanbul)*, MEB Yayınları, Çev: Şehbal M. Gökdal, Ankara, 2003, ss.64-66.

mesafeler ortadan kalkmaktadır. Şöyle ki bir taraftan insanlar dünyanın bir ucundaki yabancılarla etkileşime geçebilmekte, diğer taraftan ücra bir köyden giden bir kimse tanımadığı bir ülkede eğitim alıp, çalışarak farklı kültürden bireylerle evlilik yapabilmektedir. Buna savaş, açlık, yoksulluk gibi zorunlu ve istenmeyen nedenlerle yapılan göçlerin de eklenmesiyle birlikte dünya, kültürlerin iç içe geçtiği bir yer haline gelmektedir. Günümüze bakıldığında farklı ırkları bünyesinde barındırmayan hiçbir devletin olmadığı görülebilir. Bu yüzden yabancı kimlikler arasında olduğu gözlemlenen eşitsizliği düzenlemek, ötekileştirilerek hakları kısıtlanan kişilerin mağduriyetlerini gidermek, bir arada yaşayan farklı kültürlerden kişi ve gruplara saygı duymak, böylece toplumda bütünlüğü destekleyen demokratik bir yapı kurup ayakta tutmak için çokkültürlülük, doğru ve adil kullanılması gereken bir bakış açısı haline almaktadır.²⁰

Çokkültürlülük kavramı aslında bir olgu olarak binlerce yıldır var olan bir gerçektir. Zira geçmişe bakıldığında hiçbir kültürün bir diğerinden tamamen soyutlanmadığı görülmektedir. Aynı devletin çatısı altında birbirinden farklı ırklardan, dinlerden, kültürlerden insanlar tarih boyunca bir arada yaşamaktadır. Bu ortak yaşamla toplumlar birbirlerinden zaman zaman pozitif, zaman zaman da negatif olarak etkilenmiş, bazen de ortak bir yol bularak uzlaşabilmişlerdir. Kendi varlıklarını ispatlamak ve sürdürebilmek için şiddetli düşmanlıklara ve çatışmalara kadar gidebilen bu durum aslına bakılırsa toplumların varoluş ve kendini koruma mücadelesinden başka bir şey değildir.²¹ Bu çatışmaların temelinde şüphe, güven eksikliği ve yanlış yorumlama gibi etkenlerin olduğu varsayılmaktadır. İnsanların varoluşsal eğilimi; bilinmeyene karşı önyargılı tavır takınmak, farklı dinî inanışların ve tuhaf buldukları adet ve tutumların özünü kavrayamamak ve bunun neticesinde de yanlış çıkarımlarda bulunmak yönündedir.²² Konuya küresel bazda bakılırsa, dünyada farklı kültürlerin bulunmasının ve bir arada yaşamasının normal olduğu görülür. Bu bağlamda bireyler kendilerini karşısındakinin yerine koyarak empati ile yaklaştığı zaman meselenin özünü daha iyi kavrayabilir. Çokkültürlü toplumlarda bir devlet politikası olarak işlenmesi gereken bu durum, birbiriyle çelişen menfaatlerin uzlaştırılması ve ülkenin fertlerinin her birinin birey olarak kabul edilmesi hususunda olgun siyasal bir tutumu zorunlu kılar. Bir yandan güçlü bir aidiyet ve birliktelik duygusunun yerleştirilmesi lazımken -ki bu toplumun bekası için, içten yıkılmalara karşı olmazsa olmazdır- diğer yandan çeşitliliğin getirdiği taleplerin de doğru ve adil bir biçimde işlenmesi gerekir.²³

Çokkültürlülüğün bir gereklilik olarak görülmesinin yanında eleştiri alan bazı yönleri de bulunmaktadır. Çünkü ortaya konulan her yeni anlayış ve sistemin, belirli bir süre, içerisinde bir takım olumsuzluklar, aksaklıklar ve kör noktaları barındırması kaçınılmazdır. Bununla ilgili en önemli hususlardan bir tanesi tozlanmış, küllenmiş ve geçmişte kalmış bazı meselelerin yeniden gündeme gelmesi, dinsel ve etnik ayrımcılıkların tekrar körüklenmesi tehlikesidir. Çokkültürlülüğü savunan bazı insanlar geçmişe ait yaşanmış birtakım adaletsizliklerin telafi edilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadırlar. Bu ise yıllar boyunca ötekileştirilmiş ve dışlanmış insanların, söz hakkı elde ettikleri zaman, kırıncılıklarını, üzüntülerini ve beklentilerini dile getirmek adına sözlerinde, davranışlarında ve fiillerinde taşkınlıkta bulunabilmeleri tehlikesiyle yüzleşmeyi de gerektirmektedir. Hakların telafisi için adım atılsa da geçmiş süreçlerin devamlı eşelenmesi, kapanan yaraların tekrardan açılmasına ve

²⁰ Karaçam, Koca, "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Farkındalıkları", ss.90-92; Kaymakcan, "Önsöz", ss.7-8; Ayaz, "Çokkültürlülük Algı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", s.464. Ayrıca bkz. Will Kymlicka, *Çokkültürlü Yurttaşlık Azınlık Haklarının Liberal Teorisi*, Ayrıntı Yayınları, 2. Bsk., Çev: Abdullah Yılmaz, İstanbul, 2015, ss.140-188.

²¹ Çelik, "Çokkültürlülük ve Türkiye'deki Görünümü", ss.319-322.

²² Hasan Aydın, *Dünyada ve Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları*, Nobel Yayıncılık, 2013, ss.5-6.

²³ Çelik, "Çokkültürlülük ve Türkiye'deki Görünümü", ss.320-325; Ayrıca bkz. Arnd-Michael Nohl, *Kültürlerarası Pedagoji*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2. Bsk., Çev: R. Nazlı Somel, İstanbul, 2014, ss.84-93.

böylece çatışmaların gün yüzüne çıkmasına neden olabilir.²⁴ Tabi burada bir ikilem de ortaya çıkmaktadır; her şeyi unutup temiz bir sayfa açmak mı yoksa problemleri düzelterek anlaşmazlıkların üzerinde durarak uzlaşma yoluna gitmek mi? gerekir. Bu bağlamda her ikisinin yapılabilirliği, olumlu sonuçlar vermesi mümkün müdür ve gerçekleşmesi için ne gibi metotlar izlenebilir?

Üzerinde durulması gereken bir diğer husus da çeşitliliğin çokluğundan ve her kültürün kendi içinde apayrı bir derinliğe sahip olmasından dolayı, çokkültürlü eğitimin genellikle yüzeysel bir biçimde ele alınmak zorunda kalınmasıdır. Yüzeysel kalması ise engellenmeye çalışılan şeylerin muhafazasına, tektipçiliğe ve klişe olanı pekiştirerek asıl amaçtan sapmaya neden olabilir. Ayrıca kültürlerin birbirlerinden ayrıldıkları noktalara vurgu yapmak, kendilerine imkân tanınanların farklılıklarını sürekli ifade etmelerine ve bu sebeple milli kültüre rakip olarak görülmelerine kapı aralayabilir. Bununla beraber çokkültürlülük ilk etapta öteki ve farklı olanı öne çıkarabilir. Bu durumda taraflar, diğerinin eksik hissettiği alanlara girmeden ve hassasiyetlerine saygı göstererek ne kadar kendilerini ifade edebilir ve bunu ne kadar sürdürebilirler?²⁵ Göz ardı etmenin olanaksız olduğu bir husus daha vardır ki; çokkültürlülüğe göre bütün kültürler ve alt kültürler eşit seviyede saygıyı hak eder. Peki, içerisinde şiddeti ve bağınazlığı barındıran dinî ya da millî oluşumlar, eleştirisiz bir şekilde, olduğu haliyle onaylanmalı mıdır? Bazı şeyler parçanın derdiyken, bazıları bütüne ait bozulma problemleri olarak karşımıza çıkmaz mı? ²⁶ Söz konusu soruları çoğaltmak mümkündür; ancak ortaya çıkan soruların cevaplanması ve bunların çözüme kavuşturulması verimli bir çokkültürlü eğitime olanak sağlayabilir.

1.3. Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlü eğitim, “bir fikir ya da kavram, eğitimsel bir reform hareketi ve bir süreçtir.”²⁷ Çokkültürlü eğitim, aynı toplumda bir arada yaşadığı halde dil, din, cinsiyet, etnik köken gibi farklı kültürlere sahip bireylere eğitimde eşit fırsatlar sunmanın, her bir insana aynı değeri vererek, bütün öğrencilerin mevcut potansiyellerini açığa çıkarmak için en kapsamlı biçimde yardımcı olmanın gerekliliği üzerinde durur. Çeşitliliğin bir milleti zenginleştirdiğini savunan çokkültürlü eğitim; farklı kültürleri tanımanın ve onları korumanın toplumu güçlendirdiğini iddia ederken, millet içerisindeki problemlerin çözümünün farklı kültürlerin bakış açılarıyla daha kolay gerçekleşebileceğini, böylece insanların deneyimlerinden daha fazla yararlanılabileceğini vurgular. ²⁸ Tekkültürlü eğitimin beraberinde getirebildiği, ötekileştirme, dışlama ve kendinden olmayana karşı geliştirilen saldırgan tutumları törpüleyen çokkültürlü eğitim; duyarlı, uzlaştırmacı ve yapıcı bireyler yetiştirmeyi hedefler.²⁹ İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi gibi belgelerde kabul edilen, adalet, eşitlik ve özgürlük gibi kavramlardan yola çıkılarak ortaya konmuş olan çokkültürlülük kavramı, eğitimde her türlü

²⁴ Nurullah Altaş, “Küreselleşme, Çokkültürcülük ve Din Eğitimi”, *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*, Dem Yayınları, Ed: Mustafa Köylü, İstanbul, 2012, s.39.

²⁵ Robert Jackson, *Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım*, Dem Yayınları, Çev: Üzeyir Ok, M. Ali Özkan, İstanbul, 2005, ss.117-118.

²⁶ İlgili tartışmalarla dair geniş bilgi için bkz. Altaş, “Küreselleşme, Çokkültürcülük ve Din Eğitimi”, ss.39-40; Nurullah Altaş, “Küreselleşmenin Dini Anlama Biçimlerine ve Din Öğretimindeki Yeni Yönelişlere Etkisi (Çokkültürcülük Kavramı Etrafında Bir Analiz)”, *Kültürel Çeşitlilik ve Din*, Sinemis Yayınları, Ed: Remziye Yılmaz, Ankara, 2005, ss.90-94; Alper Başbay, Yelda Bektaş, “Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri”, *Eğitim ve Bilim*, C.34, S.152, 2009, ss.34-37; Cırık, “Çokkültürlü Eğitim ve Yansımaları”, ss.34-35.

²⁷ Banks, *Çokkültürlü Eğitime Giriş*, s.1.

²⁸ Kaya, Aydın, *Çoğulculuk, Çokkültürlü ve Çok Dilli Eğitim*, ss.33-34. Ayrıca bkz. Bhikhu Parekh, *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori*, Phoenix Yayınları, Çev: Bilge Tanrıseven, Ankara, 2002, ss.147-439; Sefettin Arslan, “Çokkültürlü Eğitim ve Türkiye: Mevcut Durum, Beklentiler, Olasılıklar”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, C.15, S.57, 2016, ss.412-413.

²⁹ Damgacı, Aydın, “Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları”, ss.329-330.

ayrımcılığın ortadan kaldırılmasını amaçlar.³⁰ Çokkültürlü eğitim, bir dil problemi olmaktan çok ötede; etnik köken, din, sınıf ayrımı, cinsiyet, gelir durumu, yaş gibi birçok faktörü de içine alan, karmaşık bir yapıdadır.³¹ Asimilasyon ve ırkçılığı reddeden bu anlayış, farklılıklar ne türden olursa olsun, tutumlarını demokratik bir çerçevede tutarak eşit eğitim vermeyi hedeflemektedir. Farklı kültürlerle sahip öğrenciler arasında hoşgörü ve anlayışın kapılarını açarak, dostluk bağlarının oluşup güçlenmesini sağlayan çokkültürlü eğitim, bireylerarası ilişkileri derinleştirerek sosyal anlaşmazlıkların en aza indirilmesine veya uzlaştırılmasına da katkı sağlamaktadır.³²

İrk, din, etnisite, kültür ve farklı sınıftan insanların bir arada yaşadığı dünyayı kendi kısır bakış açısıyla ve sadece kendi doğruları ve değer yargıları ile değerlendirerek bunun ötesine geçemeyen insanlar, farklı kültürlerin getirdiği bakış açısı çeşitliliğinden faydalanamadığı gibi kendi dünyasını da adil bir biçimde eleştiremeyebilirler. En nihayetinde bireylerin farklı kültürlerle tanımadığı tolerans, öz kültürünü tam olarak anlayamaması şeklinde kendisine geri döner. Çünkü insan önce karşısındakini tanır, daha sonra kendisini anlar ve tanımlar. Akabinde ise muhatabına saygı duyar ve hoşgörü gösterir.³³ Nitekim yapılan araştırmalar birbirleriyle iletişim halinde olan farklı kültürden insanların daha uyumlu olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda sosyalleşmenin ve kültür aktarımının önemli merkezleri arasında bulunan eğitim kurumlarının çokkültürlülüğün yaygınlaşması için uygun mekânlar oldukları ifade edilebilir.³⁴ Zira değişik kültürel özelliklere sahip öğrenciler, farklı kültürleri bünyesinde barındıran pek çok okulda bir arada öğrenim görmektedir. Bu durum zaman zaman eğitimde bazı problemlere, bireyler arasında da çeşitli sürtüşmelere neden olmaktadır. Sorunların en aza indirilmesinde yani eğitimin farklı kültürler dikkate alınarak ve her öğrenciye eşit imkânlar sağlanarak, sağlıklı bir biçimde sürdürülebilmesi noktasında öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Çünkü öğretmenler; programı uygulayıp değerlendirerek, sınıf içi dengeleri düzenleyip öğrenme ortamını oluşturarak eğitime işini yapan kişilerdir.³⁵ Bu bağlamda öğretmenlerin, farklılıkları ve ortak yönleriyle topluma geniş bir açıdan bakabilen, üst kimlik kazanmış bireyler olarak yetişmeleri bu sürecin devam etmesine olumlu katkılar sağlayabilir.³⁶

Çokkültürlü eğitimin taşıdığı temel amaçları şu şekilde maddelemek mümkündür: (1) Öğrencilerin etnik ve kültürel farklılıkları anlamalarına yardımcı olmak, (2) bireyler arasındaki insan ilişkilerinin sağlıklı bir biçimde oluşmasını sağlamak, (3) öğrencilerin kültürel okur-yazar olmalarına katkıda bulunmak (4) tüm öğrencilere eğitimde fırsat eşitliği sunulan bir okul atmosferi oluşturmak, (5) farklı etnik ve kültürel ortamlarda yetişmiş kişilere karşı pozitif yönde tutum geliştirmek (6) etnik ve kültürel ayrımcılığın her çeşidini ortadan kaldırmaya çalışmaktır. Bu amaçları yerine getirecek olanlar da donanımlı bir şekilde yetiştirilmiş öğretmenlerdir.³⁷ Eğitim ve öğretim süreci; öğretmen, öğrenci, çevre, program, öğretim ve değerlendirme temel bileşenlerinden oluşur ve bunların içinde yer

³⁰ Karaçam, Koca, “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Farkındalıkları”, s.91; Muhammet Şevki Aydın, Cemil Osmanoglu, “Kültürlerarası Din Eğitimi”, *Din Eğitimi El Kitabı*, Ed: Recai Doğan-Remziye Ege, Grafiker Yayınları, 4. Bsk. Ankara, 2016, ss.251-254.

³¹ Ulaş Başar Gezgin, *İnsan Hakları Demokratik Okul ve Anadilinde Öğretim İçin Çokkültürlü Eğitim*, Ütopya Yayınları, Ankara, 2015, s.62.

³² Kaya, Aydın, *Çoğulculuk Çokkültürlü ve Çokdilli Eğitim*, ss.33-39.

³³ Banks, *Çokkültürlü Eğitime Giriş* ss.2-5; Coşkun, *Eğitim Teknolojileri Açısından Kültürlerarası Eğitim*, ss.14-19.

³⁴ Örnek araştırma için bkz. Özmen, *Çokkültürlü Toplumda Sosyal Entegrasyon ve Din*, ss.241-252.

³⁵ Gül Onur Sezer, Pınar Bağçeli Kahraman, “Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları İle Kültürlerarası Duyarlılıkları Arasındaki İlişki: Uludağ Üniversitesi Örneği”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 2017, s.551.

³⁶ Tortop, “Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli ve Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları”, ss.17-18; Geneva Gay, “Preparing for Culturally Responsive Teaching”, *Journal of Teacher Education*, 53/2, 2002, ss.106-116.

³⁷ Zeki Arsal, Mine Devrim Mumcu Arsal, Mustafa Öztürk Akçaoğlu, “Müzik Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve İnançları”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 2017, s.18.

alan en önemli öge ise öğretmendir. Çünkü öğretim programı çok iyi hazırlanmış olsa bile uygulamaya koyarak işin hakkını verecek olan odur. Öğretmenler farklılıklara duyarlı olur ve bu farklılıklar çerçevesinde eğitim ve öğretimi planlarsa, onları rol model alan öğrenciler de farklı kültürlerle karşı anlayış gösteren tavırlar geliştirebilirler.³⁸ Hoşgörüsüyle yetiştirilen ve çokkültürlülük kavramıyla erken yaşlarda tanışan kişiler küresel dünyaya daha çabuk uyum sağlarken, insan ilişkileri daha yapıcı ve pozitif yönde olabilir. Bu yüzden zihinsel ve fiziksel gelişimin en kritik yıllarını geçiren öğrencilere ders verecek olan öğretmenlerin çokkültürlü bir bakış açısına sahip olmaları oldukça önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerine karşı geliştirdikleri tavırların, onların akademik başarıları üzerindeki etkisini de göz önünde bulundurmak gerekir. Zira sınıf içerisindeki çocukların farklı psiko-sosyal ortamlarda yetişen, farklı tutum ve özelliklere sahip bireyler olduğunun dikkate alınmaması bu öğrencilerin yaratıcı özelliklerinin körelmesine ve istedik bir başarı gösterememelerine de neden olabilir. Aksine bireysel farklılıkları önemseyen bir öğretmenin bunu öğrenme ortamına aktarması ise öğrencilerin akademik hayatına, çokkültürlülük bağlamında çoğulcu diyaloglarına destek olurken, aynı zamanda onların bireysel ve kültürel farkındalıklarının artmasına da katkı sağlayabilir.³⁹

Bu manada öğretmenlerin, öğrencilerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinden büyük ölçüde sorumlu olmalarından dolayı, kimlikleri, inançları ve davranışları şekillendiren kültür ve kültürel çeşitlilik kavramlarını iyi anlamaları ve içselleştirmeleri gerekir.⁴⁰ Bir başka deyişle kendi tutumlarındaki taraflılığın farkına varıp önyargılarıyla yüzleşerek, öğrencilerin farklılığını anlamaya çalışmaları, neticede dünyaya farklı kültürel bakış açısıyla bakmaları, ulusal ve küresel kimlikler geliştirmeleri gerekmektedir. Ancak bu şekilde her bir öğrencinin kendi kültüründen ne derece etkilendiğinin farkına varmak ve bundan sıyrılmanın ne kadar zor olduğunu kavramak mümkün olabilir. Bu nedenle öğretmen adaylarının çokkültürlü sınıflarda verimli bir eğitim yapmasına destek olan bilgi, tavır ve becerileri kazanmaları için konunun öğretmen yetiştirme programlarında yer alması gerektiği göz ardı edilmemelidir.⁴¹ Günümüz AB eğitim politikalarında da, çoğulluk göz önünde bulundurularak, öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi amaçlanmaktadır. Buna göre bütün öğrencilerin kültürel çeşitlilik ve etnik yapı gibi farklılıkları dikkate alınarak onları en iyi biçimde geleceğe hazırlamak amacıyla eğitim uygulamalarını planlamada ve işlemede ustalaşmış öğretmenlerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Zira bu konuda donanım kazanmış öğretmenlerin çokkültürlülükten doğabilecek sürtüşme ve problemlerin çözümünde daha etkin bir rol üstlenebileceği dile getirilmektedir.⁴²

1.4. Çokkültürlülük ve Din Eğitimi

İnananların yalnızca kendi inanç esaslarını öğrenmeleri yeterli değildir. Aynı zamanda toplumları şekillendirmeye devam eden büyük dinler hakkında da bilgi sahibi olmaları gerekir. Yaşanılan bölgede farklı inançlardan kimse bulunmasa bile, çocuklar; basın yayın organlarında farklı din ve kültürlerden haberdar olmakta, giyimlerine, ibadetlerine ve yaşam tarzlarına merak

³⁸ Muhammet Hanifi Şahin, Emin Kılınc, "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çok Kültürlü Kişilik Düzeylerinin Belirlenmesi", *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, C.5, S.1, 2016, s.128.

³⁹ Nevin Akkaya, Fatma Susar Kırmızı, Cenani İşçi, "Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülüğe İlişkin Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Y.10, S.29, 2008, s.315.

⁴⁰ Yasemin Acar Çiftçi, Hasan Aydın, "Türkiye'de Çokkültürlü Eğitimin Gerekliği Üzerine Bir Çalışma", *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S.33, 2014, s.212.

⁴¹ Çiftçi, Aydın, "Türkiye'de Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliği Üzerine Bir Çalışma", s.213; Fatma Başarır, *Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin ve Öz-Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri, 2012, s.34.

⁴² Hasan Çalışkan, Rıdvan Genç, "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutum Düzeyleri", *V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı*, Sakarya Üniversitesi Yayınları, Sakarya, 2016, s.54.

duymaktadırlar. Bu yüzden okullarda, gençlerin diğer dinleri doğru anlaması, yorumlaması ve değerlendirmesine yardımcı olmak için çokkültürlü din eğitimine de yer verilmelidir. Yani bu husus, bir bakıma, “dini nasıl öğretmeliyiz” sorusundan ziyade, “neyi niçin öğretmeliyiz”in konusudur.⁴³

Din eğitimine çokkültürlülük açısından bakıldığında; farklı din, mezhep, inanış biçimlerine sahip insanların bir arada yaşadığı toplumlarda, önyargıların giderilmesinde, bireyler arasında pozitif bir iletişim kurulmasında, karşılıklı sevgi ve saygı içerisinde bir huzur ortamının sağlanmasındaki rolünün büyük olduğu görülmektedir. Bu nedenle yargılayıcı, küçümseyici, öteleyici tavırların olmadığı bir yöntemle, hem din hem de din içi anlayış çeşitliliğinin nefreti körüklemeyen tarafsız bir dille eğitime konu edilmesi ve bu yönde modeller geliştirilmesi gerekmektedir⁴⁴ Zira dinî çoğulculuk demek, her bir dinin kendi öğretisini yaşatması hakkına sahip oluşunu bilmek, din ve vicdan hürriyetini kabullenmek demektir. Bu aşamada din eğitiminden beklenen şey, farklı dinleri kendi kaynaklarından doğru ve önyargısız bir biçimde tanıtmayı, içerden dışarıya ve dışarıdan da içeriye dönük çok yönlü bir bakış açısı oluşturmaktır. Ön yargılardan arınmanın yolu ise her anlayışın kendi özellikleri ve tarihsel gelişimi içerisinde değerlendirilmesi ve kavranmaya çalışılmasıdır. Daha sonra farklı din ve anlayışlar hakkında edinilen bilgilerle kişinin kendisini tartması ve hangi hususları yanlış anlayıp, hangi konularda yanlış anlaşıldığını tespit etmeye çalışması, problemin belirlenmesinin ve çözümlenmesinin ilk basamağını oluşturacaktır. Mesela daha evvel hiçbir Müslümanla ilişki kurmamış, Müslüman din adamlarından sorup öğrenmemiş farklı bir dine mensup bir insanın, İslam’a karşı bilgisi, yargısı ve tavrı ne kadar adil ve gerçekçi olabilir?⁴⁵

İslam; sınıf, cinsiyet, kabile ve inanç farklarının olabildiğince derinleşip zulüm boyutuna ulaştığı bir coğrafyaya barışı ve kardeşliği getiren, insanlara ve toplumlara haklarını gereğince iade eden kapsayıcı bir dindir. Hoşgörüyü öncelerken, iman noktasında zorlamaları kaldırmakta, tüm insanların, inansalar da inanmasalar da, Allah'ın kulu ve Hz. Muhammed'in ümmeti olduğunu vurgulamaktadır. Bu açıdan bakıldığında İslam, her kim tarafından ve kime yapılırsa yapılsın zulüm ve haksızlığı yasaklamaktadır. “Allah, sizinle dininizden ötürü savaşmayanlara, (dininizi yaşadığınız için sizlere saygı gösterenlere) sizi yurtlarınızdan çıkarmayan kimselere iyilik etmekten ve onlara adaletli davranmaktan menetmez. Çünkü Allah, âdil olanları sever.”⁴⁶ ayetiyle savaş ve zulüm altında bulunma gibi durumlar dışında, herkese iyilik, nezaket ve adaletle yaklaşmayı öğütlemektedir. Buradan anlaşıldığı üzere, çoğulcu ve çokkültürlü yaklaşımlar dinimizin bir parçasıdır. Öz kültürümüzle de bağdaşan bu gerçeğin yeniden gün yüzüne çıkarılması, tozlarından arındırılıp parlatılması olabildiğince gerekli ve kaçınılmaz bir hal almıştır.⁴⁷ Gelineen noktada bunun sağlanamayışının nedeni, insanın kendisi gibi olmayana karşı geliştirdiği tepkisel tutumdur. Oysaki DNA farklılığı, insanların birbirini ötekileştirerek dışlamasına ve sonuç olarak da insanlığın yalnızlaşmasına ve hemcinslerine yabancılaşmasına sebep olmamalıdır. Çünkü ağır yaşam

⁴³ Ovey. N. Mohammed, S.J., “Çok Kültürcülük ve Din Eğitimi”, Çev: İhsan Çapçioğlu, *Kültürel Çeşitlilik ve Din*, Sinemis Yayınları, Ed: Remziye Yılmaz, Ankara, 2005, ss.159-167; Muhiddin Okumuşlar, “Çokkültürlü Toplumlarda “Din Hakkında Öğrenme” ve “Dinden Öğrenme” Modeli”, *Marife*, Y.7, S.2, 2007, ss.252-257; Ayrıca bkz. Yurdagül Mehmedoğlu, “Dünya Dinleri Kültürü Bölümü Çok Kültürlü Din Eğitimi Ana Bilim Dalı”, *Türkiye’de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu Bildiriler-Müzakereler (16-17 Ekim 2003)*, Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Isparta, 2004, ss.521-536.

⁴⁴ Aydın, Osmanoğlu, *Kültürlerarası Din Eğitimi*, s.106; Ayrıca bkz. Beyza Bilgin, “Kültürlerarası Din Eğitiminin İmkani”, *Kültürel Çeşitlilik ve Din*, Sinemis Yayınları, Ed: Remziye Yılmaz, Ankara, 2005, ss.101-117.

⁴⁵ Mustafa Köylü, “Dini Çoğulculuk ve Din Eğitimi”, *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*, Dem Yayınları, Ed: Mustafa Köylü, İstanbul, 2012, ss. 63-64.

⁴⁶ Mümtehine, 60/8.

⁴⁷ Aydın, Osmanoğlu, *Kültürlerarası Din Eğitimi*, ss. 49-61.

koşullarının yalnızlıkla aşlamayacağı gerçeği ve topluluğa duyulan hayati ihtiyaç, farklılıkları kabullenerek yaşamayı zorunlu kılmaktadır.⁴⁸

İnsanın kendisini ve kendisi gibi düşünenleri her zaman haklı görmeye olan eğilimi ve farklı düşünce ve inanç sahiplerine karşı ürettiği düşmanlık çokkültürlü toplumlardaki bölünmelerin ve çatışmaların temel sebebi olarak düşünülmektedir. Çünkü insanlar aynı anlayışlarda, aynı ideolojilerde, ortak paydalarda birleşirken kendisi gibi düşünmeyen kimselerden ise uzaklaşma eğilimi sergilemektedirler. Bu durum ötekileştirmenin en basit adımudur. Çok çeşitli farklılaşma sebeplerinin içerisinde en önemli faktörlerden bir tanesi de dindir. Din, insanı özünde hoşgörüye davet ederken, fitne çıkarmaktan da men etmektedir. Buradan anlaşılmaktadır ki barış ve huzur ortamının geliştirilmesi sadece eğitimin değil aynı zamanda din eğitiminin de sorumluluğudur. Çatışmanın arkasındaki din kaynaklı problemleri çözebilmek için sağlıklı bir din eğitimi ihtiyacı vardır. Çünkü gerekli yeterlikleri kazanamayan, doğru bir anlayış geliştiremeyen, toplum algısı istendik yönde şekillenmeyen bir dindar sağlıklı bir biçimde toplumun geneliyle sosyalleşmemektedir. Nitekim sürtüşmelere kapı aralayan bu durum, bireyin hem kendisini ve ailesini hem de yaşadığı çevreyi huzursuzluklarla yoğurur. Farklı olanı tehdit olarak gören insan, enerjisini kendisini gerçekleştirmek ve düzeltmek için kullanmak yerine rakibini zayıflatmaya ya da yok etmeye harcamaktadır. Bu durumun düzeltilmesi Müslümanlar için önemli bir görevdir. Zira günümüzde Müslümanlar kendi içlerindeki mezhepsel-grupsal farklılıklara, anlayış çeşitliliğine bile tahammül edemez noktaya gelmişlerdir. Oysaki İslam ortak paydasında birleşerek, anlayışların zenginlik, yolların sayısız olduğunu kabul etmek kardeşlik bilincini koruma hususunda hayati önem taşımaktadır. Bu yüzden içerik ve amaç bakımından din anlayışlarını ve din eğitimi uygulamalarını en baştan sorgulayıp düzenlemek gerekmektedir. Kritik noktalara parmak basıp farklılıkları kabullenerek bütünleştirici bir tavır sergilemek din eğitimcisinin üstlenmesi gereken temel misyonu olmalıdır. Barış ve huzur ortamını sağlamak, bozgunculuk çıkartmaktan kaçınmak ve çıkartılmış bozgunculuğu ıslah etmek her Müslümanın vazifesidir. Din eğitimcileri önce bunu kendi hayatlarına taşımalı, daha sonra da halka bu konuda rehberlik etmelidir. “(Onların) Allah’tan başka (değer verip) taptıklarına (hakaret edip) sövmeyin. Sonra (onlar da) cahillik ederek hadlerini aşmış Allah’a söverler.”⁴⁹ ayetiyle Kur’an-ı Kerim, farklı din mensuplarına dahi gösterilecek tavrın sınırlarını net olarak çizmiştir. Burada bahsedilen inkârcıların bâtil itikatlarını onaylamak değil; onların yanlış inanç ve düşüncelerini kişisel polemik konusu yapmadan, insanlığın ortak değer ve kabulleri üzerine temellenen bir üslup ile hikmet ve hakikati onların akıl ve kalp dünyalarına taşımaktır. Bu hassas terazinin sadece farklı dinden olanlara uygulanması fakat kendi din kardeşine aksi yönde kaba ve dışlayıcı bir tutum geliştirilmesi de abesle iştiğal olacaktır. Zira temelde farklı olana anlayış gösteriliyorsa ayrıntıda farklı olanlar bu anlayışı çok daha fazlasıyla hak etmektedir ve bunun tolere edilmesi ise çok daha kolaydır.⁵⁰

Din eğitiminin çoğulcu bir perspektifle yeniden şekillendirilmesini kaçınılmaz hale getiren hususlardan biri de günümüz dünyasında, çeşitli yayın organlarının ve internet kullanımının insanları sınırsız ve kontrolsüz bilgi yığınlarına maruz bırakmasıdır. Öyle ki, konuşmaktan ve yüzleşmekten kaçınılan farklı din ve kültürleri içeren sayısız veri; doğrusuyla, eğrisiyle her gün evlerin içerisinde kadar girmekte, insanları gerçekliği saptırılmış bilgilerle olumsuz yönde etkilemektedir.⁵¹ Bu süreçte çocuklar; çizgi filmler, reklamlar, video klipler ve bilgisayar oyunları aracılığıyla, farklı din ve

⁴⁸ Vejdi Bilgin, *Sosyal Çözülme ve Din*, Etüt yayınları, Samsun, 1997, s.48; Adem Güneş, “Din Eğitiminin Hedefleri Bağlamında Bir Arada Yaşama Kültürü”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C.11, S.57, 2018, ss.835-844.

⁴⁹ En’am, 6/108.

⁵⁰ Muhammet Şevki Aydın, *Açık Toplumda Din Eğitimi Yeni Paradigma İhtiyacı*, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2011, ss.131-137.

⁵¹ Nurullah Altaş, “Küreselleşmenin Dönüştürdüğü Din Eğitimi (Din Öğretimindeki Yeni Yönelişler Üzerine Çokkültürcülük Kavramı Etrafında Bir Analiz)”, *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi-Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu (6-8 Mart 2009-Ankara)*, Eğitim Bir-Sen Yayınları, Ankara, 2010, ss. 198-213.

kültürlere ait sayısız sembol ve görsele maruz kalmaktadır. Buna ev ya da okulda yeterince bilgilendirilmemek veya gelişi güzel yanlış bilgilerle donatılmak da eklenince problem büyümekte ve buna bağlı olarak problemin çözümü de oldukça zorlaşmaktadır. Bu noktada din eğitimi devreye girmeli, doğru bilgileri edindiren yanlış noktaları belirleyerek, çocuklarda oluşması muhtemel kimlik ve kişilik kargaşasını engellemeli ve yıpranmış ahlâkî değerlerin korunmasına çalışmalıdır. Böyle bir durum ise alışla gelmiş din eğitimi yöntemlerini yetersiz bırakmakta, çok daha kapsamlı eğitim anlayışlarının önemli bir ihtiyaç haline geldiğine işaret etmektedir.⁵²

İnsanlığın karşı karşıya kaldığı bu kötü gidişat, din eğitiminin dönüşümünü gerekli kılan bir diğer husustur. Sanayi devriminin beraberinde getirdiği tüketim çılgınlığı, doğal kaynakların günden güne azalışı, havanın, suyun ve toprağın kirlenmesi ile ozon tabakasının incelmelerinden küresel ısınmaya bağlı iklim değişikliklerine kadar her şey, insan hayatını ve sağlığını tehdit eden genetiği değiştirilmiş organizmalar ve kıtlık gibi meseleler bütün insanlığın ortak mücadelesini gerektiren çok ciddi problemlerdir. Bunlara sömürgecilik, temel insan haklarının ihlali, ekonomik dengesizlikler ve en ağırısı da nükleer silahların eklenmesiyle birlikte yaşadığımız dünya adeta bir cehenneme dönüşmüştür. Ortak menfaatlerin tahribata uğraması, gitgide artan şiddet ve adaletsizlikler ve buna bağlı olarak gelişen zarar ve ziyanlar; din, dil, ırk, cinsiyet, yaş ve diğer hiçbir farklılığı gözetmeden istisnasız herkesi olumsuz bir şekilde etkileyecektir. Tüm bu küresel problemlerin hesaba katılmadığı din eğitimi anlayışları artık geçerliliğini kaybetmekte, günümüz dünyasında yetersiz kalmaktadır. Dinlerin özünde sadece kendini ya da kendinden olanı kurtarmak gibi öğretiler yer almamaktadır. Bu paydada bir araya gelmek, tüm insanlığın kurtuluşu için birleşmek ve çok geç olmadan bu kötü gidişatın düzeltilmesi için çokkültürlü din eğitiminin güncellenmiş ve kapsamı genişletilmiş bir şekilde yeniden ele alıp değerlendirilmesi gerekmektedir.⁵³ Burada önemli olan husus; çokkültürlü eğitimi tamamen kabul ya da reddetmek yerine, üzerinde enine boyuna düşünüp tartışarak “İslamî öğretiyle de ters düşmeyecek” bir modelin geliştirilmesi gerektiğidir.⁵⁴

Bu bağlamda bugün Türkiye’de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri öğretmen adaylarını yetiştiren İlahiyat Fakültelerinde okuyan öğrencilerin yukarıda vurgulanan kavramsal çerçeve kapsamında yetiştirilmeleri, çokkültürlü toplumun beklentilerinin dikkate alınıp karşılanması bakımından önem arz etmektedir. Zira söz konusu öğretmen adayları eğitim aldıkları kurumlardan mezun olduktan sonra Milli Eğitim Bakanlığı’nın belirlediği şartları (KPSS sınavı, mülakat sınavı vb.) sağladıkları takdirde farklı okul kademelerinde çalışma fırsatı elde etmektedirler. Bu nedenle İlahiyat Fakültelerinde eğitim gören DKAB ile İHL meslek dersi öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarını farklı değişkenler açısından ele alıp belirlemeye çalışmak; hem öğrencilerin görüşlerini tespit etmek açısından hem de politika yapıcılara rehber olma bakımından önem taşımaktadır.

⁵² Cemil Osmanoglu, *Çoğulcu Din Eğitimi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi*, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2016, ss.66-67; Ayrıca bkz. Şakir Gözütok, “Küreselleşme, Avrupa Birliği, Türkiye ve Din Eğitimi”, *Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne Girişinin Din Boyutu (Sempozyum/17-19 Eylül 2001)*, Türkiye Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara, 2003, ss.103-107.

⁵³ Köylü, “Dini Çoğulculuk ve Din Eğitimi”, ss.54-55; Osmanoglu, *Çoğulcu Din Eğitimi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi*, ss.66-72. Ayrıca bkz. Beyza Bilgin, “İslam ve Hristiyan Din Pedagojisi: Birbirimizden Neler Öğrenebiliriz?”, *Kültürel Çeşitlilik ve Din*, Sinemis Yayınları, Ed: Remziye Yılmaz, Ankara, 2005, ss.119-129; Nurullah Altaş, “Çokkültürlü Din Eğitimi Modeli Geliştirmede İşlem Basamakları İçin Bir Deneme”, *Kültürel Çeşitlilik ve Din*, Sinemis Yayınları, Ed: Remziye Yılmaz, Ankara, 2005, ss.243-276; Sıddık Korkmaz, “Temel Eğitim Döneminde Din Eğitim ve Öğretiminin Sorunları-Çokkültürlü Dünyada Dindar Nesil Yetiştirmenin Zorlukları-”, Kutlu Doğum Haftası “Hz. Peygamber ve İnsan Yetiştirme Düzenimiz” Sempozyumu (18-20 Nisan 2014/Erzurum), DİB Yayınları, İstanbul, 2015, ss.487-505.

⁵⁴ Köylü, “Dini Çoğulculuk ve Din Eğitimi”, s.78.

2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada temel amaç; Akdeniz Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde eğitim gören DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarını bazı değişkenler açısından incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmen adaylarının çokkültürlülük algı puanları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmen adaylarının çokkültürlülük algı puanları gelir durumuna göre farklılık göstermekte midir?
4. DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmen adaylarının çokkültürlülük algı puanları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
5. DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmen adaylarının çokkültürlülük algı puanları doğduğu bölgeye göre farklılık göstermekte midir?
6. DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmen adaylarının çokkültürlülük algı puanları yaşadığı yerleşim yerine göre farklılık göstermekte midir?

3. Yöntem

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışma; DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmen adaylarının çokkültürlülük algı puanlarının genel olarak betimlenmesini ve bazı değişkenler çerçevesinde farklılık gösterip göstermediğinin sorgulamasını amaç edinmiştir. Bu açıdan bakıldığında araştırmanın tarama türünde betimsel bir modelle ele alınması araştırma sorularının cevaplandırılmasını sağlamada bir araç olurken söz konusu olguların ayrıntılı bir resmini de ortaya çıkaracaktır. Betimleme; “olayları obje ve problemleri anlama ve anlatmada ilk aşamayı oluşturur. Bilimsel etkinlikler olayların betimlenmesiyle başlar. Bu sayede onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur.”⁵⁵ Tarama modeli ise; “geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belgeleyebilmektir.”⁵⁶

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Akdeniz Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören ve mezuniyet sonrasında öğretmen olmayı düşünen 450 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin SPSS 22 programına girilmesinde 39 veri, adayların formu özensiz bir şekilde doldurması nedeniyle çalışma grubundan çıkarılmıştır. Yapılan veri düzenlenmesinde uç değer niteliğinde ve tek değişkenli normallığı bozan kişiler çalışma dışında bırakılarak son aşamada analizler 356 veri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kişisel bilgileri yer almaktadır.

⁵⁵ Saim Kaptan, *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri*, Tekışık Matbaası, Ankara, 1998, s.63.

⁵⁶ Niyazi Karasar, *Bilimsel İrade Algı Çerçevesi İle Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Teknikler*, Nobel Yayın Dağıtım, 35. Bsk., Ankara, 2016, s.109.

Tablo 1. Araştırma Grubuna Ait Demografik Özellikler

Demografik Bilgi	Grup	Frekans	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	185	52
	Erkek	171	48
	Toplam	356	100
Gelir Durumu	1600 ve altı	151	46
	1601-3000	130	39.6
	3001 ve üstü	47	14.3
	Toplam	328	100
Sınıf	Hazırlık	62	17.4
	1.Sınıf	103	28.9
	2.Sınıf	66	18.5
	3.Sınıf	81	22.8
	4.Sınıf	44	12.4
	Toplam	356	100
Bölge	Akdeniz	155	44
	Ege	29	8.2
	İç Anadolu	52	14.8
	Karadeniz	14	4
	Doğu Anadolu	48	13.6
	Güneydoğu Anadolu	43	12.2
	Marmara	11	3.1
	Toplam	352	100
Yerleşim	Büyükşehir	88	24.7
	İl Merkezi	71	19.9
	İlçe Merkezi	110	30.9
	Köy	87	24.4
	Toplam	356	100

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının toplam sayısının %52'sinin kadın (n=185), %48'inin ise erkek (n=171) olmak üzere 356 olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmaya dâhil edilen öğretmen adaylarının gelir durumlarına bakıldığında %46'sının 1600 ve altı (n=151), %39,6'sının 1600-3001 (n=130), %14,3'ünün ise 3001 ve üstü bir gelire sahip olduğu görülmektedir. Sınıf değişkenine göre adayların %28,9'unun 1. sınıf (n=103), %22,8'inin 3. Sınıf (n=81), %18,5'inin 2. Sınıf (n=66), %17,4'ünün hazırlık (n=62) ve %12,4'ünün ise 4. Sınıf da (n=44) okuduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının doğduğu bölgeler incelendiğinde %44'ünün Akdeniz (n=155), %14,8'inin İç Anadolu (n=52), %13,6'sının Doğu Anadolu (n=48), %12,2'sinin Güney Doğu Anadolu (n=43), %8,2'sinin Ege (n=29), %4'ünün Karadeniz (n=14) ve %3,1'inin de Marmara (n=11)

bölgesinde ikamet ettikleri anlaşılmaktadır. Son olarak adayların yerleşim birimlerine bakıldığında %30,9'unun ilçe merkezi (n=110), %24,7'sinin büyükşehir (n=88), %24,4'ünün köy (n=87) ve %19,9'unun il merkezinde (n=71) yaşadığı görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Aracı

Veriler, Ayaz (2016) tarafından geliştirilen çokkültürlülük algı ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Ölçek, 25 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirildiği çalışmada uygulanan "Açımlayıcı Faktör Analizi" sonucunda ortaya konulan modelin açıkladığı toplam varyans %43.127 olarak belirlenmiştir. Geçerliliğe ilişkin bir diğer yöntem olan "Doğrulamalı Faktör Analizi"ne ilişkin elde edilen uyum değerleri RMSEA .076; GFI .85; CFI .97; AGFI .86; $\chi^2/sd=3.4$ şeklinde olup kabul edilebilir sınırlar dahilinde olduğu görülmüştür. Güvenilirliğe ilişkin Cronbach Alfa değeri ise .942'dir. Bu veriler ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.⁵⁷Söz konusu çalışma kapsamında elde edilen puanların güvenilirliklerini tespit etmek amacıyla iç tutarlılık katsayısı için Cronbach Alfa ve bileşik güvenilirlik katsayısı (composite) bulunmuştur. Buna göre ölçeğe ait iç tutarlılık katsayısı olan alfa katsayısının = 0.872, bileşik güvenilirlik katsayısının ise 0.73 olduğu tespit edilmiştir. Güvenirlik katsayısı 0.70 üstü ölçek puanlarının güvenilir kabul edilmesi nedeniyle ölçek puanlarının güvenilir olduğu söylenebilir.⁵⁸

3.4 Verilerin Analizi

Veri analizinde seçilecek olan istatistiksel yaklaşımın ilk aşamasını, analize dâhil edilen veri grubunun dağılımının nasıl olduğunun belirlenmesi oluşturur. Normalliğin test edilmesi seçilecek olan analiz türü için ön şart olarak kabul görmekte ve söz konusu varsayımların test edilmesinde birden çok yaklaşım bulunmaktadır. Literatürdeki yaklaşımlar incelendiğinde normalliğin test edildiği farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Bunlar çeşitli betimsel, grafiksel ve istatistiksel yöntemlerden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında her değişkenin grup düzeyinde normalliğin test edilmesi için ona uygun analizin uygulanması adına bazı normallik test etme yöntemleri tercih edilmiştir. Bunlardan ilki istatistiksel bir hipotez yaklaşımı olarak Kolmogorov-Smirnov (K-S) ve Shapiro-Wilk testidir. Bu testler veri grubunun normal dağılım özelliği taşıdığı yokluk hipotezi üzerinden analizleri gerçekleştirir. Analiz sonucu elde edilen anlamlılık değerinin 0.05'den büyük çıkması dağılımın normal, 0.05'den küçük çıkması ise dağılımın çarpık yani normal bir dağılım olmadığını ortaya koyar. Veri grubunun 35'ten büyük olması durumunda K-S testi, küçük olması durumunda Shapiro-Wilk testi kullanılması uygun görülmektedir.⁵⁹ Bir diğer yaklaşım olan basıklık ve çarpıklık değerlerinin (-1, +1) değer aralığında yer alması sonucu normal kabul edilmesidir. Bu değer aralığı dışında yer alan veri gruplarının çarpık dağılımlar oluşturduğu ile alakalı çalışmalar da bulunmaktadır.⁶⁰

Çalışmada yer alan değişkenlerin alt düzeylerine uygulanan normallik test etme yöntemlerinden önce uç değerler temizlenmiş, daha sonra normal dağılım göstermeyen veri gruplarına dönüştürmeler uygulanmış, buna rağmen dağılımları normal kararı alınmayan veri gruplarına parametrik olmayan istatistiksel analizler uygulanmıştır. Normallik için birden fazla yöntemin tercih edilmesinde temel amaç sonuçlara bütünsel bir yaklaşım sunmaktır.

⁵⁷ Ayaz, "Çokkültürlülük Algı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", ss.466-470.

⁵⁸ George Domino, Marla L. Domino, *Psychological Testing: An Introduction*, Cambridge University Press, London, 2006.

⁵⁹ Steve McKillup, *Statistics Explained: An Introductory Guide for Life Scientists (Second Edition)*, Cambridge University Press, United States, 2012.

⁶⁰ Andy Field, *Discovering Statistics Using SPSS: (and Sex and Drugs and Rock 'n' Roll) (Third Edition)*, SAGE Publications Ltd., London, 2009; Richard A. Johnson, Dean W. Wichern, *Applied Multivariate Statistical Analysis*, Prentice-Hall, New Jersey, 2007; Henry C. Thode, *Testing for Normality*, Marcel Dekker, New York, 2002; Steve McKillup, *Statistics Explained: An Introductory Guide for Life Scientists (Second Edition)*, Cambridge University Press, United States, 2012.

4. Bulgular

4.1 Öğrencilerin Çokkültürlülük Algı Ölçek Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Araştırmaya katılan 356 DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmen adayının çokkültürlülük algı ölçeği toplam puanlarına ait betimsel istatistikler incelendiğinde, ölçekten alınan minimum puanın 65.30, maksimum puanın 124, alınan puanlara ait aritmetik ortalamasının 106.29, standart sapmanın ise 10.52 olduğu bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek maksimum puanın 125 olduğu göz önüne alındığında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çokkültürlülük algı düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

4.2 Öğrencilerin Çokkültürlülük Algı Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumları

Tablo 2. Cinsiyet Değişkeninde Yer Alan Düzeylere Ait Normallik Bulguları

Düzyey	Normallik Testi	Basıklık	Çarpıklık	Karar
Erkek	p>0.05	0.25	-0.73	Normal
Kadın	p>0.05	-0.69	-0.33	Normal

Cinsiyet değişkeninin alt düzeylerine ait normallik verileri incelendiğinde erkek ve kadın öğretmen adayları için hesaplanan Kolmogorov-Smirnov (K-S) test sonuçlarının p>0.05, basıklık ve çarpıklık değerinin (-1, +1) aralığında olduğu görülmektedir. Buna göre cinsiyet değişkeninin alt düzeylerinin normal bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Elde edilen bulgular normallik varsayımı gerektiren analizlerin yapılmasına uygun olduğunu göstermektedir. Cinsiyet değişkeninde yer alan alt düzey sayısının iki olmasından ötürü grup ortalamalarını karşılaştırmak için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. ÇKA Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Değişken	Düzyey	N	Sıra Ort.	Standart Sapma	SD	t	p	Etki Büyüklüğü
Cinsiyet	Erkek	171	104.69	11.67	354	2.765	.006*	0.022
	Kadın	185	107.75	9.11				

*p<0.05 anlamlılık düzeyi kriter olarak kabul edilmiştir.

Tablo 3’e göre öğretmen adaylarının çokkültürlülük algı ölçek puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t_{(354)}=2.765$, p<0.05. Buna göre kadın öğretmen adayların çokkültürlülük algı ölçek puanları ($\bar{X}=107.75$), erkek adayların ölçek puanlarına ($\bar{X}=104.69$) göre daha olumludur. Cinsiyete bağlı oluşan farklılık için hesaplanan etki büyüklüğü .022’dir. Buna göre cinsiyet değişkeninin çokkültürlülük algısına etkisi düşük düzeydedir.

4.3 Öğrencilerin Çokkültürlülük Algı Ölçek Puanlarının Gelir Durumuna Göre Farklılaşma Durumları

Tablo.4 Gelir Durumu Değişkeninde Yer Alan Düzeylere Ait Normallik Bulguları

Düzyey	Normallik Testi	Basıklık	Çarpıklık	Karar
1600 ve altı	p<0.05	0.06	-1.12	Normal Değil
1601-3000	p>0.05	1.61	-1.01	Normal Değil
3001 ve üstü	p>0.05	-0.65	-0.58	Normal

Gelir durumu değişkeninin alt düzeylerine ait normallik bulguları incelendiğinde 1600 ve altı düzeyinin K-S testinin $p < 0.05$ olduğu ve çarpıklık katsayısının beklenen aralıkta olmadığı, 1601-3000 düzeyinin K-S testinin $p > 0.05$ olduğu ve normalliği sağladığı ancak çarpıklık değerinin beklenen aralıkta olmamasından ötürü bu düzeylere ait dağılımların normal olmadığı kabul edilmiş, 3001 ve üstü düzeyinin K-S testinin $p > 0.05$ olduğu, çarpıklık değerlerinin normallik için beklenen kriterleri taşımasından dolayı normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu durumda normallik varsayımı gerektiren analizlerin parametrik olmayan karşılıklarına yönelmek daha doğru olacaktır. Gelir durumu değişkeninde yer alan alt düzey sayısının ikiden fazla olmasından dolayı gruplar arası farklılıkları karşılaştırmak adına Kruskal-Wallis Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 5. ÇKA Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Gelir Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonucu

Düzye	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p
1600 ve altı	151	158,14	2	1.418	0.492
1601-3000 arası	130	168,23			
3001 ve üzeri	47	174,63			

Analiz sonuçları çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çokkültürlülük algı ölçeğinden aldıkları puanların gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, $X^2(sd=2, n=328)=1.418$, $p > 0.05$. Başka bir ifadeyle adayların çokkültürlülük algı ölçek puanları gelir durumlarına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.4 Öğrencilerin Çokkültürlülük Algı Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumları

Tablo 6. Sınıf Değişkeninde Yer Alan Düzeylere Ait Normallik Bulguları

Düzye	Normallik Testi	Basıklık	Çarpıklık	Karar
Hazırlık	$p > 0.05$	0,670	-0,821	Normal
1.Sınıf	$p > 0.05$	-0,448	-0,404	Normal
2.Sınıf	$p > 0.05$	0,348	-0,584	Normal
3.Sınıf	$p > 0.05$	0,850	-0,796	Normal
4.Sınıf	$p > 0.05$	-0,595	-0,666	Normal

Sınıf değişkenine ait alt düzeylerin normalliğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde çarpıklık-basıklık katsayısının ise (-1, +1) aralığında yer aldığı görülmektedir. K-S testine yönelik sonuçlar incelendiğinde tüm düzeylerde normalliğe ilişkin test sonucunun $p > 0.05$ olduğu görülmektedir. Bu açıdan elde edilen sonuçlar bütüncül bir bakış açısı ile değerlendirildiğinde sınıf değişkeninde yer alan düzeylerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu durum normallik varsayımı gerektiren analizlerin yapılmasına uygun olduğunu göstermektedir. Sınıf değişkeninde gruplar arası farklılıkları karşılaştırmak adına tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen betimsel istatistikler Tablo 5'de, ANOVA sonuçları ise Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 7. ÇKA Ölçeğinin Sınıf Değişkeninin Alt Düzeylerine Göre Betimsel İstatistikleri

Düzyey	N	Sıra Ort.	Standart Sapma
Hazırlık	62	103.57	10.51
1.Sınıf	103	105.91	9.90
2.Sınıf	66	106.53	8.86
3.Sınıf	81	106.99	11.61
4.Sınıf	44	109.29	10.90
Toplam	356	106.28	10.52

Tablo 8. Sınıf Değişkenine Göre ÇKA Ölçek Puanlarına Ait ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F değeri	p
Gruplararası	912.07	4	228.018	2.086	0.082
Gruplarıçi	38366.169	351	109.305		
Toplam	39278.239	355			

Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının çokkültürlülük algı ölçek puanlarının sınıf değişkeninin alt düzeyleri bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $F_{(4,351)}=2.086$, $p>.05$. Başka bir ifadeyle adayların çokkültürlülük algı ölçek puanları sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.5 Öğrencilerin Çokkültürlülük Algı Ölçek Puanlarının Doğduğu Bölge Değişkenine Göre Farklılaşma Durumları

Tablo 9. Bölge Türü Değişkeninde Yer Alan Düzeylere Ait Normallik Bulguları

Düzyey	Normallik Testi	Basıklık	Çarpıklık	Karar
Akdeniz	$p>0.05$	0,167	-0,480	Normal
Ege	$p>0.05$	0,351	-0,839	Normal
İç Anadolu	$p>0.05$	0,066	-0,657	Normal
Karadeniz	$p>0.05$	-0.935	0,134	Normal
Doğu Anadolu	$p>0.05$	1.685	-1,096	Normal Değil
Güneydoğu Anadolu	$p>0.05$	3.712	-1.615	Normal Değil
Marmara Bölgesi	$p>0.05$	2.613	-1.196	Normal Değil

Doğduğu bölge türü değişkenine ait alt düzeylerin normalliğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu ve Marmara bölgesi dışında diğer tüm düzey çarpıklık-basıklık katsayısının (-1, +1) aralığında yer aldığı görülmektedir. K-S ve S-W testine yönelik sonuçlar incelendiğinde tüm bölgelerde normalliğe ilişkin test sonucunun $p>0.05$ olduğu görülmektedir. Bu açıdan elde edilen sonuçlar bütüncül bir bakış açısı ile değerlendirildiğinde doğulan bölge türü değişkeninde yer alan Akdeniz, Ege, İç Anadolu ve Karadeniz bölge düzeylerin normal dağılım; Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu ve Marmara bölge düzeylerinin ise normal olmayan dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu durum normallik varsayımı gerektiren analizlerin yapılamayacağını göstermektedir. Bölge türü değişkeninde yer alan alt düzey sayısının ikiden fazla olmasından dolayı gruplar arası farklılıkları karşılaştırmak adına Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. ÇKA Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Bölge Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonucu

Düzye	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Akdeniz(A)	155	161.14	6	15.22	0,019*	F-A, F-C,
Ege(B)	29	191.09				E-A, E-C,
İç Anadolu(C)	52	159.95				
Karadeniz(D)	14	163.14				
Doğu Anadolu(E)	48	199.61				
Güneydoğu Anadolu(F)	43	216.86				
Marmara(G)	11	191.09				

*p<0.05 anlamlılık düzeyi kriter olarak kabul edilmiştir.

Analiz sonuçları çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çokkültürlülük algı ölçeğinden aldıkları puanların, doğdukları bölgelere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, $X^2(sd=6, n=352) = 15.22, p < 0.05$. Bu bulgu adayların doğduğu bölgenin çokkültürlülük algı ölçeğinden alınacak puanları arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek ölçek puanlarına Güneydoğu Anadolu Bölgesinin bunu sırasıyla Doğu Anadolu, Marmara ve Ege, Karadeniz, Akdeniz ve İç Anadolu'nun izlediği görülmektedir. Test sonucu anlamlı çıkan durumlarda ikili grupların karşılaştırılması adına çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni uygulanmıştır. Analiz sonucunda Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu bölgesinin, Akdeniz ve İç Anadolu bölgesine göre daha olumlu ölçek puanlarına sahip olduğu anlamlı olarak belirlenmiştir.

4.6 Öğrencilerin Çokkültürlülük Algı Ölçek Puanlarının Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılaşma Durumları

Tablo 11. Yerleşim Yeri Değişkeninde Yer Alan Düzeylere Ait Normallik Bulguları

Düzye	Normallik Testi	Basıklık	Çarpıklık	Karar
Büyükşehir	p<0.05	-0,081	-0,703	Normal Değil
İl Merkezi	p>0.05	-0,266	-0,355	Normal
İlçe Merkezi	p<0.05	0,866	-0,883	Normal Değil
Köy	p>0.05	-0,775	-0,295	Normal

Yerleşim yeri değişkenine ait alt düzeylerin normalliğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde çarpıklık-basıklık katsayısının ise tüm düzeylerde (-1, +1) aralığında yer aldığı görülmektedir. K-S testine yönelik sonuçlar incelendiğinde Büyükşehir ve İlçe Merkezi düzey gruplarında p<0.05, İl Merkezi ve Köy düzeylerinde p>0.05 olduğu görülmektedir. Bu açıdan elde edilen sonuçlar bütüncül bir bakış açısı ile değerlendirildiğinde yerleşim yeri değişkeninde yer alan İl Merkezi ve Köy düzeylerinin normal dağılım, Büyükşehir ve İlçe Merkezi düzeylerinin ise normal olmayan dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu durum normallik varsayımı gerektiren analizlerin yapılamayacağını göstermektedir. Yerleşim yeri değişkeninde yer alan alt düzey sayısının ikiden fazla olmasından dolayı gruplar arası farklılıkları karşılaştırmak adına Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. ÇKA Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Yerleşim Yerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonucu

Düzey	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p
Büyükşehir	88	185.27	3	1.019	0.797
İl Merkezi	71	182.96			
İlçe Merkezi	110	175.99			
Köy	87	171.19			

Analiz sonuçları çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çokkültürlülük algı ölçeğinden aldıkları puanların yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, $X^2(sd=3,n=356)=1.019$, $p>0.05$. Başka bir ifadeyle adayların çokkültürlülük algı ölçek puanlarının değişiminde yerleşim yerinin önemli bir rolü olmadığı görülmektedir.

5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma; İlahiyat fakültesinde okuyan DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarını bazı değişkenler açısından incelemektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çokkültürlülük algı ölçeği toplam puanları incelenmiş ve gruba ait aritmetik ortalamasının 106.29, standart sapmanın ise 10.52 olduğu bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek maksimum puanın 125 olduğu göz önüne alındığında öğrencilerin çokkültürlülüğe yönelik algılarının yüksek olduğu anlaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; Akdeniz Üniversitesi'nde çok farklı etnik ve kültürel özelliklere sahip 104 ülkeden, birçok öğrenci eğitim ve öğretim görmektedir.⁶¹ Fakültenin ortak dinlenme alanlarının çok olduğu bir kampüs içerisinde olması, haliyle yerli öğrencilerin yurtdışı öğrencileri ile aynı ortamları paylaşıp, aynı yerlerde barınmaları kültürel etkileşimi zorunlu kılmaktadır. Hatta İlahiyat Fakültesinde bulunan yemekhanede günlük 1500-2000 öğrenci yemek yemekte, böylece öğrenciler farklı renk, ırk, kültür ve inançlara mensup öğrencilerle sürekli etkileşim içine girmektedir. Gerek şehrin turizm şehri olması gerekse üniversitede dünyanın birçok ülkesinden öğrenci bulunması kültürel çeşitliliğin doğal olarak seyretmesine yol açtığı söylenebilir.

Bir diğer faktör ise öğretmen adaylarına sunulan İlahiyat müfredatının kapsamındaki çeşitliliğinin katkısı olabilir. İlahiyat Fakültesinde üç bölüm ve bu bölümler altında bulunan yirmi anabilim dalında okutulan farklı dersler sayesinde adayların, farklılıklara ve farklı kültürlerle karşı çok yönlü bir bakış açısı kazandıkları söylenebilir.⁶² Burada öğretmen adayları lisans eğitimleri süresince çokkültürlülüğe dair özel bir ders almasalar da, özellikle farklı din ve mezheplerin öğretildiği derslerde çokkültürlülük alanında farkındalık kazandıkları ve detaylı bilgiler edindikleri, bu sayede de tekil algı dünyalarının dışına çıkabildikleri ifade edilebilir. Ayrıca İslam'ın farklılıklara müsamaha ile yaklaşmayı önceleyen bir din olması ve İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin de bu bağlamda aldıkları eğitimin çokkültürlülük algılarını güçlendirdiği söylenebilir.⁶³

Üçüncü faktör ise, Antalya ilinin yılda 15 milyon turist ağırlayan, çokkültürlülüğe iyi bir zemin sunan şehir olması zikredilebilir. Çünkü şehir, coğrafi koşulları ve ılıman iklimi dolayısıyla hem yurt içindeki farklı coğrafi bölgelerden hem de Rusya, İngiltere, Almanya, İran, Irak, Ürdün,

⁶¹ <https://www.hurriyet.com.tr/akdeniz-universitesinde-104-ulkeden-2-bin-univ-40704249> (Erişim tarihi: 14.05.2020).

⁶² <http://ilahiyat.akdeniz.edu.tr/bolumler/> (Erişim tarihi: 14.05.2020).

⁶³ İlahiyat müfredatının bu açıdan değerlendirmeleri için bkz. Rıfat Atay, "The Importance of Aesthetics in Theological Education: A Philosophical Reading of the Recent Discussions in the Turkish Case," *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 174 (2015), ss.1255-1261; Rıfat Atay, "Bilgi ve Eylem Arasında Mevlana'da Estetik Değerler Eğitimi: Mesnevi Merkezli Bir Okuma Denemesi," *Eğitimde Gelecek Arayışları Düünden Bugüne Türkiye de Beceri Ahlak ve Değerler Eğitimi*, Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ed: Arzu Güvenç Saygın, Murat Saygın, Ankara, 2016, ss.1233-1247.

Kazakistan, Sudan ve Mali gibi farklı ülkelerden gelen insanların yerleşmek için tercih ettiği bir yerdir. Kısaca Antalya’da Avrupa, Asya, Afrika ve Ortadoğu’dan birçok kültür iç içe yaşamakta,⁶⁴ şehir yerel bir bölge olmaktan öte küresel bir yaşam alanı izlenimi vermektedir. Bu durumun farklı kültürlerden insanların birbirleri ile daha fazla etkileşime girmelerine, yakınlık kurmalarına, iç içe yaşamayı özümsemelerine, çeşitli değerleri, inanç ve yaşam tarzlarını algılamalarına yol açtığı ifade edilebilir. Zira algı, insanoğlunun beş duyu vasıtasıyla elde ettiği bilgilerin beyne iletilmesi esnasında geçirdiği fiziksel, nörolojik ve bilişsel süreçlerdir. Yani insanın dış dünyadan aldığı bilgilerin zihinde oluşan yorumları ve kişinin anlayış biçiminin etkisinde bulunduğu sonuca denir.⁶⁵ İnsanlar algıları sayesinde davranışlarına yön vererek çevreyle olan uyumlarını devam ettirirler. Uyarının yapısının yanı sıra geçmiş yaşantılar ve öğrenme, o andaki duygularımız, mevcut ortam, arzularımız, tutumlarımız ve davranışlarımız algının oluşmasında yoğun etki gösteren faktörlerdir.⁶⁶ Bu bağlamda DKAB ve İHL meslek dersi öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarının oluşmasında onlara konuyla ilgili bilgi verilmesi, devamında da öğrendikleri bilgileri üniversite ve şehir ortamında deneyimlemelerini sağlayacak etkinlikler yapılması gerekmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, Akkaya ve arkadaşlarının çalışmasını desteklemektedir. Nitekim ilgili çalışmada, öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe dair algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.⁶⁷ Aynı şekilde Coşkun’un yaptığı çalışmada da, DKAB öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimi önemsedikleri ve konuya dair tutumlarının olumlu yönde olduğu saptanmıştır.⁶⁸ Başarır’ın yaptığı çalışmada da öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu bilgisine ulaşılmıştır.⁶⁹ Demircioğlu ve Özdemir’in pedagojik formasyon öğrencileriyle ilgili araştırmasında ise katılımcıların çokkültürlü eğitime dair ortalamanın üzerinde olumlu bir görüşe sahip olduğu belirlenmiştir.⁷⁰ Özen,⁷¹ Çelik,⁷² Polat,⁷³ Barry ve Lechner,⁷⁴ Okaie-Boulder⁷⁵ ile Ponterotto ve arkadaşları da⁷⁶ yaptıkları araştırmalarla öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime dair olumlu bir tutum sergiledikleri sonucunu elde etmişlerdir.

⁶⁴ <https://www.hurriyet.com.tr/seyahat/antalyada-her-milletten-insan-yasiyor-41440973> (Erişim tarihi: 15.05.2020).

⁶⁵ Ahmet Tunç, Ali Atılğan, “Algı Üzerine Kurulu Yönetmelik Bir Anlayış: Algı’nın Yönetimi”, *International Journal of Disciplines Economics Administrative Sciences Studies*, 3/3, 2017, s. 229.

⁶⁶ <https://www.ataaof.edu.tr/Dosyalar/CocukPsikolojisiVeRuhSagligi.pdf> (Erişim tarihi: 15.05.2020).

⁶⁷ Akkaya, Kırmızı, İşçi, “Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülüğe İlişkin Algılarının Faklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, ss.324-325.

⁶⁸ Coşkun, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları (İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması)”, s.40.

⁶⁹ Başarır, *Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin ve Öz-Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği)*, s.95.

⁷⁰ Demircioğlu, Özdemir, “Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, s. 224.

⁷¹ Fatmanur Özen, “Evaluation of The Attitudes of Teacher Candidates Towards Democracy and Multicultural Education”, *International Journal of Humanities and Education*, 1(2), 2015, s.209.

⁷² Türkan Çelik, *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Bakış Açısı Geliştirmelerinde Medya Okuryazarlığı Dersinin Rolüne İlişkin Bir Çalışma*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli, 2011, ss.58-59.

⁷³ Soner Polat, “Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri”, *International Online Journal Educational Sciences*, 1 (1), 2009, s.162.

⁷⁴ Nancy H. Barry, Judith V. Lechner, “Preservice Teachers’ Attitudes about and Awareness of Multicultural Teaching and Learning”, *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 1995, ss.149-161.

⁷⁵ Tinukwa C. Okojie-Boulder, *Faculty Members’ and Graduate Students’ Perceptions of Multicultural Education in the College of Education*, Doctoral Dissertaiton, Mississippi State University, Mississippi, 2010.

⁷⁶ Joseph G. Ponterotto, Suraiya Baluch, Tamasine Greig & Lourdes Rivera, “Development and Initial Score Validation of the Teacher Multicultural Attitude Survey”, *Educational and Psychological Measurement*, 58, 1998, ss.1002-1016.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlülük tutum puanları cinsiyet açısından incelenmiş, kadın öğretmen adaylarının aldıkları ölçek toplam puanlarının erkeklerden fazla olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t testi sonucunda anlamlı bir fark olduğu, ancak bu anlamlı farka ilişkin etki büyüklüğünün ise düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adayları arasında böyle bir bulgunun ortaya çıkmasında; kadınların ve erkeklerin toplumsal cinsiyet rollerindeki farklılıkların etkili olduğu ifade edilebilir. Cinsiyet, biyolojik açıdan fiziksel farklılıkları belirtirken, toplumsal cinsiyet sosyal ve kültürel bakımdan kadın ve erkeklerin yapması beklenen rollerin ne olduğunu ifade etmektedir. Bireyin doğuştan oluşmayan söz konusu “toplumsal cinsiyet rollerine göre davranışları ise “kadınsılık ve erkeksilik” ile nasıl bir bağlantı kurduyuyla ilişkilidir. Çünkü, doğuştan gelen biyolojik cinsiyetin aksine, sıklıkla hassasiyet, anlayış, duygusallık, bağımlılık gibi özelliklerle ilişkilendirilen “kadınsılık” ve liderlik, baskınlık, bağımsızlık gibi özelliklerin ilişkilendirildiği “erkeksilik” sonradan kazanılan toplumsal cinsiyetçi rollerdir.”⁷⁷ Zira okul öncesi çağda çocukların oyunda dahi erkeklerin hükmedici ve kontrol sağlayan rolü benimsediği, kızların ise iletişim kurup devam ettirmek ve aradaki farkları eritmek üzere arkadaşlık kurduğu gözlenmektedir. Her iki cinsiyette sahip oldukları bu özellikleri yetişkinlikte de devam ettirmektedirler.⁷⁸ Bu açıdan kadınların iletişime daha açık olmaları, farklı kültürlerden bireylerle pozitif yönde görece fazla etkileşim kurmaları, paylaşmaya eğilimleri ve duyarlı olup yardım etmeye gönüllü olmaları ortama daha çabuk uyum sağlamalarına yol açabilir.⁷⁹

Bir diğer faktör olarak İslam’ın kadına ve erkeğe biçtiği rollerin etkisinin olabileceği düşünülebilir. Mesela İslam, yönetim, liderlik ve cihat etmek gibi ciddi bir duruş gerektiren ve kısmen sert tabiatlı vazifeleri görev olarak erkeğe yüklerken; itaat, uyum, uzlaş ve barış gibi kabul temelli vazifeleri yoğun biçimde kadına yüklemektedir. Ayrıca kadının annelik vasfıyla şefkat ve merhametin timsali olmasının da çokkültürlülük algısının yüksek çıkmasında payı olduğu söylenebilir. Hatta buna İslam’ın gelişmesi ve yayılmasında Hz. Muhammed’in eşlerinin etkisinin de ciddi derecede katkısının olduğu eklenebilir. Zira İslam’ın mesajının yayılmasında ve gelişmesinde hem genel hem de özel anlamda Hz. Peygamberin eşlerinin katkısı çok büyüktür.⁸⁰ İlahiyat müfredatında O’nun eşlerinin “Mü’minlerin anneleri” olduğu bilgisini alan kadın öğrencilerin bundan daha fazla etkilenmesi olanaklıdır.

Öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma düzeyine ait ilgili literatür incelendiğinde; yurtiçinde ve yurtdışında yapılan bazı çalışmaların verileriyle paralellik gösterdiği görülmektedir. Çoban, Karaman ve Doğan’ın öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açısını belirlemek için hazırladıkları çalışmada, kadın öğretmen adaylarının “siyasi görüş” açısından erkek adaylara göre daha toleranslı bir tutuma sahip olduğu vurgulanmıştır.⁸¹ Aynı şekilde Başarır’ın öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime dair görüşlerini ele alan incelemesinde de kadın adayların “eğitimde eşitlik ve mükemmellik, çok kültürlü sosyal yeterlik ve öğretim programı reformu” puanları erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu

⁷⁷ Gökhan Demirel, “Toplumsal Cinsiyet Mağduriyetinde Erkekler”, *1. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi- İnsan ve Toplum Bilimleri (IBAD/1-22 Mayıs 2016)*, İspanya, 2016, s.257.

⁷⁸ Özlem D. Gümüş, “Toplumsal Cinsiyet, İletişim ve Sosyal Etki: Gelişimsel Bir Bakış Açısı”, *Türk Psikoloji Bülteni*, Y.13, S.40, 2007, ss.72-74.

⁷⁹ Şahin, Kılınç, “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çok Kültürlü Kişilik Düzeylerinin Belirlenmesi”, s.132.

⁸⁰ M. Yaşar Kandemir, “(Hz. Muhammed) Eşleri ve Çocukları”, *DİA*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., C.30, İstanbul, 2005, ss.427-428.

⁸¹ Aysel Esen Çoban, Neslihan Güney Karaman, Türkan Doğan, “Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, C.10, S.1, 2010, ss.129-130.

bulunmuştur.⁸² Ford ve Quinn de araştırmalarında, kadın öğretmen adayların “kültürel çeşitlilik gösteren öğrenci gruplarını eğitime” konusunda erkek adaylardan daha olumlu bir algıya ve farkındalığa sahip olduklarını tespit etmişlerdir.⁸³ Koçak ve Özdemir ise yaptıkları çalışma neticesinde, kadın öğretmen adaylarının “kültürel zekâyâ göre standardize edilmiş çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının” erkeklerden daha yüksek olduğunu bulgulamışlardır.⁸⁴

Çalışmada bir diğer değişken olan öğretmen adaylarının gelir durumu düzeylerinin, çokkültürlülük ölçek puanları arasında istatistiksel olarak bir farklılaşmaya neden olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunun anlamlı olmadığı, dolayısıyla düzeylerin çok kültürlülük ölçek puanı açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Oysaki gelir durumu yüksek olan ailelere mensup öğretmen adaylarının, gelir durumu daha düşük olan adaylara göre çokkültürlülüğe yönelik bakış açılarında belirgin bir farkın olması beklenir. Zira gelir durumu yüksek olanlar sahip olduğu maddi imkanlar oranında farklı insanlarla ve farklı kültürlerle tanışma açısından daha avantajlıdır. Bu iki tip aday grubu arasında düşük gelirli adayların imkân kısıtlılığının çokkültürlülük algısında farklılığa yol açması beklenirken, bu çalışmada öğretmen adaylarının aile gelir düzeylerinin çokkültürlülük algısını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gelir durumu değişkeni açısından örneklem grubunun çokkültürlülüğe bakışında herhangi bir farklılaşmanın olmaması; onların İlahiyat Fakültesinde aldıkları din eğitiminden ve üniversitenin kendilerine sunduğu olanaklardan eşit oranda yararlanmalarından kaynaklanabilir. Zira İslam'ın öğretileri insanları adalete, merhamete ve paylaşmaya davet ederken, kibir ve bencillik gibi kötü davranışları kınamakta ve dünya menfaatlerinin geçiciliğini vurgulamaktadır. Bu nedenle varlıklı bireylerin üstünlük taslamaktan uzak durmaya, maddi olanakları kısıtlı olanların ise içinde buldukları durumu kabullenmeye meyilli oldukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının aldıkları eğitimle gelen bu ahlâkî şekillenme yüzünden maddiyatın çokkültürlülük algılarında değişime yol açmadığı düşünülebilir. İkinci bir konu ise okul içerisinde bulunma nedenlerinin ve üniversiteden aldıkları hizmetlerin maddiyata göre farklılaşmamasıdır. Nitekim sınıf içerisinde sosyo-ekonomik durum, ailenin geliri, kişinin zenginlik seviyesi önemini yitirmektedir. Öğrenciler, Mevlana ve Erasmus gibi öğrenci değişim programlarından eşit oranda yararlanmakta, KYK yurtlarında aynı şartlarda kalmaktadırlar. Yemekhanelerde aynı yemeği yemekte, sınıfta aynı hocadan ders almakta ve aynı kampüsü paylaşmaktadırlar.⁸⁵ Ortak menfaat merkezinin bilgi paylaşımı, ders geçme ve okul bitirmeye kayması ve bu hususlarda herkesin eşit durumda olması sebebiyle maddiyat geri plana itilmiş ve çokkültürlülük algısını etkileme gücünü kaybetmiştir, denebilir.

Araştırma neticesinde ortaya çıkan bulgular incelendiğinde; Coşkun'un yaptığı çalışmada da, aile gelir düzeyinin öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.⁸⁶ Başarır'ın çalışmasında ise aday öğretmenlerin “çokkültürlü sosyal yeterlik” puanlarının gelir durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.⁸⁷ Çalışkan ve Gençler de yaptıkları araştırmalarında, aile gelir düzeyinin öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık

⁸² Başarır, *Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin ve Öz-Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği)*, ss.95-96; Ayrıca bkz. Semra Demir, Fatma Başarır, “Çokkültürlü Eğitim Çerçevesinde Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi”, *International Journal of Social Science*, 6 (1), 2013, s.634.

⁸³ Theron N. Ford and Linda Quinn, “First Year Teacher Education Candidates: What Are Their Perceptions about Multicultural Education?”, *Multicultural Education*, 17(4), 2010, ss.18-24.

⁸⁴ Seval Koçak, Murat Özdemir, “Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarında Kültürel Zekânın Rolü”, *İlköğretim Online*, 14/4, 2015, s.1365.

⁸⁵ <https://www.akdeniz.edu.tr/kampuste-yasam/> /Erişim tarihi: 16.05.2020).

⁸⁶ Coşkun, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları (İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması)”, s.41.

⁸⁷ Başarır, *Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin ve Öz-Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği)*, s.101.

oluşturmadığı sonucunu elde etmişlerdir.⁸⁸ Yine Akar'ın çalışmasında da gelir durumu değişkeninin öğretmen adaylarının çokkültürlülük değerleri üzerinde yordayıcı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.⁸⁹

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının sınıf düzeyinin çokkültürlülük algı ölçek puanlarının farklılaşp farklılaşmadığının tespitine yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda sınıf düzeyi bazında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmüştür. Aslında verilen eğitimin algı üzerindeki etkisi düşünüldüğünde hazırlıktan son sınıfa doğru gidildikçe öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe bakışlarında belirgin bir farklılaşmanın olması beklenmektedir. Zira sınıf düzeyi yükseldikçe öğrenilen yeni bilgilerin, fakülte ve kampüs ortamlarında yaşanan deneyimlerin bu algıyı beslemesi öngörülür. Ancak tahmin edilen bu kademeli farklılaşma gerçekleşmemiş ve öğretmen adaylarının çokkültürlülük algısında sınıf düzeyine göre bir değişikliğin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın görülmemesi nedenleri arasında üniversiteye gelmeden önce, imam-hatiplerde gördükleri anlayış, merhamet ve farklılıklara saygı eksikliğini, daha evvel yaşadıkları bölgelerde farklılıkları deneyimleme fırsatını elde etmiş olmaları, aileden aldıkları görüş mirası ya da internetin küreselleşmeyi beraberinde getirmesi gibi nedenlerle bu algının zaten oluşmuş olması, olabilir. Bir diğer sebep ise aileden ilk kez uzaklaşan ve her şeyin tek başına üstesinden gelmek zorunda kalan gençlerin hazırlık sınıfına başladıklarında toplumdan takdir ve kabul bekliyor oluşları olabilir. Yani o dönemde öğrencilerin derdi birisini dışlamaktan ziyade arkadaş edinip, ortama uyum sağlamak olduğu için herkese karşı daha ılımlı davranışlar sergiliyor olabilirler. Son sınıfa gelmiş bir öğrencide ise bu hususlar tamamen oturmuş, olayları değerlendirmelerinin merkezi kendi problemlerinden uzaklaşmış ve aldıkları eğitim algılarını şekillendirmiştir denebilir. Kısaca fakülteye yeni başlayan ve mezun olan öğrencilerin çokkültürlülük algısında anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmasa da bunun nedenleri farklı olabilir.

Öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma düzeyine ait literatür incelendiğinde; konuyla ilgili Akkaya ve arkadaşlarının yaptıkları çalışmada da sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin algıları üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.⁹⁰ Arsal ve arkadaşları da araştırmaları neticesinde, öğretmen adaylarının “çokkültürlü deneyimlerinin” sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuşlardır.⁹¹

Çalışmada çokkültürlülük ölçek puanlarının doğulan bölgeler arasında farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde doğan öğretmen adaylarının çokkültürlülük tutum ölçek puanlarının İç Anadolu ve Akdeniz bölgelerinde doğan adayların ölçek puanlarından daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Güneydoğu Anadolu bölgesinde çokkültürlülük algısının daha yüksek olmasının nedeninin o bölgede farklı ırklardan ve dinlerden insanların yıllardır bir arada yaşaması olduğu düşünülebilir. Müslüman, Hristiyan, Süryani, Yezidi gibi inanışları barındıran bölgede, aynı alan içerisinde mevcut cemaati bulunan hem cami hem de kiliseye rastlanabilmektedir. Türk, Kürt, Arap, Zaza gibi ırklardan insanlar tarih boyunca o topraklarda bir arada yaşaya gelmişler ve ailelerinden görüp duydukları değerleri de korumuşlardır.⁹² Doğu Anadolu bölgesinde ise sınırda bulunan illerin,

⁸⁸ Çalışkan, Gençer, “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutum Düzeyleri”, s.61.

⁸⁹ Cüneyt Akar, “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çokkültürlülük Değerlerini Yordama Düzeyi”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.18, S.1, 2017, s.755.

⁹⁰ Akkaya, Kırmızı, İşçi, “Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülüğe İlişkin Algılarının Faklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, s.327.

⁹¹ Arsal, Arsal ve Akçaoğlu, “Müzik Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve İnançları”, s.26.

⁹² İbrahim Yılmaz, “Kültürel Zenginlik Bakımından Mardin”, *Dinbilimleri Akademik Araştırmalar Dergisi*, 9/4, 2009, ss.51-70.

komşu ülkeler İran, Irak, Ermenistan ve Gürcistan ile etkileşim halinde bulunmalarının çokkültürlülük algısına olumlu yönde etkisinin olduğu söylenebilir. Bunun yanında bölge sınır dışından Suriye ve Afganistan gibi ülkelere de göç almış, böylece yaşam alanlarında etnik çeşitlilik meydana gelmiştir.⁹³ Ayrıca bölgenin terörden arındırılmasının ardından sahip olduğu tarihi miras yerli yabancı pek çok turist tarafından ziyaret edilmeye başlanmış ve yörede turizm canlanmıştır. Kısacası Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu’da heterojen bir yapının hâkim olmasından dolayı, bu çokkültürlü bölgenin içerisinde doğan öğretmen adaylarının, bu durumu özümsemesi, yadırgamaması ve bu konuda algılarının pozitif yönde olması beklenmektedir. Ayrıca yörenin insanların misafirperverlikleri ile ön plana çıkması da geleneksel olarak çeşitliliği kabul edebileceklerinin göstergesi olabilir. İç Anadolu bölgesi ise genel olarak daha homojen bir yerleşim yapısına sahip olması dolayısıyla farklılıklara daha kapalıdır denilebilir. Zira her ne kadar eğitimle algı dünyası şekillendirilmeye çalışılsa da kişi, içinde doğduğu coğrafi bölgenin, ailesinden ve çevresinden edindiği tutumların etkisinden kolay kurtulamamaktadır. Yine de genelin aksine bölgede bulunan Ankara ve Konya gibi vilayetler daha heterojen bir yapıdadır. Bu illerden gelen öğretmen adayları göçlerin olumsuz yönü ile karşılaşmış olabilir. Akdeniz bölgesi ise İç Anadolu’nun tam tersine iklim şartları ve iş imkânları gibi nedenlerle yoğun göç alan bir bölgedir. Bu bağlamda bölgede yaşayan öğretmen adaylarının göçün getirdiği bazı olumsuzlukları görüp, duyup yaşamalarına bağlı olarak⁹⁴ kendi mahrem bölgelerini paylaşmak istememe algısı dolayısıyla yabancılara karşı önyargı ve onlar üzerinden farklılıklara daha temkinli yaklaşma duygusu taşıdıkları söylenebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde; Başarır’ın yaptığı çalışmada da doğulan bölge değişkenine göre öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin “eğitimde eşitlik ve mükemmellik” puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre nüfusa kayıtlı olduğu il Doğu Anadolu bölgesi olan öğretmen adayları en yüksek puan ortalamasına sahiptir.⁹⁵

Araştırmada yer alan bir diğer değişken olan öğretmen adaylarının yaşadıkları yerleşim birimlerine göre çokkültürlülük ölçek puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda ise herhangi bir alt düzey arasında farklılık bulunmamıştır. Oysa doğal olarak küçük yerleşim birimlerinden insan çeşitliliğinin arttığı büyük yerleşim birimlerine gidildikçe çokkültürlülük algısının da artması beklenebilir. Ayrıca kişinin yaşadığı yerin ekonomik ve sosyal-kültürel imkânları ne kadar iyi olursa ona göre farklılıklara bakışı da doğru orantılı olarak daha iyi olabilir. Fakat bu çalışmada yerleşim birimlerine göre öğretmen adaylarının çokkültürlülük algısında bir fark bulunamamıştır. Köyler ve şehirlerin sosyo-kültürel yapısının birbirinden farklı olmasına rağmen, çokkültürlülük algılarında benzer sonuçlar elde edilmesinin bilişim teknolojilerindeki gelişimin bir sonucu olduğu söylenebilir. Artık neredeyse her evde bulunan televizyonda köyden kente her yerde aynı kanallar hizmet vermekte, haber programlarından, eğlence programlarına herkes aynı şeyi seyretmektedir. Bunun yanı sıra cep telefonu kullanımının yaygınlaşması ve internetin hemen her eve girmesi dolayısıyla, bilgi erişimi herkese açık hale gelmekte ve sosyal medya yoluyla uzak ve yabancı kişilerle iletişim olanağı doğmaktadır. Dolayısıyla coğrafi farklılıklar olmasına rağmen insanlar teknoloji sayesinde aynı bilinçte birleşebilmektedir.

Bir diğer konu ise belediyeçilik sisteminin tabana yayılması ve genişlemesidir. Köyler mahalle olarak sayılıp ilçelere, ilçeler şehir belediyesine bağlanmış, böylece en ücra köyden dahi

⁹³ <https://www.goc.gov.tr/kitleselel-akinlar> (Erişim tarihi: 16.05.2020).

⁹⁴ Ayhan Kaya, “Tarihsel Süreçleriyle Türkiye’nin Demografik Yapısı ve İç Göç: Paranın Götürdüğü Yere Git”, *Türkiye’de İç Göçün Sosyo Ekonomik Sonuçları ve Adana Özelinde Değerlendirilmesi (Sempozyum/Açılış-Tebliğ-Panel)*, İktisadî Araştırmalar Vakfı, Derleyen: Nahit Özen, Adana, 2012, ss.37-51.

⁹⁵ Başarır, *Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin ve Öz-Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği)*, s.99.

belediye sorumlu hale gelmiştir.⁹⁶ Örümcek ağına benzeyen bu sistemde belediyeler sosyo-kültürel açığı kapatmak için bir takım faaliyetler düzenlemektedir. Günümüzde pek çok ilçede sinemalar, kafeler ve tiyatrolar bulunmakta, konferanslar, festivaller ve konserler icra edilmektedir. Ayrıca bazı beldelerde meslek yüksekokulları kurulmasından dolayı yabancı şehirlere öğrenciler gelmektedir. Bu yüzden insanlar daha geniş kitlelerle iletişim kurabilmekte ve bakış açılarını geliştirebilmektedir. Ayrıca geçmişe nazaran günümüzde insanların bir yerden bir yere seyahat edebilmesi kolaylaşmış, ucuzlanmış, kişilerin farklı yerler, farklı kültürler görmelerinin önü açılmış ve iç turizmde artış olmuştur. Bu nedenle bireyler giderek ya da gelenlerle karşılaşarak kültürlenebilmektedir. Ailenin ya da okulun birey üzerine etkisi düşünüldüğünde ise, yirmi yaşına kadar aile yanında kalan bireyin kentte olsun köyde olsun onların yaşam algısından etkilendiği bir gerçektir. Ya da kişinin eğitim aldığı okulda çokkültürlülük algısı yüksek bir öğretmene denk gelmesi de bu yönünün güçlenmesine ve şekillenebilmesine neden olabilmektedir. Sonuçta yaşadığı muhitin neresi olduğu önemsiz etkilendiği aile ya da öğretmen grubu bireyin algısını şekillendirebilmektedir. Ayrıca Türkiye’de köyden kente yerleşim birimleri arasında keskin sınırlar yoktur. Eğitim ve iş imkânlarından dolayı ailenin bazı bireylerinin daha büyük yerleşim yerlerine göçmesi, çalışanların emekli olduktan sonra küçük yerleşim yerlerine çekilmeleri ve insanların yazlarını geçirmek için yaylaları tercih etmeleri de bu farkı kapatmaktadır.⁹⁷ Sayılan bu etkenler yerleşim birimleri arasında anlamlı bir farklılık olmamasını açıklayabilir.

Konuyla ilgili Demircioğlu ve Özdemir de yaptıkları çalışmada yerleşim yeri değişkenine göre öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında herhangi bir farklılaşmanın olmadığını saptamışlardır. Sezer ve Kahraman ise araştırmalarında öğretmen adaylarının “kültürlerarası duyarlılık” düzeylerinde, yaşanan yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılaşmaya ulaşamadığını bulmuşlardır.⁹⁸ Coşkun da yerleşim yeri değişkenine göre öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık tespit edememiştir.⁹⁹

Bu araştırmada; Akdeniz Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde eğitim gören DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmen adaylarının çokkültürlülük algıları cinsiyet, gelir durumu, sınıf düzeyi, doğulan bölge ve yaşanan yerleşim birimi değişkenleri açısından incelenmiştir. Konuyla ilgili yapılan analizler neticesinde: DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarının yüksek bir düzeye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarında gelir durumu, sınıf düzeyi ve yaşadığı yerleşim birimi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunamazken, cinsiyet ve doğduğu bölge değişkenleri açısından ise anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre araştırmada ortaya çıkan sonuçlar ile onlara yönelik öneriler şu şekilde dile getirilebilir;

1. *DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmen adaylarının çokkültürlülük algıları yüksek bir düzeye sahiptir.* Öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarının olumlu ve yüksek çıkması sosyal ilişkiler ve verecekleri eğitimin kalitesi açısından önemlidir. Ortaöğretimden itibaren bu algının daha da yukarıya taşınması için bireysel farklılıkların zenginlik olduğu ve bu farklılıklara saygı duyulması gerektiği üzerinde durulmaya başlanabilir. Bu şekilde üniversiteye belli bir hazırbulunuşlukla gelen öğrencilerin gerek derslerde hocalar tarafından kültürel farklılıklar konusunda bilinçlendirilerek gerekse fakülte ya da üniversite bünyesinde yapılan etkinliklerle mevcut çokkültürlülük algı düzeyi yükseltilebilir. Ayrıca üniversite ortamında farklı kültürlerle yoğun bir biçimde kültürlenen öğretmen

⁹⁶ https://www.tbb.gov.tr/storage/userfiles/rehber_ve_bilgi_notlari/6360_torba_personel_rehber.pdf (Erişim tarihi: 16.05.2020).

⁹⁷ Serdar Nerse, Emrullah Türk, “Kırsal Kentsel İlişkilerde Değişim: Yeni Tanımlamalar ve Kavram Okumaya Yönelik Bir Analiz”, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Y.5, S.63, 2017, ss.505-514.

⁹⁸ Sezer, Kahraman, “Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları İle Kültürlerarası Duyarlılıkları Arasındaki İlişki: Uludağ Üniversitesi Örneği”, s.557.

⁹⁹ Coşkun, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları (İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması)”, s.41.

adayına, mesleğe başladıktan sonra, MEB tarafından bu kültürlenmeyi beslemeye ve canlı tutmaya yönelik ilave çalışmalar yapılabilir.

2. *DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmen adaylarının çokkültürlülük algısı cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaktadır.* Kadın ve erkek öğretmen adaylarının üniversite eğitimi sürecinde münazara, panel, seminer ve konferans gibi etkinlikler üzerinde ortak çalışmaları sağlanabilir. Farklı kültürleri tanımaya yönelik geziler düzenlenebilir ve kermes gibi organizasyonlar yapılabilir. Bunların yanı sıra fakülte müfredatına, daha fazla öğretmen adayına ulaşabilmek adına, birlikte yaşama becerisi kazandırmayı, farklılıklara saygı duymayı ve kültürlerarası etkileşimi arttırmayı hedefleyen “Çokkültürlülük” adı altında bir seçmeli ders konulabilir.

3. *DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmen adaylarının çokkültürlülük algısı gelir durumu değişkenine göre farklılaşmamaktadır.* Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlülük algısında gelir düzeylerinin etkili olmadığı sonucunun çıkması eğitim açısından olumlu bir gelişmedir. Bu durumun devamının sağlanması ve daha da geliştirilmesi için, öğretmen adaylarına empati yapma ve duyarlık düzeylerinin artırılması konusunda eğitim verilebilir. Maddi imkânsızlıkların öğretmen adayının iyi yetişmesi önünde bir engel teşkil etmemesi için devlet tarafından kitap ve fotokopi desteği sağlanması, yemek bursunun artırılması ve devletin sunduğu hizmetlere eşit erişim imkânının daha da geliştirilmesi faydalı olabilir. Adayların gelirden kaynaklı problem yaşamaması ve dezavantajlı duruma düşmemesi için, verilen burs miktarı da arttırılabilir. Bunun yanı sıra yurt kapasitesi genişletilerek yurttan kalma imkânından daha çok adayın yararlanması sağlanabilir. Böylelikle öğretmen adaylarının barınmaya harcaacağı miktarı kültürlenmeye aktarmasına imkân verilebilir.

4. *DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmen adaylarının çokkültürlülük algısı sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmamaktadır.* Eğitim açısından olumlu bir durum olan farklılaşmanın devam etmesi için; üniversitede hocalar, dersine girdikleri sınıflardaki öğrenciler arasında ayırım yapmayan adaletli bir tavır geliştirebilir ve kültürel farklılıkları gözeterek zihinlerde oluşabilecek önyargıları kırabilirler. Bunun yanı sıra öğrencilerin sınıf içerisinde kendilerini özgürce ifade edebilecekleri ortamların korunmasına yönelik tedbirler dekanlık tarafından alınabilir ve öğretmen adaylarının birbirleriyle daha fazla etkileşime girmelerine olanak sağlanabilir. Ayrıca üniversite toplulukları ve öğrenci temsilcilikleri bünyesinde fakülteye yeni başlayan öğrencilerin hızlı bir biçimde şehre ve kampüse alışmasını ve yeni bir çevreyle etkileşim kurmasını sağlayacak bir takım faaliyetler de düzenlenebilir.

5. *DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmen adaylarının çokkültürlülük algısı doğulan bölge değişkenine göre farklılaşmaktadır.* Bölgesel kültür farklılıklarını en aza indirmek ve bu farklılıkların öğrencileri olumsuz etkilemesini engellemek için; derslerde öğretim elemanları tarafından çeşitliliğin kültürel zenginlik olduğu daha çok vurgulanabilir, insanlara saygı ve sevgi temelli yaklaşımın geliştirilmesi sağlanabilir. Ülkenin çokkültürlü bir toplum olduğu üzerinde durularak bunun çatışma sebebi olmaması gerektiği ve farklılıkların biz olmaya katkısı anlatılabilir. Ayrıca farklı bölgelerden gelen öğretmen adayları ortak projelerde çalıştırılabilir ve birlikte hareket etmeleri sağlanabilir. Bunun yanı sıra serbest kürsü, broşür basma ya da masa oluşturma gibi faaliyetlerle öğretmen adaylarının kendi bölgelerini ve kendi kültürlerini tanıtmalarına imkân tanınabilir.

6. *DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmen adaylarının çokkültürlülük algısı yaşanan yerleşim birimi değişkenine göre farklılaşmamaktadır.* Adayın yaşadığı yerleşim birimine göre çokkültürlülük algısında farklılaşma olmaması verilen eğitimlerin başarılı olduğunun da kanıtlarından biri olabilir. Bu doğrusallığın devamının sağlanması ve geliştirilebilmesi için, devlet ek ödeneklerle yerel yönetimleri destekleyebilir, belediyeler yaptıkları faaliyetler aracılığıyla yerleşim birimleri arasındaki açığı daraltabilir, kültürel farklılıklar üzerine hazırlanmış eğitici seminer ve tanıtımlarla halkı bilinçlendirebilirler. Ayrıca illerden ilçelere ve ilçelerden illere kültür gezileri yapılarak, öğretmen adaylarının bir yerleşim yerinin kapsadığı alandaki irili ufaklı diğer yerleşim yerlerini etraflı biçimde öğrenmesine de katkı sağlanabilir.

Bununla birlikte çokkültürlülük ile ilgili bugüne kadar yapılan araştırmalara ilaveten denetçilerin, yöneticilerin, öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğretmen yetiştirmede görev yapan

öğretim elemanlarının çokkültürlülüğe dair tutumlarını, algılarını, farkındalıklarını, bilgi ve becerilerini belirlemeye yönelik nitel ve nicel çalışmaların artırılması, konunun boyutunun daha net bir biçimde anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Akar, Cüneyt, “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çokkültürlülük Değerlerini Yordama Düzeyi”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.18, S.1, 2017, s.755.

Akkaya, Nevin, Kırmızı, Fatma Susar, İşçi, Cenar, “Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülüğe İlişkin Algılarının Faklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Y.10, S.29, 2008, s.315.

Altaş, Nurullah, “Çokkültürlü Din Eğitimi Modeli Geliştirmede İşlem Basamakları İçin Bir Deneme”, *Kültürel Çeşitlilik ve Din*, Sinemis Yayınları, Ed: Remziye Yılmaz, Ankara, 2005, ss.243-276.

Altaş, Nurullah, “Din Eğitimindeki Yeni Anlayışların Üzerine Kurulduğu Temel Kavramlar”, *Kültürel Çeşitlilik ve Din*, Sinemis Yayınları, Ed: Remziye Yılmaz, Ankara, 2005, ss.19-22.

Altaş, Nurullah, “Küreselleşme, Çokkültürcülük ve Din Eğitimi”, *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*, Dem Yayınları, Ed: Mustafa Köylü, İstanbul, 2012, s.39.

Altaş, Nurullah, “Küreselleşmenin Dini Anlama Biçimlerine ve Din Öğretimindeki Yeni Yönelişlere Etkisi (Çokkültürcülük Kavramı Etrafında Bir Analiz)”, *Kültürel Çeşitlilik ve Din*, Sinemis Yayınları, Ed: Remziye Yılmaz, Ankara, 2005, ss.90-94.

Altaş, Nurullah, “Küreselleşmenin Dönüştürdüğü Din Eğitimi (Din Öğretimindeki Yeni Yönelişler Üzerine Çokkültürcülük Kavramı Etrafında Bir Analiz)”, *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi-Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu (6-8 Mart 2009-Ankara)*, Eğitim Bir-Sen Yayınları, Ankara, 2010, ss.198-213.

Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programı, MEB, Ankara, 2018.

Arsal, Zeki, Arsal, Mine Devrim Mumcu, Akçaoğlu, Mustafa Öztürk, “Müzik Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum ve İnançları”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 2017, s.18.

Arslan, Sefettin, “Çokkültürlü Eğitim ve Türkiye: Mevcut Durum, Beklentiler, Olasılıklar”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, C.15, S.57, 2016, ss.412-413.

Atay, Rıfat, “The Importance of Aesthetics in Theological Education: A Philosophical Reading of the Recent Discussions in the Turkish Case,” *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 174, 2015, ss.1255-1261.

Atay, Rıfat, “Bir Arada Yaşama Tecrübesi Olarak Mevlevilik,” *Milel ve Nihal*, C.6, S.2, 2009, ss. 87-101.

Atay, Rıfat, *Religious Pluralism and Islam*, Scholars' Press, Saarbrücken, 2014.

Atay, Rıfat, *God Between Reason and Experience*, Sonçağ Akademi Yay., Ankara, 2019.

Atay, Rıfat, “Bilgi ve Eylem Arasında Mevlana'da Estetik Değerler Eğitimi: *Mesnevi* Merkezli Bir Okuma Denemesi,” *Eğitimde Gelecek Arayışları Düünden Bugüne Türkiye de Beceri Ahlak ve Değerler Eğitimi*, Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ed: Arzu Güvenç Saygın, Murat Saygın, Ankara, 2016, ss.1233-1247.

Ayaz, Mehmet Fatih, “Çokkültürlülük Algı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, C.15, S.57, 2016, s.464.

Aydın, Hasan, *Dünyada ve Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları*, Nobel Yayıncılık, 2013.

Aydın, Muhammet Şevki, *Açık Toplumda Din Eğitimi Yeni Paradigma İhtiyacı*, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2011.

- Aydın, Muhammet Şevki, Cemil Osmanoglu, *Kültürlerarası Din Eğitimi*, Nobel Yayıncılık, 2. Bsk., Ankara, 2016.
- Aydın, Muhammet Şevki, Osmanoglu, Cemil, “Kültürlerarası Din Eğitimi”, *Din Eğitimi El Kitabı*, Ed: Recai Doğan-Remziye Ege, Grafiker Yayınları, 4. Bsk. Ankara, 2016, ss.251-254.
- Banks, James A., *Çokkültürlü Eğitime Giriş*, Anı Yayıncılık, Çev: Hasan Aydın, Ankara, 2013.
- Barry, Nancy H., Lechner, Judith V., “Preservice Teachers' Attitudes about and Awareness of Multicultural Teaching and Learning”, *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 1995, 149-161.
- Başarır, Fatma, *Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin ve Öz-Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri, 2012.
- Başbay, Alper, Bektaş, Yelda, “Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri”, *Eğitim ve Bilim*, C.34, S.152, 2009, ss.41-42.
- Bilgin, Beyza, “İslam ve Hristiyan Din Pedagojisi: Birbirimizden Neler Öğrenebiliriz?”, *Kültürel Çeşitlilik ve Din*, Sinemis Yayınları, Ed: Remziye Yılmaz, Ankara, 2005, ss.119-129.
- Bilgin, Beyza, “Kültürlerarası Din Eğitiminin İmkanı”, *Kültürel Çeşitlilik ve Din*, Sinemis Yayınları, Ed: Remziye Yılmaz, Ankara, 2005, ss.101-117.
- Bilgin, Vejdi, *Sosyal Çözüm ve Din*, Etüt yayınları, Samsun, 1997.
- Çalışkan, Hasan, Gençer, Rıdvan, “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutum Düzeyleri”, *V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı*, Sakarya Üniversitesi Yayınları, Sakarya, 2016, s.54.
- Çapçioğlu, İhsan, “Küreselleşme, Kültür ve Din”, *AÜİFD*, C.XLIX, S.II, 2008, ss.153-158.
- Çelik, Hacer, “Çokkültürlülük ve Türkiye'deki Görünümü”, *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Y.9, S.15, 2008/2, s.320.
- Çelik, Türkan, *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Bakış Açısı Geliştirmelerinde Medya Okuryazarlığı Dersinin Rolüne İlişkin Bir Çalışma*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli, 2011.
- Çiftçi, Yasemin Acar, Aydın, Hasan, “Türkiye'de Çokkültürlü Eğitimin Gerekliği Üzerine Bir Çalışma”, *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S.33, 2014, s.212.
- Cırık, İlker, “Çokkültürlü Eğitim ve Yansımaları”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 2008, s.27.
- Çoban, Aysel Esen, Karaman, Neslihan Güney, Doğan, Türkan, “Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, C.10, S.1, 2010, ss.129-130.
- Çoşkun, Hasan, *Eğitim Teknolojileri Açısından Kültürlerarası Eğitim*, Bizim Büro Basımevi, Ankara, 1996.
- Çoşkun, Mehmet Kamil, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları (İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması)”, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S.34, 2012, ss.33-44.
- Damgacı, Fadime, Aydın, Hasan, “Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, C.12, S.45, 2013, s.326.
- Demir, Semra, Başarır, Fatma, “Çokkültürlü Eğitim Çerçevesinde Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi”, *International Journal of Social Science*, 6 (1), 2013, s.634.
- Demircioğlu, Ebru, Özdemir, Murat, “Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, *Ege Eğitim Dergisi*, (15)1, 2014, s.213.
- Demirel, Gökhan, “Toplumsal Cinsiyet Mağduriyetinde Erkekler”, *1. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi- İnsan ve Toplum Bilimleri (IBAD/1-22 Mayıs 2016)*, İspanya, 2016, s.257.

- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı*, MEB, Ankara, 2018.
- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı*, MEB, Ankara, 2018.
- Domino, George, Domino, Marla L., *Psychological Testing: An Introduction*, Cambridge University Press, London, 2006.
- Field, Andy, *Discovering Statistics Using SPSS: (and Sex and Drugs and Rock 'n' Roll) (Third Edition)*, SAGE Publications Ltd., London, 2009.
- Ford, Theron N. and Quinn, Linda, "First Year Teacher Education Candidates: What Are Their Perceptions about Multicultural Education?", *Multicultural Education*, 17(4), 2010, ss.18-24.
- Gay, Geneva, "Preparing for Culturally Responsive Teaching", *Journal of Teacher Education*, 53/2, 2002, ss.106-116.
- Gezgin, Ulaş Başar, *İnsan Hakları Demokratik Okul ve Anadilinde Öğretim İçin Çokkültürlü Eğitim*, Ütopya Yayınları, Ankara, 2015.
- Gözütok, Şakir, "Küreselleşme, Avrupa Birliği, Türkiye ve Din Eğitimi", *Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Girişinin Din Boyutu (Sempozyum/17-19 Eylül 2001)*, Türkiye Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara, 2003, ss.103-107.
- Gümüş, Özlem D., "Toplumsal Cinsiyet, İletişim ve Sosyal Etki: Gelişimsel Bir Bakış Açısı", *Türk Psikoloji Bülteni*, Y.13, S.40, 2007, ss.72-74.
- Güneş, Adem, "Din Eğitiminin Hedefleri Bağlamında Bir Arada Yaşama Kültürü", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C.11, S.57, 2018, ss.835-844.
- <http://ilahiyat.akdeniz.edu.tr/bolumler/> (Erişim tarihi: 14.05.2020).
- <https://www.hurriyet.com.tr/akdeniz-universitesinde-104-ulkeden-2-bin-univ-40704249> (Erişim tarihi: 14.05.2020).
- <https://www.ataof.edu.tr/Dosyalar/CocukPsikolojisiVeRuhSagligi.pdf> (Erişim tarihi: 15.05.2020).
- <https://www.hurriyet.com.tr/seyahat/antalyada-her-milletten-insan-yasiyor-41440973> (Erişim tarihi: 15.05.2020).
- <https://www.goc.gov.tr/kitleselel-akinlar> (Erişim tarihi: 16.05.2020).
- <https://www.akdeniz.edu.tr/kampuste-yasam/> (Erişim tarihi: 16.05.2020).
- https://www.tbb.gov.tr/storage/userfiles/rehber_ve_bilgi_notlari/6360_torba_personel_rehber_r.pdf (Erişim tarihi: 16.05.2020).
- Jackson, Robert, *Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım*, Dem Yayınları, Çev: Üzeyir Ok, M. Ali Özkan, İstanbul, 2005.
- Johnson, Richard A., Wichern, Dean W., *Applied Multivariate Statistical Analysis*, Prentice-Hall, New Jersey, 2007.
- Kandemir, M. Yaşar, "(Hz. Muhammed) Eşleri ve Çocukları", *DİA*, Türkiye Diyanet Vakfı, C.30, İstanbul, 2005, ss.427-428.
- Kaptan, Saim, *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri*, Tekışık Matbaası, Ankara, 1998.
- Karaçam, Mustafa Şahin, Koca, Canan "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Farkındalıkları", *Spor Bilimleri Dergisi*, 23 (3), 2012, s.90.
- Karasar, Niyazi, *Bilimsel İrade Algı Çerçevesi İle Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Teknikler*, Nobel Yayın Dağıtım, 35. Bsk., Ankara, 2016.
- Kaya, Ayhan, "Tarihsel Süreçleriyle Türkiye'nin Demografik Yapısı ve İç Göç: Paranın Götürdüğü Yere Git", *Türkiye'de İç Göçün Sosyo Ekonomik Sonuçları ve Adana Özelinde Değerlendirilmesi (Sempozyum/Açılış-Tebliğ-Panel)*", İktisadî Araştırmalar Vakfı, Derleyen: Nahit Özen, Adana, 2012, ss.37-51.
- Kaya, İlhan, Aydın, Hasan, *Çoğulculuk, Çokkültürlü ve Çokdilli Eğitim*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2014.

Kaymakcan, Recep, “Önsöz”, *Çok Kültürlülük Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi*, Dem Yayınları, Ed: Recep Kaymakcan, 2. Bsk., İstanbul, 2013, ss.7-8.

Koçak, Seval, Özdemir, Murat, “Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarında Kültürel Zekânın Rolü”, *İlköğretim Online*, 14/4, 2015, s.1365.

Korkmaz, Sıddık, “Temel Eğitim Döneminde Din Eğitim ve Öğretiminin Sorunları-Çokkültürlü Dünyada Dindar Nesil Yetiştirmenin Zorlukları-”, Kutlu Doğum Haftası “Hz. Peygamber ve İnsan Yetiştirme Düzenimiz” Sempozyumu (18-20 Nisan 2014/Erzurum), DİB Yayınları, İstanbul, 2015, ss.487-505.

Köylü, Mustafa, “Dini Çoğulculuk ve Din Eğitimi”, *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*, Dem Yayınları, Ed: Mustafa Köylü, İstanbul, 2012, ss. 63-64.

Kymlicka, Will, *Çokkültürlü Yurttaşlık Azınlık Haklarının Liberal Teorisi*, Ayrıntı Yayınları, 2. Bsk., Çev: Abdullah Yılmaz, İstanbul, 2015.

McKillup, Steve, *Statistics Explained: An Introductory Guide for Life Scientists (Second Edition)*, Cambridge University Press, United States, 2012.

Mehmedoğlu, Yurdagül, “Dünya Dinleri Kültürü Bölümü Çok Kültürlü Din Eğitimi Ana Bilim Dalı”, *Türkiye’de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu Bildiriler-Müzakereler (16-17 Ekim 2003)*, Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Isparta, 2004, ss.521-536.

Mohammed, Ovey N., S.J., “Çok Kültürcülük ve Din Eğitimi”, Çev: İhsan Çapçoğlu, *Kültürel Çeşitlilik ve Din*, Sinemis Yayınları, Ed: Remziye Yılmaz, Ankara, 2005, ss.159-167.

Nerse, Serdar, Türk, Emrullah, “Kırsal Kentsel İlişkilerde Değişim: Yeni Tanımlamalar ve Kavram Okumaya Yönelik Bir Analiz”, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Y.5, S.63, 2017, ss.505-514.

Nipkow, Karl Ernst, “Avrupa Birliği Anlayışı Çerçevesinde Almanya’da Din Eğitimi”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları (Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar/28-30 Mart 2001-İstanbul)*, MEB Yayınları, Çev: Şehbal M. Gökdal, Ankara, 2003, ss.64-66.

Nohl, Arnd-Michael, *Kültürlerarası Pedagoji*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2. Bsk., Çev: R. Nazlı Somel, İstanbul, 2014.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara, 2017.

Okojie-Boulder, Tinukwa C., *Faculty Members' and Graduate Students' Perceptions of Multicultural Education in the College of Education*, Doctoral Dissertatation, Mississippi State University, Mississippi, 2010.

Okumuşlar, Muhiddin, “Çokkültürlü Toplumlarda “Din Hakkında Öğrenme” ve “Dinden Öğrenme” Modeli”, *Marife*, Y.7, S.2, 2007, ss.252-257.

Osmanoğlu, Cemil, *Çoğulcu Din Eğitimi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi*, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2016.

Özen, Fatmanur, “Evaluation of The Attitudes of Teacher Candidates Towards Democracy and Multicultural Education”, *International Journal of Humanities and Education*, 1(2), 2015, s.209.

Özmen, Nebile, *Çokkültürlü Toplumda Sosyal Entegrasyon ve Din*, Çamlıca Yayınları, İstanbul, 2012.

Parekh, Bhikhu, *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori*, Phoenix Yayınları, Çev: Bilge Tanrıseven, Ankara, 2002.

Polat, Soner, “Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri”, *International Online Journal Educational Sciences*, 1 (1), 2009, s.162.

Ponterotto, Joseph G., Baluch, Suraiya, Greig, Tamasine&Rivera, Lourdes, “Development and Initial Score Validation of the Teacher Multicultural Attitude Survey”, *Educational and Psychological Measurement*, 58, 1998, ss.1002-1016.

Şahin, Muhammet Hanifi, Kılınç, Emin, “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çok Kültürlü Kişilik Düzeylerinin Belirlenmesi”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, C.5, S.1, 2016, s.128.

Sezer, Gül Onur, Kahraman, Pınar Bağçeli, “Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları İle Kültürlerarası Duyarlılıkları Arasındaki İlişki: Uludağ Üniversitesi Örneği”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 2017, s.551.

Thode, Henry C., *Testing for Normality*, Marcel Dekker, New York, 2002.

Tortop, Hasan Said, “Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli ve Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları”, *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 2014, s.17.

Tunç, Ahmet, Atılgan, Ali, “Algı Üzerine Kurulu Yönetimsel Bir Anlayış: Algı'nın Yönetimi”, *International Journal of Disciplines Economics Administrative Sciences Studies*, 3/3, 2017, s 229.

Yeşil, Salih, “Kültürel Farklılıkların Yönetimi ve Alternatif Bir Strateji: Kültürel Zeka”, *KMU İİBF Dergisi*, Y.1, S.1, 2009, ss.102-113.

Yılmaz, İbrahim, “Kültürel Zenginlik Bakımından Mardin”, *Dinbilimleri Akademik Araştırmalar Dergisi*, 9/4, 2009, ss.51-70.

Zorel, Fulden İnal, *Kültürlerarası Eğitim İnsan Kaynaklarının Kültürlerarası İletişim Alanında Geliştirilmesi*, Eğitim Yayınevi, Konya, 2014.