

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ
ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK ALGILARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ELİF AŞCI

ÇANAKKALE
Ocak, 2020

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çokkültürlülük Algılarının İncelenmesi

ELİF AŞCI
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Dr. Öğretim Üyesi Hulusi GEÇGEL

Çanakkale
Ocak, 2020

Taahhütname

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çok Kültürlülük Algılarının İncelenmesi**” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

31/01/2020

Elif AŞCI



Önsöz

Kültür bir toplumu yansıtan gelenek ve göreneklerin tümüdür. Küreselleşen dünya ile birlikte değişen yaşam koşullarına bağlı olarak bireylerin göç etmesi farklı kültürleri bir araya getirmiş ve dünyada mozaik bir yapı meydana gelmiştir. Türkiye, jeopolitik konumu bakımından uzun yıllardan beri göç alan ülke statüsünde olduğu için bu mozaik yapı ülkemizde de oluşum göstermiştir. Çokkültürlülük; ırk, dil, din ayrımı gözetmeksizin her bireyi eşit kabul eden ve farklı kültürleri bir potada eritmek yerine var olan bu farklılıklardan zengin bir mozaik oluşturarak uzlaşmacı bir anlayış geliştirmeyi amaçlamaktadır. Göç kavramının eğitim alanını büyük ölçüde etkilediği düşünüldüğünde bu bağlamda eğitime yön veren eğitimcilerin de çokkültürcü bakış açısıyla sürece yön vererek süreci doğru şekilde yönetmesi gerekmektedir. Bu çalışmada kültürel değerleri en iyi şekilde yansıtan ve bir kültür dersi olarak geçen Türkçe dersi ve bu dersin öğretmen adaylarının çokkültürlülük kavramına ilişkin görüşleri incelenerek sonuç olarak sürece ilişkin öneriler geliştirmek amaçlanmıştır.

Uzun ve zorlu çalışma sürecinde desteklerini hiçbir zaman benden esirgemeyen, çok yönlü bakış açısı, engin bilgi birikimi ve her zaman yol gösteren tutumu ile eğitim sürecim boyunca beni hep cesaretlendiren tez danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Hulusi GEÇGEL'e, teşekkürlerimi arz ederim.

Lisans ve Yüksek Lisans döneminde akademik çalışmalarım da her zaman destek olan ve çalışmalarım a yön veren Dr. Öğretim Üyesi Fatih KANA'ya teşekkürlerimi arz ederim.

Sonsuz sabırları ve sevgileri ile eğitim hayatım boyunca desteklerini hiçbir zaman benden esirgemeyen ve hep yanımda olan sevgili anneme ve babama sonsuz teşekkür ederim.

Türkçe öğretmen adaylarının çok kültürlülük algısının incelenmesi

Elif AŞCI

Özet

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının çokkültürlülük algılarını incelemektir. Bu amaç için pozitivist paradigmanın felsefik temellerinden faydalanarak nicel araştırma yöntemlerinden Genel Tarama Modelleri kapsamında olan ‘İlişkisel Tarama Modeli’ kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırma için ‘Elverişli Örnekleme’ kullanılmıştır. Veriler Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerine Demografik Bilgi Toplama Formu ve güvenilirlik, geçerlik çalışması yapılmış Çok kültürlülük Algı Ölçeği uygulanılarak elde edilmiştir. Bu veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda, kültür kavramının taşıyıcısı olan dil unsurunun öğretiminde aktif görev alacak olan Türkçe öğretmeni adaylarının çok kültürlülük algılarındaki farkındalıklar keşfedilmiştir. Sonuç olarak Türkçe öğretmenliği bölümlerinde görev alan yöneticiler ve çokkültürlülük bağlamında çalışmalar yapacak olan araştırmacılar için tavsiyeler geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Kültür, Türkçe öğretmenliği, çok kültürlülük, algı, dil, eşitlik.

Examining of the multicultural perception of Turkish teacher candidates

Elif AŞCI

Abstract

Purpose of this studying is to examine the perception of the multiculturalism of Turkish teachers. For this purpose, descriptive survey design which is one of the quantitative research methods is used by reforming the philosophical foundations of positivist paradigm.

The sample of this research is to create a university in the field of Turkish teachers in Marmara region of Turkey. Similar homogenous samples and measure samples together are used. Datas obtained to Turkish teachers demographic informations collection form and security , multicultural perception scale, by using validity study. This datas analyzed with SPSS program.As a result of findings, it has been discovered that the awarenesses of the perception of multiculturalism. Which Turkish teacher candidates who will take on active duty in teaching language which is carrier of concept of culture. Consequently, it has been developed suggestions for administrators who take a part in departments of Turkish Teacher and researchers who will study in the context of multiculturalism.

Keywords: Culture, Turkish teacher, multiculturalism, perception, language, equality.

İçindekiler

Taahhütname	i
Önsöz.....	iv
Özet	v
Abstract	vi
İçindekiler	vii
Tablolar Listesi.....	x
Kısaltmalar	xi
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	2
Araştırmanın Önemi	3
Araştırmanın Sınırlıkları	7
Araştırmanın Sayıltıları	7
Tanımlar	8
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	10
Kültür	10
Çokkültürlülük	11
Çokkültürlülük ve Dil.....	14
Çokdillilik.....	18
Çokkültürlü Eğitim.....	20
Çokkültürlü eğitimin amaçları ve öğretmenin rolü	25
Türkiye’de Çokkültürlülük.....	31
Türkiye’de çokkültürlü eğitim.....	34

Türkiye’de çokkültürlülük bağlamında Suriye örneği	37
Avrupa’da Çokkültürlülük	43
Avrupa’da çokkültürlü eğitim	49
Çokkültürlülük bağlamında Kanada örneği.	51
Konu ile İlgili Yapılmış Araştırma ve Yayınlar	54
Yurt içi yapılan çalışmalar	54
Bölüm III: Yöntem Bölümü	57
Araştırmanın Modeli	57
Evren ve Örneklem.....	57
Veri Toplama Araçları.....	58
Sosyodemografik bilgi formu.....	58
Çokkültürlülük algı ölçeği.....	58
Verilerin Toplanması.....	59
Verilerin Analizi.....	60
Bölüm IV: Bulgular.....	62
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	69
Tartışma.....	69
Cinsiyet.....	69
Yaş.....	70
Not ortalaması	70
Sınıf	71
Yaşam yeri	71
Ekonomik durum.....	71
Anne eğitim durumu.....	72
Baba eğitim durumu.	72

Sonuç.....	72
Öneriler.....	73
Araştırmacılara öneriler.....	73
Yöneticilere öneriler.....	74
Kaynakça.....	77
Ekler.....	90
Özgeçmiş.....	92



Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Ülkelere Göre Dilsel Çeşitlilik Karşısındaki Tutumların Dağılımı	17
2	Konda Tarafından Düzenlenmiş Yüzelere Göre Türkiye’deki Yetişkinlerde Kimlik Dağılımı	32
3	Anadil Dağılımı	33
4	Ülkelere Göre İdeal Etnik Kompozisyon Hakkındaki Tutumlar	45
5	Ülkere Göre Kültürel Yapı Hakkındaki Tutumların Dağılımı	47
6	Demografik Değişkenler İçin Sayı ve Yüzde Dağılımı	62
7	Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Ait Betimleyici İstatistikler	63
8	Çok Kültürlülük Algı Ölçeği’ nin Güvenirlik Analizi Sonucu	64
9	Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	64
10	Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	65
11	Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Not Ortalaması Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	65
12	Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	66
13	Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Yaşam Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	66
14	Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Ekonomik Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	66
15	Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	67
16	Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	67

Kısaltmalar

- AB** : Avrupa Birliği
- ABD** : Amerika Birleşik Devletleri
- GEM** : Geçici Eğitim Merkezi
- GKY** : Geçici Koruma Yönetmeliği
- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- NCATE** : National Council for the Accreditation of Teacher Education
(Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu)
- PICTES** : Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi
- UKAM** : Uluslararası Kültürel Araştırmalar Merkezi
- UNICEF** : United Nations International Children's Emergency Fund
(Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuk Acil Yardım Fonu)
- TÜİK** : Türkiye İstatistik Kurumu

Bölüm I: Giriş

Problem Durumu

Dünya; gelişen teknoloji, ekonomik, sosyal ve siyasal etmenlere bağlı olarak hızla ilerlemektedir. Bu ilerlemeye bağlı olarak da küreselleşme, ulusallık, yerellik, ulusal kültür, kültürlerarası yakınlaşma, çokkültürlülük, çokdillilik, uluslararası uyumlar gibi kavramlar sıkça gündeme gelmeye başlamıştır.

Çağdaş toplumlarda din, dil, ırk ayrımı gözetmeksizin varoluşçu felsefe ve psikolojinin de etkisiyle insana sadece insan olduğu için önem verilmesi gerektiği bilinci uyanmıştır. Eğitimin, bu bilinci aşılamanın en önemli araçlarından biri olduğu söylenebilir. İnsanı sadece salt insan olarak kabul eden ve bireysel farklılıklarına saygı duyarak her bireyi kabullenme olgusu üzerine kurulu olan çokkültürlülük kavramı da bu bağlamda ortaya çıkmış ve bu kavramı benimsemiş olan toplum bireylerinin birbirlerinin farklılıklarına saygı duyarak birbirlerini yadırgamamadan her kesimden bireyin huzur içinde beraber yaşaması olarak literatüdeki yerini almıştır (Taylor ve Gutmann, 2010; Santrock, 2001; Parekh, 1997).

Buna bağlı olarak eğitim, kişiyi tek tip yetiştirmekten ziyade herkesi sahip olduğu farklılıklarla kabul edip bireysel olarak yeteneklerini geliştirmeye odaklanmalıdır. Bu nedenle öğrencilerin dinsel, ırksal, kültürel, cinsel, biyolojik, ekonomik, siyasi köken vb. farklılıklarını doğal kabul edebilen ve bu farklılıkları zenginlik sayabilen eğitimcilere ihtiyaç vardır. Aldıkları yoğun göçler ile çokkültürlü yapıya sahip olan Avrupa Birliği'ne üye ve aday olan ülkelerde bu kavram gün geçtikçe önem kazanmıştır. Ülkemizin de, Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde attığı önemli bir adım olarak ilköğretim programlarında çok kültürlü eğitim kavramının üzerinde durduğu görülmektedir. Bu programı şekillendirecek olan kişiler, eğitimin yapı taşı olan öğretmenler olduğundan bu süreçte aktif şekilde rol alacak olan

öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yatkın olmaları ve bu kavramın düzgün işleyebilmesi adına süreci doğru yürütmeleri gerektiği önem arz etmektedir (Polat, 2009, s. 153).

Araştırmanın Amacı

Çokkültürlü eğitim kavramında eğitim öğretimi gerçekleştiren öğretmenlere birtakım görevler düşmektedir. Öğretmenin; farklı din, dil, ırk, cinsiyet seçimi, kimlik unsurlarına bakmaksızın öğrenciyi bulunduğu bağlamda hiçbir ayrımcılığa maruz bırakmaması gerekmektedir. Eğitimci, bireyin eğitimini hoşgörülü, eşitlikçi ve saygılı bir ortamda tamamlamasını sağlamak ve sınıf içerisinde var olan çokkültürlü ortamı şeffalaştırıp saydam bir denge kurmak adına önemli bir noktada bulunmaktadır. Türkçe dersi, ana dil kapsamında verilen ve kültür kavramını da önemli derecede yansıtan bir alandır. Türkçe dersi, yapılan çeşitli aktivitelerle –öğrencilerin düşüncelerini açıkça ifade edebildiği yazma etkinlikleri, farklı kültürleri tanımasına imkan veren okuma etkinlikleri, kültür gezileri, tiyatro ve drama gibi gösteriler- öğrencilerin sosyal ve kültürel açıdan kendilerini en açık şekilde ifade edebilecekleri, farklı kültürleri tanıyabilecekleri ve kültürel anlamda kendilerini zenginleşebilecekleri önemli bir alandır. Çokkültürlü yapıya sahip olan toplumumuzda; farklı kültürlere, inançlara, düşünce sistemine, değer yargılarına sahip olan öğrencilere eğitim verecek olan Türkçe öğretmeni adaylarının bu kavrama bakış açılarını ortaya koymak ve ortaya çıkan sonuçlara dayanarak Türkçe öğretmenlerinin eğitim programlarında ne gibi değişiklikler ve gelişmeler izlenebileceği ve çokkültürlülük kapsamında neler yapabilecekleri konusunda görüşler geliştirmek amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Kültür, yüz yıllar öncesinde insanın varoluşu ile beraber içinde yaşadığı topluma bağlı olarak gelişen gelenek göreneklerdir. Oluşumu yüz yıllar süren ve herhangi bir kalıba bağlı olmadan kendiliğinden gelişen bu kavram yine doğal olarak nesilden nesile aktarılarak varlığını devam ettirmiştir. İnsanın var olması ile meydana gelen ve insan yaşadığı süreçte devam edecek olan bu unsur, yaşanan göçler ile beraber farklı bireylerin bir araya gelmesiyle birlikte bir etkileşim oluşturmuş böylece kültürel etkileşimler meydana gelmiştir.

İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün resmi internet sayfasında da belirtildiği üzere Türkiye jeopolitik konumu gereği geçiş güzergahları üzerinde yer almaktadır. Bu sebeple de nüfus hareketlerinin odak noktasında bulunmaktadır. Ülkeye çeşitli amaçlarla gelen yabancıların sayılarında ciddi artışlar görülmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu verilerince rakamlarla ifade etmek gerekirse Türkiye'de ikamet eden yabancı kişi sayısı 577.457 kişi olmuştur (TÜİK,2018). Türkiye 1922'den günümüze kadar 5 milyondan fazla kişiye ülkenin kapılarını açmıştır ve verilen bu rakama giriş çıkış yapan ve sadece bir süreliğine ikamet eden yabancıların sayıları dahil değildir. Yakın zamanda Suriye'de yaşanan savaş ve savaşın getirmiş olduğu iç karışıklık sebebiyle Türkiye'ye büyük bir göç hareketi başlamıştır. Nisan 2011 - Ekim 2017 arasında Suriye'den Türkiye'ye 3 milyon kişi göç etmiştir ve 150 binden fazlası eğitim öğretim çağındaki öğrencilerden oluşmaktadır (İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2017). Bu öğrencilerin ve diğer yabancı öğrencilerin eğitimleri için Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF işbirliği ile sınıfta göç ile gelen yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim aldığı yaklaşık 25 bin öğretmen "Kapsayıcı Eğitim Projesi" ile bilgilendirilmiştir. Kapsayıcı Eğitim Projesi ile öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin şartları ve geçirdikleri süreçlere ilişkin farkındalıkları arttırılmak istenmiştir. Öğrenciler için

okulun ve eğitim ortamının çokkültürlü olarak düzenlenmesi gerektiği üzerinde durulmuştur (MEB, 2017).

Eğitim kültürünün küçük yapı taşlarını oluşturan normlar, inançlar, değerler, diller her bireye göre farklılık gösteren unsurlardır. Dünya küreselleştikçe yaşanan yer değişikliklerine bağlı olarak farklı etnik kökenlere veya farklılıklara sahip olan birçok birey birlikte eğitim almak durumunda kalmıştır. Türkiye de uzun yıllar boyunca farklı kültürlerle ev sahipliği yapmasıyla bilinen bir ülkedir. Özellikle güncel olarak son birkaç yılda aldığı Suriyeli sığınmacıların göçü dolayısıyla bu durumla net bir şekilde karşı karşıya kalınmıştır. Dünyadaki diğer ülkelerde de durum farklı değildir. Özellikle ABD, Kanada, Almanya gibi birçok ülkede farklı kültürlerin birlikte yaşaması ve eğitim alması söz konusudur. Bu durumun farkında olan Avrupa Konseyine üye ülkeler konuyla ilgili olarak Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Programı'nı yayımlamıştır. Bu programda ise “çokkültürlülük ve çokdillilik” kavramları üzerinde durmuşlardır. Çerçeve Program, Avrupa'da var olan çeşitliliği bir zenginlik olarak kabul ederek farklı dillerin ve farklı kültürlerin korunmasına yönelik bir bakış açısı geliştirmiştir. Programda; çeşitliliğin ayrımcılığa neden olacak veya farklılık yaratacak yıkıcı bir unsur, bir engel olarak görülmemesini ve dezavantajlarından ziyade olumlu yönlerinin ortaya çıkarılmasını bunun da ancak eğitim alanındaki çaba ile mümkün olacağı vurgulanmıştır (Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Programı).

Türk Milli Eğitimi'nin temel ilkelerinin birinci maddesinde genellik ve eşitlik kavramlarına bağlı olarak belirtildiği üzere her milletten öğrenci Türk Eğitim Sistemi'ne dahil olup ülkemizdeki eğitim ve öğretimden yararlanma hakkına sahiptir. Dil, din, ırk, kimlik gibi farklılığa vurgu yapan her türlü kavramın eğitim alanında bir önem arz etmediği ve eğitim alanında hiçbir zümreye, sınıfa, aileye imtiyaz tanınmayacağı vurgulanmıştır. Burdan yola çıkarak farklı bireyleri içine alan eğitim ortamında oluşacak olan çokkültürlü yapının içinde

farklılıkları yok sayarak birleştirici ve bütünleştirici bir eğitim anlayışı ile süreci yönetecek olan öğretmenlere ihtiyaç vardır. Yapılan çeşitli araştırmalar öğretmenlerin bu konuda yeterli donanıma sahip olmadığını ve konu hakkında yetersiz bilgiye sahip olduklarını ortaya koymaktadır (Gay, 2002).

Çokkültürlü eğitimin amacının doğru olarak gerçekleştirilebilmesi ve hedefe uygun olarak uygulanabilmesi için süreçte en aktif şekilde rol alacak olan eğitimcilerin bu kavram hakkında yeterli donanıma, bilgiye sahip olup olumlu tutum sergileyerek farklılıkların olumlu yönlerini ortaya çıkaran kişiler olmaları gerekmektedir. Çokkültürlü eğitim ortamında eğitim verecek olan öğretmenin bu kavramı anlayabilmesinin ön koşulu kültürel göreceliğe sahip olmasıdır (Akıncı Çötök, 2010).

Tarih boyunca birçok farklı medeniyete kapılarını açıp ev sahipliği yapmış ve onlardan kalan güzide eserleri korumakta olan bir ülke olarak bu kültürel mirasları koruyup gözeterek aynı şekilde yarımlara taşıyabilecek bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Kendi çağının tanığı olan insanın kendi kültürünün yanında farklı kültürleri tanıyarak bu kültürler ile etkileşime girmesi de bireyin ufkunu açarak gelişimine zemin hazırlayacaktır. Bu durum, hem kendi kültürümüzün hem de dünyadaki diğer kültürel değerlerin korunması konusunda önem arz etmektedir (Türkçe Dersi Öğretim Programı, MEB, 2017).

Milli Eğitim Bakanlığının öğretim programında da belirttiği üzere, Türkçe dersine giren öğretmenlerin öğrencilere farklı kültürleri öğrenmeleri konusunda destek olması gerekmektedir. Bunun sebebi ise Türkçe dersinin farklılıkları birleştiren ve tanıtan bir kültür dersi olmasıdır. Türkçe Öğretim Programında 'Kültürel Farkındalık ve İfade' başlığı altında öğrencinin kendi kültürünü tanıması, anlaması ve farklı olan kültürlerle de saygı duyması gerekmektedir. Programa göre, farklı kültürleri ve görüşleri benimseyen öğrencinin yaratıcılığı artacak ve araştıran, düşünen, inceleyen, analiz ve sentez yapabilen birey olacaktır.

Mesleğe başlayacak olan öğretmen adaylarının; her öğrenciyi farklı kişilik özellikleri ile kabul eden, onların kültürlerini tanımaya açık olan, evrensel düşünebilen ve dar kalıplardan uzaklaşarak basmakalıp düşüncelere sıkışmamış bireyler olarak mezun olmaları gerekmektedir. Ancak bu şekilde farklı kültürler birlikte kabul edilip bu öğrencilerin sınıf içerisinde birbiriyle iletişimini kontrol edilerek güvenli bir eğitim ortamı oluşturulabilir. Bu nedenle üniversitelerin öğretmen adayları için uygulamaya koyduğu öğretim programına, çokkültürlülüğe ilişkin dersler eklemeleri ve öğretmenlerin bu dersleri içeriği zengin bir biçimde alarak içselleştirmeleri gerekmektedir (Kelm, Warring ve Rau, 2001).

Çokkültürlü eğitim üzerine Banks, Villegas, Lucas, Weinstein, Curran, Gay gibi birçok araştırmacı çalışmalar yapmış ve ortak sonuçlara ulaşmıştır. Çokkültürlülük algısı öğretmenin sahip olması ve geliştirmesi gereken bir algıdır. Mesleki yeterlilik olarak görülen bu kavram, öğretmenin kültürel farklılıkların zenginliğinden yararlanarak bu bağlamda öğrencilerini desteklemesi ve güven ortamı oluşturmasını destekler (Başbay ve Kağnıcı, 2011).

Milner (2006), öğretmen adaylarının; öğretmen yetiştirme programlarına başlarken kültürel farklılıklara yönelik fikirleri ve konuyla ilgileri olmaksızın her öğrencinin farklı kültüre ait olduğu düşüncesini içselleştirmeden başlamakta olduklarını savunmuştur. Ancak çağdaş eğitim anlayışında öğretmenin; öğrencilerinin yaşam biçimlerini, içinden geldikleri kültürleri ve her öğrencinin özgün, biricik, farklı olduğunu önemsemesi gerekmektedir. Sınıf içinde ve dışında yapılan etkinliklerin bu noktalar göz önünde bulundurularak yapılması gerekmektedir. Çokkültürlü eğitim anlayışı; farklı bakış açlarına ve yaşam biçimlerine (dil, din, ırk, yaş, cinsiyet, ekonomik düzey, sosyal sınıf) sahip bireylere eşit eğitim olanağı sunmaktadır.

Yazılı kaynaklar ve yapılan çalışmalardan yola çıkılarak uygulanan politikaları ve siyaseti de etkileyen çokkültürlülük kavramının yurt dışında her geçen gün artan önemle araştırıldığı görülmektedir. Ülkemizde çokkültürlülük kavramı üzerinde yapılan araştırmalara bakıldığında ise bu konuyla ilgili çalışmaların yurt dışına oranla az olup son yıllarda arttığı söylenebilir. Özellikle eğitimcilerin çok kültürlülüğe bakış açıları çeşitli çalışmalar sonucunda farklı yaklaşımlarla değerlendirilmektedir. Türkçe dersinin dilimizi ve kültürümüzü en iyi şekilde yansıtan bir kültür dersi olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimdeki rolü büyüktür. Bu noktada Türkçe öğretmenlerinin çokkültürlülük kavramına bakış açıları ve yaklaşımları önem arz etmektedir. Öğretmenlerin çokkültürlülüğe yönelik tutumlarının bilinmesi öğretmen yetiştirme konusunda uygulanmakta olan programlara ve eğitim fakültesinde okutulan derslere ilişkin ne gibi değişiklikler yapılması gerektiği konusuna ışık tutabilir.

Araştırmanın Sınırlıkları

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda belirtilen sınırlılıklar içinde geçerlidir.

Çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde okumakta olan 240 öğrenci ile sınırlıdır. Çalışma grubundaki öğrencilerin

%66,5'ini kadın, %33,5'ini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmaya alınan öğrencilerin %31,5'i 1.sınıf, %20,7'si 2.sınıf, %39'u 3.sınıf, %8,7'si de 4.sınıftır.

Çalışma; Mehmet Fatih Ayaz (2016) tarafından geliştirilen “Çokkültürlülük Algı Ölçeği” ve “Demografik Bilgi Toplama Formu” ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

Araştırmanın Sayıtları

Bu çalışmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir;

1. Türkçe öğretmeni adayları kendilerine uygulanmış olan ölçeklere içtenlikle ve yansız bir şekilde cevap vermiştir.

2. Bu araştırma için seçilen araştırma yöntemi, araştırmanın amacına, araştırmanın konusuna ve problem çözümüne uygundur.

Tanımlar

Kültür: Tarihsel süreç içerisinde meydana gelen ve oluşumu zaman alan tüm maddi ve manevi unsurları doğuran ve unsurların gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan araçların bütünü, hars, ekin (TDK,Güncel Türkçe Sözlük). Kalıtsal ya da içgüdüsel olmayan ve sonradan kazanılan bu kavram topluma bağlı olarak şekillenir ve bireye bağlı olarak toplumu yansıtan olgulardan biridir.

Çokkültürlülük: Birbirinden farklı olarak bir araya gelen birçok kültürün birleşimiyle oluşan ve her kültürün özel olduğunu birbiriyle kıyaslanmaması gerektiğini vurgulayan kavramdır (Özensel, 2012).

Çokkültürcülük: Çokkültürlülük kavramına felsefe açısından ve politik açıdan yaklaşarak görüş geliştirmek olarak bilinen çokkültürcülük bir bakış açısidir. (Balı, 2005, s.136).

Dil: Ses veya ses gruplarının birleşim sürecinden oluşan, 'vasıta' görevi üstlenen, insanların çağlar boyunca yaşamış oldukları tarihi bugüne taşıyan köprüdür (Kaplan,2001).

Çokdillilik: Birden fazla dili öğrenme ve bu dilleri kullanabilme kapasitesi olarak bilinmektedir (Commission de l'Europe, 1999).

Eşitlik: Bireyler arasında toplumsal veya siyasal haklar açısından hiçbir ayrımın bulunmaması ve farklılıkların gündeme getirilmeden herkese aynı şekilde yaklaşılmasıdır (TDK, Güncel Türkçe Sözlük).

Eğitimde Fırsat Eşitliği: Herhangi bir ayrıma maruz bırakmadan her bireyin eşit, biricik ve özgün olduğunu kabul ederek kişinin sahip olduğu gizli güç ve yetenekleri ortaya çıkarmasına imkan vermek ve herkese aynı hakları sunmaktır (Tezcan, 1996).

Kimlik: Kişinin kendi kökenini, konumunu, niteliğini ve değerlerini bilinçli şekilde algılayıp kavrayabilmesi kısacası kişinin özüdür (Şimşek, 2012).

Bölüm II: Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Kültür

Kültür kavramı, alanyazında farklı şekillerde tanımlanan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. (Tylor 1971'den akt. Şişman, 2011), kültür kavramını; yaşadığı toplum içerisinde bireyin topluma bağlı olarak zamanla kazanmış olduğu bilgi, sanat, ahlak, gelenek ve göreneklerin tümü olarak tanımlamıştır. Kişinin düşünme, hissetme, hissettiklerini yansıtma biçimi; içinde bulunduğu toplumun bireye kattığı sosyal miras olarak da tanımlanan kültür, insanın doğumundan ölümüne kadar dünyaya gelmiş olduğu sosyal çevrede kazanmış olduğu her şey olarak da tanımlanabilir (Şişman, 2011, s.1). Toplumun değerlerini, hayata bakış açısını, normlarını, inançlarını yansıtan bu kavram dinamik bir yapıya sahip olmakla birlikte teknolojiye bağlı olarak da toplumdan topluma değişim ve gelişim göstermektedir (Güvenç, 1984; akt. Şeker, 2006, s. 3). Porter ve Samovar (1991)'a göre kültür; hakkında konuştuğumuz her konuyu, neyi nasıl düşündüğümüzü, neye nasıl yaklaştığımızı ve ne hakkında nasıl düşündüğümüzü etkiler. Bu bağlamda kültür için bireylerin öğrenme biçiminden kurduğu iletişime, algılama biçiminden algıladığı kavramları ifade etme biçimine kadar birçok yönde baskın bir rol oynadığı söylenebilir.

Kültür kavramının; öğrenme biçimini, iletişimi, kavramlara bakış açısını ve bunun gibi birçok şeyi etkilediği düşünüldüğünde, bu kavramın eğitim ve öğretime de doğrudan etkileri olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, eğitimde aktif rol alan öğretmenlerin de kişilerin farklılıklarını yansıtan ve toplumda önemli rolü olan kültürel özellikler hakkında yeterli donanıma sahip olan bireyler olmaları gerekmektedir (Gay, 2002). Örneğin, derslere aynı oranda eşit katılımın sağlanmasını hedefleyen bir öğretmen toplumsal cinsiyet faktörünün kız ve erkek öğrenciler üzerindeki etkisini bilirse toplumsal cinsiyet rolleri nedeniyle erkeklerle birlikte bir fiziksel aktiviteye katılmayı tercih etmeyen bir kız

öğrencinin davranışlarını uygunsuz olarak değerlendirmek yerine, toplumsal cinsiyete duyarlı bir yaklaşımla kız öğrencinin de derse katılımını arttırmanın yollarını arar ve bu şekilde hedeflediği eşit katılımını sağlayabilir. Bunlardan yola çıkarak öğretmenin, öğrencinin içinde büyümüş ve kültürünü almış olduğu toplumu ve o topluma ait değerleri biliyor olması öğrenci ile olan etkileşimi olumlu yönde etkileyecektir.

Çokkültürlülük

Dünya küreselleştikçe çeşitli sebepler dolayısıyla göçler başlamış ve günümüz dünyasında birbirinden çok farklı etnik kökenlere, kültürlere sahip bireyler bir arada yaşamaya başlamıştır. Bu farklı kültürlerin literatürdeki karşılığı ise özellikle 1990'lı yıllarda kullanımı artmaya başlayan 'çokkültürlülük' kavramı olmuştur. İlk olarak Amerika, Avustralya, Kanada'da devlet politikası olarak da benimsenen bu kavram ilk kez 1957 yılında İsviçre'de ülkedeki dilsel ve dinsel çeşitliliği vurgulamak için 'multiculturalism' olarak kullanılmaya başlanmış ve gün geçtikçe dünya üzerindeki farklı milletleri bünyesinde barındıran devletler tarafından tartışılmaya başlanarak önem kazanmıştır.

Kültür kavramı dinamik bir yapıya sahiptir. Bu kavramın zamanla değişen, şekillenen bir olgu olduğu kabul edildiğinde küreselleşen dünya düzeyinde farklı etnik kökenlerin, farklı inançların, farklı değerlerin bir araya gelmesi ile mozaik bir yapının oluştuğunu bunun da çokkültürlü yapıyı ifade ettiği görüşünü savunanlar vardır. Birbirinden farklı yerlerde dünyaya gelen bireylerin o topluma ait olan gelenek görenekleri, inanç ve değerleri yaşadığı süre içerisinde yaşamına yerleşmiştir. Bu inanç, değer ve gelenekleri gittiği farklı toplumlarda yaşatan kişiler çokkültürlü yapının oluşmasını sağlayan temel unsurlardır.

Çokkültürlülük sosyolojik bir olgu iken çokkültürçülük bu kavrama olan bakış açısıyla ilgilidir (Balı, 2005, s. 136). Dolayısıyla çokkültürlülük sosyolojik bir tespit iken çokkültürçülük bu tespite karşı tuttuğumuz tarafı ifade eden bir kavramdır. Çokkültürlülük,

bölgesel, dilsel ve kültürel birliği vurgulayan ulus devlet ilkesine ve kavramına dayanır (Yılmaz, 2016). Kültürlerarası veya çok kültürlü bir toplum kavramı ilk olarak 1957'de İsviçre'de ortaya çıktıktan sonra, 1980'lerin sonunda Almanya'da da görülmeye başlanmıştır (Josefová, 2014, s. 1019). İnsanların bireyler olarak çok farklı olmasının yanında cinsiyetleri, kültürleri, dilleri ve dinleri de birbirlerinden farklılık göstermektedir. Joseph Carens (2000), ahlaki bir toplumu politik bir toplulukla eşitlemenin bir hata olduğunu çünkü hayatımızı düzenleyen normların devletimizin sınırları içerisinde başlayıp bitmediğini savunmaktadır. Bu nedenle de kültürlerin insanlar tarafından oluşturulduğu ve insanlarla birlikte başka bölgelere hareket edebileceğini kabul etmek gerekmektedir.

“Çokkültürlülük” terimi son birkaç yılda popüler hale gelmiş ve popüler kelimelerde sık sık olduğu gibi oldukça farklı anlamlarla ifade edilmiştir (Colomba, 2014, s. 1). Colomba, kavramı genel olarak, “farklı” alışkanlıklara, geleneklere, dillere ve dinlere sahip insanların aynı sosyal alanda birbirleriyle yan yana yaşadıkları, kendi farklarını korumaya ve onları genel olarak kabul ettirmeye istekli olmaları şeklinde tanımlamıştır (Colomba, 2014). Kavramın ortaya çıkışında Avrupadaki sömürgecilik faaliyetlerinin etkili olduğu bilinmektedir. Sömürgecilik ile farklı milletlerin bir araya gelmesi ve sömürgeci devletlerin bünyelerinde bulunan halkı birleştirmekten ziyade ötekileştirmeye yönelik sürdürdükleri politikalar ve düzensizliğin baş göstermesi bu kavram için doğuş olmuştur (Bağlı ve Özensel, 2013). İki ya da daha fazla toplumu bir arada bulunduran çokkültürlü toplum yapılarına en iyi örnek olarak imparatorluk örneğini verebiliriz. Farklı inançlardan, dinlerden, yaşam tarzından, kültürel bağlardan olan bireylerin birleştiği bu toplumlarda iki farklı yaklaşım söz konusu olmuştur. Bünyelerinde yaşayan bireylerin ötekileştirilerek ve kendi kültürlerinden kopartılarak içinde yaşadığı toplumun kültürünün benimsetilmesi yani asimile edilmesi veya bu kişilerin geldikleri kültürlerin de hoş görülüp çokkültürçülük kavramı ışığında kabullenilmesi (Parekh, 2002, s. 7).

Yaşanan göçler dolayısıyla farklı cinsiyete, dile, dine bağlı olan insanların bir arada bulunduğu bu mozaik yapı eğitimde de çokkültürlü bir alan oluşmasına zemin sağlamıştır (Cırık, 2008). Günümüzde çokkültürlü eğitimi benimsemiş birçok ülke bulunmaktadır. Bu ülkeler arasında Büyük Britanya, Amerika, İsveç, Kanada ve Avustralya da yer almaktadır (Marangoz, 2014). Görüldüğü üzere artık çağdaş dünyada gerek çok kültürlülükten doğan problemleri aşmak, gerekse de ülkelerin gelişimi açısından eğitim politikalarında değişiklikler yaşanmaktadır. Eğitim programlarında çok kültürlü eğitimi destekleyen uygulamaların gün geçtikçe küreselleşen dünya düzeniyle beraber farklı toplumlarda sayıca arttığı da söylenebilir (Cırık, 2008). Çok kültürlü eğitimdeki en önemli zorluklardan biri sosyal adalet anlayışına göre öğrencilere ayırım gözetmeksizin adil bir eğitim sağlamaktır (Gordon, 1999). Adil bir eğitim anlayışına göre ise sınıf içerisindeki bütün çocukların bakış açıları dikkate alınmalıdır. Adil ve kapsayıcı bir müfredat oluşturarak, yalnızca “ana toplum tarafından önemli olarak görülen” ana merkezli perspektiflerden kaçınılabilir (Banks, 1988, s. 18). Bununla birlikte eğitimciler, azınlık öğrencilerine eğitim vermeden önce çeşitli kültürlerdeki öğrencilerin kültürel özelliklerini bilmeli ve ayrıca farklı kültürleri sınıfa entegre edebilmeleri için yeterli beceriye sahip olmalıdır (Ali İsmail, 2016, s. 139).

Çokkültürlülüğün temelinde kimlik kavramı bulunmaktadır. Emiroğlu ve Aydın (2013)'e göre kimlik kavramı, kişilerin veya toplumsal grupların “kimsiniz veya kimlersiniz” sorusuna verdikleri cevaptır. Başka bir tanımla kimlik; bireylerin veya grupların kendilerini diğer bireylerden veya gruplardan ayıran özelliklerin tümüdür (Bilgin, 2003). Kısacası kimlik kavramını bizi diğerlerinden ayıran ve farklılıklarımızı ortaya koyan imge olarak göstermemiz mümkündür . Çokkültürlülük ise, bireylerin sahip olduğu din, dil, ırk, cinsel yönelim, eğitim, sosyal sınıf ve kültüre ait olan diğer boyutların farkına varılması olarak tanımlanmıştır (American Psychological Association, 2002). Bir toplum kendini

kültürel özellikleri, dili ve dini ile farklı toplumlardan ayırdığı zaman, diğer toplumlar dolaylı olarak kendilerini diğer kimlik karşısında bir kimlik inşa etmek zorunda hissetmektedirler.

Bazı ülkelerde, kültürel olarak farklı olan toplumların bir arada yaşama konusunda zorlandıkları görülmektedir. Örneğin, bir sığınmacı ya da çalışan olarak başka bir ülkede yaşamak zorunda kalan kişileri gelecekte için bir sorun olarak gören bazı gruplar asimilasyonu savunmaktadır (Evkuran, 2014, s. 11). Bu noktada başka bir ülkeden gelen kişinin o ülkeye ne amaçla geldiği ya da hangi sosyal statü içerisinde yer aldığı bir önem arz etmemekte, o ülkeye entegre olmaları gerekmektedir. Bu noktada çokkültürlülük asimilasyona alternatif bir politika olarak öne çıkmaktadır (Evkuran, 2014, s. 11). 1990'larda çok kültürlülüğün lehine olmanın imkansız olduğu düşünülürken, 11 Eylül ve Londra'daki bombalamalar, göç ve iltica konusundaki tartışmalar gibi son olaylar bazılarının kültürel çeşitliliği desteklemenin ulusal kimlik açısından kötü olduğu düşüncesine sahip olmalarına neden olmuştur (Mishra ve Kumar, 2014, s. 65). Bu düşünce de asimilasyon isteklerine olan talebi arttırmıştır. Çokkültürlülük ise daha hoşgörülü ve kapsayıcı bir topluma giden yol olarak görülmektedir, çünkü çok çeşitli kültürlerin olduğunu kabul edip, bunların egemen grubun kültürel geleneklerine asimilasyonunu reddetmektedir (Phillips, 2009, s. 14).

Çokkültürlülük ve Dil

Çokkültürlü yapı; farklı kültürel yapılara sahip olan insanların birlikteliğiyle oluşan mozaik olarak tanımlandığında, bu yapıyı oluşturan bireylerin birbirleriyle herhangi bir anlaşmazlık yaşamaması ve kaos ortamının oluşmaması için doğru iletişimin gerekli olduğu savunulabilir. Toplumda yaşayan bireylerin kendilerini doğru ifade edebilmeleri ve diğer bireyleri anlayabilmelerinin yolu sağlıklı iletişimden geçer. Bu hususta farklı kültürlerden gelen kişilerin de birbirlerini rahat şekilde anlaması, sorunlara ortak çözümler bulabilmesi ve yaşadığı toplumda hayatını kolay şekilde devam ettirebilmesi adına o toplumun dilini

öğrenmesi gerekmektedir. Dilin, iletişim araçları içerisinde en önemli unsur olduğu kabul edildiğinde, farklı kültürlerle mensup iken başka kültürlerle bir araya gelerek mozaik yapıyı oluşturan her bir bireyin gitmiş olduğu ve yaşadığı toplumdaki diğer insanları anlayıp kendisini de rahat biçimde ifade edebilmesi adına o toplumun dilini öğrenmesi gerektiği söylenebilir.

Dil; insanı diğer varlıklardan ayıran, onun düşünebilen bir varlık olduğunu ortaya koyan unsurdur. Geçmişle gelecek arasında köprü kuran ve toplumdaki bireyler arasında anlaşma aracı olan dil sayesinde kültürel miraslarımız dünden bugüne aktırılmaktadır. Dil, insanın kendisini ifade etmesinin yanı sıra onun topluma katılmasını sağlayarak birleştirici bir işlev görür. İnsan düşünür, düşüncelerini konuştuğu dil aracılığı ile başkalarına aktarır ve aktarımları sağlıklı olduğu sürece anlaşılır veya anlayabilir. Kurduğu iletişim sağlıklı olduğu takdirde kişi yaşadığı ortamda zihinsel olarak huzurlu, sağlıklı ve mutlu bir birey olur.

Avcı (2012)'ya göre, milletlerin düşünceleriyle dilleri arasında sıkı bir ilişki vardır. Dil; topluma farklı düşünme, farklı davranma, farklı bakış açıları kazandırma işlevine sahiptir. Bu nedenle toplumların insana olan bakış açısı, durumlar karşısındaki yaklaşımları, dünya görüşleri dilleri ile ilişkilidir. Toplumların ihtiyaç ve değişimlerinin izlerini kültürel değişimlerine bakarak saptayabiliriz. Bu kültür unsurlarının başında ise dil gelir. Kültürü, toplumun hayat tarzı olarak kabul ettiğimizde o toplumun hayata bakış açısı anlamak ve benimsemek için dil kalıplarını iyi şekilde anlamamız gerekir. Böylece dil kendi kültürümüzü anlayıp değerlendirmemizi sağlarken başkalarına ait olan kültürleri de anlayıp yorumlayabilmemizi sağlayan araçtır. Örneğin; Türk kültürü incelendiğinde bizim kültürümüze sahip olan bireylerin çoğunun sevdiği unsurları sona bırakma eyleminde bulunduğu görülür. Bir yerden ayrılırken daha çok sevdiğimiz kişiyle en son vedalaşmamız veya birden fazla yemeğin olduğu bir masada daha fazla sevdiğimiz yemeği en sona

bırakmamız bizim kültürümüze ait olan ve belki farkında olmadan yaptığımız eylemlerdir. Bu bağlamdan yola çıkarak Türk kültürüne sahip olan bireylerin onlar için önem arz eden unsurları sona bırakmasını dille ilişkilendirecek olursak; Türk dil yapısındaki cümleleri örnek verebiliriz.

“Ben eve gidiyorum.”

“Yarın sizinle gelecekler.”

Cümlelerden yola çıktığımızda Türkçede en son kelimenin şahıs eki ile bitiyor oluşu Türk kültürünün maddeden ziyade manevi unsurlara ve insana verdiği önemi gösterebilir. Yine Avcı (2012), bu konuda verdiği farklı örneklerle dil ile kültürün ve düşünce yapısının bağlantılı olduğunu göstermeye çalışarak şu cümleleri kurmuştur:

“Türk milletinin yaşama şeklini belirleyen düşünce sisteminin temeli hareketlilik üzerine kurulmuştur. Çünkü Türklerin hayat tarzı sürekli hareketli olmayı gerektirir. Atlı göçebe toplumlar hareketli toplumlardır. Hareketli oldukları için hemen hemen Asya kıtasının her köşesinde Türklerin kültür mirasına rastlanabilir.”

Bu hususta hareketlilik üzerine kurulmuş bir hayat tarzına sahip olan toplulumuzdaki kelimeler incelendiğinde, kelimelerin hareket anlamı taşıyan fiillerden türediğini görmemiz mümkün olacaktır.

Kişilerin yaşadığı toplumlardan aldıkları ana dilinin kültürü yansıtan en önemli öge olduğu düşünüldüğünde ve dilin kültürü yansıtan en önemli araç olduğu kabul edildiğinde bireylerin kendi kültürlerini anlayıp bunu aktarmak veya yaşadıkları farklı toplumu anlamlandırıp çözümlmek için dil edinmeleri gerektiğinin önemi vurgulanabilir.

Canatan (2019)'ın "Avrupa Toplumlarında Çokkültürcülük" başlıklı makalesinde etnik farklılığın dilsel farklılığı da beraberinde getirdiği konusu üzerinde durulmuş ve Avrupa ülkelerini kapsayan bir araştırma sonucunda kişilere "Bir ülkede hemen hemen herkesin tek ortak dili konuşması (daha) iyi bir şeydir!" önermesi sunulmuştur.

Tablo 1

Ülkelere Göre Dilsel Çeşitlilik Karşısındaki Tutumların Dağılımı

	(I) Kuvvetle hemfikirim (%)	(II) Kuvvetle hemfikir değilim (%)	(III) Ne hemfikirim ne de değilim (%)
1. Avusturya	85,1	4,5	10,4
2. Belçika	92,4	3,2	4,4
3. İsviçre	86,9	6,2	7,0
4. Çek Cumh.	91,0	2,8	6,3
5. Almanya	95,0	1,5	3,5
6. Danimarka	97,2	1,8	,9
7. İspanya	82,2	5,1	12,7
8. Finlandiya	94,7	2,2	3,2
9. Fransa	97,2	1,0	1,8
10. İngiltere	94,8	1,6	3,7
11. Yunanistan	91,9	2,1	6,0
12. Macaristan	94,6	0,8	4,5
13. İrlanda	93,0	2,6	4,4
14. İtalya	85,2	3,7	11,0
15. Lüksemburg	93,7	3,3	3,0
16. Hollanda	96,5	1,9	1,7
17. Norveç	97,4	1,0	1,6
18. Polonya	89,1	4,1	6,8
19. Portekiz	90,8	1,7	7,5
20. İsveç	95,2	0,8	4,0
21. Slovenya	92,8	1,9	5,3

Tablonun alındığı kaynak: Canatan, Kadir. "Avrupa Toplumlarının Göç Algıları ve Tutumları: Sosyolojik Bir Yaklaşım". Sosyoloji Dergisi, 2013.

Canatan (2009)'un yapmış olduğu çalışmaya göre, Avrupa ülkelerinin çoğunluğu farklı dillerin toplumlarında yer almasından ziyade ortak bir dilin olması gerektiği düşünülmektedir. Bu durumun sadece İsviçre (%6,2) örneğinde farklılık gösterdiğini bunun sebebinin ise İsviçre'de farklı etnik grupların sayıca fazla olması ve farklı dillerin konuşuluyor olmasının kanıksanmış olduğunu belirtmiştir. Burdan yola çıkarak farklı yapıların varlığını kabul ediyor olsalar dahi ortak bir dil çevresinde toplanılması gerektiğini düşünen Avrupa toplumlarının kendi yaşadıkları coğrafyanın diline farklı bir anlam yükledikleri söylenebilir.

Çokdillilik

Çokdilli yapıyı savunarak birçok devleti bünyesinde bulunduran Avrupa Birliği de, kültürel çeşitliliğin zenginlik olduğunu savunurken bireylerin yaşadığı toplumda meydana gelen iş, sağlık, eğitim gibi alanlardaki sorunlarını asgari düzeye indirebilmek adına dile önem verilmesi gerektiğini ve her bireyin en az üç dil konuşabilmesi ihtiyacını vurgulamıştır.

Çokdillilik ve kültürel çeşitliliği savunan AB, 1 Mayıs 1999'da imzalanan Amsterdam Antlaşmasınının 21. Maddesi gereğince; birliğe üye olan her devlet vatandaşının resmi kurumlara birliğin resmi dillerinden herhangi biriyle yazarak o dilde cevap alma hakkı vardır. Bu hususta birliğin, her kültürü ve dili önemseydiği ve çeşitliliğe saygı duyduğu savunulabilir (Gündüz, 2006).

Göç kavramı, çokkültürlülük ve çokdillilik başlıklarıyla yan yana düşünüldüğü zaman göç eden ailelerin göç ettikleri yerlerdeki yaşamlarını sağlıklı şekilde sürdürebilmesi ve günlük hayatta kurdukları iletişimlerin doğru sonuçlanabilmesi adına "dil" unsurunun önemi anlaşılabilir. Ulusal eğitim sisteminin amaçlarından biri de göç ederek gelmiş oldukları toplumlarda çoğunluk toplumunun dili ile iletişim kurmak ve farklı dilde eğitim almak zorunda kalan azınlık grubunun ihtiyaçlarına çözüm üretmektir. Bu bağlamda kültürler arası

eğitim tartışmalarında çokdillilik, anadilin işlevi ve konumu gibi unsurlar yer almaktadır (Yıldız, 2008'den akt. Kokturk ve Ak, 2013).

27 ye ülkesiyle büyük bir aile olan Avrupa Birliği; okkltrl yapının korunması gerektiğini, devletlerin tek bir potada kültürleri eritmek yerine farklılığı kabul ederek zengin kültürel çeşitlilikten faydalanması gerektiğini savunmuştur. AB ye devletleri de kendi kültürlerini korumakta istekli ve ısrarcı tavır sergilemişlerdir. Dilin bir milletin kültürünü oluşturan ve yansıtan önemli bir araç olduğu düşünüldüğünde 'kültürü koruyabilmek için dilin korunması gerekir' sonucuna varılabilir. Bu bağlamda AB ye ülkeleri kendi dillerini koruyup başka dillere de sayđı gösterilmesi hususuna bağlı kalarak çeşitlilik ve çokdillilik prensiplerini benimsemişlerdir. Arupa Birliği, devletlerin resmi dillerinin birbirlerine eşit olduğu prensibine bağlı olduğunu belirterek ye ülkelerin kültürel çeşitliliğe sayđı duyup eşitlik ve çokdillilik kavramlarına bağlı kalmaları gerektiği anlayışına sahiptir.

Bu anlayış ile çeşitli dilleri ve kültürleri korumaya yönelik olarak uygulamalar yapılmış olsa da AB bir süre sonra bu uygulamalarda sıkıntı yaşamıştır.

Çokkültürlülük kavramının mucidi olarak bilinen Avrupa'da bu kavram her ne kadar destekleniyor olsa da uygulamada problemler yaratabilmiştir. Bazı etnik grupların kendi anadillerine yönelik olarak yaptıkları eğitimin azınlık gruplarının çoğunluk toplumuna entegre olmasını zorlaştırdığı iddiasıyla son verildiği gözlemlenirken yine, Türklerin topluma uyumunu zorlaştırdığı dşnsiyle, bir kamu kanalı olan Hollanda kuruluşlu NPS'de her gün 45 dakika Türkçe olarak yapılan yayın haftada 45 dakikaya indirilmiştir (Tekinalp, 2005, s. 79).

Aynı şekilde aralarında Türkçenin de bulunduğu 17 dilde radyo yayını yapan Berlin'deki bir radyo kanalı da ekonomik sıkıntılar ileri sürülerek kapatılmıştır. Çok dillilik kavramının birer zenginlik olduğunu belirten ve korunması gerektiğini ileri süren AB

ülkelerinde dahi en çok konuşulan dilin İngilizce olması da başka dillerin konuşulmasını ve çeşitliliğin oluşmasını arka plana atmıştır.

Çokkültürlü Eğitim

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Avrupa ülkeleri iş gücü gereksinimine yönelik olarak farklı ülkelerden göç taleplerini kabul etmiştir. Böylece dünya üzerinde çeşitli etnik gruplar ve farklı kültürler bir araya gelmiştir. Bu birliktelik eğitim, sağlık, ekonomi gibi birçok alanı etkilemiş ve bu alanlardan etkilenmiştir. Özellikle eğitim alanında farklı kültürlerle ait olan bireylerin sorunlarını çözmek ve bu kişilerin eğitimden eşit alanda faydalanabilmelerini sağlamak adına bu alanda önemli gelişmeler kaydedilmiştir (Cırık, 2008). Amerika'da siyahi vatandaşlara yönelik uygulanan ayrıştırmacı tutumlar karşısında 1960'lı yıllarda vatandaşlık hakları hareketleri başlamış ve çokkültürlü eğitim kavramı baş göstermiştir (Banks, 1999). Gorski (1999)'ye göre, insanların etnik kökenleri dolayısıyla dışlanmaya maruz kalması bu hareketi gerekli kılmıştır.

Cırık (2008)'a göre eğitim sistemi, bireyin toplumda her yönüyle var olmasını sağlayan, içinde bulunduğu toplumun kültürünü tanıyan ve bu kültüre yenilikler katan bireyler yetiştirmektir. Farklı kültürlerin birlikte yaşadığı toplumlar, bireyin gelişimine destek olmak ve onların toplum içerisinde eşit şartlara sahip olarak çoklu bakış açısı geliştirmelerini sağlamak adına çokkültürlü eğitim anlayışına gerek duymuşlardır.

Çokkültürlü eğitim; kaynağını çeşitli demokratik ve epistemik temellerden alan çokkültürlülük politikalarının eğitim içerisinde yer alması anlamına gelmektedir. Eşitlik, özgürlük, adalet, hak gibi kavramları kabul eden Amerika Birleşik Devletleri bünyesindeki Bağımsızlık Bildirgesi ve İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi gibi bazı belgeler üzerine inşa edilmiştir (Yazıcı, 2009'dan akt. Karaçam ve Koca, 2012).

Karaçam ve Koca (2012)'ya göre; çokkültürlü eğitimin öncelikli amaçları arasında; eğitim ortamında şekillenen çocuğun eşitliğin sağlandığı demokratik bir toplum bilinci için gerekli değerleri ve tutumları geliştirebilmesi, eğitim aldıkları okulların ve bu okulda eğitim veren eğitimcilerin kültürel farklılıkları bir değer kabul etmesi ve okul içerisindeki her çeşit ayrımcılığı ortadan kaldırarak öğrenciler arasında eşit şartları sağlayabilmesi hedeflenmektedir. Çokkültürlü eğitimde, okul bünyesinde bulunan tüm öğrencilerin akademik başarılarının en üst düzeyde olmasının sağlanması amacıyla, okul pratiklerinin, politikalarının ve organizasyonlarının hedef doğrultusunda düzenlenmesi söz konusudur.

1950 öncesindeki asimilasyoncu eğitim anlayışı her bireyin içinde yaşadığı topluma ait olan ana dilde eğitim almasını desteklerken çokkültürlü eğitim felsefesiyle bu anlayış yerini, çoğulcu anlayışa yönelik olarak herkesin kendi dilinde eğitim alabilmesi anlayışına bırakmıştır. Banks, Gay, Nieto, Gorski ve Bennet gibi çokkültürlü eğitim alanında çalışma yapan kişiler, 1950'li yıllarda çokkültürlülük kavramıyla beraber bu politikanın gereği olarak ortaya çıkan çokkültürlü eğitim anlayışını farklı farklı tanımlasalar da eğitimin amacına yönelik ortak bir payda olarak asimilasyonu ve ırkçılığı reddeten, farklılıkları göz ardı ederek herkesin bu eğitimden eşit fırsatlarda yararlanması gerektiği görüşünde birleşmişlerdir.

Birçok kişiye göre farklı tanımları yapılan çokkültürlü eğitim için ise görüşler şöyledir:

Çokkültürlü eğitimi, basmakalıp düşüncelerden sıyrılmış ve ön yargılardan uzak eğitim olarak tanımlayan Derman, Sparks ve ABC Task Force 1989 yılında bu kavramın eğitim programlarındaki yerini almasını sağlamıştır (Güven, 2005).

Başbay ve Kağnıcı (2011)'ya göre; çokkültürlü eğitim, farklı kültürlerin bir araya getirdiği kişilerin uzlaşmasını sağlamakta ve bu kişiler arasındaki uyumu dengeleyerek ihtiyaçlarına cevap vermektedir.

Parekh (2000)'e göre, tek kültüre ait olan ve başka kültürlere karşı kapalı olan bireyler insanları olduğu gibi kabul etmekte zorlanarak yapıcı, çözüm odaklı, yaratıcı, entelektüel, sosyal, demokratik ve duyarlı bireyler olmaktan uzaklaşırlar. Bu bağlamda çokkültürlü eğitimin farklılıklara saygı duyan, bireyler arasındaki ilişki bağlarını güçlendiren çağdaş bir eğitim türü olduğunu söylenebilir.

Dil, din, cinsiyet, ırk gibi farklılıkların bir zenginlik olduğunu kabul eden Nikels, Mims, Mims (2007), toplumda eşitliği ön planda tutan saygı ve sevgiye dayalı bir anlayışı benimser (Cırık, 2008). Benzer düşünceleri yansıtan Banks (2010), çok kültürlü eğitimi bir reform süreci olarak tanımlarken bu süreçte önemli olan şeyin kişilerin dinlerine, dillerine, renklerine, kimliklerine bakılmaksızın hoşgörülü, eşitlikçi ve saygın bir ortam oluşturulması gerektiğini savunmuştur. Bu durumda kişilerin, sadece bir birey olarak kabul edilip farklılıkların getirdiği hiçbir neden dolayısıyla ayırtırmaya maruz kalmadan eğitim alması ya da vermesi çok kültürlü eğitimin başlıca amaçlarından biridir. Gay (1994)'in vurguladığı gibi ayrımcılığı meydana getirecek din, dil, cinsiyet, ırk, kimlik gibi kavramlar bir belirleyici olarak kabul edilirse toplumda birlik ve beraberliğin, bireylerin bir arada sorunsuz şekilde yaşamasını sağlayacak ortamın ve eğitim gibi sosyal alanlarda da hayatlarını huzurla idame ettirebilecekleri hoşgörü çerçevesinin oluşması beklenemez. Dolayısıyla toplumda iç karışıklık, huzursuzluk ve çatışmalar meydana gelebilir.

Ligget ve Finley (2009)'e göre, ABD ve İngiltere'de eğitim veren bazı üniversitelerdeki öğretmen yetiştirme programları; çokkültürlülük kavramını göz ardı etmeden, farklıları kabul edip buna yönelik içerik planlaması yapmaktadır. Yapılan araştırmalar doğrultusunda öğretmen adaylarının, öğretmen yetiştirme programlarına başlarken çoğunlukla, kültürel farklılıkları dikkate almadan ve her bireyin farklı, özgün ve biricik olduğu fikrini içselleştirmeden ve bu fikri benimsemeyerek sürece dahil olduklarını

göstermektedir (Milner, 2006). Eğitim sürecinde farklı kültürel özelliklere ait, kültür ve dil bakımından farklı geçmişe sahip olan öğretmenlerin öğrenciler ile gerçekleştirdiği eğitim-öğretim süreci oldukça zorlaşmaktadır (Brown, 2007). Bu bağlamda eğitmenin, eğitim sürecinde sürekli etkileşim halinde olduğu öğrencilerinin ait oldukları kültürlere hakim olması ve farklılıkları zenginlik kabul ederek bunu sınıf ortamına olumlu şekilde katması eğitim sürecinin kalitesini arttıracaktır. Öğretmen yetiştirme programlarına yönelik olarak eğitim alan öğretmen adaylarının, çokkültürlülük kavramı hakkında yeterli seviyede donanımlı bilgiye sahip olmaları ve toplumsal eşitlik kavramını içselleştirmeleri gerekmektedir (Liggett ve Finley, 2009, s. 33). Buna yönelik olarak birçok eğitim programı, öğretmenlerini mezun etmeden önce programın tamamlanması adına çokkültürlülük eğitimine yönelik en az bir dersin alınmasını - öğretmen adaylarının; din, dil, cinsiyet, kimlik ayrımı yapmaksızın her öğrenciyi biricik, özgün ve farklı olduğunu anlayabilmesi adına - şart koşmaktadır (Harrison ve diğ., 2010). Fakat Villegas ve Lucas (2002)'a göre eğitim programlarına dahil edilen veya dahil edilmesi düşünülen çokkültürlülük içeriğine bağlı olan dersler, öğretmen adaylarının bu kavramı anlamasında ve adaylarda farkındalık yaratılması konusunda önemli bir adım olsa dahi seçmeli ders olarak görüldüğünden gereken önemi görmemekle beraber çok ileri gitmemekte dolayısıyla işlevini yerine getirmemektedir. Bu da öğretmen adaylarının farklılıklar konusunda donanımlı bir hazırlık almadan eğitim programlarından mezun olmalarına sebep olmaktadır (Kea vd., 2006, s. 5).

Ülkeden ülkeye göre farklılık gösteren çokkültürlü eğitim anlayışları incelendiğinde dört temel modelin karşımıza çıktığını görmekteyiz. Bunlar ; geçiş modeli, idame modeli, kapsayıcı eğitim ve zenginleştirici modellerdir. Geçiş modeli, idame modeli ve zenginleştirici modelde öğrencilerin farklı sınıflarda kendi anadillerine yönelik eğitim aldıkları bilinmektedir. Kapsayıcı modelin ise öğrencilerin taleplerine önem vererek tüm bireyleri

kapsayan, bu kişilerin aynı dilde ve aynı ortamda birlikte eğitim almalarını sağlayan bir model olduğu söylenebilir.

Geçiş modeli kapsamında, eğitime kendi anadillerinde başlayan öğrenciler yavaş yavaş egemen dile geçmektedir. Egemen dile geçişi kolaylaştırmak için ilk sınıflarda kendi dillerinde eğitim alan küçük yaş grubu, ilerleyen sınıf seviyelerinde toplumda hakim olan dile geçiş yapmaktadır. Bu modelde, egemen dile hakim olan öğrencilerle azınlık grubu öğrencileri karşılaştırıldığında azınlık grubunun daha başarısız olduğu görülmüştür (Kaya ve Aydın, 2014, s. 58-60).

İdame modelinde, öğrencinin anadilini ve kendi kültürünü geliştirmesi amaçlanmaktadır. Egemen dile geçiş daha uzun vadeye yayılmıştır. Öğrencinin kendi anadilinde yetkin olabilmesi ve temel eğitimi iyi şekilde alabilmesi amaçlanmaktadır (Kaya ve Aydın, 2014, s. 61).

Kapsayıcı eğitim modelinde, öğrenciler için farklı sınıflar açılmaz veya farklı eğitim ortamı oluşturulmaz. Kültürleri ve anadilleri farklı olan öğrenciler bir sınıf içerisinde tek bir dilde ortak eğitim almaktadırlar fakat bu ortam sağlanırken öğrencilerin farklılıkları, talepleri göz ardı edilmez. Dolayısıyla kapsayıcı eğitim bağlamında öğrenciler değil, okullar öğrencilerin gereksinimlerine, farklı özelliklerine, sosyal ve kültürel ihtiyaçlarına cevap vermelidir (Aktekin, 2017, s. 16).

Zenginleştirici model ise tüm bahsedilen modellerden farklı olarak azınlıklara ait olan anadillerinin toplumda yaygınlaştırılması söz konusudur. Egemen dile hakim olan bireylerin azınlıkların dilini öğrenmesi konusunda imkanlar sağlanır ve bu anlayışa göre bu şekilde kültürler arasında olumlu etkileşim olacağı için çokkültürlü eğitim amacına uygun olarak uygulanmış olacaktır (Kaya ve Aydın, 2014, s. 66).

Çokkültürlü eğitimin amaçları ve öğretmenin rolü. Çokkültürlü eğitim; farklı görüşleri kabul eden, farklılıklara açık olan, olaylara farklı pencerelerden bakabilen ve bunlar karşısında yorum yapabilen, diğer kültürlerin derinliklerini keşfedip bunlar arasında bağ kurabilen, bağımsız düşünen, eleştiren, sorgulayan, empati kuran bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Bu programın müfredatı da toplumu toplum yapan temel unsurları içinde barındıran çok geniş veya çok dar olmayan öğrencilere bu dersin temel prensiplerini kavratılabilen, öğrencinin de üzerine düşünüp fikir yürütebileceği şekilde olmalıdır (Parekh, 2002). Müfredatın içeriği kadar onun nasıl işlendiği de önem arz etmektedir. Müfredatın içinde farklı dinlere, inançlara, kültürlere ait olan kazanımları veya metinleri eklemek dışında bu kazanımları süreci doğru şekilde yönetecek biçimde işlemek de önemlidir. Azınlıklara ait olan kültürel bağlamdaki konular işlenirken bu konuların ayrı ayrı anlatılmasından ziyade egemen toplumun kültürü ile beraber bütünleştirilerek, olumlu karşılaştırmalar yapılarak anlatılması azınlıkların kendilerini toplumun birer parçası olarak kabul görmüş hissetmelerine fayda sağlayacak ve bütünleşme daha kolay şekilde sağlanmış olacaktır.

Eğitimde fırsat eşitliği ilkesine bağlı olan bu kavram, her bireyi ayrı bir fert olarak kabul edip biricik ve özgün olduğu varsayımı ile her öğrenciyi sahip olduğu farklılıklarıyla kabul etme prensibiyle işlemektedir.

Bu bağlamda değerlendirildiğinde (Hernandez, 1989)'e göre çokkültürlü eğitimin öğretmen ve öğrenciyi kapsayan temel amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- Her öğrenciyi süreçte etkin kılmak ve başarılı olmalarını sağlamak,
- Eleştirel düşünmeyi öğrenmek,

- Öğrencilerin eğitim sürecinin tümünde aktif şekilde rol almalarını sağlamak ve öğrencileri farklılıkları konusunda olumlu olarak cesaretlendirmek,
- Öğrenciye öğrenme stillerine göre yaklaşmak ve hitap etmek,
- Bizden farklı olan her kültüre ve bireye karşı olumlu tutum geliştirmek,
- İçinde bulunduğumuz toplum için iyi bir vatandaş olmak,
- Bilgiyi farklı açılardan nasıl değerlendirebileceğini öğrenmek,
- Etnik kimlik veya mezhep kimliğine bağlı kalmadan ulusal kimlik kavramını geliştirmek,
- Öğrencilerin karar verme, sorgulama, eleştirme yeteneklerini geliştirmek,

Çokkültürlülük bağlamında mevcut kavramı araştıran ve tanımlayan birçok kişinin farklı görüşlere sahip olması gibi çokkültürlü eğitimin amaçları da farklı kişiler ve kuruluşlar tarafından değişik biçimlerde ortaya konulmuştur.

ABD’de bulunan National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE, 1977) kuruluşu eğitimin temel amaçlarını şu şekilde belirlemiştir:

- Dilsel farklılıkları ve öğrenme farklılıklarını araştırarak buna yönelik eğitim yapmak,
- Irkçılık, cinsiyetçilik, kimlik gibi kavramların getirdiği sorunları değerlendirmek ve yorum yapma becerilerini geliştirmek,
- Bir değeri aktarırken o değer için açık ve gizli olan yanlarını kavrayabilme yeteneğini geliştirebilmek,
- Farklı kültürlerin, öğrenme stratejilerini geliştirme konusundaki etkilerini araştırmak,

Banks(1993), çokkültürlü eğitimin temel amaçlarının gerçekleşebilmesi için eğitimin boyutlarını 5 başlık altında ele alıp şu şekilde sıralamıştır:

- Eşitlikçi eğitim; eğitimde kullanılan yöntem ve metodların farklı kültürel, sosyal ve etnik gruplara ait olan tüm öğrencilerin eşit şekilde faydalanabileceği biçimde oluşturulması,
- Ön yargının azaltılması; öğrencilerin demokratik tutum geliştirmelerini sağlayarak farklı kültürlere ait olan bireylere karşı olumlu yaklaşımlarını sağlamak,
- Bilgiyi inşa etmek; öğretmenin süreç içerisinde kültürle ilgili bilgiyi nasıl inşa etmeleri gerektiğini kavratması,
- İçeriği birleştirme; öğretmenin bilgileri ve verileri farklı kültürlerin teorilerinden de yararlanarak oluşturması,
- Güçlendirici okul anlayışı; okulun farklı kültür, gelir grubu veya etnik kökene sahip öğrencilerin eşit şekilde gelişimi için belli bir kültüre ve yapılanmaya sahip olması,

Tüm bunlardan yola çıkarak çokkültürlü eğitim konusundaki en önemli iki unsurun; düzenlenen eğitim programları ve bu programları uygulayacak, sorunsuz şekilde ilerlemesini sağlayacak lider yani öğretmen olduğu savunulabilir. Barrington (1981, s. 59)'a göre, öğretmen bu süreç içerisinde en aktif şekilde rol alan ve süreci doğru şekilde hedefe vorduracak olan kişidir. Sınıf içerisinde farklı olan öğrencilere bu farklılığı en az şekilde hissettirerek öğrencilerin kendi kültürleriyle, etnik kökenleriyle ve farklı oldukları her konuyla ilgili gurur duymaları gerektiğini sezdirerek eğitim sürecindeki birliği sağlamalıdır. Her eğitimci kendi sınıfında bulunan ve farklı etnik kökenlere sahip olan bireyleri farklılıklarıyla beraber kabul edip onların kültürlerini tanımalı, saygı duymalı ve onları koruyarak bütünleştirici bir görev üstlenmelidir.

Villegas ve Lucas (2002), Öğretmen yetiştirme programlarında kültür kavramına ve farklılıklara duyarlı öğretmen yetiştirmenin, çokkültürlü eğitimin ilk ve öncelikli basamağı olduğunu belirterek kültüre duyarlı olan eğitimcinin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde belirtmiştir:

1. Eğitimcinin sosyo-kültürel bilince sahip olması: Öğretmenin; sosyal sınıf farkı, cinsiyet, dil, din, ırk gibi farklılıkların kişilerin duygu ve düşüncelerine yansıtılabileceğini bilmesi ve bunu kabul etmesi,

2. Her öğrenciye, farklılıklara takılmadan, doğru bir tutumla yaklaşmak: Bireylerin doğup büyüdüğü toplumdan almış olduğu kültürel farklılıklara karşı saygı çerçevesinde yaklaşarak öğrencilerin kültürlerini rahatça yansıtabilecekleri ortam sağlamak,

3. Değişimi kabul etmek ve değişimin bir elemanı olmak: Değişimin önündeki engelleri kaldırarak, bu kavrama karşı açık olmak,

4. Olaylara karşı yapıcı bir tutumla yaklaşmak: Bütün öğrencilerin öğrenme konusunda yetenekli olduklarını kabul ederek onların var olan bilgisi ve bilmek istedikleri arasında köprü kurmaya çalışarak öğrencilerin merak duygusunu gidermek,

5. Öğrencilerin önceki tecrübeleri hakkında bilgi sahibi olmak: Doğup büyüdüğüleri ev ortamında kültürü en iyi yansıtan kavramlardan biri olan aileleri ve zaman geçirdikleri çevreleri hakkında bilgi edinmek,

6. Kültüre duyarlı olan öğretmen stratejileri belirlemek: Bilgileri öğrencilerin kültürel farklılıklarını rahatça yansıtabilecekleri yapılar üzerine kurmak (Kea ve diğ., 2006, s. 5).

Öğretmenlerin, farklı kültürlere ait olan bireylerin ait oldukları kültürlerinin saygı duyulması gereken bir husus olduğunu öğrencisine hissettirerek, öğrenciyi bu bağlamda

rahatlatması ve kendini özgürce ifade edebilmesini sağlamaları gerekmektedir (Taylor ve Fox, 1996). Farklı bir söylemle eğitimci, diğer kültürlerin özelliklerini bilerek bu kültürlerin öğrenilmesi için yol gösterici konumunda olmalıdır (Hoffman, 1996, s. 564-565). Öğretmen, farklı kültürel değerlere sahip olan öğrenciyi ve ait olduğu kültürü kabullenmeli sınıf içerisinde yarattığı olumlu hava ile diğer öğrencilerin de farklı kültürlerle karşı kabullenici bir tutum geliştirmesi gerektiğini sezdirmelidir (Banks, 1987, s. 541).

Zeichner vd. (1998)'a göre, süreçte en az öğretmen kadar önemli rol oynayan müfredat programı; öğretmenin esnek davranabilmesini sağlayan, sınıftaki farklılıkları kapsayarak bu farklılıklar arasında birleştirici rol üstlenen bir işlev taşımaktadır. Aynı zamanda okul idaresinin ve öğretmenin de müfredatı anlayabilecek ve hedefe uygun şekilde yönetebilecek bilgi birikimi ve donanımına sahip olması gerekmektedir.

Sürecin önemli yapı taşlarından biri olan öğretim programı; her öğrencinin inançlarını, tutumlarını, kültürlerini yansıtmalıdır. Çokkültürlülük bağlamında hazırlanmış bir müfredat, öğrencinin farklılıklarına bakmaksızın her bireyin eşit bir vatandaş olduğunu ve toplumda saygıyla kabul görmesi gerektiği inancına göre ortaya konulmalıdır (Gutmann, 1996, s. 61). Bu saygının kazandırılması da demokratik bir toplumun oluşması için kolaylık sağlayacaktır.

Bradshaw (1992)'a göre, Çokkültürlülük bakış açısına yönelik olarak hazırlanmış bir müfredat programı öğrencilerin farklı kültürleri tanımasını ve farklı kültürlerle karşı karşıya kalmasını mümkün kılacak ve yüz yüze kaldıkları bu farklılıklara meydan okumak yerine umut verici şekilde içselleştirmelerini sağlayacaktır.

Azınlık veya egemen toplum kavramları düşünüldüğünde müfredat programlarının çokkültürlü yapıyı temsil etmesi demek, sadece azınlık grubunun kültürünü öne çıkarıp benimsetmek olarak algılanmamalıdır. Bu programlar aksine tüm kültürleri içine alarak “ulusal bir kimlik” oluşturmak amacıyla kullanılmalıdır. Bu şekilde her birey diğer bireyin

kültürüne hakim olduğunda varsa taşıdığı ön yargılardan uzaklaşacak ve olumlu tutum geliştirerek korkularından ya da zihninde oluşturduğu olumsuz tablodan uzaklaşacaktır (Lawrence, 1997, s. 319).

Çokkültürlü eğitim her toplumun ihtiyaç duyduğu, eşitlik, adalet, ahlak gibi değerlerin kazandırılmasını sağlar. Bu kavramların önemini kavrayıp buna göre yaşayan toplumda iyileşme söz konusu olacağından eğitim reformu olarak değerlendirilmesi mümkündür (Gay, 1997, s. 10).

(Ameny-Dixon 2003'ten akt. Arslan 2016), amaçlarına uygun şekilde uygulandığında çokkültürlü eğitimin sunacağı faydaları şu şekilde belirtmiştir:

- Çokkültürlü eğitim insanlar arasındaki ahlaki gelişimi sağlar,
- Bireyin çok yönlü düşünüp farklı açılardan bakmasını sağladığı için bilişsel gelişimini olumlu yönde etkiler,
- Aynı probleme farklı açılardan bakan bireylerin problem çözme becerisini geliştirirken yaratıcılıklarını da geliştirme fırsatı sunar,
- Saygı, eşitlik ve temel değerleri bireye kazandırmaya yönelik olduğu için kişiler arasında bağlılık duygusunu artırarak bireyin çevresindeki diğer insanlarla olumlu ilişkiler yürütmesini sağlar,
- Bireyler arasında temas sağladığı için kişinin sahip olduğu kalıp ön yargılardan uzaklaşmasını sağlar ve pozitif düşünme becerisini geliştirir,
- Farklı kültürleri tanıyan ve bu farklılıklara açık olan bireyler yetiştirmeyi amaçladığından kişilerin küreselleşen dünyayı algılayıp küreselleşmeye ve yeniliklere açık olmasını sağlar.

Türkiye’de Çokkültürlülük

Asya ve Avrupa kıtalarını birleştiren ve önemli bir stratejik konumda olan Türkiye yüz yıllardır her kültürden farklı insana ev sahipliği yapmaktadır. Farklı etnik grupları içerisinde bulundurmasıyla bilinen ülkemiz kozmopolit bir yapıya sahiptir. Bu yapıda meydana gelen gelişmeler ve değişmeler eğitim alanını etkileyip bu alandan etkilenmektedir. KONDA Araştırma ve Danışmanlık’ın 2006 yılında yapmış olduğu “Biz Kimiz?” adlı toplumsal yapı araştırmasından elde edilerek tablo 2’de Türkiye’nin kimlik dağılımı ve tablo 3’te ülkemizde konuşulan anadil dağılımı gösterilmektedir.



Tablo 2

Konda Tarafından Düzenlenmiş Yüzdelere Göre Türkiye'deki Yetişkinlerde Kimlik Dağılımı

Araştırmada Kullanılan Kimlik Grupları	Toplamda %	Deneklerin Söyledikleri Kimlik Kategorileri	Toplamda %
Türk	81,33	Türk	81,33
Yerel kimlik	1,54	Manav	0,59
		Laz	0,28
		Türkmen	0,24
		Yurtiçi bölge adı	0,22
		Yörük	0,18
		Anadolu Türk Boylları	0,03
Asya Türkleri	0,08	Tatar	0,04
		Azeri	0,03
		Orta Asya Türk Boylları	0,01
Kafkas Kökenliler	0,27	Çerkez	0,19
		Gürcü	0,08
		Çeçen	0,004
Balkan Kökenliler	0,22	Balkan ülkelerinden	0,12
		Boşnak	0,06
		Bulgar Türk	0,04
Göçmenler	0,40	Muhacir	0,22
		Balkan göçmen	0,16
		Yurtdışı bölge adı	0,02
Müslüman Türk	1,02	Müslüman	0,58
		Müslüman Türk	0,44
Alevi	0,35	Alevi	0,35
Genel Tanımlayanlar	0,36	Türkiyeli	0,23
		Dünyalı	0,12
		Osmanlı	0,01
Kürt-Zaza	9,02	Kürt	8,61
		Zaza	0,41
Arap	0,75	Arap	0,75
Gayrimüslimler	0,10	Ermeni	0,08
		Rum ve Hristiyan	0,01
		Yahudi	0,004
		Süryani	0,004
Roman	0,03	Roman	0,03
Diğer Ülkelerden	0,05	Avrupalı	0,02
		Diğer Asya ülkelerinden	0,01
		Rus	0,01
		İranlı	0,004
		Amerika-Afrika	0,004
TC Vatandaşı	4,45	TC Vatandaşı	4,45
Toplam			100

Örneğin alındığı kaynak: KONDA, (2006) "Toplumsal Yapı Araştırması 2006. Biz Kimiz?", 30 Ağustos 2019, http://www.konda.com.tr/html/dosyalar/ttya_tr.pdf.

Tablo 3

Anadil Dağılımı

	Anadil	Anadili Bu Dil Olanlar	Günlük Dili Bu Dil Olanlar
1	Türkçe	84,54	87,46
2	Kürtçe	11,97	9,76
3	Zazaca	1,01	0,81
4	Arapça	1,38	1,05
5	Ermenice	0,07	0,02
6	Rumca	0,06	0,04
7	Yahudice	0,01	0,00
8	Balkan	0,23	0,13
9	Kafkas	0,07	0,03
10	Lazca	0,12	0,07
11	Çerkesçe	0,11	0,08
12	Türki Diller	0,28	0,34
13	Kıptice	0,01	0,00
14	Batı Avrupa	0,03	0,03
15	Diğer	0,12	0,17
16	Toplam	100,00	100,00

Örneğin alındığı kaynak: KONDA, (2006) “Toplumsal Yapı Araştırması 2006. Biz Kimiz?”, 30 Ağustos 2019, http://www.konda.com.tr/html/dosyalar/ttya_tr.pdf.

Bu araştırmaya göre Türkiye’de konuşulmakta olan anadillerinin oranı şu şekilde belirtilmektedir: Türkçe %84,54; Kürtçe %11,9; Zazaca %1,01; Arapça %1,38; Ermenice %0,07; Rumca% 0,06; İbranice % 0,01; Lazca %0,12; Çerkesçe % 0,11; Kıptice% 0,01. Yapılan araştırmalardan da yola çıkarak farklı etnik yapılara ait bireylerin birlikte yaşadığı ve farklı dillerin konuşulduğu ülkemizin çok kültürlü ve çok dilli yapıya sahip olduğu görülmektedir. Ergil, 2010’dan aktaran Damgacı & Aydın(2013), bu konuda; “Bünyesinde yaşayan azınlık grupların kendi ana dilleri ile iletişim kurmalarına engel olmak ve kendi kültürlerini yaşatmalarına izin vermemek toplumda uzlaşma ortamının kaosa dönmesine sebebiyet verebilir.” demiştir. Yani kültürlerarası uzlaşmanın sağlanması için çok kültürlü eğitimin şart olduğunu belirtmiştir. Türkiye kültürel ve etnik olarak farklı bireyleri

bünyesinde bulunduran mozaik bir ülke yapısına sahiptir. Bu yapıda tablo 2 ve tablo 3'te de görüldüğü üzere birçok farklı millet yer almaktadır.

Bu milletler içerisinde yer alan Ermeni öğrenciler dil bağlamında değerlendirildiğinde, çocukların beşte ikisinin Ermeni okullarına gitmediğini ve bunun nedenlerinden bir tanesinin dillere karşı hiyerarşik yaklaşımlar olduğu belirten Ceyhan (2012), velilerin çocuklarının anadillerini öğrenmesine öncelik vermekten ziyade topluma egemen olan Türkçeyi öğrenmesini ön plana alarak ikinci dil olarak da küreselleşen dünya ile birlikte 'küresel dil' olarak kabul gören İngilizceyi öğrenmesini talep etmektedir. Dilin kullanıldıkça yaşayacak bir dinamizm olduğu varsayıldığında, bu yaklaşım tarzının dili silerek yok edeceği öngörülebilir. Yapılan araştırmalar ışığında anadilin kültürü yansıtan önemli bir unsur olduğu söylenilebilir. Buradan yola çıkarak bireylerin kendi kültürlerini anlayabilmek, yorumlayabilmek, başka kültürleri zenginleştirmek ve karşılıklı etkileşimi arttırmak için anadillerine gerekli olan özeni göstermeleri gerektiği noktasına varılabilir.

Türkiye'de çokkültürlü eğitim. Anadolu toprakları, yüzyıllar boyunca farklı milletlerden farklı kültürlere ev sahipliği yapmıştır. Göç eden kişilerin arasında yaş aralığı eğitim çağına denk gelen çocuklu aileler de olduğu için bu durumdan büyük oranda etkilenen alanlardan biri de eğitim alanı olmuştur. Osmanlıdan bu yana Türkiye farklı milletlerden her daim göç almış olan kültürel farklılıklar açısından zengin bir ülkedir. Osmanlı döneminde bedesten ve uzunçarşı etrafında kümelenmiş olan farklı dinlere, ırklara, mezheplere ait kişilerin bir arada ticaret yapıyor olması bunun kanıtlarından biridir (Ergenç, 2009). Yine Osmanlı döneminde değişik etnik kökenlere sahip olan öğrencilerin eğitim almış olduğu medreseler, farklı tabakalardan gelen gayrimüslümlere eğitimin verildiği enderun mektepleri, Kürt ve Arap halkının yoğunlukta olduğu bölgelerde kurulan aşiret mektepleri çokkültürlü bir yapının ve eğitimde de farklı etnik grupları kabul ederek buna yönelik eğitimin yapıldığının göstergesidir (Akyüz, 2009'dan akt. Kaya ve Aydın, 2014). Medrese ve mekteplerde yapılan dersler zorunlu veya seçmeli olarak Türkçe,

Arapça, Zazaca, Farsça, Ermenice, Kürtçe, İtalyanca, Almanca, İngilizce gibi dillerde yapılmıştır (Gündüz, 2013a). Bundan yola çıkarak Akyüz (2009), Osmanlının farklı etnik kökenden gelen kişilerin eğitim aşamalarında esnek davranarak farklı kültürleri benimsediğini söylemiştir. Kırpık (2013)'a göre, İstanbul'un fethedilmesiyle beraber Fatih Sultan Mehmet'in orada yaşayan halka din ve dil özgürlüğünü vermiş olması Türkiye'de çokkültürlülük kavramının başlangıcı sayılmıştır.

Cumhuriyete geçiş dönemlerinde üniter devlet yapısı oluşturulduğu için ve ülkenin sağlam temeller üzerine yeniden inşa edilebilmesi adına farklı kültürler bazı durumlarda göz ardı edilmiş ve ülkede anadil üzerinden eğitim öğretim yapılması sağlanmıştır.

Gündüz (2013b)'e göre, 19.yy ve 20.yy'da sosyal ve politik reformlara yönelik olarak Türkiye'de eğitim anlamında yol kat edilmiştir. 21.yy.da ise uluslararası etkileşimin artmasıyla beraber vatandaşlar çokkültürlülük kavramı ile daha sık karşılaşmışlardır. 1999 yılında Avrupa Birliği tarafından Türkiye'ye adaylık sözünün verilmesiyle beraber karşılıklı uyum anlaşmaları yapılmıştır. Türkiye bahsedilen uyum anlaşmaları nedeniyle Anadolu'da yaşayan birçok farklı etnik kökene sahip grupların din, dil, ve kültür taleplerini göz önünde bulundurmuştur (Cırık, 2008). Bu bağlamda “Yaşayan Diller Enstitüsü”, “Şehirlerin Eski Dillerine Kavuşması” gibi bazı adımlar atılmıştır (UKAM, 2013).

2005-2006 yılı eğitim programıyla beraber “insan hakları, farklı kültürlere farklı düşüncelere karşı saygılı ve hoşgörülü olma, barış, sabır, dayanışma, yardımlaşma, işbirliği yapma” gibi kavramlar eğitim çerçevesine alınmış ve öğrencilerin kazanması gereken temel nitelikler olarak belirtilmiştir (Özdemir, 2011).

Özdemir (2011)' e göre, 2005 programı çokkültürlü eğitim programlarını temel almasa bile bu kavramın temel bazı özelliklerini oldukça iyi yansıtmaktadır. Esneklik, görelilik, sorgulama gibi kavramları temel alan yapılandırmacı yaklaşım ile ele alınan programın öğrenciyi merkeze koyması ve onun düşünerek doğruyu bulmasını sağlaması, eğitimcinin odak noktası olmaktan çıkıp öğrencinin fikirlerinin ve duygularının ön plana alınması, bireysel farklılıklara saygı duyulması, öğrencilerin iş birliği yaparak öğrenmesinin savunulması, çoklu bakış açıları ve farklı görüşlerin önem kazanması gibi bir çok kavrama yer vermesi çokkültürlülük kavramının temel ilkeleri ile örtüşmektedir. Bu program ışığında, öğrencilerin temel farklılıklarına ve kişisel düşüncelerine saygı duyulması gerektiğinin önemi vurgulanmıştır.

Çokkültürlülük kavramıyla örtüşen birçok ortak noktası bulunan yapılandırmacı yaklaşım ile beraber uzlaşmacı, işbirliğine açık, sorgulayan ve farklı düşüncelere olumlu bakan bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Yine bu yaklaşıma bağlı kalınarak adil, demokratik bir ortamda her bireyin kendi fikrini açıkça savunabiliyor olması ve dezavantajlı öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde etkin şekilde fikir belirterek katılabiliyor olması hedeflenmiştir (Harris ve Graham, 1994, s. 245). Yapılandırmacı yaklaşım bireylere aktif katılım yoluyla bilgilerini ve deneyimlerini sunma fırsatı sağlar ve böylece öğrenciler farklı fikirlerle etkileşim haline girerek farklılıklara açık olmayı, doğru kavramının değişebileceğini tek bir doğru olmadığını sezecek böylece bunu kültürel anlamda da bağdaştırarak farklı kültürlere, farklı kimliklere, her türlü farklılığa saygı duymayı içselleştirebileceklerdir.

İlgili çalışmalar ve literatür incelendiğinde Türkiye’de çokkültürlülük kavramı ile ilgili olumsuz görüşlerin olduğu da görülmüştür. Cırık (2008)'a göre, Türkiye'de çokkültürlülük kavramı toplumun yanlış algılaması, geçmiş yaşantılar ve geçmişte yapılan yanlış uygulamalar dolayısıyla farklı hatta yanlış anlaşılmaktadır. Çokkültürlülüğe dayanan eğitim

sisteminin ülkemizi bölüp üniter devlet yapısını bozabileceği ülke içerisinde ayrılıklara sebep olabileceği ve ülke bütünlüğüne zarar verebileceği düşüncesiyle bu kavrama karşı önyargıların olabildiğini fakat bu tür önyargıların sosyal ve siyasi anlamda düzenin oturmamış olduğu ülkelerde endişe yaratması gerektiğini bizim ülkemizde siyasi, sosyal, ekonomik ve toplumsal dengelerin oturmuş olduğunu ve bu kavrama yönelik geliştirilecek eğitim sisteminin güçlü devlet yapımızı bozmayacağını belirtmiştir.

Çokkültürlülük kavramının ele alındığı ders kitapları ve müfredatı ile ilgili ise Ünal (2004), şunları dile getirmiştir: “Çokkültürlülük kavramını, okutulan ders kitapları ve müfredat bağlamında değerlendirildiğimizde Türkiye’nin bu bağlamda sorun yaşadığını söyleyebiliriz. Ders kitaplarında karşılaştığımız metinlerde veya müfredat konularında bu kavrama ilişkin değerlendirme yapacak olursak materyallerin tekkültürcü, farklı kültürleri yok sayan ve farklılıkları uzlaştırmadan uzak bir tutumla hazırlandığını belirtebiliriz.”

Türkiyede çokkültürlü eğitim hakkında yapılan çalışmalar gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Birçok çalışmada yapılan ortak sonuç ise öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde konuyla alakalı herhangi ders almamış olmasına rağmen bu kavrama olumlu bakıyor oluşudur.

Türkiye’de çokkültürlülük bağlamında Suriye örneği. 2011 yılında Suriye’de yaşanan iç karışıklık ve savaş dolayısıyla Suriyeli vatandaşlar ülkemize göç etmeye başlamıştır. İlk zamanlarda Suriyeli vatandaşların göçü ülkede geçici bir göç olarak görüldüğü için sığınmacılara yönelik kalıcı politikalar üretilmemiş ve bu durum eğitim alanında da kendisini göstermiştir. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer, Suriyeli çocukların eğitimi ile alakalı olarak çocukların geçici süreliğine bizim ülkemizde misafir konumunda olduğunu ve eğitimle alakalı kalıcı bir politikanın izlenmeyeceğini belirtirken öğrencilere var olan müfredatımızla eğitim verileceğini Türkçeyi öğrenmeleri konusunda herhangi bir zorlama da bulunulmadığını ve çabada olunmadığını dile getirmiştir (MEB, 2012).

Nisan 2011’de başlayan göç akımının üzerinden iki buçuk yıl geçtikten sonra 2013 yılında Suriyelilere yönelik eğitim çalışmaları gündeme gelmiş ve bu konuda gelişmeler yaşanmıştır.

26 Eylül 2013 tarihinde MEB tarafından yayınlanmış olan, Suriyeli öğrencilere uygulanacak olan müfredatın içeriğinin MEB onayının da alınması şartıyla “Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Komisyonu” tarafından hazırlanacağını belirten ve isteyen öğrencilere Türkçe öğretilbileceği konusunu gündeme alan “Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” genelgesi, göçmen konumunda olan Suriyeli vatandaşların göçünün geçici olmadığı ve bu konuda uzun vadeli planlar yapıldığının bir göstergesidir. Bu genelgeden sonra 22 Ekim 2013’te de Suriyeli vatandaşlara yönelik olarak geçici koruma statüsü verilerek bireylerin eğitim, sağlık, çalışma ve sosyal yardım gibi konularda desteklenmesini sağlayan “Geçici Koruma Yönetmeliği” (GKY) yürürlüğe konulmuştur. Eğitim alanında ise ülkemizden eğitim hizmeti alan Suriyeli öğrencilerin diploma ve denklik belgesi konusunda destekleneceği belirtilmiştir. GKY ile eğitim alma hakkına erişebilen öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde yaşadığı aksilik ve sorunlara yönelik olarak 23 Eylül 2014’te yol gösterici ve açıklayıcı nitelikte olan “Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi” yürürlüğe konmuştur (MEB, 2014) ve böylece Suriyeli öğrenciler Türkiye’deki okullara kayıt yaptırma hakkı kazanmıştır. Kayıt için ikamet belgesi şartı kaldırılmış ve öğrencilerin zaman kaybetmeden eğitim öğretime başlaması adına Geçici Eğitim Merkezlerinde öğrencilere Türkçe eğitimi verilmesi konusu netleştirilmiştir. Öğrencilere ders araç gereçleri, eğitim bursları ve yatılılık imkanları da verilerek eğitim görmeleri konusunda destek sağlanmıştır. İsteyen öğrenciler Arapça

eğitim veren GEM veya Türkçe eğitim veren devlet okullarında eğitim alırken 2016 yılı itibariyle ğrencilerin Türk Eğitim Sistemi'ne dahil edilmesi konusu gündeme gelmiş ve GEM'ler kapatılmaya başlanmıştır (MEB, 2016a). 2016 yılı öncesinde Suriyeli ğrencilerin okullara gitme oranı %40 iken bu oran diğer yıllarda artış göstermiştir (Eğitim Reformu Girişimi, 2017, s. 10).

Watch (2015)'a göre, Suriyeli ocukların büyük çoğunluğu teoride Türk okullarına gidebilecek fırsat ve imkana sahip iken pratikte bunu tercih etmiyorlardı. Bunun sebebinin ise öğretmenlerin ve öğrencilerin göç eden azınlığa karşı olan tutum ve davranışları, öğrencilerin kendilerini yalnız hissetmesi, zgven problemi yaşaması ve öğrencilerin yaşadığı uyum problemleri idi.

Tüm bunlara yönelik olarak Türkiye aniden karşılaştığı bu g problemine ve beraberinde getirdiği sorunlara yönelik olarak bir altyapı geliştirmek durumunda kalmış ve yeni gelişmeler beraberinde gelmiştir. 2016-2017 yılında "Kapsayıcı Eğitim Modeli'ne" geçiş yapılmıştır. Bu model öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak ayrımcılığa fırsat vermeden her öğrencinin bir arada eğitim almasına ve bütün öğrencilerin aynı anda öğrenme sürecine katılmasına yönelik olarak ortaya konulmuştur (Aktekin, 2017, s. 7). Bu da Türkiye'nin çokkültürlü eğitim bağlamında atmış olduğu adımlardan biri olarak değerlendirilebilir.

Mill Eğitim Bakanlığı ile AB Türkiye Delegasyonu arasında "Türkiye'deki Mlteçiler için Mali Yardım Programı" anlaşması çerçevesinde imzalanan sözleşme ile "Suriyeli ocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi"ni amaçlayan PICTES projesi oluşturulmuş bu proje ile öğrencilerle ilgilecek olan personel kapasitesinin arttırılması aynı zamanda öğrencilere verilecek olan eğitimin kapasitesinin arttırılması hedeflenmiştir (MEB, 2016b). Bu proje ile 500 rehber ğretici Suriyeli ğrencilerin eğitimi için yönlendirici çalışmalar yapmış, 15.000 öğreticiye g ve gn beraberinde getirdiği problemlere yönelik

olarak çözüm yollarına dayanan oryantasyon desteği sağlanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilere yönelik dil kursları ve araç gereç desteği sağlanmıştır (Tüzün, 2017). Öğretmenlere verilen hizmetiçi oryantasyon çalışmalarını üniversitelerdeki öğretim elemanları gerçekleştirmiştir. Çoban, Sural ve Gürel Arı (2017)'ya göre, eğitimi veren öğretim elemanları ile gerçekleştirdikleri çalışmaya yönelik yapılan araştırmada öğretim elemanlarının verilen hizmetiçi eğitiminin verimli geçmediğini belirttikleri ortaya konulmuştur. Öğretim elemanlarına göre; eğitimin duyurusu, içeriği ve düzenlenmesi bakımından eksiklikler meydana gelirken aynı zamanda eğitim alan öğretmen sayısı ve eğitim ortamı yetersizliğinden eğitimin beklenen hedefte gerçekleşmediği belirtilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretimi konusunda eksik olduklarını ve göçün geçici olduğu düşüncesiyle bu duruma çok istekli yaklaşmadıklarını gözlemlediklerini ortaya koymuşlardır.

Kültürü en iyi aktaran iletişim köprüsünün dil olduğu kabul edildiğinde ülkemize göç eden yabancı uyruklu kişilerin kültürümüzü ve bizi anlayabilmesi adına önce dilimizi öğrenmesi gerektiği savunulabilir. Çokkültürlü yaklaşıma göre; bireylerin sahip olduğu din, dil, ırk gibi her türlü farklılığın asimile edilmeden ve bu farklılıkların var olduğu kabul edilerek yaklaşılması gerekmektedir. Bu bağlamda, göç eden sığınmacıların bizim dilimizi öğrenmeleri sağlanarak aynı zamanda çokkültürlülük bağlamında kendi kültürlerini ve dillerini yaşatmaları konusunda onlara saygı gösterilmelidir. Aynı zamanda bu kişilerin toplum içerisinde kendilerini yalnız hissetmemeleri, topluma uyum sağlamaları ve toplumdaki diğer bireylerin arasında yer alabilmelerini sağlamak amacıyla Türkçe'yi öğrenmeleri konusunda çaba sarf edilmelidir. Uzun ve Bütün (2016), okul öncesi eğitim alanında yapılan çalışma ışığında anaokulu öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin en büyük sorununun dil konusunda olduğunu ve Türkçe'yi bilmedikleri için öğrencilerle iletişim kurma hususunda problemler yaşadıklarını, aynı şekilde velilerin de öğretmenlerle olan iletişiminin dil bağlamında sağlıklı olarak gerçekleşmediğini ortaya koymuşlardır. Yine aynı çalışmada

öğretmenlerin kendilerini sığınmacı çocukların eğitimi konusunda yeterli görmediklerini ve bu anlamda pasif kaldıklarını belirttiklerini yansıtmışlardır. Benzer bir çalışma yapan Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016)'a göre ilkokul öğretmenlerinin de sığınmacı öğrencilere yönelik olarak belirttiği ilk ve ana problem “dil” konusudur. Okuma, yazma ve iletişim konusunda Türkçe bilmeyen öğrencilerin kendilerini ifade edemediklerini ve anlaşamadıkları için de bu hissiyatın davranışlarına olumsuz anlamda yansıdığını savunmuşlardır.

Bulut, Soysal ve Gülçiçek (2018)'in yapmış olduğu Suriyeli öğrencilerin dil ve içerik bağlamında da değerlendirildiği çalışmaya göre, öğrencilerin Türkçe'yi öğrenmelerine karşın okuduklarını anlamlandırma konusunda sıkıntı yaşadıkları dile getirilmiştir. Araştırmacılar, dil becerilerine ilişkin olarak öğretmenlerin görüşlerini şu şekilde ortaya koymuşlardır:

“Tabi yazmaları daha zor. Geçen yıl okuma yazmayı öğrettiğim bir öğrencim vardı. Okuduktan sonra anlamaya da iki sene içinde başladı. Yetişebiliyor çocuklar.” Ö.1.

“Bu öğrenciler okumayı öğrendiler. Yazmayı değil de. Okuyorlar ama anlamıyorlar, Türkçeyi anlamadıkları için. Bizim anlattıklarımızı da anlayamıyorlar.” Ö.3.

“İlk başlarda gelen yönergeleri anlayamıyorlardı. Anlayamadıklarını da şuradan anlıyorum söylediğim şeyi tekrar ediyorlardı. Örneğin ben soru soruyorum: “Adın ne?” cevap verirken aynı şekilde sorumu tekrar ediyordu “Adın ne?”. Verdiğim sorulara cevap alamıyordum. Ya da emir verdiğim zaman mesela “Ayağa kalk.” “Kitabını kapat.” Şekline bunları gerçekleştiriyorlardı.” Ö.4.

“Görsel ya da yazınsal etkinliklere katılım oluyor fakat anlatım, sözlü anlatımlarda çok kısa, devrik cümleler kuruyorlar. Kelime dağarcıkları yok, imgeler oluşmuyor. Diğer çocuklar gibi olmuyor. Biz de küçükken Arapça öğrendik, harfleri öğrendik. Okuma-yazma var ama anlamını bilmiyoruz. Bu çocukların durumu da böyle.” Ö.5.

Genel bağlamda değerlendirildiğinde öğrencilerin, dili sembolik olarak harf ve harfleri birleştirme konusunda öğrenip okuduklarını anlamlandırma konusunda yetersiz olduklarını dile getirmişler. Öğretmenler, bu durumun öğrencilerin dinleme veya konuşma gibi diğer dil becerilerinin geliştirilememesinden kaynaklı olduğunu belirtirken çocukların çevresiyle özellikle de ailesi ile Türkçe iletişim kurmamasına bağlı olarak ortaya çıktığını belirtmişlerdir.

Dil bilgisinin öğretimi bağlamında bir öğretmen görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:
“Dilbilgisi konusunda sınıfta Türkçe öğretiminde ne uygulanıyorsa onlara aynısını uyguluyoruz.” Ö.1.

Ana dili Türkçe olan ve Türkçeyi doğal çevrelerinde doğdukları ortamda sürekli etkileşim kurarak öğrenmiş Türk öğrencilere verilen dil bilgisi eğitimi ile bu dili sonradan edinmeye çalışan göçmen öğrencilere verilen eğitimin aynı olması hedefe varma konusunda eğitim aşamalarını sekteye uğratan bir sorun olarak gündeme gelmiştir. Sığınmacı öğrencilerin, çevresiyle özellikle de akranlarıyla iletişim kurarak dili anlamlandırıp daha sonra okudukları metinleri de anlayabildikleri gözlemlenmiştir. Bu noktada Türk öğrencilerin göçmen öğrencilerle iletişim kurmasının önemi vurgulanabilir. Türk öğrenciler ile Suriyeli öğrencilerin bir arada ve uzlaşmacı tutumla sağlıklı iletişim kurabilmelerini sağlamak çokkültürlü eğitimin de gerçekleşebilmesini sağlayacaktır. Bu paydada Türkçe Öğretmenlerine büyük bir görev ve sorumluluk düşmekte denilebilir. Sığınmacı öğrencilerin diğer öğrenciler ile aynı dil bilgisi konularının aynı düzeyde işlenmesi aşamasına geçmeden önce bu öğrencilere yeterli düzeyde Türkçe öğretildikten sonra sürece katılmaları da yapılan çalışmada sunulan çözüm önerilerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Avrupa'da Çokkültürlülük

Avrupa'da çeşitlilik olgusu 3 farklı kaynaktan beslenmektedir. Bunlardan birincisi Eski Sovyetler Birliği ve Yugoslavya gibi devletlerin dağılması ve bu topraklar üzerinde yeni devletlerin kurulmasıyla ortaya çıkan yeni cumhuriyetlerde Rus azınlıklar, Yugoslavya federasyonundan ayrılan cumhuriyetlerde Sırp azınlıklar, Litvanya'da Polonyalı azınlıklar, Azerbaycan'da Ermeni azınlıklar, Slovakya'da Macar azınlıklar ve Makedonya'da Arnavut azınlıklar gibi yerli azınlıklar; ikincisi İkinci Dünya Savaşı sonrası ortaya çıkan dışarıdan Avrupa'ya yapılan göçlere dayanan göçmen azınlıklar, üçüncüsü de Avrupa Birliği çerçevesinde kendi içinde değişim yaşadığı iç göçler olarak belirtilebilir (Canatan, 2009).

Resmi istatistiklere göre Avrupa'da en az 21 milyon göçmen yaşamaktadır. Göçmen nüfusun dörtte üçü Almanya (7.343.591), Fransa (3.596.600), İngiltere (2.281.000), İsviçre (1.406.630) ve İtalya (1.116.394) olmak üzere beş Avrupa ülkesinde yoğunlaşmış durumdadır (Wanner, 2002, s. 16).

Avrupa'da işçi göçleri ile baş göstermeye başlayan çokkültürlülük kavramını, Avrupa'daki devletler iki şekilde yorumlamıştır. Ya bu kavramı olumlu karşılayarak bünyesinde barındırdıkları farklı kültürlerdeki kişilerin çeşitliliklerini ve bu kişilerin oluşturdukları kültür taleplerini kabul edip bu mozaik yapıyı bir zenginlik olarak görmek ya da bünyelerine başka toplumlardan ve kültürlerden katılan bireylerin ve onların yaşatmış olduğu kültürlerinin tek bir potada eritilerek asimile olmasını sağlayıp kendi kültürlerinden kopmalarına sebep olmak anlayışıyla yaklaşmışlardır. Bu durumda birinci ihtimale dayanan toplumlar çokkültürcü kabul edilirken diğer ihtimali yansıtan toplumlar ise mono kültürücü olarak bilinmektedir.

Çokkültürlülük kavramına karşı eleştirel bakan aydınların görüşleri analiz edildiğinde bu kişilerin ortak argümanlarını şu şekilde sıralanabilir (Canatan, 2002, s. 331):

1. Çokkültürlü toplum, farklı etnik gruplardan meydana geldiğinden bu grupların ortak bir paydada birleşmesi zordur. Hepsinin kendine ait alışkanlıkları, beklentileri, bakış açıları, hayatı anlamlandırma biçimleri olduğu için bu değişikliklerin beraberinde mutlak bir çatışma ve ayrılık meydana getireceği,

2. Kültürel farklılıklardan dolayı azınlık grupların gittikleri toplumda yer bulamamış hissetmesi entegre sorunu yaşamalarını ve buldukları topluma kendilerini ait hissedememe problemini ortaya çıkarmaktadır. Örneğin; kendi kültürlerine aşırı bağlı olan göçmenlerin bazı durumlarda kendilerini toplumdan dışlaması gibi,

3. Batı kültürü diğer kültürlere göre daha üstün ve özenilesi bir kültürdür. Diğer kültürler Batı kültürüne destek olmaktan ziyade sadece sorun çıkarmaktadır.

4. Farklı kültürler arasında entegrasyon sorunu bulunmaktadır. Bu sorun göçmenlerin asimile edilmesi ile çözülebilir. Toplumdaki göçmenlerin veya azınlık gruplarının özellikle kamusal alanda belirlenmiş olan değerlere ve normlara uymaları zorunludur.

Tüm karşıt düşüncelere ve eleştirel yorumlara rağmen çokkültürlülük kavramı geçen yüzyılın ikinci yarısından bugüne değin siyasal bir akım olarak etkisini göstermektedir.

Kavram olarak farklı etnik kökenlerin çeşitliliğini zenginlik sayan çokkültürcülük ideolojisinin göç çeken ülkeler arasında sayılabilecek Kanada, ABD, Avustralya gibi ülkelere benimsendiği söylenebilir. Söz konusu ülkeler; din, dil, etnik köken bakımından oldukça farklı olan birçok insanın yaşamını bir arada sürdürdükleri ülkelerdir. Bu ülkeler bünyelerindeki farklı kültürleri asimile etmek yerine ideoloji olarak 'çeşitliliğin yönetimi' ve 'çeşitliliğin zenginliği' görüşüne bağlı kalıp bu durumdan azami fayda sağlamayı hedeflemektedirler.

Canatan (2009), ‘Avrupa Sosyal Aratırması’ kapsamında Avrupa ülkelerinde yaşayan insanların azınlık gruplarına karşı olan tutumlarını ortaya koymak amacıyla dört seçenekli bir anket sunmuştur ve “Avrupa Toplumlarında Çokkültürcülük” başlıklı makalesinde yapılan araştırmanın istatistiksel verilerini ortaya koymuştur.

Etnik azınlık gruplarının toplumdaki varlıkları açısından aşağıdaki seçeneklerden hangisini ideal buluyorsunuz ?

Tablo 4

Ülkelere Göre İdeal Etnik Kompozisyon Hakkındaki Tutumlar

	(I) Hemen hemen hiç etnik azınlık grup olmamalı (%)	(II) Biraz etnik azınlık grup olmalı (%)	(III) Çok etnik azınlık grup olmalı/ Hiç fark etmez (%)
1. Avusturya	34,1	35,3	30,6
2. Belçika	41,5	31,8	20,4
3. İsviçre	17	46,3	36,7
4. Çek Cumh.	37,6	30,5	31,8
5. Almanya	23,8	49,5	26,7
6. Danimarka	37,4	34,5	28,1
7. İspanya	33,2	27,3	39,5
8. Finlandiya	31,4	30	38,6
9. Fransa	23,3	27,6	49,1
10. İngiltere	25,6	39,7	34,7
11. Yunanistan	44,5	45	10,5
12. Macaristan	69,2	28,8	2
13. İrlanda	34	31,5	34,5
14. İtalya	27,6	22,6	49,7
15. Lüksemburg	25,1	24,9	50
16. Hollanda	31,6	53,8	14,6
17. Norveç	23,2	39,8	37
18. Polonya	32,9	13,6	53,5
19. Portekiz	36,5	24,7	38,8
20. İsveç	20,4	41,7	37,9
21. Slovenya	34,6	28,7	36,6

Örneğin alındığı makale: Canatan, Kadir. “Avrupa Toplumlarının Göç Algıları ve Tutumları: Sosyolojik Bir Yaklaşım”. Sosyoloji Dergisi, 2013, 3.27: 317-332.

Canatan (2019)'a göre, Tablo 4'te kişilerin vermiş olduğu yanıtlar doğrultusunda “Almanya, İsviçre, Finlandiya, Fransa, İspanya, İngiltere, İtalya, İsveç, İrlanda, Lüksemburg, Norveç, Polonya, Portekiz, ve Slovenya’da çok-etnisiteli (çok ırklı) toplum yapıları güçlüdür.” Bunun sebebini ise bahsi geçen ülkelerde farklı ırklara ait birçok insanın yaşıyor olması ve insanların zaten bünyelerinde farklı kimlikleri bulduklarını fikrine aşina olarak yeni etnik grupları da kabul edebileceği olarak görürken bu görüşün dışında kalan tek ülkenin Macaristan olmasının nedenini ise Macaristanda monolitik (homojen) etnik yapının bulunması olarak değerlendirmiştir. Tüm bunlardan yola çıkarak ülkelerin mevcut etnik yapılarının kişilerin ideal toplum tasarımını da beraber şekillendirdiği söylenebilir.

Etnik çeşitlilik ile çokkültürlü toplumsal gelişimin bağlantısını ortaya koymak adına bahsedilen makale için yapılan ikinci çalışmada kişilere “Bir ülkede hemen hemen herkesin ortak adetleri ve gelenekleri paylaşması iyi bir şeydir” önermesine cevap vermeleri istenmiş ve böylece “ülkemde farklı etnik gruplar olabilir ya da olamaz” diyen kişi oranları ile “ülkemde farklı kültürlere açığım ya da farklı kültürlere açık değilim” önermeleri arasındaki bağlantı verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 5

Ülkere Göre Kültürel Yapı Hakkındaki Tutumların Dağılımı

Ülkeler	(I) (Kuvvetle) hemfikirim (%)	(II) (Kuvvetle) hemfikir degilim (%)	(III) Ne hemfikirim ne de degilim (%)
1. Avusturya	40,4	33,7	25,9
2. Belçika	54,1	27,5	18,4
3. İsviçre	35,2	42,5	22,3
4. Çek Cumh.	70,5	11,7	17,8
5. Almanya	39,4	31,6	29,0
6. Danimarka	46,3	36,5	17,2
7. İspanya	59,5	17,9	22,6
8. Finlandiya	54,3	27,9	17,8
9. Fransa	54,1	28,4	17,5
10. İngiltere	45,6	36,0	18,4
11. Yunanistan	83,4	6,0	10,6
12. Macaristan	57,3	18,1	24,6
13. İrlanda	43,7	36,7	19,7
14. İtalya	51,0	22,4	26,6
15. Lüksemburg	43,0	37,8	19,1
16. Hollanda	43,5	37,4	19,1
17. Norveç	42,6	33,6	23,8
18. Polonya	70,3	14,3	15,4
19. Portekiz	70,3	12,3	17,4
20. İsveç	36,5	32,9	30,5
21. Slovenya	67,8	13,1	19,1

Örneğin alındığı kaynak: Canatan, Kadir. “Avrupa Toplumlarının Göç Algıları ve Tutumları: Sosyolojik Bir Yaklaşım”. Sosyoloji Dergisi, 2013.

Canatan (2009)’ın yaptığı çalışmadaki ikinci anket sonuçları ele alındığında ortak adet ve kültüre sahip olunması gerektiğini düşünen kesimin çoğunluğu oluşturduğunu söylemek mümkündür. Farklı kültürlere açık olan İsviçre örneğinin dışındaki çoğu Avrupa ülkesi ortak ve homojen bir kültür olması yönünde görüş bildirmiştir. Yapılan değerlendirmede ise etnik farklılığa açık olan her ülkenin kültürel farklılığa da açık olması gerektiği düşüncesi çürütülmüştür. Öyle ki farklı etnik yapıların ülkelerinde birlikte yaşamaları görüşüne açık olan

birçok ülke, kültür konusu sorulduğunda farklı kültürlerin birlikte yaşayabileceği görüşünden ziyade tek bir potada eritilen homojen kültürel yapıya daha sıcak bakmışlardır.

1791’de Fransız Anayasa Meclisinin yahudiler için vermiş olduğu özgürleşme kararında Clemont Tonnere Dükü’nün “ Yahudilerden millet olarak her şey esirgenmeli, Yahudilere birey olarak her şey verilmelidir...Devlet içinde ne bir siyasi topluluk olarak ne de sınıf olarak var olmamaları, bireysel olarak yurttaş olmaları gerekmektedir” sözleri Fransanın klasik liberalizme dayanan ve çokkültürlülüğe yönelik yaklaşımını ortaya koymaktadır (Kastoryano, 2000, s. 47).

Ceylan (2016)’a göre Amerikadaki siyasilerin müslümanlara yönelik olarak yapmış olduğu ırkçı tutumlar, geçmişte meydana gelen Nazi Olayları ve Oslo Katliamı gibi argümanlar Avrupa’daki bazı devletlerin farklı kültürlere saygı duymaktan ziyade onları ötekileştirme yoluna gidip çokkültürlülük politikasından uzaklaştıklarını göstermektedir.

1945 sonrası hızlı şekilde sanayileşme yaşayan Almanya, işçi göçü olarak dışarıdan gelen farklı coğrafyalardaki kişilere kapılarını açıp bu kişilerin ülkelerinde kalıcı olmayacakları ve geçici bir süre sonra geri dönecekleri hususunda kalıcı politikalar belirlememiştir. Fakat 1960 sonrası iyileştirilen işçi hakları, ailelerin bir araya getirilmesi konuları söz konusu olduğunda nüfusun % 9’u geçici statüde olmaktan çıkıp kalıcı olarak ülke vatandaşı kabul edilmiştir (Martin, 1995).

Almanya’da Max Frisch’in “işçi istemiştik, insanlar geldi.” sözü devletin çokkültürlülük kavramına bakış açısını yansıtırken işçi sınıfında yer alan kişilerin ülkede kalıcı duruma gelmesi de devlet tarafından farklı politikalar üretilmesini gerekli kılmıştır. Bu bağlamda Almanya, göçmenleri kendi kültürlerine entegre etmek için Uyum Zirvesi başlığı altında toplanarak azınlıklar için yasalar çıkarmışlardır. Göçmenlerin devlet kadrolarında yer alabilmesi, dil edinimi için kursların sunulması, eğitim ve spor gibi faaliyetlerden

yararlanılabilmesi gibi yasalar bu süreçte ortaya çıkmıştır. Yeşiller Partisi'nin Uyum Sözcüsü Federal Parlamento Milletvekili Mehmet Kılıç, beşincisi düzenlenen Uyum Zirvesi toplantısını şu sözlerle eleştirmiştir: *"Göçmenlerin hakları konusundaki çok önemli konular bilinçli olarak devre dışı bırakılmıştır. Bunlar arasında vatandaşlığa alımların kolaylaştırılması, Avrupa Topluluğu vatandaşı olmayan insanların yerel seçimlere katılımının gerçekleştirilmesi ve göçmen çocukların zararına olan çok eskimiş ve köhnemiş eğitim sisteminin modernize edilmesi, bu konular maalesef tartışılmıyor."* (Ceylan, 2016).

Yaşam standartlarının üst düzeyde olduğu İsviçre, heterojen yapıya sahip olan ve kültürel mozaikten etkilenen bir diğer ülkedir. Almanca, Fransızca, Romanca ve İtalyanca'nın resmi olarak konuşulduğu ülke; dini inanış bakımından da farklılıklara sahiptir. Refah düzeyi yüksek olan İsviçre'de çokdillilik kavramının kabul edilmesi ve Fransızca konuşan toplulukların İsviçre'nin batısında, İtalyanca ve Romanca konuşan toplulukların Alpler'in güneyinde toplanmış olması bu ülkede farklı dillerin bir arada yaşadığının ve farklı dil kümelerinin de bir araya toplanması sonucunda kendi aralarında kuvvetli iletişim bağı kurduklarının göstergesidir. Bireyler devletin resmi kurumlarıyla iletişime geçtikleri zaman kendi dillerini kullanma ve bu dilde cevap alma hakkına sahiptir. Dolayısıyla dil çeşitliliği ve özgürlüğü sunan İsviçre bu hususta büyük bir kaos ortamı yaşamadan farklı kültürleri bir arada tutabilmiştir (Ergil, 1995, s. 159).

Avrupa'da çokkültürlü eğitim. Arslan (2016)'ın "Çokkültürlü eğitim ve Türkiye" başlıklı makalesinde bahsettiği üzere, çokkültürlü eğitimin ABD, Kanada, İngiltere ve Avustralya gibi ülkelerde konu olarak araştırılmasının yanı sıra eğitim programlarında da bu kavram göz önünde bulundurularak eğitimin bu bağlamda yapılandırıldığı saptanmıştır (Vatandaş, 2002, s. 23). Yoğun şekilde göç alan ve farklı kültürlere sahip birçok insana ev sahipliği yapan bu ülkeler eğitim anlamında da bu farklı yapının farkında olarak adımlar atma gereği duymuşlardır.

İngiltere, farklı etnik kökenlerin bir arada bulunmasının toplumda ayrıma neden olacağı ihtimalini varsayarak eğitimde çokkültürlü bir yaklaşım benimsemiştir. Anayasada ve resmi kaynaklarda yer verilmemesine rağmen eğitim alanında 'herkes için eğitim' anlayışı benimsenerek toplumdaki tüm bireylerin birlikte yaşayıp kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam oluşturulması sağlanmış ve hoşgörü çerçevesinde verilen bir eğitim anlayışı benimsenmiştir (Shaw, 1988, s. 258). Özellikle 1960'lı yıllarda farklı kültürleri tanıyıp eğitim ortamında da var olan farklı kültürlerin bir arada bulunmasına zenginlik olarak bakılmıştır (Kowalczewski, 1982, s. 157).

ABD ve Kanada, önceleri izlemiş oldukları eritme politikası olarak da bilinen asimilasyon anlayışından vazgeçerek son dönemlerde farklılıkların tanınmasına yönelik tutum geliştirmişlerdir (Paulston, 1976, s. 276). Bu kavram ABD'de toplumun bir gerçeği olarak kabul edilmiş ve birleştirici bir unsur olarak görülmüştür (Tesconi, 1984, s. 88). Eğitimde farklı yaklaşımlar belirleyerek çokkültürlü yapıyı kabul ettiğini gösteren ABD'de bireyin kendi öz saygısını bilerek toplumda kendi kültürüyle var olmasını ve eşit şekilde eğitim almasını sağlayan bir yapılanma meydana gelmiştir. Öyle ki öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce aldıkları eğitim sürecinde de çokkültürlülük kavramına yönelik olarak eğitim almaları sağlanmıştır (Aydın, 2013, s. 35).

Literatürde yapılan çalışmalar ışığında çokkültürlü eğitimi Avrupa'da iyi şekilde temsil eden örneğin Kanada olduğu söylenebilir. Kanada, bünyesinde barındırdığı birçok farklı etnik yapının ülkelerinde zengin bir mozaik oluşturduğunu kabul ederek vatandaşlarını da farklı kültürleri zenginlik olarak kabul etmeleri konusunda desteklemiştir ve bu yönde görüş geliştirmelerini sağlamaya çalışmıştır (Aydın, 2013, s. 43). Kanada da uygulanan

çokkültürlü eğitim modeli 'en iyi çokkültürlü entegrasyon modeli' olarak tarif edilmektedir. Anayasada, eğitim müfredatında ve mevzuatta çokkültürlü yapının Kanada yaşamının temel bir özelliği olarak tanıtılması toplumdaki bireylerin de kavramı normalleştirerek birleşmelerini sağlamıştır (Kymlicka, 2012, s. 315). Ne olursa olsun toplumdaki her bireyin eşit eğitim almasını sağlama yolunda eğitim programları geliştiren ülke, farklı toplumların hepsini kapsayan toplum temelli eğitim anlayışına uygun ilerlemektedir (Ray, 1978, s. 19).

II. Dünya Savaşı sonrasında yoğun göç alan ülkelerden bir tanesi de Avustralya olarak bilinmektedir. Kendi yerli halkıyla beraber gelen göçler sonrası oluşan farklı etnik yapıdan dolayı kültürel anlamda bir kriz yaşayan Avustralya daha sonra çokkültürlü politikayı benimsemiş, farklılıkları ülkenin bir parçası olarak görerek bir birlikteliğin oluşmasını sağlamaya çalışmıştır (Strattonve Ang, 1998, s. 155-156). 1978'de uygulamaya konulan çokkültürlü eğitim politikasında; kültürel kimlik kavramına, farklılıkların kabul edilmesi ve olumlu tutum geliştirilmesine yönelik olarak toplumun teşvik edilmesine ve tüm üyelere fırsat eşitliği sunulmasına değinilmiştir (Lynch, 1982, s. 19).

Arslan (2016)'a göre, bahsedilen ülkeler dışında Avrupadaki diğer ülkeler çokkültürlülük konusunda kafa karışıklığı yaşamakta olup günümüzde de bu konu üzerinde tartışmaktadır.

Çokkültürlülük bağlamında Kanada örneği. Kanada, birçok Avrupa ülkesi ile kıyaslandığında çokkültürlülük kavramını ve bu kavramın eğitimde uygunabilmesini başarılı şekilde yürütebilen lider ülke pozisyonunda sayılabilir. Kanada'nın bu konuda açık bir şekilde başarılı olmasının nedenleri araştırıldığında ise Özensel (2012)'in 'Çokkültürlülük Uygulaması Olarak Kanada Çokkültürlülüğü' başlıklı makalesindeki görüşlerine yönelik olarak ortaya koyduğu değerlendirmeler ışığında bu ülkenin birçok farklı etnik kökene ev sahipliği yapan, çok göç alan ve aldığı göçleri bir zenginlik kabul edip süreci doğru yönetmesi sonucuna varılabilir.

Özensel (2012)'e göre, Kanada'nın çokkültürlülük bağlamındaki bu şöhreti yakalamasındaki öncelikli unsur dönemin eski başbakanlarından Pierre Trudeau'nun halkın refah seviyesini arttırırken aynı zamanda göç konusunda serbestlik sağlaması ve göçe teşvik etmesidir. Bugün Kanada çokkültürlülüğünün temelini oluşturan “Charter of Rights and Freedoms (Hak ve Özgürlükler Temel Yasası)” sayesinde devlet bir anlayış belirlemiştir. 1977 yılında temel 4 madde belirleyerek bunların uygulanması konusunda çaba sarf eden devlet bugün çokkültürlülük bağlamında oldukça taktir görmektedir.

Mahtani (2004)'ye göre, Kanada'nın bu konudaki bugünkü başarısının temel sebepleri arasında görülen maddeler şunlardır:

- Kendi kimliğini ve farklılıklarını özümseyip bunları devam ettirmek isteyen her kişiye özgür ortam sağlayarak kendilerini ifade etme hakkı verir.
- Bünyelerinde yaşayan farklı grupların kültürlerini geliştirerek bu gurpların Kanada kültürünü de benimsemeleri konusunda yardım eder.
- Toplumu oluşturan her bireyi bir arada tutarak yaratıcılığını gösterir.
- Farklı etnik kökene ait olan göçmenlere Kanada'da konuşulan dilleri öğretme konusunda yardımcı olur.

Devlet, farklı etnik kökene sahip vatandaşlarını her anlamda desteklemek için anadillerini öğrenmek isteyen bireylere dili öğretecek olan öğretmenlerini kendilerinin bulması şartıyla ücret desteği sağlayarak göçmenlerin dil öğrenmesi konusunda gerekli olan hassasiyeti de göstermiştir.

Kanada'da farklı kültürlere ait olan bireylerin kültürlerini tanıtılmalarına imkan vermek adına her yıl yaz aylarında yine devlet tarafından sağlanan maddi destek yardımıyla festivaller

düzenlenmektedir. Çokkültürlülük bağlamında adından sıkça söz ettiren ülke, farklı kültürlere olan saygısını farklı örneklerle de ortaya koymuştur. Kendi bünyelerinde yaşayan Amerikan vatandaşlarının köpek balığı avlanma hakkı talebinden sonra kültürel farklılıklara saygı duyduğu için çevreci vatandaşların tepkilerine maruz kalma durumunu da göz önüne alarak vatandaşların isteğini geri çevirmemiştir (Aktay, 2003, s. 73).

“Eşitlik”, ”katılım” ve “takdir etme” anlayışı ile politikalarını yürüten ülkede “Gücümüz sahip olduğumuz farklılıklardır; 169 ülke, 500 etnik grup” (Our strenght; Diversity, 169 countries, 500 ethnic gruops) sloganı ile karşılaşılması mümkündür . Isajiw (1999)’e göre Kanada’nın uygulamış olduğu kültür politikaları Avrupa’daki çoğu ülkeden ve Amerika’dan da farklı bir yapıya sahiptir. Literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında Amerika’nın kültür politikaları “eritme potası” olarak anılırken, Kanada’nın politikaları ise “karışık salata” olarak geçmektedir.

Özensel (2012)’e göre, Kanada’da maddi getirisi en yüksek olan ticaret de çokkültürlülük kavramıdır. Öyle ki dünya çapında çok okunan dergilerin neredeyse tümünde Kanada’nın yaşanabilir bir ülke olduğuyla sık sık karşılaşabiliriz. Kanada vatandaşı olmaya özendirilen bu başlıkların altında yazan “150-250 bin dolar karşılığında siz de vatandaşlık alabilirsiniz.” ifadeleri ülkenin çokkültürlülük ihraç ettiğinin göstergesi olarak ortaya sunulabilir.

Ülkede ayrışmayı ve hiyerarşiyi vurgulayan kölelik sisteminin, geçmişten bugüne kadar hiç olmaması durumu da ülkenin bu yönde olumlu ilerlemesini sağlamıştır denilebilir. Toplumun birlikte sağlıklı şekilde yaşadığı yer olan bu devlet de zaman zaman sorun yaşamak da olup iki uluslu devlet olan (İngiliz- Fransız) Kanada’da, Fransız bölgesi olan Quebecilerin, devletten ayrılarak kendilerine ait ayrı bir devlet kurma taleplerine yönelik olarak referandum yapılmıştır. Bu referandumda ayrılmalı diyenler % 49,42, ayrılmamalı

diyenler % 50,58 oranında oy vermiş ve Quebec Kanada'da kalarak Kanada eyaletlerinden biri olarak varlığını sürdürmeye devam etmiştir.

Din kavramının da cinsiyet, dil, ırk gibi kişiler arasında farklılık yaratan bir unsur olarak kabul edilmesi durumunda, Kanada'da devletin yönetiminde din faktörünün etkili olmadığını ve kuralların, yasaların bir dine bağlı kalınarak oluşturulmadığı ve bu kavramın yönetimde ön planda olmadığını belirtilebilir.

1700'lü yıllardan beri yoğun göç alan ülkede hakimiyet geç oluştuğundan belli bir devlet ideolojisi oturtulmamış, devletin vatandaşından isteği ise sadece vatandaşlık yasalarına uymaları gerektiği olmuştur. Sosyal vatandaşlığı ön plana çıkaran ülke, bireylerin "eşitlik ve hakkaniyet, diyalog ve istişare, hoşgörü ve uzlaşma, şefkat ve cömertlik, farklılıkları destekleme, doğayı koruma, özgürlük, barış ve şiddete karşı olma" yasalarına göre yaşamasını talep etmektedir (Kymlicka, 1998, s. 283).

Tüm bunlar bağlamında ülkenin, bünyesinde bulundurduğu farklı kimliğe sahip birçok vatandaşının refah seviyesini koruyarak bireylerin mutlu bir şekilde yaşamlarını idame ettirmelerini sağladığı söylenebilir.

Konu ile İlgili Yapılmış Araştırma ve Yayınlar

Yurt içi yapılan çalışmalar. Aydın ve Damgacı (2013), çokkültürlülük üzerine okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerine yer veren çalışmaların sayısı fazla iken üniversitelerde görev alan kadroların bu konuya bakış açılarını yansıtan çalışma sayısının az olduğunu belirterek yaptıkları çalışmada Türkiye'de farklı kültürleri içinde bulunduran ve metropol şehir olarak bilinen İstanbul'da görev yapan eğitim fakültesi öğretim görevlilerine sundukları anket bulgularına göre çokkültürlü eğitime ilişkin olumlu tutuma sahip olduklarını görmüşlerdir.

Polat (2012), tarafından yapılmış olan Kocaeli ilinde bulunan bazı devlet okullarının yöneticilerini kapsayan çalışmada yöneticilerin çokkültürlülük kavramına olumlu baktıklarını ortaya koymuştur.

Çoban, Karaman ve Doğan (2010)'ın tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin çokkültürlülük kavramına ve kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarını incelemek üzere yaptıkları araştırmanın sonucunda, öğrencilerin kültürel farklılıkları yaratan kavramlara ilişkin -sosyoekonomik düzey, siyasi görüş, din- olumlu tutum geliştirdiklerini ortaya koyarak kültürel farklılıklara yönelik saygı ve hoşgörü çerçevesinde yaklaştıklarını belirlemişlerdir. Toplumun aydın kesimini oluşturan kişilerin, eğitimde kültürel farklılıklardan kaynaklı ortaya çıkan sorunların çözüme kavuşmasının yolunun çokkültürlü eğitim felsefesinden geçtiğini savunmuşlardır.

Yılmaz ve Yılmaz (2012)'ın bir çokkültürlülük projesi olan farklı toplulukların birbiriyle iletişim kurmalarını, işbirliği yapmalarını, projeler geliştirmelerini amaçlayan Avrupa'daki okullarda çalışan personellere yönelik olarak oluşturduğu aynı zamanda farklı kültürlerle ait olan öğrencilerin de kullanabildiği e-twinning uygulamasına ilişkin ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmanın sonucunda da; öğrencilerin kullanmasını sağladıkları e-twinning projesiyle beraber kültürel etkileşimlerinin arttığını, farklı kültürlerden ve farklı milletlerden birçok öğrenci ile iletişim kurulmasını sağlayan bu projenin çokkültürlülük kavramını pozitif anlamda desteklediğini ortaya koyarken uygulamayı kullanan öğrencilerin başarılarında da bir artış meydana geldiğini gözlemlemişlerdir.

Ceylan (2016) tarafından çokkültürlülük kavramının Avrupa'daki yerini ve bu kavramın Almanya'daki karşılığını saptayabilmek adına yapmış olduğu çalışma sonucunda; Türklerin de göçleri sonucunda sosyolojik açıdan çokkültürlü bir ülke olan Almanya'daki hükümetin bu kültürel çeşitliliği yeterince dikkate almadığı ortaya çıkmıştır. Burada yaşayan

göçmenlerin milli bayramlarının resmi tatil edilmemesi, vatandaşlık verilebilmesi için dil şartına tabi tutulması, okullarda öğrencilere aynı oranda eşit hakların sunulmaması, kültürel farklılıklara saygı duyulmaması ve dini farklılıkların sorun teşkil etmesi hususlarında birliğe varamadığı ortaya konulmuştur. %9 oranında göçmen nüfusuna sahip olan Almanyada göçmen vatandaşlara iletilen açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda Alman hükümetinin bu konuda eksik olduğu anlaşılmaktadır.

Esen (2009), yaptığı çalışmada öğretmenlerin Türkiye'nin mozaik yapısı olduğunu kabul ettiklerini ancak bölünme endişesi duydukları için çokkültürlülük kavramına karşı ön yargı ile yaklaşabildiklerini ortaya koymuştur. Nitel olarak yapılan çalışmada öğretmenler, farklı kültürlerden gelen öğrencilere karşı bakış açısı olarak kendilerini olumlu yönde değerlendirirken diğer öğretmen arkadaşlarının bu konuda ön yargılı davranabildiklerinden bahsetmiştir.

Karaçam ve Koca (2012), yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin bazı kimliklere karşı olumsuz tutum geliştirdiklerini, aynı zamanda çokkültürlülük kavramı hakkında yeterli bilgiye ve donanıma sahip olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Esen (2009) ve Demirçelik (2012)'in yapmış oldukları nitel çalışma örneklerinde öğretmenlerin bu kavrama yönelik olarak eğitim alma taleplerinin olduğunu, kendilerini bu konuda geliştirebilecekleri hizmetiçi eğitimlerin yapılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra birçok öğretmen, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin kendilerini daha çok yorduklarından bahsetmişlerdir.

Bölüm III: Yöntem Bölümü

Bu bölümde araştırmada kullanılan çalışma modeli, evren ve örneklem grubu, kullanılan ölçme araçlarının detaylarına dair bilgiler, araştırmanın yapılma süreci ve araştırmada toplanan verilerin analiz edilmesinde kullanılan yöntemler hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmeni adaylarının çokkültürlülük algılarını incelemek amacıyla araştırma modeli olarak Genel Tarama Modelleri kapsamında olan ‘İlişkisel Tarama Modeli’ kullanılmıştır. Bünyesinde çok sayıda birim yer alan bir evren için genelleme yapılabilecek bulgular elde etmek maksadıyla, evrenin tümü veya belirli bir bütünü kullanılarak yürütülen araştırmalar ‘Genel Tarama Modelleri’ şeklinde tanımlanmaktadır. Bu model ele alınarak kurgulanan araştırmalar, geçmiş bir zamanda veya şimdiki bir durumu değiştirmeye kalkmaksızın, var olduğu biçimde betimlemeyi amaç edinen araştırmalardır. Genel Tarama Modellerinin bir türü olan İlişkisel tarama modeli ise bir ya da birden fazla değişken arasındaki bir ilişki bulunup bulunmadığını ve var olan ilişkinin derecesini belirlemek amacıyla kullanılan bir modeldir (Karasar, 2010).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde okumakta olan 240 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubuna seçilen katılımcılar ‘Elverişli Örneklem’ yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu örneklem yöntemi, en basit şekilde ulaşabilen, zaman, iş gücü ve maliyet bağlamında araştırma için en kolay şekilde ve kısa zamanda gereken sayıda

katılımcının seçilerek örneklem grubunun oluşturması temeline dayanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama aracı olarak Sosyodemografik Bilgi Formu ve Çokkültürlülük Algı Ölçeği kullanılmıştır.

Sosyodemografik bilgi formu. Araştırmada kullanılan Sosyodemografik Bilgi Formu'nda cinsiyet, yaş, not ortalaması, yaşam yeri, sosyoekonomik durum, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumuna yönelik olmak üzere toplamda 12 soru demografik soru yer almaktadır.

Çokkültürlülük algı ölçeği. Çokkültürlülük Algı Ölçeği, Ayaz (2016) tarafından öğretmen adaylarının çokkültürlülük ile ilgili algılarını belirlemek amacıyla geliştirilen bir ölçme aracıdır. Ölçekte toplam 15 madde yer almaktadır. Maddeler, (1) Hiç katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle katılıyorum olarak 5 dereceli likert tipinde 1 ile 5 arasında puanlanmaktadır . Elde edilebilecek en az puan 15, en fazla puan ise 75'dir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçek tek alt boyuttan oluşmaktadır ve tüm maddeler toplanarak toplam puan hesaplanmaktadır. Ölçek bireyin kendisi tarafından yanıtlanmakta ve cevaplama sürecinde zaman sınırlaması bulunmamaktadır. Ölçekten alınan puanların artması çokkültürlülük algısının olumlu olduğunu, alınan puanların azalması ise çokkültürlülük algısının olumsuz olduğu anlamına gelmektedir

Çokkültürlülük Algı Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenirlik çalışması, Ayaz (2016) tarafından yapılmıştır. Geçerlilik çalışmasında faktör analizi uygulanmıştır. İlk olarak verilerin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla KMO değerinin ve Bartlett Küresellik testi değerine bakılmıştır. Faktör analizi için KMO'nun 0.60'tan yüksek ve Bartlett testinin istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2014).

Uygunluk testi sonucunda KMO değeri 0.932 olarak hesaplanmıştır. Bartlett Küresellik Testi ise anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 883.450$, $sd=325$). Bu sonuçlar doğrultusunda verilerin faktör analizine uygun olduğuna karar verilmiştir. Faktör analizinde Temel Bileşen analizi ve Direct Oblimin döndürme yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonucunda toplam varyansın %43.127'sini açıklayan tek faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte ölçeği uyum geçerliliği ÇAÖ ve ÖÇTÖ ile elde edilen bulguların korelasyonu hesaplanmıştır. Aynı gruba uygulanan ölçekler arasında $r=.74$ ($p<.01$) düzeyinde anlamlı bir ilişki hesaplanmıştır.

Ölçeğin güvenirlik çalışmasında Cronbach Alpha, Spearman-Brown ve Guttman Split-Half katsayıları kullanılmıştır. Analiz sonucunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.942, Spearman-Brown korelasyon katsayısı 0.882 ve Guttman Split-Half katsayısı 0.882 olarak hesaplanmış ve 0.70'in üzerinde değerler aldığı görülmüştür. Bu çalışmanın örneklem grubunda da Cronbach's Alfa güvenirlik katsayısı 0,911 olarak hesaplanmıştır.

Tüm bu bulgular ışığında Çokkültürlülük Algı Ölçeğinin bu araştırmada kullanılabilir ve geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

Verilerin Toplanması

İlk aşamada, çalışmanın konusu, kullanılacak ölçekler ile değişkenler ve araştırma modeline karar verilerek araştırma sunumu hazırlanmıştır. İkinci aşamada, araştırmanın uygulama aşamasına geçilmiş ve örneklem grubundan veriler toplanmıştır. Üçüncü aşamada ise toplanan veriler analiz edilmiştir. Son aşamada ise çalışma sonuçları raporlanarak araştırma sona erdirilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri analizi süreci iki temel adımdan oluşturulmuştur: İlk aşamada frekans tabloları oluşturulmuş ve bu tablolar değerlendirilerek kayıp ve hatalı değerler incelenmiş, bu veriler veriler ile ilgili gerekli kontroller ve düzeltmeler uygulanmıştır. İkinci aşamada ise araştırmada kullanılan ölçme araçları ve değişkenlere ait betimleyici istatistikler gösterilmiş ve ölçme araçlarından elde edilen veriler sosyo-demografik değişkenler açısından analiz edilmiştir.

Analiz sürecinde kullanılacak testlere karar verilirken bazı parametrelerin değerlendirilmesi ve varsayımların karşılanması gerekmektedir. Bu varsayımlar normallik varsayımı, varyansların homojenliği ve grup sayıları varsayımlardır. Bu varsayımlar karşılandığı takdirde parametrik testler, karşılanmadığı durumlarda ise parametrik olmayan testler kullanılmaktadır.

Normallik varsayımı Q-Q, dal yaprak ve kutu çizgi grafikleri ile çarpıklık-basıklık değerleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Varyansların homojenliği varsayımının değerlendirilmesi için Levene testi kullanılmıştır.

Çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,50$ arasında bulunduğu belirlenmiştir. Çarpıklık ve Basıklık değerlerinin $\pm 1,50$ aralığında olması verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığının bir göstergesidir. (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu sebeple, verilerin normal dağıldığı belirlenmiş, grup sayısı ve varyansların homojenliği varsayımının karşılandığı durumlarda verilerin analizinde gruplar arasındaki farklılıkların belirlenmesinde kullanılan parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Bağımsız Gruplar t-testi kullanılmıştır. Grup sayısı varsayımı karşılanmadığında ($n < 30$) ise parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Verilerin analizinde SPSS (Statistical Package Programme For Social Sciences) 25 paket programı kullanılmıştır.



Bölüm IV: Bulgular

Tablo 6

Demografik Değişkenler İçin Sayı ve Yüzde Dağılımı

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	159	67,4
	Erkek	77	32,6
	Toplam	236	100,0
Yaş	20-21	182	77,1
	21-22	32	13,6
	22-23	10	4,2
	23 ve Üstü	12	5,1
	Toplam	236	100,0
	Not Ortalaması	0-2,00	18
	2,01-2,50	65	27,5
	2,51-3,00	109	46,2
	3,01-4,00	44	18,6
	Toplam	236	100,0
Sınıf	1. Sınıf	76	32,2
	2. Sınıf	46	19,5
	3. Sınıf	93	39,4
	4. Sınıf	21	8,9
	Toplam	236	100,0
Yaşam Yeri	Köy	37	15,7
	Kasaba/İlçe	41	17,4
	Şehir	87	36,9
	Büyükşehir	71	30,1
	Toplam	236	100,0
	Ekonomik Durum	Alt	56
	Orta	142	60,2
	Üst	38	16,1
	Toplam	236	100,0
Anne Eğitim Durumu	Okula Gitmeyen	24	10,2
	İlkokul Mezunu	134	56,8
	Ortaokul Mezunu	32	13,6
	Lise Mezunu	33	14,0
	Üniversite Mezunu	13	5,5
	Toplam	236	100,0
Baba Eğitim Durumu	Okula Gitmeyen	10	4,2
	İlkokul Mezunu	83	35,2
	Ortaokul Mezunu	54	22,9
	Lise Mezunu	56	23,7
	Üniversite Mezunu	33	14,0
	Toplam	236	100,0

Tablo 6'da katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular verilmiştir.

Katılımcıların 159'u (67,4%) kadın ve 77'si (32,6) erkektir.182 (77,1%) katılımcı 20-21, 32 (13,6%) 21-22 yaşında, 10 (4,2%) 22-23 yaşında ve 12 (5,1%) 34 yaş ve üstündedir.

Sınıfta 76 (32,2%), 2. Sınıf 46 (19,5%), 3. Sınıf 93 (39,4%) ve 4. Sınıf 21 (8,9%) düzeyindedir.

Katılımcıların 37'si (15,7%) köyde, 41'i (17,4%) kasaba/ilçede, 87'si (36,9) şehirde ve 71'i (30,1) büyükşehirde yaşamaktadır.

Alt gelir grubunda 56 (23,7%), orta gelir grubunda 142 (60,2%) ve üst gelir grubunda 38 (16,1%) katılımcı bulunmaktadır.

Anne eğitim durumuna göre okula gitmeyen 24 (10,2%), ilkokul mezunu 134 (56,8%), ortaokul mezunu 32(13,6%), lise mezunu 33 (14,0%) ve üniversite mezunu 13 (5,5%) katılımcı bulunmaktadır.

Baba eğitim durumuna göre okula gitmeyen 10 (4,2%), ilkokul mezunu 83 (35,2%), ortaokul mezunu 54 (22,9%), lise mezunu 56 (23,7%) ve üniversite mezunu 33 (14,0%) katılımcı bulunmaktadır.

Tablo 7

Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Ait Betimleyici İstatistikler

Ölçekler	Min	Max	Çarpıklık	Sh	Basıklık	Sh	\bar{x}	Ss
Çok Kültürlülük Algı Ölçeği	65	124	-0,452	0,158	0,411	0,316	102,32	12,03

Tablo 7'de Çok Kültürlülük Algı Ölçeği puanları için en küçük-en büyük değerler, eğiklik-basıklık değerleri ve standart hataları, ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği için aralık 65-124 arasında, çarpıklık=-0,452 olarak ve standart hatası=0,158 olarak, basıklık= 0,411 ve standart hatası= 0,316 ortalama= 102,32 ve standart sapma= 12,03 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 8

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği' nin Güvenirlik Analizi Sonucu

Ölçekler	Cronbach's Alfa
Çok Kültürlülük Algı Ölçeği	0,911

Tablo 8'de Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin Cronbach's Alfa güvenirlik analizi sonucu verilmiştir.

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği'nin Cronbach's Alfa güvenirlik katsayısı 0,911 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 9

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Ölçek	Değişken	n	\bar{x}	ss	t	Sd	p
Çok Kültürlülük Algı Ölçeği	Kadın	159	103,78	9,90	2,343	108,219	0,021*
	Erkek	77	99,32	15,20			

*p<0,05; **p<0,01

Tablo 9'da Çok Kültürlülük Algı Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları verilmiştir.

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(108,219)}=2,343$; $p<0,05$). Kadın katılımcıların Çok Kültürlülük Algı Ölçeği puanlarının ($103,78\pm 9,90$), erkek katılımcılarınkinden ($99,32\pm 15,20$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 10

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek	Değişken	n	SO	H	Sd	p
Çok Kültürlülük Algı Ölçeği	20-21	182	120,14	5,829	3	0,120
	21-22	32	101,58			
	22-23	10	101,10			
	23 ve Üstü	12	153,21			

*p<0,05; **p<0,01

Tablo 10’da Çok Kültürlülük Algı Ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir.

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir (p>0,05).

Tablo 11

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Not Ortalaması Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek	Değişken	n	SO	H	Sd	p
Çok Kültürlülük Algı Ölçeği	0-2,00	18	82,56	6,923	3	0,074
	2,01-2,50	65	130,18			
	2,51-3,00	109	117,55			
	3,01-4,00	44	118,31			

*p<0,05; **p<0,01

Tablo 11’de Çok Kültürlülük Algı Ölçeği puanlarının not ortalaması değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir.

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği puanlarının not ortalaması değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir (p>0,05).

Tablo 12

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek	Değişken	n	SO	H	sd	p
Çok Kültürlülük Algı Ölçeği	1. Sınıf	76	119,43	1,686	3	0,640
	2. Sınıf	46	113,02			
	3. Sınıf	93	116,61			
	4. Sınıf	21	135,50			

*p<0,05; **p<0,01

Tablo 12’de Çok Kültürlülük Algı Ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir.

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir (p>0,05).

Tablo 13

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Yaşam Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek	Değişken	n	\bar{x}	ss	F	Sd	P
Çok Kültürlülük Algı Ölçeği	Köy	37	104,51	10,05	0,673	3	0,673
	Kasaba/İlçe	41	100,68	14,13			
	Şehir	87	102,08	11,93			
	Büyükşehir	71	102,44	11,90			

*p<0,05; **p<0,01

Tablo 13’de Çok Kültürlülük Algı Ölçeği puanlarının yaşam yeri değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları verilmiştir.

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği puanlarının yaşam yeri değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>0,05).

Tablo 14

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Ekonomik Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek	Değişken	n	\bar{x}	ss	F	sd	P	Fark
Çok Kültürlülük Algı Ölçeği	Alt	56	102,32	11,94	3,582	2	0,029*	2<3
	Orta	142	101,10	11,81				
	Üst	38	106,92	12,23				

*p<0,05; **p<0,01

Tablo 14’de Çok Kültürlülük Algı Ölçeği puanlarının ekonomik durum değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları verilmiştir.

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(2-233)}=3,582$; $p<0,05$). Üst düzey gelire sahip olan katılımcıların Çok Kültürlülük Algı Ölçeği puanlarının ($106,92\pm 12,23$), orta düzey gelire sahip katılımcılarınkinden ($101,10\pm 11,81$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 15

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek	Değişken	n	SO	H	Sd	p
Çok Kültürlülük Algı Ölçeği	Okula Gitmeyen	14	140,89	5,006	4	,287
	İlkokul Mezunu	10	122,25			
	Ortaokul Mezunu	134	105,83			
	Lise Mezunu	32	112,19			
	Üniversite Mezunu	33	121,50			

* $p<0,05$; ** $p<0,01$

Tablo 15’de Çok Kültürlülük Algı Ölçeği puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir.

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 16

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek	Değişken	n	SO	H	Sd	p
Çok Kültürlülük Algı Ölçeği	Okula Gitmeyen	10	130,35	3,959	4	0,412
	İlkokul Mezunu	83	114,83			
	Ortaokul Mezunu	54	111,23			
	Lise Mezunu	56	132,85			
	Üniversite Mezunu	33	111,70			

* $p<0,05$; ** $p<0,01$

Tablo 16’da Çok Kültürlülük Algı Ölçeği puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir.

Çok Kültürlülük Algı Ölçeği puanları baba eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).



Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Bu çalışma, Türkçe öğretmenliği alanında eğitim gören öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarını ortaya koymak ve bu algıları farklı değişkenler açısından değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda Türkçe öğretmenlerinin çokkültürlülük algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Literatürde yapılmış diğer araştırmalar incelendiğinde, benzer şekilde Damgacı & Aydın (2013) ve Demir (2012)'in; akademisyenler örnekleminde yaptıkları araştırmalar sonucunda, öğretim elemanlarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde farklı örneklem gruplarında yapılan araştırmalar da bu bulguları destekler nitelikte sonuçlar ortaya koymuştur (Coşkun, 2012; Demir ve Başarır, 2013; Çoban, Karaman ve Doğan, 2010; Yavuz ve Anıl, 2010; Polat, 2009). Sonuç olarak, Türkiye’de ve dünyada çokkültürlü eğitimle ilişkili çalışmalar incelendiğinde eğitimcilerin çokkültürlülüğe yönelik pozitif bir tutum içerisinde oldukları görülmektedir (Damgacı ve Aydın, 2013).

Cinsiyet. Yapılan çalışma sonucunda, kadın ve erkek katılımcıların çokkültürlülük algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu ve kadın katılımcıların çokkültürlülük algılarının erkek katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Arslan ve Çalmaşur (2017)'un, ilkokul ve ortaokul öğretmenleri örnekleminde yaptığı çalışmada ve aynı şekilde Demircioğlu ve Özdemir (2014)'in pedagojik formasyon öğrencilerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi çalışmasında da benzer sonuçlara ulaştığı görülmüştür. Literatürde bulunan diğer araştırmalar incelendiğinde Akkaya, Kırmızı ve İşçi(2018)'nin çokkültürlülük algısının cinsiyete göre farklılık göstermediğini belirlenmiştir.

Ayrıca, literatürde çokkültürlülüğe yönelik tutumlarının ve yeterliliklerin incelendiği bazı benzer çalışmalarda da cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır (Toprak, 2008; Çalışkan ve Gençler, 2016; Polat, 2009; Polat, 2012; Bulut ve Başbay, 2014; Akkaya ve İşci, 2017; Başbay, Kağnıcı ve Sarsar, 2013). Bu sonuçlar literatürde yer alan araştırma sonuçlarının birbirleri ile uyumlu olmadığını göstermektedir. Literatürdeki bulgularda görülen bu farklılıklar; araştırmalarda kullanılan örneklem grubunun kültürel, demografik ya da kişisel özelliklerindeki farklılıklardan dolayı ortaya çıkmış olabilir.

Yaş. Yaş değişkenine göre katılımcıların çokkültürlülük algılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde, bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde Damgacı ve Aydın (2013), Demircioğlu ve Özdemir (2014) ile Arslan ve Çalmaşur (2017) araştırmalarda yaş değişkeninin çok kültürlülük açısından anlamlı bir farklılığa sebep olmadığını belirlemiştir. Ancak, Çalışkan ve Gençler (2016) yaş ve çokkültürlülüğe ilişkin tutum arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu bulmuştur. Bu sonuçlar literatürde yer alan araştırma bulgularının tutarlı olmadığı göstermektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak katılımcıların yaşlarının çokkültürlülük algısı açısından herhangi bir farklılık oluşturmadığı ve yaş gruplarındaki katılımcıların benzer çok kültürlülük algısına sahip olduğu söylenebilir.

Not ortalaması. Not ortalaması değişkenine açısından katılımcıların çokkültürlülük algılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde not ortalamasına göre çokkültürlülük algısının araştırıldığı herhangi bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak katılımcıların not ortalamalarının çokkültürlülük algısı açısından herhangi bir farklılık oluşturmadığı ve farklı not ortalamalarına sahip katılımcıların benzer çok kültürlülük algısına sahip olduğu söylenebilir.

Sınıf. Sınıf düzeyi değişkenine göre katılımcıların çokkültürlülük algılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde, Akkaya, Kırmızı ve İşçi (2018) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarının, Çalışkan ve Genç (2016)'in çalışmasında ise çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların literatürdeki araştırmalarla uyum içerisinde olduğu görülmektedir. Bu bulgular, katılımcıların sınıf düzeyinin çokkültürlülük algısı açısından değerlendirildiğinde kayda değer farklılık ortaya çıkarmadığı ve değişik sınıf düzeylerinde eğitim gören katılımcıların benzer çok kültürlülük algısına sahip olduğu söylenebilir. Her ne kadar anlamlı farklılık bulunmasa da, her iki çalışmada da yüksek sınıf grubunun daha yüksek çokkültürlülük algısına sahip olduğu görülmektedir.

Yaşam yeri. Yaşam yeri değişkenine açısından katılımcıların çokkültürlülük algılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde, benzer sonuçlar ortaya konan çalışmalara rastlanmıştır. Aslan ve Çalmaşur (2017) ile Demircioğlu ve Özdemir (2014) araştırmalarında çokkültürlülük algısından yaşam yerine göre farklılaşmadığını bulmuşlardır. Literatürdeki araştırmalar ile bu çalışmanın sonuçlarının uyumlu olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak katılımcıların yaşam yerlerinin çokkültürlülük algısı açısından herhangi bir farklılık oluşturmadığı ve farklı yaşam yerlerinde yaşayan yada yetişen katılımcıların benzer çok kültürlülük algısına sahip olduğu söylenebilir.

Ekonomik durum. Ekonomik durum değişkenine göre katılımcıların çokkültürlülük algılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Üst düzey gelir sahip katılımcıların orta gelir düzeyindeki katılımcılarda daha fazla çokkültürlülük algısına sahip olduğunu görülmüştür. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde Çalışkan ve Genç (2016) 'in çalışması sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumlarının aile gelir

düzeylelerine göre anlamlı farklılık göstermediğini göstermektedir. Bu çalışmaları bulgularının birbirleri ile uyum içinde olmadığı görülmektedir. Bu durum araştırmalarda kullanılan örneklem grubunun kültürel, demografik ya da kişisel özelliklerinden bulunan farklılıklardan dolayı ortaya çıkmış olabilir. Gelir durumunda ortaya çıkan farklılık, üst gelir düzeyine sahip katılımcıların daha kaliteli eğitim alması sonucunda çokkültürlülük açısından daha duyarlı olmuş olabilirler.

Anne eğitim durumu. Anne eğitim durumu değişkenine göre katılımcıların çokkültürlülük algılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde, Benzer şekilde Akkaya, Kırmızı ve İşçi (2018)'nin yaptığı araştırma öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarının anne eğitim durumuna göre farklılaşmadığını göstermektedir. Bu bulgular değerlendirildiğinde katılımcıların anne eğitim durumu açısından çokkültürlük algısının herhangi bir farklılık oluşturmadığı ve farklı eğitim düzeylerine sahip anneleri bulunan katılımcıların benzer çok kültürlülük algısına sahip olduğu söylenebilir.

Baba eğitim durumu. Baba eğitim durumu değişkenine göre katılımcıların çokkültürlülük algılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde, Benzer şekilde Akkaya, Kırmızı ve İşçi(2018)'nin yaptığı araştırma öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarının baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığını göstermektedir. Bu bulgular değerlendirildiğinde katılımcıların baba eğitim durumu açısından çokkültürlük algısının herhangi bir farklılık oluşturmadığı ve farklı eğitim düzeylerine sahip anneleri bulunan katılımcıların benzer çok kültürlülük algısına sahip olduğu söylenebilir.

Sonuç

Çokkültürlülük Algı Ölçeği puanlarının cinsiyete ve ekonomik durum değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kadın katılımcıların

çokkültürlülük algısının erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu ve üst ekonomik duruma sahip katılımcıların da çok kültürlülük algısının orta ekonomik duruma sahip olan katılımcılardan daha fazla olduğu görülmüştür.

Çokkültürlülük Algı Ölçeği puanlarının yaş, genel not ortalaması, sınıf, yaşam yeri, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Öneriler

Araştırmacılara öneriler.

- Bu çalışmada çokkültürlülük olgusu cinsiyet, ekonomik durum, yaş, genel not ortalaması, sınıf, yaşam yeri, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Diğer çalışmalarda çokkültürlülük olgusu farklı demografik değişkenler açısından incelenebilir.
- Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu nedenle araştırma sürecinde herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Çokkültürlülük bağlamında yapılacak yeni araştırmalarda ön test ve son test kontrol gruplu deneysel çalışmalar planlanabilir. Yapılacak eğitim ya da danışmanlık vb. gibi çeşitli müdahalelerin etkisi incelenebilir.
- Araştırmada çokkültürlülük olgusu yalnızca demografik özellikler açısından incelenmiştir. Yapılacak farklı çalışmalarda çokkültürlülük olgusunun farklı değişkenlerle ilişkisi ve çokkültürlülüğü etkileyebilecek farklı değişkenler ile araştırmalar planlanabilir.

- Araştırma, Türkçe öğretmen adayları örnekleminde yapılmıştır. Gerek farklı branşlarda eğitim gören öğretmen adayları ile gerekse değişik yaş ve demografik özellikler açısından farklı örneklem gruplarına uygulanarak elde edilen sonuçların farklı örneklemlerdeki doğruluğu incelenebilir.
- Araştırmada demografik değişkenlere göre gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırma yapılan grupların örnek sayıları eşit veya birbirine yakın alınarak gruplar arasında bulunan farklılıklar daha net bir biçimde belirlenebilir.
- Araştırmada örneklem gruplarından veri toplamak amacıyla katılımcının kendisi tarafından cevaplanan kendini değerlendirme türünde ölçme araçları kullanılmıştır. Daha detaylı çıkarımlar yapmak ve daha kapsamlı sonuçlar elde etmek açısından uzman bir görüşmeci ile yapılan bireysel görüşmelerin de planlandığı araştırma modelleri kurgulanabilir.

Yöneticilere öneriler.

- Araştırmanın örneklem grubunda yer alan bazı katılımcıların çokkültürlülük algısının düşük olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, okul yöneticileri tarafından okul içerisinde çokkültürlülük algısını belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Türkçe dersi, öğrencilerin farklı kültürleri birlikte detaylı şekilde tanıyabilecekleri bir alandır. Farklı kültürleri tanıtmaya yönelik olarak işlenecek olan metinler, hazırlanabilecek drama gösterileri ve tiyatro oyunları, yapılacak münazara etkinlikleri, öğrencilerin kendi düşüncelerini, inanışlarını ve kültürlerini rahatça ifade edip kendilerini en iyi şekilde yansıtabilecekleri konuşma ve yazma yöntemi gibi birçok yöntem ile kültürlerarası etkileşim rahatça sağlanabilir. Birbirlerinin

kültürlerini tanıyan, farklılıklarına hakim olan ve tüm farklılıkları saygıyla karşılayan bireylerin gelişimi, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sağlıklı şekilde sürdürülmesi, toplumdaki huzurunun ve refah seviyesinin artırılması da bu sayede kolaylaşacaktır. Bu bağlamda Türkçe dersi müfredatına ilişkin olarak hazırlanan programların ve ders kitaplarının çokkültürlülük konusuna yönelik olarak farklı kültürleri tanıtan ve farklı kültürler arasında uzlaşma sağlayan yaklaşımla hazırlanması, bu müfredatı işleyecek olan Türkçe öğretmenlerinin ise çokkültürlülük hakkında yeterli donanıma sahip olmaları adına mezun olmadan önce mutlaka buna yönelik ders almaları hususunda programda gerekli değişiklikler yapılabilir.

- Atama görevi ile farklı kültürlerin olduğu yerlere giden öğretmenlerin oradaki öğrencileri anlayabilmesi ve onların kültürünü kavrayabilmesi hem öğretmen açısından hem de öğrenci açısından eğitim sürecinin sağlıklı bir iletişim ile sürdürülmesini sağlayacaktır. Kadın öğretmen adaylarının bu kavrama ilişkin bakış açıları daha olumlu düzeyde iken erkek öğretmen adaylarının kavrama bakış açıları daha negatif olduğu için tüm öğretmenleri kapsayan hizmet içi eğitim seminerleri yapılabilir ve yaygınlaştırılabilir.
- Türkiyede birçok özel eğitim kurumunda kültür olgusu ve farklı kültürleri tanıma adı altında Türkçe dersi kapsamında çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Örneğin; bir özel eğitim kurumunda her sene “Boram Boram Anadolu” adı altında yapılan farklı kültürlere ait lezzetlerin tadıldığı ve yemeklerin öykülerinin, ait olduğu yörenin tarihçesinin aktarıldığı etkinlikler düzenlenmektedir. Bireylerin birbirlerinin mutfak kültürlerine hakim oldukları ve doğup büyüdüğü topraklara ait olan tarihçeler hakkında bilgi sahibi oldukları bu etkinlikler bireyler arasındaki iletişimi güçlü kılarken ortak paydada birleşmelerini bazen de farklılıklardan keyif almalarını ve farklı kültürleri deneyimlemelerini sağlar. Bireylerin olumlu anlamda

etkileşim kurduğu bu gibi etkinlikler devlet desteği ile özel okulların yanı sıra tüm okullarda yaygınlaştırabilir ve yine Türkçe dersi kapsamında uygulamaya konulabilir.



Kaynakça

- Akkaya, N. ve İşçi, C. (2017). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük algıları, *I. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS)*, 24-26 Nisan, Alanya.
- Akkaya, N. & Kırmızı, F. S., & İşçi, C. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 308-335.
- Aktay, Y. (2003). Küreselleşme ve çokkültürlülük. *Tezkire Dergisi*, 1(35), 55-81.
- Aktekin, S. (Ed.). (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Akyüz, Y. (2009). *Türk eğitim tarihi (Başlangıçtan 1982'ye)* (14. baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Alena, J. (2014). The cultural diversity as a phenomenon of the multicultural society, *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 152, 1019 – 1021.
- Ameny-Dixon, G. M. (2003). Why multicultural education is more important in higher education now than ever: a global perspective. Erişim adresi: <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/AmenyDixon,%20Gloria%20M.%20Why%20Multicultural%20Education%20is%20More%20Important%20in%20Higher%20Education%20Now%20than%20Ever.pdf>.
- Anne, P. (2014). *Multiculturalism without Culture*, Princeton NJ: Princeton University Press.
- Arslan, S. (2016). Çokkültürlü eğitim ve Türkiye: Mevcut durum, beklentiler, olasılıklar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 412-428.

Arslan, A., & Çalmaşur, H. (2017). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ve demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 90-109.

Avcı, Y. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil-düşünce analizi teorisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(3).

Ayaz, M. F. (2016). Çokkültürlülük algı ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 15(57).

Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Banks, J. A. (1987). The social studies, ethnic diversity and social change. *The Elementary School Journal*, 87(5), (Special Issue: Social Studies), 531-543.

Banks, J. A. (1988). Approaches to multicultural curriculum reform. *Multicultural Leaders*, 1,17–19.

Banks, J. A. (1999). *An introduction to multicultural education (2nd ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Banks, J.A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. In J.A. Banks & C.H.M. Banks (Eds), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp.3-30) (7th Ed.). ABD: Wiley.

Barrington, J. M. (1981). From assimilation to cultural pluralism: A comparative analysis. *Comparative Education*, 17(1), 59-69. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/3098766>

- Başbay, A., Kağnıcı, D. Y., & Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(3), 47-60.
- Bradshaw, R. (1992). Multicultural students without multicultural education: A case study in misunderstanding. *Community Review*, 12(5), 143-152.
- Brown, M. R. (2007). Educating all students: Creating culturally responsive teachers, classrooms, and schools. *Intervention in School and Clinic*, 43(1), 57-62.
- Bulut, C., & Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.
- Bulut, S., & Kanatsoysal, Ö. & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Canatan, K. (2002). Hollanda'da çokkültürlü toplum tartışmaları ve karşı-çokkültürcü söylemin analizi, *Avrupa Günlüğü*, (2), Sh. 317-332, Berlin.
- Canatan, K. (2013). Avrupa toplumlarının göç algıları ve tutumları: Sosyolojik bir yaklaşım. *Sosyoloji Dergisi*, 3(27), 317-332.
- Carens, J. H. (2000). *Culture, citizenship, and community: A contextual exploration of justice as evenhandedness*. Oxford: Oxford University Press.
- Ceyhan, M. A. (2012). Eğitimde çokdillilik ve ayrımcılık: Sosyolojik, eğitimsel, dilbilimsel perspektifler. *Ayrımcılık: çok boyutlu yaklaşımlar*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Ceylan, Y. (2016). Çokkültürlülük Avrupa modelleri. *The Journal of International Social Research*, 9(43), 1207-1215.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Colombo, E. (2014). Multiculturalisms, *Sociopedia.isa*.
- Commission D.L. (1999). *Rapports de conférences intergouvernementales*. Conférence: Diveristé linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe. Vers un document cadre pour des politiques linguistiques éducatives, Actes de la conférence. Section des langues vivantes, Innsbruck-Autriche.
- Çalışkan, H., & Gençer, R. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeylerinin incelenmesi*. V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi, 52.
- Çoban, A. E., Karaman N. G., & Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1).
- Çoban Sural, Ü., & Gürel Arı, T. (2017). Göçmen çocuklara Türkçe eğitimi veren öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 996-1009.
- Damgacı, F., & Aydın, H. (2013). Akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 325-341
- Demir, S. (2012). Çok kültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 1453-1475.

- Demircioğlu, E., & Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 211-232.
- Demirçelik, E. (2012). *Çokkültürlü ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştığı güçlüklerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2017). Bir arada yaşamı ve geleceği kapsayıcı eğitimle inşa etmek. Erişim adresi: <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-gozlemevi/arastirma/bir-arada-yasami-ve-gelecegi-kapsayici-egitimle-insa-etmek-2/>
- Ergil, D. (1995). Çokkültürlülük ve çokdillilik. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 50(3), 159-165.
- Ergenç, Ö. (2009). *Osmanlı şehirlerinde esnaf örgütlerinin fiziki yapıya etkileri*. Erişim adresi: <http://www.dis.fatih.edu.tr/store/docs/53885RwNRA2K4.pdf>
- Ergil, D. (2010), *Kürtleri anlamak*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Ertan, Ö. (2012). Çokkültürlülük uygulaması olarak Kanada çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 1(7).
- Esen, H. (2009). *An analysis of public primary school teachers' dealing with difference in the absence of a multicultural education policy in Turkey* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Evkuran, M., (2014). Migration, cultural interaction and multiculturalism in global world, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 7(1), 8- 19.
- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. *Urban Education Monographs*.

- Gay, G. (1997). The relationship between multicultural and democratic. *Social Studies*, 88(1), 5-11. DOI:10.1080/00377999709603738.
- Gay G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Gordon, E. W. (1999). *Education and justice: A view from the back of the bus*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gutmann, A. (1996). Challenges of multiculturalism in democratic education. R. K. Fullinwider (Eds.), *Public education in a multicultural society: Policy, theory, critique* (pp.156-179). New York: Cambridge University Press.
- Gündüz, Y. Z., (2006). Avrupa Birliği'nin dil sorunu. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5, 199-217.
- Gündüz, M. (2013a). *Osmanlı eğitim mirası*. Ankara: Doğubatı Yayınları
- Gündüz, M. (2013b). Modern eğitimin doğuşu ve alternatif eğitim paradigmaları. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı 1, 66-80.
- Güven, E. D. (2005). Eğitim üzerine yinelenen eleştiriler, alternatif öneriler. *Pivolka*, 4(17), 68.
- Halah, A. (2015). Multicultural education: Teachers' perceptions and preparation. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 139-146.
- Harrison, L., Carson, R. L., & Burden J. (2010). Physical education teachers' cultural competency. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 184-198.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1994). Constructivism: principles, paradigms, and integration. *The Journal of Special Education*, 28(3), 233-247.

- Hoffman, D. M. (1996). Culture and self in multicultural education: Reflections on discourse, text, and practice. *American Educational Research Journal*, 33(3), 545-569. Erişim adresi (23.11.2019): <http://www.jstor.org/stable/1163276>.
- Human R. (2015). Geleceğimi hayal etmeye çalıştığımda hiçbir şey göremiyorum, Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların eğitime erişiminin önündeki engeller – kayıp nesil olmalarını önlemek. Erişim adresi (01.12.2019): <https://www.hrw.org/tr/report/2015/11/09/283247>.
- Isajiw, W. W. (1999). *Understanding diversity*. Toronto: Thompson Educational Publishing, Inc.
- Kaplan, M. (2001). *Kültür ve dil yayınları* (14. Baskı), İstanbul, s. 163.
- Karaçam M. S., & Koca, C. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının çokkültürlülük farkındalıkları. *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 23(3), 89–103.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kastoryano, R. (2000). *Kimlik pazarlığı, Fransa ve Almanya'da devlet ve göçmen ilişkileri* (Çev. A. Berktaş). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kaya, Y., & Aydın, H. (2014). Çokkültürlü eğitim yaklaşımının etkililik düzeyi: Bir meta-analiz çalışması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 145-166.
- Kea, C., Campbell-Whatley, G. D., & Richards, H. V. (2006). Becoming culturally responsive educators: Rethinking teacher education pedagogy. *National Center for Culturally Responsive Educational Systems*. 1-15.
- Kırpık, G. (2013). Fatih Sultan Mehmet'in diplomasi dilinde Türkçe ve diğer dillerin

karşılaştırılması. *I. Uluslararası Hünkâra Vefâ Sempozyumu Bildirileri*, 1-2 Mayıs 2013, Gebze/İstanbul.

Konda (2006). Toplumsal yapı araştırması 2006. Biz kimiz?. Erişim adresi (30 Ağustos 2019): http://www.konda.com.tr/html/dosyalar/ttya_tr.pdf.

Kowalczewski, P. S. (1982). Race and education: Racism, diversity and inequality, implications for multicultural education. *Oxford Review of Education*, 8(2), 145- 161. <http://www.jstor.org/stable/1050352>.

Kymlicka, W. (1988). *Çokkültürlü yurttaşlık*, (Çev. A. Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Kymlicka, W. (2012). Çokkültürlülük: Başarı, başarısızlık ve gelecek (Çev. F. Öztürk).

İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası, C, 70, 2, 297-332.

Lawrence, V. J. (1997). Multiculturalism, diversity, cultural pluralism... Tell the truth, the whole truth, and nothing but the truth. *Journal of Black Studies*, 27(3), 318-333. Erişim adresi (08.11.2019): <http://www.jstor.org/stable/2784781>.

Liggett, L., & Finley, S. (2009). Upsetting the apple cart: Issues of diversity in preservice teacher education. *Multicultural Education*, 16(4), 33-38.

Lynch, J. (1982). Community relations and multicultural education in Australia. *Comparative Education*, 18(1), 15-24. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/3098497>.

Mahtani, M. (2004) "Mixed race", *women, identity, and Canada's multicultural policy*, Ceris, Policy Matters, April.

Marangoz, G. (2014). *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı algısı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Martin, P. (1995). Immigration Issues in Germany and The US: Challenges and options, *Report of a Workshop Held, August 31, 1995, UC Berkeley, September 1.*
- MEB. (2012). Batılı ülkelerden 2 saat az ders veriyoruz. Erişim adresi (01.12.2019):
<http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/03102012.pdf>
- MEB (2014). Yabancılara yönelik eğitim-öğretim hizmetleri genelgesi. Erişim adresi (01.12.2019): http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html
- MEB (2016a). Demirci: Gem'ler üç yıl içinde misyonunu tamamlayacak. Erişim adresi (01.12.2019):
<http://meb.gov.tr/demirci-gemler-uc-yilicidemisyonusutamamlayacak/haber/11850/tr>
- MEB (2016b). Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi. Erişim adresi (15.01.2018): <https://pictes.meb.gov.tr/izleme>
- Uzun, E. M., & Bütün E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Milner H. R. (2006). Preservice teacher's learning about cultural and racial diversity: Implication for urban education. *Urban Education*, 41(4), 343-375.
- Mishra, S., & Kumar, C. B. (2014). Understanding diversity: A multicultural perspective. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 19(9), 62-66.
- NCATE, (1977). Standarts for the accreritation of teacher education. Washington, D.C.: *National Council for Accretitation of Teacher Education*. May.
- Nikels, H. J., & Mims, G. A., & Mims, M. J. (2007). Allies against hate: A school-based diversity sensitivity training experience. *The Journal for Specialists in Group Work*, 32(2), 126-138.

- Okoye-Johnson, O. (2011). Does multicultural education improve students' racial attitudes? Implications for closing the achievement gap. *Journal of Black Studies*, 42(8), 1252-1274.
- Özdemir, M. S. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: Kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.
- Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük uygulaması olarak Kanada çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1), 55-69.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking multiculturalism, cultural diversity and political theory*, London: Palgrave.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek; kültürel çeşitlilik ve siyasi teori* (Çev. B. Tanrıseven.). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Paulston, R. G. (1976). Ethnicity and educational change: A priority for comparative education. *Comparative Education Review*, 20(3), 269- 277. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/1187479>.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154- 164.
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çokkültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 334-343.
- Porter, R. E., & Samovar, L. A. (1991). Basic principles of intercultural communication. In L. A. Samovar & R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication: A reader* (6th ed.), (pp. 5-22). Belmont, CA: Wadsworth.

Ray, D. W. (1978). Cultural pluralism and the reorientation of educational policy in Canada.

Comparative Education, 14(1), 19-32. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/3098920>.

Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 25 (1), 208-229.

Shaw, B. (1988). The incoherence of multicultural education. *British Journal of Educational Studies*, 36(3), 250-29. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/3120944>.

Stratton, J., & Ang, I. (1998). Multicultural imagined communities: Cultural difference and national identity in the USA and Australia. In D. Bennett (Edt), *Multicultural states: Rethinking difference and identity* (pp.135-162), London: Routledge.

Şeker, B. D. (2006). Kente göç etmiş bir örnekte kültüre uyum (kültürlenme) süreçleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2).

Şimşek, S. (2002). Günümüz kimlik sorunu ve bu sorunun yaşandığı temel çatışma eksenleri. *U.Ü. Fen – Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(3).

Şişman, M. (2011). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.) Boston Ma: Pearson.

Taylor, M., & Fox, D. L. (1996). Valuing cultural diversity. *The English Journal*, 85(8), 87-90. Erişim adresi (11.11.2019): <http://www.jstor.org/stable/820052>

Tekinalp, Ş. (2005). Küreselleşen dünyanın bunalımı: Çokkültürlülük. *İstanbul Kültür Üniversitesi Dergisi*, 3(1).

- Tesconi, C. A. (1984). Multicultural education: A valued but problematic ideal. *Theory Into Practice*, 23(2), 87-92. DOI: 10.1080/00405848409543096.
- Toprak, G. (2008). *Öğretmenlerin çokkültürlü tutum ölçeğinin (teacher multicultural attitude survey) güvenilirlik ve geçerlik çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- TUİK (2018). Göç istatistikleri. Erişim adresi: <http://www.tuik.gov.tr>.
- Tüzün, I. (2017). Türkiye’de mülteci çocukların eğitim hakkını ve karşılıklı uyumunu destekleyen yaklaşımlar, politikalar ve uygulamalar. *Avrupa Liberal Forumu (ELF)*.
- UKAM (2013). Türkiye’de anadilde eğitim sorunu: zorluklar, deneyimler ve iki dilli eğitim modeli önerileri. Erişim adresi (08 Aralık 2019): [http://ukam.org/pdf/UKAM-Rapor1-TR\(1\).pdf](http://ukam.org/pdf/UKAM-Rapor1-TR(1).pdf)
- Ünal, I. (2004). Eğitim-Sen 4. demokratik eğitim kurultayı-çokdilli, çokkültürlü toplumlarda eğitim. *Komisyon Raporu*, s. 144-148
- Vatandaş, C. (2002). *Çokkültürlülük*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Villegas A. M., & Lucas T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Wanner, P. (2002). *Migration trends in europe*. Strasbourg: Council of Europe. Erişim adresi: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:39720>
- Yıldız, N. (2008). Kültürler arası eğitim. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6(22), 52-89.
- Yılmaz, F. (2016). Multiculturalism and multicultural education: A case study of teacher candidates’ perceptions. *Cogent Education*, 3, 1-13.
- Yılmaz, F. & Yılmaz, S. A. (2012). Çokkültürlülük projesi: e-twinning uygulamalarına ilişkin

öğrenci görüşleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 8.

Zeichner, K. M., Grant, C., Gay, G., Gillette, M., Valli, L., & Villegas, M. (1998). A research informed vision of good practice in multicultural teacher education: Design principles. *Theory and Practice*, 37(2), 163-171. DOI: 10.1080/00405849809543800.



Ekler

Ek-1 İzin Belgesi



Elif Aşçı 25.08.2019

Alıcılar: mf_ayaz ✓



Değerli Hocam,
Merhaba. Ben Elif Aşçı. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde yüksek lisans yapmakta olan bir öğretmenim. Tez konusu olarak çok kültürlülük kavramını ve öğretmen adaylarımızın bu konuya yaklaşımlarını araştırmak ve tezimde izniniz olursa sizin geliştirmiş olduğunuz Çok kültürlülük Algı Ölçeğini kullanmak istemekteyim...
Konuyla alakalı olarak geri dönüş yapabilirseniz çok mutlu olacağım. İyi çalışmalar dilerim.

Virüs bulunmuyor. www.avast.com

Mehmet Fatih AYAZ 26.08.2019

Alıcılar: ben ✓



Merhaba Elif Hocam,

Elbette kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dilerim. Yapabileceğim bir şey olursa tekrar iletişim kurmaktan çekinmeyin lütfen. İyi günler...

Doç. Dr. Mehmet Fatih AYAZ

Gönderen: Elif Aşçı <elifasci15@gmail.com>

Gönderildi: 25 Ağustos 2019 Pazar 16:19

Kime: mf_ayaz@hotmail.com <mf_ayaz@hotmail.com>

Konu: ÖLÇEK HAK.

Ek2-Çalışma Anketi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz: (1) Kadın (2) Erkek
 2. Yaşınız: (1) 20-21 (2) 21-22 (3) 22-23 (4) 23- üzeri
 3. Not Ortalamanız: (1) 0-2.00; (2) 2.01-2.50; (3) 2.51-3.00; (4) 3.01- 4.00
 4. Sınıfınız: (1) 1. Sınıf (2) 2. Sınıf (3) 3. Sınıf (4) 4. Sınıf
 5. Yaşamınızın çoğunu nerede geçirdiniz?
 (1) Köy (2) Kasaba (3) Şehir (4) Büyükşehir
 6. Ailenizin ekonomik durumunu nasıl algılıyorsunuz?
 (1) Alt düzeyde (asgari ücret) (2) Orta düzeyde (2.000-3.000) (3) Üst düzeyde (3.000 ve üzeri)
 7. Annenizin eğitim durumu nedir?
 (1) Okur-yazar değil (2) Okur-yazar (3) İlkokul mezunu
 (4) Ortaokul mezunu (5) Lise mezunu (6) Üniversite mezunu
 8. Babanızın eğitim durumu nedir?
 (1) Okur-yazar değil (2) Okur-yazar (3) İlkokul mezunu
 (4) Ortaokul mezunu (5) Lise mezunu (6) Üniversite mezunu
 9. Bir takma isim belirleyin.

No	ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK ALGI ÖLÇEĞİ	Hiç	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle
		1	2	3	4	5
1	Çevremdeki insanların farklı dille anlaşmaları beni rahatsız etmez.					
2	İnsanların dini inançları ne olursa olsun onlara saygı duyarım.					
3	Öğretmenlerin, her öğrencinin kendi kültürel değerlerini yaşamaları için fırsat vermeleri gerekir.					
4	İnsanlara sosyal statülerine göre davranılmasının yanlış olduğunu düşünüyorum.					
5	Farklı kültürlerin bir arada sorunsuz bir şekilde yaşamasını toplumsal bir gereklilik olarak görürüm.					
6	Farklı bölgelerde yaşayan insanların birbirinden farklı davranışlara ve düşüncelere sahip olabileceklerini anlayışla karşılarım.					
7	Çok kültürlü eğitimin farklı etnik kökenli öğrenciler için faydalı olacağına inanıyorum.					
8	Çok kültürlü eğitim ile toplumda farklılıklara bağlı olarak yaşanan sorunların çözüleceğine inanıyorum.					
9	Okullarda çok kültürlü eğitim programlarının uygulanmasının eğitimde fırsat eşitliği sağlayacağına inanıyorum.					
10	Kendimi birçok kültürlü eğitimci olarak görüyorum.					
11	Kültürü, benden farklı olan bireylerle empati yaparım.					
12	Sadece tek bir kültürün hâkim olduğu sınıflardan ziyade, birden fazla kültürün eşit haklara sahip olduğu sınıfları tercih ederim.					
13	Kültürel farklılıkların öğrencilerin akademik başarıları için bir avantaj olabileceğini düşünüyorum.					
14	Öğretmen yetiştiren programlarda çok kültürlü eğitimle ilgili derslerin olmasını isterim.					
15	Kültürel farklılıklarla bezenmiş bir eğitimin, toplumsal ayrışma oluşturacağını düşünmüyorum.					
16	Öğretmenlerin, farklı kültürlerden olan öğrencileri kendi kültürel kimlikleriyle kabul etmeleri gerektiğini düşünüyorum.					
17	Eğitim sistemi, ülkede var olan tüm etnik kimliklerin zenginliğini kapsayacak şekilde olmalıdır.					
18	Ülkemizde etnik kökene dayalı ayrımcılığın önemli bir sorun olduğunu düşünüyorum.					
19	İnsanların yaşlarına bağlı olarak gerçekleştirdikleri davranışlara saygı duyarım.					
20	Farklı ideolojik fikirlere sahip olan insanlara saygı duyarım.					
21	İnsanların etnik kökenlerini endişe duymadan açıklamaları gerektiğini düşünüyorum.					
22	Öğretim ortamı, farklı kültürlerdeki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek durumda olmalıdır.					
23	Çok kültürlü eğitimin, günümüzde göz ardı edilemeyecek kadar önemli olduğunu düşünüyorum.					
24	İnsanların, dini inançlarını endişe duymadan açıklamaları gerektiğini düşünüyorum.					
25	Öğrencilerin, öğretim ortamında kendilerini kültürlerinden dolayı bir alt sınıf olarak görmemeleri gerektiğini düşünüyorum.					

Özgeçmiş

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Elif Aşcı

Doğum Yeri: İstanbul

Doğum Tarihi: 25.10.1994

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Türkçe Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi:

Bildiği Yabancı Diller:

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

a) Yayınlar -SCI –Diğer :

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri (2018),
Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eğitimde Mizah Kullanıma İlişkin Görüşleri (2018),
Tarih Okulu Dergisi (TOD).

b) Bildiriler -Uluslararası -Ulusal

c) Katıldığı Projeler

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl: Çanakkale Pegem Akademi – 2016

Denge Yabancı Dil Kursu – 2017

Uğur Okulları – 2018

İLETİŞİM

E- Posta Adresi: elif.asci2@ugurokullari.k12.tr