

## The Investigation of the Students' Attitudes toward Identity Differences in Faculty of Education

Fatih Yazıcı<sup>1</sup>, Fatma Budak<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education, Turkey

### ARTICLE INFO

#### Article History:

Received 04.02.2017

Received in revised form  
28.03.2017

Accepted 04.04.2017

Available online

02.07.2017

### ABSTRACT

Some improvements have undergone in Turkey's approach towards differences since 2000s especially within the framework of adaptation into European Union. This change effected educational policies, and obstructions to right demands of different ethnic groups and religious education were removed largely. However, teacher's characteristics should reflect this change so that it could be permanent and meaningful. The aim of this study was to reveal preservice teachers' attitudes towards identity differences. Identity Attitudes Scale (IAS), which was developed by Yazıcı (2016) to measure the attitudes towards identity differences, was conducted on 506 preservice teachers. Preservice teachers' attitudes towards identity differences in terms of gender, social environment, grade level, curriculum, and their ethnic, religious and political identities were examined using t-test, one-way variance analysis, and correlation analysis. As a result, it was found that the variables had effect on preservice teachers' attitudes at varying rates. Moreover, it was concluded that education faculties in Turkey weren't able to catch up with the changes on identity differences since the undergraduate education had slight effect on preservice teachers' attitudes.

© 2017 IOJES. All rights reserved

#### Keywords:

Identity, diversity, attitude, preservice teacher, teacher education

### Extended Summary

Turkey is a country with various identities since it has the inheritance of an empire. The number of Syrian refugees has been increasing lately, and their participation in education system makes it difficult to solve education problems in a traditional way. Moreover, different religious, denominational, and gender identities place increased demands on education, diversifying the expectations from education (Çayır, 2014). Significant advancements in rights associated with different cultural and religious identities have been made in the last decade in education system of Turkey, which tries to overcome these issues.

Although daily political discussions or extraordinary conditions sometimes overshadow the efforts of embracing identity differences in Turkey, positive changes are also observed. The educational system is unable to catch up with this improvement; however, the nation-building reflexes do not appear to affect the field of education any longer. Nevertheless, it should be kept in mind that teachers' attitudes are important for making the values of respecting different identities in education permanent and compatible with democratic values. The aim of this study is to reveal the preservice teachers' attitudes towards identity differences. Within this scope, the research questions are as follows:

- Do the preservice teachers' attitudes towards identical diversity differ in terms of gender?
- Do the preservice teachers' attitudes towards identical diversity differ in terms of their social environment?
- Do the preservice teachers' attitudes towards identical diversity differ in terms of their grade level?

<sup>1</sup> Corresponding author's address: Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education, Tokat, Turkey  
Telephone: +903562521616  
Fax: +903562521625  
e-mail: faith.yazici@gop.edu.tr  
DOI: <https://doi.org/10.15345/iojes.2017.03.020>

- Do the preservice teachers' attitudes towards identical diversity differ in terms of the curriculum they are taught?
- Do the preservice teachers' attitudes towards identical diversity differ in terms of their ethnic, religious, and political identities?

## Method

Relational screening model was used in this study to investigate the preservice teachers' attitudes towards identity differences across different variables. A questionnaire, including *demographic information form* and *Identity Attitudes Scale (IAS)*, was used to collect the data. Developed by Yazıcı (2016), IAS measures the attitude towards collective identity differences. It contains five dimensions, which are gender, national identity, ethnic identity, political identity, and religious identity. IAS was administered to 506 preservice teachers studying in the faculty of education in 2015-2016 academic year.

T-test and one-way ANOVA were used to determine whether the preservice teachers' attitudes differed by gender, social environment, religious and ethnic identities, grade level, curriculum, and political identity. Pearson Correlation Analysis was used to examine the relationship between participants' social environment and their attitudes towards identity differences.

## Conclusion and Suggestions

According to the results, female participants had more positive attitudes towards gender and political identity differences compared to male participants. The literature also reveals that female preservice teachers are more likely to tolerate sexual orientation differences compared to male participants (Duyan and Duyan, 2005; Gelbal and Duyan, 2006; Sakallı, 2002; Şah, 2012). Moreover, female participants were more likely to tolerate diverse political identities because they scored higher on democratic attitudes compared to male participants (Aydemir and Aksoy, 2010; Çermik, 2013; Genç and Kalafat, 2007; Gömleksiz and Kan, 2008; Saracaloğlu, Evin and Varol, 2004).

Our findings revealed that participants studying at the department of Psychological Counseling and Guidance had more positive attitudes towards identity differences compared to the participants studying at the department of Primary School Teaching. This result might have emerged because the participants at the department of Psychological Counseling and Guidance are exposed to different education and different psychological counseling theories. Among the psychological counseling theories, Roger's "Person-Centered Therapy" especially expects the counselor to develop attitudes, such as empathy, respect, and unconditional positive regard (İkiz and Karaca, 2011). In a world in which the differences are the part of social life, counselors are required to respect the cultural diversity and accept their clients' cultural differences unconditionally to develop confidential relations (Umucu and Voltan-Acar, 2011).

According to the results, political identities of preservice teachers are most likely to influence their attitudes towards identity differences. Conservative and nationalist participants had more negative attitudes towards gender differences compared to participants defining themselves as leftist/socialist, social democrat, and neutral. Similar to Güldü's (2010) study, it was found that conservative participants attached more importance to gender-related traditional values, such as "honor in women" and "superiority of men" compared to socialist participants.

It was found that leftist/socialist participants had more positive attitudes towards ethnic identity differences compared to nationalist, social democrat, and neutral participants. Moreover, conservative participants' attitudes towards ethnic identity differences were more positive compared to participants who identified themselves as nationalist. In Güldü's (2010) study, political identity groups, such as conservative, social democrat, and socialist groups, except for nationalists, approached positively the cultural rights of different ethnic groups in Turkey.

Leftist participants had more positive attitudes towards political identity differences compared to participants defining themselves as nationalist and neutral. Considering the contemporary political variables, leftist political approaches except for social democrats are not socially approved. Leftist/socialist groups of participants are the ones who attach importance to political identity differences most. Therefore,

they hold positive attitudes towards political identity differences because they approach these differences positively, and they expect to be approached in a similar manner.

Leftist/socialist participants had more positive attitudes towards religious identity differences compared to participants identifying themselves as conservative, nationalist, social democrat, and neutral. Similarly, in Paker and Akçalı's (2013) study, it was found that leftist participants had more positive attitudes towards secularism compared to other political identity categories. Leftist participants had significantly more positive attitudes towards identity differences compared to participants identifying themselves as conservative, nationalist, social democrat, and neutral.

When the results were discussed in terms of teacher education, it was remarkable to notice that the education in faculty of education had slight effect on preservice teachers' attitudes towards identity differences. Four-year undergraduate education had a positive effect only on preservice teachers' attitudes towards national identity differences. It did not have any effect on other four dimensions of IAS and the total score. This situation requires reevaluation of Turkey's teacher education policy. As asserted in the Introduction, the policies to increase the awareness of differences have undergone a significant change in the last decade in Turkey. However, teachers' characteristics should also be improved to make these advancements permanent and meaningful. Nevertheless, the results of this study revealed that education faculties are unable to meet this requirement.

# Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kimlik Farklılıklarına Karşı Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Fatih Yazıcı<sup>1</sup>, Fatma Budak<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

## MAKALE BİLGİ

*Makale Tarihi:*  
Alındı 04.02.2017  
Düzeltilmiş hali alındı  
28.03.2017  
Kabul edildi 04.04.2017  
Çevrimiçi yayımlandı  
02.07.2017

## ÖZ

2000'li yılların başından itibaren, özellikle Avrupa Birliği uyum süreci çerçevesinde, Türkiye'nin farklılıklara yaklaşımı konusunda önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bu değişim, eğitim politikaları üzerinde de etkili olmuş, ülkede yaşayan farklı etnik grupların hak talepleri ve özellikle dini eğitimin önündeki engeller önemli ölçüde ortadan kaldırılmıştır. Fakat kimlik farklılıklarının eğitimde karşılık bulması adına yaşanan bu değişimin kalıcı ve anlamlı olabilmesi için öğretmen niteliklerinin de, bu değişimi yansıtabilmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, eğitimde farklılıklar adına yaşanan bu değişimin uygulayıcısı olan öğretmen adaylarının, kimlik farklılıklarına karşı tutumlarını ortaya koymaktır. Katılımcıların kimlik farklılıklarına karşı tutumlarını ölçmek amacıyla Yazıcı (2016) tarafından geliştirilen Kimlik Tutumları Ölçeği (KTÖ), 506 öğretmen adayı üzerinde uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının kimlik farklılıklarına karşı tutumları üzerinde cinsiyet, sosyal çevre, sınıf düzeyi, öğrenim görülen program ile birlikte katılımcıların etnik, dinsel ve politik kimliklerinin etkisi, -t testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonunda, incelenen değişkenlerin öğretmen adaylarının kimlik tutumları üzerinde, değişen ölçülerde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının, lisans düzeyinde almış oldukları eğitimin, kimlik farklılıklarına karşı tutum üzerinde en az etkili olan değişkenlerden biri olması nedeniyle, eğitim fakültesi programlarının, Türkiye'de farklılıklar adına yaşanan gelişime ayak uyduramadığı sonucuna ulaşılmıştır.

© 2017 IOJES. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:

Kimlik, farklılık, tutum, öğretmen adayı, öğretmen yetiştirme

## Giriş

Ulus inşa süreçlerinin, II. Dünya Savaşı sonrasında güç kaybetmeye başlaması, kimliklere yüklenen anlamların da önemli ölçüde değişmesine neden olmuştur. Ulus devletlerin homojenleştirici etkilerinin azalmasıyla birlikte farklı kimliklerin de değer ve anlam kazanmaya başladığı bir sürecin yaşandığını söylemek mümkündür. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren, Avrupa başta olmak üzere yaşanan ve halen devam etmekte olan bu değişim, önemli kurumsal dönüşümlere neden olurken, eğitimin de bu bağlamda yeniden gözden geçirilmesine neden olmuştur.

Bir imparatorluk bakiyesi olması sebebiyle Türkiye, kültürel kimlik farklılıklarını bünyesinde barındıran ülkelerden biridir. Son yıllarda artan Suriyeli göçmen sayısı ve bu popülasyonun her geçen gün artan ölçülerde eğitim sistemine dâhil olması, eğitim sorunlarının geleneksel bir yaklaşımla çözülmesini güçleştirmektedir. Üstelik farklı dinsel, mezhepsel ve cinsel kimliklerin artan eşitlik ve hak taleplerinin özellikle eğitim alanında somutlaşması, eğitimden beklentileri de önemli ölçüde farklılaştırmaktadır (Çayır, 2014). Bu değişim, Türkiye'de eğitimin dayandığı modern ve ulus inşacı dinamiklerin de yeniden sorgulanması anlamına gelmektedir.

Bilindiği üzere modern dönemde eğitimin işlevinde önemli değişimler söz konusu olmuştur. Uluslaşma süreçleri ile birlikte toplumu bir arada tutan bağların da farklılaşmasıyla eğitimden, toplumun değerlerini sürdürme işlevini yerine getirmesi beklenmiştir. Durkheim'e dayandırabileceğimiz bu anlayış çerçevesinde eğitim, bireyleri topluluğa bağlamak, topluma saygı ve bağlılıklarını oluşturmak, toplumsal işlevlerini duyumsatmak durumundadır. Durkheim'e göre topluluk, üyeleri arasında yeterli benzerlikler olduğunda yaşayabilir. Eğitim ise bu benzerlikleri inşa etmek durumundadır (Meşeci Giorgetti, 2016). Ulus

<sup>2</sup> Sorumlu yazarın adresi: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat, Türkiye  
Telefon:+903562521616  
Faks: +903562521625  
e-posta: fatih.yazici@gop.edu.tr  
DOI: <https://doi.org/10.15345/iojes.2017.03.020>

devletler, benzerlikler üzerinden toplumun ve dolayısıyla kendisinin devamı için, belli bir kültürü, yani kimliği, eğitim aracılığıyla yaygınlaştırmaya çalışır. Böylelikle meşrulaştırılmak istenen genellikle kimliğin ulusal ve etnik boyutlarıdır. Türkiye örneğinde de görüldüğü gibi ulusal ve etnik kimliklerin yanı sıra politik (devletin resmi ideolojisini yansıtan) ve dinsel bir kimlik de, eğitim aracılığıyla yaygınlaştırmaya çalışılır.

Eğitim yoluyla yaygınlaştırmaya çalışılan kolektif kimlikler, genellikle sosyal kimlik kategorisi içerisinde tanımlanır. Sosyal kimlik, sosyal rollerimize dayanan kurumsal kimliklerimizi içine alan bir kategoridir (Snow, Oselin ve Corrigan-Brown, 2005; Snow, 2001). Dolayısıyla kendimize dair yaptığımız tanımlamalardan; bir sosyal statüye ilişkin yüklendiğimiz, oynadığımız ve zamanla ciddiye aldığımız rollerden kaynaklanabilir (Bilgin, 2007). Sosyal kimlik kategorisi içerisinde yer alan etnisite, ulus, din gibi aidiyetler, insanlar arasında paylaşılan bir "biz" duygusu oluşturdukları için sosyal kimlik içerisinde farklı bir sınıflandırmaya tabi tutulurlar ki bu sınıflandırmaya kolektif kimlik adı verilir (Snow, Oselin ve Corrigan-Brown, 2005). Kolektif kimlik; insanların, kim olduklarına dair algıları, "biz"le ilgili hissettikleri ve aidiyetlerine karşılık gelir (Ogbu, 2004).

Belli bir kolektif kimliğin ya da kimliklerin, eğitim yoluyla topluma aktarılması, kimliğin doğasından kaynaklanan önemli bir sorunu da beraberinde getirir. "Batı dillerinde Latince'nin idem (aynı) kökünden türetilen identite-identity kelimesi bir özdeşliği, aynılığı ifade etmektedir. Türkçe'deki kimlik ise, kim, yani "kimliklerden(sin)?" sorusundan türemiş, zorunlu bir mensubiyet işaretidir". Demek ki kavram, ana işareti ve yönelişi itibarıyla bir mensubiyeti, bir aidiyeti, bir çoklukla aynılışmayı göstermektedir (Kılıçbay, 2003). Ulus devletler açısından, bir kimlik aktarım süreci olarak eğitimi, anlamlı ve işlevsel kılan bu birleştirici/aynılaştırıcı etkidir. Fakat bu noktada göz ardı edilen ya da önemsenmeyen bir husus vardır ki her kimlik öyle olmayana, öyle tasarlanmayana, yani öteki(leri)ne nazaran konumlandırılmak ve oluşturulmak zorundadır. Yani ne olunduğu değil, ne olunmadığı üzerine oturtulan bir mimaridir. Sonuçta tüm kimliksel tanımlar, birbirlerinin aynalarında hem kendilerini, hem de diğerlerini inşa ederlerken, aslında hepsi birden tahrip olmaktadır (Kılıçbay, 2003). Kimliğin, doğasından kaynaklanan bu paradoksal durum eğitim bağlamında değerlendirildiğinde, kimlik aktarımına dayanan eğitim anlayışlarının toplumu bir yandan kolektif kimlikler etrafında birleştirmeye çalışırken diğer yandan ayırttığı anlamına gelmektedir. Nitekim Cumhuriyet dönemi Türkiye'nin eğitim sistemi, bu durumun örnekleri arasındadır.

"Eğitim yoluyla toplumun sekülerleştirilerek Türkleştirilmesi ve türdeş hale getirilmesi", erken dönem Cumhuriyetin en önemli amaçlarından biriydi (Yıldız, 2010). Böylece eğitim, Cumhuriyet döneminde ulus-devletin arzu ettiği homojen toplumu yaratma idealinin en önemli iktidar aygıtı haline gelmiştir. Bu homojenleştirme çabası öncelikle politik kimliklerin dönüştürülmesi çabalarıyla başlamış, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1923 tarihli genelgesinde okulların "cumhuriyet esaslarına sadık kalmaya telkine mecbur" oldukları belirtilmiştir (Aydın, 2013). Fakat asıl dönüşüm 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği) Kanunu ile olmuştur. Bu kanun, isminin yaptığı çağrışımla sadece kurumsal bir birleşmeyi değil, aynı zamanda eğitimin içeriğinin de birleştirici olmasını hedeflemektedir. Kanunun belirlediği amaçlar arasında Atatürk milliyetçiliğine bağlılık ve Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimsemek, korumak ve geliştirmek sayılırken, ulus-devlet anlayışının bir yansıması olarak ülkedeki çokkültürlülüğün korunmasına değinilmemiş ve müfredat ile ders kitaplarının içeriği de bu yaklaşım doğrultusunda şekillenmiştir (Kaya, 2012).

Genel olarak milli kimlik inşa çabaları olarak tanımlayabileceğimiz bu süreç 1930'lu yıllardaki "tarih devrimi" ile çok daha programlı hale getirilmiştir. Bu yıllarda etnik ve seküler bir anlayış üzerine yaslanmış Türk Tarih Tezi, resmi ideolojinin ana eksenini oluşturmuştur (Yıldırım, 2016). Zira Tarih, ilk insandan bugüne kadar 'Ben kimim?' sorusuna cevap arayarak köken problemini çözmekte ve geçmişe yapmış olduğu atıflarla yeni bir kimlik oluşturmak için araç haline getirilebilmektedir (Pamuk, 2014). Kimlik aktarımı olarak da ifade edebileceğimiz bu süreçte resmi ideolojinin ana taşıyıcısı tarih öğretimi olmuştur (Yıldırım, 2016). Tarih öğretimiyle amaçlanan durum ise 'milli kimliği özümsemiş bireyler yetiştirmek' olarak tanımlanabilir (Pamuk, 2014). Nitekim 1931 yılında yayımlanan tarih ders kitaplarında, cumhuriyetin "maarif ve terbiyede güttüğü gayenin... *Milliyetçi, halkçı, inkılâpçı, laik cumhuriyet yurttaşları yetiştirmek*" şeklinde belirlenmesi de, eğitim –özellikle tarih eğitimi- aracılığıyla aktarılmak istenen kimliğin sınırlarının ne kadar belirgin olduğunu göstermesi bakımından önemlidir (TTTC, 1931).

Cumhuriyetin erken döneminde eğitim aracılığıyla gerçekleştirilmek istenen toplumsal dönüşümün bir diğer önemli boyutunu ise dinsel kimlikler oluşturmaktadır. Bu dönemde gerçekleştirilen reformlar çerçevesinde dinsel kimlik farklılıklarına saygı, sekülerleşmenin dar çerçevesinde ele alınmıştır. Üstelik "Türkiye'de salt Müslümanların yaşamadığı, başka dinlerden insanların da bulunduğu" gerekçesiyle 1927'de din derslerinin ilk ve ortaöğretimde kaldırılması örneğinde olduğu gibi (Sakaoğlu, 1992), dinsel kimlik farklılıklarına saygı, dinsel özgürlüklerin sınırlandırılmasının gerekçesi olabilmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'yla kurulan İmam Hatip okullarının, devlet yardımının kesilmesiyle 1930-31'de kendiliğinden kapanmak zorunda bırakılması, İlahiyat Fakültesi'nin ise 1934 yılındaki üniversite reformu ile kapatılması da yine dinsel kimlikler üzerindeki baskı ve dini özgürlüklerin sınırlandırılması bağlamında değerlendirilebilir. Bu tutum, azınlık okullarında da geçerli olmuş, her türlü dini eğitim yasaklanmış ve bu yasak yakından takip edilmiştir (Tekeli, 1983). Bu dönemde dini özgürlüklerin ve dolayısıyla dini kimliklerin sınırlandırılmasında dinin, "saf milliyetçilikle bağdaşmayan, modern teknoloji ve yöntemlerin benimsenmesini önleyen geri bir öge" olarak algılanmasının etkisi büyüktür (Kaplan, 2005). Pozitivist felsefesinin bir yansıması olarak, özellikle Cumhuriyet seçkinleri arasında oldukça yaygınlık kazanan, "dinin ilerlemeye engel olduğu" anlayışı, tarih derslerine de yansımıştır. Zira bu dönemde okutulan tarih ders kitaplarında dinsel aidiyet ve düşünceye karşıt bir dil geliştirilmiş ve böylece geleneksel kimliğin kurucu ögesi olan dinin yerine laik düşünce ikame edilmek istenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2015).

Eğitimin dinsel kimliklere yaklaşımı, tek partili dönemden çok partili hayata geçilmesiyle birlikte önemli bir değişim gösterirken, diğer kolektif kimliklere yaklaşım konusunda aynı şeyi söylemek mümkün değildir. Örneğin erken Cumhuriyet dönemi sonrasında da "milli eğitim ideolojisi"nin "öbür uluslara karşı güvensizliği" sürekli bir "şüphe ve korku" çerçevesinde telkin ettiğini söylemek mümkündür (Kaplan, 2005). Her ne kadar 1960-2000'ler arasında siyasi iktidar bağlamında yaşanan istikrarsızlık, belli bir politik kimliğin eğitim aracılığıyla dayatılmasını engellemişse de 12 Eylül sonrası yaşanan süreci, bu genellemenin dışında tutmak gerekir. Darbe rejimi ile birlikte bir politik kimlik olarak Atatürkçülük, "milli eğitimin resmi ideolojisi" olarak ilan edilmiş (Kaplan, 2005), 1970'li yıllarda programlı hale getirilen Türk İslam Sentezi düşüncesi ile Atatürkçülük birbirine eklenmiştir. Milli kültür de denilen bu anlayış eğitim politikalarının temel belirleyicisi olarak günümüze kadar etkisini hissettirmiştir (Yıldırım, 2016). Öyle ki Milli Eğitim Temel Kanunu'nda 1983 yılında yapılan değişiklikte eğitimin temel amacı şu şekilde belirlenmiştir: " ... *Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek ...* " (MEB, 1973). Görüldüğü üzere kanun, eğitimin etnik, ulusal, dinsel ve politik kimlikler üzerinde belirleyici ve dönüştürücü bir etkiye sahip olması gerektiğini öngörmektedir. Bu anlayış içinde kolektif kimlik farklılıklarına tanınan alan ise son derece sınırlıdır. Bununla birlikte halen yürürlükte olan Milli Eğitim Temel Kanunu ayrımcılığı yasaklamaktadır, ancak mevzuat ayrımcılığın tanımını yapmazken, eğitimde ayrımcılık mağdurlarının ne tip bir başvuru yapabilecekleri, nasıl bir yardım/tazmin alabilecekleri konusunda düzenlemeler bulunmaması, kimlik farklılıklarına saygı ile ilgili bir başka sorunu teşkil etmektedir (Kaya, 2012).

Türkiye'nin de taraf olduğu uluslararası sözleşme ve belgeler, ebeveynlerin çocuklarının alacağı eğitim türünü seçme hakkını güvence altına almakta ve eğitim sisteminin, çocuğun ebeveynlerinin dini ve felsefi kanaatlerine, kültürel kimliğine, diline ve değerlerine saygı göstermesini gerektirmektedir (Kaya, 2012). Bu hakların tanınmaması durumunda kendi kimliklerini, dillerini ve değerlerini yeniden üretmemeye ve çocuklarına aktaramama kaygısı yaşayan etnik ya da dinsel gruplar ise kimliklerini siyasallaştırmakta, taleplerini bu kimlik üzerinden formüle etmektedir. Böyle bir süreç Türkiye'de kimlik politikalarına dayanan mikro-milliyetçiliklere ve keskin toplumsal çatışmalara yol açma potansiyeli taşımaktadır. Bu sorunların üstesinden gelmeye çalışan Türkiye'nin eğitim sisteminde son on yıl içerisinde, kültürel ve dinsel kimlik farklılıklarından doğan hak talepleriyle ilgili önemli gelişmeler yaşanmıştır. Okullara seçmeli Kurmanci, Zazaki, Abazaca, Adigece, Lazca dersleri konulması, anadil eğitiminin önündeki engellerin önemli ölçüde ortadan kaldırılması, seçmeli Kuran-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler derslerinin müfredata dâhil edilmesi, bu gelişmeler arasındadır. Bununla birlikte ders kitaplarında farklılıkların görmezden gelinmesi ya da toplumsal cinsiyet ayrımcılığı konusundaki sorunlar devam

etmekle birlikte, önceki yıllarla karşılaştırıldığında ayrımcı ifadeler ve hak ihlalleri konusunda nispeten bir iyileşmenin yaşandığı da söylenebilir (Çayır, 2014).

Bazen güncel politik tartışmalar bazen de yaşanan olağanüstü koşullar, kimlik farklılıklarına karşı yaklaşımı gölgelese de, Türkiye'nin farklılıklara yönelik tutumunda olumlu bir değişimden söz edilebilir. Her ne kadar eğitim sistemi bu gelişimle tam bir uyum içinde olmasa da, ulus inşa reflekslerinin artık eğitimde de sürdürülmeme eğiliminde olduğu söylenebilir. Fakat unutmamak gerekir ki, eğitimde kimlik farklılıklarına saygı anlamında yaşanan gelişmelerin kalıcı ve demokratik değerlerle uyumlu olabilmesi için öğretmenlerin bu konudaki tutumu önemlidir. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının kimlik farklılıklarına karşı tutumlarını ortaya koymaktır. Bu kapsamda cevap aranan araştırma soruları ise şu şekildedir:

- Öğretmen adaylarının kimlik farklılıklarına karşı tutumları, cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının kimlik farklılıklarına karşı tutumları, sosyal çevrelerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının kimlik farklılıklarına karşı tutumları, sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının kimlik farklılıklarına karşı tutumları, öğrenim görülen programa göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının kimlik farklılıklarına karşı tutumları, etnik, dinsel ve politik kimliklerine göre farklılaşmakta mıdır?

## Yöntem

Öğretmen adaylarının kimlik farklılıklarına karşı tutumlarını, farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2005). Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında, Karadeniz bölgesinde yer alan bir eğitim fakültesinde öğrenim gören 506 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında katılımcıların öğrenim gördüğü sınıf ve program gibi değişkenler göz önünde bulundurulduğundan amaçlı örneklem yönteminden yararlanılmıştır.

**Tablo 1.** Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik özellikleri

Cinsiyet	f	%	Yaşamlarının Çoğunu Geçirdikleri Yerleşim Birimi	f	%
Erkek	161	32	İstanbul/Ankara/İzmir	56	11
Kadın	329	65	Diğer Büyükşehirler	65	13
<b>Bölüm</b>			İl Merkezi	157	31
Sınıf Öğretmenliği	174	34	İlçe Merkezi	128	25
Fen Bilgisi Öğretmenliği	90	18	Kasaba	36	7
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	136	27	Köy	60	12
Resim-İş Öğretmenliği	51	10	<b>Sınıf</b>		
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	55	11	1.Sınıf	152	30
<b>Etnik Kimlik</b>			2. Sınıf	130	26
Türk	323	64	3.Sınıf	129	25
Kürt	30	6	4.Sınıf	95	19
Alevi	9	2	<b>Politik Kimlik</b>		
Çerkez	9	2	Muhafazakâr	111	22
Laz	7	1.5	Milliyetçi	69	14
Arap	5	1	Sosyal Demokrat	44	9
Gürcü	5	1	Sol/sosyalist	23	5
Boşnak	3	1	Tarafsız	54	10
Zaza	3	1	Boş	205	40
Diğer	8	2	<b>Dinsel Kimlik</b>		
Boş	109	22	Sünni/İslam	442	87
			Alevi	20	4
			Ateist	5	1
			Diğer	6	1
			Boş	36	7

Tabloda görüldüğü üzere, araştırmaya katılan 506 öğretmen adayından 329'u kadın, 161'i erkektir. Araştırmada Sınıf Öğretmenliği'nden 174, Fen Bilgisi Öğretmenliği'nden 90, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği'nden 136, Resim İş Öğretmenliği'nden 51, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programından 55 katılımcı yer almaktadır. Katılımcılardan 152'si 1. sınıf, 130'u 2. sınıf, 129'u 3. sınıf ve 95'i 4. sınıf düzeyinde eğitim almaktadır. Katılımcıların yetiştikleri sosyo-kültürel çevreye göre dağılımları incelendiğinde, dağılımın önemli bir kısmının il ve ilçe merkezlerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Katılımcıların kolektif kimlik türlerinin dağılımına bakıldığında, etnik kimlik olarak çoğunluğunun (% 64) Türk, dinsel kimlik olarak da Sünni İslam (%87) çerçevesinde kendilerini tanımladıkları gözlemlenmektedir. Politik kimlik bakımından ise nispeten Türkiye profiline yakın bir dağılım olduğu söylenebilir. Demografik verilerin dağılımında dikkat çeken bir özellik de cinsiyet, program sınıf, yerleşim birimi gibi değişkenleri cevaplamaktan kaçınmayan öğrenciler; dinsel, etnik ve özellikle politik kimliklerini ifade etmede çekince yaşamalarıdır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak *demografik bilgi formu* ve *Kimlik Tutumları Ölçeği*'nden (KTÖ) oluşan anket kullanılmıştır. Yazıcı (2016) tarafından geliştirilen KTÖ, kolektif kimlik farklılıklarına ilişkin tutumları ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda toplumsal cinsiyet, ulusal kimlik, etnik kimlik, politik kimlik ve dinsel kimlik olmak üzere 5 boyuttan oluşmaktadır. 28 maddenin yer aldığı KTÖ, "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde belirlenen 5'li likert tipindedir.

Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett testinden yararlanılmıştır. KMO değeri .86 ve Bartlett testi ise anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2 (378) = 4077.74$ ;  $p < .01$ ). Bu değerler, toplanan verinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2008). Temel bileşenler analizi (principal components analysis) ve varimax döndürme yöntemlerinin kullanıldığı açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 5 faktörle sınırlanan yapı, toplam varyansın %49.61'ini açıklamaktadır. Sosyal bilimlerde yapılan çalışmalarda, % 40 ve üzerindeki varyans oranları yeterli görülmektedir (Tavşancıl, 2006). Dolayısıyla KTÖ'nün beş faktörde açıkladığı varyans oranı kabul edilebilirdir. Ölçeği oluşturan maddelerin faktör yüklerine bakıldığında ise toplumsal cinsiyet boyutunda .58-.81, ulusal kimlik boyutunda .55-.78, etnik kimlik boyutunda .61-.68, politik kimlik boyutunda .38-.70 ve dinsel kimlik boyutunda .57-.77 arasında değiştiği görülmektedir. 350 ve üzeri örneklem büyüklüklerinde faktör yüklerinin .30'un üzerinde olması beklenmektedir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2016; Büyüköztürk, 2008; Tavşancıl, 2006). Dolayısıyla .38-.81 arasında değişen faktör yükleri, KTÖ'nün yapı geçerliliğini sağladığını göstermektedir.

Ölçeği oluşturan faktörlere ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ise toplumsal cinsiyet boyutunda .81, ulusal kimlik boyutunda .73, etnik kimlik boyutunda .74, politik kimlik boyutunda .71 ve dinsel kimlik boyutunda .79 olarak hesaplanmıştır. Bu değer KTÖ'nün tamamı için de .86'dır. Bütün bu veriler KTÖ'nün iç tutarlığı sağladığını göstermektedir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2016; Büyüköztürk, 2008).

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS paket programları ile analiz edilmiştir. Araştırma çerçevesinde öğretmen adaylarının kimlik farklılıklarına karşı tutumlarının cinsiyet, yetiştikleri sosyal çevre, dinsel ve etnik kimliklerine farklılaşma durumunu incelemek için *t*-testi; öğrenim görülen sınıf, program ve politik kimliklerine göre farklılaşma durumu için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Katılımcıların yaşamlarını geçirdiği sosyal çevre ile kimlik farklılıklarına karşı tutum arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla da Pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

### Bulgular

Öğretmen adaylarının kimliklere yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ilişkisiz grup *t*-testi yapılmıştır. KTÖ'nün 5 farklı boyutuna ve toplam puanına ilişkin yapılan *t*-testi sonuçları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.



**Tablo 2.** Öğretmen adaylarının kimliklere ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t Testi		
					t	Sd	p
Toplumsal Cinsiyet Farklılıkları	Kadın	329	2,93	,89	6,61	488	,000''
	Erkek	161	2,34	,96			
Ulusal Kimlik Farklılıkları	Kadın		3,06	,77	,036		,971
	Erkek		3,06	,96			
Etnik Kimlik Farklılıkları	Kadın		3,58	,72	-1,48		,140
	Erkek		3,70	,88			
Politik Kimlik Farklılıkları	Kadın		3,46	,67	-2,55		,011''
	Erkek		3,64	,74			
Dinsel Kimlik Farklılıkları	Kadın		3,75	,65	-,55		,577
	Erkek		3,79	,83			
Toplam	Kadın		3,36	,46	1,08		,280
	Erkek		3,30	,62			

\*P&lt;.05

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi katılımcıların kimlik farklılıklarına karşı tutumları, cinsiyet değişkenine göre KTÖ'nün 3 farklı boyutunda ve KTÖ toplam puanında anlamlı bir farklılık göstermezken, toplumsal cinsiyet ve politik kimlik boyutlarında P<.05 düzeyinde farklılaşmaktadır. Buna göre kadın katılımcıların toplumsal cinsiyet ve politik kimlik farklılıklarına karşı tutumları erkek katılımcılara daha olumlu olup, aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Sosyal çevrenin kimlik tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla katılımcılardan, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim birimini köyden, İstanbul/Ankara/İzmir gibi büyükşehirlere doğru değişen seçeneklerde belirtmeleri istenmiştir. Büyüklükleri sırasıyla değişen bu yerleşim birimleri ile öğretmen adaylarının kimlik farklılıklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla Pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler, aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 3.** Öğretmen adaylarının kimliklere ilişkin tutumları ile yetiştikleri sosyal çevre arasındaki ilişki

		Toplumsal Cinsiyet	Ulusal Kimlik	Etnik Kimlik	Politik Kimlik	Dini Kimlik	Toplam
<b>Yerleşim Birimi</b>	r	,088*	,042	,001	,028	,030	,064
	p	,049	,345	,982	,529	,497	,153
	n	502					

\*P&lt;.05

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi katılımcıların yetiştikleri sosyal çevreye ile KTÖ'nün 4 farklı boyutunda ve KTÖ toplam puanında anlamlı bir ilişkin bulunmamasına karşın, toplumsal cinsiyet boyutunda P<.05 düzeyinde bir ilişki söz konusudur. Buna göre yaşanan yerleşim birimi büyüdükçe toplumsal cinsiyet farklılıklarına karşı olumlu tutumda da artış gözlenmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerinin, kimlik farklılıklarına karşı tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi katılımcıların kimlik farklılıklarına karşı tutumları, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre KTÖ'nün 4 farklı boyutunda ve KTÖ toplam puanında anlamlı bir farklılık göstermezken, ulusal kimlik boyutunda P<.05 düzeyinde farklılaşmaktadır. Birimler arası farkların, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ulusal kimlik farklılıklarına göre tutumları, 1. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olup aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

**Tablo 4.** Öğretmen adaylarının kimliklere ilişkin tutumlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılaşma durumu

Boyut	Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss	F	P	Fark (Scheffe)
Toplumsal Cinsiyet Farklılıkları	1. sınıf	152	2,65	,98	1,044	,373	
	2. sınıf	130	2,82	,91			
	3. sınıf	129	2,73	,94			
	4. sınıf	95	2,83	,97			
Ulusal Kimlik Farklılıkları	1. sınıf		2,93	,88	3,288	,021*	4.sınıf > 1.sınıf
	2. sınıf		3,07	,76			
	3. sınıf		3,05	,85			
	4. sınıf		3,27	,78			
Etnik Kimlik Farklılıkları	1. sınıf		3,59	,81	,663	,575	
	2. sınıf		3,68	,71			
	3. sınıf		3,56	,83			
	4. sınıf		3,66	,73			
Politik Kimlik Farklılıkları	1. sınıf		3,53	,69	1,941	,122	
	2. sınıf		3,51	,68			
	3. sınıf		3,40	,76			
	4. sınıf		3,63	,64			
Dinsel Kimlik Farklılıkları	1. sınıf		3,72	,71	1,042	,374	
	2. sınıf		3,73	,71			
	3. sınıf		3,73	,75			
	4. sınıf		3,87	,69			
Toplam	1. sınıf		3,28	,54	2,459	,062	
	2. sınıf		3,36	,46			
	3. sınıf		3,29	,53			
	4. sınıf		3,45	,53			

\*P&lt;.05

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programın, kimlik farklılıklarına karşı tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Yapılan Anova testi sonuçlarına göre, katılımcıların toplumsal cinsiyet boyutuna verdikleri puanlar, öğrenim gördükleri programa göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Birimler arası farkların, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında öğrenim gören öğrencilerin toplumsal cinsiyet tutumları sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek olup aralarındaki fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır. Benzer bir durum dinsel kimlik farklılıklarına karşı tutumda da söz konusudur. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında öğrenim gören öğrencilerin dinsel kimlik farklılıklarına karşı tutumları Sınıf Öğretmenliği, Resim-İş Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek olup aralarındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. KTÖ toplam puanlarının öğrenim görülen programa göre dağılımına bakıldığında, yine Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında öğrenim gören öğrencilerin kimlik farklılıklarına karşı tutumları, Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olup aralarındaki fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Sahip olunan etnik kimliğin, kimlik tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla katılımcılardan etnik kimliklerini belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların çeşitlilik arz etmesi üzerine ilgili cevaplar, Türk ve "farklı etnik kimlik" şeklinde kategorize edilmiştir. Öğretmen adaylarının kimliklere yönelik tutumlarının sahip oldukları etnik kimliklerine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ilişkisiz grup t-testi yapılmıştır. KTÖ'nün 5 farklı boyutuna ve toplam puanına ilişkin yapılan t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmen adaylarının kimliklere ilişkin tutumlarının öğrenim gördükleri programa göre farklılaşma durumu

Boyut	Program	n	$\bar{X}$	ss	F	P	Fark (Scheffe)
Toplumsal Cinsiyet Farklılıkları	Sınıf Öğretmenliği	174	2,68	,96	4,989	,001*	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık > Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
	Resim-İş Öğretmenliği	51	2,97	1,07			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	136	2,53	,87			
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	90	2,91	,93			
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	55	3,07	,97			
Ulusal Kimlik Farklılıkları	Sınıf Öğretmenliği		3,02	,83	,417	,796	
	Resim-İş Öğretmenliği		3,14	,80			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği		3,07	,87			
	Fen Bilgisi Öğretmenliği		3,05	,75			
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık		3,15	,92			
Etnik Kimlik Farklılıkları	Sınıf Öğretmenliği		3,56	,76	2,352	,053	
	Resim-İş Öğretmenliği		3,48	,73			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği		3,73	,82			
	Fen Bilgisi Öğretmenliği		3,55	,71			
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık		3,81	,92			
Politik Kimlik Farklılıkları	Sınıf Öğretmenliği		3,49	,69	1,186	,316	
	Resim-İş Öğretmenliği		3,43	,58			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği		3,55	,76			
	Fen Bilgisi Öğretmenliği		3,45	,70			
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık		3,67	,71			
Dinsel Kimlik Farklılıkları	Sınıf Öğretmenliği		3,69	,71	5,514	,000	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık>Sınıf Öğretmenliği, Resim-İş Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği
	Resim-İş Öğretmenliği		3,62	,67			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği		3,85	,72			
	Fen Bilgisi Öğretmenliği		3,61	,73			
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık		4,10	,64			
Toplam	Sınıf Öğretmenliği		3,29	,54	3,130	,015	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık > Sınıf Öğretmenliği
	Resim-İş Öğretmenliği		3,33	,51			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği		3,34	,51			
	Fen Bilgisi Öğretmenliği		3,31	,51			
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık		3,56	,49			

\*P&lt;.05

**Tablo 6.** Öğretmen adaylarının kimliklere ilişkin tutumlarının etnik kimliklerine göre farklılaşma durumu

Boyut	Etnik Kimlik	n	$\bar{X}$	ss	t Testi		
					t	Sd	p
Toplumsal Cinsiyet Farklılıkları	Türk	323	2,69	,95	-,76	391	,449
	Farklı Etnik Kimlik	70	2,78	,92			
Ulusal Kimlik Farklılıkları	Türk		3,03	,85	-1,59		,114
	Farklı Etnik Kimlik		3,19	,78			
Etnik Kimlik Farklılıkları	Türk		3,58	,79	-2,31		,023*
	Farklı Etnik Kimlik		3,84	,86			
Politik Kimlik Farklılıkları	Türk		3,49	,66	-2,24		,027*
	Farklı Etnik Kimlik		3,71	,75			
Dinsel Kimlik Farklılıkları	Türk		3,73	,70	-4,38		,000*
	Farklı Etnik Kimlik		4,11	,64			
Toplam	Türk		3,30	,51	-3,25		,002*
	Farklı Etnik Kimlik		3,53	,52			

\*P&lt;.05

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi katılımcıların kimlik farklılıklarına karşı tutumları, etnik kimliklerine göre KTÖ'nün toplumsal cinsiyet ve ulusal kimlik farklılıkları boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermezken etnik kimlik, politik kimlik, dinsel kimlik farklılıkları boyutlarında p<.05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Bununla birlikte aynı farklılık, KTÖ'nün toplam puanı üzerinde de söz konusudur.

Anlamli farklilik gosteren 3 boyutta ve KTÖ'nün toplam puanında da etnik kimlik farkliliğına sahip öğretmen adaylarının tutum puanları Türk etnik kökeninden katılımcılara göre daha yüksektir.

Dinsel kimliğin, kimlik tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla katılımcılardan dinsel kimliklerini belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların çeşitlilik arz etmesi üzerine ilgili cevaplar, Sünni İslam ve "farklı dinsel kimlik" şeklinde kategorize edilmiştir. Öğretmen adaylarının kimliklere yönelik tutumlarının sahip oldukları dinsel kimliklerine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ilişkisiz grup *t*-testi yapılmıştır. KTÖ'nün 5 farklı boyutuna ve toplam puanına ilişkin yapılan *t*-testi sonuçları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmen adaylarının kimliklere ilişkin tutumlarının dinsel kimliklerine göre farklılaşma durumu

Boyut	Etnik Kimlik	n	$\bar{X}$	ss	t Testi		
					t	Sd	p
Toplumsal Cinsiyet Farklılıkları	Sünni İslam	442	2,67	,93	-2,734	468	,011*
	Farklı Dinsel Kimlik	28	3,33	1,25			
Ulusal Kimlik Farklılıkları	Sünni İslam		3,07	,84	1,010		,320
	Farklı Dinsel Kimlik		2,93	,74			
Etnik Kimlik Farklılıkları	Sünni İslam		3,65	,77	,556		,582
	Farklı Dinsel Kimlik		3,54	,96			
Politik Kimlik Farklılıkları	Sünni İslam		3,52	,69	-,700		,489
	Farklı Dinsel Kimlik		3,62	,78			
Dinsel Kimlik Farklılıkları	Sünni İslam		3,72	,71	-3,387		,002*
	Farklı Dinsel Kimlik		4,17	,67			
Toplam	Sünni İslam		3,32	,51	-1,658		,108
	Farklı Dinsel Kimlik		3,54	,67			

\*P<.05

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların dinsel kimlikleri, ulusal kimlik, etnik kimlik ve politik kimlik farklılıkları ile KTÖ'nün toplam puanı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değilken, toplumsal cinsiyet ve dinsel kimlik farklılıkları üzerinde p<.05 düzeyinde anlamlı bir etki göstermektedir. Buna göre Sünni İslam kimliğini paylaşan öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet ve dinsel kimlik farklılıklarına karşı tutum puanları, diğer öğretmen adaylarına göre daha düşüktür. Öğretmen adaylarının politik kimliklerinin, kimlik farklılıklarına karşı tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre öğretmen adaylarının politik kimlikleri, KTÖ'nün tüm boyutları ve ölçeğin toplam puanı üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Birimler arası farkların, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, kendisini muhafazakâr olarak tanımlayan öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet farklılıklarına karşı tutumları, politik görüşünü sosyal demokrat, sol/sosyalist ve tarafsız olarak tanımlayanlardan daha düşüktür. Bununla birlikte kendisini milliyetçi olarak tanımlayan öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet farklılıklarına karşı tutumları yine kendi politik kimliğini sosyal demokrat, sol/sosyalist ve tarafsız olarak tanımlayanlardan daha düşüktür.

Katılımcıların ulusal kimlik farklılıklarına karşı tutumlar incelendiğinde kendisini milliyetçi olarak tanımlayanların tutumları, kendisini muhafazakâr ve sol/sosyalist olarak tanımlayanlardan anlamlı biçimde düşüktür. Politik kimliğini sol/sosyalist olarak tanımlayanların etnik kimlik farklılıklarına karşı tutumları, kendisini milliyetçi, sosyal demokrat ve tarafsız olarak tanımlayanlardan daha yüksek olup aralarında anlamlı bir farklılaşma söz konusudur. Kendisini muhafazakâr olarak tanımlayanların etnik kimlik farklılıklarına karşı tutumları ise, kendisini milliyetçi olarak tanımlayanlardan daha olumlu olup aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Politik kimlik farklılıklarına karşı kendisini sol/sosyalist olarak tanımlayanların tutumları, kendisini milliyetçi ve tarafsız olarak tanımlayanlardan daha yüksek olup aralarındaki fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır. Dinsel kimlik farklılıklarına karşı tutumda da politik kimliğini sol/sosyalist olarak ifade

edenlerin tutum puanları, kendisini muhafazakâr, milliyetçi, sosyal demokrat ve tarafsız olarak tanımlayanlardan daha yüksek olup aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Ölçeğe bir bütün olarak bakıldığında ise yine politik kimliğini sol/sosyalist olarak tanımlayanların kimlik farklılıklarına karşı tutumları, kendilerini muhafazakâr, milliyetçi, sosyal demokrat ve tarafsız olarak tanımlayanlardan anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

**Tablo 8.** Politik kimlik farklılıklarına göre varyans analizi sonuçları

Faktör	Politik Kimlik	n	$\bar{X}$	Ss	F	P	Fark (Scheffe)
Toplumsal Cinsiyet Farklılıkları	Tarafsız	54	3,06	1,02	7,656	,000*	Muhafazakâr < Sol/sosyalist, Sosyal Demokrat, Tarafsız
	Muhafazakâr	111	2,54	,88			
	Milliyetçi	69	2,49	,98			
	Sosyal Demokrat	44	3,07	1,00			
	Sol/sosyalist	23	3,37	1,00			
Ulusal Kimlik Farklılıkları	Tarafsız		2,95	,79	9,463	,000*	Milliyetçi<Muhafazakar, Sol/sosyalist
	Muhafazakâr		3,27	,92			
	Milliyetçi		2,59	,69			
	Sosyal Demokrat		2,85	,81			
	Sol/sosyalist		3,48	,83			
Etnik Kimlik Farklılıkları	Tarafsız		3,53	,85	9,410	,000*	Sol/sosyalist>Tarafsız, Milliyetçi, Sosyal Demokrat
	Muhafazakâr		3,76	,73			
	Milliyetçi		3,25	,83			
	Sosyal Demokrat		3,57	,71			
	Sol/sosyalist		4,31	,82			
Politik Kimlik Farklılıkları	Tarafsız		3,41	,78	4,440	,002*	Sol/sosyalist>Tarafsız, Milliyetçi
	Muhafazakâr		3,60	,64			
	Milliyetçi		3,43	,68			
	Sosyal Demokrat		3,56	,60			
	Sol/sosyalist		4,07	,80			
Dinsel Kimlik Farklılıkları	Tarafsız		3,81	,62	6,362	,000*	Sol/sosyalist> Tarafsız, Milliyetçi, Muhafazakar, Sosyal Demokrat
	Muhafazakâr		3,73	,75			
	Milliyetçi		3,59	,74			
	Sosyal Demokrat		3,81	,68			
	Sol/sosyalist		4,44	,59			
Toplam	Tarafsız		3,36	,46	12,008	,000*	Sol/sosyalist> Tarafsız, Milliyetçi, Muhafazakar, Sosyal Demokrat
	Muhafazakâr		3,37	,54			
	Milliyetçi		3,08	,50			
	Sosyal Demokrat		3,38	,51			
	Sol/sosyalist		3,94	,57			

\*P<.05

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada öğretmen adaylarının kolektif kimlik farklılıklarına karşı tutumları, farklı değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Bu kapsamda cinsiyet, yetişilen sosyal çevre, öğrenim görülen sınıf ve program değişkenleri ile birlikte katılımcıların etnik, dinsel ve politik kimliklerinin, kendilerinden farklı kolektif kimliklere karşı tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonunda bütün bu değişkenlerin, öğretmenlerin farklı kimliklere karşı tutumlarının oluşmasında değişen ölçülerde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmen adaylarının kimlik farklılıklarına karşı tutumlarını etkileyen değişkenlerden ilki cinsiyettir. Araştırma sonuçlarına göre kadın katılımcıların toplumsal cinsiyet farklılıklarına karşı tutumları erkek katılımcılara göre daha olumludur. Bu durumun nedeni kadınların, toplumsal cinsiyet tartışmalarının en önemli öznesi olmaları ve toplumsal olarak inşa edilen bu kategorinin kadını ikincil bir konumda

tanımlaması olabilir. Zira üniversite öğrencileri üzerinde yapılan farklı araştırmalar da, erkek katılımcıların kadınlara oranla toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin daha geleneksel bir anlayışa sahip olduklarını göstermektedir (Ataklı, Yertutan ve Ekinci, 2004; Herek, 1988; Kahraman, Tunçdemir, Kekillioğlu, Özcan, Kahraman, 2015; Seçgin ve Tural, 2011). Kadının ikincil konumu yanında toplumsal cinsiyet tutumlarını belirleyen bir diğer etken ise cinsel yönelim farklılıklarıdır. Yapılan araştırmalar kadın öğretmen adaylarının cinsel yönelim farklılıkları konusunda da erkek katılımcılara oranla daha toleranslı olduklarını ortaya koymaktadır (Duyan ve Duyan, 2005; Gelbal ve Duyan, 2006; Sakallı, 2002; Şah, 2012).

Araştırma sonuçları kadın katılımcıların, toplumsal cinsiyet yanında politik kimlik farklılıklarına karşı da daha olumlu bir tutum içerisinde olduklarını göstermektedir. Bu sonuç, Çoban, Karaman ve Doğan (2010) tarafından yapılan araştırmada, kadınların siyasi görüş farklılıklarına, erkeklere oranla daha olumlu yaklaştıkları yönündeki bulguyla uyumludur. Bununla birlikte elde edilen bu sonuç, kadınların farklılıklara karşı daha duyarlı olduğu şeklindeki araştırma sonuçlarının bir parçası olarak değerlendirilebilir (Harbaugh, Lindsey, 2015; Holladay, Knight, Paige, Quiñones, 2003; Whitt, Edison, Pascarella, Terenzini, Nora, 2001). Aynı zamanda ilgili literatürde yaygın olarak karşımıza çıkan, kadın öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının erkeklere oranla daha yüksek olduğu sonucuyla da doğrudan ilişkilidir (Aydemir ve Aksoy, 2010; Çermik, 2013; Genç ve Kalafat, 2007; Gömleksiz ve Kan, 2008; Saracaloğlu, Evin ve Varol, 2004). Toplumsal cinsiyet rejiminin, kadınlar için uygun gördüğü dezavantajlı konum, kadın katılımcıların kendileri gibi dezavantajlı topluluklara karşı demokratik bir tutum geliştirmelerine neden olabilir. Bununla birlikte yine toplumun kadına yüklediği bir cinsiyet rolü olarak ondan beklenen duyarlılık ve hassasiyet de, kadın katılımcıların farklılıklara karşı daha olumlu yaklaşımının bir başka gerekçesi olarak tanımlanabilir.

Toplumsal cinsiyet farklılıklarına karşı tutum üzerinde etkili olan bir diğer değişken ise katılımcıların yetiştikleri sosyal çevredir. Yaşanılan yerleşim birimi köyden İstanbul/Ankara/İzmir gibi şehirlere doğru büyüdükçe, toplumsal cinsiyet farklılıklarına karşı tutum da olumlu tutum da artmaktadır. Elde edilen bu bulgu, Çoban, Karaman ve Doğan'ın (2010) büyükşehirde yetişen katılımcıların, daha küçük yerleşim birimlerinde yetişen katılımcılara göre cinsel yönelim farklılıklarına karşı daha hoşgörülü oldukları sonucuyla örtüşmektedir. Bununla birlikte kadınların, küçük yerleşim birimlerine oranla büyükşehirlerde sosyal ve ekonomik hayatın daha fazla içinde yer almaları, cinsiyet rollerine karşı tutumların farklılaşmasına da neden olabilir. Bununla birlikte büyük şehirlerde, cinsel yönelim farklılıklarıyla karşılaşma ihtimalinin daha fazla olması da bu sonuç üzerinde bir etken olarak yorumlanabilir.

Araştırma sonuçlarına göre Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında öğrenim gören katılımcıların toplumsal cinsiyet tutumları, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksektir. Bununla birlikte yine Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında öğrenim gören katılımcıların dinsel kimlik farklılıklarına karşı tutumları da Sınıf, Resim-İş ve Fen Bilgisi Öğretmenliğinde öğrenim gören katılımcılardan daha yüksektir. KTÖ toplam puanı dikkate alındığında ise Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı öğrencilerinin kimlik farklılıklarına karşı tutumlarının, sınıf öğretmeni adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı öğrencilerinin almış oldukları eğitim ve bu kapsamda tanışmış oldukları psikolojik danışma kuramlarıyla ilgili olduğu düşünülebilir. Psikolojik danışma kuramları içerisinde özellikle Ragers'ın "Birey Merkezli Terapi" yaklaşımı, psikolojik danışmandan empati, saygı, koşulsuz kabul gibi tutumlara sahip olmasını bekler (İkiz ve Karaca, 2011). Bu yaklaşım çerçevesinde farklılıkların, sosyal yaşamın bir parçası olduğu bir dünyada, psikolojik danışmanın da kültürel çeşitliliğe saygı göstermesi, bir güven ilişkisinin oluşabilmesi için danışanın kültürel farklılığının koşulsuz kabul edilmesi gerekir (Umucu ve Voltan-Acar, 2011). Üstelik çokkültürlü psikolojik danışmanlık ile ilgili çalışmaların (Bidell, 2012; Chao ve Nath, 2011; Estrada, Durlak ve Juarez, 2002; Hatunoğlu, 2016; Kağnıcı, 2013) yaygınlaşarak psikolojik danışman adayların aldıkları eğitimin bir parçası haline gelmesi, ilgili öğrenci grubunun farklılıklara karşı duyarlılığını arttıran bir diğer etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat farklılıklara karşı duyarlı olması beklenen tek katılımcı grubu, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı öğrencileri değildir. Bireyi, içinde yaşayacağı sosyal çevreye ve onun koşullarına hazırlamak gibi hayati bir rol, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği alanlarının başlıca amaçları arasında yer almaktadır. Türkiye gibi farklılıkların, toplumsal yapının parçası olduğu bir ülkede, farklılıklara karşı duyarlılığı düşük olan sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adayları ile genç bireylerin, içinde yaşayacakları sosyal çevreye

hazırlanması oldukça sorunlu görünmektedir. Bu durum aynı zamanda, ilgili öğretmen yetiştirme programlarında, farklılıklara karşı duyarlılık konusunda önemli bir eksikliğe de dikkat çekmektedir.

Katılımcıların sahip oldukları etnik kimlik, kimlik farklılıklarına karşı tutumların oluşmasındaki bir başka ayırt edici değişkendir. Türkiye ölçeğinde nüfusun çoğunluğunu oluşturan Türk dışındaki farklı etnik kimliklere sahip olanların etnik, politik ve dinsel kimlik farklılıklarına karşı tutumları daha olumludur. Bununla birlikte aynı farklılık, KTÖ'nün toplam puanı üzerinde de söz konusudur. Bu sonuçlar Yazıcı, Pamuk ve Yıldırım'ın (2016) yaptıkları araştırmada, farklı etnik/kültürel gruplardan öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara karşı tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuyla örtüşmektedir. Şaşırtıcı olmayan bu sonuç, farklı etnik/kültürel gruplardan katılımcıların, ayrımcılığın ya da kimlik farklılıklarına karşı saygının doğrudan özneleri olmalarıyla ilgilidir. Fakat bununla birlikte kendilerinden farklı diğer azınlık toplulukları ile ilgili empati becerilerinin, çoğunluk gruptan katılımcılara göre daha gelişmiş olduğu da söylenebilir.

Katılımcıların dinsel kimlikleri; toplumsal cinsiyet ve dinsel kimlik farklılıkları üzerinde anlamlı bir etki göstermektedir. Buna göre Sünni İslam kimliğini paylaşan öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet ve dinsel kimlik farklılıklarına karşı tutum puanları, diğer öğretmen adaylarına göre daha düşüktür. Nitekim daha önce yapılan araştırmalar da dinsel inanışın, toplumsal cinsiyete karşı tutum üzerinde etkili olduğu ortaya konulmuştur (Gelbal ve Duyan, 2006; Harbaugh, Lindsey, 2015;).

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının politik kimlikleri, kimlik farklılıklarına karşı tutumları belirlemede en ayırt edici özelliğe sahip değişkendir. Kendisini muhafazakâr ve milliyetçi olarak tanımlayan katılımcıların *toplumsal cinsiyet* farklılıklarına karşı tutumları, politik kimliğini sol/sosyalist, sosyal demokrat ve tarafsız olarak tanımlayanlardan daha düşüktür. Aynı şekilde Güldü (2010) tarafından yapılan araştırmada da "kadında namus" ve "erkeğin üstünlüğü" gibi toplumsal cinsiyetle ilişkili geleneksel değerlere en az önem verenler sosyalist katılımcılardan en çok önem veren politik kimlik muhafazakarlardır. Toplumsal cinsiyet kategorileri, doğumla gelen biyolojik özelliklerle değil, toplumun bu kategorilerden beklediği davranış modelleri ve rollerle şekillenir (Clarke ve Braun, 2012). Toplum, bu cinsiyet düzenini belirli bir tarihsel süreç içerisinde ortaya çıkan değerlerden, gelenekten, kısacası kültürden hareketle oluşturur. Bu kültürel yapıya saygılı hatta çoğunlukla kendisini bu kültürle tanımlayan muhafazakâr ve milliyetçi politik kimliklerin, toplumsal cinsiyet düzenine saygılı olmaları ve bu düzenin dışına çıkan farklılıklara karşı önyargılı olmaları olağandır.

Katılımcıların politik kimlikleri, *etnik kimlik* farklılıklarına yaklaşımlarını da yordayan değişkenlerden biridir. Buna göre politik kimliğini sol/sosyalist olarak tanımlayanların etnik kimlik farklılıklarına karşı tutumları, kendisini milliyetçi, sosyal demokrat ve tarafsız olarak tanımlayanlardan daha yüksek olup aralarında anlamlı bir farklılaşma söz konusudur. Aynı şekilde kendisini muhafazakâr olarak tanımlayanların etnik kimlik farklılıklarına karşı tutumları ise, kendisini milliyetçi olarak tanımlayanlardan daha olumludur. Etnik kimlik farklılıkları konusunda sol/sosyalist ve muhafazakar katılımcıların benzer bir tutum göstermesi, bu araştırmanın dikkat çeken özelliklerindedir. Nitekim Güldü'nün (2010) yaptığı çalışmada Türkiye'de bulunan farklı etnik gruplara kültürel hakların tanınması gerekliliği; milliyetçi katılımcılar dışındaki muhafazakâr, sosyal demokrat ve sosyalist siyasal kimlik gruplarını olumlu olarak yordayan bir özelliktir.

*Politik kimlik* farklılıklarına karşı kendisini solda tanımlayanların tutumları, kendisini milliyetçi ve tarafsız olarak tanımlayanlardan daha yüksektir. Güncel politik değişkenler göz önünde bulundurulduğunda, sosyal demokratlar dışındaki sol politik anlayışların, geniş bir toplumsal kabul görmediği ortadadır. Sol/sosyalist görüşler, siyasal olarak azınlıkta olmaları sebebiyle aslında politik kimlik farklılıklarının en belirgin özneleridir. Bu sebeple kendisini sol/sosyalist olarak tanımlayan katılımcıların, politik kimlik farklılıklarına karşı tutumlarının yüksek olması, bu farklılıklara olumlu yaklaşımlarını göstermekle birlikte, kendi politik farklılıklarına da olumlu yaklaşımını bekledikleri şeklinde yorumlanabilir.

*Dinsel kimlik* farklılıklarına karşı tutumda da politik kimliğini sol/sosyalist olarak ifade edenlerin tutumları, kendisini muhafazakâr, milliyetçi, sosyal demokrat ve tarafsız olarak tanımlayanlardan daha yüksektir. Benzer şekilde Paker ve Akçalı (2013) tarafından yapılan araştırmada kendisini solda tanımlayan katılımcıların laikliğe ilişkin tutumlarının, diğer politik kimlik kategorilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmada laikliğin "devletin kamusal hayatı dinden bağımsız olarak

düzenlemesi" şeklinde tanımladığı göz önüne alındığında, dinsel kimlik farklılıklarına saygıyla da bir anlamda ilişkili olduğu ve her iki çalışmanın sonuçlarının ilişkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. KTÖ'ye bir bütün olarak bakıldığında ise yine politik kimliğini sol/sosyalist olarak tanımlayanların kimlik farklılıklarına karşı tutumları, kendilerini muhafazakâr, milliyetçi, sosyal demokrat ve tarafsız olarak tanımlayanlardan anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

Araştırma sonuçları öğretmen yetiştirme bağlamında değerlendirildiğinde, öğretmenlerin kimlik farklılıklarına saygı tutumları üzerinde en az etkili olan değişkenlerden birinin, eğitim fakültesinde almış oldukları eğitim olması dikkat çekicidir. Dört yıllık lisans eğitimi öğretmen adaylarının sadece ulusal kimlik farklılıklarına karşı tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahipken, KTÖ'nün diğer dört boyutunda ve ölçek toplam puanı üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmaması, Türkiye'nin öğretmen yetiştirme politikasının yeniden sorgulanmasını gerektirmektedir. Çalışmanın giriş bölümünde de belirtildiği üzere son on yıl içerisinde Türkiye'de, farklılıklara karşı uygulanan politikalarda önemli bir değişim süreci yaşanmaktadır. Fakat bu değişimin, en azından eğitim sürecinde kalıcı ve anlamlı olabilmesi için öğretmen niteliklerinin de bu anlamda geliştirilmesi gerekmektedir. Eğitim fakültelerinin programlarının ise böyle bir ihtiyacı karşılayamadığı, bu araştırmanın sonuçlarıyla ortaya konulmaktadır.

### Kaynakça

- Ataklı, A., Yertutan, C. ve Ekinci, A. G. S. (2004). Bir grup üniversite öğrencisinin "çağdaş kadın" üzerine görüşleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7 (7), 43-56.
- Aydemir, H. ve Aksoy, N. D. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin demokratik tutumlarının bazı değişkenlerle ilişkisi: Malatya örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 265-279.
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de çok kültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın.
- Bidell, M. P. (2012). Examining schools counseling students' multicultural and sexual orientation competencies through a cross-specialization comparison. *Journal of Counseling & Development*, 90, 200-207, doi: 10.1111/j.1556-6676.2012.00025
- Bilgin, N. (2007). *Kimliğin inşası*. Ankara: Aşina Kitap.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chao, R. C. L. ve Nath, S. R. (2011). The role of ethnic identity, gender roles, and multicultural training in college counselors' multicultural counseling competence: A mediation model. *Journal of College Counseling*, 14, 50-64, doi: 10.1002/j.2161-1882.2011.tb00063.x
- Clarke, V. ve Braun, V. (2012). Toplumsal cinsiyet. In D. Fox, , I. Prilleltensky ve S. Austin, (Eds.). *Eleştirel psikoloji* (s. 306-328). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Çayır, K. (2014). " Biz " kimiz? *Ders kitaplarında kimlik, yurttaşlık, haklar*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Çermik, H. (2013). Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ve bu değerlerin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *NWSA-Education Sciences*. 8(2), 261-274, doi:10.12739/NWSA.2013.8.2.1C0586
- Çoban, A. E., Karaman, N. G. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 125-131.
- Duyan, V. ve Duyan, G. (2005). Turkish social work students' attitudes toward sexuality. *Sex Roles*, 52(9-10), 697-706, doi: 10.1007/s11199-005-3736-4
- Estrada, A. U., Durlak, J. A. ve Juarez, S. C. (2002). Developing multicultural counseling competencies in undergraduate students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 30, 110-123.
- Gelbal, S. ve Duyan, V. (2006). Attitudes of university students toward lesbians and gay men in Turkey. *Sex Roles*, 55(7-8), 573-579, doi: 10.1007/s11199-006-9112-1
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2007). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 10-22.



- Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2008). Eğitim fakültesi ve tezsiz yüksek lisans programlarına kayıtlı öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 178(1), 44-64.
- Güldü, Ö. (2010). *Üniversite öğrencilerinde siyasi kimlik*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2016). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Harbaugh, E. ve Lindsey, E. W. (2015). Attitudes toward homosexuality among young adults: Connections to gender role identity, gender-typed activities, and religiosity. *Journal of Homosexuality*, 62(8), 1098-1125. doi: 10.1080/00918369.2015.1021635
- Hatunoğlu, A. (2016). Turkish school counselors and counselor educators' perceptions about multicultural counseling. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 147(38), 1-13, doi:10.1007/s10447-016-9278-3
- Herek, G. M. (1988). Heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men: Correlates and gender differences. *Journal of sex research*, 25(4), 451-477. doi: 10.1080/00224498809551476
- Holladay, C. L., Knight, J. L., Paige, D. L. ve Quiñones, M. A. (2003). The influence of framing on attitudes toward diversity training. *Human Resource Development Quarterly*, 14(3), 245-263. doi: 10.1002/hrdq.1065
- İkiz, E. ve Karaca, R. (2011). Danışma becerileri eğitiminin psikolojik danışmanların empatik becerisine etkisi. *Education Sciences*, 6(2), 1585-1595.
- Kağnıcı, D. Y. (2013). Çok kültürlü psikolojik danışma eğitiminin rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarına yerleştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(40), 222-231.
- Kahraman, A. B., Tunçdemir, N. O., Kekillioğlu, A., Özcan, A. ve Kahraman, L. (2015). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algıları. *Sobider Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 304-322.
- Kaplan, İ. (2005). *Türkiye'de milli eğitim ideolojisi ve siyasi toplumsallaşma üzerindeki etkisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, N. (2012). Türkiye'nin eğitim sisteminde azınlıklar ve ayrımcılık: Kavramsal çerçeve ve temel sorunlar. K. Çayır ve M. Ayan Ceyhan (Eds.), *Ayrımcılık: Çok boyutlu yaklaşımlar* (s.213-229). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kılıçbay, M. A. (2003). Kimlikler okyanusu. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 23, 155-159.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). *T.C. Resmi Gazete*, 1739, 24 Haziran 1973.
- Meşeci Giorgetti, F. (2016). *Eğitim ritüelleri*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Ogbu, J. U. (2004). Collective identity and the burden of "acting white" in black history, community, and education. *The Urban Review*, 36(1), 1-35, doi:10.1023/B:URRE.0000042734.83194.f6
- Paker, K. O. ve Akçalı, S. İ. (2013). Laikliğe ilişkin tutumlar üzerine bir ölçek geliştirme çalışması. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 33(1), 41-53.
- Pamuk, A. (2014). *Kimlik ve tarih kimliğinin inşasında tarihin kullanımı*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Sakallı, N. (2002). The relationship between sexism and attitudes toward homosexuality in a sample of Turkish college students. *Journal of Homosexuality*, 42(3), 53-64, doi: 10.1300/J082v42n03\_04
- Sakaoğlu, N. (1992). *Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Saracaloğlu, A. S., Evin, İ. ve Varol, S. R. (2004). İzmir ilinde çeşitli kurumlarda görev yapan öğretmenler ile öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 335-363.

- Seçgin, F. ve Tural, A. (2011). Sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 2446-2458.
- Snow D, Oselin S ve Corrigan-Brown C (2005). Identity. In G. Ritzer (Ed.). *Encyclopedia of social theory I* (pp. 390-393), Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Snow, D. A. (2001). Collective identity and expressive forms. In N.J. Smelser ve P.B. Baltes (Eds.). *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp.2212-2219), Londra: Elsevier Science.
- Şah, U. (2012). Eşcinselliğe, biseksüelliğe ve transseksüelliğe ilişkin tanımlamaların homofobi ve LGBT bireylere tanışıklık düzeyi ile ilişkisi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 32(2), 23-49.
- T.T.T.C. (1931). *Tarih IV Türkiye Cumhuriyeti*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Tekeli, İ. (1983). Osmanlı İmparatorluğu'ndan günümüze eğitim kurumlarının gelişimi. *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi* (c.3, s. 650-672). İstanbul: İletişim yayınları.
- Umucu, E. ve Voltan-Acar, N. (2011). Grupla psikolojik danışma sürecinde direnç ögesi olan kültürel etmenlere psikolojik danışmanın müdahalesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 12(1), 99-113.
- Whitt, E. J., Edison, M. I., Pascarella, E. T., Terenzini, P. T. Ve Nora, A. (2001). Influences on students' openness to diversity and challenge in the second and third years of college. *The Journal of Higher Education*, 72(2), 172-204. doi: 10.1080/00221546.2001.11778877
- Yazıcı, F. (2016). Kimlik tutumları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(4), 41-54.
- Yazıcı, F., Pamuk, A. ve Yıldırım, T. (2016). Tarih öğretmen adaylarının çok kültürlülük ve yurtseverlik tutumları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 11(9), 947-964, doi: 10.7827/TurkishStudies.9510
- Yıldırım, T. (2016). *Tarih ders kitaplarında kimlik söylemi*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi
- Yıldırım, T. ve Şimşek, A. (2015). Erken cumhuriyet dönemi lise tarih ders kitaplarında din anlatısı. *Eğitim ve Bilim*, 179(40), 323-340, doi: 10.15390/EB.2015.4246
- Yıldız, A. (2010). *"Ne Mutlu Türküm Diyebilene": Türk ulusal kimliğinin etno-seküler sınırları (1919-1938)*. İstanbul: İletişim Yayınları.