



ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİMİN ERCİYES ÜNİVERSİTESİ ÖĞRETİM ELEMANLARI İÇİN ÖNEM DERECESİ

Semra DEMİR*

ÖZET

Kültürel farklılıklara saygı ve hoşgörü öğretim elemanlarında bulunması gereken önemli özelliklerdendir. Öğretim elemanlarının, konuyla ilgili görüş ve uygulamalarını incelemek çok kültürlü eğitimi değerlendirmek anlamında önemli kabul edilmektedir. Ancak, yükseköğretimde çok kültürlü eğitime ilişkin alanyazın incelendiğinde, bu konuda yapılan çalışmaların oldukça yetersiz (Grant et al, 2004) ve çok kültürlü eğitim stratejilerine karşı direnç olduğu ortaya çıkmaktadır (Asada, Swank, ve Goldey, 2003; Marks ve Smrekar 2003). Bu çalışmanın temel amacı, Erciyes Üniversitesi öğretim elemanlarının pedagojik metodoloji ve sınıf atmosferindeki etnik ve kültürel çeşitliliği ve çoğulculuğu önem düzeylerini demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak incelemektir. Araştırma amacına göre bu çalışma betimleyici araştırmalar, yapılaş amacına göre uygulamalı araştırmalar arasında yer almaktadır. Evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile örneklem üzerinde tarama düzenlemesi yapıldığından dolayı, model genel tarama modeli türünün kapsamına girmektedir (Karasar, 1999: 79). Araştırmanın çalışma evrenini, Erciyes Üniversitesi Talas kampüsünde bulunan 13 Fakülte ve 4 Meslek Yüksek Okulunda çalışmakta olan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmada orantılı kota örnekleme tekniği kullanılmış ve örneklem olarak en az % 10 oranı hedeflenmiştir. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Normal dağılım gösterdiği belirlenen veri setinin incelenmesinde parametrik test teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda, Erciyes Üniversitesi öğretim elemanlarının, çok kültürlü eğitimi çok önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete göre görüşler, ölçek boyutları açısından farklılık göstermiştir. Unvan'ın görüşleri etkileyen önemli bir değişken olmadığı bulunmuşken, Yabancı diller Meslek Yüksek Okulunda çalışan öğretim elemanlarının puanlarının diğerlerinden anlamlı düzeyde farklı olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çok Kültürlü Eğitim, Erciyes Üniversitesi, Öğretim Elemanları

* Yrd. Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: sdemir@erciyes.edu.tr

IMPORTANCE DEGREE OF MULTICULTURAL EDUCATION ACCORDING TO ERCIYES UNIVERSITY FACULTY MEMBERS

ABSTRACT

Tolerance and respect for cultural differences are among important features that faculty members must have. Examining the views and practices of faculty members relevant the topic is considered important in terms of evaluating multi-cultural education. However, when the higher education literature on multicultural education is examined, it appears that studies on the subject are quite inadequate (Grant et al, 2004) and there is resistance to multicultural education strategies (Asada, Swank, and Goldey, 2003; Marks and Smrekar 2003). The main purpose of this study is to statistically analyze the Erciyes University faculty members' levels of valuing ethnic and cultural diversity and pluralism in pedagogical methodology and classroom atmosphere according to their demographic variables.

This study is among descriptive researches as to its research objective, and it's among applied researches as to its purpose of structure. Research model fall within general survey as a survey is done on the sample in order to have an overall judgment about the universe(Karasar, 1999: 79). The universe of the study are faculty members who work at 13 Faculties and 4 Vocational Colleges on Talas campus of Erciyes University. Proportional quota sampling technique was used in this study and the sample rate of at least 10% was targeted. A scale which had been developed by the researcher was used as the data collection tool. Parametric test techniques were used for the analysis of the data set which was determined to show normal distribution. As a result of the study it has been concluded that Erciyes University faculty members value multicultural education very much. Opinions according to gender differed in terms of scale dimensions. While it was found that title is not a significant variable affecting opinions, scores of lecturers at Foreign Languages Vocational College proved to be significantly different from others.

Key Words: Multicultural Education, Erciyes University, Faculty Members.

1. Giriş

Kültür kavramı, ilk olarak 1793 yılında basılan bir Alman sözlüğünde yer almıştır (Moles, 1983: 135). Duverger (2004) kültürü, bir insan topluluğundan beklenen davranışları tayin eden rolleri oluşturan, düzenlenmiş davranışlar, düşünceler ve duyular bütünü; Taylor ise kültürü; Bilgisi, imanı, sanatı, ahlakı, örf-adetleri, ferdin mensubu bulunduğu cemiyetin bir uzvu olması itibarıyla kazandığı itiyatlarını ve bütün diğer maharetlerini ihtiva eden gayet iç içe bir bütün" olarak tanımlar. Buradan hareketle Kaya, kültürü "kültür bir inançlar, bilgiler, his ve heyecanlar bütünüdür (Kaya, 2002: 192) şeklinde tanımlamıştır. Guiso, Sapienza ve Zingales (2006) kültürü, etnik, dini ve sosyal grupların nesilden nesile değişmeden ilettiği geleneksel inanç ve değerler olarak tanımlamışlardır. Peterson (1991) ve Valentin (2006) de kültürün geniş perspektiften ele alınması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Peterson (1991) kültürü ırk, uyruk, etnik köken, dil ve din gibi etnoğrafik değişkenlerin yanı sıra yaş, cinsiyet ve yaşanan yer gibi demografik değişkenler;

Turkish Studies

sosyal, eğitim ve ekonomik gibi statüye ilişkin değişkenler; resmi ve gayri resmi ilişkileri de kapsayacak şekilde tanımlamaktadır. Uygur (1984), insanın yaşama üslubunu, var olma programını, benimsediği eylem kalıbını kültürün bir parçası olarak belirtir. Kongar'a göre kültür, bireylerden meydana gelir ve toplumun yapısını oluşturur. Bu haliyle kültür, insanların maddi ve manevi üretiminde gerçekleşen etkin, yaratıcı faaliyetlere dönüşür (Kongar, 1981:398). Ertürk (1998) kültürü, insanların birbirleriyle ve çevreleriyle etkileşimlerinin, örgütlülük ve birikim ürünleri olarak tanımlarken, Oğuzkan (1974) usavurma, beğeni ve eleştirme yeteneklerinin öğrenim ve yaşantılar yoluyla geliştirilmiş olan biçimi olarak tanımlamaktadırlar. Erden ve Akman (2002) ise bir grubun ortak tutumları, davranışları ve değerleri bir bütün olarak kültürü oluşturur görüşünü ileri sürmektedirler. Sözü edilen yazarlara göre her toplumun ortak bir kültürü vardır. Ancak aynı toplum içinde insan toplulukları ortak geçmişleri, yaşadıkları bölge, ekonomik uğraş alanları ve sosyo-ekonomik statülerine göre farklı kültürler geliştirirler (Cırık, 2008). Farklı kültürlerin bir araya gelerek oluşturduğu bu yapı, eğitim alanında çok kültürlülük perspektifi içinde incelenmektedir. Çok kültürlülük deyimini görece yeni bir kavram olmakla beraber çok kültürlülük durumu yeni değildir. Çeşitli kültürlerin aynı zamanda yan yana birlikte var olduklarını gösterir (Çelik, 2008). Çok kültürlülük, ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, dinsel yönelim, ve diğer kültürel boyutları içeren çok yönlü bir kavramdır (Tiedt ve Tiedt, 2005; APA, 2002).

Çok kültürlülüğün önde gelen kuramcılarında Parker (2002); farklılıkların toplumsal birlik üzerindeki etkilerini "farklılık olmaksızın birlik, kültürel baskı ve kargaşa ile sonuçlanır. Birlik olmaksızın farklılık ise ulus devletin çatlamasına yol açar. Çok kültürlü demokratik bir ulus devletinde farklılık ve birlik, nazik bir dengede birlikte var olmalıdır" şeklindeki görüşleri ile çok kültürlülüğün birleştirici bir unsur olduğuna dikkat çekmiştir (Akt; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009). Çok kültürlülüğün farklılıklar üzerinde bütünleştirici değil, aksine ayrıştırıcı bir etken olduğunu savunanlara göre ise çok kültürlülük; toplumsal yapı içinde farklı olduğunu iddia eden grupları, bir ulus bilinci altında birleştirmek yerine kendi kategorilerinde tanımlayarak bölmektedir. Bu durum bütünleşmeyi olanaksızlaştırmakla kalmayıp, siyaset, kültür ve medeniyetin sonu anlamına da gelmektedir (Altınbaş, 2006). Tekinalp (2005) ise çalışmasında; küreselleşmenin insanlığa getirdiği ekonomik, sosyal, siyasal ve çoğulcu yaklaşımın özünde 'biz' ve 'onlar' farklılığının yer aldığını, onlar'ın biz'den ayrı tutulmasını kabul etmeyi ifade etmiştir.

Çok kültürlülüğün toplumsal birliği ve bütünleşmeyi engellediğine ilişkin eleştirilere karşın Parekh (2000) çok kültürlülüğü, kültürel çeşitliliğe olanak tanıyan ve onu koruyan bir siyasi otoritenin temel unsuru olarak kavramsallaştırmıştır. Çok kültürlülük kavramını toplumlar arası bütünleştirici bir unsur olarak kabul eden Yılmaz (2011), bu görüşünü çok kültürlü toplumu ebru modeline benzeterek ifade etmiştir. Ebru sanatında kullanılan renklerin kendi özelliklerini kaybetmeden birbirleri ile uyum içinde bulunmaları, farklı renklerin her birinin görülebilmesi ve birleşimlerinin güzelliğinden zevk alınması; çok kültürlülüğün bütünleştirici etkisine benzetilmektedir. Bu bağlamda çok kültürlülük kavramı ile toplumsal yapı içindeki farklı kültürlerin varlığının tanınması, tüm insanların haklarına saygı ve bunun sonucu olarak toplumsal barış vurgulanmıştır.

Çok kültürlülük olgusunun eğitim boyutunu ifade eden çok kültürlü eğitim; farklı ırk, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen tüm öğrenciler için eşit eğitim fırsatları yaratma, okul ortamını değiştirme ve yeniden yapılandırmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır. (Banks ve arkadaşları, 2001). Lych (1989), çok kültürlü eğitimi küresel bağlamda insan hakları ve barış eğitimi ile ilişkilendirirken Steele (2002) ise sınıf içinde farklılığı takdir etmeyi, öğretmenin; öğrencilerin kendi deneyimlerinden ve bakış açılarından farklı insanlarla birlikte çalışmanın ortak temelini öğrenmeleri ve öz-saygılarını arttırmaları açısından önemli olduğunu savunmuştur (Akt; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009). Çok kültürlü eğitimin önde gelen kuramcılarında Parekh (2002)

Turkish Studies

çok kültürlü eğitimi tanımlarken; entelektüel merak, özeleştiri, savları ve kanıtları değerlendirip bağımsız bir karar oluşturabilme, başkalarına saygı, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine duyarlı olma ve etnik merkezici bir anlayıştan uzaklaşma amacına yönelik yürütülen faaliyetler olduğunu belirtmiştir. (Akt; Başbay ve Bektaş, 2009). Hidalgo ve arkadaşlarına (1996) göre, çok kültürlü eğitim, çoğulculuk ve farklılık esası üzerine kurulu olarak demokrasi, eşitlik ve adalet ilkelerine dayanır. Daha özelden, çok kültürlü eğitimin demokratik temeli eğitimde imkân ve fırsat eşitliği düşüncesidir. Bu düşünce, kültürel unsurların tüm öğrencilere eğitim olanaklarından aynı eşitlikte yararlanma fırsatı vermemesi gerçeğinden hareket eder. Bu anlamda çok kültürlü eğitimin amacı, bu eşitsizliği en aza indirmektir. Sultana (1994) tarafından, çok kültürlü eğitim; çok farklı kültürler barındıran dünyada öğrencileri ortak amaçlar için yaşamaya, öğrenmeye ve birlikte çalışmaya hazırlayan disiplinler arası süreç olarak tanımlanır.

Gay (1994), çok kültürlü eğitimin temel amaçlarını, (1) eğitimde eşitlik ve mükemmellik, (2) değerleri ve tutumları açıklama, (3) çok kültürlü sosyal yeterlik, (4) temel yetenek kazanımı, (5) kültürel ve etnik okur yazarlığı geliştirmek ve (6) kişisel gelişim başlıkları altında ele almaktadır. Gay (1994)'e göre eğitimde eşitlik ve mükemmellik ancak toplumdaki tüm grupların mümkün olan en yüksek kalitedeki eğitime ulaşma şansları aynı olduğunda gerçekleşir. Gay (1994), farklı öğrencilere eşit eğitim imkânları sağlamada *aynılık* yerine *karşılaştırılabilirliği* savunur. Öğretim fırsatlarında *karşılaştırılabilirliğin* neleri kapsadığını belirlemek içinse, kültürün öğrenme stilleri, öğretme davranışları ve eğitimle ilgili kararları nasıl şekillendirdiğini, öğretmenlerin tam olarak anlamaları ve çeşitli grup ve bireylerin öğrenme stil ve tercihlerini yansıtan yaygın öğrenme çıktıları oluşturacak çeşitli araçlar geliştirmeleri gerektiğini belirtir. Tüm öğrencilere nasıl öğrenecekleri konusunda daha fazla seçenek (kendi kültürel stilleri ile uyumlu) sunulduğunda, hiçbirisinin öğrenme sürecinde gereksiz yere avantajlı ya da dezavantajlı duruma düşmeyeceklerine vurgu yaparak, bu seçeneklerin öğrenme fırsatlarında daha yakın bir benzerliğe (eşitlik) ve öğrencilerin zihinsel kapasitelerinin en üst noktasına ulaşmalarında daha fazla karşılaştırılabilirliğe (mükemmellik) yol açacağına inanır. Gay (1994)'e göre farklı kültürlere ait olan bireylerin değerlerini ve tutumlarını açıklamak ve diğer bireylerin bu kültürleri tanımalarını ve bunlara saygı duymalarını sağlamak, değerler ve tutumları açıklamak amacıyla ilgiliyken, bireylerin, kültürler arası iletişimi, farklı kültürlerin yapılarını, alternatif bakış açılarını görmelerini desteklemek, çok kültürlü sosyal yeterlilik kapsamındadır. Bu çerçevede, öğrencilerin kendilerinden farklı olan insanları anlamayı ve onlarla etkileşim içinde olmayı öğrenmeleri gerekmektedir. Farklı öğrencilerin hayatları için daha anlamlı olan içerik ve teknikleri kullanarak, okuma, yazma ve matematik becerileri uzmanlığının, konu içeriği ve problem çözme, kritik düşünme ve çatışma çözme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi temel yetenek kazanımı amacıyla ilintilidir. Bununla beraber, bireylerin, kendi kültürleri yanında, toplumda var olan kültürel ve etnik farklılıkları fark etmelerini ve bunlara saygı duymalarını sağlamak, kültürel ve etnik okuryazarlığı geliştirmek amacına yönelik unsurlardır. Bunun için öncelikle geleneksel olarak öğretim materyalleri ve programların dışında tutulmuş farklı grupların tarihleri ve katkıları hakkında öğrenciler bilgilendirilmeli, daha sonra söz konusu grupların programlardaki mevcut saptırılmış ve taraflı tasvirleri daha doğru ve önemli bilgilerle değiştirilmelidir. Bireyin kendisini anlamasını, olumlu benlik geliştirmesini ve kimliğiyle barışık olmasını sağlamak, çok kültürlü eğitimin, kişisel gelişime dönük amaçlarındandır.

Gezi (1981), çok kültürlü eğitime ilişkin beş ana yaklaşım olduğunu belirtir. Bunlar, (1) kültürel olarak farklı öğrencilerin eğitim olanaklarının eşitlenmesine yardım etmeye odaklanan eğitim; (2) kültürel farklılıkları anlamayı amaç edinen eğitim; (3) kültürel çoğulculuğu korumayı amaç edinen eğitim; (4) öğrencilerin farklı kültürlerde iş görmeleri için yardım eden eğitim ve (5) çoklu sistemlerde yeterliliği geliştirmek için eğitimidir. Banks (2004) ise etkili bir çok kültürlü

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 7/4, Fall, 2012

eğitimin, içerik entegrasyonu, bilginin yapılandırılması süreci, önyargıyı azaltılması, eşitlikçi pedagoji ve güç kazandırma olmak üzere beş farklı boyutu olduğunu belirtir.

Çok kültürlü eğitimin öğrenme ortamlarının düzenlenmesine yön vermesinin, ilkelerinin, öğrenme ortamlarına doğru olarak yansıtılmasıyla olanaklı olacağı düşünülmektedir. Çok kültürlü eğitimde öğrenme ve öğretmenin temel ilkeleri, (1) Irkçılık, ön yargı, cinsiyet ayrımı ve diğer ayrımcılıkların son bulması (2) Öğrenme ortamında farklı kültürlere yer verilmesi. (3). Farklı kültürlerin miraslarının, deneyimlerinin, bakış açılarının birleştirilmesi; kültürel olarak farklı öğrenciler için okulda öğrenilenler ile gerçek yaşam deneyimleri arasında bağlantılar kurulması. (4). Tüm bireyler için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği sağlanması. (5) Farklı kültürlerin birleşimi için bilimsel araştırmaların yapılması. (6) Farklı kültürleri anlamak ve değer vermek için hümanistik girişimlerde bulunulması. (7) İçerik ve sürecin, yapı ve özün, eylem ve yansıtmanın, bilgi ve değerlerin, felsefe ve metodolojinin, eğitimsel anlamlar ve sonucun, birlikte ele alınması. (8) Sistematik değişimin, gelişimsel bir süreç olduğunun kabul edilmesi. (9) Farklılıkların eğitimin içeriğini zenginleştirdiğinin farkında olunması. (10) Öğretmenlerin, etnik grupların özelliklerinin, öğrencilerin davranışlarını nasıl etkilediğini anlamalarına yardım eden programların geliştirilmesi. (11). Öğrencilerin akademik başarılarını ve birbirleri ile ilişkilerini etkileyen bilgi, yetenek ve tutum gelişimine katkı sağlayan gizil programlara katılmalarının desteklenmesi. (12) Öğrencilerin ırk ve etnik ilişkiler üzerindeki ön yargıları öğrenmelerinin sağlanması. (13) Öğrencilerin ortak değerleri öğrenmelerinin sağlanması. (14) Eğitim yöneticilerinin, okulları ekonomik olarak eşit oranda desteklemesi.

Çok kültürlü eğitim uygulamaları ile karşılanması mümkün olan gereksinimlerin ortaya çıkması; çok uluslu ülkelerde çok kültürlü eğitim programlarının okul öncesi sınıflardan başlayarak uygulanmasına zemin hazırlamıştır (Güven, 2005). Bu gelişmelere bağlı olarak bazı ülkelerde çok kültürlü eğitimin üniversitelerde ve kolejlerde ders olarak okutulması gündeme gelmiştir. Farklı kültürel ve etnik yapıdaki grupların birlikte yaşadığı Amerika'daki bazı üniversiteler ise öğrencilerinin çok kültürlü eğitimle ilgili en az bir ders almalarını istemektedirler (Diaz, 1994). Bütün bu gelişmeler, özellikle son 20 yılda dünyadaki çok kültürlü eğitim uygulamalarında artış olduğunu göstermektedir. (Cırık, 2008).

Çok uluslu ve çok kültürlü toplumlardaki çok kültürlü eğitim uygulamalarının artış göstermesi ile bu kavramın bilimsel çalışmalarda da önem kazandığı görülmektedir. Bu çalışmalardan biri olan Sultana (1994) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin, çok kültürlülükle ilgili bilgi ve anlayış düzeylerinin yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Pickert ve Chock (1997), öğretmenlerin kültür kavramını, çok kültürlü eğitim içerisinde nasıl gördüklerini inceledikleri çalışmalarında, eğitimcilerin, kültürü, bireylere ve gruplara ait olmakla sınırladıkları, kültürler arasındaki uyumsuzlukların kaçınılmaz olduğunu düşündükleri, kültürlerin farklılıklarından öte, ortak yönlerinin vurgulanmasının, gruplar arası çatışmayı azaltacağını düşündüklerini bulgulamışlardır. Çok kültürlülükle ilgili yapılan çalışmaların sayısında özellikle 1997-2001 yılları arasında ciddi bir artış görülmektedir. Arrendo ve arkadaşları (2005), 1990-2001 yıllarını kapsayan ve içerik analizi kullanarak yaptıkları çalışmalarında çok kültürlülük alanında yürütülmüş 102 araştırmayı ayrıntılı bir şekilde incelemişlerdir. Yapılan çalışmaların yüzde 53'ünü kuramsal makaleler, yüzde 47'sini nitel ve nicel yöntemlerin kullanıldığı araştırma makaleleri oluşturmuştur

Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimle ilgili bilgi düzeylerini araştırdıkları çalışmalarının sonucunda Neuharth-Pritchett, Reiff ve Pearson (2001), öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim, ırk ve etnik köken ile ilgili bilgi ve anlayışlarının yetersiz olduğunu ortaya koymuşlardır. Yöneticilerin çok kültürlü eğitimle ilgili algılarını inceledikleri araştırmalarının sonucunda ise McCray, Wright ve Beachum (2004), yöneticilerin algılarının, okullarının

Turkish Studies

büyüklüğüne göre farklılaştığını, özellikle kırsal ve sosyo-ekonomik düzeyin düşük olduğu bölgelerdeki yöneticilerin, çok kültürlü eğitime karşı negatif algıları olduğunu ifade etmişlerdir.

Türkiye’de çok kültürlülükle ilgili yapılan çalışmalar siyasi, sosyolojik, eğitimsel ve psikolojik çerçevede gerçekleştirilmiştir. DPT (2006) tarafından hazırlanan Kültürel Çeşitlilik Evrensel Bildirgesi’ni Uygulamak İçin Eylem Planında, (1) Kültürel çeşitliliğin pozitif değer taşıdığına ilişkin bir farkındalığı eğitim yoluyla destekleme ve bu amaca yönelik olarak müfredat düzenlenmesini ve öğretmen eğitimini geliştirme. (2) Gerekli olan yerde, geleneksel pedagojiyi, kültürel olarak uygun iletişim yöntemlerinin ve bilgi aktarımının korunmasına ve tam bir kullanımının sağlanmasına yönelik bir bakış açısı ile eğitim sürecine ekleme hedeflerinin uygulanmasının önemine vurgu yapılmaktadır.

Çok kültürlü eğitim konusuyla ilgili olarak daha önce yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde, çok kültürlü eğitim çalışmalarının yeterli düzeyde olmadığı ve yakın tarihli olmaları nedeniyle çok kültürlü eğitimin henüz fark edildiği anlaşılmaktadır. Çok kültürlü eğitim konusundaki en önemli önyargı veya bilgi eksikliği onu sadece etnik sorunlarla ilişkili bir konu olarak görmektir. Bu durum Yazıcı ve arkadaşlarının (2009) çalışmasında da ortaya konmuştur. Oysa çok kültürlü eğitimin toplumsal kültür, din, sosyal grup ve cinsiyet farklılığından kaynaklanan boyutları vardır. Ülkemizde çok kültürlü eğitimin bu yönlerine ilişkin çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bunlar arasında Altaş’ın (2003) çok kültürlü din eğitimini amaç, ilke, yaklaşım ve eğitim programlarında yer alma durumu açısından ele aldığı çalışması, Cırık’ın (2008) çok kültürlü eğitim ve yansımalarını irdelediği çalışması, Başbay ve Bektaş’ın (2009) çok kültürlü bir eğitim- öğretim ortamının tasarlanması ve öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin ortaya konulması amaçlı çalışmaları, Yazıcı, Başol ve Toprak’ın (2009) öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarını belirlemek için ölçek geliştirme çalışmaları ile Başbay ve Kağnıcı’nın (2011) üniversite öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitim algılarının belirlenmesi için ölçek geliştirme çalışmaları sayılabilir.

Dil, din ve inanış, etnik köken, ırk ve toplumsal normlar açısından heterojen yapıya sahip diğer bir ifadeyle çok kültürlü bir toplumun bireylerinde, kültürel farkındalık oluşturma, çoklu bakış açısı geliştirme, demokratik toplum yapısını benimseme, önyargılarına ilişkin eleştirel düşünmeyi sağlama, hümanist bir yaklaşımla her türlü ayrımcılığı reddetme gibi bilgiler, beceriler ve tutumlar; ancak çok kültürlü eğitim uygulamaları ile gerçekleştirilecek hedeflerdir. Bireylerin belirlenen bu hedefleri kazanmalarında, kendi etnik özellikleri ne olursa olsun, eğitim- öğretim süreçlerini işlevsel hale dönüştüren öğretim elemanları önemli rol oynamaktadırlar. Bu bağlamda, çağdaş toplumlardaki hümanist anlayışın eğitim ortamına yansımaları ile ön plana çıkan, farklı kültür ve yeteneklere sahip bireylerin, demokratik hak ve özgürlüklerine dayalı eğitim anlayışının bir gereği olarak, kültürel farklılıklara saygı ve hoşgörü öğretim elemanlarında bulunması gereken önemli özelliklerdendir. Bu nedenle, akademisyenlerin, kendi görüş ve uygulamalarını incelemek çok kültürlü eğitimi değerlendirmek anlamında önemli kabul edilmektedir. Bununla beraber, yükseköğretimde çok kültürlü eğitime ilişkin alanyazın incelendiğinde, bu konuda yapılan çalışmaların oldukça yetersiz (Grant et al, 2004) ve çok kültürlü eğitim stratejilerine karşı bir direnç olduğu ortaya çıkmaktadır (Asada, Swank, ve Goldey, 2003; Marks ve Smrekar 2003).

Araştırma sorularının belirlenmesinde, ilgili alanyazının incelenmesi sonucu, çok kültürlü eğitimin üniversite seviyesinde (Grant ve arkadaşları, 2004) irdeleyen araştırmaların sayısının az olması ve bu konuda bu düzeyde bir dirençten söz edilmesi ve yapılan araştırmaların bulgularının tutarsız olması (Asada, Swank ve Goldey, 2003; Marks ve Smrekar, 2003) etkili olmuştur. Bununla beraber, Bennett (2004), Brown ve Kysilka (2002) gibi teorisyenler, öğretim elemanlarının, öğretimde, öğrencilerin çok kültürlü eğitiminden zorunlu olarak sorumlu olması gerektiğini savunurken, William (2005) ve Thompson (2004), yöneticilerin okul kültürü oluşturma noktasında

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 7/4, Fall, 2012

daha fazla sorumlu olduklarını iddia etmektedirler. Paul (2003), üniversitelerde çok kültürlü eğitim vurgulandığında, samimi-yetsizlik sergilendiğini iddia etmekte, çok kültürlü eğitimde farkındalık ve bilgi eksikliğinin, eğitim yöneticilerinin destek yetersizliğinin, yetersiz ya da zayıf eğitim uygulamalarının, isteksizliğin nedenlerin üniversitelerde tartışılması gereken hassas konular olduğunu belirtmektedir. Özellikle yükseköğretimde, çok kültürlülük olgusunu inceleyen araştırmaların Türkiye alanyazınında az olması, bu araştırmanın, önemli olduğunu ve çok kültürlü eğitimin yükseköğretime entegrasyonu sürecinde, ilgililere veri sağlayabileceğini düşündürmektedir.

Erciyes Üniversitesi, 1978 yılında Kayseri Üniversitesi adı altında kurulmuştur. 1969 yılında Hacettepe Üniversitesi'ne bağlı olarak açılan Gevher Nesibe Tıp Fakültesi ve 1977 yılında açılan Kayseri İşletme Fakültesi, Erciyes Üniversitesi'nin temelini oluşturmuştur. Kayseri'deki diğer iki yükseköğretim kurumu olan ve 1967'de kurulan Kayseri Yüksek İslam Enstitüsü'nü İlahiyat Fakültesi olarak; 1977'de kurulan Kayseri Devlet Mimarlık ve Mühendislik Akademisi'ni Mühendislik Fakültesi olarak bünyesine alarak 1982 yılında Erciyes Üniversitesi adını almıştır. Üniversitede hâlen 309 profesör, 189 doçent, 390 yardımcı doçent, 154 öğretim görevlisi, 140 okutman, 49 uzman ve 786 araştırma görevlisi, 2 çevirici ve 1 eğitim öğretim planlamacısından oluşan 2020 akademik ile 1435 idari olmak üzere toplam 3229 personel görev yapmaktadır. Erciyes Üniversitesi; eğitim, araştırma ve sağlık hizmetleri sunarak, çevresiyle bütünleşmiştir. Üniversitede, 2007 - 2008 öğretim yılı itibarıyla 26 bini aşkın öğrenci lisans ve meslek eğitimi almaktadır. Türk Cumhuriyetleri, Türk ve Akarba Topulukları ile yabancı ülkelerden 500'e yakın öğrenci öğrenim görmektedir. Bu haliyle sınıflarda kültürel çoğulculuktan tam anlamıyla söz etmek olanaklı olmamakla beraber, öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitimi önem dereceleri ve onların görüşlerini etkileyen demografik değişkenler merak konusu olmuştur. Bu çerçevede, bu çalışmanın temel amacı, Erciyes Üniversitesi öğretim elemanlarının pedagojik metodoloji ve sınıf atmosferindeki etnik ve kültürel çeşitliliğe ve çoğulculuk anlayışlarına ilişkin görüşlerini demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak incelemektir. Ayrıca, hangi demografik değişkenlerin, öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitimle ilgili görüşlerini etkilediğini belirlemek de bu araştırmanın amaçları arasında sayılabilir.

Araştırma soruları,

Öğretim Elemanlarına Göre Çok Kültürlü Eğitimin Önem Derecesi Nedir?

Çok Kültürlü Eğitimin Önem Derecesi Cinsiyete Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Çok Kültürlü Eğitimin Önem Derecesi Unvana Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Çok Kültürlü Eğitimin Önem Derecesi Okullara Göre Farklılaşmakta Mıdır?

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma amacına göre bu çalışma betimleyici araştırmalar kategorisinde yer almaktadır. Betimsel araştırmalar "Nedir?" ve "Ne oluyor?" sorularına cevap arayan, durum saptayıcı, tanımlayıcı araştırmalardır (Ural, Kılıç, 2006: 19). Betimsel araştırma ilk ve temel araştırma eylemidir ve bilginin anlaşılması ile artırılmasında büyük önemi vardır. Eğitim sorunlarının çoğu betimsel niteliktedir. Doğaldır ki betimsel araştırmanın başarısı ölçme ve gözlemin niteliğine bağlıdır, iyi bir betimleme olmadan üst düzey araştırmalara yönelmek mümkün değildir (Balcı, 2004: 18). Yapılış amacına göre uygulamalı araştırmalar arasında yer almaktadır: Uygulamalı araştırmalar, teorik araştırmalardan elde edilen bilgilerin saha, laboratuvar, klinik gibi uygulama alanlarındaki işleyişini yer, zaman, birey farklarına göre elde edilen teori, teorem ve modellerin geçerliğini, güvenilirliğini araştıran, gerekiyorsa modifikasyonlar öneren araştırmalardır (Özdamar,

2003: 71). Betimleyici araştırmaların çeşitleri açısından ele alındığı zaman bu çalışmanın modeli tarama (survey) modelidir (Ekiz, 2003: 20). Evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile örneklem üzerinde tarama düzenlemesi yapıldığından dolayı, model genel tarama modeli türünün kapsamına girmektedir (Karasar, 1999: 79).

Evren ve rneklem

Araştırmanın alışma evrenini, Erciyes Üniversitesi Talas kampüsünde bulunan 13 Fakülte ve 4 Meslek Yüksek Okulunda çalışmakta olan ğretim elemanları oluşturmaktadır. Fakülteler, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Edebiyat Fakültesi, Fen Fakültesi, Mimarlık Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Eğitim Fakültesi, İletifim fakültesi, Eczacılık Fakültesi, Hukuk Fakültesi, Veteriner Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi'dir. Meslek Yüksek okulları ise, Kayseri Meslek Yüksek Okulu, Yabancı Diller Meslek Yüksek Okulu, Safiye ıkırıkoğlu Meslek Yüksek Okulu, Mustafa ıkırıkoğlu Meslek Yüksek Okulu'dur. Tıp ve Diş Hekimliği Fakülteleri, ğretim elemanlarına ulaşma güçlüğü nedeniyle çalışma evreni kapsamına alınamamıştır.

Çalışma evreninde yer alan, ğretim elemanı sayısının resm rakamlarla 960 olduğu öğrenilmiştir. Araştırmada orantılı kota örneklem tekniği kullanılmış ve örneklem olarak en az % 10 oranı hedeflenmiştir. Bu rneklem tipinde ana kütleden belli kotalar dahilinde gruplar ayrılarak örnek seçilir. nce ana ktlerdeki grupların kotaları belirlenir. Orantılı kota rneklemesinde kotalara ayrılmış ana kütlenin % 5, % 10, % 15 gibi belirli bir oranı alınır ve her kotadan araştırıcı kendi takdiri ile örneğe girecek birimleri belirler (Yazıcıoğlu, Erdogan, 2004: 44). Bu yöntemin tercih edilmesinin nedeni, her örneklem gibi tam sayıya göre çok daha az harcamayla ve kısa zamanda neticelenmesi, oranlar sağlıklı belirlenip örneklem uygulama sahasında iyi şekilde oluşturulursa gerçeğe yakın sonuçlar vermesidir (Gürtan, 1982, aktaran: Ergin, 1994: 92). rneklemde bir fakültede % 9 oranına ulaşılmış ve bazı fakültelerde % 20 bazılarında %30'un üzerine çıkılmıştır. Araştırma rneklemine 301 katılımcı dahil olarak alt evrenin % 31,35'ine ulaşılmıştır.

Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla, ölçek formunun n yüzü, kişisel bilgi formu olarak düzenlenmiştir. Bu formda katılımcılara, cinsiyetleri, hangi okulda görev yaptıkları, unvanları ve yaşları sorulmuştur. Bu bilgilerden bazıları (cinsiyet, unvan, okul) bu araştırmanın bağımsız değişkenleridir. Öğretim elemanlarının demografik bilgileri, aşağıdaki gibidir:

Veri toplama aracına cevap veren ğretim elemanlarının yarısından çoğunu erkek (% 64,5; n=194) ğretim elemanları oluşturmaktadır. Açık bir ifade ile erkek ğretim elemanlarının kadını (% 35,5; n=107) ğretim elemanlarına göre oranı yaklaşık 3'te 2'dir. Bu durumun nedeni, erkek ğretim elemanlarının, kadını ğretim elemanlarına göre, konuya daha duyarlı olmaları olarak düşünülebilir. Araştırmaya katılan ğretim elemanlarından en kalabalık grubu, mühendislik fakültesinde (n=43) bulunanların oluşturduğu anlaşılmaktadır. İkinci büyük grubu Eğitim Fakültesi, daha sonra da İktisadi İdari Bilimler Fakültesi ile Fen Fakültesinde alışan ğretim elemanları oluşturmaktadır. Bu sonuç, bu fakültelerde çalışan ğretim elemanlarının, araştırma esnasında, araştırma konusuna karşı ilgi duymaları ile açıklanabileceği gibi, diğer fakültelerde çalışan ğretim elemanlarının, zaman sorunu, iş yoğunluğu, sınav takvimi, hastalık, izin, il ya da yurt dışında olma veya tahmin edilemeyen çeşitli sebeplerle de açıklanabilir. En düşük katılımın gerçekleştiği fakülte olarak Güzel Sanatlar Fakültesi belirlenmiştir. Bu durum, onların, farklı alanlara ilgili duymaları, konuyu ilginç bulmamaları ya da yeterince önemsememeleri ile açıklanabilir. Veri toplama aracına cevap veren 301 ğretim elemanının çoğunluğu 25 ile 35 yaş dilimi içinde yer almaktadır (%55,8; n=168) . Bu grubu izleyen ikinci kalabalık grup 36 ile 45 yaş dilimi içerisinde yer alan ğretim elemanlarıdır (% 31,6İ n=95). Cevap veren ğretim elemanları sayılarına göre nc büyük grubu

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 7/4, Fall, 2012

46 ile 55 (9,6; n= 29) ve dördüncü grubu da 56 ve üstü yaşlardaki (% 3,0; n=9) katılımcılar oluşturmaktadır. En az sayıda cevap veren öğretim elemanları 56 yaş ve üzerindeki grupta bulunan öğretim elemanlarıdır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının çoğunluğunu araştırma görevlileri oluşturmakta (%34,6; n=104), ikinci kalabalık grubu yardımcı doçentler teşkil etmekte (%24,6; n= 74) ve üçüncü grubu da doçentler (%14,3; n=43) temsil etmektedir. Bu gruptan sonra araştırmaya katılan öğretim elemanlarını sayılara göre sırasıyla öğretim görevlileri, doçentler, doktoralı öğretim görevlileri, okutmanlar ve profesörler ve uzmanlar izlemektedir. Yönetmeliklere uygun olarak, doktora araştırma görevlilerinin derse girmedikleri ve öğrencilerle sınıf ortamında karşılaşmadıkları varsayılmaktadır. Dolayısı ile uygulamada ders verip vermedikleri sorulmamıştır. En kalabalık grubu doktora araştırma görevlilerinin oluşturması, diğer öğretim elemanlarına göre derse girmedikleri için zaman sorununu daha az yaşıyor olmalarıyla ya da araştırma sürecinde olan kişiler olmaları nedeniyle bu araştırmaya dahil olma konusunda daha güçlü bir empati ile açıklanabilir.

Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Araştırma verilerini toplamak amacıyla kullanılan ölçek, Yukiko Inoue ve Kirk Johnson (2000) tarafından geliştirilmiş ve “Diversity and Multiculturalism in Higher Education” isimli çalışmada kullanılmıştır. Bu ölçek, araştırmacı tarafından Türkçe’ye geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak uyarlanmış ve kullanılmıştır. Bu amaçla, ölçek, İngilizce’den Türkçe’ye çevrilmiştir. Savaşır (1994)’a göre çeviriyi yapanın her iki dili ve ölçeğin ilgili olduğu konuyu bilmesi gerekmektedir. Çeviri geçerliliğinin sağlanması konusunda bu iki husus göz önünde bulundurularak İngilizce’ye hakim, anadili Türkçe olan, alan uzmanlarına başvurulmuştur. Düzenlenen İngilizce-Türkçe uyumluluk değerlendirme formu Erciyes Üniversitesi’nde görev yapan, doktora yurt dışında yapmış, her iki dile de hakim 8 gönüllü öğretim üyesince, lisans eğitimlerini Türkiye’de İngiliz dilinde yapan bir üniversitede tamamlayan 2 kişi ve Erciyes Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde (İngilizce) görev yapan 2 kişi tarafından değerlendirilmiştir. Daha sonra Türkçe formun dil ve anlam geçerliliği yine Erciyes Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde görev yapan 9 gönüllü öğretim üyesince değerlendirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için faktör analizi yapılmıştır. Bu amaçla ölçek 2011-2012 öğretim yılı güz döneminde, Erciyes Üniversitesinde, 101 kişilik akademisyen grubuna uygulanmıştır. Yapı geçerliği, sonuçların ne ile bağlantılı olabileceğini açıklar. Yani, bir ölçeğin soyut bir olguyu ne derece doğru ölçebildiğini gösterir (Tavşancıl, 2002). Faktör analizi (FA) ise, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistik olarak tanımlanabilir (Daniel, 1988’den Akt: Büyüköztürk: 2002). Yapılan faktör analizinde ölçeğin tek boyutlu olup olmadığı, temel bileşenler analizi ile test edilmiştir. Temel bileşenler analizi sonucunda ölçeğin dört faktörden oluştuğu ve faktörlerin her birinin varyansın % 6.5 ile % 37.7 arasında değişen bölümlerini açıkladığı saptanmıştır. Faktör analizi sonucu ulaşılan değerler ve boyutlarda yer alan soruların anlamsal yakınlığı dikkate alınarak, ölçek maddelerinin iki faktörde toplanmasına karar verilmiştir. Bu sonuçlara göre, *Eşitlikçi Pedagoji* adı verilen ilk faktör 9 maddeden oluşmakta, maddelerin faktör yük değerleri 0.799 ile 0.522 arasında değişmekte ve toplam varyansın % 37.78’sini açıklamaktadır. *Çoğulculuk Anlayışı* adı verilen ve varyansa % 20.9’luk katkı sağlayan ikinci faktörde de 9 madde bulunmakta, maddelerin faktör yükleri 0.898 ile 0.665 arasında değişmektedir. Faktör analizi sonucunda 18 madde ve iki faktörden oluşan ölçeğin tamamının açıkladığı varyans miktarının % 62.31 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması için, iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha) hesaplanmıştır. 9 maddeden oluşan *Eşitlikçi Pedagoji* alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı alfa: 0.79 olarak hesaplanmıştır. 9 maddeden oluşan *Çoğulculuk Anlayışı* alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı ise; alfa: 0.88, bulunmuştur. Ölçeğin her iki alt boyutuna ilişkin yapılan güvenilirlik çalışması sonucunda, *Eşitlikçi Pedagoji* alt ölçeğinde

Turkish Studies

yer alan 2 sorunun güvenilirliği düşürdüğü gerekçesi ile çıkarılmasına karar verilmiştir. Tüm ölçek için hesaplanan iç tutarlık katsayısı ise alfa: 0.88 olarak bulunmuştur. Ölçek; geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda 16 maddeye indirilmiştir. Bu özellikleri ile araştırmada kullanılan bu ölçeğin, ölçülmek istenen özelliği ölçmede, geçerliği ve güvenilirliği yüksek olan veri toplama araçlarından biri olduğu söylenebilir. Ölçek maddeleri 5’li Likert tipi olup *son derece önemli* seçeneğine 5, *çok önemli* seçeneğine 4, *önemli* seçeneğine 3, *çok az önemli* seçeneğine 2, *hiç önemli değil* seçeneğine 1 puan verilmiştir.

Ölçekte, çok kültürlü eğitimle ilişkisi olduğu düşünülen, ilişki becerileri (çeşitli öğrenci ve meslektaşlarla çalışma becerisi; 1. ve 9. maddeler), toplum bilgisi (öğrencilerin ve ailelerinin kültürel miraslarının bilgisi; 2, 4, 10, 11. maddeler), empati becerisi (öğrencilerin ve ailelerin, dünyayı anladıkları şekillere derin ve daimi bir duyarlılık ve takdir; 3, 7 ve 13. Maddeler), kültürel anlaşmazlıklar (yerel toplumsal grupların, değerleri ve okullarda desteklenen geleneksel Türk değerleri arasındaki farklılıkları anlama; 2, 5 ve 16. Maddeler) öğretim ortamını düzenleme bilgi ve becerileri (6, 8, 12 ve 14, 15. Maddeler) ile ilgili maddeler yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Alt problemlere cevap verilmeden önce betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, çarpıklık, basıklık) hesaplanmış ve dağılımın özellikleri ortaya konmuştur. İncelenen istatistikler sonucunda, toplam puanların dağılımının normal olduğu belirlenmiş ve parametrik test teknikleri kullanılmasına karar verilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde *t*- testi ve “Tek Yönlü Varyans Analizi” (ANOVA) modelleri uygulanmış, farklılaşmaların kaynağını test etmek için ANOVA içinde “Tukey testi” kullanılmıştır. Verilerin analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Ölçekte yer alan her maddenin aritmetik ortalaması, standart sapması, *t* değeri ve serbestlik düzeyi belirlenerek, elde edilen veriler tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Verilerin analizinde Excel ve SPSS paket programlarından yararlanılmıştır.

Verilerin derecelendirilmesi ve derecelemede esas alınan ortalama aralıkları; Eşitlikçi Pedagoji alt boyutu için; 9-16,2- Hiç Önemli Değil; 16,3-23,4- Çok Az Önemli; 23,5-30,6; Önemli; 23,5-30,6; Çok Önemli; 37,9-45- Son Derece Önemli olarak belirlenmişken, Çoğulculuk Anlayışı alt boyutu için; 7-12,6- Hiç Önemli Değil; 12,7-18,2- Çok Az Önemli; 18,3-23,8; Önemli; 23,9-29,4; Çok Önemli; 29,4-35- Son Derece Önemli olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Erciyes Üniversitesinde çalışan öğretim elemanlarının, çok kültürlü eğitime verdikleri önemin, cinsiyet, unvan ve okul değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmeye çalışıldığı bu bölümde, toplanan verilerin istatistiki olarak çözümlenmesiyle elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulguların verilmesinde, araştırmanın amacı doğrultusunda yanıt aranan soruların sırası izlenmiştir.

3.1. Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanlarına Göre Çok Kültürlü Eğitimin Önem Derecesi

Araştırmada yanıt aranan ilk soru, Erciyes Üniversitesi öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitimi ne derece önemsedikleridir. Öğretim elemanlarının görüşleri Eşitlikçi Pedagoji ve Çoğulculuk Anlayışı boyutları açısından incelenmiştir. Elde edilen verilerin aritmetik ortalamalara göre yorumlanmasında, yöntem bölümünde belirtilen sınırlardan yararlanılmıştır.

Tablo 1. Öğretim Elemanlarına Göre Çok Kültürlü Eğitimin Önem Derecesinin Dağılımı (n=301)

Çok Eğitim Boyutları	Kültürlü Madde sayısı	Puan Aralığı	Arit. Ort.	Std.	Hiç Önemli Değil		Çok Önemli		Az Önemli		Çok önemli		Son Önemli	
					f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Eşitlikçi Pedagoji	9	9-45	29,89	4,04	3	1,0	37	12,3	124	41,2	92	30,2	45	15,0
Çoğulculuk Anlayışı	7	7-35	30,37	6,56	-	-	4	1,3	16	5,3	104	34,6	177	58,8

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının ÇKEÖDÖ’nin alt boyut puan ortalamaları sırasıyla, Eşitlikçi Pedagoji için Çok Önemli ($\bar{X} = 29,89$) ve Çoğulculuk Anlayışı için Son Derece Önemli ($\bar{X} = 30,37$) olarak belirlenmiştir. Bu değerler Erciyes Üniversitesi öğretim elemanlarının, çok kültürlü eğitimi çok önemsediklerinin bir ifadesi olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bu durum, Kayseri gibi belirgin farklılıkların gözlenmediği bir ilde dahi, öğretim elemanlarının toplumun tüm kesimleri için eşitlik isteyen kapsayıcılığı savunan biri olarak algılanmanın artan önemini fark ettikleri anlamına gelebilir. Bir anlamda sosyal iklimdeki değişikliğin bu çalışmanın bulguları üzerinde etkiye sahip olduğu düşünülebilir.

3.2. Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine Göre Çok Kültürlü Eğitimi Önem Derecesi

Eğitsel Pedagoji ve Çoğulculuk anlayışı alt boyutları açısından erkek ve kadın öğretim elemanlarının önem düzeyine yönelik görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Çok Kültürlü Eğitimin Önem Derecesinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Std. Sapma	t	p
Çoğulculuk Anlayışı	Kadın	107	30,10	3,68	,665	,506
	Erkek	194	29,77	4,23		
Eşitlikçi Pedagoji	Kadın	107	31,64	6,17	2,501	,013
	Erkek	194	29,67	6,68		

*p< .05

Tablo 2’deki bulgular incelendiğinde, kadın öğretim elemanlarının Eşitlikçi Pedagoji alt boyutuna ait aritmetik ortalamalarının $\bar{X} = 30,10$; öğretim elemanlarının bu boyuta ait aritmetik ortalamalarının ise $\bar{X} = 29,77$ olduğu görülmektedir. Grupların Çoğulculuk Anlayışı alt boyutuna ait puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değerinin (t=0,506, p>,05) 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Buna göre; öğretim elemanlarının, ölçeğin, Çoğulculuk Anlayışı alt boyutundaki maddelere ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kadın ve erkek öğretim elemanlarının,

ölçeğin Çoğulculuk Anlayışı alt boyutundaki maddelere verdikleri önem düzeyleri birbirlerine yakın bulunmuştur. Buradan hareketle, cinsiyet değişkeninin, öğretim elemanlarının, Çoğulculuk Anlayışına verdikleri önemi değiştiren önemli bir faktör olmadığı bulunmuştur.

Tablo 2’de görüldüğü gibi akademisyenlerin Eşitlikçi Pedagoji alt boyutundaki puanları incelendiğinde, kadın öğretim elemanlarının puan ortalamasının $\bar{X} = 31,64$, erkek öğretim elemanlarının puan ortalamasının ise $\bar{X} = 29,67$ olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değerinin ($t=0,013$, $p<,05$) 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre; kadın öğretim elemanlarının, ölçeğin, Eşitlikçi Pedagoji alt boyutundaki maddeler ile ölçülen görüşleri erkek öğretim elemanlarının önem düzeylerinden anlamlı biçimde yüksektir.

3.3. Öğretim Elemanlarının Unvanlarına Göre Çok Kültürlü Eğitimi Önem Derecesi

Çoğulculuk Anlayışı ve Eşitlikçi Pedagoji boyutları açısından, unvanları farklı olan bireylerin görüşlerinin farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine (ANOVA) ilişkin bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretim Elemanlarının Unvanlarına Göre Çok Kültürlü Eğitimi Önem Dereceleri Puanlarına İlişkin n, x, ss değerleri

Boyutlar	Akademik unvan	N	\bar{X}	Std. Sapma
Çoğulculuk Anlayışı	Prof. Dr	104	29,41	4,10
	Doç. Dr.	24	30,29	4,80
	Yrd. Doç. Dr.	36	29,55	4,09
	Öğretim Gör.	74	30,10	3,99
	Okutman	43	30,79	3,57
	Ar. Gör.	18	29,55	4,00
	Uzman	2	32,00	.00
Eşitlikçi Pedagoji	Prof. Dr	104	29,87	5,80
	Doç. Dr.	24	33,66	7,84
	Yrd. Doç. Dr.	36	30,72	6,44
	Öğretim Gör.	74	30,90	6,48
	Okutman	43	29,39	7,41
	Ar. Gör.	18	28,11	6,72
	Uzman	2	31,00	1,41

Tablo.3’deki bulgular incelendiğinde Çoğulculuk Anlayışı alt boyutunda en yüksek ortalamanın $\bar{X} = 32,00$ ile uzmanlara ait olduğu görülmektedir. Onları sırasıyla $\bar{X} = 30,79$ ile okutman, $\bar{X} = 30,29$ ile Doçent Doktor, $\bar{X} = 30,10$ ile Öğretim Görevlisi, $\bar{X} = 29,55$ ile Yardımcı Doçent Doktor ve Araştırma Görevlileri, $\bar{X} = 29,41$ ile Profesör Doktor takip etmektedir.

Turkish Studies

Eşitlikçi Pedagoji alt boyutunda ise en yüksek ortalamaya $\bar{X} = 33,66$ ile Doçent Doktor'un sahip olduğu anlaşılmaktadır. Daha sonra $\bar{X} = 31,00$ ile Uzman, $\bar{X} = 30,90$ ile Öğretim Görevlisi, $\bar{X} = 30,72$ ile Yardımcı Doçent Doktor $\bar{X} = 29,87$ ile Profesör Doktor, $\bar{X} = 29,39$ ile Okutman ve $\bar{X} = 28,11$ ile Araştırma Görevlisi gelmektedir.

Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3.1'de verilmiştir

Tablo 3.1. Unvana Göre Çok Kültürlü Eğitime Verilen Önem Derecesi ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Unvan	KT	Sd	KO	F	P
Çoğulculuk Anlayışı	Gruplar arası	80,834	6	13,472	,820	,555
	Grup içi	4831,764	295	16,435		
	Toplam	4912,598	301			
Eşitlikçi Pedagoji	Gruplar arası	2446,07	6	73,248	1,723	,115
	Grup içi	15255,28	295	42,501		
	Toplam	17701,36	301			

Tablo 3.1 incelendiğinde; Çoğulculuk Anlayışı alt boyutunda, akademik unvanlar açısından farklılaşmayı ortaya koymak amacıyla hesaplanan F değeri ($F=,555$ $p>.05$), .05 düzeyinde gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir. Eşitlikçi Pedagoji alt boyutunda hesaplanan F değeri de ($F=,115$ $p<.05$) .05 düzeyinde gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığını ifade etmektedir. Bulgu şunu göstermektedir ki; kişinin sınıfta harcadığı zaman, meslekteki deneyimi, doktoralı olup olmaması, çoğulculuk anlayışı ve eşitlikçi pedagoji anlayışının olumlu ya da olumsuz bir belirleyicisi değildir. Ancak, kongre, sempozyum, proje çalışmaları gibi bilimsel etkinliklerin, öğretim üyelerinin çoğulculuk ve eşitlikçi pedagoji anlayışını etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Bu yorum, Pohan'ın (1996) bulgularına uygun olabilir. Pohan (1996), kültürler arası tecrübenin, çoğulculuk anlayışı ve eşitlikçi pedagoji açısından önemli olduğunu saptamıştır. Bununla beraber, kişinin, unvanı ne olursa olsun, idealist olup olmamasının, -çeşitliliği bir zorluk olarak değil, doğru kullanıldığında sınıfta olumlu bir güç unsuru olarak görmek-görüşleri etkilemiş olabileceği düşünülebilir.

3.4. Öğretim Elemanlarının Okullarına Göre Çok Kültürlü Eğitimi Önem Derecesi

Tablo. 4. Öğretim Elemanlarının Okullara Göre Çok Kültürlü Eğitimi Önem Dereceleri Puanlarına

Boyutlar	Fakülteler	N	\bar{X}	Std. Sapma
	Eğitim	34	31,11	3,36
	İlahiyat	13	31,92	3,17
	Fen	31	29,38	3,17
	Mühendislik	43	29,16	3,47
	İİBF	32	28,53	5,35
	Yabancı dil	10	32,20	4,04

Turkish Studies

	İletişim	22	29,77	4,09
	Veterinerlik	23	30,04	3,57
	MYO	8	30,25	4,09
Çoğulculuk Anlayışı	Hukuk	16	30,06	3,73
	Eczacılık	4	31,25	2,21
	Mimarlık	6	26,66	5,46
	Güzel sanatlar	3	27,66	9,23
	Sağlık	12	29,58	5,55
	SÇMYO	6	31,66	1,03
	KMYO	10	29,00	2,82
	Edebiyat	28	30,46	4,24
	Eğitim	34	30,85	5,55
	İlahiyat	13	32,38	7,87
	Fen	31	29,90	4,98
	Mühendislik	43	28,41	6,52
	İİBF	32	27,96	6,94
	Yabancı dil	10	36,70	8,01
	İletişim	22	32,50	5,09
	Veterinerlik	23	27,95	7,92
Eşitlikçi Pedagoji	MYO	8	31,50	6,61
	Hukuk	16	32,12	5,04
	Eczacılık	4	27,00	4,16
	Mimarlık	6	27,50	8,75
	Güzel sanatlar	3	25,33	4,16
	Sağlık	12	33,41	6,88
	SÇMYO	6	28,66	5,27
	KYMO	10	28,80	4,87
	Edebiyat	28	33,21	5,92
	Toplam	301	30,39	6,56

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 7/4, Fall, 2012

Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Okullara Göre Çok Kültürlü Eğitime Verilen Önem Derecesi ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Fakülteler	KT	Sd	KO	F	P
	Gruplar arası	372,140	16	23,259	1,455	,116
Çoğulculuk Anlayışı	Grup içi	4540,458	285	15,988		
	Toplam	4912,598	301			
	Gruplar arası	1654,848	16	103,428	2,607	,001
Eşitlikçi Pedagoji	Grup içi	11223,522	285	39,670		
	Toplam	12881,370	301			

Tablo 4.1. incelendiğinde; önem derecesinin Çoğulculuk Anlayışı ve Eşitlikçi Pedagoji alt boyutlarında, öğretim elemanlarının görev yaptıkları okul açısından farklılaşmalarını ortaya koymak amacıyla hesaplanan F değerleri görülmektedir. Buna göre Çoğulculuk Anlayışı alt boyutuna ilişkin ($F=,116$ $p>.05$), değer $.05$ düzeyinde anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Eşitlikçi Pedagoji alt boyutunda ise elde edilen değer ($F=,001$ $p<.05$), $.05$ düzeyinde gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir.

Çoğulculuk Anlayışı ve Eşitlikçi Pedagoji alt boyutlarında ortaya çıkan farklılaşmaların kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, Eşitlikçi Pedagoji alt boyutunda; Yabancı Diller Meslek Yüksek Okulundaki öğretim elemanlarının, çok kültürlü eğitime önem verme derecelerinin Mühendislik, İİBF ve Veterinerlik Fakültelerindeki öğretim elemanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p <.05$). Bununla birlikte; Çoğulculuk Anlayışı alt boyutunda diğer fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerinin, anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p >.05$). Yabancı diller meslek yüksek okulunda görev yapan öğretim elemanlarının, farklı dil bilmeleri nedeniyle farklı kültürleri tanıma ve anlamada farklı dil bilmeyen öğretim elemanlarına göre avantajlı olmaları, okul programlarında, farklı kültürlerin öğretim yer aldığı derslerin olması, onların bu konudaki görüşlerinin bir belirleyicisi olmuş olabilir. Bununla beraber, diğer alt problemde de ifade edildiği gibi, çeşitli bilimsel organizasyonlar aracılığı ile farklı kültürlerle etkileşimde bulunmanın, kişisel yaşam deneyimlerinin, hayata bakış açısının, görüşleri etkileyen önemli göstergeler olduğu düşünülmektedir.

3. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime verdikleri öneme dair görüşlerini saptamak amacıyla Erciyes Üniversitesinde 301 öğretim elemanının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi, Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanlarına Göre Çok Kültürlü Eğitimin Önem Derecesi Nedir? olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucu Erciyes Üniversitesi öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitimi çok önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, Okojie-Boulder (2010)'un araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Adı geçen araştırmacı, çok kültürlü eğitime yönelik öğretim elemanları ve lisansüstü öğrencilerinin görüşlerini incelediği çalışmada, öğretim elemanlarının, çok kültürlü eğitime yönelik oldukça pozitif bir algı içinde olduğu bulgusuna yer vermiştir.

Turkish Studies

Öğretimde kültürel alanla ilgili örnekler kullanma, çok kültürlü bakış açılarını öğretimle bütünleştirme, çok kültürlü öğretim materyalleri sağlama gibi maddelerin yer aldığı Eşitlikçi Pedagoji, alt boyutundan alınan puanlar, öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitim teorisinin sınıfa entegre edilmesinin, temelde ders içeriklerine çok kültürlü öğeler katılmasını ve ön yargının azaltılmasını son derece önemsedikleri anlamına gelmektedir. Bu durum, Banks'ın (2004. a) çok kültürlü eğitim tanımıyla örtüşmektedir. İlgili alanyazındaki bazı bulgular, öğretim elemanlarının, çok kültürlü eğitime ilişkin pozitif algıya sahip olmalarına rağmen bunu derslerine yeterli şekilde entegre edemediklerine de yöneliktir (Okojie-Boulder, 2010; Brown ve Radcliff, 1998).

Milner (2005) 'in durum çalışması "bir İngilizce öğretmeninin sınıfına çok kültürlü eğitim uygulamasını" incelemektedir. Yazar çok kültürlü eğitimin etkili olabilmesi için öğretmenlerin, program ve öğretim stratejilerini, öğrencilerin deneyim ve ailevi geçmişlerini kullanabilecekleri bir şekilde değiştirmesinin gerekli olduğu sonucuna varmıştır. Genel olarak bu çalışmanın sonuçları, katılımcıların çok kültürlü eğitimin temel prensipleriyle aynı görüşte olduğunu göstermektedir.

Literatürdeki bazı araştırma bulguları ise öğretim üyelerinin çok kültürlü eğitime yönelik, bilgi ve kavram yetersizliğinden kaynaklanan zayıf algılara sahip olduğunu tartışmışlardır ve bunun sonucunda da kavrama karşı olmuş ve faydalarını fark edememişlerdir (Gayle-Evans ve Michael, 2006; Denevi ve Carter, 2006; Grant ve arkadaşları, 2004; Bhargava, Hawley, Scott, Stein, ve Phelps, 2004; Ervin, 2002). Asada ve arkadaşlarının (2003) araştırması da göstermiştir ki kırsal bölgelerde yaşayan bireyler, çok kültürlü eğitime yönelik daha az olumlu görüşe sahip olma eğilimindedirler. Temelde, bu çalışmanın bulguları anılan çalışmalarda sunulan iddiaların aksine, katılımcıların çok kültürlü eğitimi kabul ettiklerini ve öğrencilerin sınıf içi kültürel farklılıklarını eşitlemek için onları, gerekli bilgi ve beceriyle donatmayı kabul ettiklerini göstermektedir. Bu çalışmanın bulgularının, yukarıda sayılan araştırma bulgularından farklılık göstermesinin çeşitli sebepleri olabilir. Sosyal iklim farklılığı bu sebeplerden biri olabileceği gibi farklı kültürel çevrelerde gerçekleştirilmiş olmalarının da etkili olduğu düşünülebilir.

Çok kültürlü eğitimi önemseyen ve sınıflarında bunu öğretimle birleştiren öğretim elemanlarının, öğretim etkinlikleri aracılığı ile toplumda değişime katkıda bulduklarını düşünülebilir. Bununla beraber, Fong ve Sheets (2004)'in araştırma bulguları, öğretmenlerin çok kültürlü eğitimin zaman alıcı ve zahmetli olduğuna inandıklarını çünkü kavramı ya da onu sınıf içinde nasıl uygulayacaklarını anlamadıklarını ortaya koymaktadır. Yetersiz zaman ve çok kültürlülüğü sınıf içinde pratik olarak uygulamadaki zorluklara ilaveten, öğretim üyeleri, kavramı etkili bir şekilde öğretebilecek gerekli bilgidен mahrum olduklarını belirtmişlerdir (Moll ve Gonzalez, 2004; Marks ve Smrekar, 2002). Ancak, Heard'ın (1999) çalışması öğretmenlerden çok kültürlü eğitim uygulamalarına yardımcı olacak bir projeye katılmalarını istemiştir. Araştırmacı, öğretmenlerin sınıftaki öğrencilerin hepsi beyazsa ya da hepsi zenciye çok kültürlü eğitime ihtiyaç duymadıklarını ortaya koymuştur. Heard (1999) öğretmenlere çok kültürlü eğitimin tüm öğrencilere uygulanabilir olduğunu fark etmeleri gerektiğini tavsiye etmiştir.

Grant vd. (2004), öğretim elemanlarının çok kültürlülüğü sınıfta entegre etmek için özellikle teknoloji kullanmadıklarını ancak öğretim etkinliklerini kolaylaştırmak için teknolojiden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Bazı araştırma bulguları da öğretim elemanlarının, sınıfta çok kültürlü içeriği entegre etmede ve farkı kültürleri kaynaştırmada teknolojiden nasıl yararlanacaklarını bilmediklerini ortaya koymuştur (Akintunde 2006; Banks, 2004; Bush 2005). Alan taraması sonucu, tıpkı bu araştırmanın sonuçlarında olduğu gibi, öğretim elemanlarının, çok kültürlü eğitimin önemine yüksek düzeyde inandıkları ancak hedeflerinin etkili bir şekilde uygulanamayacak kadar geniş olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır (Brown ve Ratcliff, 1998).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 7/4, Fall, 2012

Parekh (2000)'e göre, çok kültürlü eğitim, kişinin kendi kendini analiz etmesine, ön yargılarının ve ayrıcalıklarının farkında olmasına, özgürlük ve eşitlik duygusu kazanmasına olanak sağlamaktadır. Tiedt ve Tiedt (2005) üniversitelerin ırk, dini fanatizm, başarıda eşitsizlik, dilbilimsel farklılık, cinsel ayrımcılık ve engelliliğe bağlı olabilen farklı çok kültürlü problemlerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmanın Çoğulculuk anlayışı bakımından bulguları göstermektedir ki, Erciyes Üniversitesi öğretim elemanlarına göre, kişisel ve mesleki yaşamlarında ön yargıyı yok etmek, fikir ve inançların özgür ve açık bir şekilde ifade edildiği bir ortam oluşturmak, kültürel ve etnik geçmişleri kendilerinden farklı olan öğrencilerin akademik başarılarını desteklemek, eğitimde basmakalıp ifadelerle mücadele etmek son derece önemlidir. Brown ve Kysilka (2002)'ya göre, öğretmenler mesleğe belli peşin hükümlerle girerler ve doğal olarak öğrenciler de bunun sonucunda önyargılara sahip olurlar. Dolayısıyla çok kültürlü bir eğitimci olabilmek, kişinin zihniyetini, davranışlarını ve kendi inanç sistemini değerlendirerek değiştirmesini gerektirmektedir. Bu görüş, araştırma bulgularıyla ilişkilendirildiğinde, öğretim elemanlarının bu değişime inandıkları ve önemli gördükleri sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi ise, çok kültürlü eğitime önem verme derecesi bakımından cinsiyetin önemli bir değişken olup olmadığını sorgulamakta idi. Buna göre, Eşitlikçi Pedagoji açısından, kadın öğretim elemanlarının, erkeklere göre daha fazla önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak, kadınların, çok kültürlü bakış açılarını öğretim tekniklerine entegre etmeyi, kültürel olarak ilişkili örnekler kullanmayı, kültürel anlamda daha duyarlı bir öğretmen olmayı, diğer kültürler hakkında farkındalık sahibi olmayı ve öğretme tekniklerinden basma kalıp teknikleri uzak tutmayı önemsedikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar, çeşitlilik sorunlarını sınıflara taşımada kadın eğitimcilerin erkek eğitimcilerden daha fazla ilgili olduğunu bulan Endress ve Lueck (1998) tarafından desteklenmektedir. Sınıf içi derse katılımı ilgili algılara dair yapılan bir çalışmada da kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarına göre sınıf içinde katılımcı bir iklim yaratma konusunda genelde daha etkili olduklarına dair bulgulara rastlanmıştır (Crawford ve MacLeod, 1990, aktaran: Crombie, Pyke, Silverthorn, Jones ve Piccinin, 2003:54). Fisher (2008:34) ise, öğrenme ve öğretim ile ilgili yaptıkları çalışmada, kadınların, erkeklere oranla daha ilgili olduklarını saptamıştır. Ayrıca başka bir araştırmanın sonuçlarına göre erkek öğretim elemanlarının daha çok erkek öğrencilere söz verdikleri fakat kadın öğretim elemanlarının hem erkek hem kız öğrencilere eşit düzeyde söz verdikleri belirlenmiştir (Karp ve Yoels, 1976, aktaran: Crombie, Pyke, Silverthorn, Jones ve Piccinin, 2003: 55). Bu araştırmanın sonuçlarına göre de kadınlar, çeşitliliği çevreleyen sorunların önemi konusunda erkeklere göre daha duyarlıdır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde ise, çok kültürlü eğitime verilen önem bakımından, unvan değişkenini incelemeye yöneliktir. Elde edilen bulgulardan hareketle, farklı unvanlardaki öğretim elemanlarının görüşlerinin birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bir anlamda tüm elemanların benzer görüşler taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde de benzer sonuçlara rastlanmıştır. Şöyle ki, Lindholm tarafından yapılan bir çalışmada da unvan değişkenine ilişkin bir farklılığa rastlanmamıştır (Lindholm, 2004: 622). Reetz ve Jacobs (1999:210), değerlerin öğretimiyle ilgili yaptıkları çalışmada, öğretim elemanlarının unvana bakılmaksızın dörtte üçünün sınıflarda en sık vurguladıkları değer, çeşitliliğin kabulü olduğunu öne sürmektedirler.

Araştırmanın dördüncü alt problemi ise Çok Kültürlü Eğitimin Önem Derecesi Okullara Göre Farklılaşmakta Mıdır? Şeklinde ifade edilmişti. Sonuçlar Yabancı Diller Meslek Yüksek Okulunda çalışan elemanların çok kültürlülük konusuna verdikleri önemin diğer okullardan anlamlı düzeyde farklılaştığını ortaya çıkarmıştır. Bu okullarda çalışan öğretim elemanlarının, dili bilme ve kullanma yeteneklerinin diğerlerinden önde olması, programlarında, farklı kültürlere yönelik derslerin olması, yabancı kültürlerden iş arkadaşlarının olması gibi faktörler bu sonucun nedenleri olabilir.

Turkish Studies

Bu çalışmanın bulguları, yükseköğretimde çoğulculuk anlayışı ve çok kültürlülüğün rolü hakkında birkaç soru ortaya çıkarmıştır. Öğretim elemanları çok kültürlü eğitimi neden çok önemsemektedirler? Öğretim elemanları eşitlikçi pedagoji anlayışını neden çok önemsemektedirler? Çok kültürlü eğitimi neden kadın öğretim elemanları, erkek öğretim elemanlarından daha fazla önemsemektedirler? Bu sorular önemlidir ve diğer çalışmalarda söz konusu edilmelidir. Kısacası, eğitim çok kültürlü olabilir ve farklılıkları kabul etme ve anlamayı geliştirmede kullanılabilir. Taylor tarafından da belirtildiği gibi (1999), eğitimciler kültürel çoğulluğu analiz etmeliler ve kendi davranışlarını, inançlarını ve konuyla ilgili bilgilerini değerlendirmeli ve çok kültürlü eğitimi ders programlarında öncelikli hale getirmek için çabalamalıdır.

Bu çalışmanın sonraki adımı; öğretim elemanlarının çoğulculuk anlayışı ve pedagojik eşitliğin önem düzeyine ilişkin görüşlerini, sınıf içerisindeki gerçek pedagojik pratikleriyle karşılaştırmaktır. İlk adım, inanmayı istemektir, ikincisi ise kişinin eğitimsel yaklaşımı ve pratiğinde, çok kültürlü kavramları ve stratejileri bir araya getirme adına uygulanabilir adımlar atmasıdır. Erciyes Üniversitesi gibi çoğul kültürün egemen olduğu üniversitelerde, sınıf içerisindeki çok kültürlü pedagojik stratejilerin anlaşılması, Türkiye'deki yükseköğretimin doğasına ışık tutabilir. Bununla beraber, çok kültürlü bakış açısının Türk öğretim elemanlarının, öğretmenlerin ve araştırmacılarının ilgi alanına girmesi çok kültürlülük kavramının daha çok tartışılması umut edilmektedir. Çok belirgin etnik farklılıkların gözlenmemesine rağmen, Türk toplumunda sosyal sınıf farklılıklarına, dini inanışlara, sürdürülen gelenek ve göreneklere, coğrafi konuma ve aile yapılarına göre alt gruplar ve buna bağlı olarak alt kültürler yer almaktadır. Bu noktada, çok kültürlü eğitim anlayışının eğitim uygulamalarını etkileyebileceği ve iyileştireceği umulmaktadır.

KAYNAKÇA

- AGADA, J. (1998). Multicultural Education and the Emerging Paradigm: An Essay in Cultural Epistemology. **The Urban Review**, 30(1), 77-95. 20 Ağustos 2012 tarihinde <http://www.springerlink.com/content/g138285392p6186n/>. adresinden alınmıştır.
- AKINTUNDE, O. (2006). Diversity.com: Teaching an Online Course on White Racism and Multiculturalism. **Multicultural Perspective**, 8, 35-34.
- ALTAŞ, N. (2003). **Çokkültürlülük ve Din Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- ALTINBAŞ, D. (2006). Avrupa ve çok kültürlülük: Fransa örneği. *Stratejik analiz*, 78: 52-61 [Online]:<http://www.asam.org.tr/tr/yazidosyagoster.asp?ID=152> adresinden 19 Temmuz 2012 tarihinde edinilmiştir.
- APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. 20 Ağustos 2012 tarihinde <http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines/homepage.html> adresinden alınmıştır.
- ARRENDO, P., ROSEN, D. C., Rice, T., PEREZ, P. ve TOVAR-GAMERO, Z.G. (2005). Multicultural Counseling: A 10-Year Content Analysis of the Journal of Counseling and Development. **Journal of Counseling and Development**, 83, 2,155-161.
- ASADA, H., SWANK, E., ve GOLDEY, G. T. (2003). The Acceptance of a Multicultural Education Among Appalachian College Students. *Research in Higher Education*,44, 99-120.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 7/4, Fall, 2012

- BALCI, A. (2004). **Sosyal Bilimlerde Araştırma-Yöntem, Teknik ve İlkeler**(4. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- BANKS, J.A. (2004). Teaching for Social Justice, Diversity, and Citizenship in a Global World. *The Educational Forum*, (68), 289-298. 23 Ağustos 2012 tarihinde EBSCOhost veritabanından alınmıştır.
- BANKS, J. A. (a.2004). **Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching**. (4th ed.) Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- BANKS, J.A., Cookson, P., GAY, G., HAWLEY, W.D., IRVINE, J.J., NIETO, S., (2001). "Diversity Within Unity: Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society". 17 Ağustos 2012 tarihinde <http://www.educ.washington.edu/coetestwebsite/pdf/DiversityUnity.pdf> adresinden alınmıştır.
- BAŞBAY, A., BEKTAŞ, Y. (2009). "Çok Kültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri". **Eğitim ve Bilim**, 34, 30-43
- BAŞBAY, A. ve KAĞNICI, Y. (2011). "Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması" **Eğitim ve Bilim**, Cilt:36 Sayı:161
- BENNET, C. (2001). Genres of Research in Multicultural Education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171-217. 20 Ağustos 2012 tarihinde EBSCOhost veritabanından alınmıştır.
- BENNET, C. I. (2004). **Research on Racial Issues in American Higher Education**. In J. A. Francisco, CA: John Wiley ve Sons, Inc.
- BUSH, M. L. (2005). "Time: An Enigma of Intercultural "Communication". **National Business Education Association "Yearbook**, 43, 216-230.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- BROWN, S. C., ve KYSILKA, M. L. (2002). **Applying Multicultural and Global Concepts in The Classroom and Beyond**. Boston: Pearson Education, Inc.
- BHARGAVA, A., HAWLEY, L. D., SCOTT, C. L., STEIN, M., VE PHELPS A. (2004). "Students' Perceptions of Multicultural Education Experiences in a School of Education. **Multicultural Education**, 11, 19-22.
- BROWN, M. C., VE RATCLIFF, J. L. (1998). "Multiculturalism and Multicultural Curricula in the United States". **Higher Education in Europe**, 23, 11-21.
- ÇELİK, H. (2008). "Çokkültürlülük ve Türkiye'deki Görünümü", U.Ü. **Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi** yıl:9 Sayı: 15.
- ÇOBAN, A. , KARAMAN, N. VE DOĞAN, T. (2010). "Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi". **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi**, 10 (1), Haziran, 2010
- CIRIK, İ. (2008). "Çok kültürlü eğitim ve yansımaları". **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 34, 27-40.
- CROMBIE, G., PYKE, S. W., SILVERTHORN, N., JONES, A., VE PICCININ, S. (2003). "Students' Perceptions of Their Classroom Participation and Instructor as a Function of

- Gender and Context” [Electronic version]. **The Journal of Higher Education**, 74 (1), 51 – 76.
- DENEVI, E., VE CARTER, R. (2006). “Multicultural Seminar: A New Model for Professional Development.” **Multicultural perspectives**, 8, 18-24.
- DIAZ, C.F. (1994). “Dimensions of Multicultural Education: Implications for Higher Education”. **Phi Kappa Phi Journal**, 74(1), 9-13. 18 Temmuz 2012 tarihinde ERIC veri tabanından edinilmiştir.
- DPT (2006). Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013). Kültür Özel İhtisas Komisyonu Raporu. http://plan9.dpt.gov.tr/oik48_kultur/48kultur.pdf sitesinden 12-08-2012’de edinilmiştir.
- DUVERGER, M. (2004). Siyaset Sosyolojisi. (Çev: Tekeli). İstanbul: Varlık Yayınları
- EKİZ, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş- Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ERDEN, M., VE AKMAN, Y. (2002). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Arkadaş Yayınevi
- ERGİN, D. Y. (1994). “Örnekleme Türleri”. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 6, 91 – 102.
- ERVIN, K. S. (2002). “Multiculturalism, Diversity, and African American College Students: Receptive, Yet Skeptical”. **Journal of Black Studies**, 31, 764-776.
- FISHER, R. (2008). *Faculty Participation in Research at Canadian Colleges: A National Survey Report*. (http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/AD4CD612-02E7-40AB-B7D2-0468618DD445/0/FisherFinalReport_FINAL.pdf. Web adresinden 24 Ağustos 2012 tarihinde edinilmiştir
- FONG, A., VE SHEETS, R. H. (2004). “Multicultural Education: Teacher Conceptualization and Approach to implementation”. **Multicultural Education**, 1, 10-45.
- GAY, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. 13 Temmuz 2012 tarihinde <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrsph/le0gay.htm> adresinden alınmıştır.
- GAYLE-EVANS, G., VE MICHAEL, D. (2006). “A Study of Pre-Service Teachers Awareness of Multicultural Issues”. **Multicultural Perspectives**, 8, 44-50.
- GEZİ, K. (1981). Issues in Multicultural Education. ERO: **Educational Research Quarterly**, 6, 1-14.
- GRANT, C. A., ELSBREE, A. R., VE FONDRIE, S. (2004). **A Decade of Research on the Changing of Multicultural Education Research**. In J. A. Banks, ve C. A. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. (2nd ed., pp. 184-207). San Francisco, CA: John Wiley ve Sons, Inc.
- GUIISO, L., PAOLA S., VE LUİGİ Z. (2006). "Does Culture Affect Economic Outcomes?" **Journal of Economic Perspectives**, 20(2): 23–48.
- GÜVEN, E. D. (2005). Eğitim Üzerine Yinelenen Eleştiriler, Alternatif Öneriler. Pivolka 4(17), 6-8. 12-08-2012 tarihinde <http://www.elyadal.org/pivolka/17/egitim.htm> adresinden alınmıştır.
- HEARD, D. (1999) “A Developing Model of Teachers Educating Themselves for Multicultural Pedagogy”. **Higher Education**, 38, 461-487

- HIDALGO, F., CHÁVEZ CHÁVEZ, R., VE RAMAGE, J. (1996). **Multicultural Education: Landscape for Reform in the Twenty-First Century. Handbook of Teacher Education**, John Sikula (senior ed.). New York: Macmillan
- HOHENSEE, B. J, VE DERMAN-SPARKS. L. (1992). Implementing an Anti-Bias Curriculum in Early Childhood Classrooms. *ERIC Digest*. 17 Aralık 2004, ERIC Database.
- PAREKH, B. (2002). **Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek**. Ankara: Phoenix Yayınları.
- PETERSON, P. B. (1991). "Multiculturalism as a Generic Approach to Counseling". **Journal of Counseling and Development**, 70, 6-12.
- KALTSOUNIS, T. (1997). Multicultural Education and Citizenship Education at a Crossroads: Searching for Common Ground. *Social Studies*, 88(1), 18-23. 22-08-2012 tarihinde EBSCO host veri tabanından edinilmiştir.
- KARASAR, N. (1999). **Bilimsel Araştırma Yöntemi-Kavramlar, İlkeler, Teknikler** (9. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KAYA, Y. (2002), "Kültür Değişmeleri; Milli Kültüre Karşı Takınılan Tavrın Değişmelere Tesiri" **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, S., 6, C., 6.
- KONGAR, E.(1981), **Toplumsal Değişme**, Remzi, İstanbul.
- LINDHOLM, J. A. (2004). Pathways to the Professoriate: The Role of Self, Others, and Environment in Shaping Academic Career Aspirations. **The Journal of Higher Education**. 75 (6), 603-635.
- MARKS, M. J., VE SMREKAR, J. L. (2003). **A Dialogues in Diversity: Taking the First Steps**. Annual Meeting of the Pennsylvania Association of Colleges and Teacher Educator'da sunulan bildiri, Grantville, PA.
- MCCRAY, C.R., WRIGHT, J.V., VE BEACHUM, F.D. (2004). An Analysis of Secondary School Principals' Perceptions of Multicultural Education. *Education*, 125(1), 111-131. http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_1_125/ai_n29134304/ adresinden 12 Nisan 2012 tarihinde alınmıştır.
- MILNER, H. R. (2005). Developing a Multicultural Curriculum in a Predominantly White Teaching Context: Lessons From an African American Teacher in a Suburban English Classroom. **Curriculum Inquiry**, 35, 391-427.
- MOLL, L. C., VE GONZÁLEZ, N. (2004). **Engaging Life: a Fund-of Knowledge Approach to Multicultural Education**. In J. A. Banks, ve C. A. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. (2nd ed., pp.699-715). San Francisco, CA: John Wiley ve Sons, Inc.
- MOLES, A. (1983). **Kültürün Toplumla Dinamiği**, (Çev: Nuri Bilgin), E.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları, İzmir.
- NEUHARTH-PRITCHETT, S., REIFF, J.C., VE PEARSON, C.A. (2001). Through the Eyes of Preservice Teachers: Implications for the Multicultural. **Journal of Research in Childhood Education**, 15(2), 256-269. <http://www.freepatentsonline.com/article/Journal-Research-in-Childhood-Education/80711103.html> adresinden 26 Nisan 2012 tarihinde alınmıştır.
- OĞUZKAN, F. (1974). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- OKOJIE-BOULDER, T.C. (2010). **Faculty Members“ And Graduate Students“ Perceptions Of Multicultural Education In The College Of Education**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mississippi State University.
- ÖZDAMAR, K. (2003). **Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Eskişehir: Kaan Kitabevi
- PAREKH, B. (2000). **Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- PAUL, M. J. (2003). Double-Loop Diversity: Applying Adult Learning Theory to the Cultivation of Diverse Educational Climates in Higher Education. **Innovative Higher Education**, 28, 35-47.
- PICKERT, S., VE CHOCK, P.P. (1997). The Concept of Culture in Multicultural Education: Views of Teacher Educators in the USA. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED437394.pdf> adresinden 18 Ağustos 2012 tarihinde alınmıştır.
- REETZ, L. J., VE JACOBS, G. M. (1999). Faculty Focus on Moral and Character Education. **Education**, 120 (2), 208 – 212.
- SARI, E. (2003). Çok Kültürlülüğü Yeniden Düşünmek. *Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi* ,167. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/23/665/8477.pdf> adresinden 22 Ağustos 2012 tarihinde edinilmiştir.
- SAVAŞIR, İ. (1994). Ölçek Uyarlamasındaki Sorunlar ve Bazı Çözüm Yolları, **Türk Psikoloji Dergisi**, Özel Sayı: Psikolojik Testler.(9) 33.
- SULTANA, Q. (1994). Evaluation of Multicultural Education’s Understanding and Knowledge in Freshman Level Preservice. Annual Meeting of The Mid-South Educational Research Association. ERIC Digest ED 1174138131262.
- TEKİNALP, Ş. (2005). Küreselleşen Dünyanın Bunalımı: Çok Kültürlülük, **Journal of İstanbul Kültür University**, pp. 75-87. 22-08-2012’de http://www.iku.edu.tr/EN/iku_gunce/C3S1Sosyal/75.pdf sitesinden edinilmiştir.
- TIEDT, P. L. VE TIEDT, I. M. (2005). *Multicultural Teaching: A Handbook of Activities, Information and Resources*. (2nd ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- THOMPSON, G. L. (2004). *Through Ebony Eyes: What Teachers Need to Know But are too Afraid to Ask About African American Students*. San Francisco, CA: John Wiley veSons, Inc.
- URAL, A., VE KILIÇ, İ. (2006). **Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi** (2. baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- UYGUR, N. (1984). **Kültür Kuramı**, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1984, s.17.
- WILLIAM, D. A. (2005). Seven Recommendations for Highly Effective Senior Diversity Officers. **Black Issues in Higher Education**, 22, 53-55.
- VALENTIIN, S. (2006). Addressing Diversity in Teacher Education Programs. **Education**, 127(2), 196-202.
- YAZICIOĞLU, Y., VE ERDOĞAN, S. (2004). **SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Detay Yayıncılık.

- YAZICI, S., BAŞOL, G., TOPRAK, G. (2009) Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 37:229-242.
- YILMAZ, Ö. (2011). Öğretmen ve Gençlik Çalışanları için Barış Eğitimi Rehberi. <http://www.kayadcommunitycenter.com/kayad-life-tr.pdf> adresinden 22 Şubat 2012 tarihinde alınmıştır.
- YUKIKO, I. VE JOHNSON, K. (2000). Diversity and Multiculturalism in Higher Education, **Journal of Research in International Education**, Vol, (2) No:3.251-276