



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME İLİŞKİN TUTUM VE
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ (Erzurum İli Örneği)
(Yüksek Lisans Tezi)**

Nurseda TEYMUR

Doç. Dr. Adem BELDAĞ

Danışman

**RİZE
2020**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında, Nurseda Teymur tarafından hazırlanan *Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)* başlıklı bu çalışma, [19.02.2021] tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Yılmaz Geçit
Üye : Doç. Dr. Adem BELDAĞ (Danışman)
Üye : Doç. Dr. Yavuz DEĞİRMENCİ

___/___/___

Doç. Dr. Ahmet YANIK
Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim "Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)" konulu tezimi, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Eserimde, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dahil, sahibine / kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır.

Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılabilecek bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiç bir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim.

19/03/2021

İmza

NURSEDA TEYMUR

ÖN SÖZ

Yüksek lisans öğrenimim boyunca, özellikle tez yazım sürecimde yardımını ve desteğini esirgemeyen değerli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Adem BELDAĞ'a;

Tez dönemimde yönlendirmeleri ve destekleriyle beni sürekli motive eden kıymetli hocam Doç.Dr. Muhammet Ahmet TOKDEMİR'e;

Sevgisi ve destekleriyle her an yanımda olan ve eğitimimin her aşamasında benimle birlikte yorulan tez dönemimde kaybettiğim sevgili anneme;

Maddi ve manevi desteklerini eksik etmeyen sevgili aileme teşekkürlerimle...

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	2
ETİK BEYAN	3
ÖN SÖZ	4
İÇİNDEKİLER	5
ÖZET	8
ABSTRACT	9
KISALTMALAR LİSTESİ	10
TABLolar LİSTESİ	11
GİRİŞ	13

BİRİNCİ BÖLÜM

1.KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	19
1.1. KÜLTÜR KAVRAMI	19
1.2. ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK KAVRAMI	23
1.2.1. Çokkültürlülük Kavramının Tartışılması	26
1.2.2.Osmanlı İmparatorluğu Döneminde Çokkültürlülük	27
1.3. ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM.....	29
1.3.1. Çokkültürlü Eğitimin Amaçları ve İlkeleri	32
1.4. DÜNYADA ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK VE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM UYGULAMALARI	35
1.4.1. Amerika Birleşik Devletleri	35
1.4.2. Kanada	38
1.4.3. Almanya	40
1.4.4. Avustralya	41
1.4.5. Türkiye’de Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim.....	42
1.4.6. Sosyal Bilgiler Dersi ve Çokkültürlü Eğitim	45
1.5. KONUyla İLGİLİ YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR.....	46

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM	55
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	55

2.2. ÇALIŞMA GRUBU	55
2.2.1. Nicel Veriler İçin Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler	57
2.2.2. Okul.....	57
2.2.2. Okulun Bulunduğu İlçe	58
2.2.3. Cinsiyet	58
2.2.4. Yaş	59
2.2.5. Mezuniyet.....	59
2.2.6. Branş	59
2.2.7. Mesleki kıdem.....	60
2.2.8. Mezun Olunan Fakülte	60
2.2.9. Mezun Olunan Bölüm	61
2.2.10.Okulun Sosyo Ekonomik Durumu	61
2.2.11. Nitel Veriler İçin Katılımcıların Dağılımı.....	62
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	62
2.3.1. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği (ÖÇETÖ)	62
2.3.2.Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	63
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	64
2.5. VERİLERİN ANALİZİ	64
2.5.1 Nicel Verilerin Analizi.....	64
2.5.2. Nitel Verilerin Analizi.....	65

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR VE YORUM	67
3.1. ARAŞTIRMA PROBLEMİNE İLİŞKİN NİCEL BULGULAR.....	67
3.1.1. .Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	69
3.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	71
3.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	71
3.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	74
3.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	75
3.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	75
3.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	76
3.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	77

3.1.9. Dokuzuncu alt probleme ilişkin bulgular	78
3.2. ARAŞTIRMA PROBLEMİNE İLİŞKİN NİTEL BULGULAR VE YORUMLAR	80
3.2.1 Öğretmenlerin Göreve Başlarken Farklı Kültürlere Yönelik Eğitim Alma Durumlarına İlişkin Görüşleri	80
3.2.2 Öğretmenlerin Karşılaştıkları Farklılıklara Yönelik Meslekteki Yıllarına Göre Düşüncelerinde Meydana Gelen Olumlu-Olumsuz Değişikliğe İlişkin Görüşleri....	82
3.2.3.Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Uygulamalarının Toplumsal Sorunların Çözümüne Katkısına İlişkin Görüşleri	84
3.2.4.Öğretmenlerin Farklı Kültürlerden Öğrencilerle Karşılaşmanın Zorluklarına İlişkin Görüşleri	85
3.2.6.Öğretmenlerin Sınıftaki Farklılıkların Derslerin İşlenişine Olan Etkisine Yönelik Görüşleri	88
TARTIŞMA VE SONUÇ	90
ÖNERİLER.....	102
KAYNAKÇA	104
EKLER	114
EK-1 Kişisel Bilgi Formu Ve Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği	114
EK-2Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	117
EK-3 Ölçek Kullanma İzni	118
EK-4 Meb Uygulama İzni	119
ÖZ GEÇMİŞ	122

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME İLİŞKİN TUTUM VE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

(Erzurum İli Örneği)

Bu çalışmanın temel amacı sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim ile ilgili görüşlerini ve çokkültürlü eğitim tutumlarını farklı değişkenler açısından incelemektir. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum ili merkez ilçelerinde görev yapan sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma, hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin beraber kullanıldığı karma yöntem yaklaşımına göre tasarlanmıştır. Nicel veriler “Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği” testi ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan nicel verilerin analizi Sosyal Bilimler için istatistiksel program (SPSS) ile analiz edilmiştir. Nitel veriler ise betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analizde veriler belirli temalar halinde sınıflandırılarak açıklanmıştır. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin daha çok olumlu olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel sonuçlarına göre sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim ile ilgili çeşitli ön yargıları ve bilgi eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlara bakıldığında öğretmenlere çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim ile ilgili seminerler veya ayrı bir ders verilmesi şeklinde bilgilendirme yapılması önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Sosyal bilgiler öğretmeni, sınıf öğretmeni çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, tutum,

ABSTRACT

ANALYSIS OF SOCIAL STUDIES AND CLASSROOM TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS MULTICULTURAL EDUCATION

The main purpose of this study is to analyse the views of social studies and classroom teachers about multicultural education and their attitudes towards multicultural education in terms of different variables. The research was conducted in the 2018-2019 academic year. The working group of the research consists of social studies and classroom teachers who work in the central districts of Erzurum province. The study was designed according to the mixed method approach in which both quantitative and qualitative research methods are used together. Quantitative data were collected with the "Multicultural Education Attitude Scale of Teachers" test. The qualitative data of the research were collected by a semi-structured interview form. The analysis of the quantitative data used in the research was analyzed with the statistical program for Social Studies. (SPSS). Qualitative data were subjected to descriptive analysis. In the descriptive analysis, the data were classified and explained under certain themes. According to the quantitative results of the research, it was stated that the views of social studies and classroom teachers about multicultural education were more positive. According to the qualitative results of the study, it has been observed that social studies and classroom teachers have various prejudices and lack of knowledge about multicultural education. Considering the results achieved, it may be suggested to inform teachers in the form of seminars or a separate course on multiculturalism and multicultural education.

Keywords: Social studies teacher, Classroom teaching, Multiculturalism, Multicultural education, Attitude

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

Akt: Aktaran

ÖÇETÖ: Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği

K.: Katılımcı

vb.: ve benzeri



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerin Okullara Göre Dağılımı.....	57
Tablo 2. Öğretmenlerin Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Dağılımı.....	58
Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	59
Tablo 4. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı	59
Tablo 5. Öğretmenlerin Mezuniyet Düzeyleri Değişkenine Göre Dağılımı.....	59
Tablo 6. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Dağılımı	60
Tablo 7. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı.....	60
Tablo 8. Öğretmenlerin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Dağılımı.....	60
Tablo 9. Öğretmenlerin Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Dağılım.....	61
Tablo 10. Öğretmenlerin “Okulun Sosyo Ekonomik Durumu” Değişkenine Göre Dağılımı	61
Tablo 11. Nitel Veriler İçin Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	62
Tablo 12. Öğretmenlerin “ Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği”nde yer alan sorulara verdikleri cevaplara yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.	67
Tablo 13. Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin çalıştıkları Okulun Bulunduğu İlçeye Göre Çokkültürlü Eğitim Tutumlarını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	70
Tablo 14. Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Çokkültürlü Eğitim Tutumlarını gösteren t-Testi	71
Tablo 15. Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Çokkültürlü Eğitim Tutumlarını Gösteren Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA)	73
Tablo 16. Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Mezuniyet Derecelerine Göre Çokkültürlü Eğitim Tutumlarını Gösteren t-Testi Sonuçları.....	74
Tablo 17. Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Çokkültürlü Eğitim Tutumlarını Gösteren t-Testi.....	75

Tablo 18. Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Çokkültürlü Eğitim Tutumlarını Gösteren Kruskal-Wallis-H Testi	76
Tablo 19. Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Çokkültürlü Eğitim Tutumlarını Gösteren Mann Whitney U Testi.....	77
Tablo 20. Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Bölüme Göre Çokkültürlü Eğitim Tutumlarını Gösteren Kruskal-Wallis Testi	77
Tablo 21. Sosyal Bilgiler Ve Sınıf Öğretmenlerinin çalıştıkları Okulun sosyo ekonomik durumuna Çokkültürlü Eğitim Tutumlarını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	79
Tablo 22. Öğretmenlerin göreve başlarken farklı kültürlere yönelik eğitim almalarına ilişkin öğretmen görüşleri	80
Tablo 23. Öğretmenlerin meslekteki yıllarına göre farklılıklara yönelik düşüncelerinde meydana gelen değişikliklere ilişkin görüşleri	82
Tablo 24. Çokkültürlü eğitim uygulamalarının toplumsal sorunların çözümündeki rolüne katkısına ilişkin öğretmen görüşleri.	84
Tablo 25. Farklı kültürden öğrencilerle karşılaşmanın zorluklarına yönelik öğretmen görüşleri	85
Tablo 26. Derslerde ve öğretim programında çokkültürlü eğitime yer verilmesine yönelik öğretmen görüşleri	87
Tablo 27. Öğretmenlerin sınıftaki farklılıkların derslerin işlenişine olan etkisine ilişkin görüşleri	88

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz küresel çağda, sosyal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik gelişmeler neticesinde haberleşme, iletişim ve ulaşım daha kolay ve hızlı bir hale gelmiş ve uluslararası sınırlar önemini kaybetmeye başlamıştır. Bu nedenle günümüzde artık yalıtılmış tek bir kültürün var olduğu bir toplumdan söz etmek güçtür(Bahadır, 2016). Toplumlardaki örf, adet, gelenek, görenek, adalet ve değer anlayışı çokkültürlülüğü oluşturabildiği gibi; etnik hususiyet taşımayan cinsiyet, siyasi fikir, fiziksel engeller gibi farklılıklar da çokkültürlülük oluşturabilmektedir (Demirsoy, 2013). Farklı dinlerin, kimliklerin, ırkların yani farklı kültürlerin birlikteliği tabanında anlam kazanan çokkültürlülüğün gayesi tüm kültürlerin çatışmasız bir ortamda yaşamasıdır, bu da farklı kültürlere saygı, hoşgörü ve demokrasi değerlerini kazandırmak ile gerçekleşebilecektir (Bahadır, 2016). Çelik'in de (2008) belirttiği gibi "Karşılıklı olarak birbirimizi birer özne olarak kabul ettiğimizde birlikte ve farklılıklarımızla yaşayabiliriz". Farklılıkların tanınması, farklı kültürlerden gelen bireylerin eşit imkânlardan faydalanmasını, kültürel çeşitliklere saygı duyulması ve korunması, farklı kültürlerde yaşama becerisi ve çokkültürlü yeterlik kazandırmayı hedefleyen çokkültürlü eğitim gün geçtikçe önem kazanmaktadır (Polat ve Kılıç, 2013). Ortaçağda hanedana övgülerle ya da inançlıların inançsızlara karşı mücadeleleri ile süslenen tarih; sadakat, cesaret, adalet vb. değerlere vurgu yaparken II. Dünya savaşından sonra farklılıklara saygı, değişime açık olmak, ayrımcılığa karşı olmak gibi değerler vurgulanmaya başlanmıştır (Tokdemir, 2019). Çokkültürlülüğün getirdiği dönüşümler ve kültürlerin birbirleriyle temasının güçlenmesi eğitim sistemlerinin bu dönüşüme ve temasa cevap verebilmelerini de zorunlu hale getirmiştir (Göktuna Yaylacı, 2019). Bu eğitim, öncelikle tüm öğrencilerin yaşına, cinsiyetine, sosyal sınıfına, onların ırki, etnik ve kültürel yapısına bakmadan ortaklığa dayalı hareket etmeyi gerektirir. Ancak çokkültürlü eğitimin tam anlamıyla başarıya ulaştırmak oldukça güçtür.

Dolayısıyla amaç, olabildiğince fırsat eşitliği sağlayarak, farklılıklara sahip bireylerin hoşgörülü bir ortamda bilişsel, duyuşsal ve psikomotor başarılarını arttırmaktır (Bahadır, 2016).

Bu amaçlara ulaştıracak temel öğrenme alanları ise sınıf eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimidir. Çokkültürlü eğitime uygun hazırlanmış sınıf ve sosyal bilgiler öğretim programları aracılığıyla öğrencilere, demokratik vatandaşlık, insan haklarına saygı değerleri ve becerileri kazandırılabilir.

Bu çerçevede bilgi temelli ve bilimsel akıl yürütme ile entegre edilmiş, yerel ve ulusal anlamış ve evrensel değerlere saygılı bir vatandaş profili okulun ilk yıllarında sınıf eğitiminde ve sonraki dönemlerde sosyal bilgiler dersinde öne çıkmaktadır (Kabapınar, 2009). Her bireyin kendi kültürünü ve diğer kültürleri okulda öğrenme olanağına sahip olması demokrasi, eşitlik ve adalet anlayışıyla uyumlu bir durumdur. Göç, iltica vb sosyolojik gerçeklerin yanı sıra iletişim ve ulaşımın gelişmesi ile toplumlar çokkültürlü yapılar haline gelmiştir. Ülkemizde tarihten gelen farklılıkların yanı sıra bu unsurlar da eklendiğinde Türkiye'nin birçok alanda dünya ile iletişim halinde olabilmesi, daha demokratik ve müreffeh bir ülke olması için eğitim anlayışının farklılıklara saygı ve hoşgörü temelinde düzenlenmesi ve eğitimde çokkültürlülüğe daha fazla önem verilmesi gerekir. Bu açılardan bakıldığında temel eğitimde sınıf eğitiminde hayat bilgisi dersi ve sonrasında sosyal bilgiler dersi ve programı hızla küreselleşen dünyada saygı, hoşgörü ve sevgi kavramları tabanında farklılıkları tanıyarak, farklı kültürden bireylerle bir arada yaşama olgusunun pekiştirilebileceği en önemli derslerdir. Bu nedenle çokkültürlü eğitim kapsamında sosyal bilgiler dersi kültürel çeşitliliği yansıtan program yapısı üzerinde duyarlılıkla durulması demokratik değerlerle içselleştirmiş nesillerin yetişmesi açısından son derece önemlidir (Akhan ve Yalçın, 2016). Bahsedilen bu değer ve becerilerin öğrencilere kazandırılması noktasında sınıf eğitimi ve sosyal bilgiler programları tek başına yeterli olmayacaktır. Gerek okul ortamı gerekse öğrencinin içinde bulunduğu kültürel ve ekonomik koşullar gibi birçok farklı etken çokkültürlü eğitim ortamını etkileyen unsurlardan sayılabileceği gibi bunlardan belki de en önemlisi öğretmenlerin farklılıklara, farklı kültür ve değerlere olumlu bakış açısı geliştirmeleri ve bunu ders ortamına ve öğrenciye yansıtmalarıdır. Çoban, Karaman ve Doğan'a (2010,

s.127) göre son yıllarda öğretmen yetiştirme ile ilgili yapılan çalışmalarda, öğretmen adaylarının kültüre duyarlı bir anlayış geliştirmeleri ve öğrenme öğretme ortamının öğrencilerin maksimum düzeyde fayda sağlaması için bireysel farklılıklara sebep olan kültürel farklılıkların öğretmen adaylarına kazandırılmasının önemi vurgulanmaktadır. Öğretmenlere farklılıkları tanıma anlama ve saygı duyma noktasında eğitimin verileceği yer hiç şüphesiz eğitim fakülteleridir. İyi yapılandırılmış ve derslere entegre edilmiş bir çokkültürlü eğitim ortamının öğrencilere, topluma, çokkültürlü devlet yapısına sağlayacağı katkılar göz önünde bulundurulduğunda eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına bu konuda verilecek eğitimin ne derece önemli olduğu anlaşılabılır. Bu noktada sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerine çokkültürlü eğitim uygulamalarına ilişkin önemli görevler düşmektedir. Bu sebeple bu çalışmanın ana problemi şu şekilde belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutum ve görüşleri nasıldır?

Araştırmanın Problemi

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları ve Görüşleri Nasıldır?

Alt problemler

1. Öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları, okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları, yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları, eğitim kademesi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları, branş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları, mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

7. Öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları, öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
8. Öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları, öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
9. Öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları, okulun sosyo ekonomik durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
10. Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutum ve görüşlerini incelemektir.

Araştırmanın Önemi

Uluslararası sınırların önemini kaybetmeye başladığı ve küreselleşmenin gittikçe kendisine daha fazla yer edindiği günümüz dünyasında tek bir kültürün var olduğu toplumlardan söz etmek güç bir hale gelmiştir. Bilimsel, teknolojik sosyal ve ekonomik gelişmeler ve değişimler farklı kültürlerin birbirleri ile ilişki içerisinde ve sürekli etkileşim halinde olmasını da hızlandırmıştır. Kültürler arasındaki bu ilişki ve etkileşimler farklı kültürleri tanıma, anlama ve saygı duyma anlamına gelen çokkültürlülük kavramının öneminin artmasına sebep olmuştur. Farklılıkları tanıma saygı duyma ve farklılıklara sahip insanların birbirleriyle hoşgörülü bir ortamda yaşamalarının sağlanması bireylere eğitimle kazandırılabilir. Bu noktada çokkültürlülüğün eğitim ortamında yarattığı etkilerin irdelenmesi amacıyla çokkültürlü eğitim üzerinde durulmuştur. Çokkültürlülük politikalarının eğitimde yer alması son derece önemlidir. Eğitim öğretim sürecinde toplumsal yaşama yönelik gerekli bilgi, beceri ve değerlerin kazanılması ve bunların tutum ve davranışlara dönüştürülmesi temel eğitimde sınıf eğitimi ve sosyal bilgiler dersi kazanımlarıyla gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle sınıf eğitimi ve sosyal bilgiler dersi farklı kültürleri tanıma anlama ve farklılıklara saygı becerileri ve hoşgörüsü kazandırılması noktasında önem taşımaktadır. Ders içerikleri ve program dikkate alındığında sosyal bilgiler öğretmenleri ve dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersine giren sınıf öğretmenleri çok kültürlü eğitim ortamını sağlamada odak noktadadırlar.

Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çökköltörlö eğitim tutum ve göröşlerinin değerlendirildiği bu çalışma, alanın temsilcisi öğretmenlerin çökköltörlö eğitim tutum ve göröşlerini ortaya çıkarması bağlamında önemlidir.

Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan bireylerin kullanılan veri toplama aracını samimi bir şekilde cevapladıkları,
2. Veri toplama amacıyla kullanılan araçların araştırmanın amacı doğrultusunda objektif, geçerli ve güvenilir olduğu,
3. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çökköltörlö eğitim ile ilgili yeterli bilgiye sahip oldukları varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili merkez ilçelerinde görev yapan sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri ile sınırlı tutulmuştur.
2. Araştırma, sosyal bilgiler öğretmenleri ve dördüncü sınıfta sosyal bilgiler dersine giren sınıf öğretmenleri ile sınırlı tutulmuştur.
3. Araştırma, kapsamının daraltılması için çalışmada kullanılan değişkenlerle sınırlıdır.

Tanımlar

Költör: “Tarihsel ve toplumsal süreç içerisinde meydana gelen maddi ve manevi değerler ve bu değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında, insanın çevreye egemenliğini gösteren her türlü araçtır” (TDK, 2020). Költör, geniş bir insan topluluğu arasında yaygınlık kazanmış, değerler, inanışlar ve davranışlar toplamıdır (Tiedt ve Tiedt 1995,s.10).

Çökköltörlölük: Bir grup insanın kendilerini ve içinde yaşadıkları toplumu anlamalarında, bireysel yaşamlarını düzenlemekte sergiledikleri toplumsal çeşitlilik bağlamında költörle kaynaşmış hem költörel hem de költörden kaynaklanmayan tüm farklılıkların varlığıdır (Parekh, 2000). Vatandaş (2002) ise

“Çok költörlölük, toplumsal gerçekliği tanımlayan bir olgu olmasının aksine, költörel çoğulculuk ilkesi ile beraber işleyen ve özgörlük, hoşgörü, bireysel farklılıklara saygı ilkeleri üzerinde modellenmiş bir düşünce hali olarak anlam kazanmaktadır” (s.19)

göröşüyle çökköltörlölüğün özgörlük, hoşgörü, eşitlik, farklılıklara saygı kavramlarının ilkelerine dayandığını belirtmektedir.

Çokkültürlü Eğitim: Çokkültürlü eğitim farklı cinsiyet, sosyal sınıf,ırk,etnisite ve kültüre sahip bireylerin okulda eşit eğitim imkanlarına sahip olmaları gerektiğini savunan anlayıştır (Banks, 2013). Dil, din, ırk, yaş, cinsiyet, engelli olma durumu vb. farklılıkların eğitim ortamına yansıtılması, saygı ve hoşgörüyle karşılanması çokkültürlü eğitimin temelidir (Aydın, 2013).



BİRİNCİ BÖLÜM

1.KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma ile ilgili kuramsal temellere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

1.1. KÜLTÜR KAVRAMI

Kültür, her dönemde çok farklı bakış açılarıyla ele alınan bir kavramdır. Farklı bakış açılarıyla ele alınması ve kavramın anlam derinliğinin olması sebebiyle kültür alan yazında değişik şekillerde tanımlanmıştır.

Kültürle ilgili kapsamlı ilk tanımlamanın İngiliz Antropolog Tylor'a ait olduğu söylenebilir. O, kültürü 'kişinin, toplumun bir üyesi olarak kazandığı bilgi, inanç, sanat, hukuk, âdet, gelenek, alışkanlık ve yeteneklerin bütünü' şeklinde tanımlamıştır. (Aktaran Aman, 2012). Bu tanımdan sonra günümüze gelene kadar kültürün birçok tanımı yapılmaya çalışılmıştır. Tanımlardan önce kavramın kökenine baktığımızda Güvenç (1994) şöyle izah etmektedir;

“sözcük cultura’dan geliyor. Latince’de, colere, sürmek, ekip-biçmek; cultura ise Türkçedeki ekin karşılığında kullanılıyordu. Kavram XVII. yüzyıla kadar Fransızcada aynı anlamda kullanıldı. Önce Voltaire’in “insan zekâsının oluşumu, gelişimi ve yüceltilmesi” olarak kazandırdığı anlam, sonra Alman etnolog G. Klemm’in kavrama yüklediği “uygarlık ve kültürel evrim” şeklindeki tanımı kabul gördü. Sözcük ve kavram buradan İspanyolca, İngilizce ve Slav dillerine geçmiştir” (s.96).

Türkiye’de "kültür" kavramına ilk defa bir karşılık arayan ve buna "hars" diyen düşünür Ziya Gökalp olmuştur. Gökalp’in kültür tanımı da oldukça ayrıntılıdır. Ona göre kültür: Bir millette, yaygın terbiye yoluyla toplumdan kişilere geçen ruh hallerinin toplamıdır. Bir toplumun bütün bireylerini bir arada tutan ve aralarında bir birlik yaratan unsurlar kültür unsurlarıdır ve Gökalp’e göre bu unsurların özelliklerini toplumu oluşturan bireyler aralarında yaygın terbiye yoluyla iletirler. Bu unsurlar dil, din, ahlak, estetik, hukuk, ekonomi, sanat, felsefe unsurlarıdır. İşte bütün bu sosyal müesseselerin toplamına kültür adı verilir (Gökalp, 1918)

Literatür incelendiğinde farklı alanlarda birçok bilimsel çalışmaya konu olmuş kültür kavramının farklı yazarlar tarafından çok çeşitli tanımlamalarının yapıldığı tespit edilmiştir. Bu tanımlamalardan bazılarına çalışmada yer verilmiştir.

Kültür insanların; hayat tarzlarından dünya görüşlerine, değerler ve inançlarından, insanlar arası ilişkilere, dil ve konuşma biçimlerinden tutumlar, davranışlar, iş yapma ve hedeflere ulaşmaya kadar her türlü davranış şekilleri, sorumluluk ve zaman anlayışı, yaşam tarzı, görünüş, özgürlük ve bağımlılık vs. konularında paylaştıkları, görüş, düşünce, tavır, anlayış, simge ve sembollerin tümüdür. Bütün bu ortak düşünüş ve paylaşma düzeyleri ne kadar yüksekse o derece güçlü bir kültürel ortamdan söz edilebilmektedir (Koçel'den 2003'ten aktaran, Bahadır, 2016). Bu özelliğiyle kültür; sosyal miras ve gelenekler birliği, yaşam biçimi, idealler, değerler, davranışlar, düşünüş biçimleri, bir sosyal etkileşim ürünü, semboller sistemi ve bireysel psikolojinin yansıması olarak ele alınmaktadır (Güvenç, 1994).

Akyüz (2000) kültür kavramı üzerinde fazlaca düşünmemizin sebebi olarak birden fazla kültürün olmasını, insanların düşünme, yaşayış ve davranış durumlarında gözlenen belirgin farklılıkları gösterir. Kültürlerin aslında tek bir kültür olarak değil birçok kültürle birlikte farkına varıldığına vurgu yapmaktadır.

Türk Dil Kurumu'nun sözlük anlamı olarak kültürle ilgili verdiği tanımlara bakıldığında kavramın toplumsal gelişme süreci içinde bütün maddi ve manevi değerlerin oluşması ve bunların nesilden nesile aktarılmasında kullanılan tüm araçlar, toplumlara özgü davranış ve düşünce bütünleri şeklinde tanımlandığı görülmektedir.

Yakışır'a (2009) göre, "Kültür, bir insanı insan yapan, onun doğumundan ölümüne kadar yaşadığı tüm aşamalarda etkisi görülen, kuşaktan kuşağa toplumsallaşma yoluyla aktarılan özelliklerdir" Kültürden bağımsız bir topluluk düşünülemez. Kültür aktarımı bazen dil yoluyla bazen yaşam tarzlarıyla ve davranışlarla olabilmektedir. Kişi içine doğduğu kültürü "sosyal birikim" olarak kazanır ve kültürlenme gerçekleşmiş olur. Kültürlenme sayesinde oluşan kültür birliği millet olma üzerinde de çok etkilidir. Kaplan (2012) kitabında, tarihte milletlerin devlet olma süreçlerinde kültürün yerine vurgu yapar. Büyük devlet ve

medeniyetlerin kuruluşları gibi yok oluşlarında da kültürün yeri olduğuna değinir ve şunları belirtir: “İnsan yığınlarını “millet” haline getiren “kültür” leridir. Sosyologlar milletleri millet yapan maddi manevi ortak değer ve müesseselerin hepsine “kültür” adını veriyorlar.”

Kültürle toplumu birbirinden ayırmak mümkün değildir. Toplumun bireye aktardıkları, toplumda bireylerin yaşam biçimleri, bireyin düşünce dünyasında topluma karşı ön yargıları, fikirleri, gibi birçok özelliği bulundurmaktadır (Akar ve Keyvanoğlu, 2016). Kültür, mutlaka bir toplulukta yaşar, topluluktan beslenir, kültürü koruyacak ve yaşatacak bir nüfus yoksa kültür ölüdür ve eğer korunabilirse bulgu ve belgelerde yaşar. Bir milletin kültürü varsa o milletin varlığından söz edilebilir, eğer kültür yoksa korunamamışsa veya özünü yitirmişse o toplum artık başkalaşır ve kimlik değiştirir (Arslanoğlu, 2000).

Turhan kültürün daha geniş bir tarifini yapmaktadır:

“Kültür, bir milletin sahip olduğu maddi ve manevi kıymetlerden teşekkül eden öyle bir bütündür ki toplum içinde mevcut her nevi bilgiyi, alakaları, itiyatları, kıymet ölçülerini, umûmiatitüt, görüş ve zihniyetleriyle her nevi davranış şekilleridir. Bütün bunlar birlikte, o cemiyet mensuplarının ekserisinde müşterek olan ve onu diğer cemiyetlerden ayırt eden husûsî bir hayat tarzı temin eder.” (Turhan, 1959).

Bu tanımdan yola çıkarak her kültür o cemiyet mensuplarına şahsına münhasır özellikler kazandırır denilebilir. Bu özelliklerin insanları her zaman gerektiği ölçüde etkileyip etkilemediği ve işlevselliği çeşitli çalışmaların konusu olmuştur.

Aman (2012) eserinde, Malinowski’nin kültür teorisine değinmiş ve teoriden çıkardığı sonuçlara yer vermiştir. Ona göre kültür temelde ihtiyaçları gideren bir araçtır, kurumlar halinde örgütlenip birleştirici fonksiyonu bulunur. Kültürel artık diye bir şeyin olmadığını savunur, fonksiyonu olmayan bir şeyin toplum hayatından silineceğini söyler. Ona göre bizim artık dediğimiz şey işlevselliği az da olsa devam eden olgulardır. Son olarak da kültürün temelinin biyolojik ihtiyaçlar olduğu ve kavramın özünde bu ihtiyaçları karşılamak için ortaya çıkıp daha sonra karmaşık bir hal aldığı sonucuna ulaşmıştır. Yani kültür, cemiyetleri, toplumları etkileme ve onlara has özellikler kazandırma boyutunda bazen karmaşık yapılar haline gelebilir, bazı kültürel öğelerin zamanla etkisi azalabilir bazılarıysa daha etkili hale gelebilir.

Kültür, gündelik hayattaki ihtiyaçları ve karşılaşılan problemleri çözmede etkilidir. İnsanların ortak değer yargıları ve benimsedikleri davranış biçimleri anlamına da gelen kültür kitleler içinde çıkabilecek olası sorunların çözümünde son derece önemli bir yere sahiptir. Sorunları çözmesinin yanı sıra kültürün en önemli özelliğinden biri de toplumları birleştirici etkisidir. Dil, din, örf ve adetler kültürün birleştirici öğeleridir denilebilir.

Kültür insanlar arası ilişkilerin sonucunda ortaya çıkan bilinçli bir birikimdir. Bu ilişkilerdeki benzerlikleri ortaya çıkarır. Bu benzerliklerin aktarılması için doğru kodların oluşturulması gerekir ve bu kodları en iyi şekilde yapacak olan geleneklerdir. Gelenekler inanç tutum değer ve düşüncelerin gelecek kuşaklara aktarılmasında önemli yere sahiptir. Gelenekler, toplumların kültürel varlıklarını ve kültür unsurlarını canlı tutarak her dönem bunları harekete geçirir (Koca, 2010). Bu tanımlardan yola çıkarak Eröz'ün (1992) ifade ettiği gibi kültür "...bir milletin veya bir topluluğun bir insan cemiyetinin ihtiyaçlarını, her husustaki ihtiyaçlarını karşılamak üzere nesiller boyu yarattığı değerler sistemi, duygular bütünüdür".

Kültür, tanımlardan da görüldüğü gibi farklı disiplinlere ve multidisipliner çalışmalara konu olan bir kavramdır. Uluslararası kuruluşların gündemlerinde yer alarak tartışılmış ve çoğunlukla korunması gereken değer olarak görülmüştür. UNESCO20 Ekim 2005'te Paris'te toplanan genel konferansında yayınladığı Kültürel İfadelerin Çeşitliliğinin Korunması ve Geliştirilmesi Sözleşmesi'nde kültürün zaman ve mekan içerisinde çok çeşitli biçimler aldığı, bu çeşitliliğin toplumlara has kültürel özelliklerde yansıma bulduğu, kültürün somut olmayan miraslar olarak ulusal düzeyde sosyal uyum açısından çok önemli bir yerde olduğu ve uluslararası stratejik bir unsur olduğu vurgulanmıştır.

Toplumların sahip olduğu farklı kültürler insanlığın ortak mirasını oluşturması açısından önemlidir. Kültür adı altında çeşitlilik, insanlığa saygı, hoşgörü, toplumsal birikim kazandırır. Farklı kültürler birbirlerini zamanla her açıdan düzeltir ve tamamlar, birbirlerinin zihinsel ufuklarını açar ve düşünce sınırlarını genişletirler. Kendi kültürü içinde hapsolmuş kişi onu mutlaklaştırır ve yaşamı algılamayı, yaşam yolunun tek ve en doğru yolunu kendi kültüründe görmeye başlar (Parekh, 2002, s. 214).

Nesilden nesile aktarılan, üzerinde her alanın ve her yazarın farklı tanımlamalar ve bakış açılarıyla durduğu kültür tüm bu özellikleriyle, maddi ve manevi olarak meydana getirilmiş her şeydir ve yıllar içindeki birikiminden dolayı ‘sosyal birikim’ ve ‘sosyal miras’ olarak da ifade edilebilir. (Arslantürk - Amman, Sosyoloji, s. 234, aktaran Özel, 2012).

1.2. ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK KAVRAMI

1960’lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri’nde toplumdaki farklılıkların belirginleşmesi, insan hakları söylemlerinin ve bu yönde hareketlerin etnik azınlıkların, kadınların eşit hak ve imkân taleplerinin yoğunlaşması ile bu gruplara yönelik ırkçılığın, cinsiyetçiliğin ve baskının farkına varılması sonucunda 1970’lerde çokkültürlülük ve çeşitlilik kavramları ortaya çıkmıştır (Başbay ve Bektaş, 2009).

Çokkültürcülük kavramı ilk defa, Kanada’da 1971 yılında Trudeau hükümetinin programında merkezi bir kavram olarak kullanılmıştır (Çınar, 2010). Doytcheva (2009) kavramın ortaya çıkışını şöyle ifade etmektedir:

“Çokkültürlü” ve “çokkültürlülük” yeni ortaya çıkmış terimler. Sıfat olarak ilk kez 1941 yılında İngilizcede eski milliyetçiliklerin bir anlam ifade etmediği, ön yargısız ve bağısız bireylerden oluşan kozmopolit bir toplumu nitelemek için kullanıldı. İsim olarak da 1970’li yılların başlarında Avustralya ve Kanada’da bu toplumların bir özelliği olan kültürel çeşitliliği teşvik eden devlet politikaları için kullanıldı (s.15). Terim, ancak 1989 yılında İngilizce Oxford Sözlük’e girdi “(s.16)

Çokkültürlülüğün çağdaş dünyada tartışılması ise Kuzey Amerika’daki yerli azınlıkların konumları, hakları ve II. Dünya Savaşı sonrası Batı Avrupa’ya ve bilhassa Amerika kıtasına yönelik yoğun göçlerle belli olmuştur. Ayrıca küreselleşme ve onun sunduğu fırsatlar ile ulus devletlerin sunduğu vatandaşlık anlayışının kültürel çeşitliliklere kapalı olması ve türdeş bir vatandaşlık prototipi sunması çokkültürlülüğü önemli bir münazara alanı haline getirmiştir.(Özensel, 2013)

Küreselleşme günümüz dünyasında kaçınılmaz bir gerçektir. Küreselleşme toplumsal olarak birçok değişim ve gelişimi de beraberinde getirmiştir. Bunlardan en önemlisi göç olgusudur. Küreselleşmenin sebep olduğu göç ülkelerin farklı kültürlerle tanışması ve eskiye oranla daha iç içe olmasını da beraberinde getirmiştir. Göç alan ülkelerdeki azınlık nüfus kendi kültürü ve gittiği yerdeki mevcut kültür arasında kalmakta ve yaşamını kültürel karmaşa içinde sürdürmeye çalışmaktadır. Bu insanlar için farklı seçenekler tabi ki vardır örneğin iki farklı

kültürü sentezleyerek kendi kültürlerinden vazgeçmeyerek mevcut kültüre uyum sağlamaya çalışabilirler. Başka bir seçenek gittikleri yerdeki baskın kültür, devletlerin çeşitli politikalarıyla göçmenlere dayatma ve asimilasyon yoluyla kazandırılmaya çalışılabilir ki bu kültürlere zarar verir ve zenginlik olarak görülmesi gereken azınlık kültürlerinin kaybolmasına sebep olur. Uzun yıllar göç alan ülkeler göçle gelen milletleri asimile etmek için erime potası, kademeli ayrımcılık, kültürel mozaik gibi politikalar uygulamışlardır ancak bu politikalar amaca hizmet etmekten uzak kalmış böylece çokkültürlülük ve çokkültürcülük kavramları daha fazla gündeme gelmeye başlamıştır (Göktuna Yaylacı,2019)

Çokkültürlülük, genel özellikleri itibarıyla bakıldığında uluslararası göç sonucunda sığınmacı azınlık statüsüne indirgenenlerin göçün yarattığı kültürel, dilsel, dinsel ve etnik isteklerinin ve ulus-devletlerin içerisinde yer alan azınlıkların kültürel, toplumsal ve siyasi taleplerine karşılık olarak farklılıkların bir arada, birlikte yaşamasını sağlamaya yönelik bir çözüm yolu arama girişimidir (Yanık, 2012). Dünyadaki yasal göçlerin neredeyse yarısından fazlasını alan Avustralya, ABD ve Kanada söz konusu ülkelerin başında yer almaktadırlar. Bunlar, yüzyıllardır devam eden yoğun göçler nedeniyle, herhangi bir ulus devletin sahip olduğu mana ve görünümde kültür, din, dil, yaşama biçimi türdeşliğini gerçekleştir(e)memişler; göçmen ülkesi olmalarını sağlayan özel şartları nedeniyle, dünyanın diğer ülkelerine oranla oldukça farklı toplumsal uyum ve istikrar politikaları geliştirmişlerdir (Türk,2013).

Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere çokkültürlülüğü 20. yüzyılda kavram olarak kullanan ilk ülkeler arasında yer almaktadır. II. Dünya Savaşı sonrası 1950’li ve 1960’lı yıllarda özellikle bu iki ülkede ortaya çıkan çokkültürlülüğün kavramsal kullanış amaçlarından biri toplumda giderek artan kültürel farklılıkları tanımlama ihtiyacıdır. Kültürel çeşitliliği tanımlama ihtiyacını ise o zamana kadar bu ülkelerde kültürel farklılıklara uygulanan asimilasyon gibi uyum politikalarına yönelik bir karşı çıkış doğurmuştur (Demirsoy, 2013). Aslında 1950’lerde oldukça gündemde olan sosyal haklar toplumların varlığını tehlikeye atan eşitsizlikleri büyük ölçüde ortadan kaldırmıştır. Eşitsizliklerin mümkün olan en alt seviyeye indirilmesi kaygısı kadınların, yabancıların, ırksal ve etnik azınlıkların haklarında önemli gelişmeler yaşanmasını sağlamıştır. Öyle

ki bu kaygı sonrasındaki olumlu ilerlemenin neticesi 1948 İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi olmuş böylece düzenlemeler uluslararası bir boyut kazanmıştır (Doytcheva, 2009, s.21).

Çokkültürlülük, kültürel çoğulculuk ilkesi ile beraber işleyen ve eşitlik, özgürlük, farklılıklara saygı ve hoşgörü ilkeleri üzerinde modellenmiş bir düşünce hali olarak anlam kazanmaktadır. Bilimsel, teknolojik, sosyal ve ekonomik gelişmeler ve değişimler farklı kültürlerin birbirleri ile ilişki içerisinde ve sürekli bir etkileşim halinde olmasını da hızlandırmıştır. Kültürler arasındaki bu ilişki ve etkileşimler farklı kültürleri tanıma anlama ve saygı duyma anlamına gelen çokkültürlülük kavramının öneminin artmasına sebep olmuştur. Kavramın anlam derinliğinin olması itibariyle farklı bakış açılarıyla tanımları yapılmış ortaya çıktığı tarihten itibaren tartışılması gereken bir kavram olarak görülmüştür. Kavramın farklı tanımlarının olmasını Kymlicka (1998): “Bu durum ‘kültür’ teriminin karmaşıklığından doğar” (s.48), şeklinde açıklar.

Konunun öncülerinden olan Kymlicka (1998: 49); “bir devletin üyeleri ya farklı uluslara ait yani çokuluslu ya da farklı bir ulustan kopup gelmiş ‘buna çoketnikli diyebiliriz’ bir yapıya sahipse ve bu olgu bireysel kimliğin ve siyasi hayatın önemli bir yanını temsil ediyorsa o devlet çokkültürlüdür” diyerek devletlerin ulus yapısının çokkültürlülük için belirleyici olduğuna vurgu yapmıştır.

Çokkültürlülük, farklı etnik ve dini grupların birlikte yaşamasını ifade eder. Yani bir açıdan dil, cinsiyet, din, etnisite, tarih, ahlaki normlar, geleneksel yaşam biçimleri ve buna benzer farklılıklarla birlikte yaşama imkânını ifade etmektedir (Özensel, 2012). Gruplar sahip oldukları farklı kültürlerle az ya da çok eğer kendisini farklı görüyorsa burada çokkültürlü bir yapılanmadan bahsedilebilir. Bu nedenle farklı kültürlerin varlığı ve aynı ortamı paylaşması çokkültürlü durum için bir gerçekliktir (Başbay ve Bektaş, 2009).

Farklı kültürler farklı yaşam şekillerini ifade eder. Dolayısıyla insanlar kendisini daha iyi anlamak, hayatı anlamlandırmak, ahlaki ve entelektüel ufkunu açmak, düşünce dünyasını genişletmek için diğer kültürlerle gereksinim duyarlar. Buradan kişinin kendi kültürü içinde iyi bir yaşam süremeyeceği sonucu çıkmamalıdır. Birey ve toplumlar başka kültürlerle ulaşabilirse kendini

tekdüzeleşmekten kurtarır ve daha zengin bir kültürel hayat ortamı oluşturur (Parekh, 2002).

İnsanın ve bir topluluğun olduğu her yerde bir kültür ve çokkültürlülüğün bahsetmek mümkündür. Aslında ulusların, farklı kültürlerin bir arada bulunmaları çokkültürlülüğü tam olarak ifade etmez; bu bir arada bulunma halini düzenli ve kontrollü olarak devam ettirebilmek, yeni bir toplumsal biçim ortaya koyabilmek çokkültürlülüğün asıl anlamıdır. (Çınar, 2010).

Özensel (2012) ise çokkültürlü toplumu ifade ederken çokkültürlülüğün sadece farklı gelenekler, adetler, değerler olmadığı, toplum üyelerinin farklı kültürlerle sahip olmaları dolayısıyla kendilerini bağlı gördükleri, inandıkları etik değerler ve bu değerler doğrultusunda gerçekleşmesini arzuladıkları adalet anlayışları arasında da farklılıkların bulunduğu dikkat çeker (s.60). Buradan hareketle denilebilir ki farklı toplumlar birbirlerini eğitir ve uygarlaştırır. Birbirlerini farklı beceriler, bakış açıları, espri anlayışları, gündelik yaşamdaki spor, yemek, eğitim, yönetim gibi farklı alanlarda verimli şekilde etkilerler (Parekh, 2002, s.216).

1.2.1. Çokkültürlülük Kavramının Tartışılması

Çokkültürlülük, bir toplumun yalnızca etnik öğelerinin arasına soyut sınırlar çekerek sınıflandırmada bulunmak değildir, aksine toplumsal önyargıları yıkmak, bu önyargılardan doğan şiddeti önlemek, iktisadi dengesizliği ortadan kaldırmak için gerek siyasi alanda gerek eğitim alanında gerekse çeşitli sosyal alanlarda çaba sarf etmektir (Çınar, 2010).

Çokkültürlülükteki amaç bütün kültürleri, ırkları, dinleri bir arada barındırarak aralarında çıkacak çatışmayı ve kaosu engellemektir. Bütün çabalar birlikte yaşamak ve bir arada barış içinde, eşit haklara sahip bireylerin toplumda huzurunu sağlamak içindir (Yakışır, 2009). Çokkültürlülük ulusal birlik ve bütünlüğe uymayan, aynı olanın dışında kalan hiçbir kültürel gelenek, değer ve davranışları dışlamaz, eleştirmedir, aşağılamaz. Farklı olmak ötekileştirilmenin, geri plana atılmanın, ikinci sınıf insan muamelesi görmenin ve aşağılanmanın nedeni olarak değerlendirilemez. Farklı olmak, ulusal çıkarlara ve birliğe düşman tehditkâr bir yapılaşma ve toplumsal oluşum olarak değil, ulusal birliğin ve hoşgörünün yapı taşı olarak görülür (Türk, 2013).

Bugün dünyada olması gerekenin çokkültürlülüğün tanınması olarak görülmesi kuvvetli bir argümandır. Bunun aksini düşünenler olduğu gibi zaten kavram ortaya çıkışından itibaren sürekli tartışılmakta ve çokkültürlülüğe ilişkin eleştirel bakış açıları da alanyazında kendini göstermektedir. Bir taraf çokkültürlülüğün olumsuzluklarından bahsederek çokkültürlülüğün birçok çeşitlilikten ve farklılıktan kaynaklanan anlaşmazlıklar meydana getireceğini ve başkaldırıyı körükleyeceğini düşünmektedir. Diğer taraf ise çokkültürlülüğü olumlu yönden farklı kimlik, kültür ve değerleri kaynaştırarak tüm farklılıkları bir arada yaşatabilme, farklılıkların sentezinden zengin bir kültür ortamı oluşturabilme formülü olarak görmektedir (Yakışır, 2009). İki karşıt görüş açısından bakıldığında her iki tarafında hiçbir topluluğun veya devletin saf, tek bir kültürden oluşmasının mümkün olamayacağı noktasında hemfikir oldukları söylenebilir. Zaten kavramın tartışıldığı nokta toplumların kültürel olarak arıtılması ve tekkültürlü toplum oluşturulması hususundan çok var olan ve kaçınılmaz olan çokkültürlü toplum yapılarının nasıl dizayn edilebileceği ve farklılıkların bir değer olarak görülüp görülemeyeceğidir. Toplumsal uyum ve istikrarı sağlamanın farklı politikalarını geliştirme yönündeki arayışların ulaştığı bugünkü son aşama ise ‘farklılıklar zemininde birlik’ anlayışına dayanan çokkültürlülüktür. Ve bu politika, bugünün dünyasında, toplumsal uyum politikalarının modeli haline gelmiştir (Vatandaş 2002).

Çokkültürlülüğün dünyadaki uygulamalarına bakıldığında Avrupa ve Amerika, kavramı sindirmiş ve uygulama noktasında mesafe katetmiş gibi durmaktadır. Ancak Avrupa ülkelerinin ve Amerika’nın kendi ülkesi ve siyasi olarak desteklediği ülkeler dışındaki ülkeleri dolayısıyla kültürleri alt kültür ve öteki algısı içinde gördüğü de bir gerçektir. Bunun güzel örneklerinden biri Avrupa Birliği teşkilatıdır. Çokkültürlülük ve çeşitlilik her ne kadar ABD ve Kanada çıkışlı kavramlar olsalarda bu ülkeler kavramın dünya ölçekli uygulaması ve farklılıklara saygı noktasında verimli ve eşitlikçi bir duruş sergileyememişlerdir.

1.2.2.Osmanlı İmparatorluğu Döneminde Çokkültürlülük

Çokkültürlü yapının bulunduğu toplumlarda demokrasi bilincine sahip olma, farklılıkları hoş görme ve hoşgörü kültürüne uygun davranma gibi

özelliklere sahip olunması son derece önemlidir (Tonbuloğlu vd. 2014). Her devlet, açık bir şekilde çokkültürlülük göstermediği gibi “imparatorluk” kavramının bir boyutuyla çokkültürlü toplum yapısına sahip devletler için kullanıldığı söylenebilir.

Orta Asya Türk tarihinden başlayarak Viyana kapılarına dayanan Osmanlı İmparatorluğu XIV. ve XV. yüzyıllarda Ortadoğu, Kuzey Afrika ve Doğu Avrupa’nın çoğu yerini fethetmiş, böylelikle rengi, dili, dini, etnik ve kültürel yapısı farklılık arz eden, birbirinden oldukça farklı bir tebaaya sahip olmuştur. Osmanlı Devleti farklılıklar noktasında incelendiğinde, kültürel çeşitlilik ve farklı olmanın bir değer olarak görüldüğü toplum ve devlet yapısı rahatlıkla görülebilir.

Osmanlı Devletinde var olan millet sistemi etnik (kavmî) ve lisan aidiyetine değil din ve mezhep esasına dayanır (TDV, 2016). Osmanlılarda üç temel azınlık cemaati ön plana çıkmıştır. Rum Ortodokslar, Ermeniler (ki bunlar; Gregoryen Ermeni-Katolik Ermeni ve sonraları Protestan Ermeni) ve Yahudiler. Bunlar Osmanlılar tarafından öz yönetimli cemaatler olarak resmen tanınmıştı ve her biri, özellikle etnik köken ve din temelinde, çeşitli daha küçük, yerel, idari alt birimlere bölünmüştü. Her millet bağlı olduğu kilise lideri (Hahambaşı ve iki Ortodoks Patrik) tarafından yönetiliyordu (Anık, 2012). Burada Osmanlı toplumunda etnik çeşitlilikten çok dini farklılıkların temel alındığı görülmektedir. Yönetim, toplumsal işleyiş ve hukuk alanında kuralların şeriat odaklı dolayısıyla dini farklılıklara yönelik işlediği aşikardır. Dini farklılıkların, etnik ve dilsel farklılıklardan önemli görülmesi eleştirilen bir nokta olsa da Ortaylı’nın (2008) belirttiği gibi, bu durumu devlet yönetimi ve dönem şartları bağlamında değerlendirmek gerekir.

Ekinci (1997), etnik ve kültürel kimliğine bakılmaksızın Osmanlı İmparatorluğu’nda bireyin can, mal ve namus güvenliğinin, din, vicdan, düşünce ve ibadet özgürlüğünün bulunduğunu açıkça belirtmiş; hiç kimsenin Müslüman olmak için dahi zorlanmadığını ifade etmiştir. Lewis, Osmanlı Devleti’nin bu konuda Batılı devletler ile olan farklılığını şöyle ifade etmektedir: “...XIX. yüzyıl başlarında Osmanlı İmparatorluğunun halkının içinden fakir birinin güç, şeref ve zenginliğe sahip olma olasılığı, devrim sonrası Fransa da dahil olmak üzere

herhangi bir Hristiyan Avrupa devletindekinden çok daha yüksekti” (Lewis, 2006: 247).

Osmanlı Devleti toplum içindeki etnik, kültürel, dinsel, açıdan farklılıklara sahip olanları zenginlik olarak görmüş ve onlara rahat bir yaşam alanı tanımıştır. Aynı dönemde öteki devletlerde farklılıkları dolayısıyla baskı altında kalan aşağılanan, hatta işkence gören grupların, bu baskıdan kurtulmak için göç ettiklerinde, sığınma talebinde bulundukları ilk yer Osmanlı İmparatorluğu olmuştur (Anık, 2012). 1942’den itibaren zulüm ve baskı altında olan Endülü Yahudileri yani sefaradların ve İspanya, Portekiz ve İtalya’dan sürgün edilen on binlerce Yahudinin, Osmanlı’nın himayesine sığınması ve tek kurtuluş yolu olarak kilometrelerce uzaktaki Osmanlı’yı görmesi bu örneklerden sadece biridir. Dünyanın en güçlü sosyal organizasyonuna sahip Osmanlı hanedanının kurduğu Türk devletinin sınırları içinde şu anda yirmiden fazla kültür, varlığını koruyarak 21. yüzyıla kendi devletlerini kurarak girmişlerdir (Özönder 2000). Sosyal bilimlerdeki çokkültürlülük tartışmalarının önemli isimlerinden Kanadalı siyaset felsefecisi Will Kymlicka’nın (1998: 240) da belirttiği gibi Osmanlı Devleti’nde insancıl, topluluktaki farklılıklara karşı saygı ve hoşgörü temelli ve oldukça stabil bir örnek sistem sergilenmiştir. Tarihten ve sahip olduğumuz imparatorluk kültüründen de anlaşılacağı üzere çokkültürlülük kavramının Türkiye için yabancı ve yeni bir kavram olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

1.3. ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM

Demokratik toplumlarda eğitim bir boyutuyla da ortak fayda için sivil toplum oluşturacak, toplumu her yönden daha eşit ve adil bir noktaya getirmek için faaliyette bulunacak öğrencilere bu konuda bilgi beceri ve davranışları kazandırmayı hedefler (Banks, 2013). Çokkültürlülük kavramının eğitim açısından ele alınmasını ifade eden çokkültürlü eğitim çokkültürlü yapıya uygun politikaların eğitimde yer almasını savunan fikir ve tutumları ifade eder (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009). Farklı kültürleri tanıyan, anlayan, ve saygı duyan çeşitliliğe uyum sağlama çabasında olan bireylerin yetiştirilmesi ve eğitim yoluyla bu özelliklerin kazandırılmaya çalışılması son derece önemlidir. Kavramın ortaya çıkış gerekçelerine baktığımızda da bahsettiğimiz bu toplumsal uyum için gerekli özelliklere ihtiyaç duyulması öne çıkmaktadır.

Çokkültürlü eğitim ABD’de 1960’lı yıllarda ortaya çıkmıştır. Ülkedeki vatandaşlık hakları akımıyla birlikte 1970’li yıllarda farklılıklar üzerine yapılan çalışmalarda derinleşmiş ve bu konuda literatüründe gelişme kaydetmesiyle çok etnikli eğitim, kültürel çoğulculuk için eğitim ve eşitlik için eğitim gibi çokkültürlü eğitimi destekleyen yan alanlar oluşmuştur (Altaş, 2003’ten aktaran Keskin ve Yaman, 2014).

Çokkültürlü eğitimin neden ABD de çıktığını anlayabilmek için ABD’nin yerli ve göçmenlerden oluşan toplumsal yapısını incelemek gerekir. ABD, farklı kesimlerden gelen öğrencilerin dışlanmasını önlemek, kimliklerini tanıma ve yaşatmalarına fırsat vermek, geçmişleriyle gurur duymalarını sağlamak ve farklılıklarıyla ulusal kimliği bütünleşmiş, birbirleriyle uyumlu bir toplum oluşturmaya çalışmak gibi hedeflerle çokkültürlü eğitim uygulamasına üniversite ve kolej programlarına çokkültürlülükle alakalı bir ders koyarak başlamıştır (Demirsoy, 2013). Sonrasında ise çokkültürlü eğitim programları ABD’nin yanı sıra Kanada, Avustralya, Almanya ve İngiltere gibi çok uluslu ve çokkültürlü ülkelerde uygulamaya konulmuştur (Güven, 2005).

Çokkültürlü eğitim literatürde farklı şekillerde tanımlanmıştır. Tanımlarda vurgu yapılan ortak nokta ise “eğitim yalnız toplumsallaşma ile ilgili değil insanlaşmayla da ilişkilidir” (Parekh, 2002). Burada insanlaşmayla kastedilen eğitimin hoşgörü, sevgi ve saygı değerlerini artırmasının beklendiğidir.

Toprak’ın (2008) Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS)’nden aktardığına göre, çokkültürlü eğitim, ortak iyi için uğraşan bir sivil toplum oluşturma ve sürdürme imkânı vererek, öğrencilerin toplumsal kültürlerini anlamalarına ve doğrulamalarına; onları kültürel engellerden kurtarmalarına yardım eder. Çokkültürlü eğitim birlik içinde çokluk düşüncesini gerçekleştirmeyi; farklı insanların kültürlerini tanıyan, anlayan ve onlara saygı duyan bir toplum; demokratik değerleri her şeyin üstünde tutan çerçevede bir araya gelmiş insanlar oluşturmaya arar. Küreselleşmenin bu denli kendini gösterdiği günümüz dünyasında artık eğitimin de farklı din, dil ırk, kültür ve etnisite gruplarının kültürel ve insani haklarını içerecek şekilde düzenlenmesi, genişletilmesi gerekir.

Küreselleşmeyle birlikte insanlar oldukça farklı ortamlarda, farklı kültürlerle bir arada yaşamaya başlamışlardır, bu nedenle eğitim politikalarında farklı kültürlerle objektif bir yaklaşımla yer verilmesi toplumlarda yaşanabilecek çatışma durumlarını önleyecek ve bireyler başka ülkelerdeki insanlara, dolayısıyla kültürlerle daha hoşgörülü ve anlayışlı yaklaşacaklardır. Bir kültürün diğerinden üstün görülmesi fikri her geçen gün önemini kaybetmektedir. Bugün geldiğimiz noktada her kültürün birbirinden farklı olduğu ve bu farklılıkları tanımının zenginlik olduğu büyük kitleler tarafından kabul edilmektedir. Çokkültürlü eğitim söylemi, eğitimde sadece etnisiteye yönelik bilginin yeterli olmayacağını ön görmektedir. Öğrenciler, herhangi bir kültürden insanları anlayabilmek için o kültüre ait inanışları, değerleri ve kültürel çevreyi de tanımak durumundadırlar. Çokkültürlü eğitim anlayışı, 1980’lerde yukarıda bahsi geçen tanımlama doğrultusunda din, yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik statü ve özel eğitim ihtiyacı farklılıklarını da içerecek şekilde genişlemiştir (Toksoy, 2014). Bu noktadan sonra vurgulanması gereken şey çokkültürlülüğün eğitim politikalarının içeriğine mutlaka yansıtılması gerektiğidir (Oktay, 2001, s.22,23).

Kendi kültürümüzün ve geçmişimizin tam bir fotoğrafını ancak başkalarının bakış açısından onlara baktığımızda çekebiliriz. Toplumdaki hâkim kesimden olan çoğu kişi kendi kültürel özelliklerinin değerini başka kültürlerin perspektifinden bakarak anlayabilirler. Çokkültürlü eğitim bir fikir ya da kavram eğitimsel bir reform hareketi ve bir süreçtir (Banks, 2013). Günümüzde artık gelişmiş ülkeler eğitim sistemleri ile ilgili yaptıkları çalışmalarda eğitimle ilgili sorunlarına çözümler üretirken, çokkültürlü eğitim çalışmalarına da yer vermeyi zorunluluk olarak görmektedirler (Cırık, 2008).

Cırık’ın (2008) belirttiği gibi çokkültürlü eğitim kavramı ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında “insan haklarına saygı duyma, kültürel farklılıkları hoş karşılama, eğitimde fırsat eşitliği, kültürel çeşitliliği yansıtıcı eğitim ortamları düzenleme, farklı bakış açılarını ve fikirleri analiz etme” gibi ortak noktalara vurgu yapıldığı dikkat çekmektedir. Bu noktalar kavramın anlaşılması için ortak paydaşlar olarak düşünülebilir.

Çokkültürlü eğitim kültürel farkındalıkların artırılmasının yanında, az temsil edilen tüm grupları (farklı renkte insanlar, kadınlar, engelli insanlar vb.)

içine alan ve bu farklılıklara sahip bireyleri de müfredat ve içeriklere dahil eden bir girişimdir (Garcia, 2009). Parekh (2002), çok kültürlü eğitimi şöyle tanımlamaktadır:

“Entelektüel merak, özeleştiri, savları ve kanıtları değerlendirip bağımsız bir karar oluşturabilme, entelektüel ve ahlaki alçakgönüllülük, başkalarına saygı, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine duyarlı olma ve etnik merkezici bir anlayıştan uzaklaşma amacına yönelik yürütülen faaliyetlerdir.

Çokkültürlülüğü yansıtmayan bir eğitim modeli farklı kültürleri öğrencilere sunmaz veya başka kültürleri rencide edici ifadelerle anlatır. Böyle bir eğitimin öğrencilerin diğer kültürlere yönelik entelektüel merakını uyandırması mümkün değildir (Parekh, 2002, s288,289).

Alanyazındaki bu çeşitli tanımlara bakıldığında çokkültürlü eğitimin bireysel farklılıkları öne çıkaran bir yapıda olduğu görülmektedir. Her öğrencinin farklı olduğu günümüzde eğitim ortamlarında, eğitim alanında yapılan hemen her araştırmada üzerinde durulan bir konudur. Öğrenciler alt yapıları, ilgileri, beklentileri, güçlü ve zayıf yönleri, motivasyon olma yöntemleri ve sorumluluk alma düzeyleri gibi neredeyse her alanda çeşitlilik göstermektedir (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010). Çokkültürlü eğitim, tüm öğrencilerin din, dil, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, ekonomik düzey gibi farklılıklarına bakılmadan, eğitimden eşit bir şekilde yararlanmalarını sağlayacak bir eğitim yeniliği olarak değerlendirilmektedir (Kymlicka, 1998).

1.3.1. Çokkültürlü Eğitimin Amaçları ve İlkeleri

Küreselleşme çağında ülke nüfuslarındaki çeşitlilik devletlerin yönetim politikaları kadar eğitim politikalarına da yansımış farklılıkların eğitim ortamına yansıtılması gözardı edilmemeye çalışılmıştır. Toplumdaki kültürel farklılıklar noktasında çıkan ya da çıkması muhtemel sorunlara çözüm için çokkültürlü eğitim bilincinin öğrencilere kazandırılması bir zorunluluk halini almıştır. Zira Banks’ın (2013) da belirttiği gibi “Çokkültürlü eğitim, çokkültürlü içeriğin öğrencilerin küresel ve düz dünyada geçerli becerileri edinmelerine yardım edeceğini kabul eder.”

Çokkültürlü eğitimin temel amaçları incelendiğinde genel anlamda öğrencilere etnik kültürel, dilsel seçenekler oluşturma, tüm öğrencilere yaşadıkları toplumda yaygın kültür içinde ve toplumda var olan diğer etnik kültürler arasında geçerli olan yetenek, beceri, davranış ve yaklaşımları kazandırma, farklı grupların

kendi ırk, fiziksel ve kültürel nitelikleri nedeniyle deneyimledikleri farklılaşmayı azaltma, öğrencilere global ve sınırları olmayan teknolojik dünyada eğitim alma becerileri kazanmalarına yardımcı olma, öğrenciye demokratik ve adil bir toplum geliştirerek duyarlı olmayı ve harekete geçmeyi öğretmektedir (Parekh, 2002).

Gay (1994) çokkültürlü eğitimin amaçlarını açıklarken; Bireysel gelişim, çokkültürlü sosyal yeterlilik, temel yetenek kazanımı, değerleri ve tutumları açıklama, kültürel ve etnik okuryazarlığı geliştirmek gibi alt başlıkları da ele alır. Çokkültürlü eğitimin, bireyin kendisini tanımasını ve olumlu karakter geliştirmesini sağlamak, farklı kültürel özellikler gösteren öğrencilerin okuma-yazma, matematik gibi temel yetenekleri kazanmalarına yardımcı olmak, bireyin sahip olduğu kültür yanında toplumda var olan diğer kültürleri tanıyıp saygı duymalarını, olumlu bakış açısı ve iletişim kurmalarını sağlamak gibi amaçları olduğunu belirtir (aktaran Cırık, 2008). Çokkültürlü eğitim yaklaşımları, farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin fırsat ve imkân eşitliğini sağlamanın yanı sıra kültürel çeşitliliği koruma, farklılıklarla birlikte yaşama becerisi kazandırma, bireylerin kendi değer ve tutumlarını açıklayabilmelerine olanak tanıma gibi amaçlarla toplumsal uyum ve ahenk yaratmaya çalışır (Polat ve Kılıç, 2013).

Garcia (2009) da çokkültürlü eğitimin amaçlarını belirtirken, herkes için güvenli bir ortam sağlama, farklılıklar noktasında farkındalık oluşturma, tüm dünyayı ilgilendiren konularda farkındalığı artırma, eleştirel düşünmeye teşvik etme, öğrenciler arasında önyargılardan ve ayrımcılıktan uzak eğitim ortamı oluşturma gibi hedeflerle kültürel çeşitlilikle zenginleşmiş, işlerin uyum içinde yürüdüğü bir eğitim ortamı görmeyi amaçlamıştır. Aslında bu amaçlarda ortak fikir iki cinsiyet için, farklı etnik ve kültürel gruplardaki öğrenciler ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için eğitim eşitliğini artırmaktır denilebilir. (Banks & Banks, 2007).

Banks ve diğerleri (2001), Bennett (2001) ve Gay (1994) tarafından belirlenen çok kültürlü eğitimde öğrenme ve öğretmenin temel ilkeleri ise şu şekildedir (aktaran Cırık, 2008).

- Eğitim ortamında kültürel farklılıklara yer verilmesi.
- Kültürel farklılıklara sahip bireylere eğitim eşitliği sağlanması.
- Irkçılık, cinsiyet ayrımı, her türlü ön yargıların son bulması.

- Farklı kültürlerin sahip olduğu ve kuşaklara aktardığı maddi manevi mirasların ve tecrübelerin birleştirilmesi.
- Bu birleştirmeyi yapabilmek için de bilimsel araştırmalar yapılması.
- Farklı kültürleri tanımak, anlamak, saygı duymak ve bir değer olarak görmek için hoşgörölü faaliyetlerde bulunulması.
- Çeşitliliğin zenginlik olarak görülmesi ve eğitimin içeriğini de zenginleştirdiğinin farkında olunması.
- Öğrencilerin, bilginin sosyal olarak yapılandırıldığını anlamalarına yardım eden eğitim programları geliştirilmesi.
- Öğrencilerin tüm bu farklılıklar içerisinde ortak değerleri de öğrenmelerinin sağlanması.
- Öğretmenlerin, farklı grupların özellikle etnik farklılıkların öğrencilerin davranışlarını etkilediği yönleri anlamalarına yardım eden programların düzenlenmesi

Açıkalin (2010) ise çokkültürlü eğitimin ilkelerini belirtirken çoklu bakış geliştirme, farklılıkların bilincinde olma, kültürleri anlayarak ve saygı duyarak önyargı ve ayrımcılığı azaltma böylece eşitlik ve sosyal adaleti geliştirme ve kültürel öğeleri değerlendirerek eğitime yön verme noktalarına vurgu yapmıştır.

Günümüz devletleri çeşitli kültürel unsurları, etnik olan ve olmayan farklılıkları bünyelerinde barındırıyorsa eğer; bu ülkelerde birlik ve bütünlüğün nasıl sağlandığı önemlidir. Çokkültürlü eğitimin ve bir ülke içindeki farklılıkların ders programlarına ve müfredatlara yansıtılması ülkede birlik sağlanmasına hizmet edecektir (Demirsoy,2013).Öğretim programlarında ve müfredatta çokkültürlü eğitime yer verirken de çokkültürlü eğitim ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu ilkeler eğitime yansıtılacak bir çokkültürlülük ortamının neleri kapsayacağını belirlemede ilgililere yardımcı olmaktadır. Eğitim, getirisi ve sonuçları yıllar sonra gözlemlenebilen bir süreç olması hasebiyle uygulamalarda yer verilmesi planlanan çokkültürlü eğitimin getirilerine bu ilkeler doğrultusunda bakılması doğru olacaktır.

Özetle söylemek gerekirse çok kültürlü eğitim savunucuları çokkültürlü eğitim ilkelerini belirtirken bütün öğrencilerin etnik kökenleri, dilleri, cinsiyetleri,

dinleri, ırkları, kültürel geçmişleri, sosyal ekonomik statüleri dikkate alınmaksızın fırsat ve imkân eşitliğinin sağlandığı bir eğitim ortamı oluşturulması gerektiğini vurgulamışlardır (Açıkalın, 2010). Şunu özellikle belirtmek gerekir; farklılıkları tanıma, anlama ve saygı duyma noktasında birey öncelikle kendi kültürünü bilmeli ve yaşatmalıdır. Kendi kültür öğelerini bilen birey sahip olduğu kültür ve diğer kültürler arasındaki benzer ve ortak noktalar aracılığıyla, egemen kültüre ait öğeleri daha kolay algılayıp yorumlayabilir. Kendi kültürel değerlerini yeterince tanımayan birey, yeni bir kültürlenme sürecinin etkisinde kalarak kendi kültürüyle ilgili yeni değer yargıları geliştirmeye başlayabilir (Çakır, 2003).

1.4. DÜNYADA ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK VE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM UYGULAMALARI

Dünyada neredeyse her ülkenin vatandaşlarının farklı kültürlere yönelik olumlu olumsuz çeşitli algıları vardır. Bu algıların oluşmasında tarihten gelen yaşamışlıkların etkisinin olduğu görülmektedir (Neuman, 2001). Çokkültürlülük anlayışının ortaya çıkışı da ülkelerin bu algılarının gittikçe belirginleşmesiyle ilgilidir denebilir. 1960 ve 1970’ lerde gittikçe artan etnik azınlık gruplarının hak arayışları, ülke sınırlarının önemini kaybetmeye başlaması, ulusların kendi içinde ve diğer uluslarla arasındaki göç hareketlerindeki hızlı artış küresel dünyada çeşitlilik ve vatandaşlık eğitimi üzerinde daha fazla durulması gerektiğini göstermiştir (Banks, 2013). Kavramın yeni olmasına karşın bugün dünyada çok fazla çokkültürlü eğitim modeli bulunmaktadır. Çokkültürlü eğitim uygulamalarının birçok ülkede öncelikle farklı kaynakların okul programlarına eklenmesiyle başladığı görülmektedir (Aydın, 2013). Çokkültürlü toplum yapıları itibarıyla ABD, Kanada, Almanya, Avusturya ülkelerinin çokkültürlü eğitim durumlarına değinilmiştir.

1.4.1. Amerika Birleşik Devletleri

Birçok etnik kimliğin yaşadığı ve çokkültürlülüğün önemli bir yere sahip olduğu Amerika Birleşik Devletleri’nin son verilere göre toplam nüfusu 328.2 milyon civarındır. Dünyanın en fazla nüfusa sahip üçüncü ülkesi olan ABD’nin etnik olarak oransal dağılımı yüzde 76.3 beyaz, yüzde 13.4 siyahi, yüzde 5.9 Asyalı, yüzde 1.3 Amerika ve Alaska yerlisi, yüzde 0,2 Pasifik adalılar, yüzde 2.8 diğer ırklar şeklindedir (Index Mundi, 2020).

Amerika Birleşik Devletleri'nin farklılıklarla bir arada yaşama serüveni iki boyutlu değerlendirilebilir. Bunlardan ilki sömürgeci Amerika dönemi, diğeri ise 1776'da bağımsızlık deklarasyonundan sonra ortaya çıkan Amerika Birleşik Devletleri boyutudur. İlk boyuta Amerika'nın yerlileri olarak bilinen Kızılderili kabilelerin İngiliz sömürgeciler tarafından katliamlarla yok edilmeleri ile sonuçlanan tarihler olarak bakabiliriz (Takaki, 1993). Diğer boyut ise Amerika kıtasını Avrupalı göçmenler ve İngiltere'nin buraya yerleştirdiği yerli koloniler arasında süren mücadeleler sonunda Amerika Birleşik Devletleri Britanya Krallığı'ndan bağımsızlığını almış ve kendi iç savaşlarından sonra birliğini oluşturmuştur (Şan ve Haşlak, 2012). Bu noktadan sonra Amerika'ya yoğun göç dalgaları olmuş, Amerika artık çok çeşitli ırkların yaşadığı bir ülke olma yolunda hızla ilerlemiştir. Özellikle 1900'lü yılların başında ve I. Dünya Savaşı sonrasında yaklaşık bir milyon kişinin göçü ile karşı karşıya kalmıştır. Bu farklılıkların toplumsal yaşantıya adaptasyonu noktasında Amerika'nın farklılıkları “eritebilen” bir yapıya sahip olduğu düşüncesi hâkimdir. Bu düşünce farklı ırktan, kültürel özelliklere sahip bireyleri ve toplulukları Amerikan ortak ekonomik ve toplumsal yaşantısında, değerlerinde ve yaşam biçiminde adapte olabileceği, bu yapının içerisinde bir yer bulabileceğidir (Yanık, 2012). Bu Kymlicka'nın vurgusuyla “erime potası” düşüncesidir. Erime potasında temel vurgu, dilsel, dinsel, kültürel ve toplumsal özgünlüklerin zamanla, değişimler göstererek büyük toplumla uyumlu olması beklentisidir (Vatandaş, 2002). Bu durum ileriki zamanlarda Amerika'ya göç edenlerin bilinçli olarak kabul ettikleri bir hal almıştır. Glazer asimilasyonun artık kendiliğinden gerçekleştiğini savunarak şunları belirtir:

“Bu ülkeye yabancı bir dil ve kültürü sürdürmek değil, mümkün olduğu kadar çabuk Amerikalaşmak niyetiyle gelmişlerdi ve bu göçmenler için İngilizce dili bile Amerikan kültürü anlamına geliyordu. Günümüzün birçok göçmeninin yaptığı gibi, onlar da devlet okullarının sağladığı yeni bir dile ve kültüre girmek istiyorlardı ve kendilerinin ve çocuklarının yitirdiklerine sık sık özlem duysalar da bu dayatılmış bir şey değil, onların kendi seçimiydi” (Glazer'den aktaran Kymlicka, 1998: 111).

Erime potasıyla beklenen şey, göçmenlerin Amerikan potasında eritilerek tek bir kültürün oluşturulmasıydı. Fakat sonuç beklenen gibi olmamış ve bir tek Amerikan potası yerine kendi kültürlerini devam ettiren ama aynı zamanda Amerika'da yaşamaya devam eden Protestan, Katolik ve Yahudi potalarının ortaya çıkması şeklinde sonuçlanmıştır (Gordon, 1964: 130).

Erime potası ya da asimilasyon düşüncesi ve politikaları günümüzde artık eskisi kadar kolay olmamaktadır. Bunun temel nedeni dünyanın küresel bir köy haline gelmesi ve teknolojinin gelişmesiyle göç edenlerin kendi ülke ve kültürleriyle ilişkilerini koparmak zorunda kalmadan iletişimlerine devam edebilmeleridir. Çokkültürlü bir yapıya sahip Amerika Birleşik Devletleri'nde artık kültürel çoğulculuk fikri yer edinmiş ve bu yaklaşımla, farklılıkların ülkeyi bir kaosa götürmeyeceği, farklı grupların uyum içerisinde diğerleriyle çatışmadan yaşayacağı bir ülke yaratmanın mümkünlüğü üzerinde fikir birliği sağlanmıştır. (Goldberg, 1994'ten aktaran Yalçın,2002).

Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim sistemine bakıldığında bütün vatandaşlara eşit fırsat sunarak 'herkese evrensel eğitim' sağlama idealindedir. Ancak yaşanmış tarihsel olaylara bakıldığında çeşitli etnik grupların eşit haklardan yeterince yararlanamadığı görülür. Bu nedenle çokkültürlü eğitim Amerika'da okullardaki eşitsizliği eleştirel tarzda analiz eder ve yeni yollar üretmeye çalışır (Mwonga, 2005'ten aktaran Aydın, 2013).

ABD eğitim sisteminde tüm ülke sınırları içerisinde geçerli bir bütünlüğün olmadığı görülür. 50 farklı eyaletin kendi anayasası ve eğitim yönetmeliği vardır. Bu nedenle eğitim sistemi de eyaletlere ya da bölgelere göre değişir. Eğitim sisteminde çokkültürlülük esas alınarak eğitim, bölgenin nüfus yapısı ve taleplerine göre şekillenmektedir (Aydın, 2013).

Amerika, bünyesindeki kültürel farklara yönelik eğitim programlarında değişiklikler yaratmış ve "eğitim psikolojisi" ve "eğitimin temelleri" ders kitaplarına çokkültürlülüğe ilişkin bölümler eklemiştir. California Berkeley, Minnesota-TwinCities ve Stanford Üniversiteleri eğitim programlarına farklı etnik çalışmalar içeren dersler eklenmiş, bu değişim ilköğretim ve lise ders kitaplarının değişmesiyle devam etmiştir (Banks, 2002). Hatta Amerika'da bazı üniversiteler, öğrencilerinin çokkültürlü eğitimle ilgili en az bir ders almalarını istemektedirler (Diaz, 1994'ten aktaran Cırık, 2008).

Çokkültürlü eğitim Amerika'da eğitim fakültelerinde de öğretmen adaylarının yetiştirilmesine yönelik farklı felsefeler çerçevesinde ele alınmakta ve gelecekte öğrencilere eğitim verecek bu adayların çokkültürlü eğitime uygun ve uyumlu yetiştirilmesi üzerinde önemle durulmaktadır (Ensign, 2009). Başbay'ın (2014) çalışmasına bakıldığında da ABD'de eğitim fakültelerinin bazılarında

“çokkültürlü eğitim” adı altında yüksek lisans dersinin yer aldığı görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri’nde, 1977 yılından itibaren Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Kurulu (NCATE) Farklı Öğrencilerle Çalışma Deneyimlerini öğretmen eğitimindeki altı temel standarttan biri olarak kabul ederek çokkültürlü yeterlikleri öğretmenlerin denklik belgesi için gereklilikler arasına almıştır (Professional Standardsforthe Accreditation of Teacher Preparation Institutions, 2008’den aktaran Başbay, 2014).

Çokkültürlü yapısıyla Amerika, kültürel çeşitliliği desteklemekte ve gerek eğitim alanında gerekse toplumsal alanda (dini ve milli bayramlar, farklı dillerde tv. ve radyo kanalları vb.) ırkçılığa karşı ve eşitlikçi bir duruş sergilemek için çalışmalar yürütmektedir. Devlet, okulların ülke vatandaşlarına bilgi edinmede eşit fırsat sunmak üzere eğitim sistemlerini demokratik ve çeşitlilik üzerine kurmuştur. Kamu da farklı etnik köken, farklı din dil ırk sahibi bireyler çoğulculuk ve çeşitlilik normlarıyla farklılıklar toplamında birlik olabilmeyi başarmışlardır (Aydın, 2013).

1.4.2. Kanada

Kanada 9.975.000 km²’lik yüzölçümü ile dünyanın en büyük ikinci ülkesidir. Toplam nüfusun 37,694,085 olduğu tahmin edilmektedir (CIA, 2020) Siyasi yapısı on eyalet ve üç kuzey bölgesinden oluşan, parlamenter demokrasi ve anayasal monarşi ile yönetilen federal bir sistemdir.

Kanada bünyesinde pek çok farklı etnik kökeni barındıran bir ülkedir. Kanada’nın etnik dağılımı % 32,2 Kanadalı, İngiliz % 18,3, Fransız % 13,6, İrlandalı % 13,4, Alman % 9,6, İtalyan % 4,6, Çin % 5,1, Kuzey Amerika % 4,4, diğer % 51,6 şeklindedir (CIA, 2020). Bu çeşitliliğin farkında olan ve bu kadar çeşitli ırk ve kültüre sahip bireylerin bir arada uyumlu yaşayabilmelerini sağlamak için çeşitli politikalar üreten Kanada, çokkültürlülüğü devlet politikası haline getiren ilk devletlerden biri olmuştur (Aydın, 2013)

Kanada çokkültürlülük çalışmalarına 1971 de Başkan Trudeau’nun Avam Kamarası’nda yaptığı konuşmayla başlar. Trudeau bu konuşmasında çokkültürlülük politikasının amacının kültürel ayrımcılığın ve eşitlikçi olmayan tutumların sona ermesi olduğunu vurgular (Forbes, 2007’den aktaran Başaran, 2017). 1971 yılında Kanada çokkültürlülük konusunda dört temel karar alır ve bu

kararları uygulayarak ülke çeşitlilik noktasında çok önemli bir aşama kaydeder. Bu özellikler şunlardır:

“a. Kendi kimliğini ve farklılığını devam ettirmek isteyen her gruba izin verip yardım eder. b. Kültürlerini geliştirme ve aynı zamanda Kanada toplumunun bir parçası olma konusunda her gruba yardım eder. c. Toplumu oluşturan unsurları bir arada tutarak yaratıcılığı gösterir. d. Göçmenlere Kanada’daki dilleri öğretmede yardımcı olur” (Mahtani, 2004’ten aktaran Özensel, 2012).

Kanada toplumundaki bu çok çeşitli yapıyı düzen ve bir sistem içerisinde yaşatmayı sağlamak için önemli düzenlemeler yapmıştır. Kanada’nın çokkültürlü yapısı tanımlanırken “salata kasesi” (salad bowl) metaforu kullanılır. Burada anlatılmak istenen Kanada çokkültürlülüğünde tıpkı bir salatayı oluşturan sebzelerdeki çeşitlilik gibi her farklı kültürün serbestçe yaşayabileceğine vurgu yapmaktır (Başaran, 2017)

Kanada’nın eğitim sistemine bakıldığında da çokkültürlü yapıyı destekleyen ve gelişmesine fırsat sağlayan bir sistem olduğu görülür. Nitekim Kanada eğitim sistemi, eyaletlerin anayasa kapsamında belirledikleri eğitim politikalarına göre sürdürülür. Eğitim sisteminde kabul edilen üç temel toplum ve eğitim değeri vardır. Bunlar:

1. Tüm bireylerin eğitimden yararlanmada ırk, cinsiyet, dil, din, fiziksel ve zihinsel olarak herkesin eşit haklara sahip olması.
2. Fırsat eşitliği, bireylerin eğitim programları seçme özgürlüğünün olması.
3. Kültürel çoğulculuğun edinilmesi ve tüm farklı kültürlere saygılı olunması, şeklinde ifade edilmiştir (Balcı, 2011).

Kanada çokkültürlü eğitim sistemini zenginlik olarak kabul eder ve çeşitliliğin toplumsal alanda temel renk olmasını ister (Vatandaş, 2002).McLeod (1992), Kanada’da uygulanmakta olan üç çeşit çok kültürlü eğitim modelinden bahseder. Bu modeller: ülkedeki göçmenlerin karşılaştıkları eşitsizliği ve ırkçılığı önlemek ve topluma uyumlarını kolaylaştırmak amacıyla yapılandırılan “*sorun odaklı yaklaşım*”, dilsel çoğulculuğun eğitime yansıtılması ve dilsel farklılıklara nasıl yer verileceği noktasına değinen “*kültür odaklı model*” ve öğrencilerin farklı kültürleri tanıma anlama ve benimsemelerini sağlamak üzere çokkültürlülüğü ön plana çıkaran “*etnik odaklı model*” dir (aktaran, Aydın, 2013).

Bugün Kanada’nın farklılıkları bir arada tutacak formülü “çokkültürlü tek devlet” anlayışıdır (Özensel, 2012). Kanada çokkültürlülüğün etkilerinden geriye

dönüşün artık mümkün olmadığını kavramıştır. Bu konuda kendisinden olumlu anlamda sıkça söz ettirmesi, sınırları içerisinde yaşayan farklı etnik kültürlerin derinlerini, sorunlarını ve isteklerini dinleyip çözüm yolu sunmayı kendisine amaç edinmesinden kaynaklanmaktadır (Başaran, 2017).

1.4.3. Almanya

Almanya Almanlarıdır! İfadesi Almanya'nın tarihte çokkültürlülük söylemine bakışını göstermesi bakımından önemlidir. Bu söylemi destekleyen uygulamalar da Nazi Partisi iktidarı döneminde kendisini şiddetle göstermiş iktidar ülkede bulunan Romen, Yahudi, Siyahi gibi azınlıklara zulmedilmiş hatta özellikle Yahudi azınlıklar katledilmiştir. Birçok azınlık grup da yurt dışına göç etmek zorunda bırakılmıştır (BBC, 2011).

Almanya Federal Cumhuriyeti, 83 milyonun üzerinde nüfusuyla Avrupa'nın kalabalık ülkelerinden biridir. Nüfus yapısına bakıldığında Alman% 87,2, Türk% 1,8 diğer% 9 (çoğunlukla Polonya, İtalya, Romanya, Suriye ve Yunan) şeklinde çokkültürlü bir yapıda olduğu görülmektedir (CIA, 2020).

İkinci Dünya Savaşı'ndan ağır bir yenilgiyle çıkan Almanya ekonomisini düzenleme adına bir yenilenme dönemine girmiş ve ülkedeki nüfusun azlığı nedeniyle diğer ülkelerden oldukça fazla işçi göçleri almaya başlamıştır (Yanık, 2013, s.176-191). Bu göçlerle ülke çok çeşitli etnik, kültürel farklılıklara sahip göçmenlerin yaşadığı bir ülke olmuştur. Göçmen işçilerin durumuyla ilgili başlarda işçilerin 'konuk işçi' olarak bir süre çalıştıktan sonra ülkelerine geri dönmeleri ve yerlerine yenilerinin gelmesi şeklinde planlanmıştır. Ancak arzulanan politikalar geçerli olmamış ve gelen işçiler bir süre sonra ailelerini de yanlarına alarak ülkede kalıcı duruma gelmişlerdir. Almanya uzun süre bu göçlerle ilgili düzenli bir politika geliştirememiş ve yüksek göç oranlarından sonra gelen işçilerin ve ailelerinin haklarını geliştirmeye yönelik yasalar çıkarılmış ve aile birleştirmeleri ile misafir işçilik kalıcı statüye dönüşmüştür (Ceylan, 2016).

1980'lere kadar Almanya sahip olduğu bu toplum yapısı için çokkültürlülük kavramını kullanmamıştır (Aydın, 2013). 1980'den sonra ülkedeki sosyal problemlerin artmasıyla Federal Hükümet çokkültürlülük söylemini ilk olarak sosyal işler, pedagoji, eğitim ve öğretim ve sağlık alanlarında kullanmaya başlamıştır (Schwarz ve Pavlov, 2007'den aktaran Aydın, 2013).

Almanya’da kalıcı işçi göçlerinde ailelerin de göç etmesinden sonra okullarda farklı dilleri konuşan ve Alman kültürü açısından yabancı görülen bir kültürle karşı karşıya kalınmıştır (Polat ve Ceylan, 2012). Bu nedenle eğitimde göçmenlere yönelik düzenlemeler yapılmış Alman asıllı ve göçmen ailelerin çocuklarının okulun ilk yıllarından başlayarak aynı sınıfta öğrenim görmeleri sağlanmış ve etnik yapıya göre ayrılan sınıf düzeni reddedilmiştir (Banks, 2004). Okullarda iki dilli eğitim yaygınlaştırılmış (yaklaşık 600 okul) ve bu okullarda farklı etnik kökene sahip öğrencilerin kendi dillerinde eğitim alabilmeleri sağlanmıştır (DW. 2018).

Öğretmenlere, Karlsruhe ve Freiburg Üniversitelerinde ilköğretim ve ortaöğretim için iki dilli tam öğretmen yetiştirme programı uygulanmakta ve bu program dahilinde iki dilli eğitim verilecek dersler üzerinde çalışma ve projeler hazırlanmaktadır (Aydın, 2013). Almanya’da çokkültürlü eğitim öğrencilerin çokkültürlü bir hayata hazırlanması ve oldukça fazla olan göçmen gruplar için yeni fırsatlar sağlanması noktalarında odaklanmıştır ve neticede okul kitaplarında farklı dillerde kelimeler, terimler, deyimler ve atasözleri, farklı kültürlerden yazarların metinlerine yer verilmiştir (Banks, 2004). Sonuç olarak Almanya çokkültürlü bir toplum yapısına sahip olduğunu kabul edip bu yönde anayasal ve eğitim açısından düzenlemeler yapma noktasında önemli aşama kaydetmiş olsa da gündemden de takip ettiğimiz aşırı söylemler ve kimi zaman da bu yönde eylemler devam etmektedir.

1.4.4. Avustralya

Avustralya dünyada kültür olarak en çok çeşitliliğe sahip ülkelerden biridir. Ülkede toplam nüfusun 2020 verilerine göre 25,466,459 olduğu tahmin edilmektedir. Toplam nüfus içerisinde; İngiliz % 25,9, Avustralya% 25,4, İrlanda% 7,5, İskoç% 6,4, İtalyan% 3,3, Alman% 3,2, Çin% 3,1, Hint% 1,4, Yunan% 1,4, Hollanda% 1,2, ve diğer % 5,4 toplulukların bulunduğu belirtilmektedir (CIA, 2020).

Avustralya tarihte bir İngiliz kolonisidir ve 1788 yılında Britanya’daki mahkûmlar sürgün amaçlı olarak Avustralya’ya getirilmiş ve bu anlamda tarihte ilk defa Avustralya göç olgusu ile karşılaşmıştır (Yanık, 2012). Avustralya, II. Dünya Savaşı’ndan sonra da tıpkı ABD gibi sürekli göç almaya devam etmiş ve

gittikçe daha fazla farklı kültürleri bünyesine katmıştır. Gelen bu göçmenlerle bir kriz yaşayan Avustralya çokkültürlü politikayı benimseyerek tüm kültürlerim farklılıklarını kabul etmiştir. Böylece farklılıkları ülkenin bir parçası olarak görmelerini ve farklılıklarla bir birlikteliğin kurulması amaçlanmıştır (StrattonveAng, 1998'den aktaran Arslan, 2016). 1980'li yıllardan bugüne Avustralya hükümeti, etnik çeşitliliği ve kültürel farklılığı bir politika olarak kabul etmiştir (Yanık, 2012). Uluslararası İnsan Hakları Beyannamesi kapsamında Avustralya Sekreterliği'nin de imzaladığı bildiride; ırksal, dilsel veya dinsel olarak farklı olan kişilerin çok sayıda yaşadığı ülkelerde azınlık olarak görülen bireylerin kamu yardımı alarak kendi okullarını, kültürel ve dini kurumlarını kurma ve yönetme hakkına sahip olduklarını belirten bir hüküm yer almıştır. Denilebilirki bu bildiriye imzalayarak da Avustralya azınlık haklarının yasalarla korunmasına önem vermektedir (Eide, 1999'dan aktaran Aydın,2013).

Avustralya'da nüfusun farklı etnik gruplardan oluşması sebebiyle eğitim programları; enik okullar programı ve çokkültürlü eğitim programı olarak iki farklı şekilde düzenlenmiştir (Aydın, 2013). Eğitimde kültürel farklılıklara yer ve önem verilmesi ülkedeki farklı etnik grupların kültürlerini rahatça yaşamlarını sağlamıştır. Yine bu amaçla okullarda çokkültürlü eğitimi yaymak için birçok girişimde bulunulmuştur. Örneğin 1990'da New South Wales eyaleti (NSW) ırkçılık karşıtı bir politika benimsemiş ve çokkültürlü eğitimi geliştirmek için yeni politikalar, eğitim materyalleri geliştirme gibi çalışmalara önem vermiştir. 2008'de Eyalet Eğitim Departmanı okullarda öğrencilerin ayrımcılıktan ve şiddetten uzak özgürce eğitim almaları konusunda ortak bir fikre varmışlardır. Ayrıca bu departman çokkültürlü eğitimle ilgili öğretmenlere de hizmetiçi eğitim sağlayarak öğretmenleri de bu konuda bilgilendirme yoluna gitmiştir (Forrest, Lean ve Dunn, 2016).

1.4.5. Türkiye'de Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim

Farklılıkların birlikte, barış içinde yaşaması ve çeşitliliğin zenginlik olarak görülmesi Osmanlı'dan günümüze Anadolu topraklarında hep var olmuştur. Anadolu toprakları yüzyıllardır farklı kültürlerle ev sahipliği yapmıştır. Geçmiş çağlarda birlikte yaşama kültürünün izini görmek mümkündür (Keskin ve Yaman, 2014). Ancak Fransız Devrimi ile hızla yaygınlaşan ulusçuluk akımı, Osmanlı

Devleti'nin çokuluslu yapısını tehdit etmiş ve bölünme korkusunu da beraberinde getirmiştir. Nitekim bir ulus devlet olarak kurulan Türkiye Cumhuriyeti, Osmanlı Devleti'nden sadece çokkültürlü bir toplum devralmamış, aynı zamanda yıkılış döneminin bölünme ve parçalanma korkusunu da miras almıştır. Günümüzdeki durum incelendiğinde ise Türkiye Cumhuriyeti'nin miras aldığı bu çokkültürlü yapıyı sevgi, saygı ve hoşgörü temellerinde sürdürdüğü açıkça görülmektedir (Kaya, 2014). Eyüboğlu'na göre; Anadolu Uygarlığı belli bir ulusun değil, bir toprağın uygarlığıdır. O toprak sayısız insanların kaynaştığı, ayrılıklardan yeni bir bütünün oluşup biçimlendiği bir yaşama ortamıdır (aktaran Çelik, 2008)

Parekh (2002)'e göre iki veya daha fazla kültürel topluluğu bünyesinde barındıran toplumlar çokkültürlüdür. Bu tanımından ve yukarıdaki söylemlerden hareketle ırk, etnik yapı, dil, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutları bakımdan birçok farklılığı barındıran Türkiye'nin çokkültürlü bir toplum yapısına sahip olduğu söylenebilir. Zaten son yıllardaki göç hareketlerine bakıldığında kültürel farklılıklardan en fazla etkilenen ülkelerden birinin de Türkiye Cumhuriyeti olduğu görülür. Son yıllardaki gelişmeler Türkiye'nin her zamankinden daha fazla farklılıkları bünyesinde barındıran bir ülke hâline geldiğini göstermektedir. Tabi Türkiye'deki farklılıkların tek sebebi olarak son yıllarda meydana gelen göç hareketlerini görmek yanlış bir bakış açısı olabilir. Tarihsel olarak farklı kültür, ırk ve dinlerin bulunduğu bir coğrafya üzerine kurulan Türkiye, tarihin her döneminde bir mozaik gibi çokkültürlü bir yapıda olmuştur. 1930'larda yeni kurulmuş ve toplumsal dengeyi, birlik ve bütünlüğü sağlamaya çalışan bir ülke olarak Türkiye'de laik ve aşırı milliyetçi bir içeriğe sahip eğitim anlayışını benimsediği görülmektedir. 1945-1950 ve sonrası eğitimde İslam karşıtı öğelerin azaltıldığı görülse de 1960'tan sonra tekrar laiklik ön plan çıkmıştır. Özellikle çok partili hayata geçiş yıllarından itibaren başta eğitim alanında olmak üzere birçok alanda din ve tarih bütünlüğünde yeniden yorumlanan bir milliyetçilik anlayışı temel alınmıştır. (Güven, 2000,s.96; Çapar, 2006, s.240). 1960 ve 1980 darbelerinden sonra da her alanda olduğu gibi eğitimde de milliyetçiliğin izleri azami dereceye çıkmıştır (İnal, 2004, s.242-243).

Küreselleşme, çokkültürlülük, postmodernizm ve özellikle eğitim alanında göze çarpan yapılandırmacılık anlayışının yaygınlaştığı 21. Yüzyılda Türkiye’de de farklılıklara yönelik konularda gelişmeler yaşanmış eğitim programlarında yapılan düzenlemelerde kültürel farklılıklara yer verecek içerikler düzenlenmiştir (Beldağ ve Teymur, 2018).

Yapılandırmacı yaklaşımın 2005-2006 eğitim-öğretim döneminden itibaren benimsenmesiyle ve MEB tarafından belirli aralıklarla öğretim programlarında yapılan düzenlemelerde, öğrencilerdeki fiziksel farklılıklar, dil, inanç, kültürel farklılıklar ve etnik yapılar genel hatlarıyla çokkültürlülük ve çeşitliliklere karşı farkındalık oluşturma ve duyarlılık geliştirmeye yönelik konulara yer verilmiştir (Beldağ ve Teymur, 2018). Özellikle Türkiye’de temel eğitim kademesinde yer alan sosyal bilgiler dersi için hazırlanan öğretim programlarında çokkültürlü eğitimi yansıtan konu ve içerikler olduğu göze çarpmaktadır (Cırık, 2008; Açıkalin, 2010; Keskin ve Yaman, 2014; Beldağ ve Teymur, 2018). Bütün bu çalışmalara bakıldığında Türkiye’de eğitim sistemi esas olmak üzere birçok alanda, kültürel çoğulculuk anlayışına doğru bir ilerleme olduğu söylenebilir

Türkiye’de öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin derslerine bakıldığında 4 yıl olan eğitim fakültelerinin hiçbir kademesinde çokkültürlülüğü yansıtan öğretmen adaylarını farklı öğrenci profillerine hazırlayan bir ders içeriği yoktur. Eğitim fakülteleri öğretmen adaylarını homojen bir öğrenci grubuyla karşılaşacakları şekilde yetiştirilmektedir (Aydın, 2013)

Günümüzde Türkiye Cumhuriyeti küreselleşen dünya düzenine gerek teknoloji gerekse toplum yapısı olarak ayak uydurabilmekte, ülke içinde insanlar barış ve huzur içinde yaşamlarını sürdürmektedirler. Ülkemizin nüfusu ve içinde barındırdığı millet çeşitliliği sürekli artış göstermektedir. Günümüzde başta İstanbul, Ankara, Antalya, İzmir, Hatay, Mardin vb. şehirlerimizin nüfus artış ve yapılarına baktığımızda bu durum açıkça görülmektedir(TUİK,2019). Cırık (2008) ülkemizde yaşayan kültürleri “ebru” sanatına benzetmiş ve ebruda olduğu gibi her rengin kendine özgü yapısı ve güzelliği olduğuna değinmiştir. Farklılıklara saygı ve hoşgörü, farklı etnik, kültürel ve dinsel yapıların Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşı olma noktasında birleştirilmesi ülkemizdeki bu yapıya güç

katacaktır. Ülkemizdeki farklılıkları, ayrılık ve çatışma zemini olarak değil de zenginlik ve korunması gereken bir değer, toplumsal olarak direnç noktalarımız olarak görmek ebrudaki renklerin daha da canlanmasına ve daha güzel bir görüntüye ulaşmasına sebep olacaktır.

1.4.6. Sosyal Bilgiler Dersi ve Çokkültürlü Eğitim

Sosyal bilgilerin temel amaçlarından birisi de genç kuşağın ülkelerarası ilişkilerin en üst seviyeye ulaştığı bir dünyada bünyesinde farklı kültürleri taşıyan demokratik bir kültürün vatandaşları olarak kamu yararı için bilgili ve mantıklı kararlar almalarına yardımcı olmaktır (Tay, Durmaz ve Şanal, 2013). Çokkültürlü eğitim içerik ve kapsadığı alan itibariyle sosyal bilgiler dersinin yukarıda bahsedilen alt amacıyla öğrencilere kazandırılabilir.

Öğretim programlarında kültürel farkındalık ve kültürel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıklar önemli görülmüş (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a), kişiler arası ve kültürler arası etkileşime girme öğrencilere kazandırılması amaçlanan bireysel bir yetkinlik olarak öğretim programlarda yer almış (MEB, 2018b) ve çok dillilik ve çokkültürlülük konularına dikkat çekilmiştir (MEB, 2018c). Sosyal bilgiler dersi öğretim programına bakıldığında da içerik olarak çokkültürlü eğitimi yansıtan kavram, beceri ve değerlerin bulunduğu görülmektedir. Beldağ ve Teymur'un (2018) çalışmalarında değindiği gibi sosyal bilgiler dersi öğrenme alanlarında birey ve toplum, kültür ve miras, insanlar yerler ve çevreler, etkin vatandaşlık ve küresel bağlantılar öğrenme alanlarının kazanımlarının kısmen çokkültürlü eğitimi yansıtan içeriğe sahip olduğu ve genel hatları itibariyle Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı içerisinde toplam 131 kazanımın 22'sinin çokkültürlü eğitim ile ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Sosyal Bilgiler Öğretim programına bakıldığında 27 temel beceri olduğu ve bu becerilerden değişim ve sürekliliği algılama, empati, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, yenilikçi düşünme becerilerinin çokkültürlü eğitimi yansıtan nitelikte olduğu söylenebilir. Sosyal Bilgiler 2018 öğretim programında 10 kök değer yer almaktadır. Bu kök değerlere bakıldığında adalet, dostluk, saygı, sevgi, yardımseverlik olmak üzere beş kök değerın çokkültürlü eğitimi yansıtan nitelikte olduğu söylenebilir. Alanyazındaki çalışmalara (Cırık, 2008; Açıkalin, 2010; Keskin ve Yaman, 2014; Akar ve Keyvanoğlu, 2016) bakıldığında da sosyal

bilgiler dersinin çokkültürlü eğitimin öğrencilere kazandırılması noktasında önemli bir ders olduğu görülmektedir.

1.5. KONUYLA İLGİLİ YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR

WillKymlicka'nın 1998'de yazdığı ve Yılmaz'ın (2015) İngilizceden çevirdiği 'Çokkültürlü Yurttaşlık, Azınlık Haklarının Liberal Teorisi' kitabının amacı yazarın belirttiğine göre "azınlık haklarına ilişkin tam anlamıyla liberal bir yaklaşım geliştirmektir".Yazar çokuluslu devletler ve çok etnikli devletlerin ayrımını yapmış ırk, etnik köken ve milliyet arasındaki ilişkiden söz etmiştir. Daha sonra bireysel ve kolektif hakları ele almış ve kolektif hakların bir grup üyelerinin kendi iç kısıtlamaları olduğu savını ileri sürmüştür. Sonraki bölümlerde tarihsel olarak liberalizm ve azınlık hakları arasındaki ilişkiye değinilmiştir. Özgürlük ve kültür ana başlığı altında kültürü ayrıntılı olarak ele almış ve birçok bireyin kültürlerine çok sıkı bir şekilde bağlı olduklarını savunmuştur. Kültürel çeşitliliğin neden değerli olduğu, liberalizmin hoşgörü ile ilişkisi, çokkültürlü yapılarda yurttaşlığın nasıl olması gerektiği üzerinde durulmuş ve aslında liberallerin en büyük probleminin çokuluslu bir devlette birliğin nasıl sağlanacağı konusu olduğu belirtilmiştir. Son bölümde küreselleşmenin homojen devlet yapılarını zayıflattığı ve devletlerin içindeki çoğunluğu ve çeşitliliği daha fazla ortaya çıkardığı vurgulanmıştır.

Parekh'in (2002) 'Rethinking Multiculturalism Cultural Diversity And Political Theory' kitabını Tanrıseven: "Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek, Kültürel Çeşitlilik Ve Siyasi Teori" adıyla Türkçe'ye çevirmiştir. Kitapta Parekh günümüz modern dünyasında çokkültürlü bir toplum için yeni adalet ve eşitlik ilkeleri, kültürel çeşitliliğin uzlaşması gibi konularla yeni bir çokkültürlülük teorisi geliştirmiştir. Kitapta 'ahlaki monizm, çoğulculuk biçimleri, çeşitliliğe çağdaş liberal tepkiler, kültürü anlamak, çokkültürlü toplumun politik yapısı, çokkültürlü bir toplumda eşitlik...' gibi başlıklara yer verilerek, çağdaş devletlerde çokkültürlülüğün nasıl yer aldığına değinilmiştir. Hiçbir ideolojinin ve çokkültürlülük geleneklerinin tek başına tüm gerçeği ifade edemediğini ve çokkültürlü toplumların kendilerine uygun politik bir yapı oluşturmalarının en iyi yol olabileceği noktalarına vurgu yapılmıştır.

Doytcheva (2005)'nın 'Le Multiculturalisme' adlı kitabını Onmuş (2016) 'Çokkültürlülük' adıyla çevirmiştir. Kitap çokkültürlülüğün doğuşu, tanımı ve anlamına değinmiş, eşitlik, asimilasyon, etnik çoğalma konuları üzerinden çokkültürlülük kavramı irdelenmiştir. Yazar Amerika ve Kanada eksenli açıklamalar yaparak konuyu örneklendirmiştir. Dünyada çokkültürlülük başlığı altında Amerika, Doğu Avrupa, Hollanda, Büyük Britanya, Almanya ve Fransa'da kültürel farklılık konusuna değinmiştir. Kültürel tanımanın yolları, tanımanın sınırlarının nasıl olabileceğın, vatandaşlığın hangi biçimleri alabileceğı, yerel ve post ulusal vatandaşlık konularına yer vermiş. Yazar kitapta pozitif ayrımcılık konusuna değinmiş ve kavramın çokkültürlülük ile ilişkisine de vurgu yapmıştır. Kitabın son bölümünde çokkültürlülük kuramı, kavramın siyasi yönü ve kavrama getirilen eleştirilere yer verilmiş ve çokkültürlülüğün 11 Eylül olaylarının ardından sona erme tehlikesiyle karşı karşıya kaldığından söz edilmiştir.

Toprak (2008), "Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeğinin (TeacherMulticulturalAttitudeSurvey) Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması" başlıklı yüksek lisans tezinde Jojeph G. Ponterotto tarafından geliştirilen (1998) "*Öğretmenlerin Çok kültürlü Tutum Ölçeğinin*" Türkçe'ye uyarlanmasını yapmış, güvenilirlik ve geçerliğini ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda ölçeğın Türkçe anlaşılabilirlik derecesi yüksek bulunmuş, güvenilirliği Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .74 olarak tespit edilmiştir. Faktör analizi sonucunda ölçeğın tek boyutluluğunun desteklendiğı görülmüştür.

Durdu'nun (2009) "Türkiye'de Küreselleşmenin Siyasal-Kültürel Etkileri: Çokkültürcülük-Ulusal Kültür (Ege-Muğla Üniversitesi Örneğı)" isimli doktora tezinde, Ege ve Muğla üniversiteleri Fen-Edebiyat fakültelerinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 634 öğrenciye anket uygulanmıştır. Çalışmada "...Türkiye'de küreselleşme sürecinin siyasal kültür üzerindeki etkilerini çokkültürcülük, ulusal kültür ve katılımcı siyasal kültür açısından anlamak ve açıklamak hedeflenmiştir". Çalışma sonucunda, küreselleşmenin hem çokkültürcü, hem de ulusal eğilimleri artırdığına ulaşılmıştır.

Yazıcı, Başol ve Toprak'ın (2009) "Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması" isimli makalede, Ponterotto ve arkadaşlarının geliştirdiğı ölçeğın Türkiye'ye uyarlandığı belirtilmiştir. Türk

öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını belirleme amacı taşıyan ölçek, geçerlik ve güvenilirliği test edilmek üzere Tokat ilinde çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Çalışma sonucunda tutum ölçeğinin güvenilirliğe ilişkin yeterli sonuç verdiği, ancak çalışmanın geçerliğinde ise tek boyutluluğu destekleme konusunda bir sorunla karşılaşıldığı ifade edilmiştir.

Yanık'ın (2012) kendi doktora tezinden oluşturduğu 'Dünyada Ve Türkiye'de Çokkültürlülük' isimli kitabında kültür etnisite ve çokkültürlülük kavramlarını ayrıntılı bir şekilde ele alınmış çoğulculuk, radikal demokrasi, postmodernizm, küreselleşme olgularıyla çokkültürlülük arasındaki ilişkilere ayrı başlıklar halinde yer verilmiştir. Daha sonra 6 ülkede (Kanada, Hollanda, ABD, İngiltere, Fransa, Almanya) çokkültürlülük uygulamalarına değinilmiş ülkelerin kültür yapısı ve göç serüvenlerine ve çokkültürlülüğü uygulama biçimlerine kronolojik olarak yer vermiştir. Kitabın son bölümünde Türkiye'de çokkültürlülüğün Osmanlıdan günümüze tarihsel gelişimi, Türkçülük düşüncesi bağlamında millet kavramı, modern Türkiye'de çokkültürlülük kavramının küreselleşme ve postmodernizm ile ilişkisi üzerinde durulmuş, çokkültürlülüğün Türkiye'nin özgün tarihsel yapısına uygun ele alınması ve tartışılmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Yanık'ın (2012) 'Dünyadaki Çokkültürlülük Tartışmaları Bağlamında Türkiye'de Çokkültürlülük. Eleştirel Bir Bakış' adlı doktora tezinde çokkültürlülüğün siyasi ve toplumsal anlamdaki açılımlarının yanı sıra, uygulanışı ve meşrulaştırılışının geri planında var olan sahiciliğin ve faydacılığın tartışılmasının gerekliliği ve bu tartışmanın uzağında kalmanın sorunu çözüm yolunda sonuçsuzluğa götürmekte olduğudur hipotezini oluşturarak çalışmasına başlamıştır. Sonrasında konuyla ilgili belli başlı kavramlar olan "kültür", "etnisite", "çokkültürlülük" kavramlarına ayrıntılı bir şekilde değinmiştir. Araştırmacı, çalışmanın ikinci bölümünde dünyada çokkültürlülük uygulamalarına yer vermiş ve Kanada, Hollanda, İngiltere, Fransa, ABD ve Almanya örneklerinde ülkelerdeki göç, göçmen algısı, etnik durum ve bunlar bağlamında çokkültürlülük algısının bu ülkelerdeki tarihsel gelişimi, çokkültürlülük üzerine her ülke için genel değerlendirme ve bugün yapılan uygulamalar noktalarına değinmiştir. Üçüncü bölümde çokkültürlülüğün

Türkiye’de toplumsal ve düşünsel arka planı ele alınmış kavramın Osmanlıdan günümüze algılanış biçimine, tarihsel gelişimine, Türkçülük düşüncesi etrafında millet ve milliyetçilik konularına ve son olarak Türkiye’de bugün çokkültürlülüğün nasıl algılandığına ve tartışıldığına yer verilmiştir.

Türk, (2013) ‘Küreselleşme ve Çokkültürlülük’ adlı yüksek lisans tezinde küreselleşme kavramını ayrıntılı olarak ele alınmış daha sonra ulus devlet ve kimlik kavramlarına yer verilmiştir. Çokkültürlülük kavramı, kültür, sanayileşme, göçler, asimilasyon, küreselleşme konuları açısından ayrıntılı olarak açıklanmış son olarak da çokkültürlülüğün uygulanmasında iyi bir örnek olması dolayısıyla Kanada ele alınmıştır. Kanada da Quebec Sorunu bu konuyla ilişkisi bakımından önemli görülmüş ve örnek olarak verilmiştir. Çalışmanın sonucunda yaşadığımız yüzyılın toplumsal çözüm kavramı olarak görülen çokkültürlülüğün beklenen çözümleri yerine getiremeyebileceğine vurgu yapılmıştır.

Banks’ın (2013) ‘An Introduction to Multicultural Education’ kitabını Aydın (2013) ‘Çokkültürlü Eğitime Giriş’ adıyla çevirmiştir. Banks kitabında çokkültürlü eğitimin amaçlarına, kavram hakkında yanılgılara, çokkültürlü eğitimin tarihsel olarak nasıl geliştiğine değinmiştir. Dünyada artan çeşitlilik neticesinde vatandaşlık eğitiminin nasıl olması gerektiğine, çeşitli vatandaşlık eğitimi algılarına yer verilmiş ardından çokkültürlü okul nasıl olmalı sorusu üzerine ayrıntılı açıklama yapılarak çokkültürlü bir okulun sahip olması gereken özellikler, çokkültürlülük göstergeleri belirtilmiştir. Kitapta öğretim programlarının çokkültürlü bir yapı için nasıl dönüştürülmesi gerektiği, dönüştürme ve yeni bir program oluşturma arasında farkların olduğuna vurgu yapılmıştır. Çokkültürlü bir müfredat nasıl olmalıdır, nasıl geliştirilir konuları örneklerle açıklanmıştır.

Aydın (2013) tarafından yazılan ‘Dünyada ve Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları’ adlı kitapta çokkültürlü ve çokdilli eğitim tanımları tarihçeleri olumlu ve olumsuz yönlerinden bahsedildikten sonra 20 ülkeyi ayrı ayrı ele alarak; çokkültürlü ve çokdilli eğitim uygulamaları, müfredatta çokkültürlü ve çokdilli eğitim, çokkültürlü ve çokdilli öğretmen yetiştirme programları konularına her ülke için ayrı ayrı değinilmiş ve son olarak da Türkiye’deki eğitimde çokkültürlülüğün ve çokdilliliğin yeri ele alınmıştır. Bu

başlık altında diğer ülkelerde çokkültürlü ve çokdilli eğitimden bahsederken kullandığı başlıklardan ayrı olarak Türkiye’deki genel eğitim sistemi, çokkültürlü ve çokdilli eğitimin Türkiye’ye sağlayacağı faydalar, bu eğitim kapsamında yapılması gereken düzenlemelere yer verilmiş ve bu konuda çeşitli öneriler sunmuştur.

Demirsoy (2013) ‘Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin görüşleri ve çokkültürlü eğitime yaklaşımları’ isimli çalışmasında Sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerini ve çokkültürlü eğitime yaklaşımlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçla Marmara Bölgesi’nde bulunan bir devlet üniversitesinde 4. sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerini almak için önceden hazırlanan sorular çerçevesinde yarı yapılandırılmış mülakat gerçekleştirilmiştir. 12 öğretmen adayına uygulanan mülakat sonucu elde edilen veriler, öncelikle yazıya dökülmüş ardından betimsel analiz uygulanmıştır. Araştırma çerçevesinde görüşlerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlülüğü, birden fazla kültürün, farklı kültürel grupların ve farklı kültürel unsurlara sahip insanların bir arada olması olarak gördükleri; çokkültürlü eğitime de farklı kültürlerin, kültürel grupların ve kültürel unsurların müfredatlarda ve eğitim kurumlarında yer alması olarak yaklaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Başarır, Sarı ve Çetin’in (2014) ‘Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının incelenmesi’ adlı makalesi ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin algılarını incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu eğitim bilimleri anabilim dalında yüksek lisans veya doktora eğitimi alan çeşitli branşlardaki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 12 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubuna yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış, veriler içerik analizine tabi tutulmuş, oluşturulan kod ve temalar hakkında uzman iki öğretim elemanının görüşleri alınmıştır. Ulaşılan bulgulara öğretmenler çok kültürlü eğitimi en çok *“farklıkültürel değerlere sahip bireylerin bir arada bulunduğu eğitim”* olarak tanımlamaktadırlar. Araştırmaya katılan beş öğretmen, sınıfları çok kültürlü bir yapıda olmadığı için ya da farklı etnik kökene

sahip öğrencileri olmadığı için çok kültürlü eğitimi uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ders içeriklerinin çokkültürlü öğretim için uygun olmadığı görüşünde hemfikirdir. Çokkültürlü eğitimi derslerinde uyguladıklarını belirten öğretmenler kültüre duyarlı sınıf ortamı oluşturduklarını ve farklı bakış açılarıyla öğretim yaptıklarını belirtmişlerdir. Çokkültürlü eğitimin uygulanmasında karşılaşılan sorunları öğretmenler: öğrenci kaynaklı, öğretmen kaynaklı ve veli kaynaklı olarak gruplandırmışlardır. Öğretmenlere göre çokkültürlü eğitimin eşitlik, hoşgörü, saygı gibi avantajlarının yanı sıra; ayrışma, huzursuzluk ortamı ve var olan düzenin bozulması gibi dezavantajları da bulunmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü öğretim için yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bulut ve Başbay'ın (2014) Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi isimli makalesinde öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının belirlenmesi amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin cinsiyet, yerleşim yeri, kıdem, öğretim kademesi ve demokratik tutum bağımsız değişkenlerine göre çokkültürlü yeterlik algıları incelenmiştir. Yöntem olarak tarama modelinde betimsel araştırmadan yararlanılan bu çalışmada 2012-2013 öğretim yılında İstanbul ilinin Avrupa yakasında bulunan 413 öğretmene kişisel bilgi formu, demokratik tutum ölçeği ve çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği uygulanmıştır. Çalışmanın bulgularına bakıldığında öğretmenlerin yeterlik algılarında cinsiyete göre bir farklılık olmadığı, uzun süre yaşadıkları yerleşim yerlerine göre çokkültürlü yeterlik algılarında anlamlı düzeyde değişme olduğu görülmüştür. Kıdem değişkeni için bakıldığında kıdemi yüksek olan öğretmenlerin kıdemi daha düşük olan öğretmenlere oranla çokkültürlü yeterlik algıları daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin demokratik tutumları ile çokkültürlü yeterlik algıları, farkındalık bilgi ve becerilerinin ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak çalışmada öğretmenlerin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime yönelik pozitif bir düşüncede oldukları ve kendilerini bu konuda yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

2005 sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarının incelendiği Keskin'in (2014) makalesinde nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Sosyal bilgiler öğretim programı sınıf, öğrenme alanı ve

kazanımlar dikkate alınarak analiz edilmiş ve bulgulara her sınıf düzeyinde en fazla kültür ve miras ile küresel bağlantılar öğrenme alanlarında çokkültürlü eğitime yer verildiğine ulaşılmış. Ders kitaplarının analizinde ise 4, 5, 6 ve 7. sınıf kitap içeriklerinde çokkültürlü eğitime yer verme durumuna bakılmış, ulaşılan bulgulara ders kitaplarında çokkültürlü eğitim ile ilişkili kazanımlar öğrencilere etkinlikler yoluyla kazandırılmaya çalışıldığı tespit edilmiştir. Ancak çokkültürlü eğitimin etkinliklere çok iyi şekilde yansıtılamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bahadır'ın (2016) 'Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Algılarının Değerlendirilmesi' adlı yüksek lisans tezinde örneklem olarak Kocaeli ilinde 2014-2015 yıllarında görev yapan 50 Sosyal bilgiler öğretmeni tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiştir. Kuramsal çerçevede kültür kavramı, özellikleri, çeşitleri, unsurları konularına ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Çokkültürlü eğitim konusu ele alınmış ve çokkültürlü eğitimin tam anlamıyla başarıya ulaşmasının beklenmemesi gerektiği ancak amacın olabildiğince eşitliği sağlayarak hoşgörü ortamı oluşturulması vurgulanmıştır. Sosyal bilgiler dersinin içerik ve program yapısı itibarıyla çokkültürlü eğitim için önemli bir yerde olduğuna değinilmiş ve çokkültürlü eğitimin en iyi uygulanacağı dersin sosyal bilgiler olduğu alıntılarla vurgulanmıştır. Yöntem olarak nitel araştırma yönteminin alt desenlerinden olan durum analizinin kullanıldığı bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve öğretmenlere 7 soru yöneltilmiştir. Ulaşılan bulgular "Çokkültürlülük algısı, Çokkültürlü eğitim algısı, Anadilde eğitim algısı, Çokkültürlü eğitim uygulamaları, SB eğitimcisi olarak çokkültürlü eğitime karşı sorumluluk algısı" şeklinde 5 kategori halinde açıklanmıştır. Sonuç olarak çokkültürlü eğitimin toplum içinde benimsenmesi ve doğru algılanmasında öğretmenlerin önemli görevleri olduğu ancak öğretmenlerin bu konuda gerekli ve doğru bilgi ve donanıma sahip olmadıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim uygulama noktasında eksikliklerinin olduğu bununla uygun eğitim programının olmamasından kaynaklandığına değinilmiştir. Ulaşılan sonuçlardan birisi de öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı önyargılarının bulunduğu ve uygulama noktasında hazır bulunuşluklarının yeterli düzeyde olmadığıdır.

Kaba (2019) “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri İle Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” çalışmasında Bursa ilindeki dört ilçede görev yapan 228 sosyal bilgiler öğretmenine Toprak (2008) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Öğretmenlerin çokkültürlü tutum ölçeği ve Horzum vd.(2017) tarafından Türkçeye uyarlanan beş faktörlü kişilik ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ile kişilik özelliklerinin kişisel bilgilerine göre farklılaştığı, çokkültürlü eğitim tutumlarının kişilik özellikleri ile ilişkili olduğu bulgulanmıştır.

Özer Koçak’ın (2020) “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitim Tutumları İle Kültürel Zekaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde 2019-2020 eğitim öğretim yılında Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümünde okuyan 140 öğretmen adayına Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği ve Kültürel Zeka Ölçeği uygulanmış öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamazken, kültürel zekâ düzeylerinde cinsiyete göre kadınlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca, kültürel zekânın ve çokkültürlü eğitim tutumlarının sınıf düzeyine göre değişmediği belirlenmiştir. Çalışmada aylık gelir düzeyleri ile kültürel zekâ puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı aylık gelir düzeyleri ve çokkültürlü eğitim tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tünkler’in (2020) Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küresel, Çokkültürlü Eğitime ve Küresel Vatandaşlık Eğitime Yönelik Bakış Açıları adlı çalışmasında nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma kullanılmış ve 7 sosyal bilgiler öğretmenine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin küresel eğitim ve çokkültürlü eğitime dair derin bir anlayışa sahip olmadıkları, küresel vatandaşlık kavramını küresel vatandaşın sahip olması gereken niteliklerden hareketle tanımladıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ile küresel vatandaşlık eğitiminin gerekliliğine inandıkları tespit edilmiştir. Küresel eğitim bağlamında öğretmenlerin sorumluluklarının bilincinde olduğu saptanmıştır.

Alanyazındaki bu çalışmalara bakıldığında çokkültürlü eğitimin dünyada ve Türkiye’de çeşitli açılardan ele alınan bir konu olduğu görölmektedir. Erzurum ili özelinde düşünöldüğünde gerek tarihten gelen farklı kültürel yapıya sahip oluşu gerekse günümüzde aldığı göç nedeniyle artan kültürel farklılıklar bu şehirde görev yapan sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime dair görüşlerini ve tutumlarını önemli hale getirmektedir. Bu alışma alanyazını bu açıdan desteklemesi bakımından önemlidir.



İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumlarının ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma nicel ve nitel yaklaşımın beraber kullanıldığı, karma yaklaşım ile gerçekleştirilmiştir. Karma yaklaşım araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanır (Creswell, 2003; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Johnson ve Turner (2003) karma araştırmanın temel ilkesini, “araştırmacı farklı strateji, yöntem ve yaklaşımları kullanarak çoklu veriler toplamalı” diye ifade etmektedir. Bu yöntemde birden fazla desen olmasına karşın başta nicel verilerin toplanıp ardından nitel verilerle araştırma sonuçlarının desteklendiği açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni (Creswell, 2013: s.224) kullanılmıştır. Öncelikle her bir katılımcıdan ‘ Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği’ ile nicel veriler toplanmıştır. Daha sonra araştırmanın nitel boyutu için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile seçilen 14 öğretmen ile görüşülmüştür.

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın çalışma grubunu Erzurum ilinde görev yapan sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Erzurum ilinin seçilmesi Erzurum’un tarihten gelen ve halen var olan kültürel çeşitliliğe sahip nüfus yapısından kaynaklanmaktadır. Osmanlı Devleti döneminde düzenli bir nüfus sayımı olmadığı için nüfusla ilgili tam ve kesin bilgilere ulaşmak güçtür. Joseph de Tournefort, Aleksandr Puşkin, Robert Curzon gibi seyyahların tespit ettiği veriler bizim için fikir verici özellik taşımaktadır.

Örneğin Tournefort'un aktardıklarına göre o dönemde Erzurum'da yaklaşık 25000kişi yaşamaktadır ve bunların 18000'inin Türk, 6000'inin Ermeni ve 400'ünün Rum olduğu sanılmaktadır (Tunçdoğan, 2005).Smith ve H. G. O. Dwight, 1822'de Erzurum'da 4645 gayrimüslim evine karşılık 11.733 müslüman evinin bulunduğunu belirtir ki buna göre 20-25.000 gayri müslime karşılık 60-65.000 müslüman nüfusun bulunduğu tahmin edilebilir. (Smith ve Dwight 1834). 2019 Erzurum'una baktığımızda da Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan kişi sayısı 757 bin 521, yabancı uyruklu sayısı ise 4 bin 541 kişi olarak açıklanmıştır (TUİK, 2019). Erzurum ülke dışından aldığı göçün yanı sıra ülke içinde de farklı şehirlerden göç almaktadır.

Erzurum aldığı göç oranlarına bakıldığında 2008 yılında 18.999, 2009 yılında 24, 830, 2010 yılında 23, 294, 2011 yılında 27, 719, 2012 yılında 22. 551, 2013 yılında 23.398, 2014 yılında 27.994, 2015 yılında 29.624, ve 2016 yılında 26.957 olduğu görülmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2019). Erzurum yıllar içerisinde aldığı göçün de etkisiyle çokkültürlü toplum yapısını korumuştur. Bu nedenle çalışma grubunun Erzurum ilinden seçilmesi literatürü destekler niteliktedir.

Bu çalışmada nitel ve nicel veriler için iki çalışma grubu seçilmiştir. Çalışma gruplarının oluşturulmasında ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Ölçüt örnekleme kullanılan araştırmalarda gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü (temel nitelikleri) karşılayan birimler örnekleme alınır (Büyüköztürk vd., 2009). Bu araştırmaya katılacak öğretmenlerin seçiminde, farklı kültürlerin birlikte yaşadığı, dışarıdan göç alan, dolayısıyla çokkültürlü bir yapıya sahip olan Erzurum ilinde görev yapıyor olmaları, ayrıca sınıf öğretmenlerinin temel eğitimde 4. Sınıfların derslerine giriyor olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir.

Nicel verilerde örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığına karar vermek için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Yapılan KMO testi sonucunda KMO değeri 0.81 bulunmuştur. Durmuş, Yurtkoru ve Çinko'ya (2008)

göre KMO örnekleme yeterliliğinin kabul edilebilir en alt sınırı 0,50'dir. Yine Tavşancıl, (2005) KMO yeterlilik derecesinin 0.80 olmasının yeterli olduğunu belirtir. Bu bilgiler araştırmanın örneklem büyüklüğü için elde edilen 0.81 değerinin yeterli olduğuna kanıt olarak sunulabilir.

2.2.1. Nicel Veriler İçin Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Araştırma çerçevesinde nicel çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özelliklerine (okullara göre dağılımları, okulun bulunduğu ilçe cinsiyet, yaş, mezuniyet branş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, mezun olunana bölüm, okulun sosyo ekonomik durumu) ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

2.2.2. Okul

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin okullara dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Okullara Göre Dağılımı

Okul	N	%
1. 1071 Malazgirt İlkokulu	5	2,9
2. 15 Temmuz Şehitleri İ.H.Ortaokulu	2	1,2
3. 19 Mayıs Ortaokulu	3	1,8
4. 23 Temmuz Ortaokulu	2	1,2
5. Aliravi İlkokulu	9	5,3
6. Aliya İzzet Begoviç İ.H Ortaokulu	2	1,2
7. Atatürk Ortaokulu	2	1,2
8. Celal Akın İlkokulu	11	6,4
9. Dadaşkent Ortaokulu	6	3,5
10. Eskipolat Ortaokulu	4	2,3
11. Evliya Çelebi İlkokulu	9	5,3
12. Gazi Ortaokulu	2	1,2
13. Hilalkent 125. Yıl İlkokulu	7	4,1
14. Hilalkent Ortaokulu	4	2,3
15. İbrahim Hakkı Kubilay İ.H Ortaokulu	4	2,3
16. İMKB İnönü Ortaokulu	4	2,3
17. İsmet Paşa İlkokulu	5	2,9
18. Kayakyolu Ç.M.İ.S. İlkokulu	7	4,1
19. Kayakyolu Ç.M.İ.S Ortaokulu	4	2,3

Tablo 1.(Devam) Öğretmenlerin Okullara Göre Dağılımı

Okul	N	%
20. Kazım Yurdalan Ortaokulu	3	1,8
21. Kocatepe İlkokulu	5	2,9
22. Kültür Kurumu İlkokulu	8	4,7
23. Mehmetçik Ortaokulu	2	1,2
24. Necip Fazıl İ.H. Ortaokulu	2	1,2
25. Osman Gazi Ortaokulu	4	2,3
26. Sabancı Ortaokulu	3	1,8
27. Saltuk Bey Ortaokulu	5	2,9
28. Şair Nefi Ortaokulu	3	1,8
29. Şehitler İlkokulu	4	2,3
30. Şehit Yunus Çelebi Ortaokulu	2	1,2
31. Şükrüpaşa İlkokulu	10	5,8
32. Şükrüpaşa Ortaokulu	3	1,8
33. Turgut Özal Ortaokul	4	2,3
34. Tuzcu Mimar Sinan Ortaokulu	2	1,2
35. Vali Vefik Kitapçığı İlkokulu	12	7,0
36. Yahya Kemal Ortaokulu	2	1,2
37. Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu İ.H. Ortaokulu	5	2,9
Toplam: 37	171	%100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Erzurum ili merkez ilçelerindeki okullara dağılımı yukarıdaki tabloda verilmiştir.

2.2.2. Okulun Bulunduğu İlçe

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin Okulun Bulunduğu İlçe değişkenine göre dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Dağılımı

Okulun bulunduğu ilçe	N	%
Yakutiye	95	51.5
Palandöken	51	48.5
Aziziye	25	14.6
Toplam	171	100

Tablo 2. incelendiğinde öğretmenlerin 95’i (%55.6) Yakutiye ilçesindeki bir okulda, 51’i (%29.8) Palandöken ilçesindeki bir okulda ve 25’i (%14.6) Aziziye ilçesindeki bir okulda çalışmaktadır.

2.2.3. Cinsiyet

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	83	51.5
Erkek	88	48.5
Toplam	171	100

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 83'ü (%51.5) kadın, 88'i (%48.5) erkektir.

2.2.4. Yaş

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Yaş	N	%
25-35	44	25,7
36-45	83	48,5
46-55	34	19,9
56-65	10	5,8
Toplam	171	100

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 44'ü (%25.7) 25-35 yaş, 83'ü(%48.5) 36-45 yaş, 34'ü (%19.9) 46-55 yaş ve 10'u (%5.8) 56-65 yaş grubunda yer almaktadır.

2.2.5. Mezuniyet

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin mezuniyet değişkenine göre dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Mezuniyet Düzeyleri Değişkenine Göre Dağılımı

Mezuniyet	N	%
Lisans	150	87,7
Lisansüstü	21	12,3
Toplam	171	100

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 150'si (%87.7) lisans, 21'i (%12.3) lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir.

2.2.6. Branş

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin branş değişkenine göre dağılımı Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Dağılımı

Branş	N	%
Sosyal bilgiler öğretmenliği	79	46,2
Sınıf öğretmenliği	92	53,8
Toplam	171	100

Tablo 6'ya bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 79'unun (%46.2) branşının sosyal bilgiler öğretmenliği 92'sinin (%53.8) ise sınıf öğretmenliği olduğu görülmektedir.

2.2.7. Mesleki kıdem

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımı Tablo 7'de sunulmuştur

Tablo 7. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

Mesleki kıdem	N	%
1-5yıl	10	5,8
6-10 yıl	22	12,9
11-15 yıl	55	32,2
16-20 yıl	42	24,6
20 yıl ve üstü	41	24,0
Toplam	171	100

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 10'u (%5.8) 1-5 yıl mesleki kıdeme, 22'si (%12.9) 6-10 yıl, 55'i (%32.2) 11-15yıl, 42'si(%24.6) 16-20 yıl ve 41'i (%24.0) 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir.

2.2.8. Mezun Olunan Fakülte

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin “mezun oldukları fakülte” değişkenine göre dağılımı Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Dağılımı

Mezun olunan fakülte	N	%
Eğitim fakültesi	134	78,4
Diğer	37	21,6
Toplam	171	100

Tablo 8. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 134'ü (78.4) eğitim fakültesinden, 37'si (%21.6) eğitim fakültesi dışında bir fakülteden mezun olmuşlardır.

2.2.9. Mezun Olunan Bölüm

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin “mezun oldukları bölüm” değişkenine göre dağılımı Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Dağılım

Mezun olunan bölüm	N	%
Sınıf öğretmenliği	53	31,0
Sosyal bilgiler öğr.	63	36,8
Diğer	55	32,2
Toplam	171	100

Tablo 9’a göre araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkenine göre dağılımına bakıldığında 53’ü (%31.0) sınıf öğretmenliği bölümünden, 63’ü (%36.8) sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünden ve 55’i (%32.2) farklı bir bölümden mezun olmuşlardır.

2.2.10. Okulun Sosyo Ekonomik Durumu

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyo ekonomik durumu değişkenine göre dağılımı Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin Okulun Sosyo Ekonomik Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Okulun sosyo ekonomik durumu	N	%
İyi	37	21,6
Orta	115	67,3
Kötü	18	10,5
Toplam	171	100

Tablo 10’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 37’si (%21.6) sosyo ekonomik durumunu iyi olan, 115’i (%67.3) sosyo ekonomik durumu orta olan ve 18’i (%10.5) sosyo ekonomik durumu kötü olan okullarda görev yapmaktadırlar.

2.2.11. Nitel Veriler İçin Katılımcıların Dağılımı

Araştırma çerçevesinde nitel çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Nitel Veriler İçin Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

		N
Cinsiyet	Kadın	9
	Erkek	5
Yaş	25-35	9
	36-45	5
Branş	Sosyal bilgiler öğretmenliği	7
	Sınıf öğretmenliği	7
Mesleki kıdem	1-5yıl	6
	6-10 yıl	4
	11-15 yıl	4

Çalışma grubunun seçiminde öğretmenlerin farklı kültürlerin birlikte yaşadığı, dışarıdan göç alan, dolayısıyla çokkültürlü bir yapıya sahip olan Erzurum ilinde görev yapıyor olmaları, ayrıca sınıf öğretmenlerinin temel eğitimde 4. Sınıfların derslerine giriyor olmaları ölçütlerine uygun olarak gönüllülük esasına dikkat edilerek 14 öğretmen ile görüşülmüştür. Tablo 11’de görüldüğü gibi ulaşılan 14 öğretmenin 9’u kadın 5’i erkektir. 9 öğretmen 25-35 yaş aralığındayken 5 öğretmen 36-45 yaş aralığındadır. Görüşülen öğretmenlerden 7’si sosyal bilgiler öğretmeni 7 öğretmen ise sınıf öğretmenidir. Görüşleri alınan öğretmenlerden 6 öğretmenin mesleki kıdemi 1-5 yıl, 4 öğretmenin mesleki kıdemi 6-10 yıl ve 4 öğretmenin mesleki kıdemi 11-15 yıl olduğu görülmektedir.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın nicel boyutunu, Joseph G. Ponterotto ve arkadaşları tarafından geliştirilen, Yazıcı, Başol ve Toprak tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunu ise sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmaktadır.

2.3.1. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği (ÖÇETÖ)

Çalışma kapsamında kullanılacak olan Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği(Ek.1), Joseph G. Ponterotto ve arkadaşları tarafından(1998)

geliştirilmiştir. Ölçek Toprak (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Toplam 20 maddeden oluşan ölçekte her bir madde için ‘hiç katılmıyorum’, ‘katılmıyorum’, ‘kararsızım’, ‘katılıyorum’, ‘kuvvetle katılıyorum’ şeklinde cevaplar mevcuttur. ÖÇETÖ’nün geliştirilmesi aşamasında güvenilirliği için Cronbach alfa katsayısı.75 olarak bulunmuştur. Cronbach alfa katsayısı bu çalışma içinde hesaplanmış ve .75 bulunmuştur. Büyüköztürk vd. (2012)’ne göre güvenilirlik katsayısının $\alpha = 0.70$ ve daha yüksek olması, test puanlarının güvenilirliği açısından yeterli görülmektedir.

2.3.2.Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel kısmı için ÖÇETÖ ölçeğinin uygulandığı öğretmenler arasından random belirlenen öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimle ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmuş ve veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, açık uçlu soruların bir avantajı olarak alternatif cevaplamayı ve konunun detaylı incelenmesini sağlar.Verilerin analizinin kolay olması, katılımcıların kendini rahat hissetmesi, cevapların konuyla ilgili ayrıntılı bilgi vermesi gibi avantajları ile gereksiz bilgilere yer verilmesi, konu sınırının belirlenmesinde yaşanan zorluk gibi de dezavantajları vardır (Büyüköztürk vd. 2010: s.163).

Kullanılan görüşme formunun geliştirilme sürecinde alanyazın taraması yapılmış, önceden 3 öğretmen ve 2 akademisyenin görüşleri alınmış, pilot olarak 5 öğretmene uygulanmış ve dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. İki soruya öğretmenler tarafından genellikle cevap verilemediğinden görüşme formundan çıkarılmış başlangıçta 8 madde olan soru sayısı 6 maddeye indirilmiştir. Görüşleri alınan öğretmen ve akademisyenlerin geribildirimleri çerçevesinde görüşme formundaki 2. ve 3. Soruları öğretmenlerin doğru anlamlandırabilmesine yardımcı olabilmek için sorulara, farklılıklar ve çokkültürlü eğitim derken neyi kastettiğimizi parantez içinde ekleyerek görüşme formunun son haline ulaşılmıştır.(Ek 2)

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın verilerinin toplanmasında öncelikle araştırmada kullanılan ölçme aracını hazırlayan araştırmacıdan kullanım izni alınmıştır.(Ek 3) Daha sonra araştırmada kullanılan ölçme aracının öğretmenlere uygulanabilmesi için gerekli yazılı yasal izinler alınmıştır (Ek 4). Son olarak katılımcıların ölçekleri kolaylıkla okuyup cevaplandırabilmeleri için ölçekler uygun şekilde tasarlanmış ve çoğaltılmıştır. Yukarıda değinilen süreçlerden sonra ölçme araçları uygulanmış ve araştırmada kullanılacak veriler elde edilmiştir. Ölçme araçlarının uygulanmasında doğrudan ilgili okullara gidilerek öğretmenlere ulaşılmış uygulama sürecini araştırmacının kendisi yürütmüştür. Ölçme araçlarının içten ve doğru şekilde doldurulması için araştırmanın amacı katılımcılara açıklanmıştır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde doğrudan araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş, öğretmenlerin daha rahat cevaplandırabilmeleri için görüşme formu öğretmenlere verilmiş doldurmaları beklenmiş ve geri alınmıştır. Bu görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

2.5.1 Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde elde edilen veriler Sosyal Bilimler için istatistiksel program (SPSS) ile analiz edilmiştir. Veriler SPSS'e yüklendikten sonra kayıp veriler kontrol edilmiştir. Bunun sonucunda 9. maddede kayıp veri olduğu görülmüştür. Kayıp veriler değerlendirme dışında tutulmuştur. Öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek için betimsel istatistik yapılmıştır. Verilerin analizine geçmeden önce hangi istatistiksel testlerin yapılacağına karar vermek için normallik testi yapılmıştır. Normalliğin olup olmamasına göre parametrik ve parametrik olmayan yöntemle karar verilmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının demografik değişkenler bağlamında farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için normalliğin ve homojenliğin sağlandığı koşullarda parametrik testlerden olan t-testi, tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) testi yapılmıştır. Normalliğin ve homojenliğin olmadığı durumlarda farklılığa neden olan grubun belirlenmesinde ise parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U-Testi, Kruskal Wallis H- Testi kullanılmıştır. Normallik varsayımının kontrolü için yapılan Kolmogorov-

Smirnov Normallik testi sonucunda p değeri 0.00 çıkmış ($p < 0.05$) maddelerin çarpıklık basıklık değerlerine bakıldığında da verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür.

2.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarına etki eden faktörleri detaylı olarak anlayabilmek adına bu araştırma kapsamında nicel yaklaşımla birlikte nitel yaklaşımdan da yararlanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, verilerin belli temalara göre düzenlendiği bir analiz sürecidir. Bu süreçte öncelikle araştırmanın kuramsal bölümünden ve görüşme sorularından yararlanarak genel bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçeveye göre veriler temalar halinde anlamlı şekilde sınıflandırılır. Daha sonra bulgular tanımlanır ve alıntılarla desteklenir. Son aşamada ise tanımlanan bulgular yorumlanır, açıklanır, ilişkilendirilir ve anlamlandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırmaların niteliği geleneksel olan “güvenirlilik” ve “geçerlik” kavramlarıyla değil; nitel araştırmaların doğasına uygun olan “inanırlık”, “tutarlık”, “aktarılabirlik” ve “doğrulanabilirlik” gibi ölçütlere bağlıdır (Licoln ve Guba, 1985’ten aktaran: Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993:). Bu çerçevede araştırmanın tüm aşamaları ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Verilerin ortaya konulması sürecinde görüşmeden elde edilen örnek katılımcı ifadeleri içerik analizi yaklaşımı ile sunulmaya çalışılmıştır. Katılımcılar görüşme öncesinde bilgilendirilmiş, zorlama yapılmadan, kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir ortamda görüşme yapılmıştır. Katılımcıları etkileyecek söylem ve yönlendirmelerde bulunmamaya dikkat edilmiştir.

Bu araştırma kapsamında görüşmeler sonucunda elde edilen veriler belirlenen bir takım tema ve alt temalar dikkate alınarak sınıflandırılmış ve tablolaştırılmıştır. Tablolar verildikten sonra öğretmenlerin doğrudan görüşleri tabloların alt kısmında yer almıştır. Alıntılarda katılımcıların isimleri kodlamalarla verilmiştir. (K1, K2 gibi). Temaların güvenilirliği için $Güvenirlilik = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)} \times 100$ formülü uygulanmıştır. $14 / (14 + 9) \times 100$ (%78) uyum yüzdesine ulaşılmıştır. Miles ve

Huberman uyuşum yüzdesi için %70 ve üzeri yeterli olduğunu belirtmişlerdir.
(Miles ve Huberman, 1994).



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde genel ve alt amaçlar doğrultusunda elde edilen veriler kullanılarak oluşturulan tablolara ait bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular başlığı altında öncelikle “Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutum ölçeği” ne yönelik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Daha sonra öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının alt problem olarak belirlenen değişkenler; okulun bulunduğu ilçe, cinsiyet, yaş, mezuniyet, branş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, mezun olunan bölüm, okulun sosyo-ekonomik durumu gibi demografik değişkenler açısından farklılıkları incelenmiştir. Sonrasında araştırmanın nitel boyutuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA PROBLEMİNE İLİŞKİN NİCEL BULGULAR

Öğretmenlerin “ Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği”nde yer alan sorulara verdikleri cevapların değerlendirilmesi.

Tablo 12. Öğretmenlerin “ Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği”nde yer alan sorulara verdikleri cevaplara yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.

Sıra	Maddeler	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
		X	Ss
1	Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum	3,88	1,005
2	Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır.	4,20	0,840
3	Bazen öğretmenlerin çokkültürlülük bilinci ve eğitimi konusuna çok fazla vurgu yapıldığını düşünüyorum	3,29	0,892
4	Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler	3,77	0,877

Tablo 12. (Devam) Öğretmenlerin “ Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği”nde yer alan sorulara verdikleri cevaplara yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

5	Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm	3,50	1,042
6	Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir	3,11	1,087
7	Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha da zorlaşır.	3,70	1,1107
8	Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum.	3,37	1,063
9	İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır	3,21	0,941
10	Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur.	3,57	1,051
11	Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim	3,83	0,868
12	Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir	3,43	1,132
13	Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir.	4,21	0,705
14	Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmama yardım edebilir	2,82	0,807
15	Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler	2,82	1,214
16	Günümüz müfredatı çokkültürlülüğe ve farklılığa aşırı önem vermektedir.	3,13	0,986
17	Sınıftaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim	3,85	0,733
18	Sınıfın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin çok kültürlü farklılığın bilincinde olmaları önemlidir	3,98	0,743
19	Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir	3,26	1,113
20	Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır	3,76	1,115

Tablo12’de her ifadeye öğretmenlerin katılma durumlarını belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarına bakılmış ve ulaşılan sonuçlar analiz edilmiştir.

Ölçek maddelerinden bazılarının yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları bazı maddelerin ise düşük aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. 1, 2, 4, 5, 7, 10, 11, 12, 13, 17, 18 ve 20 numaralı maddelerin aritmetik ortalamalarının 3,41-4,20 arasında olduğu görülmektedir. Bu sonuç bu maddelerin aritmetik ortalamalarının yüksek olduğunu ve araştırmaya katılan öğretmenlerin bu maddelere ağırlıklı olarak kuvvetle katılıyorum veya

katılıyorum yanıtlarını verdiklerini göstermektedir. 3, 6, 8, 9, 14, 15, 16, 19 numaralı maddelerin “2,61-3,40” aralığında yer almasından dolayı öğretmenlerin kararsızım veya katılmıyorum yanıtlarını ağırlıklı olarak verdikleri sonucuna ulaşılabilir. (Geçit ve Yangın, 2012).

3.1.1. .Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemi “sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında çalıştıkları okulun bulunduğu ilçeye göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Levene istatistiğine ilişkin yapılan analizde varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. İstatistiksel farkın bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Analize yönelik elde edilen sonuçlar Tablo 13’ te verilmiştir.

Tablo 13. Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin çalıştıkları Okulun Bulunduğu İlçeye Göre Çokkültürlü Eğitim Tutumlarını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Çokkültürlü Eğitim Tutumu	Okulun Bulunduğu İlçe	N	$\bar{X}$	SS	Tek Yönlü Varyans Analizi								
					Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması ₁	F	p	Fark
					Levene	p							
	Yakutiye(1)	95	3.57	0.33			Gruplar Arası	1.293	2	.647	4.00	.030	
	Palandöken(2)	51	3.50	0.51	2.91	.057	Grup İçi	27.138	168	.162			3>2
	Aziziye(3)	25	3.87	0.37			Toplam	28.431	170				

Tablo 13’te araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖÇETÖ puanlarının okulun bulunduğu ilçeye göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları okulun bulunduğu ilçeye göre anlamlı farklılık göstermektedir. ($F_{(168)}= 4.00; p < .05$) Farkın anlamlılığının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey analizinde anlamlı farklılığın Palandöken ve Aziziye ilçeleri arasında olduğu görülmüştür ($p=.01$). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarında Aziziye ilçesi ($\bar{X}=3.78$) en yüksek değeri alırken, Palandöken ilçesi ($\bar{X}=3.50$) en düşük değeri almaktadır.

3.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemi “sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Analize yönelik elde edilen sonuçlar Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Çokkültürlü Eğitim Tutumlarını gösteren t-Testi

<i>Çokkültürlü eğitim tutumu</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>n, $\bar{X}$ ve SS Değerleri</i>			<i>Levene Testi</i>		<i>t- Testi</i>		
		<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>t</i>	<i>SD</i>	<i>P</i>
	<i>Kadın</i>	83	3.57	0.45	1.81	.180	-.397	169	.692
	<i>Erkek</i>	88	3.59	0.36					

Tablo 14’te araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖÇETÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-Testi yapılmış ve sonuçlar verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermemiştir [$t_{(169)}=-.397; p>.05$].

3.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problemi “sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında yaşlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Levene istatistiğine ilişkin yapılan analizde varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. İstatistiksel farkın bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını

belirlemek için Gabriel analizi yapılmıştır. Analize yönelik elde edilen sonuçlar Tablo 15’te verilmiştir.



Tablo 15. Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Çokkültürlü Eğitim Tutumlarını Gösteren Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA)

Çokkültürlü Eğitim Tutumu	Tek Yönlü Varyans Analizi												
	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
					Levene	p							
25-35(1)	44	3.70	0.25			Gruplar Arası	1.767	3	.589	3.69	.013	1>4	
36-45(2)	83	3.53	0.44		2.342	.075	Grup İçi	26.664	167	.160			
46-55(3)	34	3.63	0.43				Toplam	28.431	170				
56-65(4)	10	3.29	0.35										

Tablo 15’te araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖÇETÖ puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. ($F_{(167)} = 3.69; p < .05$)

Farkın anlamlılığının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gruplardaki örneklem sayılarının eşit olmadığı durumlarda kullanılabilen post hoc testi olan Gabriel analizi yapılmıştır (Field, 2013). Anlamlı farklılığın 25-35 yaş ile 56-65 yaş arasında olduğu görülmüştür ($p = .014$). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları 25-35 yaş arası ($\bar{X} = 3.70$) en yüksek değeri alırken, 56-65 yaş arası ($\bar{X} = 3.29$) en düşük değeri almaktadır.

3.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt problemi “sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında mezuniyet derecelerine göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Levene istatistiğine ilişkin yapılan analizde varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için t Testi yapılmıştır. Analize yönelik elde edilen sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir

Tablo 16. Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Mezuniyet Derecelerine Göre Çokkültürlü Eğitim Tutumlarını Gösteren t-Testi Sonuçları

		<i>n, $\bar{X}$ ve SS Değerleri</i>			<i>Levene Testi</i>		<i>t- Testi</i>		
<i>Çokkültürlü eğitim tutumu</i>	<i>Mezuniyet</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>t</i>	<i>SD</i>	<i>P</i>
	<i>Lisans</i>	150	3.59	0.38	.607	.437	.526	169	.600
	<i>lisansüstü</i>	21	3.54	0.53					

Tablo 16’da araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖÇETÖ puanlarının *mezuniyet dereceleri* değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-Testi yapılmış ve sonuçlar verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları

mezuniyet derecelerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermemiştir [$t_{(169)}=.526; p>.05$].

3.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın beşinci alt problemi “sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında branşlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Levene istatistiğine ilişkin yapılan analizde varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için t Testi yapılmıştır. Analize yönelik elde edilen sonuçlar tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Çokkültürlü Eğitim Tutumlarını Gösteren t-Testi

	Branş	n, $\bar{X}$ ve SS Değerleri			Levene Testi		t- Testi		
		N	$\bar{X}$	SS	F	P	t	SD	P
Çokkültürlü eğitim tutumu	Sosyal bilgiler	79	3.66	0.35	1.075	.301	2.425	169	.01
	Sınıf öğretmenliği	92	3.51	0.43					

Tablo17’de araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖÇETÖ puanlarının branşdeğişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-Testi yapılmış ve sonuçlar verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları branşlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermiştir [$t_{(169)}=2.425; p<.05$]. Araştırmaya katılan öğretmenlerden branşı sosyal bilgiler olanların puanlarının ($\bar{X}=3.66$) branşı sınıf öğretmenliği olanların puanlarından ($\bar{X}=3.51$) fazla olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre öğretmenlerin branşlarıyla çokkültürlü eğitim tutumları arasında sosyal bilgiler öğretmenliği lehine anlamlı bir fark vardır diyebiliriz.

3.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın altıncı alt problemi “sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Levene istatistiğine ilişkin yapılan analizde

varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Analize yönelik elde edilen sonuçlar tablo 19’da verilmiştir

Tablo 18. Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Çokkültürlü Eğitim Tutumlarını Gösteren Kruskal-Wallis-H Testi

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis H Testi		X ²	SD	p
			Levene	Homojenlik Testi p			
1-5 yıl(1)	10	115.05					
6-10yıl(2)	22	99.39					
11-15yıl(3)	55	87.97	1.791	.022	7.511	4	.111
16-20yıl(4)	42	77.07					
20yıl ve üstü	42	78.42					

Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖÇETÖ puanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ikiden fazla grup için Kruskal Wallis-H testi yapılmış ve sonuçlar verilmiştir. Testin anlamlılık değeri ise $p=.111$ olarak hesaplanmıştır. Testin anlamlılık değeri 0.05 ‘ten büyük olduğu için öğretmenlerin ÖÇETÖ puanları mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

3.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın altıncı alt problemi “sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Levene istatistiğine ilişkin yapılan analizde varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Analize yönelik elde edilen sonuçlar tablo 19’da verilmiştir

Tablo 19. Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Çokkültürlü Eğitim Tutumlarını Gösteren Mann Whitney U Testi

Mezun oldukları fakülte	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	P
Eğitim fakültesi	134	86.19	11549.00	2454,000	-.094	.925
Diğer	37	85.32	3157.00	Levene Testi	F=4.918	p=.028

Tablo 19’da eğitim fakültesi mezunu öğretmen ile eğitim fakültesi dışından bir fakülteden mezun olan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testinde anlamlılık değeri $p=.925$ olarak hesaplanmıştır. Testin anlamlılık değeri 0.05 ‘ten büyük olduğu için öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

3.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın sekizinci alt problemi “sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında mezun oldukları bölüme göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Levene istatistiğine ilişkin yapılan analizde varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Analize yönelik elde edilen sonuçlar tablo20’de verilmiştir.

Tablo 20. Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Bölüme Göre Çokkültürlü Eğitim Tutumlarını Gösteren Kruskal-Wallis Testi

Kruskal Wallis H Testi								
Mezun Olunan Bölüm	N	Sıra Ortalaması	Homojenlik Testi		X ²	SD	p	Fark
			Levene	p				
Sınıf Öğretmenliği(1)	53	77.52						2>1
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği(2)	63	98.47	3.313	.039	6.406	2	.041	2>3
Diğer(3)	55	79.89						

Tablo 20’de araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖÇETÖ puanlarının üniversiteden mezun oldukları bölüme göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla grupların homojenliğine bakılarak homojen olmadığı görülmüş ($p<.05$) ve ikiden fazla grup için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin ÖÇETÖ puanları mezun oldukları bölümlere göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$).

Farkın anlamlılığının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Testin sonuçlarına göre sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenler ($X_2= 50,46$) ile sosyal bilgiler öğretmenliği mezunu öğretmenler ($X_2= 65,26$) arasında sosyal bilgiler öğretmenliği mezunu olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur($p=.01$) .

Sosyal bilgiler öğretmenliği ($X_2 = 65,21$) ile diğer branşlardan mezun olanlar ($X_2 = 52,96$)ile arasında sosyal bilgiler öğretmenliği mezunu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p=.05$). Sınıf öğretmenliği mezunu olanlar ile diğer branşlardan mezun olanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=.88$)

3.1.9. Dokuzuncu alt probleme ilişkin bulgular

Çalışmanın dokuzuncu alt problemi “sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında çalıştıkları okulun sosyo ekonomik durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Levene istatistiğine ilişkin yapılan analizde varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. İstatistiksel farkın bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Analize yönelik elde edilen sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Sosyal Bilgiler Ve Sınıf Öğretmenlerinin çalıştıkları Okulun sosyo ekonomik durumuna Çokkültürlü Eğitim Tutumlarını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Çokkültürlü Eğitim Tutumu	Tek Yönlü Varyans Analizi												
	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
					Levene	p							
İyi (1)	37	3.80	0.34			Gruplar Arası	2.574	3	1.287	8.36	.000	1>3	
Orta (2)	115	3.54	0.39		1.00	.036	Grup İçi	25.858	168	.154			
Kötü (3)	19	3.41	0.48				Toplam	28.431	170				

Tablo 21’de araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖÇETÖ puanlarının okulun sosyo ekonomik durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin ÖÇETÖ puanları okulun sosyo ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F= 8.36$; $p<.05$). Farkın anlamlılığının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey analizinde anlamlı farklılığın sosyo ekonomik durumu iyi ve orta olan gruplar arasında ($p=.00$) ve sosyo ekonomik durumu iyi ve kötü olan gruplar arasında olduğu görülmüştür. ($p=.00$). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları sosyo ekonomik durumu iyi olan okullarda en yüksek değeri alırken ($\bar{X}= 3.80$), sosyo ekonomik durumu kötü olan okullarda en düşük değeri almıştır ($\bar{X}=3.41$).

3.2. ARAŞTIRMA PROBLEMİNE İLİŞKİN NİTEL BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarına yönelik yapılan görüşmelerden elde edilen verilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Görüşmelerde 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgular alt temalar, katılımcı kodları, ve frekans, halinde tablolastırılarak sunulmuştur.

3.2.1 Öğretmenlerin Göreve Başlarken Farklı Kültürlere Yönelik

Eğitim Alma Durumlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, göreve başlarken farklı kültürlere yönelik eğitim almalarının gerekliliğine ilişkin görüşlerine Tablo 22’de yer verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin göreve başlarken farklı kültürlere yönelik eğitim almalarına ilişkin öğretmen görüşleri

Alt Temalar	Katılımcı	Frekans
Hizmet içi eğitim/seminer verilmeli	K1, K5, K8, K10, K11, K14	6
Kültürel geziler düzenlenmeli	K4, K10, K13	3
Farklılıkları tanıtıcı seminerler verilmeli	K3, K7, K11, K13, K14	5
Eğitim fakültelerine ders konulmalı	K4, K6, K12	3

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun hizmet içi eğitim (f:6) ve seminerler verilmesini önerdikleri görülmektedir (f:5). Öğretmenlerin 3’ü

farklı kültürel değerleri, yaşam tarzlarını vb. tanımak için çeşitli geziler düzenlenebileceğini belirtirken (f:3), bazı öğretmenler de eğitim fakültelerine ders konularak öğretmen adayları kültürel farklılıklar için hazırlanmalı şeklinde cevap vermişlerdir (f:3).

Öğretmenlere göre göreve başlamadan önce öğretmenlere kültürel farklılıklara yönelik çeşitli bilgilendirmeler yapılmalıdır. Bu bilgilendirmeler katılımcıların çoğuna göre hizmetiçi eğitim şeklinde olmalıdır. Örneğin K1 *“her öğretmen adayı kendi memleketine ya da kültürünü bildiği bir şehre atanmıyor, hem şehri ve insanları tanıma adına hem de eğitim sürecindeki verimi adına öğretmenlere hizmetiçi eğitimler verilmeli”* açıklamasıyla öğretmenlerin farklı kültürlere yönelik eğitim almalarının ders verimini artıracığına değinmiştir. Yine K5 *“atama yapıldıktan sonra öğretmene gittiği şehirde hizmetiçi eğitim kapsamında yörenin kültürü, coğrafi şartları, sosyo-ekonomik durumu, genel eğitim düzeyi hakkında ön bilgilendirmeler yapılmalı”* şeklindeki görüşüyle öğretmenlerin atandıkları yörenin kültürel özelliklerinin yanısıra coğrafi özellikleri, ekonomik yapısı ve genel eğitim durumu ile ilgili de bilgilendirilmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir.

Bazı öğretmenlere göre göreve başlamadan önce farklı kültürlere yönelik bir eğitim olmalı fakat bu eğitim yaparak yaşayarak verilmelidir. Örneğin K4 *“farklılıklara yabancı kalmamak adına bir eğitimin alınması gerektiğini düşünüyorum fakat bu seminer şeklinde olmamalı, kültürel geziler bu amaç için faydalı olabilir”* sözleriyle gezi programlarının da bu amaç için kullanılabileceğini vurgulamıştır.

Öğretmenlere göre farklı kültürleri tanımaları ve özellikle atandıkları ilde uyum problemleri yaşamamaları için bir başka yol da eğitim seminerlerinde yöreye ait önemli sayılabilecek özelliklerin, kültürün tanıtılmasıdır. Örneğin K7 *“öğretmenler görev yaptıkları yerin kültürünü, ailelerin ortalama sosyo-ekonomik durumunu, yaşam tarzlarını bilmelidir. Bu bilgiler okul, mahalle, belde, şehir, bölge hakkında bilgisi olan kişiler tarafından seminerlerle verilebilir”* sözleriyle bu konuda seminerlerin eğitici ve bilgilendirici, bölgeyi tanımada yardımcı olacağını belirtmiştir.

Öğretmenlerin üniversiteden çokkültürlülüğe yönelik asgari düzeyde de olsa bilgi sahibi olarak mezun olmaları, görev yerlerinde bu ön bilgileri uygulama fırsatı bulmalarını da sağlar. Bu açıdan K12 “*öğretmenlerin ülkemizin her bölgesinin kültürel özelliklerini detaylı şekilde öğrenmeleri görev yerlerinde uyum sağlama açısından yararlı olur. Bu amaçla eğitim fakültelerinde “kültür” başlığı altında bir ders verilebilir*” şeklinde görüş belirterek kültürel farklılıklara yönelik eğitim fakültelerinde ders verilmesinin özellikle ilerde karşılaşılabileceği farklılıklara uyum sağlama açısından önemli olduğu üzerinde durmuştur.

3.2.2 Öğretmenlerin Karşılaştıkları Farklılıklara Yönelik Meslekteki Yıllarına Göre Düşüncelerinde Meydana Gelen Olumlu-Olumsuz Değişikliğe İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin meslekteki ilk yıllarında ve sonraki dönemlerde çokkültürlülüğe yönelik, düşüncelerinde olumlu veya olumsuz bir değişiklik olup olmadığına ilişkin görüşlerine Tablo 23’te yer verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin meslekteki yıllarına göre farklılıklara yönelik düşüncelerinde meydana gelen değişikliklere ilişkin görüşleri

Alt Temalar	Katılımcı	Frekans
Farklılıkları dezavantaj olarak algılama	K1, K13, K14	3
Her zaman farklılıklara açık olma	K3, K4, K5, K8, K11, K12	6
Farklılıklara yönelik farkındalığın artması	K7, K14, K10	3
Zamanla farklı kültürlere uyum sağlamak	K1, K6, K9,, K13	4

Tablo 23 incelendiğinde, katılımcıların çoğu her zaman kültürel farklılıklara açık olduklarını belirtmişlerdir (f:6). Bazı katılımcılar mesleklerinin ilk yıllarında farklılıkları dezavantaj olarak gördüklerini söylerken (f:3), bazıları da zamanla farklı kültürlere uyum sağladıklarını belirtmişlerdir (f:4). Katılımcılardan zamanla farklılıklara karşı farkındalığının arttığını vurgulayanlar da mevcuttur (f:3).

Araştırmaya katılan öğretmenler farklı ırk, dil, din, etnisite, cinsiyet, engelli olma durumu gibi farklılıklara mesleklerinin ilk yıllarında ön yargılı olduklarını ve kültürel farklılıkları dezavantaj olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Örneğin K1: “İlk görev yaptığım il Diyarbakır’da kültürel farklılık

çok fazlaydı. Bu farklılıklarla ilk karşılaştığımda dezavantaj olarak görüyordum. Zamanla onlarla iyi ilişkiler kurdukça farklılıklara yönelik düşüncelerim olumlu bir hal almaya başladı” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin birçoğu kültürel farklılıklara her zaman açık olduklarını, farklılıklara yönelik düşüncelerinde mesleki yıllarına göre bir değişiklik olmadığını söylemişlerdir. K3 *“düşüncelerimde herhangi bir değişiklik olmadı. Her insan farklıdır ve sınıf ortamında bu farklılıkları önemseyip herkese eşit davranmalıyız”* diyerek çokkültürlü eğitim için bireysel farklılıkların benimsenmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. K12: *“her zaman bütün insanlara değer veren bir anlayışa sahiptim, düşüncelerimde bir değişiklik olmadı hatta zamanla farklı kültürleri tanımak ufkumu genişletti”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Bazı öğretmenlere göre farklı kültürleri, farklılıklara sahip bireyleri tanıdıkça ve o kültürlerle iç içe oldukça öğretmenlerin farklılıklara yönelik dikkat düzeyleri ve farkındalığı artıyor ve öğretmen bu şekilde çeşitliliğe sahip öğrencilerle nasıl iletişim kurabileceğini de zamanla öğreniyor. Örneğin K7: *“...zamanla değişikliklere ve farklılıklara yönelik daha çok farkındalığım arttı. Karşılaştığım farklılıklara nasıl davranmam gerektiğini zamanla daha iyi kavradım”*

Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında farklılıklara karşı ön yargılı olmalarından veya farklılıklara yönelik her zaman olumlu bakış açılarına sahip olmalarından ziyade görev yaptıkları illerin kültürüne zamanla uyum sağlamaları eğitim açısından çok önemlidir. Bununla ilgili K1’in’ *“...zamanla bir öğretmenin her koşulda öğretim yapabilmesi gerektiğini düşündüm. Farklılıklara sahip öğrencilerimle iletişim kurma yollarını aradım ve bu tür öğrencilerle ilişkim gittikçe daha iyi bir hal aldı.”* şeklindeki cevabı ve K13’ün: *“...ilk atandığım yerde kültürel farklılıkları dezavantaj olarak görüyordum ama hiçbir zaman dışlayıcı davranmadım hep hoşgörülü yaklaşıma çalıştım, zamanla farklılıklara uyum sağladım, daha iyi iletişim kurmaya başladım ve daha olumlu görüş geliştirdim”* şeklindeki ifadesi öğretmenlerin kültürel farklılıklara zamanla uyum sağladıklarını ve olumlu bakış açısı geliştirdiklerini göstermektedir.

3.2.3.Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Uygulamalarının Toplumsal Sorunların Çözümüne Katkısına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim uygulamalarının toplumda karşılaşılan sorunların çözümüne katkı sağlayıp sağlamayacağına ilişkin görüşlerine Tablo24'te yer verilmiştir.

Tablo 24. Çokkültürlü eğitim uygulamalarının toplumsal sorunların çözümündeki rolüne katkısına ilişkin öğretmen görüşleri.

Alt Temalar	Katılımcı	Frekans
Sevgi saygı hoşgörü ortamı oluşturma	K1, K3, K4, K5, K7, K8, K12	7
Kültürel çatışmaları engelleme	K1, K6, K11,	3
Farklılıklarla birlikte yaşama becerisi kazandırma	K6, K13, K14,	3
Empatiyle sorunların çözümüne katkı sağlama	K3, K5	2
Kendi kültüründen taviz vermeme.	K2,	1

Tabloya bakıldığında öğretmen görüşleri; “sevgi saygı ve hoşgörü ortamı oluşturur (f:7), kültürel çatışmaları engeller (f:3), farklılıklarla birlikte yaşama becerisi kazandırır (f:3), empatiyle sorunların çözümüne katkı sağlar (f:2) ve kendi kültüründen taviz verilmemelidir (f:1) olmak üzere beş alt temada toplanmıştır.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu çokkültürlü eğitim uygulamalarının bireye kazandıracağı sevgi, saygı, hoşgörü değerleri ile toplumsal sorunların azalacağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Örneğin K1:”*öğrencilere herkesi sevmeyi öğretsek dünya daha yaşanılabilir bir hal alır. Böylece insanlar birbirlerini farklılıklarından dolayı dışlamaz ve kavgalar olmaz. Sevgi beraberinde saygı ve hoşgörüyü de getirecektir.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Yine K7: “*özellikle küçük yaşlarda kültürel farklılıklara karşı saygılı ve hoşgörülü olunması gerektiği üzerinde durulursa, farklılıkların zenginlik olduğu örneklerle öğrenciye verilirse sorunlar ortadan kalkacaktır.*” sözleriyle bu yönde görüş belirtmiştir.

Bazı öğretmenlere göre çokkültürlü eğitim uygulamaları kültürel çatışmaları engeller. K6: “*...kültürel farklılıkları doğal kabul etmek toplumsal sorunları engeller*” şeklinde ifade etmiştir. K11 bu yöndeki görüşünü “*toplumsal*

uyum sağlanması ve kültürel çatışmaların önlenmesi farklılıklara saygı duymak ve değer vermekle sağlanabilir.” sözleriyle belirtmiştir..

Çokkültürlü eğitim kimi öğretmenlere göre farklı kültürlerle bir arada yaşama becerisi kazandırır. Örneğin K14: “ ...insanlar birbirlerine karşı hoşgörülü olarak çeşitli kültürlerle bir arada yaşayabilir, tıpkı Osmanlı Devleti’nde olduğu gibi.” şeklinde bu yöndeki düşüncesini belirtmiştir.

Öğretmenlerin verdiği cevaplardan ortaya çıkan bir diğer görüş ise çokkültürlü eğitimin bireylere empati becerisi kazandırarak sorunların çözümüne katkı sağladığı şeklindedir. Bu yönde K3’ün görüşü: “ toplumdaki en büyük eksiklik insanların kendilerini bir başkasının yerine koyamamaları, birbirlerini anlayamamalarıdır. Bu sıkıntıların giderilmesinde çokkültürlü eğitimin yeri önemlidir.” Şeklindedir. K5 ise görüşünü “ farklılıklara takılmadan sevgi dili ile eğitim vermek öğrencilerin empati becerisini geliştirecek onların birbirleriyle ilişkilerini de olumlu etkileyecektir.” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerden bir kişi de farklı bir açıdan görüş belirtmiştir. K2’ye göre “öğretmen çalıştığı yerde kabul görmek için Türk dilinden ve kültüründen çok uzaklaşmamalı, farklı kültürleri sentezleyen bir konumda olmalı”.

3.2.4.Öğretmenlerin Farklı Kültürlerden Öğrencilerle Karşılaşmanın Zorluklarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin eğitim ortamında farklılıklara sahip öğrencilerle karşılaşmanın zorluklarına ilişkin görüşleri Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25. Farklı kültürden öğrencilerle karşılaşmanın zorluklarına yönelik öğretmen görüşleri

Alt Temalar	Katılımcı	Frekans
Farklı kültürlere ait özellikleri bilmeme	K3, K6,	2
Öğrencinin ders başarısını artıramama	K1, K10, K14	3
Dil farklılıklarından kaynaklanan iletişim sorunları	K1, K2, K5, K9, K14	5
Öğrencilerdeki farklılıklar herhangi bir zorluğa sebep olmaz	K7, K8, K11, K12	4

Tabloya bakıldığında öğretmenlerin görüşleri ‘farklı kültürlere ait özellikleri bilmeme (f:2)’, ‘öğrencinin ders başarısını artıramama (f:3)’, ‘dil

farklılıklarından kaynaklanan iletişim sorunları (f:5) ve ‘öğrencilerdeki farklılıklar herhangi bir zorluğa sebep olmaz (f:4)’ şeklinde dört tema altında toplanmıştır.

Öğretmenler atandıkları illerdeki farklı kültürlere özgü özellikleri bilmemenin öğrencilerle aralarında sorunlara sebep olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda K6 “...öğrenciye ait kültürel özellikleri bilmiyorsan öğrencinin kültüründen kaynaklanan davranışlarını olumsuz anlamda eleştirebilirsin, kültürünü öğrendiğinde aslında o davranışı kasten yapmadığını anlarsın” Şeklinde görüş belirtmiştir.

Kültürel farklılığın öğrencilerin ders başarısına etkisi olduğunu söyleyen öğretmenler kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin ders başarısını artırmakta zorluk yaşadıklarını söylemişlerdir. Bununla ilgili K1 “...dilsel farklılıkları olan öğrencilerle dersi verimli şekilde işleyemiyoruz. Öğrenci soruları, konuları Türkçe anlamıyor. Anlamadığı için cevap veremiyor hatta okula gelmek dahi istemiyor. Bu da doğal olarak ders başarısına olumsuz yansıyor.” Şeklinde cevap vermiştir. K14 ise “ öğrencideki dil farklılığı dersi anlamasını güçleştirir bu da ders başarısı olumsuz etkiler. Onların ders başarısının düşük olması bizi zorlar ve ek çalışmalar yapmamız gerekir” diye belirtmiştir. K10 ise “ İstanbul’da çalışırken Suriyeli öğrencilerim vardı. Türkçeyi anlayamamaları ders başarılarını çok düşürmüştü. Bu sorunu çözmek için ilçenin düzenlediği bir kursa katılmışım.” Şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında en büyük sorun olarak dil farklılığından kaynaklanan iletişim sorunlarını gördükleri söylenebilir. Bununla ilgili K1 “ bu konuda en büyük sorun dilsel farklılıktır. Türkçe bilmeyen öğrencilerle iletişim kurmada ve birbirimizi anlamada problem yaşıyor” şeklinde görüş belirtmiştir. Yine K2 de “dili farklı olan öğrencilerle karşılaşan bir öğretmen o dili hiç bilmiyorsa öğrencilerle iletişim kurması ve onları anlaması çok zor olacaktır.” görüşüyle ve K10 “ dilsel farklılığın sorun oluşturduğuna vurgu yapmıştır.

Bu görüşlerin aksine kültürel farklılıkların herhangi bir sorun oluşturmayacağını düşünen öğretmenlerde mevcuttur. Bu yöndeki görüşler şöyledir: K7 “çok fazla bir zorlukla karşılaşmıyorum, gelenek-görenek örf adetlerdeki farklılıklar benim için çok az sorun teşkil eder”, K8 “ kültürel

farklılıklar herhangi bir zorluk getirmez”, K11 “öğrencinin farklı kültürden olması bizim açımızdan eğitimini olumsuz etkilememeli”

3.2.5.Öğretmenlerin Derslerde ve Öğretim Programlarında Çokkültürlü Eğitime Yer Verilmesine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derslerde ve öğretim programında çokkültürlü eğitime yer verilmesine ilişkin görüşlerine Tablo 26’da yer verilmiştir.

Tablo 26. Derslerde ve öğretim programında çokkültürlü eğitime yer verilmesine yönelik öğretmen görüşleri

Alt Temalar	Katılımcı	Frekans
Programı herkese göre düzenlememe	K4, K5, K10, K12	4
Programda farklılıklara yönelik kazanımlara yer verme	K1, K2, K6, K7, K9, K13, K14	7
Derslerde farklı kültürleri tanıtmaya	K1, K6, K8, K11, K13, K14	6

Tablo incelendiğinde öğretmenlerden alınan cevaplar üç alt temada toplanmıştır. Bu alt temalar “program herkese göre düzenlememe (f:4)”, “programda farklılıklara yönelik kazanımlara yer verme (f:7)”, “Derslerde farklı kültürleri tanıtmaya (f:6)” şeklindedir.

Öğretmenlerden bazıları öğretim programlarının herkes için ortak olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu yönde görüş belirten öğretmenler yine de programın farklılıklara yönelik çok sert olmayıp öğretmenin inisiyatifine göre esnek olması gerektiğini de eklemişlerdir. Örneğin K4’ün görüşü *“hayır, program herkese göre uyarlanmamalı ancak çokkültürlülük açısından esnek olmalı.”* şeklindedir. K12 ise *“Bunun gerekli olmadığını düşünüyorum çünkü yaşadığımız coğrafyada bu durum kötüye kullanılabilir, değişik gruplar farklı taleplerde bulunabilirler”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin çoğu programda çokkültürlü eğitime yer verilmesi gerektiği görüşündedir. K1 bu görüşünü şöyle ifade etmektedir *“Evet programda ve derslerde çokkültürlü eğitime yer verilmeli, bunu başarmak öğretmen için zor olacaktır ama farklılıklara alışan öğrenci toplumda sevginin, saygının, hoşgörünün yayılmasını sağlayacaktır.”* K6 *“Programda çokkültürlü eğitime yer verilmeli ve derslerde de uygulamalar yapılmalı böylece insanlar arasındaki*

iletişim güçlenir ve daha olumlu ilişkiler kurulur bu da toplumsal sorunların azalmasına katkı sağlar” şeklinde görüşünü belirtmiş ve derslerde yapılacak uygulamaların toplumsal sorunlarla karşılaşmayı azaltacağına vurgu yapmıştır. K7 ise “...çocuklar küçük yaşlarda farklı kültürleri tanırса ileriki yaşlarda da kültürel farklılıkların doğal olduğunu daha kolay kavrar ve farklılıklara daha saygılı olurlar.” cevabını vermiştir. K14 görüşünü “Derslerde farklı kültürlerle saygılı ve hoşgörülü olma öğretilmeli program da buna göre düzenlenmeli böylece toplumda sevgi saygı hoşgörü ortamı oluşur” şeklinde ifade etmiştir.

3.2.6.Öğretmenlerin Sınıftaki Farklılıkların Derslerin İşlenişine Olan Etkisine Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin sınıftaki farklılıkların derslerin işlenişine olan etkisine yönelik görüşlerine Tablo 27’de yer verilmiştir.

Tablo 27. Öğretmenlerin sınıftaki farklılıkların derslerin işlenişine olan etkisine ilişkin görüşleri

Sonda Soru: Öğretmenlerin, farklı kültürlerden öğrencileri dikkate alarak yaptıkları eğitim öğretim çalışmalarında öğrencilerden ne gibi dönütler aldıklarına ilişkin görüşleri

Alt Temalar	Katılımcı	Frekans
Derslerde verilen örnekleri farklılaştırma	K1, K3, K4, K5, K9, K10, K12, K14	8
Görsel öğelere, dinletilere, kültürel etkinliklere yer vererek derse karşı olumlu tutum geliştirme	K2, K7, K8	3
Kendini değerli hissetme	K1, K6, K10, K13,	4

Öğretmenlere, derslerde örnekler verirken sınıftaki farklılıkların dikkate alınması ve farklı kültürden öğrencileri dikkate alarak yapılan eğitim öğretim çalışmalarında öğrencilerden alınan dönütlere ilişkin görüşleri sorulmuştur. Tablo 27 incelendiğinde “ derslerde verilen örnekler farklılaştırılmalı (f:8)”, “görsel öğelere, dinletilere, kültürel etkinliklere yer verilmeli (f:3)”, “kendini değerli hissetme ve anlaşıldığını bilme (f:4)” şeklinde 3 alt tema da toplanmıştır.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu sınıflardaki kültürel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini ve bu yönde derslerde örneklerin zenginleştirilmesinin faydalı olacağını belirtmişlerdir. Bununla ilgili K4 “Farklılıklara yönelik derslerdeki örneklerde farklı olmalı, her öğrenci farklı bir

birey hepsinin farklı düzeyleri, kişilikleri var bu nedenle ders esnasında verdiğim örneklerdeki çeşitliliği artırmak durumunda kalıyorum”, K10 “Verdiğim örnekleri farklılaştırmaya ve çoğaltmaya çalışıyorum, farklılıkları olan öğrencilere o konuyla ilgili örnekler vermeleri için söz hakkı veriyorum bunları anlatmasını sağlıyorum.” K12 “Bizler sosyal bilgiler öğretmenleri olarak farklı kültürlerle sahip bütün öğrencilerimizin hassasiyetlerine her zaman dikkat etmeliyiz, derslerde örnekler verirken de bu farklılıkları dikkate almalıyız” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden bazıları da işlenen konuya uygun olarak farklı kültürleri yansıtan görsel öğelere, dinletilere, kültürel etkinliklere yer verilmesinin sınıfta olumlu bir hava yaratacağını düşündüklerini söylemişlerdir. Örneğin K2 “*Ders içeriğiyle uyumlu olduğu sürece yeri geldiğinde farklı kültürlerle yönelik görsellere, müziklere yer veriyorum. Öğrencilerin dikkatini çekiyor ve dersi eğlenceli bir hale getiriyor.*”, K7 “*Farklılıkları dikkate alıyorum mesela 5. ve 6. Sınıflarda sosyal bilgiler dersinde düğün, asker uğurlama, bayramlar gibi konularda farklı kültürlerle yönelik görsel ve müzikal öğelere yer veriyorum sınıfta farklı kültüre sahip öğrencilere söz hakkı vererek onlarda bu etkinliklerin nasıl gerçekleştiğini anlatmasını istiyorum.*” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler sınıflarında farklı kültürlerle yer verilmesinin güzel getirileri olduğunu belirtmişlerdir. Farklı kültürlerle yer verildiğinde öğrencilerden olumlu dönütler aldıklarını söylemişlerdir. K6 “*... farklı kültürden olan öğrenciler anlaşıldıklarını hissediyorlar, öğretmeni ve dersi daha çok seviyorlar.*” K13 “*farklı kültürleri dikkate alıyorum bu şekilde işlediğim derslerde öğrencilerden olumlu dönütler alıyorum. Farklılıklara sahip öğrenciler onunla ilgili örnekler verince kendini değerli hissediyor ve dersi daha çok seviyor.*” Şeklinde görüş belirtmişlerdir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

NİCEL VERİLERE İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının okulun bulunduğu ilçe, cinsiyet, yaş, eğitim kademesi, branş, mesleki kıdem, mezun oldukları fakülte ve mezun oldukları bölüm değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular yorumlanmıştır.

Erzurum ilindeki sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelendiği bu araştırmada öğretmenlerin olumlu bir tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç kültürel çeşitlilik ve çokkültürlü eğitim ile ilgili öğretmen adayları ve öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmaların (Başarır, 2012; Bulut & Başbay, 2015; Çoban, Karaman & Doğan, 2010; Sevinç, Titrek & Önder, 2009; Tortop, 2014, Aslan & Kozikoğlu 2017) sonuçlarıyla tutarlık göstermektedir. Toprak'ın (2008) bu çalışmada kullanılan Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği'nin güvenirlik ve geçerlik çalışmasını yaptığı yüksek lisans tezinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusunda olumlu tutum sahibi olduklarını belirlemiştir. Polat (2009) "Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri" başlıklı çalışmasında öğretmen adaylarının "yüksek düzeyde" çok kültürlü eğitime yatkın oldukları sonucuna ulaşmıştır. Çoban vd.'nin (2010) "Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi" başlıklı çalışmalarının analiz sonuçları, öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının olumlu olduğunu göstermektedir.

Erzurum ilinin sahip olduğu kültürel farklılıklara sahip nüfus yapısı ve dolayısıyla farklı öğrenci profillerinin varlığı burada görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda farkındalık kazanmalarında ve olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın birinci alt problemi “sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında çalıştıkları okulun bulunduğu ilçeye göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir.

Bu alt probleme ilişkin sonuçlar öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları çalıştıkları okulun bulunduğu ilçeye göre anlamlı bir fark göstermiştir. Farklılığın Palandöken ve Aziziye ilçeleri arasında olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarında Aziziye ilçesi ($\bar{X}=3.78$) en yüksek değeri alırken, Palandöken ilçesi ($\bar{X}=3.50$) en düşük değeri almaktadır. Bu farklılığın ilçelerin büyüklüğü, nüfus yoğunluğu ve ulaşılan öğretmen sayısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Örneklem olarak seçilen okulların bulundukları ilçeler kültürel yapıları bakımından farklılık göstermektedir. Yakutiye ilçesi Erzurum ilinin en büyük ve nüfusu fazla olan ilçesidir (nüfus: 186.993). Buradaki nüfusun fazla olması çeşitliliği de beraberinde getirmiştir. Aziziye ilçesi ise Erzurum’daki merkez ilçeler içerisinde nüfusu en az olan ilçedir (nüfus: 63.502) Araştırmadaki bu sonucun nüfus miktarındaki farklardan dolayı öğretmenlerin karşılaştıkları kültürel çeşitliliğin değişkenlik göstermesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. (TUİK,2019)

İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın ikinci alt problemi “sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir.

Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin ÖÇETO puanlarına bakıldığında çokkültürlü eğitim tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre kadın ve erkek öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Toprak’ın (2008) çalışmasında da öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgu, çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Çoban, Karaman ve Doğan (2010) öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara bakış açılarını belirlemek ve bazı demografik değişkenlere göre bu

algılarında fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik algılarında farklı bakış açılarına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada, her iki cinsiyet açısından da öğretmenlerin çokkültürlü yapıya duyarlı oldukları ancak siyasi görüş boyutunda kadınların lehine bir bakış açısı olduğu görülmüştür. Dezavantajlı grup konumundaki kadınların değişimi daha çok savunmasının olası bir sonuç olduğu söylenebilir.

Aslan ve Kozikoğlu (2017) öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu bir tutuma sahip olduğunu tespit etmişlerdir.

Özdemir ve Dil (2013) Yazıcı, Başol ve Toprak(2009) ve Yıldırım'ın (2016) çalışmalarında da çokkültürlü eğitime yönelik tutumun cinsiyet açısından farklılık göstermediği belirlenmiştir. Literatürdeki çalışmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları arasında kısmen de olsa paralellik olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlar dikkate alındığında Çokkültürlü eğitimin geleneksel eğitim anlayışına alternatif olarak ortaya çıkan bir eleştirel pedagoji olduğu (Aydın, 2013) ve günümüzde artık her alanda karşılaşılan farklılıkların bilincinde olan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bakış açısı ve tutumlarının da bu bilinçle olumlu ve birbirine yakın görüşler olması bu çalışma için istenen bir sonuçtur.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın üçüncü alt problemi “sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında yaşlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir.

Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarının yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farklılığın 25-35 yaş aralığı lehine olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan 25-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları diğer yaş aralığında öğretmenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Bu sonuca göre yeni kuşak öğretmenlerin günümüz dünyasında farklılıklarla daha sık karşılaştıkları ve aldıkları eğitimin onları çokkültürlü sınıf

ve toplum yapısına hazırlaması nedeniyle olumlu tutum geliştirmiş olabilecekleri söylenebilir.

Kervan (2017) tarafından yapılan çalışmada çokkültürlü eğitime yönelik öğretmenlerin tutumları yaşlarına göre farklılık göstermektedir. Çokkültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumlarının Kültürel Farklılıkları Önemseme alt boyutunda 25-35 yaş öğretmenler lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı boyutunda yaşı düşük olanlar (25-45 aralığında) yaşı yüksek olanlara (46 ve üstü) göre daha olumlu yargıya sahiptirler. Kültürel farklılıkları benimseme ve kültürel farklılıkları önemseme boyutlarında ise yine yaşları düşük olanlar, yaşları yüksek öğretmenlere göre daha olumlu bakış açısına sahiptir. Toprak'da (2008) çalışmasında yaş ilerledikçe tutumların azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Olson'da (2003) yaş değişkeninin çokkültürlükte önemli bir etken olduğunu belirlemiştir. Dyno (2010) ise yaptığı araştırmada çokkültürlülikle yaş arasında pozitif ilişki belirlemiştir. Literatürdeki bu araştırmalar yaş değişkeninin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarda farklılık gösterdiği görülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın dördüncü alt problemi “sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında mezuniyet derecelerine göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir.

Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin ÖÇETÖ puanlarına bakıldığında çokkültürlü eğitim tutumlarının mezuniyet derecelerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Lisans ve lisansüstü mezuniyet derecesine sahip öğretmenlerin çokkültürlülük ile ilgili tutumları birbirine yakındır denilebilir.

Marangoz (2014) ve Ateş (2017) tarafından yapılan çalışmalarında da öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algısı ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmaların sonuçları bu araştırmada ulaşılan sonuçları destekler niteliktedir

Bu durum lisansüstü eğitimde çokkültürlü eğitimle ilgili içeriğe sahip derslerin ve farkındalık oluşturacak içeriklerin çok az olmasından kaynaklanabilir. Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin karşılaşılabilecekleri öğrenci profillerinin

farklılık arz edebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu öğretmenlerin lisansüstü eğitiminde çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim konularında bilgi ve farkındalık oluşturabilecek ders içerikleri ve uygulamalarını görmelerinin son derece önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın beşinci alt problemi “sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında branşlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarının branşlarına göre anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Branşı sosyal bilgiler olan öğretmenlerin ÖÇETÖ puanlarının branşı sınıf öğretmenliği olanlardan daha fazla olduğu görülmüştür. Yani sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimle ilgili tutumlarının sınıf öğretmenlerinin tutumlarından daha olumlu olduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler dersinin farklılıklar noktasında kapsam ve içeriği münasebetiyle çokkültürlü eğitime uygun bir içeriğe sahiptir (Beldağ ve Teymur, 2019). Öğretmenler eğitim dönemlerinde bu altyapı ile yetişmekte ve görev sırasında da çokkültürlü eğitim içeriğiyle çok fazla karşılaşmaktadırlar. Bunlar sosyal bilgiler öğretmenlerinin diğer branşlara oranla farklılıkların daha fazla bilincinde olmalarını ve çokkültürlülüğe yönelik tutumlarının daha olumlu olmasını sağlamıştır.

Başarır, (2012) çalışmasında öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik algılarında farkındalık ve beceri boyutunda en yüksek puanın Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde okuyan öğrencilere ait olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar Sosyal bilgiler dersinin kapsam ve içeriği münasebetiyle farklılıkları içeren bir program yapısında olması ile açıklanabilir. Polat’ın (2009) “İlköğretim Programlarından Hareketle Çok Kültürlü Eğitime Dayalı Sınıf Yönetimi” adlı çalışmasında da belirttiği gibi sosyal bilgiler dersi, hayat bilgisi dersinin devamı niteliğindedir ve hayat bilgisi dersinden sonra çokkültürlü eğitim kazanımlarına en fazla yer veren ikinci derstir. Ders içeriği ve kazanımların öğrencilere kazandırılması itibariyle sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarının önemi de ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olması ve olumlu tutum geliştirmeleri sosyal bilgiler

dersinde çokkültürlü eğitim açısından öğrencilere gerekli kazanımları aktarmalarını sağlayacaktır.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın altıncı alt problemi “sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre çokkültürlü eğitim tutumlarında bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazına bakıldığında (Bulut & Başbay, 2015; Polat, 2012) çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bulut & Başbay (2015) çalışmalarında görev yaptıkları okul kademesine göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik benzer tutumlar geliştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin bütün okul kademelerinde benzer öğrenci profili ile karşılaşmaları ve benzer tepkiler göstermeleri ile açıklanabilir.

Yazıcı ve ark., (2009) yaptıkları araştırmada mesleki kıdem değişkeninin çokkültürlü eğitim tutumlarında farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdem arttıkça tutum düzeyinin daha azaldığı görülmüştür. Mesleki kıdem ya da yaş arttıkça tutumlarda daha da azalma olduğu bu farklılaşmada öğrenme ve deneyimlerin etkisi olduğu söylenebilir

Toprak (2008) çalışmasında 1-5 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenler ile 26 ve üzeri yıllık öğretmenler arasında anlamlı bir fark ortaya çıktığı görülmektedir. Buna göre genç öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerden daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın yedinci alt problemi “sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin ÖÇETÖ puanlarına bakıldığında öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarında mezun oldukları fakültelere göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin eğitim fakültesinden veya farklı bir fakülteden mezun olmaları çokkültürlü eğitim tutumlarında belirleyici bir etkiye sahip değildir denilebilir.

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre çokkültürlü eğitim tutumlarının değişmemesi bunun öğretmenlerden ziyade öğrencilerden kaynaklandığı sonucunu doğurabilir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki öğrencilerin kültürel çeşitlilik arz etmemeleri veya farklılıkların ortasında sorun yaşanmayan, kurallara uyulan veya öğrencilerdeki farklılıkların eğitim başarısını olumsuz etkilemediği bir ortam olması öğretmenlerin mezuniyetleri fark etmeksizin çokkültürlü eğitimle ilgili benzer görüş geliştirmelerine neden olmuş olabilir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın sekizinci alt problemi “sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında mezun oldukları bölüme göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin ÖÇETÖ puanları mezun oldukları bölümler göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Farkın anlamlılığının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırmalarda sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenler ile sosyal bilgiler öğretmenliği mezunu öğretmenler arasında sosyal bilgiler öğretmenliği mezunu olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmenliği ile diğer branşlardan mezun olanlar arasında sosyal bilgiler öğretmenliği mezunu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenliği mezunu olanlar ile diğer branşlardan mezun olanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sosyal bilgiler dersi içerik ve kapsamı kültür ve çokkültürlülük konularını içinde barındıran, farklılıklara saygı ve hoşgörü değerlerini kazandırmayı amaçlayan bir ders olması hasebiyle sonucun sosyal bilgiler öğretmenlerinin lehine anlamlı çıkması beklenilecek bir durumdur.

Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın dokuzuncu alt problemi “sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında çalıştıkları okulun sosyo ekonomik durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir.

Öğretmenlerin ÖÇETÖ puanları okulun sosyo ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılığın sosyo ekonomik durumu iyi ve orta olan gruplar arasında ve sosyo ekonomik durumu iyi ve kötü olan gruplar arasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları sosyo ekonomik durumu iyi olan okullarda en yüksek değeri alırken sosyo ekonomik durumu kötü olan okullarda en düşük değeri almıştır. Bu sonuçlara göre sosyo ekonomik durumun insanların farklılıklara bakış açısını etkilediği söylenebilir. Şartları iyi olan okulların farklılıklara yönelik çeşitli uygulamalar ve düzenlemeler yapmaları çokkültürlü ortamdan kaynaklanan sorunları minimize edebilmektedir. Ekonomik olarak belli bir düzeye sahip okullar çokkültürlü eğitim ortamını etkinlikler, materyal ve öğretmen öğrenci psikolojisi açılarından hazırlayabilmekte dolayısıyla bu okullarda görev yapan öğretmenler eğitim ortamındaki çeşitlilikle ilgili çok fazla sıkıntı yaşamamaktadırlar. Ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin bulunduğu okullar farklılıklara saygı gösterme konusunda daha olumlu bir bakış sergilemelerinin nedeni bu tür okullardaki öğrencilerin velilerinin eğitim düzeylerinin daha üst kademeler olması, öğrencilerin özgüvenlerinin yüksek olması gibi sebepler olabilir. Tüm bunlar farklılıklara yönelik bakış açılarını ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

NİTEL VERİLERE İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada temel olarak sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim hakkında görüşleri alınarak tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlere çeşitli görüşme soruları yöneltilmiş ulaşılan sonuçlar literatür ışığında tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmada Erzurum ili Yakutiye, Palandöken ve Aziziye ilçelerindeki okullardan rastgele seçilen 15 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde katılımcılara 6 soru sorulmuştur. Verilen cevaplara ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuş ve tartışılmıştır.

1- Öğretmenlerin göreve başlarken farklı kültürlere yönelik eğitim alma durumlarına ilişkin tartışma ve sonuç

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu çokkültürlülüğe yönelik öğretmenlere göreve başlamadan eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu

eğitimlerin de hizmetiçi eğitim ve seminerler şeklinde olmasının ideal olabileceğini vurgulamışlardır. Verilen cevaplara bakıldığında öğretmenlerin, göreve başlarken çokkültürlü eğitime yönelik bilgilendirilmesi gerektiği yönünde görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin göreve başlamadan önce farklı kültürlere yönelik eğitim almaları onların görev sırasında çokkültürlü eğitim ortamını sağlamalarına yardımcı olacaktır.

Ndemanu (2012) çalışmasında, öğrencilerin farklılıklara karşı bakış açılarında çokkültürlü eğitime dair ders almalarının etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaya göre öğrencilerin ders başında ve sonunda farklılıklara karşı bakış açılarında olumlu yönde değişim olduğu belirtilmiştir.

Lisans eğitiminde öğretmen adaylarına verilecek kültürlerarası iletişim dersleri veya kültürel çeşitlilik konularının yer aldığı dersler, öğretmen adaylarını çokkültürlü deneyim noktasında bilgilendirebilir, öğretmen adaylarının tutumlarının olumlu yönde değişimi sağlanabilir (Karakaş ve Erbaş, 2018).

2- Öğretmenlerin karşılaştıkları farklılıklara yönelik mesleklerinin ilkyıllarında ve sonraki dönemlerde düşüncelerinde meydana gelen olumlu-olumsuz değişikliğe ilişkin tartışma ve sonuç

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu her zaman kültürel farklılıklara açık olduklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler mesleklerinin ilk yıllarında farklılıkları dezavantaj olarak gördüklerini sonraki dönemlerde farklı kültürlere uyum sağladıklarını ve zamanla olumlu görüş geliştirmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca zamanla tüm farklılıklara yönelik farkındalıklarının arttığına ve bu konuda daha dikkatli ve özenli davrandıklarına da vurgu yapmışlardır.

Bireyler çokkültürlülükle tanıştıklarında olumsuz tepkiler verebilirler. Ancak bu tepkiler genelde çokkültürlülüğün ve çokkültürlü eğitimin tam ve doğru tanımını bilmemekten ve farklılıklara yönelik ön yargılardan kaynaklanmaktadır (Yazıcı, Başol ve Toprak 2009). Bireylerin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime yönelik bu olumsuz tutumunda zamanla değişimler olabilmekte, asıl tanımlarını ve anlamlarını öğrendikçe veya farklı bireylerle karşılaştıkça ön yargıları azalabilmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim ortamının çokkültürlü bir yapıda olması farklı kültürleri tanımaları, farklı bir dil öğrenmeleri ve farklılıklara hoşgörülü davranmayı öğrenmeleri açısından katkı sağlayacaktır (Ergün, 2017). Mesleğin ilk yıllarında karşılaştıkları farklılıklara yönelik çoğu öğretmen eğer lisans döneminde çokkültürlü eğitimle alakalı bir ders almamış ise farklılıklara yönelik nasıl davranacağını çoğu defa bilemeyebilir. Meslekte tecrübe edindikçe eğitim ortamında karşılaştıkları tüm farklılıklar öğretmenler için desteklenmesi ve önem verilmesi gereken bir değer, içinde bulunulan toplum yapısını yansıtan zenginlik olarak algılanabilir. Bu çalışmada da öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında meslekte geçirdikleri yıllar boyunca farklı öğrencilerle karşılaştıkça ve onları da eğitim sürecine dahil etmeye çabaladıkça farklılıklara yönelik görüşlerinde olumlu değişimler olduğu ve çokkültürlü bir eğitim ortamında nasıl davranmaları gerektiğini gibi konularda kendilerini geliştirmeye çalıştıkları görülmektedir.

3- Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim uygulamalarının toplumsal sorunların çözümündeki rolüne katkısına ilişkin tartışma ve sonuç

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim uygulamalarının toplumsal sorunların çözümüne katkı sağlayıp sağlamayacağına ilişkin görüşlerine bakıldığında katılımcıların çoğu çokkültürlü eğitim uygulamalarının toplumda sevgi saygı hoşgörü ortamı oluşturmaya katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Farklılıklara karşı ön yargıların azalmasında, gerek eğitim ortamında gerekse toplumda farklılıkları kapsayıcı bir anlayışın yerleşmesinde öğretmenlerin üzerinde durduğu bu sevgi, saygı ve hoşgörü ortamı son derece önemlidir. Aslında öğretmenlerin değindiği bu “Kardeşçe birlikte yaşam” düşüncesi çokkültürlü eğitimin toplumsal sorunların çözümündeki yerini vurgulamaktadır. (Özan ve Şengör, 2017)

Öğretmenler çokkültürlü eğitim uygulamalarının toplumdaki Kültürel çatışmaları engelleme ve farklılıklarla birlikte yaşama becerisi kazandırma ve bireylerin farklı özelliklere sahip kişiler karşısında empati kurması noktasında da faydalı olacağını düşünmektedirler (Başarır, Sarı ve Çetin, 2014). Günümüz dünyasında özellikle Türkiye özelinde bakıldığında farklı kültürlerin toplumda bir arada yaşaması ve bu birlikten zengin bir toplum yapısının var olması için bireylere kazandırılacak birlikte yaşama ve empati becerisi önem arz etmektedir.

Bu görüşme sorusuna benzer bir çalışmada öğretmen adayları çokkültürlü eğitimin çok dikkatli uygulanması gerektiğini bu takdirde etnik ve azınlık temelli sorunların çözümü için büyük katkı sağlayacağını belirtmişlerdir (Alanay, 2015). Ulaşılan bu sonuç konunun önemli bir boyutunu da göstermektedir. Yanlış veya eksik uygulanan bir çokkültürlü eğitim bireylerde daha fazla ön yargı veya karşıt düşünce oluşturabilir. Sürekli olarak farklılıkların vurgulanması bu çocuklar arasında biz farklıyız şeklinde bir çatışma da meydana getirebilir (Demirsoy, 2013). Derslerde veya etkinlik planında yerel kültürü aşağılayıcı söylemler veya örneklere yer verilmesi çokkültürlü eğitimle ulaşılmak istenenin tersi bir durum yaratabilir.

4- Öğretmenlerin farklı kültürlerden öğrencilerle karşılaşmanın zorluklarına ilişkin görüşlerine yönelik tartışma ve sonuç

Öğretmenlerin farklı kültürden öğrencilerle karşılaşmanın ne gibi zorluklar doğuracağına ilişkin görüşlerine bakıldığında öğretmenler farklı kültürlere ait en azından temel özellikleri bilmemenin bu farklılıklara sahip öğrencilerle aralarında iletişim kopukluğu ve dolayısıyla öğrencinin ders başarısında ve derse karşı tutumunda olumsuz etki yarattığını belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre farklılıklarla ilgili en büyük sorun dil farklılığından kaynaklanan sorunlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu bu konuya değinmiş ve Türkçe dışında bir dil konuşan öğrenci gruplarıyla karşılaşmanın kendileri içinde öğrenciler içinde sıkıntılara sebep olduğunu söylemişlerdir. Ülkemizde öğretmenler, özellikle doğu ve güneydoğu illerinde anadili Türkçe dışında bir dil olan öğrencilerle iletişim kurarken çaba sarfetmekte bazen dil sorununu çözmek için ekstra öğretimler yapılmaktadır. (Ergün, 2017).

Farklı kültürden öğrencilerle karşılaşmanın herhangi bir zorluğa sebep olmayacağı yönünde görüş belirten öğretmenlerde bulunmaktadır. Bu yönde görüş belirten öğretmenlere göre farklılıklarla karşılaşmak öğrencilere karşı tutumu ve dersi etkilememelidir. Kaya'nın (2014) çalışmasında da öğretmenler, kültürel farklılıkların dikkate alınması ve eğitiminde buna göre yapılması gerekmektedir şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu noktada çokkültürlü eğitim, farklı kültürden öğrencilerle karşılaşmanın sebep olacağı adaptasyon, akademik başarının düşüklüğü ve iletişim sorunlarının en aza inmesine katkı sağlayacaktır.

Öğretmenler farklı kültürlerden öğrencilerle karşılaştıklarında görevlerinin ilk dönemlerinde adaptasyon ve iletişim sorunları yaşamaktadırlar. Anadili farklı öğrenciler eğitim dili açısından da sorunlar yaşamakta ve akademik başarıları düşmektedir. Öğretmenler bu sorunun çözümü için ekstra çaba sarfetmektedirler.

5- Öğretmenlerin derslerde ve öğretim programlarında çokkültürlü eğitime yer verilmesine ilişkin görüşlerine yönelik tartışma ve sonuç

Öğretmenlerin, derslerde ve öğretim programında çokkültürlü eğitime yer verilmesine ilişkin görüşlerine bakıldığında katılımcılar genel olarak derslerin ve programın çokkültürlü eğitim içeriğine sahip olması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise programın farklılıklara sahip bireylere göre düzenlenmesinin mümkün olamayacağını, mümkün olsa dahi doğru uygulanamayacağını düşünmektedirler.

Öğretmenlere göre programda farklılıklara yönelik kazanımlara yer verilmeli ve farklı kültürler derslerde tanıtılmalıdır. Özellikle sosyal bilgiler dersi ve öğretim programı sahip olduğu konu içeriği sebebiyle farklılıkları içinde barındıran bir yapıda olmalıdır (Bahadır, 2016).

Farklı özelliklere sahip bireyler arasında olumlu iletişimin kurulması, gerek toplumsal sorunların sevgi saygı hoşgörü içerisinde çözülmesi noktasında gerekse bireylerin sahip oldukları farklılıkları gizleme gereği duymadan, okul ortamında aşağılanma korkusu olmadan eğitimlerine devam etmeleri noktasında derslerde ve öğretim programlarında çokkültürlü eğitime yer verilmesinin getirilerini göz önünde bulundurmak gerekir. Marangoz, Aydın ve Adıgüzel'in (2015) çalışmalarında ulaştıkları bulgulara bakıldığında da, çokkültürlü eğitim uygulamalarının eğitim sistemine ve müfredata aktarılmasının bireylere eleştirel düşünme yetisi kazandırma, olayların çok yönlü değerlendirilmesini sağlama, eğitimde eşitliği ve evrensel değerleri öne plana çıkarma gibi önemli getirileri olduğu görülür. Öğretmenlerin bu getirilerin farkında olarak derslerde ve öğretim programında çokkültürlülüğün kapsamı içine giren ırk, etnisite, cinsiyet, din, engelli olma durumu vb kültürel farklılıklara yer verilmesi yönünde olumlu görüşleri bu çalışma için istenen bir sonuçtur. Farklı kültürel grupların ihtiyaç ve hassasiyetlerini önemseyen; birlik ve beraberlik oluşturacak; eşitlik, tarafsızlık,

hoşgörü ve empati ilkelerini dikkate alan ders ve program içeriği olmalı ve bu kapsamda öğretim yapılmalıdır (Demirsoy, 2013).

6- Öğretmenlerin sınıftaki farklılıkların derslerin işlenişine olan etkisine yönelik tartışma ve sonuç

İşlenen konuların kalıcılığının sağlanması adına derslerde verilen örnekler büyük önem taşımaktadır. Derslerde örnekler vermek, konunun anlaşılması ve öğrencilerin dersi anlamalarının kolaylaşması noktasında önemlidir. Burada öğretmenlerin farklılıklara yönelik derslerinde örnekler verip vermedikleri ve farklı kültürden öğrencileri dikkate alarak yaptıkları eğitim öğretim çalışmalarında nasıl dönütler aldıklarına bakılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre derslerde verilen örnekler farklılaştırılmalı, farklı kültürlere ve bireysel farklılıklara yönelik görsel öğelere, dinletilere, kültürel etkinliklere yer verilmelidir. Böylece öğrenciler kendilerini değerli görür, anlaşıldığını hisseder derse karşı olumlu tutum geliştirir. Zaten çokkültürlü eğitimin amaçlarından biri de farklılıklara yönelik derslerde verilen örneklerle dersin zenginleştirilmesi, öğrencilerin farklılıklara yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve ön yargılarının azalmasını sağlanmasıdır (Gay, 1994). Farklı kültürlere yönelik verilecek örneklerle öğretmenlerin de belirttiği gibi kültürel farklılığın zenginlik olarak görülmesi sağlanacak, farklılıklara sahip öğrenciler ders ortamında kendilerinden bir şeyler bulmanın etkisiyle derse karşı olumlu tutum geliştirecekler ve kültüre duyarlı sınıf ortamı oluşması sağlanacaktır (Başarır, Sarı ve Çetin, 2014) Öğretmenlerin farklılıklara yönelik yerinde ve doğru verdiği örneklerle öğrenciler kendileri gibi olmayanlar hakkında farkındalık kazanacaklar ve bu bireylere yönelik bir şeyler öğrenmeleri onlara karşıda olumlu bakış kazanmalarında etkili olacaktır.

ÖNERİLER

1- Türk Dil Kurumu'nda çokkültürlülük kavramının tanımının olmaması kelimenin yazımında ikilem oluşturmaktadır. Alinyazında kimi zaman çok kültürlülük şeklinde kullanılırken bazı yazarlar da çokkültürlülük şeklinde kullanmıştır. Ayrıca TDK'da tanımının olmaması çokkültürlülük tanımının kapsamının ve içeriğinin farklı yorumlanmasına sebep olmuştur.

2- Küreselleşme ve göçün her geçen gün daha da hızlanacağı göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarını çokkültürlü toplum yapısına ve çokkültürlü

eğitim ortamına hazırlamak amaçlanmalı ve bu amaçla eğitim fakültelerinde ders olarak çokkültürlü eğitimle alakalı içeriklere yer verilmelidir.

3- Yeni bir il veya bölgede göreve başlayan öğretmenlere Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hizmetiçi eğitim veya seminerlerle yörenin ve insanların (öğrencilerin) kültürel özelliklerini tanıtacak eğitimler verilebilir.

4- Öğretmenlerin,okkültürlü eğitimi derslerine yansıtmaları için ne tür etkinlikler kullanabileceklerine yönelik bir araştırma yapılabilir. Bu araştırma sonucuna göre bir proje çerçevesinde sosyal bilgiler öğretmenleriyle birlikte çokkültürlü eğitime yönelik etkinlikler tasarlanabilir.

5- Öğretmenler sınıflarında, farklılıkların ve çeşitliliğin zenginlik olarak algılanmasını sağlayacak çokkültürlü eğitim ortamı oluşturmaya daha fazla dikkat edebilirler.

6- Araştırma Türkiye geneli Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarını ve görüşlerini incelemek üzere genişletilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalin, M. (2010). Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar çokkültürlü ve küresel eğitim. *Elementary Education Online*, 9 (3), 1226-1237.
- Akar, C. ve Keyvanoğlu, A. (2016). 2009 ve 2015 Hayat bilgisi programlarının çokkültürlü eğitim bağlamında karşılaştırılması, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 17(2), 731-749.
- Akhan, O. ve Yalçın, A.(2016). Sosyal bilgiler öğretim programlarında çokkültürlü eğitimin yeri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 23-46.
- Akyüz, A. (2000). Kültürlerarası öğrenme eğitim kılavuzu, İstanbul: Avrupa Konseyi Yayınları.
- Alanay, H. (2015). *Eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşleri*(Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Altaş, N. (2003). Çokkültürlülük ve din eğitimi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aman, F. (2012) Bronislaw Malinowski'nin kültür teorisi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 21(1), 135-151.
- Anık, M. (2012). Çokkültürcülük ve Osmanlı Devleti. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 27, 117-130
- Aslan, M. ve Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Van ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Fakültesi Dergisi*. 31, 729-737
- Aşkun, C. İ. (1989, Aralık). *Kültürel iletişim politikası*, 2. Millî Kültür Şûrası Bildirileri, C.1, s. 29-34, Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı.
- Arslan, S. (2016). Çokkültürlü eğitim ve Türkiye. Mevcut durum, beklentiler olasılıklar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 15 (57), 412-428
- Arslanoğlu, İ. (2000). "Kültür ve Medeniyet Kavramları" Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi, 15, 243-255

- Ateş, S. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenleri ve ortaokul öğrencilerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algı ve farkındalıkları (Kocaeli örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/Ulu-salTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayınları
- Bahadır, Ö. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algılarının değerlendirilmesi: kocaeli örneği*. Yüksek Lisans Tezi, <https://tez.yok.gov.tr/Ulu-salTezMerkezi>
- Balcı, A. (2011). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Ankara Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balı, A.Ş. (2001). *Çokkültürlülük ve sosyal adalet [“öteki” ile barış içinde yaşamak]*(1. Baskı). Konya: Çizgi Kitapevi Yayınları.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*(pp. 3–29). San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, J. A.(2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş*. (Çev. H. Aydın) İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2007). *Multicultural education: issues and perspectives* (6th ed). Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons Inc.
- Başaran, E. (2017). Çokkültürlülük olgusunun kanada örneği ekseninde incelenmesi, *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 237-253.
- Başarır, F., Sarı, M. ve Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.
- Başbay, A., (2014).Çokkültürlü eğitim kapsamındaki derslerinin incelenmesi: georgia state üniversitesi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim BilimleriEducational Sciences: Theory & Practice* 14(2), 585-608
- Başbay, A.ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 152.

- Barry, N. H. & Lechner J. V. (1995). Pre-service teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 149-161.
- BBC. (2011). Persecution and Genocide Under the Nazis 1933- 1945 – Non interactiveversion.http://www.bbc.co.uk/history/worldwars/genocide/nazi_genocide_timeline_noflash.shtml.adresinden 01.11.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Beldağ, A. ve Teymur, N. (2018). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programında çokkültürlü eğitimin yeri. *Tay Journal*, 2.(2).117-129
- Bulut, C. ve Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3)
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E. Karadeniz, G. ve Demirel, F. (2010). Bilimsel araştırma yöntemleri (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Bilgin, V.(2009) Etnisiteler milletin simetriği ya da alternatifi değildir.2023 *Dergisi*, Sayı 98.
- Ceylan, Y. (2016). Çokkültürlülük Avrupa modelleri (Almanya örneği)*Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (43)
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 27-40.
- CIA. (2018) Central Intelligence Agency.<https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries> adresinden: 12.7.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelik, H. (2008). Çokkültürlülük ve Türkiye'deki görünümü. *Uludağ Üniversitesi FenEdebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (15), 319-332.
- Çınar, Z. (2010). *Çokkültürlülük ve Kültürlerarasıcılığın Tarih Eğitime Yansımaları*.(Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- 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 Dergisi*, 10(1), 125-131.
- Demirsoy, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin görüşleri ve çokkültürlü eğitime yaklaşımları*.(Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/Ulu-salTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Denzin, N. K.,& Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research* (3rd Ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Diaz, C.F. (1994). Dimensions of Multicultural Education: Implications for Higher Education. *Phi Kappa Phi Journal*, 74 (1), 9-13.
- Doytcheva, M. (2009). *Çokkültürlülük*(3.Baskı). (Çev. T. Akıncılar Onmuş). İstanbul: İletişim Yayınları..
- Durdu, Z. (2009). *Türkiye’de küreselleşmenin siyasal kültürel etkileri: çokkültürcülük ulusal kültür (Ege-Muğla Üniversitesi örneği)*.(Doktora tezi)<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTez-Merkezi> adresinden edinilmiştir.
- Dyno, N. (2010). The relationship of teacher attitudes toward multicultural education to student achievement. Unpublished doctoral dissertation, Dowling College, Oakdale, New York.
- DW (2018).Deutsche Welle.<https://www.dw.com/en/in-germany-the-future-is-bilingual/a-15401189> adresinden 5.11.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Ekinci, T.Z. (1997). *Vatandaşlık açısından Kürt sorunu ve bir çözüm önerisi* (1. Baskı). İstanbul: Küyerel Yayınları.
- Ensign, J. (2009). Multiculturalism in four teacher education programs: *For replication or transformation. Multicultural Perspectives*, 11(3), 169-173.
- Ergün, Ö. R. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin anadili farklı öğrencilerle yaşadığı sorunlar*(Yüksek Lisans Tezi).<https://tez.yok.gov.tr/Ulu-salTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Erlanson, D.A., Harris, E. L., Skipper, B. L., Allen, S. D. (1993) *Doing Naturalistic Inquiry A Guide To Methods* Newbury Park, CA: Sage
- Eröz, M. (1992). *Türk kültürünün alt kültür unsurlarından Kürtler*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları

- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using Spss*, 4th Edition, London: SAGE Publications
- Forrest J.,Lean G. & Dunn K. (2016). Challenging Racism Through Schools: Teacher Attitudes To Cultural Diversity And Multicultural Education in Sydney, Australi. *Race Ethnicity and Education* ,1(3), 616-638,
- Garcia, E. K. (2009). Multicultural education in your classroom. Retrieved from <http://www.Teachhub.Com/Multicultural-Education-Your-Classroom>
- Geçit, Y. ve Yangın, S. (2012) Öğretmen Adaylarının Hidroelektrik Santralleri Konusundaki Bilişsel Anlayışları *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* 2(4), 29-39
- Gökalp, Z. (1918) Maarif ve Kültür, *Yeni Mecmua*, 2 (52).
- Göktuna Yaylacı, F.(2019). Karakter ve değer eğitimi farklı bakışlar, örnek etkinlikler. S.Z Genç ve A. Beldağ, (Ed.), *Çokkültürlü Toplumlarda Değerler* (s. 67-86). Ankara: Pegem Akademi
- Güven, E. D. (2005). Eğitim üzerine yinelenen eleştiriler, alternatif öneriler. *Pivolka*, 4(17), 6-8
- Güvenç, B. (1994). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- İndexMundi (2020) https://www.indexmundi.com/united_states/#Demographics adresinden 27.2. 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Johnson, R.,& Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, B.,& Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 297-319 Thousand Oaks, CA: Sage
- Kaba, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile çok kültürlü eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) <https://tez.yok.gov.tr/Ulu-salTezMerkeziadresinden> edinilmiştir.
- Kabapınar, Y. (2009). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Kaplan, M. (2012). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları

- Karakaş, H. ve Erbaş, Y.H. (2018). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyimleri ve Türkiye'deki Kültürel ve Sosyal Gruplara Yönelik Düşünceleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5 (9), 59-81.
- Kaya, Y. (2014). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim hakkındaki bilgi, farkındalık ve yeterliliklerinin belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2 (1), 102- 115.
- Keskin, Y. ve Yaman, E. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında yeni birparadigma: çokkültürlü eğitim. *TurkishStudies*, 9(2), 933-960.
- Kervan, S. (2017), *Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi.<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTez-Merkezi> adresinden edinilmiştir.
- Koca, S. K. (2010). Genel Hatlarıyla Kültür ve Sembol İlişkisi.*SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*.
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü yurttaşlık [azınlık haklarının liberal teorisi]* (Çev. A.Yılmaz) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Lewis, B. (2006), *Ortadoğu*, (Çev. S.Y. Kölay), Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Marangoz, G. (2014). *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı algısı*.(Yüksek Lisans Tezi)<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>adresinden edinilmiştir.
- Marangoz, G., Aydın, H., & Adıgüzel, T. (2015). Perception of teachers against multicultural education. *Turkish Studies*, 10(7), 709-720.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994).*Qualitative data analysis* (2th ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- MEB. (2018a). Hayat bilgisi dersi öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 11. 09. 2019 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2018b). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

- <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 10.10.2019 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2018c). Türkçe dersi öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 3.10.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Neuman, W.L. (2001). Fear of the “alien other”: Cultural anxiety and opinions about Japan. *Sociological Inquiry* 71(3), 335-356.
- Ndemanu, M. T. (2012). *Exploring preservice teachers' perspectives about human diversity: Experiences in multicultural education courses*. (Unpublished Doctoral dissertation) Retrieved from <https://search.proquest.com/>
- Oktay, A. (2001). 21. Yüzyılda yeni eğilimler ve eğitim. O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan, (Ed.), *21. Yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi* (s.20-25). İstanbul: Sedar Eğitim Araştırma Yayıncılık.
- Olson, B. (2003). *Attitudes toward multiculturalism and cultural diversity: The effects of multicultural training*. (Doctoral dissertation) Retrieved from <https://minds.wisconsin.edu/>
- Ortaylı, İ. (2008), *Osmanlı Barışı*, İstanbul: Timaş Yayınları
- Özan , M. B. ve Şengür, D. (2017). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve anadilde eğitim hakkında görüşlerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 27(2), 113-121.
- Özel, C. (2012). *Türkiye’de çokkültürlülük çoğulculuk ve din*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük uygulaması olarak kanada çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)*, 7(1), 55-69.
- Özensel, E. (2013). Doğu toplumlarında ve Türkiye’de birlikte yaşama arayışı: Çokkültürlülük mü? Yoksa yeni bir model mi? *Akademik İncelemeler Dergisi*. 8(2)
- Özer Koçak, Y. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitim Tutumları İle Kültürel Zekaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

- (Yüksek Lisans Tezi) <https://tez.yok.gov.tr/Ulu-salTezMerkeziadresinden> edinilmiştir.
- Parekh, B.(2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek [kültürel çeşitlilik ve siyasi teori]* (Çev. B. Tanrıseven)Ankara: Phonenix Yayınevi
- Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri,*Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1),352-372
- Sevinç, V., Titrek, O. ve Önder, G. (2009). *Çok kültürlü eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri*.Paper presented at the The International Symposium on Multi-culturalism in Education, Isparta. FL. Abstract retrieved fromhttp://www.iceis.org/iceis2005/abstracts_2005.htm
- Smith,E.& Dwight H.G.O.(1834) Missionary Researches in Armenia.*London*, 59-82
- Şan, M. K.veHaşlak İ. (2012), Asimilasyon ile çokkültürlülük arasında Amerikan ana akımını yeniden düşünmek. *Akademik İncelemeler Dergisi*. 7(1), 29-54
- Takaki, R. (1993). A Different Mirror: A History of Multicultural America, Little, Brown and Company. Boston, New York, London.
- Tay, B., Durmaz, F.Z. ve Şanal, M. (2013). Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *GEFAD/GUJGEF*, 33(1), 67-93
- TDK.(1932). Türk Dil Kurumu. www.tdk.gov.tr adresinden 20.12.2018 tarihinde edinilmiştir.
- TDV İslâm Ansiklopedisi (2016). Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi.<https://islamansiklopedisi.org.tr/> adresinden 8.10.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Tokdemir, M.A. (2019). Karakter ve değer eğitimi farklı bakışlar, örnek etkinlikler. S.Z Genç ve A. Beldağ, (Ed.), *Değerlerin aktarım aracı olarak tarih öğretimi: amaç ve işlev*. (s.295-310) Ankara: Pegem Akademi
- Tonbuloğlu, B., Aslan, D., Aydın, H. (2014). Türk eğitim sisteminin çokkültürlülük bağlamında analizi ve öneriler. *Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 29,67-69

- Toprak, G. (2008). *Öğretmenlerin çok kültürlü tutum ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Tiedt, P. L., & Tiedt, I., M. (1995). *Multicultural teaching: A handbook of activities, information and resources*. Boston: Allyn & Bacon
- Tortop, H. S. (2014). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli ve çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 16-26
- Tournefort, J. P., (2005) *Tournefort seyahatnamesi*, (Çev.T. Tunçdoğan) İstanbul:Kitap Yayınevi.
- TUİK, Türkiye İstatistik Kurumu <https://www.tuik.gov.tr/> adresinden 20.12.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Turhan, M. (1969). *Kültür değişimleri*. İstanbul: Devlet Kitapları.
- Tünkler, V. (2020), Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küresel, Çokkültürlü Eğitime Ve Küresel Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Bakış Açıları Millî Eğitim, 49 (226), 255-290
- Türk, O. (2013). *Küreselleşme ve çokkültürlülük*. (Yüksek Lisans Tezi) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- UNESCO, Kültürel İfadelerin Çeşitliliğinin Korunması ve Geliştirilmesi Sözleşmesi [Online]: <http://www.unesco.org.tr/adresinden> 8 Şubat 2020 tarihinde edinilmiştir..
- Vatandaş, C. (2002). *Çokkültürlülük* (1.Baskı). İstanbul: Değişim Yayınları.
- Yakışır, A. N. (2009). *Bir modern olgu olarak çokkültürlülük*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Yanık, C. (2012). *Dünyadaki çokkültürlülük tartışmaları bağlamında Türkiye’de çokkültürlülük, eleştirel bir bakış*. (Doktora Tezi) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTez-Merkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yanık, C. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de çokkültürlülük*. (1.Baskı). Ankara: Sentez Yayıncılık.
- Yalçın, C. (2002). Çokkültürcülük bağlamında Türkiye’den batı Avrupa ülkelerine göç. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 45-60.

- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları bir güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 318-334.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık..
- Yıldırım, S. (2016). *Kosova'daki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi, inanç, tutum ve özyeterliklerinin sınıf içi uygulamalarıyla ilişkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi)<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTez-Merkezi> adresinden edinilmiştir.



EKLER

EK-1 Kişisel Bilgi Formu Ve Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği

Kişisel Bilgi Formu

1	Okulunuzun adı	
2	Cinsiyetiniz	(1)Kadın(2) Erkek
3	Yaşınız	
4	Mezuniyet	(1) Önlisans(2) Lisans (3) Lisansüstü
5	Mezun Olduğunuz ÜniversiteninAdı	
6	Branşınız	(1) Sosyal bilgiler öğretmenliği (2) Sınıf öğretmenliği
7	Mesleki Kıdem	(1) 1-5 yıl (2) 6-10 yıl (3)11-15yıl (4) 16-20 yıl (5) 20 yıl ve üstü
8	Mezun Olduğunuz Fakülte	(1) Eğitim Fakültesi (2) Diğer (Belirtiniz.....)
9	Mezun Olduğunuz Bölüm	(1) Sınıf öğretmenliği (2) Sosyal bilgileröğretmenliği (3)Diğer(Belirtiniz.....)
10	Memleketiniz	
11	Çalıştığınız Okulun Sosyo-Ekonomik Durumu	(1) İyi (2) Orta (3) Kötü

Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği

Değerli Öğretmenler, bu çalışmanın amacı “Sosyal Bilgiler Ve Sınıf Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”dir. Paylaşacağınız bilgiler gizli tutulup, bu araştırmanın dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Size uygun olan cevapları (X) işareti koymanız yeterli olacaktır. İçten vereceğiniz cevaplar araştırma için oldukça önem taşımaktadır. Katkılarınızdan ötürü şimdiden teşekkür ederim.

Nurseda TEYMUR

Aşağıdaki maddelerde ifade edilenlerin karşılığı olarak size en uygun gelen şıkkı işaretleyiniz.		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kuvvetle Katılıyorum
1	Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Bazen öğretmenlerin çokkültürlülük bilinci ve eğitimi konusuna çok fazla vurgu yapıldığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha da zorlaşır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmaya yardım edebilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

16	Günümüz müfredatı çokkültürcülüğe ve farklılığa aşırı önem vermektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Sınıftaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Sınıfın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin çok kültürlü farklılığın bilincinde olmaları önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)



EK-2Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

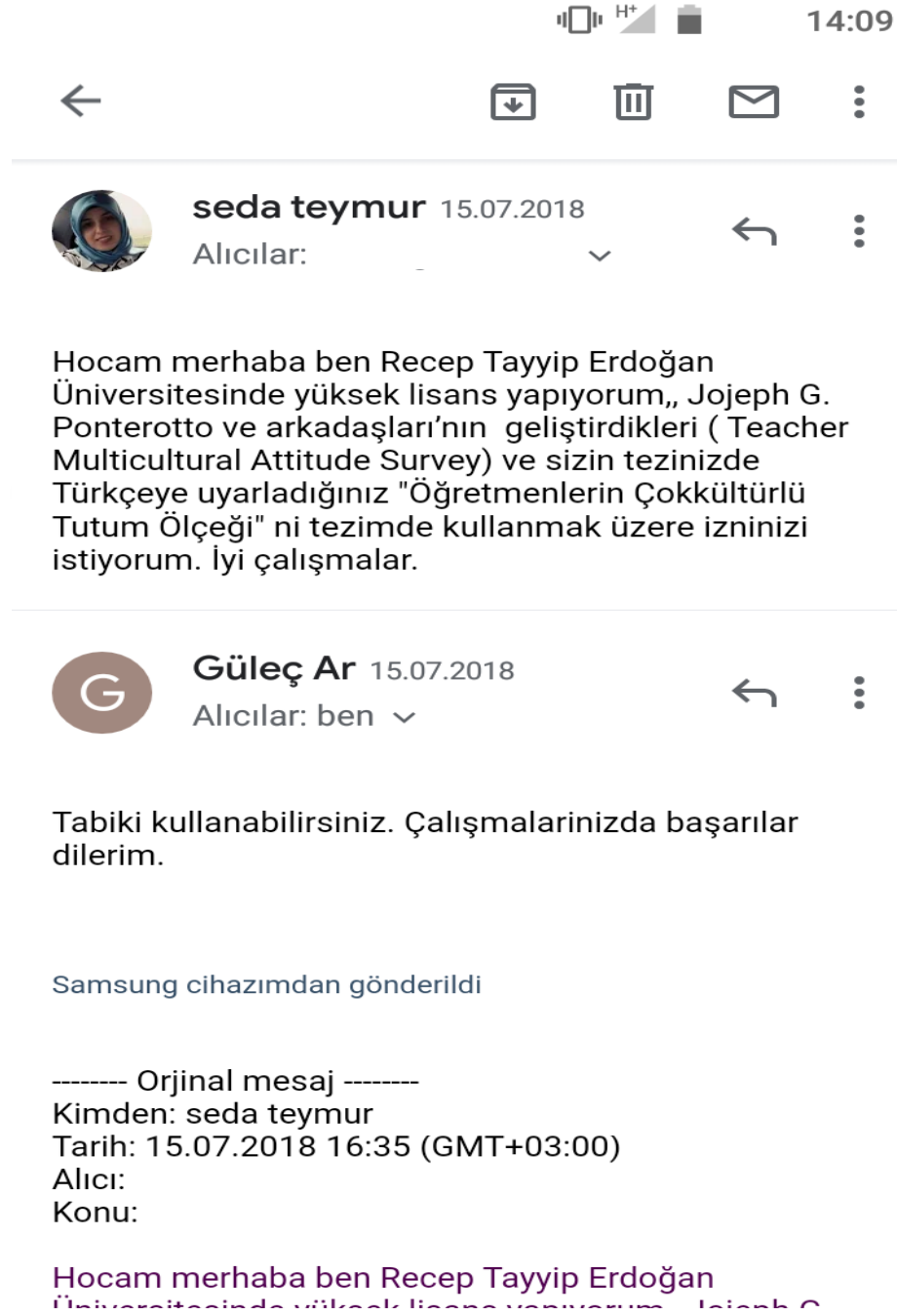
Bu görüşmenin amacı siz öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerini belirlemektir. Görüşleriniz araştırmacı dışında başka birisiyle paylaşılmayacak ve bu çalışmanın verileri bilimsel çalışma için kullanılacaktır. Görüşmenin 15-20 dk süreceği ön görülmektedir. Çalışmaya verdiğiniz destekten dolayı teşekkür ederim.

Nursedate TEYMUR
(Sos Bilg. Öğrt, Y.Lis öğrencisi)

Cinsiyet: **Yaş:** **Branş:** **Meslekteki Yıl:**
Doğum yeri:

1. Öğretmenlerin göreve başlarken farklı kültürlere yönelik bir eğitim almaları gerektiğine inanıyor musunuz?
2. (Karşılaştığınız farklılıklara (ırk, etnisite, cinsiyet, din, engelli olma durumu vb kültürel farklılıklar) yönelik, mesleğinizin ilk yıllarında ve sonraki dönemlerde düşüncelerinizde olumlu-olumsuz bir değişiklik oldu mu? Açıklar mısınız?
3. Çokkültürlü eğitim uygulamalarının (farklı kültürleri tanıyan, anlayan ve saygı duyan bireylerin yetiştirilmesi) toplumsal sorunların çözümüne katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz? Örneklerle açıkla mısınız?
4. Farklı kültürlerden öğrencilerle karşılaşmanın zorlukları neler olabilir? Örneklerle açıkla mısınız?
5. Derslerde ve öğretim programlarında çokkültürlü eğitime yer verilmesi gerektiğini düşünüyor musunuz?
6. Derslerinizde örnekler verirken sınıfınızdaki farklılıkları dikkate alıyor musunuz? Örneklerle açıkla mısınız?

EK-3 Ölçek Kullanma İzni



EK-4 Meb Uygulama İzni



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235-605.01-E.21416594
Konu :Tez Çalışması (Nurseda TEYMUR)

09.11.2018

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

2320

İlgi: 31/11/2018 tarihli ve 2384 sayılı yazımız.

İlgi yazınız gereği, Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi (172734001 numarah) **Nurseda TEYMUR**'un, ilimize bağlı Yakutiye, Palandöken, Aşkale ve Aziziye ilçelerinde bulunan ilkokul ve Ortaokullarda görevli, Sınıf Öğretmenleri ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine; "Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" adlı çalışmalarının kabulüne ilişkin, 08/11/2018 tarihli ve 21356593 sayılı Valilik Oluru yazınız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi arz ederim.

Salih KAYGUSUZ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:İlgi Yazı (7 sayfa)

Elektronik İmza
Şifre ile Ayrılır

Yerelidm Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Sıkıyönüm Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>
e-posta: argu25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: AR-GE B. 001
Tel: (0 442) 234-8800-179
Faks: (0 442) 234 1132

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://www.saglik.gov.tr> adresinden bb14-c2bd-3e1b-9b52-2f06 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235-605.01-E.21356593

08/11/2018

Konu : Tez Çalışması (Nurseda
TEYMUR)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinin 31//2018 tarihli ve 2384 sayılı yazısı.

İlgi yazı gereği, Rize İline bağlı Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği tezli yüksek lisans programı öğrencisi (172724001 numaralı) Nurseda TEYMUR'un, ilimize bağlı Yakutiye, Palandöken, Aşkale ve Aziziye İlçelerinde bulunan İlkokul ve Ortaokullarda görevli, Sınıf Öğretmenleri ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine; "Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması için talepte bulunmuştur.

İlgi yazı ve ekleri, Bakanlığımızın 12/09/2017 tarihli ve 13610717 (2017/25) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup, "Araştırmaların, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde", komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak, ekte isimleri belirtilen okullarda yapılması, yapılan anket çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi ve çalışmaların bir eğitim öğretim yılını kapsamak kaydıyla çalışmaların yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Salih KAYGUSUZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
08/11/2018
Saadettin DOĞAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi Yazılar (1 adet dosya)

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>
e-posta: arge25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: AR-GE Birimi
Tel: (0 442) 234 4800-179
Faks: (0 442) 235 1032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 00c6-6360-343b-97d2-bb49 kodu ile teyit edilebilir.

FORM:2	
T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü	
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU	
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Nurseda TEYMUR
Kurumu / Üniversitesi	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Yakutiye, Palandöken, Aşkale ve Aziziye İlçelerinde Bulunan İlkokul ve Ortaokullarda Görevli Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenleri
Araştırmanın konusu	Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	Kurum Onayı İle
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Tez önerisi
Veri toplama araçları	Anket ve Görüşme Formu
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2017/25 nolu genelge doğrultusunda yapılan incelemede araştırmanın kabulüne karar verildi.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı	Nurseda TEYMUR		
Doğum Yeri ve Yılı			
Medeni Durumu			
Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi	İngilizce Orta		
Öğrenim Durumu	Başlama Yılı	Bitiş Yılı	Kurum Adı
Lisans	2012	2016	RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
Yüksek Lisans	2017	2021	RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
Çalıştığı Kurumlar		Başlama-Ayrılma Yılı	
TC. Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi Külliyesi		2019	-
Yayınlar	Beldağ, A. ve Teymur, N. (2019) <i>Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşleri</i>. XII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan bildiri. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Rize. Beldağ, A. ve Teymur, N. (2018). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Çokkültürlü Eğitimin Yeri. <i>Tay Journal</i>, 2.(2).117-129		