

ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK VE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ: (Diyarbakır Örneği)

Yeliz KAYA*
Mikail SÖYLEMEZ**

Özet

Bu çalışmanın amacı, Diyarbakır ilindeki öğretmenlerin çokkültürlü eğitim alanındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma betimsel tarama modeline göre yapılmış ve araştırmanın verileri çokkültürlü eğitim görüş ölçeği ile toplanmıştır. Bu amaçla geliştirilen ölçek, Diyarbakır ilinde öğretmenlik yapan 426 sınıf, sosyal bilgiler ve türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Ölçeğe, Cronbach Alpha güvenilirlik analizi yapılmış ve ölçeğin güvenilirlik katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda, ölçekteki maddelerin dört faktör altında toplandığı tespit edilmiştir. Verilerin analizi ortalamalara bakılarak yorumlanmış, ayrıca dört alt boyutun demografik değişkenlerle olan ilişkileri Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Testleri yapılarak incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda yüksek düzeyde olumlu görüş bildirdiklerini göstermektedir. Ayrıca dört alt boyut ile bazı değişkenler arasında da güçlü ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlülük, Çokkültürlü Eğitim

DETERMINING TEACHERS PERCEPTION'S ABOUT MULTICULTURALISM AND MULTICULTURAL EDUCATION: (DIYARBAKIR'S EXAMPLE)

Abstract

The purpose of this study is to examine the perceptions of teachers about multicultural education in Diyarbakır. A descriptive survey model was used to collect the data by developing a multicultural education perception scale. The study was conducted by surveying 426 elementary school, social science studies and Turkish language teachers in the province of Diyarbakır. Cronbach Alpha was used to measure the reliability of the instrument. The reliability coefficient of the instrument was .79. After Factor Analysis, four main factors were determined. For the analysis, means were interpreted and the relationship between these factors and demographic variables was tested by using Mann Whitney U and Kruskal Wallis tests. The results of the study show that teachers have quite positive views about multiculturalism, multicultural education, and bilingual education. Also, there are strong relationships between some demographic variables and four main factors.

Key words: Multiculturalism, Multicultural Education

GİRİŞ

Kültür, bir insanı insan yapan, onun doğumundan ölümüne kadar yaşadığı tüm aşamalarda etkisi görülen, kuşaktan kuşağa toplumsallaşma yoluyla aktarılan

* Doktora Öğrencisi

** Doç. Dr., Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi

özelliklerdir (Yakışır, 2009). Bir grup insanın bir araya gelmesi, ortak bir dil konuşmaları, benzer davranışlar göstermeleri, aynı coğrafyayı paylaşmaları, ortak inançlarda birleşmeleri sonucu o topluluğun kültürü oluşur (Hazır, 2010).

Kültür ayrıca bir insan grubu içinde paylaşılan inançlar, semboller ve yorumlardan oluşur. Bugün birçok sosyal bilimci kültürü, toplumların sembolik, düşünsel ve soyut bakış açısı olarak görür. Bir kültürün temelini sadece o kültürde yaşayan insanların ortaya koyduğu eserler, aletler veya diğer somut kültürel unsurlar değil; aynı zamanda grup üyelerinin bunları nasıl yorumladığı, kullandığı ve kavradığı belirler. Aynı kültürdeki insanlar semboller, eserleri ve davranışları aynı veya benzer biçimde yorumlarlar. Böylece o toplumun ortak kültürü oluşur. Kültürel bir program, iletişim sistemleri yoluyla grup üyeleri tarafından paylaşılan değerler ve kavramlardan oluşur. Modern toplumlarda bir insanı diğerinden ayıran şey, materyaller ve insan topluluklarının diğer somut bakış açıları değil; değerler, semboller, yorumlardır. (Banks, 2010:8)

Kültürün varoluşu insana, insanın iç dünyasına, içerisinde yaşadığı mirasından faydalandığı toplumla ilişkilerine bağlılığı fikrini verir. Ya da kültür, insan sayesinde, insanın zihni güçleri sayesinde; tabiata, objeye, canlı cansız bütün varlıklara verilen renk, ses, şekil ve benzeri hususiyetlerin neticesini akla getirir (Söylemez; 2009).

İnsanlar, içinde yaşadıkları toplumun kurallarına ve değerlerine göre yaşarlar. Bir topluluk homojen bir yapıdaysa ve başka kültürlerle etkileşime geçmemişse, o toplumda yaşayan insanlar, kendi kültürlerinin mutlak ve tek olduğunu düşünürler. Dolayısıyla da bu onların özgürlüklerini kısıtlar. Diğer kültürlerden yararlanamaz ve kendi kültürlerine hapsolurlar. Çokkültürlü toplumlarda ise insanlar, farklı kültürleri tahlil ederek kendi kültürünün iyi ve kötü taraflarını görür, özeleştiri yaparak kendilerini daha iyi tanır ve geliştirirler (Özhan, 2006; Said, 1993; Said ve Viswanathan, 2001).

Açıklamalardan anlaşılıyor ki kültür; toplumlara bağlı olarak canlı olaylar zinciridir. Canlı bir organizma gibi yaşar, gelişir, değişime uğrar ve sahip çıkılmazsa ölür. Fakat onda ölmeyen insanlığa mal olan evrensel bir öz daima canlı kalır. O da insanı insan yapan özellikler bütünüdür. (Söylemez; 2009).

Çokkültürlülük sayesinde insanlar, kendi kültürleri içindeki çeşitliliğin de farkına varırlar. İnsanlar farklı kültürlere hoşgörü ile bakmaya, onların içindeki zenginlikleri görmeye başladıklarında kendi kültürleri içindeki farklılıkları da fark etmeye ve onları bastırmak yerine açığa çıkarmaya çalışırlar (Giddens, 2000).

Günümüzde küreselleşmenin de etkisiyle insanlar başka kültürden, dilden, etnik kökenden insanlarla geçmişte olduğundan çok daha fazla yüz yüze gelip muhatap olmakta, birlikte aynı mekânları paylaşmaktadır. Bu durum tüm insanların farklılıklarıyla kabul edildiği toplumların oluşmasını gerekli kılmakta ve bu da çokkültürlülük politikalarını gündeme getirmektedir (Demir ve Başarır, 2013).

Çokkültürlü toplumlarda farklı düşünen, farklı giyinen, farklı gelenek ve göreneklere sahip olan insanlar yaşar (Davies, 2010). Tüm bu farklılıkların daha kolay kabul görmesi, rahatsızlık oluşturmaması için bu farklı kültürler hakkında bilgi edinmek faydalı olacaktır. Çokkültürlü eğitim bu noktada devreye girer. Ders programlarına, farklı kültürlere ait bilgilerin konulması, farklı kültürleri tanıtıcı

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

Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin cinsiyetine, sosyal statüsüne, etnik, ırksal veya kültürel karakteristiklerine bakmaksızın tüm öğrencilerin öğrenmek için okulda eşit fırsatlara sahip olması düşüncesine dayanır (Banks, 2010).

Çokkültürlü eğitim için öğretmenlerin üzerine düşen sorumluluklar vardır. Bunlardan birisi de eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirebilmektir. Söylenen her şeyi doğru kabul eden ve buna uygun davranan bireyler, yapılan yanlışlara da ortak olurlar. Yıllarca birçok yönetici, doğru yaptığını düşünerek birçok haksızlığa, eşit olmayan uygulamalara imza atmıştır. Bunların farkına varıp yöneticilere tepki gösterecek, haksız muamelelere dur diyecek nesiller yetiştirmek gereklidir (Davies, 2010).

Sınıf içinde öğrencilerin tartışabileceği, demokratik bir ortam oluşturmak çokkültürlü eğitim açısından önemlidir. Öğrenciler tartışabildikleri ölçüde mutlak doğru ve mutlak yanlış anlayışından ve sürekli bir “biz” ile “öteki” karşılaştırması yapmaktan vazgeçebilirler. Demokratik tartışmalar, grupların tanınmasına ve farklı gruplardan öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine imkân sağlar. Öğrencilerin empati yapmasına, ortak bir dil geliştirmelerine, birbirlerini tanımalarına yardımcı olurlar (Fırat, 2010). Diyalog ortamı oluşturmak, farklı görüşlere saygı göstermenin, dinlemeye ve anlamaya çalışmanın öğretilmesi, fikir değiştirmenin halk diliyle ‘dönüklik’ olmadığı, aksine insanların yanlış düşüncelerinden vazgeçebilmesinin bir erdem olduğunun anlatılması, mutlak ve dayatılmış çözümlerin kayıtsız şartsız kabul edilmemesi, eleştirel düşünmeye açık olmak huzur ortamı oluşmasına katkıda bulunacak, şiddet ve çatışma olmadan da sorunların halledilebileceğinin öğretilmesidir. (Serrano, 2010).

Gay, (1994) çokkültürlü eğitimin amaçlarını şu şekilde sıralar;

1. Kültürel ve etnik okuryazarlığı geliştirmek
2. Öğrencilerin kişisel gelişimlerine yardımcı olmak
3. Davranış ve değerlerden (Etnik) arınmışlık
4. Çok kültürlü sosyal yeterlilik
5. Eğitimsel eşitlik ve mükemmellik
6. Temel yetenek kazanımı
7. Sosyal reform için kişisel gelişmişlik

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerini saptamaya yönelik betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar, verilen durumu

olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Diyarbakır İlinde ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan 2550 Sınıf, 550 Sosyal Bilgiler ve 510 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemine ise Diyarbakır İlinde ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan 311 Sınıf, 65 Türkçe ve 50 Sosyal Bilgiler öğretmeni olmak üzere toplam 426 öğretmen oluşturmaktadır. Ders içerikleri kültür, din, dil konularını daha fazla kapsadığı için araştırma Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenleri üzerinden yapılmıştır. Sınıf öğretmenleri bu araştırmanın ana grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme; evrenin, homojen alt tabakalara ayrılması ve bu tabakalardan her biri için basit seçkisiz örnekleme yönteminin uygulanmasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri., 2010). Diyarbakır ili; merkez ilçeleri ve diğer ilçeler olmak üzere iki tabakaya ayrılmıştır. Diyarbakır ilindeki tüm merkez ilçeler araştırmaya dahil edilmiş, tabakalı örnekleme yöntemine göre dört merkez ilçeden belli sayıda okul kura ile belirlenmiştir. Diğer ilçeler için ise aşamalı tabakalı örnekleme yöntemi uygulanmış, ilçelerden beş tanesi kura ile belirlenmiş, belirlenen ilçelerden belli sayıda kura ile belirlenen okula anket uygulanmıştır. Böylelikle örneklemin hedef popülasyonu (evreni) temsil etme düzeyi yükseltilmeye çalışılmıştır. Aşamalı tabakalı örneklemede, öncelikle mevcut tabakalar içerisinde seçkisiz olarak istenen sayıda tabaka belirlenir, daha sonra belirlenen tabakalardan yine seçkisiz olarak gruplar belirlenir (Kitchin ve Tate, 2000). Toplamda 500 anket dağıtılmış, 445 anket geri gelmiş ve bunlardan 426 tanesi geçerli sayılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında çokkültürlü eğitim alanında yapılan çalışmalar incelenmiş ve bir madde havuzu oluşturulmuştur. (Atasoy, 2012; Başbay ve Kağnıcı, 2011; Miksch ve diğerleri., 2003; Polat, 2012, 2009; Scott, 2011; Sevinç ve diğerleri., 2009; Yazıcı ve diğerleri., 2009). Bu araştırma için, oluşturulan madde havuzundan 48 madde seçilmiştir.

Hazırlanan ölçek, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde branş, etnik köken, evde konuşulan dil, hizmet yılı gibi demografik değişkenler, ikinci bölümde ise, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerini öğrenmek üzere hazırlanan sorular bulunmaktadır. Bu bölümde 33 madde bulunmaktadır. Beşli likert tipli bu ölçek; “Tamamen Katılıyorum (5)”, “Katılıyorum (4)”, “Kısmen Katılıyorum (3)”, “Katılmıyorum (2)” ve “Kesinlikle Katılmıyorum (1)” olarak derecelendirilmiştir.

Araştırma kapsamında önce pilot çalışma yapılmış, ölçekten bazı maddeler çıkarılarak son şekli verilmiştir. Ölçeğin demografik değişkenler kısmı hariç son halinde 33 madde bulunmaktadır. Ölçek, Diyarbakır ilinde, ilk ve ortaöğretim

kurumlarında görev yapan 426 öğretmene uygulanmıştır. Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşler Ölçeğinin güvenilirliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve 33 madde için toplam Cronbach Alpha: ,79 olarak bulunmuştur. Bu sonuç geliştirilen ölçeğin, güvenilir bir ölçme aracı olduğu göstermektedir.

Çokkültürlülük Eğitim Hakkındaki Görüşler Ölçeğinin yapı geçerliği, 426 öğretmenden elde edilen verilerle yapılan faktör analizi ile belirlenmiştir. Verilerin ve örneklemin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMO katsayısı ,862 olarak bulunmuştur. Bu değer geçerli sınır olan ,50 değerinin üzerinde olduğundan, faktör analizinin yapılabileceği sonucuna varılmıştır.

Yapılan faktör analizi sonucunda 33 maddenin dört faktör altında toplandığı görülmüş ve ölçekteki 33 maddenin toplam varyansın %43,83'ünü açıkladığı saptanmıştır. Yapılan analizler sonucunda Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşler Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğuna karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Faktör analizi sonucunda belirlenen dört faktör, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkındaki genel düşünceleri, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusundaki yeterlilikleri, öğretmenlerin çokkültürlülük bağlamında okullarında yapılan uygulamalar hakkındaki düşünceleri ve öğretmenlerin anadilde eğitimle ilgili düşünceleri olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerini tespit etmek için uygulanan “Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşler Ölçeği”nden elde edilen veriler değerlendirilirken, sayı, yüzde, ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Aritmetik ortalamalar 0.80 (5/4)'lik aralıklarla yorumlanmıştır (1.00-1.80 çok düşük, 1.81-2.60 düşük, 2.61-3.40 orta, 3.41-4.20 yüksek, 4.21-5.00 çok yüksek). Yüzdeler yorumlanırken, “Tamamen Katılıyorum” ve “Katılıyorum” seçenekleri ifadeye katılım yüzdesi olarak, “Tamamen Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” seçenekleri ifadeye katılmama yüzdesi olarak yorumlanmıştır.

Verilerin normal dağılıp dağılmadığı tespit etmek için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış, ayrıca normallik grafikleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılım göstermedikleri anlaşılmıştır. Bundan dolayı, parametrik testler için varsayımların karşılanmaması durumunda uygulanabilecek testlerden bağımsız iki grup için (bağımsız T-Testinin parametrik olmayan karşılığı) Mann Whitney U-Testi, bağımsız k örneklem için (tek yönlü ANOVA'nın parametrik olmayan karşılığı) Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Bu araştırmadaki verilerin analizleri SPSS programı kullanılarak yapılmıştır.

Araştırmanın Soruları

1. İlköğretim okullarında görev yapan Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşleri nasıldır?
2. İlköğretim okullarında görev yapan Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşleri branş, etnik köken, dini inanç, evde konuşulan dil, ve hizmet yılı değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

BULGULAR

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim hakkındaki görüşleri, çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim hakkında düşünceler, çok kültürlü eğitim konusunda kendini yeterli hissetme, çok kültürlü eğitim uygulamaları ve anadilde eğitim alt boyutları altında incelenmiştir. Elde edilen veriler aritmetik ortalamalarına göre yorumlanmıştır.

Tablo 1. Ölçeğin Alt Boyutlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	N	\bar{x}	SS
Çok kültürlülük ve Çok kültürlü Eğitim Hakkında Düşünceler	426	4,36	0,413
Çok kültürlü Eğitim Konusunda Yeterli Hissetme	426	4,05	0,675
Çok kültürlü Eğitim Uygulamaları	426	3,99	0,692
Anadilde Eğitim	426	3,72	0,475

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin *Çok kültürlülük ve Çok kültürlü Eğitim Hakkında Düşünceler* alt boyutunun ortalamasının $\bar{x}=4,36$, Kendini *Çok kültürlü Eğitim Konusunda Yeterli Hissetme* alt boyutunun ortalamasının $\bar{x}=4,05$, *Çok kültürlü Eğitim Uygulamaları* alt boyutunun ortalamasının $\bar{x}=3,99$ ve *Anadilde Eğitim* alt boyutunun ortalamasının $\bar{x}=3,72$ olduğu görülmektedir. Bu değerler, öğretmenlerin çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim hakkındaki genel görüşlerinin, çok yüksek düzeyde, çok kültürlü eğitim konusunda kendilerini yeterli bulma konusundaki görüşlerinin yüksek düzeyde, okullarında çok kültürlü eğitim bağlamında yapılan uygulamalar hakkındaki görüşlerinin yüksek düzeyde ve öğretmenlerin anadilde eğitim hakkındaki görüşlerinin de yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Dört alt boyut içinde en yüksek aritmetik ortalamaya sahip boyutun *Çok kültürlülük ve Çok kültürlü Eğitim Hakkında Düşünceler* olduğu, diğer alt boyutlarda sırasıyla ortalamasının düştüğü ve en düşük aritmetik ortalamaya sahip boyutun *Anadilde Eğitim* alt boyutu olduğu görülmektedir. Bu da araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki genel görüşlerinin çok olumlu olduğunu, fakat bu konunun uygulanması konusunda olumlu görüşlerini aynı ölçüde devam ettiremediklerini göstermektedir.

Dört Alt Boyutun Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü eğitimle ilgili görüşleri dört alt boyutta etnik köken, inanç, branş, evde konuşulan dil ve hizmet yılı değişkenlerine göre incelendiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Birinci Alt Boyutla Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Aşağıda *Çok kültürlülük ve Çok kültürlü Eğitim Hakkında Düşünceler* alt boyutunun branş, etnik köken, inanç, evde konuşulan dil, hizmet yılı değişkenleri ile arasındaki ilişkilere dair bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Çok kültürlülük ve Çok kültürlü Eğitim Hakkında Düşünceler Alt Boyutun Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Değişkenler	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	P	
Etnik Köken	Türk	93	151,48			
	Kürt	225	234,77			
	Zaza	67	235,13	5	43,84	,00
	Arap	18	161,94			
	Diğer	3	51,17			
	Karma	20	260,85			
Total	426					
İnanç	Şafî	180	215,49			
	Hanefî	167	163,04			
	Alevî	26	232,35	4	26,11	,00
	Şii	1	61,00			
	Diğer	14	239,11			
	Total	388	215,49			
Branş Bilgiler	Sınıf	311	214,06			
	Sosyal	50	239,27	2	4,379	,112

Öğretmenlerin Çokkültürlülük Ve Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi:
(Diyarbakır Örneği)

	Türkçe	65	191,01			
	Total	426				
Ev Dili	Türkçe	168	172,58			
	Kürtçe	188	244,32			
	Arapça	6	174,08			
	Zazaca	44	248,25	5	34,90	,00
	Karma Dil	18	198,81			
	Diğer	2	239,50			
	Total	426				
	Hizmet Yılı	0-5	105	188,53		
6-10		107	221,01			
11-20		175	223,78	3	5,956	,114
21 ve +		39	214,00			
Total		426				

Tablo 2 incelendiğinde, Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin *Çok kültürlülük ve Çok kültürlü Eğitim Hakkında Düşünceler* alt boyutu ile etnik köken arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$\chi^2(5)=43,84$; $p=,00$; $p < 0,05$]. Sıra ortalaması değerlerine bakıldığında farkın, 260,85 ile karma etnik kökene sahip olanlar lehine olduğu görülmektedir. İkinci sırada 235,13 sıra ortalamaları değeri ile Zaza kökenli, üçüncü sırada 234,77 sıra ortalamaları değeri ile Kürt kökenli, dördüncü sırada 161,54 sıra ortalamaları değeri ile Arap kökenli ve beşinci sırada 151,48 sıra ortalamaları değeri ile Türk kökenli öğretmenler yer almaktadır. Bu durumda, çok kültürlü eğitim hakkındaki düşünceleri en olumlu grubun çoğunluğunu Kürt-Zaza kökenli öğretmenlerin oluşturduğu karma grup olduğu, onları birbirine yakın değerlerle Kürt ve Zaza kökenli öğretmenlerin izlediği, bunları Arap kökenli öğretmenlerin izlediği ve en olumsuz düşünceye sahip olan grubun Türk kökenli öğretmenler olduğu görülmektedir. Zaza ve Kürt kökenli öğretmenlerin çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim hakkında daha olumlu görüş bildirmeleri, daha fazla desteklemeleri, kendi kültürlerinin eğitim programlarına yansımadığını düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 2 incelendiğinde, Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin *Çok kültürlülük ve Çok kültürlü Eğitim Hakkında Düşünceler* alt

boyutu ile inanç değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [χ^2 (5)=26,11; p=,000; p< 0,05]. Sıra ortalaması değerlerine bakıldığında farkın 239,11 ile dini inanç olarak diğer seçeneğini işaretleyenler lehine olduğu anlaşılmaktadır. İkinci sırada 232,35 sıra ortalamaları değeri ile Aleviler, üçüncü sırada 215,49 sıra ortalamaları değeri ile Şafiler, dördüncü sırada ise 163,04 sıra ortalamaları değeri ile Hanefiler yer almaktadır. Yani, dini inanç olarak diğer seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin, çok kültürlü eğitim hakkında en olumlu düşüncelere sahip olduğu, bunları sırasıyla Alevilerin, Şafilerin ve Hanefilerin izlediği söylenebilir.

Tablo 2'deki Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre, *Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkında Düşünceler* alt boyutu ile branş arasında [χ^2 (2)=4,379 ; p=,112 ; p> 0,05], anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yani öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki düşünceleri branşlarına göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin *Çok kültürlülük ve Çok kültürlü Eğitim Hakkında Düşünceler* alt boyutu ile evde konuşulan dil arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [χ^2 (5)=34,90; p=,000; p< 0,05]. Sıra ortalaması değerlerine bakıldığında farkın 248,25 ile Zazaca lehine olduğu anlaşılmaktadır. İkinci sırada 244,32 sıra ortalamaları değeri ile Kürtçe, üçüncü sırada 198,81 sıra ortalamaları değeri ile karma dil (çoğunluğunu Kürtçe-Zazaca konuşanların oluşturduğu), dördüncü sırada, 174,08 sıra ortalamaları değeri ile Arapça, son sırada ise 172,58 sıra ortalamaları değeri ile Türkçe yer almaktadır. Yani, ev ortamında Zazaca konuşan öğretmenlerin, çok kültürlü eğitim hakkında en olumlu düşünceye sahip olduğu, bunları sırasıyla Kürtçe, karma, Arapça ve Türkçe konuşan öğretmenlerin izlediği söylenebilir.

Tablo 2 incelendiğinde, *Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkında Düşünceler* alt boyutu ile hizmet yılı arasında [χ^2 (3)=5,956; p=,114; p>0,05], anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yani öğretmenlerin, çokkültürlülük ile ilgili genel düşünceleri, hizmet yılına göre değişmemektedir

İkinci Alt Boyutla Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Aşağıda öğretmenlerin *Kendini Çok kültürlü Eğitim Konusunda Yeterli Hissetme* alt boyutu, sırasıyla etnik köken, inanç, branş, evde konuşulan dil ve hizmet yılı değişkenlerine göre incelenmesine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. Kendini Çok kültürlü Eğitim Konusunda Yeterli Hissetme Alt Boyutun Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Değişkenler	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	P
Türk	93	201,31			
Kürt	225	217,75			

Öğretmenlerin Çokkültürlülük Ve Çokkültürlü
Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi:
(Diyarbakır Örneği)

Etnik Köken	Zaza	67	210,96			
	Arap	18	251,53	5	4,011	,548
	Diğer	3	142,50			
	Karma	20	207,35			
	Total	426				
İnanç	Şafi	180	192,89			
	Hanefi	167	188,31			
	Alevi	26	224,06	4	6,545	,162
	Şii	1	60,00			
	Diğer	14	243,71			
	Total	388	192,89			
Branş	Sınıf	311	217,72			
	Sosyal Bilgiler	50	206,54	2	1,481	,477
	Türkçe	65	198,68			
	Total	426				
	Ev Dili	Türkçe	168	207,74		
Kürtçe		188	214,80			
Arapça		6	296,17			
Zazaca		44	219,69	5	3,590	,610
Karma Dil		18	216,67			
Diğer		2	162,75			
Total		426				
0-5	105	188,53				
6-10	107	221,01				

Hizmet Yılı	11-20	175	223,78	3	5,956	,114
	21 ve +	39	214,00			
	Total	426				

Tablo 3 incelendiğinde, Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin *Kendini Çokkültürlü Eğitim Konusunda Yeterli Hissetme* alt boyutu ile etnik köken arasında [$\chi^2 (5)=4,011$; $p=,548$; $p> 0,05$], *Kendini Çokkültürlü Eğitim Konusunda Yeterli Hissetme* alt boyutu ile inanç değişkeni arasında [$\chi^2 (5)=6,545$; $p=,162$; $p> 0,05$], *Kendini Çokkültürlü Eğitim Konusunda Yeterli Hissetme* alt boyutu ile branş değişkeni arasında [$\chi^2 (2)=41,481$; $p=,477$; $p> 0,05$], *Kendini Çokkültürlü Eğitim Konusunda Yeterli Hissetme* alt boyutu ile evde konuşulan dil arasında [$\chi^2 (5)=3,590$; $p=,610$; $p> 0,05$], *k* alt boyutu ile hizmet yılı arasında [$\chi^2 (6,703$; $p=,082$; $p>0,05$] anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yani öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda kendilerini yeterli hissetmeleri hakkındaki görüşlerinin etnik kökenlerine, inançlarına, branşlarına, evde konuştukları dile ve hizmet yıllarına göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Üçüncü Alt Boyutla Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Aşağıda ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin *Çok kültürlü Eğitim Okul Uygulamaları* alt boyutu ile sırasıyla etnik köken, inanç, branş, evde konuşulan dil, hizmet yılı değişkenleri arasındaki ilişkiye dair bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. Çok kültürlü Eğitim Okul Uygulamaları Alt Boyutun Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Değişkenler	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	P
Etnik	Türk	93	208,26		
	Kürt	225	215,88		
	Zaza	67	221,95		
Köken	Arap	18	129,14	5	11,892 ,036
	Diğer	3	208,83		
	Karma	20	259,35		
Total	426	208,26			

Öğretmenlerin Çokkültürlülük Ve Çokkültürlü
Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi:
(Diyarbakır Örneği)

İnanç	Şafi	180	203,89			
	Hanefi	167	191,48			
	Alevi	26	176,25	4	4,795	,309
	Şii	1	143,00			
	Diğer	14	147,36			
	Total	388				
Branş	Sınıf	311	213,41			
	Sosyal Bilgiler	50	199,04	2	1,271	,530
	Türkçe	65	225,04			
	Total	426				
	Ev Dili	Türkçe	168	201,43		
Kürtçe		188	225,55			
Arapça		6	166,00			
Zazaca		44	218,31	5	6,306	,278
Karma Dil		18	193,00			
Diğer		2	315,75			
Total		426				
Hizmet Yılı	0-5	105	216,45			
	6-10	107	224,00			
	11-20	175	205,60	3	1,576	,665
	21 ve +	39	212,21			
	Total	426				

Tablo 4 incelendiğinde, Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin *Çok kültürlü Eğitim Okul Uygulamaları* alt boyutu ile etnik köken arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$\chi^2(5)=11,89$; $p=,04$; $p < 0,05$]. Yani öğretmenlerin okullarında gözlemledikleri çokkültürlü eğitime dair olan

uygulamalar hakkındaki düşünceleri etnik kökene göre farklılaşmaktadır. Sıra ortalamaları değerlerine bakıldığında, bu farkın 259,35'lik değerle karma etnik kökenden olan (çoğunluğu Zaza-Kürt kökenlilerden oluşan) öğretmenler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bunları 221,95'lik değerle Zaza kökenli öğretmenler, 221,95'lik değerle Kürt kökenli öğretmenler ve 208,26'lık değerle Türk kökenli öğretmenler izlemektedir. Arap kökenli öğretmenler, 129,14'lük değerle son sırada yer almaktadırlar. Yani okullarında çok kültürlü eğitime yönelik yapılan uygulamalar konusunda en olumlu kanaatlere karma etnik kökenli öğretmenler arasında rastlanmaktadır. Karma grubu sırasıyla Zaza, Kürt, Türk ve son olarak Arap kökenli öğretmenler izlemektedir.

Tablo 4 incelendiğinde, Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre *Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları* alt boyutu ile inanç değişkeni arasında [$\chi^2(5)=4,795$; p=,309 ; p>0,05], *Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları* alt boyutu ile branş arasında [$\chi^2(2)=1,271$; p=,530 ; p> 0,05], *Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları* alt boyutu ile evde konuşulan dil arasında [$\chi^2(5)=6,306$; p=,278 ; p>0,05], *Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları* alt boyutu ile hizmet yılı arasında [$\chi^2(1,576)$; p=,665 ; p>0,05] anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yani öğretmenlerin okullarında gözlemledikleri uygulamalar hakkındaki düşünceleri inançlarına, branşlarına, evde konuştukları dile ve hizmet yılına göre değişmemektedir.

Dördüncü Alt Boyutla Tüm Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Aşağıda ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin *Anadilde Eğitim* alt boyutu ile sırasıyla etnik köken, inanç, branş, evde konuşulan dil, hizmet yılı değişkenlerine arasındaki ilişkiye ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5. Anadilde Eğitim Alt Boyutun Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Değişkenler	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	P
Türk	93	123,81			
Kürt	225	244,03			
Etnik	Zaza	67	241,01		
Köken	Arap	18	187,50	5	88,69 ,00
	Diğer	3	70,00		
	Karma	20	239,88		
Total	426	123,81			

Öğretmenlerin Çokkültürlülük Ve Çokkültürlü
Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi:
(Diyarbakır Örneği)

İnanç	Şafi	180	229,50			
	Hanefi	167	151,81			
	Alevi	26	227,87	4	58,87	,00
	Şii	1	153,00			
	Diğer	14	194,75			
	Total	388	229,50			
Branş	Sınıf	311	220,78			
	Sosyal Bilgiler	50	222,85	2	8,42	,015
	Türkçe	65	171,48			
	Total	426				
	Ev Dili	Türkçe	168	165,21		
Kürtçe		188	245,39			
Arapça		6	160,75			
Zazaca		44	251,14	5	67,64	,00
Karma Dil		18	268,47			
Diğer		2	107,25			
Total		426				
Hizmet Yılı	0-5	105	219,87	3	,862	,835
	6-10	107	212,97			
	11-20	175	212,92			
	21 ve +	39	219,87	3	,862	,835
	Total	426				

Tablo 5 incelendiğinde, Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin *Anadilde Eğitim* alt boyutu ile etnik köken arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$\chi^2(5) = 88,69$; $p = ,00$; $p < 0,0$]. Yani Öğretmenlerin anadilde eğitim hakkındaki görüşleri etnik kökene göre farklılaşmaktadır. Sıra ortalamaları

değerlerine bakıldığında, bu farkın 244,03'lük değerle Kürt kökenli öğretmenler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bunları 241,01'lik değerle Zaza kökenli öğretmenler, 239,88'lik değerle karma kökenli öğretmenler ve 187,50'lik değerle Türk kökenli öğretmenler izlemektedir. Arap kökenli öğretmenler, 123,81'lik değerle son sırada yer almaktadırlar. Yani anadilde eğitim konusunda en olumlu kanaatlere Kürt kökenli öğretmenler sahiptir. Onları sırasıyla Zaza kökenli, karma etnik kökenden olan, Türk kökenli ve son olarak Arap kökenli öğretmenler izlemektedir.

Tablo 5'teki, Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin *Anadilde Eğitim* alt boyutu ile dini inançları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [χ^2 (4)=58,87; p=,00; p< 0,05]. Yani öğretmenlerin anadilde eğitim konusundaki düşünceleri dini inançlarına göre değişmektedir. Sıra ortalamaları değerlerine bakıldığında, bu farkın 227,87'lik değerle Alevi öğretmenler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bunları 229,50'lik değerle şafiler, 194,75'lik değerle diğer seçeneğini işaretleyenler, 151,81'lik değerle Hanefiler izlemektedir. Yani anadilde eğitim konusunda kanaatleri en olumlu olan grubun Aleviler olduğu, bunu sırasıyla Şafilerin, Diğer seçeneğini işaretleyenlerin ve son olarak Hanefilerin izlediği görülmektedir.

Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre, *Anadilde Eğitim* alt boyutu ile branş arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [χ^2 (2)=8,42; p=,015; p< 0,05]. Yani öğretmenlerin anadilde eğitim hakkındaki düşünceleri branşlara göre farklılaşmaktadır. Sıra ortalamalarına bakıldığında farkın, 222,85 ile Sosyal Bilgiler öğretmenleri lehine olduğu görülür. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sınıf ve Türkçe öğretmenlerine nazaran anadilde eğitim konusunda daha pozitif düşündükleri, anadilde eğitimi daha fazla destekledikleri, Sınıf öğretmenlerinin de Türkçe öğretmenlerinden daha olumlu düşündükleri söylenebilir.

Tablo 5'teki, Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin *Anadilde Eğitim* alt boyutu ile evde konuşulan dil arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [χ^2 (5)=67,64; p=,00; p< 0,05]. Yani Öğretmenlerin anadilde eğitim konusundaki düşünceleri evde konuştukları dile göre değişmektedir. Sıra ortalamaları değerlerine bakıldığında, bu farkın 268,25'lik değerle karma dil lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bunu 251,14'lük değerle Zazaca, 245,39'luk değerle Kürtçe, 165,21'lik değerle Türkçe ve 160,75'lik değerle Arapça izlemektedir. Yani anadilde eğitim konusunda kanaatleri en olumlu olan grubun ev ortamında karma dil konuşanlara ait olduğu, bunu sırasıyla Zazaca, Kürtçe, Türkçe ve Arapça konuşanların izlediği görülmektedir.

Kruskal-Wallis varyans analizi sonuçlarına göre, Anadilde Eğitim alt boyutu ile hizmet yılı arasında [χ^2 (,495; p=,920; p>0,05)], anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yani öğretmenlerin, anadilde eğitim hakkındaki görüşleri hizmet yılına göre değişmemektedir.

SONUÇ

Çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim meselesi, Türkiye'nin gündemine son yıllarda girmiş bir meseledir. Türkiye'nin giderek demokratikleşmesi ve

farklılıkların kamusal alanda ifade edilmesinin önünü açmasıyla birlikte, etnik aidiyet, din, dil ve cinsiyet gibi toplumsal kimlikler kamuoyunda daha yoğun bir şekilde görünür hale gelmekte, toplumsal taleplere dönüşmekte ve politika yapıcılarının dikkatini çekmektedir (Kaya ve Aydın, 2013). Etnik kimliklerinin, dini aidiyetlerinin, dil ve kültürlerinin güvence altına alınmasını isteyen kesimler, kamu kurumlarının işleyişinin, organizasyon yapısının ve eğitim sisteminin Türkiye'deki kültürel çeşitliliği yansıtır hale dönüştürülmesi gerektiğini savunmaktadır (Yegen, 2009). Farklılıkların bir zenginlik olarak kabul edilmesinin ve çok kültürlülüğün bir politika olarak benimsenmesinin, toplumdaki ayrımcılıkları azaltacağı, farklı gruplar arasında aidiyeti geliştireceği ve toplumsal barışı sağlayacağı yönünde yaygın bir kanaat vardır (González, 2008).

Birçok devlet, eğitim sistemini "makbul vatandaşlar" üretecek bir araç olarak görmektedir. Bu da ister istemez eğitim konusunu, siyaset ve toplumsal mücadelenin alanına sokmaktadır. Özellikle ulus-devletler, herkesin tek tip eğitimden geçirilmesini önemsemiş ve buna göre politikalar geliştirmişlerdir (Hennayake, 1992). Ancak küreselleşme, iletişimdeki gelişmeler ve göçler, çeşitli toplumların birbirini tanımaya, farklılıklarını anlamaya ve karşılaştırmalar yapmasına neden olmuştur. Ulus-devletlerin dar dünyasının, farklı kültürel ve sosyal kimlikleri yansıtmadığı ve bunun değişmesi gerektiği yönündeki talepler, birçok devletin kamu hizmetlerini sunuş biçimini değiştirmesi ile sonuçlanmıştır. Eğitim sistemi, bu değişimin özellikle yansıtılması gereken alanlardan biri olarak görülmüştür.

Eğitim sisteminin farklı kültürleri yansıtması gerektiği düşüncesi, özellikle II. Dünya Savaşı'ndan sonra Batı ülkelerinde daha yoğun bir şekilde tartışılmaya başlanmıştır. Kanada, ABD ve İngiltere gibi ülkeler, çok kültürlü politikalar geliştirmiş ve bunları eğitim sistemlerine dâhil etmişlerdir. Benzer değişiklikleri diğer Batı Avrupa ülkelerinde de görmek mümkündür (Appadurai, 1998). Dünyanın son iki yüzyılda yaşadığı göçler, farklı etnik, kültürel ve dini grupların temaslarını artırmış ve farklı coğrafyalarda bir araya gelmeleriyle sonuçlanmıştır. Ayrıca yerleşik çeşitli etnik ve dini grupları bünyesinde barındıran ülkelerde, kimlik ve statü talepleri, bu ülkelerin yönetim ve eğitim sistemlerinde reformlar yapmalarını zorunlu kılmıştır (Barber, 1996). Birçok ülke, birden fazla dilde kamu hizmetlerinin sunulmasının ve farklı dillerde eğitimin önünü açmıştır. Ders kitaplarının kültürel çeşitliliği yansıtmak ve çoğulcu bakış açısını geliştirecek şekilde tasarlanması ve içeriğinin zenginleştirilmesi önemli bir mesele olmuştur.

Vatandaşları arasında eşitlik algısını güçlendirmek için, bir birçok Batılı devlet, çok kültürlülüğü bir devlet politikası haline getirmiştir. Çok kültürlülük farklı kültürler arasında hiyerarşik düzeni öngörmez. Bunun yerine çoğulcu bir bakış açısı ile farklılıkların entegrasyonunu öngörür. Bu nedenle, eğitim içeriklerinin kültürel zenginliği yansıtması ve eğitim hizmetlerinin farklı dillerde sunulması, yeni devlet sistemlerinin en önemli özelliklerinden biridir (Kaya ve Aydın, 2013).

Türkiye bu sürecin başında bir ülke olarak tanımlanabilir. Türkiye, tarihte ilk kez, seçmeli Kürtçe dersleri ile Kürtçe eğitimin önünü açmış ve yirmi dört saat Kürtçe yayın yapan bir devlet televizyonu kurmuştur. Yaşayan Diller Enstitüleri kurarak, Kürtçe ve Zazaca gibi dillerin, yükseköğretim düzeyinde öğretimini

sağlamaya başlamıştır (Kaya ve Aydın, 2013). Çok kültürlü bu politikaların devamının geleceğini öngörmek mümkündür. Özellikle çok kültürlü ve iki dili eğitimin daha fazla tartışılacağı ve belki de eğitim sistemine entegre edileceği bir süreç yaşayacağımızı söyleyebiliriz. Bu nedenle, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin ana aktörleri olan öğretmenlerin bu konudaki görüş ve beklentilerinin alınması, yapılacak politikalar bakımından oldukça kritik bir değere sahiptir. Bu araştırma böyle bir ihtiyaca binaen tasarlanmıştır ve uygulanmıştır.

Yapılan araştırma, Diyarbakır ili genelinde 426 öğretmene uygulanan 33 maddelik bir ölçeğin bulgularına dayanmaktadır. Araştırma bulgularına bakıldığında birkaç noktanın özellikle ön plana çıktığını söyleyebiliriz. Öncelikle, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü, çok kültürlülük konusunda olumlu kanaatler taşımakta, çok kültürlü eğitimi desteklemekte ve anadilde eğitimi savunmaktadır. Araştırmanın yapıldığı ilde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Kürt, Zaza ve Arap gibi Türkler dışındaki etnik kökenlerden olması, bu yöndeki taleplerin daha net bir şekilde ortaya konulmasını sağlamaktadır. Nitekim araştırmaya katılan öğretmenlerin %21,8'i Türk kökenli olduğunu belirtmiştir. Çok kültürlü eğitim hakkındaki düşünceleri en olumlu grubun, çoğunluğunu Kürt-Zaza kökenli öğretmenlerin oluşturduğu karma grup olduğu, bunu Kürt ve Zaza kökenli öğretmenlerin takip ettiği, daha sonra Arap kökenli öğretmenlerin geldiği, en olumsuz düşünceye sahip olan grubun Türk kökenli öğretmenler olduğu söylenebilir. Zaza ve Kürt kökenli öğretmenlerin çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim hakkında daha olumlu görüş bildirmeleri, daha fazla desteklemeleri, kendi kültürlerinin eğitim programlarına yansımadığını düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Buradan Türk kökenli öğretmenlerin çok kültürlülüğü, çok kültürlü eğitimi ve anadilde eğitimi savunmadıkları anlamı çıkarılamaz. Türk kökenli öğretmenlerin bu konudaki destekleri, diğer etnik gruplarla, özellikle de Kürt ve Zazalarla kıyaslandığında biraz daha düşük orandadır. Fakat araştırmaya katılan Türklerin de çok büyük bir bölümü (%85'i) aslında, bu konularda olumlu görüş belirtmişlerdir.

Toprak'ın (2008) Tokat ilinde görev yapan öğretmenlerle çok kültürlü eğitim üzerine yaptığı araştırma sonuçları, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim hakkında olumlu görüş bildirdiği ve çok kültürlü eğitimi desteklediği yönündedir. Yazıcı ve arkadaşlarının (2009), öğretmenlerle yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre de öğretmenler çok kültürlü eğitim hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. Polat'ın (2012) okul müdürleri ile çok kültürlü eğitim üzerine yaptığı araştırma sonuçları da aynı doğrultuda okul müdürlerinin, çok kültürlü eğitime ilişkin olumlu görüş bildirdiklerini doğrulamaktadır. Yine Demir'in (2012) öğretim elemanlarıyla çok kültürlü eğitim hakkındaki araştırma bulguları, bu kesimin de çok kültürlü eğitimi desteklediğini göstermektedir. Görüldüğü gibi, eğitimin farklı alanlarında görev yapan kişilerle yapılan araştırmaların tümünde, çok kültürlü eğitime olumlu bir yaklaşım olduğu, çok kültürlü eğitimin desteklendiği görülmektedir.

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim hakkındaki düşüncelerini dini inançları açısından incelediğimizde, en olumlu düşünen grubun inancını diğer olarak belirtenler ve Alevi olarak belirtenler olduğu görülmektedir. Bu grupların çok kültürlü eğitime daha çok destek vermeleri araştırılması gereken bir konudur.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda kendilerini yeterli hissetmeleri alt boyutundaki verilere bakıldığında, öğretmenlerin kendilerini yeterli buldukları görülmektedir. Öğretmenler, farklı etnik köken ve dini inançtan gelen öğrencilerin rahat hissedebilecekleri bir atmosfer oluşturmaya çalıştıklarını, kendi kültürlerini anlatmaları için teşvik ettiklerini, onlarla farklı kültürler hakkında açık ve yapıcı bir şekilde konuştuklarını belirtmektedirler. Bu alt boyutta etnik kökeni, branşı, evde konuştukları dil ve kıdemleri farklı olmasına rağmen tüm öğretmenler aynı şekilde olumlu kanaat belirtmişlerdir. Tüm öğretmenlerin farklı etnik köken ve dini inanıştan gelen öğrencilerin rahat hissedebileceği bir atmosfer oluşturmaya çalışmak, kendi kültürlerini anlatmak için onları teşvik etmek gibi insani değerler konusunda fikir birliğinde olmaları, eğitim sistemimiz için umut verici bir durumdur.

Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları alt boyutuna baktığımızda araştırmaya katılan öğretmenlerin, çalışma arkadaşlarının öğrenciler arasında cinsiyet, din, kültür ve etnik köken farkı gözetmeksizin eğitim faaliyetlerini sürdürdükleri konusunda olumlu bir kanaate sahip oldukları görülür. Bu aslında oldukça pozitif bir bulgudur. Araştırmaya katılan öğretmenler, diğer meslektaşlarının öğrenciler arasında ayırım yapmadıkları düşüncesindedirler. Bu da, çokkültürlü eğitimi destekleyen bir veri olarak değerlendirilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anadilde eğitimi büyük ölçüde desteklediği görülmektedir. Bu destek, Kürt ve Zaza kökenli öğretmenler arasında en yüksek oranda çıkarken, Türk ve Arap kökenli öğretmenler arasında daha düşük oranda çıkmaktadır. Türk kökenli öğretmenlerin, Türkçe dışındaki dillerin eğitim sistemine dâhil edilmesine daha az destek vermeleri anlaşılır bir durumdur. Ancak Arap kökenli öğretmenler arasında destek oranının düşük olmasının ise anlaşılmaya ihtiyacı vardır. Araplar kökenli öğretmenler arasında bu oranın daha düşük çıkması, onların Türk toplumuna entegre olması veya anadilde eğitim konusunda bir ihtiyaç hissetmemeleri ile ilgili bir durum olabilir.

Sonuç olarak, görüşleri alınan öğretmenlerin çok kültürlülüğe ve çok kültürlü eğitime destek verdiklerini, kendilerini çok kültürlü eğitim konusunda yeterli bulduklarını söyleyebiliriz. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kendilerine bakan boyutu ile önyargılarının olmadığı, çokkültürlülük eğitimi almamalarına rağmen insani çerçevede öğrencileri arasında ayırım yapmadan eğitim vermeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Anadilde eğitim gibi ülkemizde tepki çeken, önyargıların çok olduğu bir konuda bile tüm öğretmenlerin olumlu görüş bildirmeleri, üzerinde durulması gereken güzel bir durumdur. Çok kültürlülük ve iki dillilik konuları Türkiye’de henüz yeterince araştırılmış konular değildir. Bu nedenle, bu alanda yapılacak yeni çalışmalar, Türkiye’nin yeni vizyonuna katkı sağlayacak ve toplumsal barışın dinamiklerini oluşturacaktır.

KAYNAKÇA

Appadurai, A. (1998). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

- Atasoy, Z. (2012). *Farklılıkların Yönetimi: Üniversite Öğrencilerinin Ayrımcılık Algısının Öğrenci Başarı Düzeyine Etkisi Üzerine Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi), Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
- Banks, J. A. (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. New York, NY: Routledge.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural Education: Characteristics and Goals In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (Seventh Edition ed., pp. 3-26). United States of America JohnWiley & Sons.
- Barber, B. R. (1996). *Jihad vs. McWorld* (1st Ballantine Books ed.). New York: Ballantine Books.
- Başbay, A. ve Kağnıcı, D. Y. (2011). Çok kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199-212.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Davies, L. (2010). Eğitim, Barış ve Anlaşmazlık In K. Çayır (Ed.), *İstanbul Toplumsal ve Siyasal Çatışmaların Yaşandığı Toplumlarda Uzlaşma Aracı Olarak Eğitimin Rolü Projesi* (pp. 9-22). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Demir, S. (2012). Çok Kültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 1453-1475.
- Demir, S. ve Başarır, F. (2013). Çok Kültürlü Eğitim Çerçevesinde Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi *International Journal Of Social Science* 6(1), 609-641.
- Deveci, A. (2010). *Danimarka'da (Odense'de) Yaşayan Türklerin İlköğretimde Yaşadıkları Eğitsel ve Yönetmel Sorunlar*. (Yüksek Lisans), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Eğitimsen. (2010). *Anadilinin Önemi: Anadilde Eğitim*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Fırat, B. Ş. (2010). Kürt Sorunu Bağlamında Eğitim, Kimlik, Çatışma Ve Barışa Dair Algı Ve Deneyimler: Alan Çalışmasından Notlar. In K. Çayır (Ed.), *İstanbul Toplumsal Ve Siyasal Çatışmaların Yaşandığı Toplumlarda Uzlaşma Aracı Olarak Eğitimin Rolü Projesi* (pp. 37-56). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Gay, G. (1994). A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education Retrieved from <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm#author> website:
- Giddens, A. (2000). *Runaway World : How Globalisation is Reshaping Our Lives*. New York: Routledge.
- González, J. M. (2008). *Encyclopedia of bilingual education*. Los Angeles: Sage.

- Hazır, M. (2010). *Amerikan Çok kültürlülüğü Ve Meluncan Kimliği* (Doktora Tezi), Sakarya Üniversitesi Sakarya.
- Hennayake, S. K. (1992). Interactive Ethnonationalism - an Alternative Explanation of Minority Ethnonationalism. *Political Geography*, 11(6), 526-549.
- Kaya, I. ve Aydın, H. (2013). *Türkiye'de Anadilde Eğitim Sorunu: Zorluklar, Deneyimler ve İki Dilli Eğitim Modeli Önerileri*. İstanbul: UKAM..
- Kitchin, R. ve Tate, N. (2000). *Conducting Research into Human Geography: Theory, Methodology, and Practice*. Essex-England: Pearson Education Limited.
- Miksch, K. L., Higbee, J. L., Jehangir, R. R., Lundell, D. B., Bruch, P. L., Siaka, K., ve diğerleri. (2003). Multicultural Awareness Project for Institutional Transformation MAP IT
- Özhan, İ. (2006). *Farklaşmanın Özel Görünümleri Olarak Çok kültürlülük Ve Çokkültürcülük*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Ankara.
- Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Polat, S. (2012). Okul Müdürlerinin Çok kültürlülüğe İlişkin Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (42), 334-343.
- Said, E. W. (1993). *Culture and imperialism* (1st ed.). New York: Knopf : Distributed by Random House.
- Said, E. W. ve Viswanathan, G. (2001). *Power, politics, and culture : interviews with Edward W. Said* (1st ed.). New York: Pantheon Books.
- Scott, R. B. (2011). *Do Kansas Schools Address Multicultural Needs Of Exceptional Students In Transition Practices? A Survey Of Special Educators In Grades 9-12 With Direct Experience In Transition Planning For Culturally And/Or Linguistically Diverse Students*. (Doctor Of Education), Kansas State University, Manhattan, Kansas.
- Serrano, A. L. (2010). İspanya'da Toplumsal Barışa Yönelik Eğitim Mevzuatı Ve Uygulamaları. In K. Çayır (Ed.), İstanbul Toplumsal Ve Siyasal Çatışmaların Yaşandığı Toplumlar da Uzlaşma Aracı Olarak Eğitimin Rolü Projesi (pp. 75-83). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Sevinç, V., Titrek, O. ve Önder, İ. (2009). *Çok kültürlü eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri*. Paper presented at the The International Symposium on Multi-culturalism in Education, Isparta.
- Söylemez, M. (2009). Türkmenistan'ın Soyo Kültürel Yapısı. (Altın Kalem Yayınları) Yayın no:61. İzmir.
- Toprak, G. (2008). *Öğretmenlerin Çok kültürlü Tutum Ölçeği'nin Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması*. (Sosyal Bilimler Enstitüsü), Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

- Yakışır, A. N. (2009). *Bir Modern Olgu Olarak Çok kültürlülük*(Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çok kültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(37), 229-242
- Yegen, M. (2009). “Prospective-Turks” or “Pseudo-Citizens:” Kurds in Turkey. *Middle East Journal*, 63(4), 597-615.