

TÜRKİYE'DEKİ EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE GÖREV YAPAN AKADEMİSYENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Perceptions of Higher Education Faculty Members on Multicultural Education In Turkey

Fadime KOÇ DAMGACI¹
Hasan AYDIN²

Özet

Son yıllarda çokkültürlülük, eğitim camiasında sıklıkla tartışılan bir olgu olmaya başlamıştır. Dünyanın çeşitli ülkelerinde yıllardır başarıyla uygulanan çokkültürlü eğitim, uzmanlar tarafından Türkiye için de çokkültürlü yapısından dolayı önerilen bir program türüdür. Kültürlerin, başta anadilde eğitim hakkı olmak üzere, çeşitli eğitimsel ihtiyaçlarına cevap verme zorunluluğunun farkında olan Türkiye, son günlerde, çokkültürlü ve çokdilli eğitim adına küçük adımlar atmaya başlamıştır. Türk Eğitim Sistemi'ndeki bu önemli değişimler, çokkültürlü eğitimin tam anlamıyla gerçekleşebileceğini göstermektedir. Gerçekleşebilecek böyle bir eğitimin uygulayıcıları olacak öğretmenleri yetiştirmekle mükellef akademisyenlerin, bu eğitim türü hakkındaki görüşleri merak konusudur. Bu sebeple bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerini öğrenmektir. Nicel araştırma yöntemi ile yürütülen bu çalışmada anket yönteminden faydalanılmıştır. Akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla oluşturulan beşli likert tipindeki 21 maddelik çokkültürlü eğitim tutum ölçeği, surveymonkey veritabanında hazırlanmış ve Türkiye'de eğitim fakültesi bulunan 83 üniversitenin akademisyenlerine e-posta olarak gönderilmiştir. Ölçeğe verilen yanıtlar ışığında Cronbach Alpha güvenilirlik analizi yapılmış ve ölçeğin güvenilirlik katsayısı .92 olarak ölçülmüştür. 745 akademisyenin katılım gösterdiği bu çalışmada, ölçekte yer alan maddelerin tamamını cevaplandıran 520 akademisyenin ölçeğe verdikleri cevaplar analize tabi tutulmuştur. Analizler sonucunda akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Çokkültürlülük, Çokkültürlü Eğitim, Akademisyenlerin tutumları, Nicel Araştırma ve Türkiye

¹ Doktora Öğrencisi; Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, fdamgaci@gmail.com

² Yrd. Doç. Dr.; Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, aydinh@yildiz.edu.tr

Abstract

In recent years, multiculturalism has started to be a frequently debated phenomenon in the educational community. This model is also recommended for Turkey by multicultural education experts and researchers. Regarding this model, it is important to solicit the opinions of academicians who are responsible for training the teachers that will implement multicultural education. To this end, an online scale was emailed to the academicians of education departments in 83 universities in Turkey. The study utilized quantitative research methods. There were a total of 520 participants whom completed the Multicultural Education Attitude Scale. Their responses were graded and these grades were used in generating various analyses. Based on the responses, Cronbach Alpha reliability analysis was implemented and the reliability coefficient of the scale was determined to be .92. The mean of academicians' scores demonstrates that they have a strong positive attitude about multicultural education. Moreover, demographic data on academicians was used as an independent variable and regression analysis was performed. Regression analysis showed that it is not possible to infer the attitudes of participants on multicultural education based on their demographic data.

Keywords: *Multiculturalism, Multicultural Education, faculty members' perceptions, Quantitative Study, and Turkey*

Giriş

Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlü Eğitim kavramı ilk olarak ABD'de 1960'lı yıllarda azınlık hakları kavramı ile bütünleşik olarak ortaya çıkmıştır (Aydın, 2012a; Kahn, 2008; Ramsey, 2008). O dönem Amerika'sında özellikle siyahiler ve beyazlar arasında çalışma ve eğitim şartları açısından katı ayrımlar söz konusuydu. Bu iki gruptaki vatandaşlar aynı okulda dahi eğitim görememekteydiler. İşte bu noktada ortaya çıkan çokkültürlü eğitim mefhumu, beyazlar ve siyahiler arasındaki bu eşitsizliği ortadan kaldırarak her insanın eğitimden eşit fırsat elde etmesini amaçlamıştır (Ramsey, 2008). Bu sayede, bir dönem siyahilere yapılan bu şiddetli ayrımcılık politikaları yıkılmış ve hatta bugün, Barack Hüseyin Obama ikinci kez başkan koltuğuna oturmuştur. Obama, Chicago'da yaptığı başkanlık konuşmasında da bu mevzuya "Üç yüz milyon nüfuslu bir ülkede demokrasi biraz karmaşık olabilir. Hepimizin farklı fikirleri var her birimizin çok derin inançları var. Ama ülke olarak büyük kararlar verdiğimizde kaçınılmaz olarak çatışmalar, çelişkiler ortaya çıkar. Bu argümanlar özgürlüğümüzün işaretidir... Eğer çaba sarf etmek istiyorsanız, nereden geldiğinizin, renginizin, cinsiyetinizin, ekonomik durumunuzun, yaşınızın ABD için hiçbir önemi yok... Bireysel hırslarımızın önüne geçerek çalışacağız" sözleriyle değinmiştir (Obama, 2012). Bu bağlamda ABD son dönemde, kültürel farklılıklardan doğan sorunlarını, çokkültürlü eğitimle çözüme kavuşturan ülkelerden biri olarak tanınmaktadır (Açıklalın, 2010).

Çokkültürlü eğitim, çokkültürlülüğün eğitim boyutunu ifade eder ve en temel anlamıyla; tüm öğrencilerin din, dil, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, ekonomik düzey gibi farklılıklarına bakılmadan, eğitimden eşit bir şekilde faydalanmalarını sağlayacak bir eğitim reformudur (Banks, 2008). Gay (1994) ise çokkültürlü eğitimi, on üç farklı anlamda tanımlamış ve bu tanımları, çokkültürlü eğitim uzmanlarınıninkine benzer tanımlarla desteklemiştir. Bu tanımlar aşağıdaki gibidir;

1. Tüm öğrencilere eşit akademik başarı elde etme şansı veren, bu yöntemle eğitim kurumlarının yapısını yeniden şekillendiren bir fikir, bir süreç.
2. Bireylerin ve grupların yaşamlarını şekillendirme sürecinde etnik ve kültürel çeşitliliğin canlılığını vurgulayan bir felsefe.
3. Kültürün temel değerlerini, eğitim sistemindeki öğretim programlarını, öğretim materyallerini, kısacası kurumsal tüm bileşenleri değiştiren bir reform hareketi.
4. Dikkatle planlanmış ve zaman, çaba ve uzun vadeli yatırım gerektiren bir süreç (Banks & Banks, 1993).
5. Eşitlik, karşılıklı saygı, kabul ve anlayış, sosyal adalet, ahlaki bağlılık ilkelerine dayalı bir eğitim sistemi (Baptiste, 1979).
6. Toplumu oluşturan grupların kültürel miraslarının ayakta kalmasını sağlayan bir sürecin yapılandırılması (AACTE, 1973; Hunter, 1974).
7. Öğrencilerin diğer kültürleri keşfetmesi ve önyargılarının yıkılmasını destekleyici bir program (Parekh, 1986).
8. Farklılık, insan hakları, sosyal adalet ve tüm insanlar için alternatif yaşam biçimlerine dayalı hümanist bir kavram (Grant, 1977).
9. En kapsamlı biçimde, baskıcı uygulamalara karşı olan, etnik gruplar hakkında bir anlayış oluşturmak için oluşturulmuş demokratik bir eğitim yaklaşımı (Bennett, 2001).
10. Özel anlamıyla, ayrımcılık ve saldırıların kurbanı olan Amerikan toplumunun etnik, dil, ırk, cinsiyet gibi farklılıklardan doğan sorunlarını çözüme ulaştırmak için oluşturulmuş bir okul politikası (Nieto, 1996).
11. Öğrencilerin zulüm ve sömürgeye karşı çeşitli gruplar ve kuruluşlar hakkında yazılan eserleri inceleyerek bilgi sahibi olmalarının sağlanması (Sizemore, 1981).
12. Öğretim materyalleri, müfredat ve değerlendirme prosedürleri ile kültürel çeşitliliğe saygı gösteren eğitim felsefesi (Frazier, 1977; Grant, 1977).
13. Her türlü ayrımcılığa meydan okuyan bütün öğrenciler için kapsamlı okul reformu ve temel eğitim, toplumsal adalet demokratik ilkeler (Nieto, 1996) sınıfta öğretim ve kişilerarası ilişkiler.

Çokkültürlü eğitim, çokkültürlülüğün dinamiklerini temel alan bir eğitim türü olmakla beraber, sadece toplumun baskın kültüründen farklı kültürdeki öğrencilere verilen eğitim değil, bütün öğrencilere eşit eğitim fırsatı tanıyan bir eğitim türüdür (Banks, 2008). Bunun yanı sıra Gorski (2004) de çokkültürlü eğitimin bütün öğrencilerin eğitimsel ve kültürel ihtiyaçlarını karşılama potansiyeli olan ve demokratik vatandaşlar yetiştirmek için tasarlanan bir program olduğunu söylemektedir. Halvorsen ve Wilson (2010) da çokkültürlü eğitimin bütün öğrenciler için olduğunu söylerken, öğrencilerin demokratik topluma katılabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve davranışları edinmelerine ve farklı kültürden gelenlerin eşit eğitim fırsatı yakalamalarına yardımcı olan bir çalışma alanı olduğunu savunmaktadır.

Son dönemde eğitim paradigmasının temel amacı, bireylerin yaş, cinsiyet, kültür, zekâ, hazırbulunuşluk gibi bireysel özelliklerinin dikkate alınarak eğitim almalarını sağlamaktır. Bireylerin bağlı oldukları kültürlerin, onların öğrenmelerini etkilediğini ispatlayan çeşitli araştırmalar mevcuttur (Kennedy, 2002; Ramburuth et McCormick, 2001). Bu nedenle denilebilir ki, insanların kültürlerinden dolayı, eğitim hayatlarında çeşitli problemlerle karşılaşmaları normal bir durumdur. Bu tür kültürel sorunların çözümü de, çoğu uzman tarafından çokkültürlü eğitim olarak görülmektedir (Aydın, 2012b).

Çokkültürlü eğitim konusundaki en önemli önyargılardan birisi kuşkusuz onu sadece etnik veya dini sorunlarla ilgili bir eğitim olarak görmektir. Oysaki çokkültürlülük kültürel farklılık kavramının bünyesinde taşıdığı bütün değişkenlerle ilgilenir. Buna benzer bir önyargı da, çokkültürlü eğitimin Afrikan Amerikalılar, Latinler, fakirler, kadınlar ve diğer azınlıktaki gruplar için bir hak programı ve müfredat hareketi olmasıdır (Glazer, 1997). Fakat çokkültürlü eğitimin, toplumlarda yaşanan etnik ve dini sorunları çözüme ulaştırma gücü olduğu da inkâr edilemez bir gerçektir. Çünkü çokkültürlü eğitim sayesinde birçok ülke etnik ve dini çatışmalarını yok edecek kadar aza indirmeyi başarmıştır. Aydın (2012a) bu konuda, çokkültürlülük odaklı eğitim sayesinde, farklı etnik ve dini kökenden insanların eğitiminde karşılaşılan sorunların, insanların kültürel ihtiyaçlarının karşılanması sebebiyle çözüme ulaşacağını savunmaktadır.

Çokkültürlü Eğitimin Temel Özellikleri

Nieto (1996), çokkültürlü eğitimin kapsamlı bir okul reformu olduğunu ve okullarda kullanılan öğretim programı ve yöntem-tekniklerde öğretmen-öğrenci-veli sacayakları arasında eleştirel pedagojiyi kullandığını savunmaktadır. Buna ek olarak Nieto (1996) çokkültürlü eğitimin temel özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

1. Çok kültürlü eğitim *ırkçılık karşıtı bir eğitimidir.*
2. Çok kültürlü eğitim *temel eğitimidir.*
3. Çok kültürlü eğitim *tüm öğrenciler için önemlidir.*
4. Çok kültürlü eğitim *yayılmacı niteliktedir.*
5. Çok kültürlü eğitim *sosyal adalete dönük eğitimidir.*

6. Çok kültürlü eğitim *bir süreçtir*.
7. Çok kültürlü eğitim *eleştirel pedagojidir*.

Görüldüğü gibi çokkültürlü eğitim her öğrenciyi ve onların bağlı oldukları kültürü önemsemesiyle beraber, özde eşitlikçi ve demokratik bir eğitimi temele almaktadır (Rey, 1991). Bunun yanı sıra çokkültürlü eğitimin, akademik başarıyı artırma (Dunn, 1997), farklı kültürden insanların iletişimini güçlendirme ve onların birbirlerine karşı empati yapmalarını ve hoşgörülü davranmalarını sağlama (Derman-Sparks & A.B.C. Task Force, 1998) gibi özellikleri de mevcuttur.

Leeman (2003) ise çokkültürlü eğitimin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Öğretmen-öğretmen, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasında güven ortamı oluşturma ve kişisel katılımı sağlama,
2. Çatışmaları çözmek için açık kapı bırakma ve öğrencilerde adalet algısı oluşturma,
3. Okulda öğrenci merkezli yaklaşımı benimseme ve öğrenciler arasındaki etkileşimi güçlendirmeyi hedefleme,
4. Kültürel olarak heterojen olan grupları bir araya getirme,
5. Kültürlerarası iletişime fırsat verme,
6. Farklı kültürel gruplar için işbirlikli öğrenme.
7. Okulların her türlü ayrımcılığı reddetmesi.

Leeman (2003) çokkültürlü eğitimin özelliklerini daha çok okul boyutunda ele almış ve okul müdürünün çokkültürlü eğitim sürecinde çok önemli bir role sahip olduğunu vurgulamıştır. Çünkü bu programın etkili bir şekilde uygulanması iyi bir liderin varlığını gerektirmektedir. Bu nedenle çokkültürlü eğitimin yapıldığı okuldaki liderin, çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime karşı tavrı çok önemlidir (Polat, 2011).

Çokkültürlü Eğitimin Amaçları

Çokkültürlü eğitimin tanımlarına bakarak da bu eğitimin amaçları hakkında fikir sahibi olunabilir. Banks (1993), çokkültürlü eğitimi; tüm öğrencilerin din, dil, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, ekonomik düzey gibi farklılıklarına bakılmadan, eğitimden eşit bir şekilde faydalanmalarının sağlanması olarak tanımlarken, çokkültürlü eğitimin asıl amacını da en sade şekilde ifade etmiştir. Çokkültürlü eğitimin özdeki amacı; ayırım yapmadan eşit eğitimi sunmaktır.

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 okuryazarlığı geliştirmek
6. Kişisel gelişim

olarak sıralamaktadır. Buna ek olarak Banks (1994) ise çokkültürlü eğitimin temel amaçlarının; öğrencilere kültürel, etnik ve dilsel alternatifler sağlama,

bütün öğrencilere kendi toplumlarında, yaygın kültür içinde ve diğer etnik kültürler içinde ve arasında geçerli bilgi beceri ve yaklaşımları kazandırma, bazı etnik ve ırk gruplarının kendi benzersiz ırk, fiziksel ve kültürel özelliklerinden dolayı tecrübe edindikleri ayrışmayı azaltma, öğrencilere küresel ve sınırları olmayan teknolojik dünyada okuma, yazma ve matematik becerileri edinmelerine yardımcı olma, öğrenciye demokratik ve adil bir toplum geliştirme ve bu toplumda tüm bireylerin kültürel demokrasi ve yetkilendirme elde edebileceği biçimde bilmeyi, duyarlı olmayı ve harekete geçmeyi öğretme olduğunu söylemektedir.

Demir (2012), çokkültürlü eğitimin temel ve kişisel amaçlarını altı maddede toplamıştır;

1. Öğrencilerin kendilerinden farklı olan insanları anlamayı ve onlarla etkileşim içinde olmayı öğrenmeleri,
2. 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 gibi temel yetenekleri kazandırma,
3. Bireylerin, kendi kültürleri yanında, toplumda var olan kültürel ve etnik farklılıkları fark etmelerini ve bunlara saygı duymalarını sağlama,
4. Geleneksel olarak öğretim materyalleri ve programların dışında tutulmuş farklı grupların tarihleri ve katkıları hakkında öğrencileri bilgilendirilme,
5. Farklı kültürel grupların programlardaki mevcut saptırılmış ve taraflı tasvirleri daha doğru ve önemli bilgilerle değiştirme,
6. Bireyin kendisini anlamasını, olumlu benlik geliştirmesini ve kimliğiyle barışık olmasını sağlama.

Bu amaçlar doğrultusunda denilebilir ki, çokkültürlü eğitim aslında insanın önce kendini ve kültürünü tanıyıp bu özelliklerine değer vermesini, sonra da birlikte yaşamak zorunda olduğu bireyleri ve onların kültürlerini önemseyip bunların birer zenginlik olduğunu anlamasını sağlamaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma nicel araştırma metodu ile betimsel tarama modelinde, beşli likert tipi ölçek kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırmada, araştırmacı bir alanda öne çıkan konuları ya da bir konu hakkında değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklayan bir araştırma problemi belirler. Bir alanda öne çıkan konuları belirlemek, çalışmada kişilerden gelen cevapların genel eğilimini ve bu eğilimin kişiden kişiye nasıl değiştiğini bulmaya çalışmak anlamına gelir (Creswell, 2012).

Çalışma Grubu ve Veri Toplama

Bu araştırma kapsamında “Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği” *surveymonkey* veritabanında hazırlanmış ve eğitim fakültesi bulunan 86 üniversitenin 83’üne e-posta olarak gönderilmiştir. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında bu 83 üniversitede çalışmakta olan akademisyenlerin e-posta adreslerine, bağlı oldukları üniversitelerin web adreslerinden ulaşılmıştır. 3 üniversitenin akademik kadrosunun e-posta adresleri web adreslerinde bulunmadığından, bu üniversitelerin eğitim fakültelerine özel olarak “Elektronik Posta Adresi İstemi” başlığı altında, e-posta gönderilmiştir. Bu istem neticesinde 1 üniversite istemi reddederken, diğer 2 üniversiteden dönüt alınamamıştır.

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini Türkiye’de eğitim fakültesi olan üniversitelerde çalışan, hazırlanan anketin ulaştığı 4201 akademisyen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, araştırma için hazırlanan anketi tamamlamış olan 75 üniversitedeki 520 (263 erkek, 257 bayan) akademisyendir. Bu akademisyenlerin yaş ortalaması 36.73 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmaya katılan bütün akademisyenlerin cevabı değerlendirmeye alındığından, araştırmanın örnekleme türü *Oransız Eleman Örneklemedir*. Bu örnekleme türünde evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansı vardır (Karasar, 2009)

Veri Toplama Aracı

Bu araştırma kapsamında hazırlanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgileri (cinsiyet, yaş aralığı, etnik köken, üniversite, unvan) istenirken, ikinci bölümde “Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği” yer almaktadır. Bu ölçekte 21 madde mevcuttur. Beşli Likert tipli bu ölçek; “Kesinlikle Katılmıyorum(1)”, Katılmıyorum(2), Kısmen Katılıyorum(3), Katılıyorum(4) ve Kesinlikle Katılıyorum(5) olarak derecelendirilmiştir.

Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeğinin 21 maddesinin güvenilirliği için, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve bu katsayı .92 olarak bulunmuştur.

Tablo 1: Güvenirlilik Analizi

Güvenirlilik Katsayısı	Madde Sayısı
.92	21

Tablo 1’den elde edilen .92 katsayısı, ölçeğin, çokkültürlü eğitime ilişkin tutumu ölçmek konusunda *çok güvenilir* bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2010).

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verilerinin toplanması için Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsünden izin alınmıştır. Araştırmanın veri toplama aşamasında *surveymonkey veritabanında* hazırlanan ölçek 25 Mart 2013 tarihinde, 83 üniversitedeki 4573 kişiye e-posta olarak gönderilmiştir. Bu e-posta adreslerinden 372 adres yanlış ya da kullanılmıyor olduğu için geri dönmüştür. İki haftalık veri toplama süreci sonunda (25 Mart -7 Nisan 2013) anketin işlerliği durdurularak, araştırmanın veri toplama süreci de sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırma için hazırlanan “Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği”ne toplamda 745 akademisyen katılım göstermiştir. Ölçeğe 582 akademisyen başlamış ve bu akademisyenlerden 542’si, ölçeğinin 21 sorusunun tamamına yanıt vermiştir. Bu 542 akademisyenden 520’si ise demografik bilgi alanı ve ölçekte yer alan maddeleri eksiksiz doldurmuşlardır. 62 akademisyen ölçekteki bütün sorulara yanıt vermediği için, bu akademisyenlerin cevapları SPSS 21.0 programında gerçekleştirilen analize dâhil edilmemiştir.

Akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını belirlemek için, “Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği”nde yer alan maddelerin aritmetik ortalamasına bakılmıştır. Bu 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). Elde edilen veriler Sosyal Bilimler İçin İstatistiksel Program (SPSS, Versiyon 21.0) ile analiz edilmiştir. Akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını incelemek için her bir katılımcının maddelere verdiği cevaplar puanlandırılmış ve aritmetik ortalamaları ile standart sapma değerleri bulunmuştur. Elde edilen sonuçların hangi aralıkta olduklarına bakılmış ve öğretim elemanlarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeyleri yorumlanmıştır. İkinci olarak da bağımsız değişkenlerin akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığı incelenmiş ve bunun için de Regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Anket 4203 akademisyene gönderilmesine rağmen 582 akademisyen araştırmaya katılım göstermiştir. Bu durum, Türkiye’de e-maillere dönüt verme kültürünün yerleşik olmaması, çokkültürlü eğitime karşı görüşlerin olması, kimi akademisyenlerin ölçeğin yer aldığı e-postayı görmemesi ya da ankete katılmak istememesi gibi nedenlerle açıklanabilir.

Araştırmanın Soruları

1. Türkiye’deki üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları nedir?

2. Cinsiyet, yaş, etnik köken, kıdem ve üniversite değişkenleri, akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

Bulgular

Araştırma kapsamında çokkültürlü eğitim ölçeği aracılığı ile toplanan veriler çeşitli analizlere tabi tutulmuş ve bu analizler sonucunda bulgulara ulaşılmıştır. Akademisyenlerin ölçekten aldıkları puanların ortalamasına bakılarak, çokkültürlü eğitime karşı tutum dereceleri belirlenmeye çalışılmış ve bu analiz sonucunda, akademisyenlerin çokkültürlü eğitime karşı tutumları, yüksek derecede olumlu olarak bulunmuştur. Ayrıca akademisyenlere ait demografik bilgilerin, onların tutumlarının anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığını anlamak için regresyon analizi yapılmış fakat bu değişkenlere bakılarak çokkültürlü eğitime karşı tutumları hakkında yorum yapılamayacağı anlaşılmıştır. Aşağıda araştırmanın soruları ve bu soruların cevaplarına ilişkin analiz yorumları yer almaktadır.

1. Türkiye'deki Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları Nedir?

Akademisyenlerin ölçekteki maddeleri derecelendirme durumları aşağıdaki gibidir:

Tablo 2. Ölçekteki Maddeler ve Bu Maddeleri Derecelendiren Kişi Sayıları

Maddeler	1	2	3	4	5	Toplam
1. Farklı kültürden olan insanlara kendi anadillerinin (Kürtçe, Lazca, Çerkezce, Arapça, Gürcüce vs.) seçmeli ders olarak öğretilmesi taraftarıyım.	58	60	95	206	159	578
2. Çevremdeki insanların farklı dille anlaşmaları beni rahatsız etmez.	49	74	78	202	175	578
3. İnsanların dini inançları ne olursa olsun onlara saygı duyarım.	14	3	15	169	379	580
4. Ülkemizde cinsiyet ayrımı olduğunu düşünüyorum.	30	66	110	192	182	580
5. Engelli vatandaşlarımıza pozitif ayrımcılık yapılması gerektiğini düşünüyorum.	17	30	48	206	277	578
6. Devletimizin engelli vatandaşlar için eğitim alanında daha fazla çalışma yapması taraftarıyım.	14	7	13	183	363	580
7. İnsanlara sosyal statülerine göre davranılmaması gerektiğini düşünüyorum.	58	49	45	140	283	575
8. İnsanlara ekonomik düzeylerine göre davranılmaması gerektiğini düşünüyorum.	87	30	16	108	335	576

9. İnsanların yaşlarına bağlı olarak gerçekleştirdikleri davranışlara saygı duyarım.	11	42	107	262	153	575
10. Farklı yörelerdeki insanların birbirinden farklı davranışlara ve düşüncelere sahip olabileceklerini anlarım.	15	14	34	259	255	577
11. Çokkültürlü eğitimin farklı etnik kökenli öğrenciler için faydalı olacağına inanıyorum.	39	50	105	216	165	575
12. Çokkültürlü eğitim ile farklılıklara bağlı olarak yaşanan sorunların çözüleceğine inanıyorum.	48	72	133	202	121	576
13. Okullarda çokkültürlü eğitim programlarının uygulanmasının eğitimde fırsat eşitliği sağlayacağına inanıyorum.	40	91	135	192	116	574
14. Kendimi bir çokkültürlü eğitimci olarak görüyorum.	44	85	153	175	116	573
15. Kültürü (din, dil, ırk, yaş, cinsiyet, sosyal statü, ekonomik düzey, gelenek, görenek vs.) benden farklı olan bireylere empati ile yaklaşırım.	9	17	46	268	234	574
16. Sadece tek bir kültürün hâkim olduğu sınıflardan ziyade, birden fazla kültürün eşit haklara sahip olduğu sınıfları tercih ederim.	30	44	100	213	189	576
17. Kültürel farklılıkların öğrencilerin akademik başarıları için birer avantaj olduğunu düşünüyorum.	36	76	151	177	133	573
18. Üniversitelerde öğretmen adaylarına çokkültürlü eğitim ile ilgili temel derslerin okutulması taraftarıyım.	26	48	93	220	186	573
19. Öğretmenlerin sınıflarda kültürel çatışmalardan doğan sorunları çokkültürlü eğitim çerçevesinde çözmeleri gerektiğini düşünüyorum.	26	34	107	253	151	571
20. Öğretmenler farklı kültürlerden olan öğrencileri, kendi kültürleriyle gurur duymalarına teşvik etmelidir/cesaretlendirmelidir.	20	61	139	216	135	571
21. Türkiye'deki Eğitim Sistemi, ülkede var olan tüm etnik kimliklerin zenginliğini barındırmalıdır.	30	50	98	221	172	571
Ortalama	34	48	86	203	203	574
Yüzde (%)	5.92	8.36	14.98	35.36	35.36	

Tablo 2 incelendiğinde akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği'nde yer alan maddeleri daha çok *Katılıyorum* (%35.36) ve *Kesinlikle Katılıyorum* (%35.36) olarak derecelendirdikleri görülmektedir. Tablo 1'den akademisyenlerin çokkültürlü eğitime karşı tutumlarının yüksek derecede olduğu anlaşılmaktadır. Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği'ndeki maddelere verilen cevapların aritmetik ortalaması ve standart sapma değerlerine bakılarak, akademisyenlerin çokkültürlü eğitime karşı tutumları hakkında daha ayrıntılı yorum yapmak mümkündür. Aşağıda ölçekteki maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 3. Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği Maddelerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	\bar{X}	SS	N
1. Farklı kültürden olan insanlara kendi anadillerinin (Kürtçe, Lazca, Çerkezce, Arapça, Gürcüce vs.) seçmeli ders olarak öğretilmesi taraftarıyım.	3,63	1,24	520
2. Çevremdeki insanların farklı dille anlaşmaları beni rahatsız etmez.	3,67	1,25	520
3. İnsanların dini inançları ne olursa olsun onlara saygı duyarım.	4,54	,80	520
4. Ülkemizde cinsiyet ayrımı olduğunu düşünüyorum.	3,77	1,15	520
5. Engelli vatandaşlarımıza pozitif ayrımcılık yapılması gerektiğini düşünüyorum.	4,20	,99	520
6. Devletimizin engelli vatandaşlar için eğitim alanında daha fazla çalışma yapması taraftarıyım.	4,51	,81	520
7. İnsanlara sosyal statülerine göre davranılmaması gerektiğini düşünüyorum.	3,93	1,34	520
8. İnsanlara ekonomik düzeylerine göre davranılmaması gerektiğini düşünüyorum.	3,99	1,48	520
9. İnsanların yaşlarına bağlı olarak gerçekleştirdikleri davranışlara saygı duyarım.	3,90	,93	520
10. Farklı yörelerdeki insanların birbirinden farklı davranışlara ve düşüncelere sahip olabileceklerini anlarım.	4,27	,85	520
11. Çokkültürlü eğitimin farklı etnik kökenli öğrenciler için faydalı olacağına inanıyorum.	3,74	1,15	520
12. Çokkültürlü eğitim ile farklılıklara bağlı olarak yaşanan sorunların çözüleceğine inanıyorum.	3,50	1,18	520
13. Okullarda çokkültürlü eğitim programlarının uygulanmasının eğitimde fırsat eşitliği sağlayacağına inanıyorum.	3,47	1,17	520
14. Kendimi bir çokkültürlü eğitimci olarak görüyorum.	3,43	1,17	520

15. Kültürü (din, dil, ırk, yaş, cinsiyet, sosyal statü, ekonomik düzey, gelenek, görenek vs.) benden farklı olan bireylere empati ile yaklaşırım.	4,24	,84	520
16. Sadece tek bir kültürün hâkim olduğu sınıflardan ziyade, birden fazla kültürün eşit haklara sahip olduğu sınıfları tercih ederim.	3,88	1,09	520
17. Kültürel farklılıkların öğrencilerin akademik başarıları için birer avantaj olduğunu düşünüyorum.	3,52	1,16	520
18. Üniversitelerde öğretmen adaylarına çokkültürlü eğitim ile ilgili temel derslerin okutulması taraftarıyım.	3,86	1,10	520
19. Öğretmenlerin sınıflarda kültürel çatışmalardan doğan sorunları çokkültürlü eğitim çerçevesinde çözmeleri gerektiğini düşünüyorum.	3,84	1,03	520
20. Öğretmenler farklı kültürlerden olan öğrencileri, kendi kültürleriyle gurur duymalarına teşvik etmelidir/cesaretlendirmelidir.	3,68	1,05	520
21. Türkiye'deki Eğitim Sistemi, ülkede var olan tüm etnik kimliklerin zenginliğini barındırmalıdır.	3,81	1,12	520

Tablo 3 incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin 4. 54 ile 3. Madde olduğu görülmektedir. Bu maddede yer alan “*İnsanların dini inançları ne olursa olsun onlara saygı duyarım.*” ifadesine ölçekte yer alan 21 sorunun tamamına cevap veren 520 kişiden 14’ü “Kesinlikle Katılmıyorum”, 3’ü “Katılmıyorum”, 12’si “Kısmen Katılıyorum”, 149’u “Katılıyorum” ve 342’si de “Kesinlikle Katılıyorum” derecelerini işaretlemişlerdir.

Tablo 3’e bakıldığında en düşük ortalamaya sahip olan maddenin 3.43 ile 14. madde olduğu görülmektedir. Bu maddede yer alan “*Kendimi bir çokkültürlü eğitimci olarak görüyorum.*” ifadesine ölçekte yer alan 21 sorunun tamamına cevap veren 520 kişiden 38’i “Kesinlikle Katılmıyorum”, 75’i “Katılmıyorum”, 137’si “Kısmen Katılıyorum”, 163’ü “Katılıyorum” ve 107’si de “Kesinlikle Katılıyorum” derecelerini işaretlemişlerdir.

Tablo 3’deki standart sapma değerlerine bakacak olursak, en yüksek standart sapmaya sahip olan maddenin 1.48 ile 8, en düşük standart sapmaya sahip olan maddenin ise 0.80 ile 3. madde olduğu görülmektedir. “*İnsanlara ekonomik düzeylerine göre davranılmaması gerektiğini düşünüyorum.*” ifadesinin bulunduğu 8. madde en fazla farklılaşmanın olduğu maddeyken, “*İnsanların dini inançları ne olursa olsun onlara saygı duyarım.*” ifadesinin bulunduğu 3. madde farklılaşmanın en az olduğu maddedir. Standart sapma değerlerinin genel olarak yüksek olması, grubun heterojen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Aşağıda ölçeğin bütün maddelerini eksiksiz dolduran (520) akademisyenlerin, ölçekten aldıkları puanların bulunduğu aralıklara göre kişi sayıları yer almaktadır:

Tablo 4. Hangi Puan Aralığında Kaç Akademisyenin Bulunduğunu Gösteren Tablo

Dereceler ve Puanlar	Çok Düşük (1.00-1.80)	Düşük (1.81-2.60)	Orta (2.61-3.40)	Yüksek (3.41-4.20)	Çok Yüksek (4.21-5.00)	Toplam
Kişi Sayısı	8	19	77	246	170	520
Yüzde(%)	1.53	3.65	14.80	47.30	32.69	

Tablo 4’de Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği’nden kaç akademisyenin çok düşük, düşük, orta, yüksek ve çok yüksek kategorilerinde yer aldığını görmek mümkündür. Bu tablo incelendiğinde 8 (%1.53) akademisyen çok düşük, 19 (%3.65) akademisyen düşük, 77 (%14.80) akademisyen orta, 246 (%47.30) akademisyen yüksek ve 170 (%32.69) akademisyenin de çok yüksek puan aralığında olduğu anlaşılmaktadır. Tablodan yığılmanın en fazla olduğu kategorinin 246 (%47.30) akademisyen ile *yüksek kategorisi* olduğu görülmektedir. Buradan da Türkiye’deki akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının yüksek dereceli olduğu anlaşılmaktadır. Aşağıda ölçekteki maddelerin tamamını yanıtlayan akademisyenlerin hepsinin ölçekten aldıkları puanlarının ortalamasını gösteren tablo yer almaktadır.

Tablo 5. Akademisyenlerin Tamamının Ölçekten Aldıkları Puanların Ortalaması

Kişi Sayısı	Geçerli	520
	Geçersiz	62
Ortalama		3.88

Tablo 5’e bakıldığında akademisyenlerin tamamının ölçekten aldıkları puanların ortalamasının 3.88 olarak bulunduğu görülmektedir. 3.88 puanı 3.41-4.20, *yüksek* kategorisinde yer aldığı için, bu bulguya bakarak da Türkiye’deki akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının yüksek dereceli (olumlu) olduğu anlaşılmaktadır.

Soru 2: Cinsiyet, yaş, etnik köken, unvan ve üniversite değişkenleri, akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

Cinsiyet, yaş, etnik köken, unvan ve üniversite değişkenlerinin, akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığını anlamak için regresyon analizi yapılmıştır. Aşağıdaki Tablo 6 ve Tablo 7’de Regresyon analizi verileri yer almaktadır.

Tablo 7. Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerin Bağımlı Değişken Olarak Kullanıldığı Çoklu Regresyon Model Özeti Tablosu

Model	R	R ²	Ölçmenin Standart Hatası
1	.12	.01	.70

Tablo 7'de yer alan Çoklu Regresyon Model Özeti tablosu incelendiğinde, R² sütunundaki .01 değerinden, bağımsız değişken durumundaki cinsiyet, yaş aralığı, unvan, üniversite ve etnik köken değişkenlerinin, bağımlı değişken durumundaki ortalama puana ait varyansı %1 oranında açıkladığı anlaşılmaktadır. Bu orandan, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni çok düşük bir düzeyde yordadığı anlaşılmaktadır.

Söz konusu değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığına ANOVA tablosuna bakarak karar verebiliriz. Aşağıda Regresyon analizine ait olan ANOVA tablosu yer almaktadır.

Tablo 8. Regresyon Analizine Ait ANOVA tablosu

Model	Karelerin Toplamı	Df	Karelerin Ortalaması	F	P
Regresyon	4,04	5	,80	1,63	,14

Tablo 8'de yer alan *p* sütunundaki değer .14'dür. Bu değer .05'den büyük olduğu için söz konusu değişkenler arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu ilişkinin anlamlılık düzeyi aşağıdaki Çoklu Regresyon Analizi tablosuna bakılarak da anlaşılabilir.

Tablo 9. Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerin Bağımlı Değişken Olarak Kullanıldığı Çoklu Regresyon Analizi

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar		<i>P</i>
	<i>B</i>	Standart Hata	Beta	<i>t</i>	
Sabit	4,05	,13		30,16	,00
Cinsiyet	-,16	,06	-,11	-2,60	,00
Yaş Aralığı	,04	,04	,06	1,06	,28
Etnik Köken	,00	,01	,01	,27	,78
Üniversite	,00	,00	-,02	-,58	,55
Unvan	,00	,02	-,01	-,22	,82

Tablo 9 incelendiğinde, *p* sütunundan bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı *p* değerlerini görmek mümkündür. Cinsiyet için *p*=.00, yaş aralığı için *p*=.28, etnik köken için *p*=.78, üniversite için *p*=.55, unvan için ise *p*=.82 olarak bulunmuştur. Cinsiyet bağımsız değişkeni dışındaki değişkenlerden hiçbirinin *p* değeri .05'den küçük değildir. Bu nedenle yaş aralığı, etnik köken, unvan ve

üniversite değişkenleri, akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının anlamlı birer yordayıcısı değildir. Cinsiyet bağımsız değişkeni .05'den küçük çıkmış olsa bile ANOVA tablosundaki p değerinin .05'den büyük olması, bu değişkenin ortalama tutumu yordamasının rastlantısal olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Pedagojik bir yaklaşım olarak çokkültürlü eğitim, küresel değişimlere bağlı olarak 21. yüzyıldaki eğitim taleplerini karşılamak zorundadır (Aydın, 2013). Daha önce Türkiye ve Dünya'da çokkültürlü eğitimle ilgili gerçekleştirilmiş olan araştırmaların çoğu; çokkültürlü eğitim içeriği açısından sınıfta öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkileri, öğretmen ya da okul müdürlerinin çokkültürlü eğitime karşı tutumları ve eğitim talepleri ile ilgilidir. Bu çalışmada daha önce genel olarak odaklanılan gruplardan farklı olarak akademisyenler üzerine odaklanılmıştır. Bu sebeple araştırma, Türkiye'de çokkültürlü eğitimle ilgili gerçekleştirilmiş en kapsamlı çalışmadır.

Daha önce Türkiye'de ve dünyada çokkültürlü eğitimle ilgili gerçekleştirilen araştırmaların bulgularından; öğretmen, öğrenci, okul müdürü ve akademisyenlerin bu eğitim türüne karşı olumlu tutum içerisinde oldukları anlaşılmaktadır. Damgacı ve Aydın (2013)'ın, İstanbul ilindeki üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim görevlilerinin (82 öğretim görevlisi) çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını öğrenmek için yaptıkları çalışmaları, çokkültürlü eğitim alanında Türkiye'de yapılmış önemli araştırmalardandır. Damgacı ve Aydın (2013), bu çalışmanın sonucunda, öğretim görevlilerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının *yüksek derecede olumlu* olduğunu tespit etmişlerdir. Aynı çalışmada, öğretim görevlilerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyet, etnik köken, yaş, kıdem ve üniversite değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmış ve bu değişkenlere göre öğretim görevlilerinin görüşlerinin farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu çalışmada, kadın akademisyenlerin erkek akademisyenlerden, 30-40 yaş aralığındaki akademisyenlerin diğer yaş aralığındaki akademisyenlerden, asistanların diğer unvandaki akademisyenlerden, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi'ndeki akademisyenlerin diğer üniversitelerde çalışan akademisyenlerden ve Kürt akademisyenlerin Türk akademisyenlerden daha yüksek dereceli tutum puanına sahip oldukları bulunmuştur. Grubun tamamının çokkültürlü eğitime ilişkin tutum puanı ise 5 üzerinden 4.23 olarak ölçülmüştür. Bu çalışmada ise akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları 5 üzerinden 3.88 olarak bulunmuştur. Türkiye'deki akademisyenlerin çokkültürlü eğitim tutum ölçeceğinden aldıkları puanların ortalaması, İstanbul ilindeki akademisyenlerin ortalamasından daha düşük bulunmuştur. İstanbul'un Türkiye'deki en kozmopolit şehir olması bu durumun nedeni olabilir.

Demir (2012) de benzer bir çalışmayı Erciyes Üniversitesi'nde yürütmüş ve Damgacı ve Aydın (2013)'ın çalışmalarına benzer sonuçlara ulaşmıştır. Demir (2012), Erciyes Üniversitesi'nde, çokkültürlü eğitimin

öğretim görevlileri için önem derecesini belirlemeye çalıştığı araştırmasında, öğretim elemanlarının çokkültürlü eğitimi çok önemseydiği sonucuna varmıştır. Demir (2012) bu araştırmasında ayrıca, öğretim elemanlarının çokkültürlü eğitim teorisinin sınıfa entegre edilmesini, temelde ders içeriklerine çokkültürlü öğeler katılmasını ve ön yargının azaltılmasını son derece önemseydikleri bulgusuna da ulaşmıştır.

Çoban, Karaman & Doğan (2010) da tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarını incelemek üzere bir araştırma gerçekleştirmiş ve bu araştırmanın sonucunda aynı şekilde, öğrencilerin kültürel farklılıklara (cinsel yönelim, siyasi görüş, dini görüş, engelli, cinsiyet rolleri, sosyoekonomik düzey) karşı, öğretim görevlilerinin de olduğu gibi, olumlu bakış açısına sahip oldukları görülmüştür.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, Türkiye'de oluşturulacak bir çokkültürlü eğitim programını, bu programın aktif uygulayıcıları olan öğretmenleri yetiştirmekle mükellef akademisyenlerin desteklediklerini göstermektedir. Dünyada gerek teknoloji, gerek askeri, gerekse de eğitim alanında ileride olan ülkeler, son yirmi yıl boyunca çokkültürlü eğitimi gündemlerinde tutmuşlar ve bu eğitime geçiş yapmışlardır (Aydın, 2013). Çokkültürlü yapıya sahip olan bu ülkeler (Amerika, İsviçre, İsveç vs.), kendi içlerinde yaşadıkları etnik ve kültürel sorunları çokkültürlü eğitim sayesinde çözüme ulaştırmışlardır. Türkiye'de 36 farklı etnik kimlik bir arada yaşamaktadır (KONDA, 2011). Bu farklılıklardan dolayı kültürel haklar anlamında yıllardır devam eden çeşitli sorunları yaşayan Türkiye'nin, çokkültürlü eğitimle sorunlarını çözebileceği umulmaktadır. Bundan dolayı Milli Eğitim Bakanlığı, akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin olumlu görüşlerini dikkate alarak ve onları da çokkültürlü eğitim programı hazırlanma sürecine dâhil ederek, eğitim sisteminde çeşitli reformlar yapmalıdır.

Kaynaklar

- Açıkalın, M. (2010). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar: Çokkültürlü ve Küresel Eğitim. *Elementary Education Online*, 9 (3), 1226-1237.
- American Association of Colleges for Teacher Education. (1973). *No one model American*. Washington, D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Aydın, H. (2012a). *Multiculturalism Comes To Turkish Classrooms*. Erişim: http://www.todayszaman.com/newsdetail_getnewsbyid.action?newsid=291089
- Aydın, H. (2012b). Multicultural Education Curriculum Development. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3 (3), 277-286.
- Aydın, H. (2013). A Literature-based Approaches on Multicultural Education. *The Journal of Anthropologist*, 16 (1-2), 31-44.
- Banks, J.A. & Banks, C.A.M. (1993). *Multicultural education: Issues and perspectives*, 2. Baskı, Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education* (4th eds). Boston, MA: Pearson Publication.
- Baptiste, H. P. (1979). *Multicultural education: A synopsis*. Houston, TX: University Houston, Texas Press.
- Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 7 (2), 171-217.

- Creswell, J. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Çoban, A. E., Karaman, G. N., & Doğan, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (1), 125-136.
- Damgacı, F., & Aydın, H. (2013). Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (45) 325-341.
- Demir, S. (2012). Çokkültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 4 (7), 1453-1475.
- Derman-Sparks, L. & the A.B.C. Task Force. (1998). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington: National Association for the Education of You.
- Dunn, R. (1997). The goals and track record of multicultural education. *Educational Leadership*, 54 (7), 74-77.
- Frazier, L. (1977). The multicultural facet of education. *Journal of Research and Development in Education*, 11, 10-16.
- Glazer, (1997). *We Are All Multiculturalist Now*, Harvard Üniversitesi Yayınları, Cambridge, Massachusetts.
- Gay, G. (1994). *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*. Erişim: <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm#author>
- Grant, C.A. (1977). *Multicultural education: Commitments, issues, and applications*. Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gorski, P. C. (2004). *Multicultural Education and the Internet: Intersections and Integrations*. New York: McGraw-Hill Press.
- Halvorsen, A. L., & Wilson, S. M. (2010). Social Studies Teacher Education. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (3rd eds), *International Encyclopedia of Education* (pp. 719-737). Oxford, UK: Elsevier Academic Press.
- Hunter, W. A. (1974). *Multicultural education through competency-based teacher education*. Washington, D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Kahn, M. (2008). Multicultural education in the United States: Reflection. *Intercultural Education*, 19 (6), 527-536.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kennedy, P. (2002). Learning cultures and learning styles: myth-understandings about adult (Hong Kong) Chinese learners. *International Journal of Lifelong Education*, 21(5), 430-445.
- KONDA. (2011). *Kürt Meselesi'nde Algı ve Beklentiler (Perceptions and Expectations in the Kurdish Question)*. İstanbul, Turkey: İletişim Yayınları.
- Leeman, Y. A. M. (2003). School leadership for intercultural education. *Intercultural Education*, 14(1), 31-45.
- Nieto, S. (1996). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. 2. Baskı. New York, NY: Longman Press.
- Obama, H. B. (2012, Mart). *Obama Zafer Konuşması*. [Video]. Erişim: <http://www.youtube.com/watch?v=z-KT1Tyhapk>
- Parekh, B. (1986). The concept of multicultural education. In S. Modgil, G. K. Verma, K. Mallick, & C. Modgil (Eds.), *Multicultural Education: The interminable debate* (pp. 19-31). Philadelphia: Falmer.
- Polat, S. (2011). The Attitudes of School Directors to the Multicultural Education in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2, 2.
- Ramburuth, P., et McCormick, J. (2001). Learning Diversity in Higher Education: A Comparative Study of Asian International and Australian Students. *Higher Education*, 42(3), 333-350.
- Ramsey, P. G. (2008). History and trends of multicultural education. *NHSA Dialog*, 11 (4), 206-214.

Rey, G. A. (1991). *Teaching with a Multicultural Perspective*. Erişim:

<http://www.ericdigests.org/1992-5/perspective.htm>

Sizemore, B. A. (1981). *The politics of multicultural education*. *Urban Education*, 5, 4-11.