



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

SOSYAL BİLGİLER VE İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN
ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME KARŞI TUTUMLARININ
KARŞILAŞTIRILMASI

Veysel DAĞDEMİR

Dr. Öğr. Üyesi Kemal KAYA

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2021

Sosyal Bilgiler ve İngilizce Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime Karşı Tutumlarının Karşılaştırılması

Veysel DAĞDEMİR

2021



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

SOSYAL BİLGİLER VE İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜ
EĞİTİME KARŞI TUTUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

COMPARISON OF THE ATTITUDES OF SOCIAL STUDIES TEACHERS AND
ENGLISH LANGUAGE TEACHERS TOWARDS TO THE MULTICULTURAL
EDUCATION

Veysel DAĞDEMİR

Dr. Öğr. Üyesi Kemal KAYA

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2021

ONAY SAYFASI

Veysel DAĞDEMİR tarafından, Dr. Öğr. Üyesi Kemal KAYA danışmanlığında hazırlanan “Sosyal Bilgiler ve İngilizce Öğretmenlerinin Çokkültürlü Tutumlarının Karşılaştırılması” başlıklı bu çalışma 15/01/2021 tarihinde Eğitim Bilimleri Enstitüsü yönetim kurulunun 06/01/2021 tarihli ve 2021/1-2 sayılı kararı ile Dr. Öğr. Üyesi Kemal KAYA başkanlığında, Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Utku ÖZENSOY ve Prof. Dr. Zihni MEREY Jüri üyeliğinde oluşturulan Tez Savunma Jürisi huzurunda savunularak Jüri tarafından Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili hükümleri kapsamında **Yüksek Lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

Öz

Bu çalışmada sosyal bilgiler ve İngilizce öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime karşı tutumlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çalışma araştırma süreci, veri toplama ve analizine göre nicel araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Van ilinde ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler ve İngilizce öğretmenleri oluştururken bunlar arasında amaçlı örnekleme yöntemi ile öğretmenler belirlenmiştir. Ölçek, Van ili genelinde 79'u sosyal bilgiler ve 121'i İngilizce olmak üzere 200 öğretmene uygulanmıştır. Verilerin elde edilmesinde Jojeph G. Ponterotto ve arkadaşlarının (1998) geliştirdikleri, Yazıcı, Başol ve Toprak'ın 2009 yılında Geçerlik ve Güvenirlik çalışması ile Türkçeye uyarladığı "*Öğretmenlerin Çokkültürlük Tutum Ölçeği*" kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Pilot çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha kat sayısı .718 değeri ile güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerinden yola çıkarak, ikili karşılaştırmalarda t testi, üç ve daha fazla seçeneği bulunan karşılaştırmalarda ise Tek Yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Bu çerçevede, yapılan ikili karşılaştırmalarda; "*cinsiyet*", "*ilköğretim kültürel yapı*", "*ortaöğretim kültürel yapı*", "*üniversite kültürel yapı*" ve "*yurt dışı deneyimi*" değişkenlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülürken; "*eğitim durumu*", "*mezun olunan fakülte*", "*branş*" ve "*okul statüsü*"nde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. İki'den fazla karşılaştırma gerektiren "*meslek yılı*" ve "*okulun bulunduğu yerin yerleşik yapısı*" değişkenlerinde ise anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Sosyal bilgiler ve İngilizce öğretmenlerinin çokkültürlü tutum seviyelerinin "yüksek" olduğu ifade edilebilir. Son olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin İngilizce öğretmenlerine göre olumlu anlamda daha yüksek çokkültürlülük tutumu sergiledikleri ifade edilebilir.

Anahtar sözcükler: çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, İngilizce öğretmeni, sosyal bilgiler öğretmeni, tutum

Abstract

It is aimed to find out the multicultural attitudes of Social Studies and English Language teachers. In this study, quantitative method was used according to study process, data collecting and analyzing. While the population of the study was composed of social studies and English teachers working in primary and secondary schools in the province of Van, teachers among them were determined by purposeful sampling method. The research scale was applied to 79 Social Studies and 121 English teachers in Van. "Teachers' Attitudes of Multiculturalism Scale" which was developed by Joseph G. Ponteretto and his friends (1998), adopted to Turkish language with validity and reliability studies by Yazıcı, Başol and Toprak in 2009, was used in the process of getting data. The obtained data were analyzed with the SPSS (Version 22.0). In the pilot study, Cronbach Alpha coefficient of the scale was found to be reliable with a value of .718. Based on the sub-problems of the study, T Test was used for paired comparisons and One Way ANOVA test was used for comparisons with three or more options. While there is no significant difference in the variables of "gender", "primary education cultural structure", "secondary education cultural structure", "university cultural structure" and "abroad experience"; It has been determined that there is a significant difference in "educational status", "graduated faculty", "branch" and "school status". It was determined that there was no significant difference in the variables of "the year of the occupation" and " school location", which require more than two comparisons and one-way ANOVA test was applied. It can be stated that Social Studies and English teachers' multicultural attitude levels are at "high" level. Finally, it can be stated that social studies teachers exhibit a higher multicultural attitude in a positive sense compared to English teachers.

Keywords: Multiculturalism, multicultural education, english teacher, social studies teacher, attitude

Teşekkür

Bu çalışmanın başarıyla sona ermesinde katkısı olan ve teşekkür etmek istediğim sayın hocalarım ve değerli meslektaşlarım bulunmaktadır. Bu kişilerin en başında gece gündüz, hafta sonu hafta içi fark etmeksizin görüşlerini almam için bana vakit ayıran, akademik ve teknik desteğinin yanı sıra sağladığı motivasyonla önemli adımlar atmamı sağlayan Sayın danışmanım Dr. Öğrt. Üyesi Kemal KAYA'ya içtenlikle teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim boyunca engin tecrübelerini ve fikirlerini sakınmayan, desteklerini esirgemeyen ve her daim yanımda olduklarını hissettiren Sayın Prof. Dr. Zihni MEREY, Doç. Dr. Erhan GÖRMEZ, Doç. Dr. Eyüp AKTÜRK ve Doç. Dr. Murat YILMAZ hocalarıma gönülden teşekkür ederim. Bana hem İngilizceyi hem de mesleğimi öğreten Sayın Dr. Öğrt. Üyesi Süleyman KASAP hocama üzerimdeki yaklaşık on yıllık emeği için minnettarım. Çalışma süresince maddi ve manevi desteğini eksik etmeyen ve kendi deneyimlerinden faydalanmama izin veren değerli dostum ve meslektaşım Hüseyin KORKMAZ'a gönülden teşekkür ederim. Attığım her adımda arkamda olduklarını hissettiğim annem, babam ve kardeşlerime minnet borçluyum. Son olarak, her zaman yanımda olan, çıktığım her yolda bana tüm imkanları tanıyan, hem meslektaşım hem de hayat arkadaşım Büşra DAĞDEMİR'e benim için yaptıklarına karşılık ne kadar teşekkür etsem az. Lisansüstü eğitimin ürünü olan bu çalışmamda katkısı olan daha nice hocalarıma ve dostlara minnettarım. Teşekkürler.

İçindekiler

Öz.....	i
Abstract.....	ii
Teşekkür.....	iii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	viii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Araştırmanın Amacı	2
Araştırmanın Önemi.....	2
Sayıtlar	4
Sınırlılıklar.....	5
Tanımlar.....	5
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	6
Kültür nedir?.....	6
Çokkültürlülük (Multiculturalism) Nedir?	9
Eğitim Nedir?	14
Eğitimde Çokkültürlülük.....	16
Türkiye’de Çokkültürlülüğe Yönelik Çalışmalar	24
Sosyal Bilgiler ve Çokkültürlülük	27
Sosyal Bilgiler Programında Çokkültürlülük	28
İngilizce Öğretim Programında Çokkültürlülük	37
2023 Vizyonunda Çokkültürlülük.....	39
Konu ile ilgili yapılmış araştırmalar.....	40
Bölüm 3 Yöntem.....	49
Araştırma Modeli.....	49
Evren ve Örneklem	49
Veri Toplama Aracı	50

Verilerin Analizi	50
Bölüm 4 Bulgular ve Yorum.....	52
Bölüm 5 Sonuç ve Tartışma	65
Öneriler	70
Kaynakça.....	73
EK-A: Etik Beyanı	82
EK-C: Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi.....	83
EK-D: Öğretmenlerin Çokkültürlülük Tutum Ölçeği	84
EK-B: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	86

Tablolar Dizini

Tablo 1 Ölçek Değerlendirme Kriterleri	51
Tablo 2 Katılımcı Sosyal Bilgiler ve İngilizce öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine ilişkin frekans değerleri.....	52
Tablo 3 Katılımcı Sosyal Bilgiler ve İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Frekans Değerleri	52
Tablo 4 Katılımcı Sosyal Bilgiler ve İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin Frekans Değerleri.....	53
Tablo 5 Katılımcı Sosyal Bilgiler ve İngilizce Öğretmenlerinin Branş Değişkenine İlişkin Frekans Değerleri.....	53
Tablo 6 Katılımcı Sosyal Bilgiler ve İngilizce Öğretmenlerinin Kıdem Değişkenine İlişkin Frekans Değerleri.....	54
Tablo 7 Katılımcı Sosyal Bilgiler ve İngilizce Öğretmenlerinin Okul Yerleşim Yeri Değişkenine İlişkin Frekans Değerleri	54
Tablo 8 Katılımcı Sosyal Bilgiler ve İngilizce Öğretmenlerinin Yurt Dışı Değişkenine İlişkin Frekans Değerleri	55
Tablo 9 Katılımcıların İlköğretim, Ortaöğretim ve Üniversite Süreçlerindeki Yerleşim Birimlerinin Kültürel Yapısına Yönelik Frekans Değerleri	55
Tablo 10 Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Çokkültürlülük Ortalama Tutum Puanları Arasındaki t Testi Sonuçları	57
Tablo 11 Katılımcıların Mezun Oldukları Okullara Göre Çokkültürlülük Ortalama Tutum Puanları Arasındaki t Testi Sonuçları	57
Tablo 12 Katılımcıların Branşlarına Göre Çokkültürlülük Ortalama Tutum Puanları Arasındaki t Testi Sonuçları.....	58
Tablo 13 Katılımcıların Görev Yaptığı Okulun Statüsüne Göre Çokkültürlülük Ortalama Tutum Puanları Arasındaki t Testi Sonuçları	58
Tablo 14 Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine göre Öğretmenlerin Çokkültürlülük Tutum Ortalamalarının Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	59

Tablo 15 <i>Meslek Yılı Değişkenine göre Öğretmenlerin Çokkültürlülük Tutum Ortalamalarının Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları</i>	60
Tablo 16 <i>Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri</i>	60
Tablo 17 <i>Sosyal Bilgiler ve İngilizce Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerlerinin Karşılaştırılması</i>	62



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TTKB: Türkiye Talimler Kurulu Başkanlığı

Akt.: Aktaran

SPSS: Statistical Package for Social Sciences (Veri Analizinde Kullanılan Paket Programı)

N: Katılımcı Sayısı

t: t değeri

S: Standart Sapma

\bar{X} : Ortalama

p: Anlamlılık değeri

sd: Serbestlik Derecesi

KO: Kareler Ortalaması

KT: Kareler Toplamı

Bölüm 1

GİRİŞ

Son yıllarda meydana gelen savaşlardan kaynaklanan göçler ve teknolojik gelişmelerle mümkün olan sınır ötesi ticaret etkinlikleri gibi uluslararası diyalog sebepleri küreselleşmeyi bir zorunluluk haline getirmiştir. Ülkelerin küresel vatandaş yetiştirme amacı bu sebeplere dayanabilmektedir. İstendik davranış kazandırma yolu olan eğitim bu amaç uğruna gerekli sorumlulukları yüklenmelidir. Farklı ülkelerin kültürlerine açık, uluslararası iletişim yeterliliğine sahip, hoşgörü ve saygı değerleri çerçevesinde sosyal ve bilgili bireyler yetiştirmek, aydınlık bir gelecek için ümitvar bir adım olacaktır. Bu özelliklerin sağlanması ise belirli tutumlar gerektirmektedir. Bunlardan en öncelikli olanı ise çokkültürlü eğitim tutumudur. Çokkültürlü eğitim, eğitimde fırsat eşitliğini en aza indirmeyi amaçlayan demokratik bir bakış açısıdır (Bahadır, 2016). Eğitimin anlamlı ve etkin bir şekilde sağlanabilmesi için öncelikle fırsat eşitliği sağlanmalıdır.

Araştırmacıların bir bölümü çokkültürlü eğitimi her bir farklı öğrencinin deneyimlerinin paylaşıldığı bir içerik olarak tanımlayabilmektedir (Banks, 1994). Kültürel çeşitliliğe sahip bir öğrenci grubunda eğitim programlarında dâhil edilen yöntem ve içerik herhangi bir eşitsizlik hissettirmemelidir. Öğrencinin kendine ait izlerle karşılaştığı bir yolda yürümesi ile yabancı bir yolda yürümesinin sonuçları kuşkusuz aynı olmayacaktır. Hem kendi kültürünün hem de farklı kültürlerin bir arada olduğu eğitim ortamında yetişen birey sadece farklılıklara hoşgörülü hale gelmeyecek aynı zamanda kendine has özelliklerin de farkına varacaktır. Din, dil, etnik yapı, cinsiyet gibi birçok farklılığın anlamını kavrarken ortak değerler çerçevesinde ve uluslararası düzeyde kendini ifade edebilen bir vatandaş olacaktır.

Çokkültürlü eğitim sadece farklı olanı tanımak değil aynı zamanda kendinin farkına varmaktır. Bireylerin kendi değer ve tutumlarını açıklamasına fırsat vererek, saygı ve hoşgörüyü artırmak, öz benlik ve özgüvenlerini geliştirerek bireylerin kendisiyle barışık olmasını sağlamaktır (Gay, 1994). Öğrenci sınırlarını aşarak kendi ülkesini daha iyi tanıyacak ve eksiklerini gidermeye yönelik kişisel

gelişimini sağlayacaktır. Farklı dinlerle, dillerle, kültürel öğelerle tanışarak kendini daha iyi anlayacaktır.

Türkiye kendi sınırları içinde kuzeyinden güneyine, doğusundan batısına birçok kültüre ev sahipliği yapmaktadır. Din, dil, etnik grup, mezhep bakımından zengin bir çeşitliliğe sahip olan Anadolu toprakları, yüzyıllar boyunca bu yapısından vazgeçmemiştir. Ülkemizin kendi toplumsal yapısını koruması ve muhtemel sosyolojik değişimlere hazır olabilmesi için çokkültürlülük tutumu olumlu anlamda yüksek bireyler yetiştirmesi eğitim aracılığıyla mümkün olabilir. Sosyal bilgiler ve İngilizce öğretmenlerinin çokkültürlü bir tutum aracılığıyla ilgili kazanımları kazandırması bugünün çocuklarının yarının uluslararası temsilcileri ve ulusal aydınları olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Çokkültürlülük günümüz sosyal bilimler alanında oldukça yaygın bir çalışma alanıdır. Bu yaygınlığın eğitim alanına da yansımaları gerekmektedir. Bu çalışmanın temel amacı sosyal bilgiler ve İngilizce öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime karşı tutumlarını ortaya koymak ve karşılaştırmaktır. Yapılacak analiz ile sahadaki öğretmenlerin bu kavramla ilgili görüşleri ele alınmış, sonuç ve öneriler ortaya konulmuştur.

Bu çalışma kapsamında bir takım temel sorular söz konusudur: Kültür nedir? Çokkültürlülük nedir? Eğitim nedir? Eğitimde çokkültürlülük neden ve nasıl olmalıdır? Bu soruların yönlendirmesiyle araştırmada alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. Bu yanında açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Çokkültürlülük ilkelerinin eğitim politikalarına dahil olması gerektiğini belirten düşünme biçimine çokkültürlü eğitim denir. Çokkültürlü eğitim çoğulculuk ve farklılık esası üzerine kurulu olarak demokrasi, eşitlik ve adalet ilkelerine dayanır. İmkan ve fırsat eşitliği çokkültürlü eğitimin yapıtaşlarıdır. Eğitimdeki kültürel unsurlara çokkültürlü bir bakış açısıyla bakılmadığı sürece bu unsurlar imkan ve fırsat eşitliğine engel olabilir. Çokkültürlü eğitim tam olarak bu eşitsizliği en aza indirmeyi amaçlamaktadır (Yazıcı, Başol, & Toprak, 2009).

Eğitim programlarının tamamının etkin vatandaş yetiştirme amaçlı olduğu sđylenbilir ancak bunu asıl sorumluluk olarak tanımlayan ders sosyal bilgiler dersi (Memduhoğlu, 2008). Sosyal bilgiler bu amaç kapsamında sosyal ve beşeri bilimleri bir araya getiren bir çalışmadır. Antropoloji, sosyoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din alt disiplinlerini kapsayan bu ders, kđltđrlerarası bağlantıların inkâr edilemeyeceği bir toplumda, kararlarını bilgi ve mantık úzerinden verebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Savage & Armstrong, 1996). Bđylece bireylerin hem ulusal hem de uluslararası niteliklere sahip olabilmesinde sosyal bilgiler dersinin rolünün bđyđk olduğu sđylenbilir. Buna rağmen, kđltđrler arası iletişim becerileri yđksek bireyler yetiştirmek için sadece sosyal bilgiler dersini ele almak yetersiz olabilir.

Dđnyadaki çoğu úlke gibi Tđrkiye Cumhuriyeti Devleti de yabancı dil օđretiminde gerekli çalışmalar yapmaktadır. 2013-2014 yılında eğitim sistemindeki kօklđ değişikliklerle ocukların İngilizce օđrenme kademeleri dօrdđncđ sınıftan ikinci sınıfa kadar indirilmiştir. Buna lisans dօneminin ilk yılında alınan yabancı dil eğitimi de dahil edilirse neredeyse 13 yıllık bir İngilizce eğitimin sօz konusu olduğu gօrđlmektedir. Yıllar sđren programlar rağmen úniversite mezunu bireylerin edindikleri İngilizce bilgisinin yeterli olup olmadığı ise tartışılır bir konudur (Arslan, 2009). Tek kđltürlđ bir eğitim tutumu içerisinde yetişen bir bireyden uluslararası geçerlilik օzelliđi taşıyan İngilizce dilini օđrenme isteğinin beklenmesi haksızlık olacaktır. Kendi sınırlarının օtesine geçemeyen hayal gđcünün yeni bir dil aracılığıyla farklı milletleri, dilleri, dinleri, kđltđrleri tanıma potansiyeli anlamsız bir beklentiden başka bir şey değildir. “Diller İçin Avrupa Ortak Bařvuru Metni”nin օnerisine gօre yabancı dil օđretiminde օđretilen dili konuşan grupların kđltđrlerini de aktarmak bir gerekliliktir. Kđltđrđn geniş bir kavram olması sebebiyle de dil օđretiminde hangi boyutlarına değinilmesi gerektiği yine bu metnin içeriğinde mevcuttur: Gđnlđk Yaşam, yaşam şartları, kişiler arası ilişkiler, değerler, inanışlar ve tutumlar, beden dili, sosyal (toplumsal) âdetler (gelenekler), tօrensel davranışlardır (MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı eviri Komisyonu, 2009). օteki kđltür ve dillere hořgօrđlđ ve uzlaşmacı olmayı telkin eden bir anlayış olarak her gđn biraz daha alan kazanan okkđltürlđ eğitim ile uluslararası bir dil olan İngilizce օđretimi daha anlamlı hale gelebilir (Ateş & Aytekin, 2020).

Bu çalışma sonucunda sosyal bilgiler ve İngilizce öğretmenlerinin çokkültürlülük tutumları farklı değişkenlere göre değerlendirilirken, ortaya çıkan veriler eğitimde eşitlik ilkesini en yüksek seviyeye çıkarmak için neler yapılabilir sorusu üzerinde durulmuştur. Çokkültürlü eğitim yansımaları ile kültürel çeşitliliğe sahip öğrenci gruplarının farklı oldukları için dezavantajlı olmaması adına geliştirilmesi gereken öğretmen yeterlilikleri ortaya konulmuştur. Dolayısıyla sosyal bilgiler ve İngilizce öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarının değerlendirilmesi ve tartışılması, çocukların küreselleşen dünya ülkelerine uyum sağlayabilen, ulusal ve uluslararası yeterliliklere sahip bir birey olabilmeleri için önem arz etmektedir.

Araştırma Problemi

İlköğretimde görev yapan sosyal bilgiler ve İngilizce öğretmenlerinin çokkültürlülük tutum düzeyleri nasıldır?

Alt Problemler. Sosyal bilgiler ve İngilizce öğretmenlerinin eğitimde çokkültürlülük tutum düzeylerinin;

- Cinsiyet,
- Eğitim durumu,
- Mezun olunan okul (Eğitim Fakültesi- Fen-Edebiyat Fakültesi),
- Branş,
- Öğrenim hayatının geçtiği yerleşim biriminin kültürel yapısı (ilköğretim, ortaöğretim, üniversite),
- Kıdem,
- Halen görev yapılan okulun statüsü (ilkokul-ortaokul),
- Görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim birimi (İl merkezi, ilçe, mahalle) değişkenlerine göre aralarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Sayıtlar

Bu çalışmada, çalışmaya katkı sağlayan sosyal bilgiler ve İngilizce öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim ile ilgili yeterli bilgiye sahip oldukları ve veri toplama aracı olan ölçeği içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu çalışmada elde edilen bulgular Van ilindeki ilk ve ortaöğretim kurumlarında 2019-2020 öğretim yılında görev yapan 200 sosyal bilgiler ve İngilizce öğretmenlerinden elde edilen verilerle, kullanılan ölçeğin içerdiği 20 madde ve çalışmaya katılımcı olarak dâhil olan öğretmenlerin verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

Tanımlar

Sosyal Bilgiler. Sosyal bilgiler; bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgileri konularını yansıtan, öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleşmesini içeren, insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği, toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir öğretim dersidir (MEB, 2005).

Sosyal Bilgiler Öğretmeni. 4. 5. 6. ve 7. Sınıflara sosyal bilgiler dersini aktaran branş öğretmenidir.

İngilizce Öğretmeni. Devlet veya Vakıf üniversitelerinin İngilizce öğretmenliği, İngiliz dili ve edebiyatı, Amerikan kültürü ve edebiyatı, mütercim-tercümanlık (İngilizce), İngiliz dil bilimi bölümü, çeviri bilim ve İngiliz dili ve kültürü bölümlerinden mezun olarak ilkokul 2. Sınıftan lise 12. Sınıfa kadar İngilizce veya mesleki İngilizce eğitimi veren branş öğretmenleridir (MEB TTKB, 2020).

Tutum. Tutum bireylerin bir kişiye, gruba, kuruma veya bir düşünceye katılma veya katılmama gibi sonuçlanan bir eğilimdir (Özgüven, 1994). Tutumlar bireyseler ve ancak davranışlara yansıdığı zaman gözlemlenebilir (Çöllü & Öztürk, 2014)

Mahalle. 2012 yılında kabul edilen büyükşehir yasasına göre Van dahil 26 büyükşehirdeki köylerin tüzel kişiliği kaldırılmış ve mahalle olarak değiştirilmiştir (Kanun no.6360) (TBMM, 2020)

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Kültür nedir?

Ulusal ve uluslararası alan yazında kültürün birçok tanımı mevcuttur. Bunlardan bazıları aşağıda ifade edilmiştir.

Türk Dil Kurumu (TDK) kültürün altı farklı tanımını sunmaktadır:

- Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü.
- Bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü.
- Muhakeme, zevk ve eleştirme yeteneklerinin öğrenim ve yaşantılar yoluyla geliştirilmiş olan biçimi.
- Bireyin kazandığı bilgi
- Tarım

Tanımlara sırasıyla bakıldığında kültürün çeşitli disiplinler üzerinden tasvir edildiği görülmektedir. TDK'nin sunmuş olduğu ilk tanımda, kültür için grupların değerlerini sonraki nesillere aktarmak amacıyla araç olarak kullandığı maddi ve manevi eylemler, unsurlardır denilebilir.

Oldukça karmaşık olan ve hiçbir zaman açık bir tanıma kavuşturulmayan bu kavram Fransız sözlüklerinde “insanı insan yapan bilgilerin tamamı” anlamına gelmektedir. Almanca ve İngilizce sözlüklerde çoğunlukla sosyal yaşayış anlamında tasvir edilmektedir. Sözlük tanımları açıkça göstermektedir ki kültür edebiyatçılar için başka, antropologlar için başka, fen bilimciler için başkadır (Meriç, 2019).

Kültür kavramının İngilizcedeki (culture) karşılığı Oxford sözlüğünde şu şekildedir:

- Bir ülkenin veya grubun gelenek ve inanışları, sanatı, yaşam biçimi ve sosyal kurumlarıdır.
- Kendine has inanışları ile bir ülke veya grup.
- Bir grubun sanatı, müziği ve düşünce sistemi
- Bir grubun veya kurumun üyelerinin paylaştığı inanışlar ve tutumlar.
- Bitkilerin gelişimi, ekin
- Bir insandan veya hayvandan alınan bir grup hücre veya bakterinin bilimsel veya tıbbi bir çalışma için geliştirilmesi.

Resmi olarak genel geçerliği kabul edilen Oxford sözlüğü incelendiğinde her ne kadar altı farklı tanım görülsede ekin ve tıbbi terimler dışında tanımların birbirine yakın anlamda olduğu görülmektedir.

Kültürün çok boyutluluğuna vurgu yapan Plog'a göre bu kavram, bir toplumun üyelerinin dünya düzeni ile baş etmek adına kurdukları ortak değer, davranış, inanç, gelenek ve eserler sistemi anlamına gelmektedir ve bu sistem öğrenme ile nesilden nesle aktarılmaktadır (Bates, Plog, 1990'dan akt. Podder & Bergvall, 2020). Bu türden öğrenme temelli bir tanım, kültür mirasının sürekliliğinin açıklamasını da ortaya koymaktadır. Altı çizilmesi gereken bir diğer konu ise kültürü dil, din, toplumun temel aldığı değerler ve ahlaki davranışlar gibi birçok ortak unsurun oluşturmasıdır.

Bir diğer tanım ise Damen'a aittir. Ona göre kültür yaşam için var olan, öğrenilen ve paylaşılan toplum desenleri ve modelleridir. Başka bir ifade tarzıyla kültürü Bates ile benzer açıdan ele alan Damen, bu desenlerin ve modellerin insan ilişkilerinin tümüne hâkim olduğunu ve kültürün insanların temel adaptasyon mekanizması olduğunu ifade etmektedir (Damen, 1987). Kültürün kapsayıcı gücünü belirten Damen, onu aynı zamanda bir tür yaşam alanına uyum sağlama aracı olarak görmüştür.

Peterson ve Coltran'a göre kültür bütün düşünceleri, iletişim stratejilerini ve sistemlerini, dilleri, inançları, gelenekleri, rolleri ve tutumları, ilişkileri ve bir din

veya toplum üyelerinin beklenen davranışlarını kapsayan karmaşık ve karşılıklı toplum davranış desenleri olarak tanımlanmaktadır (Peterson & Coltrane, 2003). Bu tanım diğerlerinden farklı olarak kültürün karmaşıklık noktasına dikkat çekmektedir. Tanımlar her ne kadar benzer ifadelerle dile getirilse de karmaşıklık kültürün derinliğine ve anlamlılığına vurgu yapmaktadır.

18. Yüzyıl son çeyreğinde yaşamış olan Alman filozof Herder kültür ile ilgili farklı bir metafora sahiptir. Ona göre kültür kendi kendine yeten, dışa karşı direnecek enerji ve canlılığı saklayan penceresiz amiplerdir. Kültür halkın kanun koyuculara karşı bilinçsiz, toplu çabalarının bir sonucu olduğunu belirten Herder bu kavramı, bir *volkun* (halkın) atalarının deneyimleri ve düşünme biçimleri olduğu şeklinde açıklamaktadır (Barnard, 1969). Bu açıklama karşısında bir toplumun kültürüne ait iç çeşitliliğin göz ardı edildiği ve farklı kültürlerle olan ilişkisi sonucu kazacaklarının yok sayıldığı aşikârdır. Bunun yanı sıra günümüz toplumlarının çevresindeki şartlar gereği dışa kapalı ve tek tip kalması neredeyse imkânsızdır. Parekh ise mevcut küreselleşme ve teknoloji seviyesinden dolayı bir kültürün dışa bağımsız kalmasının mümkün olmadığını altını çizerek yukarıdaki kültür metaforunun aleyhine bir açıklama yapmaktadır (Parekh, 2002).

Kymlicka'ya göre kültür belirli bir fiziksel alanda yaşamlarını sürdüren, nesilden nesle dilini ve tarihini aktaran topluluğun kendisidir (Kymlicka W. , 1995). Bir topluluğun, kültürün kendisi olması aynı zamanda birkaç yorumu gerektirmektedir. Aynı dili konuşan ve ortak tarihin mirası olan topluluk üyesinin hayatta kalma yolu, yaşam biçimi, yediği, içtiği, düşünme şekli, bakış açısı ve diğer tüm özellikleri kültürün kendisidir. Modern toplum seviyesinde yorumlanırsa, bu tanıma göre okul, hastane gibi kamu binalarındaki atmosfer, yönetim biçimi ve tüm yürütme mekanizmaları toplumun kültürünün birer ürünüdür denilebilir.

Kültürü somut bir şekilde ele alan Kramsch ise onu bir toplumun kendisini veya başkalarını ürettikleri materyaller aracılığıyla sunma şeklidir diye tanımlanmaktadır. Bu materyaller ise sanat çalışmaları, edebiyat, sosyal enstitüler, günlük yaşam ve tarih boyunca değerlerini koruma sistemleri olarak açıklanabilir. Tanımların tamamına kuşbakışı ile bakıldığında her birinin küçük farklılıklar ile farklı bakış açılarından ortaya çıktığı açık bir şekilde görünmektedir. Bizi biz yapan, toplumun temel yapı taşı olan kültürün çok boyutluluğu,

karmaşıklığı, desen ve model bütünlüğü, öğrenme ile sağlanan sürekliliği en çok tekrar edilen tanım kavramlarından bazılarıdır (Kramsch, 1996).

Güvenç'e göre kültür dört ayrı başlık altında toplanabilir. Kültür; bilim alanında uygarlık, beşeri alanda eğitimin çıktısı, estetik alanda güzel sanatlar, teknolojik ve biyolojik alanda ise üretme, tarım, ekin, çoğaltma ve yetiştirmediir (Güvenç, 2018).

Çokkültürlülük (Multiculturalism) Nedir?

Çokkültürlülük kavramı alan yazın araştırmalarında en erken 20. Yüzyıl çalışmalarında görünse de çokkültürlülük durumu insanlık tarihine dayanmaktadır. Toplumlar var oldukları andan beri birbirileri ile etkileşim içerisinde olmuştur ve olmaya devam etmektedir. Bu etkileşimler ticari, politik veya ihtiyaca dayalı olabilir ancak her koşulda da kültürel aktarımlar söz konusudur. Kaçınılmaz bir durum olan çokkültürlülük yapısı karşısındaki yaklaşım, bireylerin birbirlerini bir özne olarak kabul etmesi ve farklılıklarına saygı duyması şeklinde olursa, orda demokrasiden bahsedilebilir (Çelik, 2008).

Bunun yanı sıra, eski zamanlardan beri farklı bireylerin bir araya gelmesiyle oluşmuş olan toplumlarda son yüzyıldaki teknoloji seviyesi, yoğun göç ve küreselleşme; kültürlerarası etkileşimde önemli bir rol almıştır. Böyle bir düzen içerisinde demokrasiyi sağlamanın en önemli koşulu ise farklı kültürlerin bir arada hayatlarını sürdürmelerini sağlamaktır (Ayaz, 2016). Buna rağmen çokkültürlülüğün dünyanın temel yapı taşı olduğunu savunan Seglow, siyah Amerikalıların politikaya katılma, Avrupa'da halk için dil ve din çeşitliliğine yer açma, Kanada ve Avustralya'da insanların çokkültürlü politikalara yer verme adına verdikleri çabanın on yıllarca görmezden gelindiğini ifade etmektedir (Seglow, 2003).

Politik açıdan bakılırsa, çokkültürlülük kavramı ilk kez 1971 yılında Kanada'da (Quebec) dönemin mevcut hükümeti tarafından ele alınmıştır. Avustralya ve ABD ise Kanada'yı takiben bu konuyu gündeme almışlardır (Vermeulen ve Slijper, 2003'den akt. Canatan, 2009). Say'ın araştırmalarına göre çokkültürlülük alan yazında yirminci yüzyılın ikinci yarısı tartışılmaya başlanmıştır ve içindeki "kültür" kavramı kendini farklı hissetme koşulu içermektedir (Say, 2017). Temel prensibi her toplumun değeri bir başka

toplumunki ile karşılaştırılmaksızın kabul edilmesi olan çokkültürlüğün çıkış zamanı ve yeri 1960'larda Kuzey Amerika'dır. Bu kavram, toprakların asıl sahibi olduklarını ve kendilerinin tanınmalarını isteyen yerlilerin isteklerine cevap olarak ortaya çıkmıştır. 170'den fazla milletin yaşadığı ve 200'den fazla dilin konuşulduğu Kanada'daki İngilizce ve Fransızcanın kavgası iki dilli toplum tartışmasını gündeme getirmiştir (Bağlı & Özensel, 2013).

Çokkültürlüğün birden fazla kültürün bir arada bulunmasıyla ortaya çıkan, fark etmeye değer bir avantaj durumu olduğunu ifade eden Kajita, bu kavramı anlamının en iyi yolunun çokkültürlü görecelik kavramıyla tanışmaktan geçtiğini belirtmektedir. Çokkültürlü görecelik, her kültürün değişmez olduğunu kültürel antropolojinin geleneklerine dayanmakta olan bir kavramdır. Bu yaklaşıma göre toplum ve kültür birebir ilişki içerisinde bulunmakla beraber bu ikisinin arasında herhangi bir üstünlük yoktur (Kajita, 1995).

Novakowski ise çokkültürlülüğü çoğulculuk kavramıyla olan ilişkisi üzerinden ele almaktadır. Bu iki kavram arasındaki fark, ikisinin de eş değer önemini ortaya koymak adına önemlidir. Çoğulculuk kavramını felsefi açıdan değerlendiren Menand'a göre, çoğulculuk dünyanın bağımsız unsurlardan oluştuğu görüşüne dayanmaktadır ve bunlar birbiri ile ilişki içerisindeyken bu ilişki toplumun nereden başladığına bağlıdır. Diğer bir deyişle, özünde çoğul olan evren aynı zamanda hep bir arada olduğu için de tektir (Menand, 2007). William James eserlerini inceleyerek çoğulculuk kavramının analizini yapan Novakowski'ye göre ise bu kavram herkese sonsuz imkân tanıyan bir gelecek yorumudur. Ancak bu imkânlar, çoğulcu demokrasi örneği olan Amerika Birleşik Devletleri'nde bile hala erişime uzaktır. Diğer bir deyişle çoğulculuk, farklı yaşanan deneyimlerin ve her sesi içeren değerlerin vurgusu iken ırksal adalet ve ırkçılığa tepkisel bir açıdan inşa edilir (Novakowski, 2018). Sonuç olarak bu iki kavram arasındaki analizlere bakılırsa, çoğulculuk kavramının farklı deneyimler vurgusu ağır basarken çokkültürlülük kavramının ırkçılık karşıtı duruşu ön plana çıkmaktadır. Her ikisi de aynı anlama gelmemekle birlikte kültürel çeşitliliği barındıran ülkelerin demokratik ve özgür bir birey olarak yaşamasını sağlayacak insanın yapı taşları olarak görülebilir.

1980'lere kadar çokkültürlülük kavramı üzerine yapılan tartışmaların azlığını ve bu durumun 1990'lardan sonra değiştiğini vurgulayan Kymlicka, beş tür çokkültürlülük modelinin mevcut olduğunu ifade etmektedir.

- Bunlardan ilki “ulusal azınlıklardır” ki bu ülke içerisinde nicel bakımdan daha az olan ulusları ifade etmektedir. Geçmişte bir devlete sahip olmuş veya olamamış olan bu vatandaşların dışında kalan çoğunluk ise yerli halk olarak nitelendirilmektedir. Yerli halk olarak adlandırılan bu insanlar ise topraklarında sonradan başkaları tarafından hâkimiyet sağlanmış kişilerdir.
- İkinci model ise “göçmen gruplardır”. Göçmenler, belirli yaşam koşullarının sürekliliğini sağlamak amacıyla ve gittikleri yerde vatandaşlık hakkı edinme koşulu sunan politikalar sayesinde yer değiştiren kişi ya da gruplardır. Bu insanlar çoğunlukla gittikleri yerin kültürüne uyum sağlamaya hazır durumdadırlar.
- Üçüncü model, “tecrit edici etno-dinsel gruplar”dır. Bu gruplar toplum, siyaset gibi kavramların yozlaşmadan başka bir şey olmadığını düşünerek modern yaşamı reddederler. En iyi örnekleri Amish ya da Hasidik gruplardır. Sivil topluma katılmaktan uzak kalmakla beraber, vatandaşlık görevlerinden biri olan askerlikten de muaf olmaları gerektiği kanaatindedirler (Kymlicka , 2006).
- Kymlicka'nın dördüncü modelinde ise “metikler” yer almaktadır. Ülke sınırları içerisinde kaçak yollarla gelen bu kişilerin tekrardan sınır dışı edilmeleri an meselesidir. Ancak geçtiğimiz yıllar göstermiştir ki, güvenli bir şekilde ülkeye girebildikleri durumda, kaçak da olsa bu kişiler bir şekilde yaşamlarını devam ettirebilmektedirler.
- Son olarak ülkeye zor kullanılarak getirilen, ana dillerine kadar konuşmalarına müsaade edilmeyen insanlar “Afrikalı-Amerikalılar” grubuna dâhil olmaktadır (Kymlicka, 2006'dan akt: Say, 2017).

Seglow, çokkültürlüğe doğal bir şekilde yaklaşmak istenirse, onun dekoratif olarak değil sosyal dünyamızın köklü ve kalıcı bir özelliği olarak kabul edilmesi gerektiğinin altını çizmektedir. 1990'lardan beri yapılagelen çalışmaların ne kadarını bu şekilde kabul edildiği farklı bir tartışma konusudur ancak günümüz dünyasının en büyük gerekliliklerinden biri olan küreselleşme çabası da çokkültürlülük kavramının kabul edilmesi için yeterli bir sebeptir (Seglow, 2003).

Çokkültürlüğün kavramsal ifadelerle değil bir yaşam biçimi haline getirilmesi gerekmektedir. Politika ve eğitim alanlarında yerini alması ile beraber kültürlerarası diyalogu pekiştirilmek, farklılıklara gülen gözlerle bakan çocuklar yetiştirmek, törenler veya tatillerde farklı etnik yapıdaki insanları da göz önünde bulundurmaya gibi adımlar yapıldığı durumda bu kavramın hayata geçirildiği söylenebilir.

Olneck'e göre ise çokkültürlüğün amacı azınlık haklarını sürdürürken kültürel çokluğun, farklılığın farkına varmak ve bu durumu kabul etmektir. Bu yüzden çokkültürlülük temel olarak farkındalık politikası olarak görülmektedir (Olneck, 2011, 'den akt. Kim ve So, 2018). Azınlıkların etnik, dini hakları, cinsel veya dilsel yönelime ek olarak engelli bireyleri de içeren birçok hakkın sorumluluğu çokkültürlülük konusudur (Kim & So, 2018). Çokkültürlülük politikası ile vatandaşın öncelikle kendi sınırlarının farkına varması sağlanır. Bu sınırları aşmadan kendi potansiyeli sürekli olarak sınırlı seviyede kalacaktır. Bu politika ile birey kendisinden farklı dine inanan, dili konuşan, etnik yapıya sahip olan veya cinsiyette olan kişiye karşı bakışı ve düşüncesi ile yüz yüze getirilir ve aydınlanma yaşaması sağlanır.

Parekh, "*Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek*" adlı kitabında çokkültürlü bakış açısını ele almıştır. Çokkültürlü bakış açısı üç temel başlık altında incelenebilir. Bunlardan birinci ilke insanların kültürle iç içe olduğu gerçeğidir. İnançlar kültürlerin kapsadığı unsurlardan biridir. Bireyler, çevrelerini ve diğer kültürleri de bu pencereden görebilirler. Bu kesinlikle farklı pencerelerden bakılamayacağı anlamına gelmez ancak çokkültürlü bir bakış açısı geliştirmenin ilk kuralı bu durumun farkında olmaktır. Tek kültürlü bir tutum ile yetişmiş bir birey için bu ifade zorunluluğu işaret etse de heterojen toplumlarda sadece seçenek olduğu açıktır.

Çokkültürlü bakış açısının ikinci ilkesi, kültürler arası diyalogun kaçınılmaz olduğudur. Aynı toplumun üyeleri, tek kültürlü kaldığı sürece sınırlı seviyede düşünme biçimlerine sahip olacaklardır. Bu onların mutsuz olacağı anlamına gelmez ancak farklı kültürlerle iç içe olurlarsa daha mutlu olacakları anlamına gelir. Sıradanlık, insanların fikirlerine ket vurmasının sonucunda yaratıcılıklarını imkânsız hale getirir. Bu sebeple ilkel topluluklar haricinde hiçbir kültür kendi içine

kapanık bir yaşam biçimini tercih etmemiştir. Turizm, ticaret, teknoloji bunun sonucunda günümüzdeki seviyeye ulaşmıştır. Her kültür, ağacın güneşe doğru uzanan dalı misali diğer kültürlerle iletişime meyillidir.

Son olarak üçüncü bakış açısı ise ikinci bakış açısının bir sonucudur. Kültürlerin kaçınılmaz etkileşimi onları iç çeşitliliğe yöneltmektedir. Üyeler her ne kadar aynı kültür içerisinde gelişim gösterse de birbirinden farklıdır. Yaşam biçimleri aynı olsa da doğaları gereği farklılık arayacaklardır. Bu durumda farklı kültürlerle yönelerek yeni eleştirel düşünme biçimlerine sahip olacaktır. Kendi kültürü ile arasındaki ilişkisi diğer kültürlerle olan ilişkisini etkileyecektir. Bunların aksine, toplum kapalı bir tutum sergilemek isteyebilir. Bu durumda bile diğer kültürlerle tepki olarak sergilediği yaklaşım onda yeni bir olaya, çeşitliliğe sebep olacaktır. İstese de istemese de diğer kültür kendi içinde çeşitliliğin sebebi haline gelecektir. Birbirini tamamlayan bu üç bakış açısına sahip bir bireyin dünya görüşü hem barışçıl, ön yargısız ve yaratıcı olacak hem de hayatın ve problemlerin çok kolay olduğunu gösterecektir (Parekh, 2002).

Bireyler veya gruplar içinde buldukları çeşitlilik içerisinde tanınma çabasına girebilir. Bu tanınma isteği Gutmann'a göre iki tür sebebe dayanmaktadır: a) cinsiyeti ve etnik grubu ne olursa olsun birey olarak saygı görme isteği, b)haksızlığa uğramış grupların kültürel değerlerine ve dünya görüşlerine saygı talebi. Haksızlığa uğramış gruplara politik sebeplerle bastırılmak istenen, farklı dili konuşan veya farklı etnik gruba ait olanlarla birlikte kadınlar veya homoseksüeller de dahildir. Sebebi ne olursa olsun ilk başta öngörülen eşitlik tutumu bu gruplarda tekrardan sosyal mağduriyete sebep verecektir. Bu durum karşısında eşitlik yerine her kültüre özgü bir değerlendirme yapmak daha makul olacaktır. Burada amaç kültürel değerleri birer birer eleştirmek ve değer biçmek değil, görmezden gelmeyi alışkanlık halinden çıkarıp daha büyük sosyal sorunlara şimdiden çözüm üretmektir (Habernas, 2010). Kültürel farkındalığa barışçıl ve sosyolojik kaygıyla tutum sergilemenin adına da çokkültürlü bakış açısı denilebilir.

Sonuç olarak, çokkültürlülük günümüz toplumlarının tek kültürlü olmadığını ve bu çeşitliliğinin birlikte huzur içinde yaşamak için engel teşkil etmediğinin kanıtıdır (Esnaroğlu, 2001). (Habernas, 2010)

Eğitim Nedir?

Eğitimin bir tanımı yapılmak istense yüzlerce farklı cümle veya cümle grubu karşımıza çıkabilir. Bunun başlıca sebebi ise eğitimin topluluk değerlerine göre değişkenlik gösteren amacıdır. Değerler, eğitim programı içerisinde bir nevi kolon görevi görmektedir. Kültürel değerler ise hedefteki vatandaş modelini oluşturmak için geliştirilen programın amacına yol gösteren başlıca unsurlardan biridir. Bu başlık altında eğitimin alan yazındaki tanımının ardından eğitimdeki kültür ve çokkültürlülük kavramları tartışılacaktır.

Carter eğitim kavramını şu şekilde açıklamaktadır: “Bireyin toplumsal yeteneğinin ve en elverişli düzeyde kişisel gelişmesinin elde edilmesi için seçilmiş ve denetimli bir çevreyi (özellikle okulu) içine alan toplumsal bir süreçtir.” (Carter & Phi Delta, 1973: 89). Bu tanım incelendiği zaman özellikle üç kavram dikkat çekmektedir: kişisel, toplumsal ve çevre. Bir birey ne yalnız ne de sadece toplumun bir parçası olarak kabul edilebilir. Bu durumda toplumun tanımını yapmak gerekirse, Ozankaya’ya göre “Toplum, yaşamlarını sürdürmek, birçok temel çıkarlarını gerçekleştirmek için iş birliği yapan, aynı toprak parçası üzerinde birlikte yaşayan ve ortak bir ekini olan insan kümesidir.”. Bir diğer kavram olan çevre için ise kültür tanımını daha önceki sayfalarda farklı kişilerce tanımlamıştık. Birey, toplum ve kültür üçgeni içinde yer alan eğitimi de bu üçünden bağımsız düşünmek imkânsızdır (Ozankaya, 1986:28).

Tezcan alan yazındaki tanımlardan hareketle; eğitimin, bireysel gelişimi merkeze alan bir sistem ile kişiye yaşama ve topluma uyum sağlamasına yardım eden bir süreç olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. (Tezcan, 2018). Henrard’a (2000) göre ise eğitim bir bireyin veya toplum kimliğinin korunması veya sürekliliğinin sağlanması konusunda çok önemli bir rol sahibidir. Eğitim şemsiyesi altındaki dil (anadil) ve din eğitimi kimlik korunmasında kritik bir harekettir. Eğitim kendi için çeşitlere ayrılmaktadır:

- Örgün Eğitim: Okulda yapılan eğitimidir. Planlı, programlı ve düzenlidir.
- Yaygın Eğitim: Her yaşa açıktır ve yine planlı, programlı ve düzenlidir.
- Örgün Olmayan Eğitim: Rastlantısal eğitim de denilebilir.
- Öğretim: Bilgi aktarma işidir.

- Hizmet-içi Eğitim: Belirli bir kurumun görevlilerine kendilerini geliştirebilmeleri adına özel bir konuda verilen kısa süreli eğitimidir.
- İş Başında Eğitim: Mesai saati içinde ve görev yerinde uygulanır. Daha çok fabrikalarda işçilere uygulanan eğitim türüdür (Tezcan, 2018).

Türk Eğitim Tarihi kitaplarıyla tanınan Akyüz'e göre ise eğitim bireye belirli amaçlar doğrultusunda yeni yetenekler ve beceriler kazandırılması için gösterilen çabanın tamamıdır. Öğretim kavramını da kapsayan eğitim hayat boyu sürmesiyle beraber programlanmış veya tesadüfi olabilir. Eğitimin kapsamı gereken bazı konular söz konusudur. Bunlar:

- Halk ve yetişkinler eğitimi,
- Yaygın eğitim kurumları,
- Kitle iletişim araçları ve etkileri,
- Toplumun çocuk yetiştirme yöntemleri ve çocuk oyunları,
- Toplumda yaygın bir şekilde ortaya çıkan eğitim düşüncesi ve uygulamaları,
- Bilim anlayışı, eğitim değerleri,
- Atasözleri, destanlar, masallar, ninniler,
- Siyasetnameler vb. (Akyüz, 2012)

Çilenti'ye göre ise eğitimin sonucunu toplumun talebi belirler. İstendik davranışı kazandırma sürecinin tamamını eğitim olarak tanımlanırken öğrenme ise bu doğrultuda ortaya çıkan yeni bir davranıştır. Ancak bu istendik davranış kişinin içinde yaşadığı toplum tarafından belirlenir ve amaçlanır (Çilenti, 1984). Buna tanımları destekleyen bir diğer eğitimci ise Ertürk'tür: "Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlamaktadır" (Ertürk, 1997:23)

Ertürk'e göre eğitim kavramının Türkiye'de 1970'lerdeki çabalardan sonra altı farklı anlamı olduğu söylenebilir. Bunlar (1) disiplin, (2) sosyal hizmet, (3) kazantı, (4) öğrenim, (5) sosyal kurum ve son olarak (6) kültürleme sürecinin kasıtlı bir aracı ve biçimidir. Ancak bu boyutların tamamın son boyut olan ortak "kasıtlı kültürleme" ile ilişkili olduğu belirtilebilir. Daha net bir şekilde ifade edilirse:

- Disiplin: Kasıtlı kültürleme yolunun incelenmesi
- Sosyal Hizmet: Kasıtlı kültürleme olanaklarının sağlanması
- Kazantı: Kasıtlı kültürlemeden alınan pay
- Öğrenim: Kasıtlı kültürlenmeye kuramsal bir çerçeve içinde maruz kalma düzeyi ve süreciyle
- Sosyal Kurum: Kasıtlı kültürlemeye dönük kuruluşlar (Ertürk, 1988:14)

Eğitimde Çokkültürlülük

Farklı toplumlar temel olarak benzer değerleri merkeze almaktadırlar. Her grup, bu değerler çerçevesinde oluşan kültürlerinin bir sonraki nesil aracılığıyla devam etmesini umarak hayatlarına devam etmektedir. Grupların kültürü özgün ve özel olmakla beraber başka bir kültür ile kıyaslanamayacak veya yok sayılamayacak kadar kıymetlidir (Bağlı & Özensel, 2013). Görmezden gelinen veya tek bir ortak tarih ve kültür içinde yetiştirilen çocukların özlerinin silinmesi; tek tip vatandaş topluluğunun ortaya çıkması, farklılıklara, küreselleşmeye ve hoşgörüye karşıt insanlar yetiştirmek anlamına gelmektedir. Çokkültürlülük, farklı düşünme biçimlerine, tarihe, günlük yaşama ve hatta mutfığa sahip bireyleri tek bir yönetim altında ve aynı sınırlar içinde hoşgörü, eşitlik ve saygı içinde yaşamasına imkân sağlamaktadır (Akkaya, Susar Kırmızı, & İşçi, 2018).

T.C Millî Eğitim Bakanlığı farklı kültürler ile iletişimin önemini vurgulamaktadır. Öğretim programlarının gerçekleştirmeyi amaçladığı yetkinlikler arasında “Yabancı Dillerde İletişim” konusunda “Yabancı dillerde iletişim, aracılık etme ve kültürlerarası anlayış becerileri de gerektirmektedir.” ifadesi yer almaktadır. Ayrıca “Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinliklerde” bireylerin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı katılmalarına imkân tanıyacak kültürlerarası yetkinliklerin gerekliliğinden bahsedilmektedir (MEB, 2017).

Çokkültürlüğün bireysel değil kültürel farklılıklarla ilgili olduğunu düşünen ve en az iki farklı kültüre sahip grubun yaşadığı her topluma çokkültürlü toplum adını veren Parekh'e göre toplumlar kültürel çeşitliliğe iki şekilde yaklaşmaktadırlar: Toplum, bu farklılığı anlayışla karşılayarak saygı, hoşgörü değerleri üzerine

kurulu bir bakış açısı geliştirir. Böyle bir durumda bu toplum çokkültürcü olarak adlandırılabilir. Bir diğer yaklaşım ise farklı kültürel değerleri çoğunlukta olan toplumun değerleri arasında asimile etmeye çalışılabilir ki buna da tek kültürcü toplum adı verilir (Parekh, 2002).

Bu açıklamalara göre Türkiye çokkültürlü ülkeler arasında kabul edilebilir. Türkiye'deki kültürel çeşitliliğe bakmak gerekirse, KONDA'nın yapmış olduğu geniş çaplı bir araştırmaya göre ülkemiz nüfusunun %81.33 oranında etnik kökeni Türk vatandaşlar iken %9.02 Kürt ve Zaza, %0,75 Arap, %0,27 Kafkas Kökenli, %0,05 Avrupa, Asya, Rus İran gibi diğer ülkelerden oluşmaktadır. Diğer yandan Türkiye'deki din ve mezhep çeşitliliğine bakıldığı zaman: %81,96 Sünni Halefi, %9,06 Sünni Şafii, %5,02 Alevi iken %0,06 Ortodoks, %0,01 Katolik, %0,013 Yahudi-Musevi ve %0,47 ise dini yok olarak nitelendirilmiştir (KONDA, 2006). KONDA'nın bu çalışması Türkiye'deki çeşitliliği ortaya en büyük çalışmadır. Her ne kadar 15 yıl öncesine dayansa da Türkiye'nin daha 2006 yılında bile ne kadar çeşitli bir ülke olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak 15 yıl içerisindeki teknolojik gelişme ulaşım kanallarını, politik süreçler savaş ve göçleri daha yüksek seviyelere çıkarmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan etnik, din, dil yapısındaki farklılık, günümüzdeki çoğu ülkenin sahip olduğu bir tablodur.

Çeşitli yapıya sahip olan bir ülkenin gerçeklerini göz ardı etmek yerine eğitsel boyutta müdahaleler ile kontrol altına alınması gerekmektedir. Güneydoğu Anadolu bölgesinde Arapça, Doğu Anadolu bölgesinde Kürtçe, Karadeniz bölgesinde ise Gürcü dili ile yetişen çocuklar ortak eğitim programı ve materyalleri ile karşılaşmaktadır. Aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayan öğretmen yetiştirme programların yönelik akademik çalışmalarda, ülkenin çeşitli yerlerinde görev yapacak olan öğretmenlerin gidecekleri bölgenin kültürel altyapı bilgisine sahip olması gerektiği ve karşılaştığı farklılıklara karşı hoşgörülü olması altı kalın çizgilerle çizilen ifadelerdendir. Bunun yanı sıra akademik ve doğal gelişimlerinin başarılı bir süreç içinde olabilmesi adına öğretim yöntem ve teknikleri bu farklılıklar hesaba katılarak hazırlanmalıdır (Ünlü & Örtten, 2013).

Novakowski'ye göre çokkültürlülük ile çokkültürlü eğitim arasında kesin bir ayrım söz konusudur. Çokkültürlülük eşit ve farklılıklardan haberdar bir şekilde farklı kültürlerin bireylerinin birlikte yaşaması ve bunun bilincinde olmasıdır.

Çokkültürlü eğitim ise sınıftaki kültürel farklılığa üç farklı amaçla tepki veren bir eğitim sistemidir: 1) bireysel öğrenci başarısını teşvik etmek, 2) ortak saygıya teşvik etmek, 3) öğrenciler arası hoşgörüyü desteklemek (Novakowski, 2018). Bu açıklama ile Novakowski çokkültürlüğün toplumsal çizgilerini basit bir şekilde ifade ederken çokkültürlü eğitimde başkahramanların sınıflardaki çocuklar olduğunu hatırlatmaktadır.

Kültürel çeşitliliği takdir eden çokkültürlü eğitimin savunucularına göre, kültürle şekillenmiş çeşitli dünya görüşü bilgisi ve anlayışı olan bireylerin kültürel altyapısı farklı olan bireyler ve gruplarla kurduğu iletişim daha sağlıklı olacaktır (Seltzer, 1995). Heard'a göre ise çokkültürlü eğitimin amacı; ön yargıyı azaltma, çoğulcu farkındalık ve kültürlerarası yeterlilik gibi çağdaş davranışları geliştirmektir (Seltzer, 1995). Çokkültürlü eğitimin tanımlarını inceleyen Cırık ise insan haklarına saygı duyma, eğitimde fırsat eşitliği, kültürel zenginliği yansıtan eğitim ortamları geliştirme, farklı bakış açıları ve görüşleri değerlendirme gibi değerli kazanımları elde etmenin yolunu işaret etmektedir (Cırık, 2008).

Çokkültürlü sınıf ortamlarına en uygun eğitim imkânını sunma çabası birçok ülkede çözüm bulmaya çalışmaktadır. Gur-Ze'ye göre çokkültürlü eğitim farklı kültürü anlamamanın imkânı ve mecburiyetini ifade etmektedir. Böylece daha iyi bir gelişim için çeşitlilikten hep birlikte faydalanılabilir ve insan potansiyelinin sınırları genişletilebilir (Gur-Ze'ev, 2003). Çokkültürlü eğitim tutumu farklı etnik yapı ve sosyal yaşamlardan gelen tüm çocuklar için en rahat öğretim ortamı oluşturulmayı sağlar (Banks vd., 2001). Böyle bir ortam sağlanmadığı sürece öğrencinin, kendine ve günlük yaşamına ait bir parça sezmediği için ne öğretmen ile ne de ders ile bir bağ kurması mümkün olmayabilir. Bu bağ kurulmadığı durumda ise eğitimin yaşama dönüklük esası yoksunluğunda verimli bir öğretim söz konusu olmayacaktır. İsrail'de Filistinli ve Yahudi çocukların beraber gittiği bir okulda çokkültürlü eğitimin etkilerini inceleyen Bekerman, çalışma sonucunda aileler ve çocukların birbirlerini daha iyi anlamaları, kültürlerine saygı duymaları ve bu okulu barış dolu bir gelecek vaat ettiği için tercih ettiklerini belirtmiştir. Bunun yanı sıra, bu okulda çocuklarının daha başarılı olduklarını ifade etmişlerdir (Bekerman, 2004, Akt. Cırık, 2008).

Çokkültürlülüğü eğitsel reformun bir metodolojisi olarak tanımlayan Gay'e göre çokkültürlülük kültürel çeşitliliği anlama, onun için hazırlanma ve onun hakkında bilgi sahibi olma anlamına gelmektedir. Çokkültürlü bir eğitim programı etnik kimlikleri, kültürel çokluk veya toplumsal eşitsizlik gibi sosyo-politik problemleri konu edinmelidir. Bunların yanı sıra Gay çokkültürlülüğü farklı açılardan ele alan tanımlar yapmıştır. Bunlardan biri anlamlı ve eşit bir öğretim ortamı oluşturmak için radikal değişikliklerin gerekliliğini vurgulayan tanımdır: *“Çok kültürlü eğitim, öğrencilerin akademik başarılarına ulaşması için eşit bir şansa sahip olabilsin diye eğitim kurumlarının yapısını değiştirmeye yönelik bir fikir, eğitsel reform hareketi ve süreçtir”*. Bir diğer tanım ise çok kültürlülüğün önceliğini ifade etmektedir: *“Çok kültürlü eğitim bireylerin, grupların ve ulusların yaşamlarını şekillendiren kültürel ve etnik çeşitliliğin geçerliliğini, meşruluğunu ve önemini vurgulayan bir felsefedir.”* (Gay, 1994:34). Bennet'e göre ise çokkültürlü eğitim, kültürel çoğulculuğa teşvik eden demokratik değerler üzerine kurulu eğitim ve öğretim yaklaşımıdır ve en önemli stratejisi ise eğitim programını etnik grupları anlamak ve ırkçı yaklaşımlara karşı durma temeli geliştiren eğitimde eşitlik ilkesine olan bağlılığıdır. (Bennet, 1990, Akt. Gay, 1994).

Farklı kişiler tarafından tanımlanan çok kültürlü eğitimin amaçları maddeler halinde sıralanmıştır (Akt. Polat, 2009) :

- Akademik başarıyı artırmak (Dunn, 1997)
- Bireylerde önyargılara ilişkin eleştirel düşünebilmeyi sağlamak (Hohensee, Bisson, Derman-Sparks, 1992)
- Bireyleri kendine güvenen bir kimlik ile yapılandırmak, (Hohensee, Bisson, Derman-Sparks, 1992)
- Farklı gruplar arasında iletişimi geliştirmek (Gay, 1994; Bohn ve Sleeter, 2000).
- Bireylerin farklılıkları olan başka bireylerle rahat, empatik bir etkileşim kurmalarını sağlamak, (Hohensee, Bisson, Derman-Sparks, 1992)
- Bireylerin kendi değer ve tutumlarını açıklamasına fırsat vererek, saygı ve hoşgörüyü artırmak (Gay, 1994)

- Bireylerin, öz benlik ve özgüvenlerini geliştirerek bireylerin kendisiyle barışık olmasını sağlamak (Gay, 1994)
- Çokkültürlü bir ortamda uyum içinde yaşamayı öğretmek (Coşkun, 2006)
- Kültürel farkındalık sağlayarak, önyargıları kırmak (Dunn, 1997)
- Kültürel okuryazarlık becerisini geliştirmek (Gay, 1994)
- Okulda çoğulculuğu, eşitliği sağlamak (Bohn ve Sleeter, 2000).
- Okulda eleştirel düşünce ortamını sağlamak (Bohn ve Sleeter, 2000).
- Önyargıların, ayrımcılıkların olduğu yerlerde bireylere bunlarla mücadele etme kabiliyeti kazandırmak (Hohensee, Bisson, Derman-Sparks, 1992).
- Temel beceri ve yeteneklerin paylaşımında işbirliği sağlamak (Gay, 1994)

Sıralanan amaçlar incelendiğinde çokkültürlü eğitim, insan haklarına saygı, kendi kültüründen ve farklı kültürlerden bireylerle iletişim becerisi, farklılıklara açık bir tutumla insani değerleri tanıma, öz saygı, kendi kültürünü daha iyi anlama gibi birçok açıdan katkıda bulunmaktadır. Bireyin sahip olduğu kültürel özelliklerini tanıması ve kültürler arası diyalogunu geliştirmesi uluslararası düzeyde kendini ifade edebilesi için gereklidir. Kendi ülkesi içerisindeki toplumsal farklılıkları doğru anlaması ve kendi farklılıklarına rağmen aidiyet hissini taşıması ancak çokkültürlü eğitim ile mümkündür. Kültürel farklılıkları yönetememekten kaynaklanan problemler sınıf ortamında istenmedik bir atmosfer oluşturur. Bu durum sadece uluslararası becerileri değil akademik gelişimi de olumsuz etkiler. Dolayısıyla çokkültürlü eğitim sadece sosyal becerileri değil akademik gelişimi de olumlu etkilemektedir.

Çokkültürlü eğitim sayesinde etnik unsurların merkeze alınmasından uzak durulabileceğine ve farklılıklarına rağmen fırsat eşitliğine sahip öğrenciler ile eğitim sağlanacağına inanan Aydın'a göre çokkültürlü eğitim sınıfta farklılığa önem veren bir yaklaşımdır. Bu farklılıklar metot, içerik, bakış açısı, öğretmen, öğrenci ve kültür gibi faktörlerdir. Çokkültürlü eğitim eleştirel düşünme becerisini geliştirir. Bu beceri ile benzerlikler ve farklılıklar değerlendirilir, olası problemler bu açıyla çözüme kavuşturulur ve her türlü ortak noktalar ve ayrımlar avantaja dönüştürülür (Aydın & Damgacı, 2013).

Çokkültürlü eğitim bir tür okul reformudur. Öğrencilere her bayramın, kutlamanın, dilin ve farklı gruplara has olan her şeyin değerli ve kıymetli olduğunu aşıl原因 bir yaklaşımdır. Garcia çokkültürlü eğitimin amaçlarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

Her çocuk için kabullenici, güvenli ve başarılı bir öğrenme ortamı oluşturmak: Öğrencinin kabullenici bir eğitim ortamında ne kadar farklılığı olursa olsun huzursuz hissetmesi imkânsızdır. Kendini güvende hissetmediği sürece akademik başarı sağlaması düşük bir ihtimaldir çünkü öncelikle temel ihtiyaçların karşılanması gerekmektedir. En temel duygu ihtiyacı ise güvendir.

Küresel konuların farkındalığını arttırmak: Öğrencinin kendi ülke sınırlarındaki konuların ders içeriğiyle ilişkilendirerek verilmesi hem merakını kullanarak akılda kalmasını sağlar hem de sınır ötesi bilgiye sahip olarak ilgi alanı oluşturmasına yardımcı olur.

Kültürel bilinci ve ilgiyi güçlendirmek: Öğrencinin yaş seviyesine uygun bir düzeyde kültür kavramıyla ve kültürel unsurlarla tanışması kendisini daha iyi tanımasını sağlayacaktır. Kendi kültürüne yönelik yaptığı keşiflerin ardından farklılıklara karşı bilinçli hale gelecektir. Kendinin farklı olduğunu hissetmediği sürece farklılıklara karşı hoşgörülü olması beklenemez.

Kültürler arası diyalogu ve farkındalığı arttırmak: Bireyin farklı grupların içinde uyum sürecinin hızlı olmasının en önemli yolu farklı kültürden bireylere doğru kanalda iletişim kurabilmesidir.

Öğrencilere tarihi olayların bakış açılarına göre anlatıldığını ve her anlatıcının kendi kültürel penceresinden yorumladığını öğretmek: Devletler geçmişten kalan milli bilinç oluşturma alışkanlığı ile hala ulus devletçi, tekkültürcü bir bakış açısıyla tarihi olayları aktarıyor olabilir. Böyle bir durumda öğrenci tarihi olaylarda adı geçen diğer ülkeye gittiğinde söz konusu olaylarla ilgili öğrendikleri kendisini şoka uğratacaktır. İnkâr veya hayal kırıklığı seçebileceği iki yol olacaktır. Bu durumun yaşanmaması için tarihi olaylar tek kültürlü bakış açısından uzak aktarılmalıdır. Milli bilinç elbette vazgeçilmez bir kaygıdır. Ancak devletin yapmış olduğu hatalar da başarılar kadar dile getirilmeli ve değerlendirilmelidir.

Eleştirel düşünceye teşvik ederek ön yargı ile ayrımcılığı engellemek: Eleştirmeyen bir öğretmen veya materyal üst düzey düşünme becerileri kazandıramayacaktır. Toplumsal ön yargıların kaldırmasının en etkili yolu ise eleştiren bireylerin grup içerisindeki yorumu olacaktır (Garcia, 2009).

Farklı açılardan yapılan tanımlar çokkültürlü eğitimin özelliklerini belirtmektedir. Irkçılığa ve ayrımcılığa tepki niteliğinde ortaya çıkan çokkültürlü eğitim bireyin toplumsal eşitlik haklarıyla tanıştırır ve onların farklılıklara karşı meraklı, sorgulayıcı olmalarını sağlar. Naito (1996) çokkültürlü eğitimi yedi farklı açıdan tanımlamaktadır:

- Çokkültürlü eğitim ırkçılık karşıtıdır.
- Çokkültürlü eğitim temel eğitimin kendisidir.
- Çokkültürlü eğitim öğrenci ayrımı yapmaz, hepsi için geçerlidir.
- Çokkültürlü eğitim örgün olmakla beraber yaygındır.
- Çokkültürlü eğitim sosyal adaletin okuldaki sağlayıcısıdır.
- Çokkültürlü eğitim süreci kapsamaktadır.
- Çokkültürlü eğitim eleştirel düşünme becerisini geliştirir. (Naito, 1996'dan akt. Aydın, 2013:10)

McGinnes çokkültürlü öğretmen eğitimi konusu ile ilgili kendi deneyimleri üzerinden aktardığı on bir adımda çokkültürlü öğretmen olmanın yolunu açıklamaktadır. Amerika'da hem azınlık hem de çoğunluk grup içerisinde görevini yaparken edinmiş olduğu bu deneyimleri on bir farklı başlık altında dürüstçe ifadeye etmeye çalışmıştır (Anderson, Archer, & Atwater, 1994, s. 279)

- Öğretmen eğitimi öncesinde farklı bir kültür ile olumlu deneyimler yaşamak,
- Öğretmen eğitimi öncesinde farklı renkten veya etnik yapıdan biriyle olumlu deneyimler yaşamak,
- Baskın öğrenci grubunun kültürünü yansıtan öğretmenler tarafından sağlanan bir öğretmen eğitimine dahil olmak,
- Başka bir kültürün içini görmenin bir yolu olan dili takdir etme,

- Farklı kültürden birinin beklendik davranışlarını anlamamanın rolü,
- Fiziksel görünüşün grubun bir parçası olmak veya özgüven ile ilişkisini anlamak,
- Güven ile eğitim kalitesi arasında ilişki kurmak,
- Azınlık bir grup içerisinde deneyim yaşamak,
- Öğretmenin farklı kültüre ve etnik yapıya sahip olan öğrencinin davranışı üzerindeki beklentilerinin farkına varma,
- Öğretmenlik Fakültesindeki çoğulcu yansımaların farkına varma,
- Öğretmenin kültürel geçmişinin, öğrencinin başarı ve davranış beklentileri üzerindeki etkisi

Çokkültürlü eğitimin sağlanabilmesi için elbette öğretmenin çokkültürlü bir tutuma sahip olması gerekmektedir. Bu önemli parçanın sağlanabilmesinde kişinin kendi yaşamındaki deneyimleri ve fakülte eğitiminin program içeriği oldukça etkilidir. McGinnes de kendi yaşamındaki ve öğretmen eğitimi sürecindeki deneyimleri üzerinden çokkültürlü öğretmen olmanın adımlarını sıralamıştır. Adımlara bakıldığı zaman kişinin yaygın ve örgün eğitimde kazandıklarının birleşimi ile çokkültürlü öğretmenler kazanılabilir. Öğrencilerin gelecekte hangi mesleği icra edecekleri bilenemez ancak meslekleri ne olursa insanlarla olan ilişkilerine etki edilebilir. Rol model olan öğretmenlerin kendilerine ve arkadaşlarına gösterdiği tutum onların gelecekteki davranışlarını şekillendiriyor olabilir. Aynı kültürden insanların arasında yetişen birey, okul ortamında da cinsiyeti, anadili, etnik yapısı, dini ve kültürel diğer özellikleri ne olursa adaletli bir davranışın beklentisine girecektir. Eğitim ortamından tekkültürcü, etnik merkezli bir atmosfer sezen bu bireyin herhangi bir başarı elde etmesi imkânsıza yakın olmakla beraber grubu dâhil olmak adına kendi kültüründen ödün vermesi söz konusudur. Bu sebeple öğretmenlerin sınıf içerisindeki kültürel farklılıkları göz ardı etmeden bu duruma göre materyal ve metot seçimini yapması faydalı olacaktır.

Eğitim sadece zorunlu olan 12 yıla sınırlı değildir. Dolayısıyla örgün eğitim kapsamında okula gelme imkânı olanların dışında kalanlarla da alakalı bir

kavramdır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın her yıl sunmuş olduğu istatistiki veriler nicel boyuttadır (Aydın, 2013). Açıklanan bu sayısal verilerin sonuçları yorumlanarak değerlendirilmelidir. Eğitim hakkını kaybeden çocukların sebepleri araştırılmalıdır. Etnik yapısı, dini, dili, cinsiyeti veya dezavantajlı durumundan dolayı kendini okul ortamında güvende hissetmeyen çocukların eğitimde süreklilik sağlaması güçtür. Eğitimde fırsat eşitliği ve toplumsal adaleti savunan çokkültürlü eğitim sayesinde erken okul terki problemi çözüme kavuşturulabilir.

Türkiye'de Çokkültürlülüğe Yönelik Çalışmalar

Bu başlık altında Türkiye'deki kültürel çeşitliliği destekleyen ve bu yönde yapılan uygulamalar belirtilmektedir.

Aday Öğretmenlere Yönelik Çalışmalar. Eğitim fakültelerinden mezun olan ve göreve başlamak üzere MEB okullarına atanan öğretmenlerin ilk yılı adaylık çalışmaları ile geçmektedir. Bu yıl süresince Milli Eğitim Bakanlığı'nın Aday Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün yayımlamış olduğu program takip edilir. Bu program önerilen kitaplar, filmler, atanılan bölgenin kültürel, turistik gezileri gibi çeşitli uyum çalışmalarını kapsamaktadır. Aday öğretmenin pedagojik hazırlığının yanı sıra görev yapacağı bölgeye yönelik kültürel unsurlara hâkim olması, adaptasyon sürecinin etkili, kısa ve olumlu geçmesi hedeflenmektedir. Aday öğretmenlere yetiştirme sürecinde 384 saat sınıf içi ve okul içi, 90 saat okul dışı ve 180 saat hizmet için eğitim faaliyeti olmak üzere toplam 654 saat eğitim verilmesi planlanmaktadır. Her ay yerli ve yabancı yazarların okul ve eğitim üzerine yazdığı çeşitli türdeki kitaplarından biri, yerli ve yabancı eğitim konulu filmler ikisine vakit ayrılması beklenmektedir. Sınıf içi eğitimde danışman öğretmen takibiyle ders hazırlama, uygulama, izleme ve okul içi gözlem mevcuttur. Okul dışı çalışmalar ise kültürel hazırlık boyutundadır. Bunlar şehir kimliğini, kurumsal kültürü tanıma, tecrübeli kişilerle görüşme gibi sosyal etkinliklerdir.

Son olarak 180 saatlik hizmet içi eğitimler vardır. Resmi olarak çokkültürlülük adının geçtiği içerik ise bu bölümdedir. Bu eğitimler arasında "Anadolu'da Çok Kültürlülük, Kaynakları ve Eğitime Yansımaları" 60 saatlik bir bölümü kapsamaktadır. Bu etkinlik üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümünde (18 Saat) amaçlar arasında Anadolu'daki kültürel zenginliğin farkına varma, bir arada

yaşama kültürü konusunda bilinçlenme, farklılıklara saygı duyma ve görev yapacağı yerin tarihi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapısını bilme gibi önemli ifadeler bulunmaktadır. Bu bölüm Bir Arada Yaşama Kültürü, Anadolu İnsanı ve Ortak Tarihimiz, Kültürel Çeşitliliklerimiz ve Toplumsal Yapı olmak üzere dört farklı başlıktan oluşmaktadır. Öğretmen Abazaca, Adıgece, Arapça, Gürcüce, Kürtçe, Lazca vb. dil/lehçelerinin günlük hayatta yaygın olarak kullanıldığı bölgelerde görev yapacaksa ikinci bölüm (42 Saat) uygulamaya konulmaktadır. Bu bölümde öğretmenin Türkçe dışında yaygın olarak kullanılan yerel dil alfabesine, selamlaşma ve tanışma kalıplarına, sayılara, saatler ve zaman terimlerine, temel fiillere hâkim olması; okul, aile ve çevre, beden ve sağlık, yiyecek içecekler, temel zamir, sıfat ve sorular ile ilgili terimleri bilmesi beklenir (Milli Eğitim Bakanlığı,2017). Bu hedeflerin sağlanması durumunda öğrenci öğretmeninde kendi diline ve kültürüne ait parçalar bulabilecektir. Öğretmenin öğrenciye kendisini daha iyi ifade etmesini sağlayacak olan bu durum veli boyutunu da olumlu etkileyecektir. 2019-2020 Eğitim öğretim yılında Van ilinde yapılan Veli Ziyaret formları incelendiğinde öğretmenlerin veliler ile iletişimde kültürel farklılıkların engel olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen, öğrenci ve veli üçgeninin daha etkili yönetilebilmesinde uygulanması planlanan bu eğitimin önemi yadsınamayacak bir seviyededir. Öğretmenler Anadolu'daki kültürel çeşitliliğinin varlığını anlamlı bir şekilde hissedebileceklerdir. Programın hedeflerine ulaşması için aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanılması ve program konuların ile ilişkili milli ve evrensel değerlerin konuların için kaynaştırılarak verilmesi önemlidir.

Devlet Destekli Medya Organları ve Çokkültürlülük Faaliyetleri. TRT Kurdî, 25 Aralık 2008'de test yayınına başlayan kamusal çok dilli televizyon kanalıdır. Kanal, 1 Ocak 2009'da Türkiye Radyo Televizyon Kurumu'na bağlı olarak normal yayınına başlamıştır. Sitenin "*hakkımızda*" bölümündeki açıklamaya göre "*Türkiye'nin zenginliğini ve renklerini ekrana taşıma*" amacıyla kurulmuştur. Kanal, İstiklâl Marşı'ndan sonra ilk olarak Rojin tarafından seslendirilen Kurtuluş Savaşı döneminde hayatını kaybedenler için yazılan bir türkü ile açılmıştır. Kanalın tanıtımlarında "*Em di bin eyni ezmanê de ne*" (*Aynı gökyüzünün altındayız*) sözü ön plana çıkmıştır. 10 Ocak 2015 tarihinde ise

kuruluş adı olan TRT 6, TRT Kurdî olarak değiştirilmiştir. Kanal Kürtçenin Kurmanci, Zazaki ve Sorani lehçelerinde yayın yapmaktadır.

TRT Avaz kanalının amacı ve görevini ele almak amacıyla bu sitenin hakkımızda sekmesi incelenmiştir. Burada yazan bilgilere göre, 21 Mart 2009 tarihinde yayın hayatına başlayan TRT Avaz, Türkiye Cumhuriyeti ve Türkçe konuşan geniş coğrafya arasında bir kültür köprüsü olmayı hedeflemektedir.

TRT Avaz; yayın coğrafyasını oluşturan Türk ve Türk soylu halklar ile kardeş topluluklara yönelik hazırladığı özel içerikli programlara ek olarak, ikili ve çoklu kültürel ilişkilerin gelişmesine de katkı sağlamakta, yeni iş birliği alanlarının doğmasına vesile olmaktadır. Türk dünyasının ortak kanalı, ortak sesi olma iddiasını taşıyan TRT Avaz kanalında Orta Asya, Kafkasya, Türkiye ile yayınlarının ulaştığı diğer alanlara yönelik haber, kültür, sanat, eğitim müzik, eğlence, çocuk, belgesel ve yarışma programlarına yer verilmektedir

TRT World, TRT tarafından kurulan ve TRT int'in yerine geçen uluslararası televizyon kanalı. Yayın dili İngilizce'dir. TRT tarafından 1990 yılında açılan TRT İnt'in 2009 yılının Mayıs ayında kapanmasından sonra TRT World o kanalın yerine geçerek dünya çapında TRT'yi temsil eden kanal olmuştur. Kanal İngilizce ve Haber ağırlıklı bir kanaldır. TRT World 18 Mayıs 2015'te test yayına başlamıştır, 30 Haziran 2015'te ise normal yayın hayatına geçmiştir. Kanal BBC, Bloomberg, CNN ve Al Jazeera gibi kanallarda çalışmış tecrübeli ekran yüzlerini bünyesine katmıştır. National Geographic Channel ve Discovery Channel'a benzer belgesel yapımlarına da yer verecek olan TRT World devlet eliyle Türkiye'nin tanıtımını da yapmak için önemli bir araç olarak düşünülmüştür. 27 Ekim 2015'te uydu üzerinden yayınlar başlamıştır. Kanalın amacı BBC, CNN ve Al-Jazeera English kanallarına alternatif olmaktır. Kanal 24 saat canlı haber yayınlamaktadır, yani referans bir kanaldır. Reuters firması kanalın haber tedarikçisidir. Yayınlar merkez Ankara ekibi tarafından hazırlanmaktadır.

TRT Arabi, 4 Nisan 2010'da yayın hayatına başlamış olan TRT'nin Arapça yayın yapan kanalıdır. TRT, Arapça yayınıyla 350 milyon nüfusu olan bir coğrafyaya hitap etmeyi öngörmektedir. Kanalın koordinatörü Sefer Turan TRT'nin bu kanalla, son yıllarda Türkiye'ye yönelik Arap dünyasında oluşan siyasi merakın giderlenmesinin amaçlandığını açıklamıştır. Arap Birliği Genel Sekreteri

Amr Musa da sinevizyondan aktarılan mesajında, bölgede barış ve istikrarın önemine vurgu yapmış, kanalı ilgiyle takip edeceklerini ifade etmiştir. Ayrıca 24 saat Arapça yayın yapacak kanalda, kadın ve çocuk programları, eğlence, belgesel ve haber programları yayınlanmaktadır. Bu programların büyük bölümü Arap ülkelerindeki programcılar tarafından ekrana yansıtılmaktadır. TRT Arabi, yayınlarını Türksat 3A, Arapsat ve Nilsat olmak üzere 3 farklı uydu üzerinden sürdürmektedir.

Sosyal Bilgiler ve Çokkültürlülük

Ülkelerin eğitim sistemlerinin temel amacı etkili vatandaş yetiştirmektir. Bu amaç iki farklı şekilde ele alınabilir. Bunlardan ilki bireyleri birer disiplin çerçevesinde geliştirmektir. Bir diğeri ise disiplinler arası çalışmalar kapsamında bireylerin etkili vatandaş olmalarını sağlama doğrultusundadır. Tek disiplinli derslerde dersler tarih, coğrafya, ekonomi gibi ayrı bir şekilde verilirken, çok disiplinli derslerde bu bilimler bütünleşik bir şekilde sosyal bilgiler dersi adı altında verilebilir. Bu kapsamda sosyal bilgilerin içerdiği disiplinler: antropoloji, psikoloji, iletişim bilimleri, ekonomi, sosyoloji, eğitim, hukuk, coğrafya, tarih, dil bilimi, din bilimleri, siyaset bilimidir. Alan yazındaki sosyal bilgiler tanımlarının neredeyse tamamı değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlayabilen etkili vatandaş yetiştirme amacına vurgu yapmaktadır. Ülkemizde de vatandaş eğitiminin çocukluktan başlayan süreci olan “Hayat Bilgisi” dersinin devamı niteliğinde olan sosyal bilgiler dersi bu amaca hizmet etmektedir (Safran, 2015).

Etkin vatandaş yetiştirmek için ülkenin toplumsal alt yapısı göz önünde bulundurulursa daha faydalı olabilir. Dolayısıyla devlet yetkilileri, eğitim araştırmacılarını ihtiyaç analizlerine teşvik edebilmektedir. Son yüz yıldaki teknolojik ve politik olaylar grupların kalıcı veya turistik yer değiştirme sonucuna bağlanmaktadır. Gruplar ise gittikleri yerde kültürel etkileşimlere sebep olabilmektedir. Birden fazla kültürün bulunduğu ortamlarda ihtiyaç duyulan araştırma konularından biri de çokkültürlülüktür. Çokkültürlülük, farklı düşünme biçimlerine, tarihe, günlük yaşama ve hatta mutfığa sahip bireyleri tek bir yönetim altında ve aynı sınırlar içinde hoşgörü, eşitlik ve saygı içinde yaşamasına imkân sağlamaktadır. Görmezden gelinen veya tek bir ortak tarih ve kültür içinde

yetiştirilen çocukların özlerinin silinmesi; tek tip vatandaş topluluğunun ortaya çıkması, farklılıklara, küreselleşmeye ve hoşgörüyü karşıt insanlar yetiştirmek anlamına gelebilir (Akkaya, Susar Kırmızı, & İşçi, 2018).

Sosyal bilgilerin içindeki bulunan çağa etkin vatandaş yetiştirmesi ve çokkültürlüğün ilkeleri bir araya geldiğinde barış ve hoşgörü içinde, ülkenin demokratik koşullarına saygı duyan ve kültürler arası iletişim becerisi yüksek olan vatandaş yetiştirmek daha muhtemeldir. Ülkede öğretilen derslere bakıldığında, sosyal bilgilere çokkültürlüğün eğitim elçisi bile denilebilir. Küresel bağlantılar öğrenme alanı, sosyal katılım becerisi ve hoşgörü değerleri de sosyal bilgiler dersinin bu anlamda bazı sorumlulukları üstlendiğini göstermektedir. Bu sebeple sosyal bilgiler dersi ve çokkültürlülük ilişkisi özellikle 2005 programında artan ilişki oranı (Keskin, Yaman, 2014) ile sürecelecek bir eğitim reformunun ön ayağıdır denilebilir.

Sosyal Bilgiler Programında Çokkültürlülük

Sosyal bilgiler dersi ile çokkültürlü eğitim ilişkisini ortaya koymak amacıyla Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) incelenmiştir.

Çokkültürlülük ile ilişkili özel amaçlar:

- *Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, milli bilince sahip birer vatandaş olarak yetiştirmeleri:* Programdaki istendik bilinç ve davranışlar kültürel çeşitliliği oluşturan bireyleri ötekileştirerek ya da görmezden gelerek değil onları ortak bir kültür etrafına toplayarak mümkündür (Parekh, 2002). Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak hangi kültürden, etnik gruptan, dinden veya dilden olursa olsun karşılıklı saygı, hoşgörü, sevgi göstererek bireyler milli bilinci yüksek hale getirilebilir. Farklı kültürden biri kendine ait izleri görerek aidiyet hissi deneyimleyecek ve böylece ait olduğu vatana karşı sorumluluklarını yerine getirecektir.
- *Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak milli bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri:* Bireylerin ve devletlerin kendilerinden farklı olmayan

kişilerle birlikte olmak istemeleri sadece kendilerini güvende hissetmek istemelerinden kaynaklanmaktadır (Bağlı, Özense, 2013). Kendi kültürünü güvende tutma çabası kadar doğal bir niyet yoktur ancak çokkültürlülük onların bu tutumla aslında kendi kültürlerine zarar verdiklerinin farkına varmaları için ortaya çıkmıştır. Tek kültüre hapsolmuş bireylerin kültürel miraslarını korumaları ve geliştirmeleri bir yana tanınmaları bile çok zordur. Çokkültürlü eğitim ortamında çocuklar Türk tarihini eleştirel bir tutumla ele alacaklardır böylece tarih gerçek anlamda yarına ışık tutabilecektir.

- *Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları:* Tek kültürlü eğitim ortamında bireyler, eleştirel düşünme için gerekli olan hayal güçleri körelmiş olacağı için kendi gibi olmayanları asla beğenmezler (Parekh, 2002). Böyle bir durumda ne bir karşılaştırma ne de farkındalık söz konusu olacağı için bireyin eleştirel düşünme becerisinin gelişmesi mümkün olmayacaktır. Eleştirel düşünme becerisine sahip vatandaş yetiştirmesi gayesi ancak çokkültürlü bir eğitim ortamında mümkündür. Çocuklar kendilerini ve kültürlerini karşılaştırarak farklılıkları ve ortaklıkları görecek böylece ön yargısız bir şekilde güvenilir yolları kullanacaktır.

- *Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ve sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri:* Tek kültürcü toplumlarda herkes aynı görüş ve değerler çerçevesinde toplandığı için iyi amaçlar için olduğu kadar kötü emeller için de bir araya gelinebilir (Parekh, 2002). Çokkültürlüğün sunduğu alternatif çözüm yolları, farklı düşünme biçimlerine müsaade edilmeyeceğinden veya bunlarla tanışmaya imkân tanınmayacağından toplumsal ilişkileri düzenlemek hiç olmadığı kadar güç hale gelecektir.

- *Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri:* Parekh' e göre geniş toplumun liderleri farklı olanların değerlerini hoş karşıladığını ifade etmelidir. Onları kişisel veya toplumsal sorunlarını açıkça ifade etme konusunda cesaretlendirmeli ve özgüvenlerini arttırmalıdır (Parekh, 2002). Böylece kültürlerarası diyalogun geliştiği ve aradaki sorunların çözülmeye başladığı görülecektir. Ancak tek kültürcü toplumlarda

olduğu gibi sadece geniş toplumun problemlerini aynı görüŖte olan kiŖiler ifade ederse bu sorunlar sürekliliklerinden asla ödün vermeyeceklerdir.

- *Milli, manevi ve evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri:* Evrensel değerler daha önce bahsedildiği gibi ortak değerler olmalıdır. Çokkültürlü toplumları bir araya getirmenin etkili bir yolu olan ortak kültür evrensel değerler çerçevesinde yapılmalıdır.

- *Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri:* Çokkültürlü olmayan bir eğitim ortamında çocuklar farklı kültürleri ilgilendiren alanlarda kendini güvende ve rahat hissetmeyecektir. Tek kültür merkezli çalışmalardan dolayı farklı toplumlar hakkında yüzeysel bilgi sahibi olacak ve böylece onları kalıplaşmış tek tip olarak görmesi yüksek ihtimaldir. Herkesi ikiye ayıracaktır: ben ve diğerleri.

- *Özgür birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerini; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır:* Kültürel çeşitlilik sayesinde birey kültürlerin benzerliklerini görür ve farklılıklarla özgürce ve keyif alarak bir ilişki kurabilir. Bunu yaparken kendini tanıma, kendini aşma ve özeleştiri yapma gibi eylemlerle kişisel özgürlüğün ön koşullarını yerine getirir (Weinstock, 1994'ten aktaran Parekh, 2002). Çokkültürlü bir eğitim ortamı sağlanmayana kadar kültürel çeşitliliğin farkına varamaz ve kendi potansiyelini genişletemez.

Çokkültürlülük ile ilişkili temel beceriler. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda temel becerileri incelendiği zaman, çokkültürlü eğitimin amaçları ile örtüşen birtakım becerilerin var olduğunu görölmektedir.

- *Değişim ve sürekliliği algılama:* Toplum demek, kültür demektir. Tek kültürcü bir atmosferde kültürlerin sürekliliği söz konusu değildir. Mevcut kültürel çeşitlilik asimile olacak ve tek bir geniş toplum sürekliliğini sağlayacaktır. Bunun yanı sıra kültürler daha önce de ifade edildiği gibi sürekli olarak etkileşim halindedir. Bu etkileşim süresince devamlı bir değişimden bahsedilebilir. Toplumların değişimi ancak diğer toplumlarla olumlu etkileşimi kadar lehine olacaktır.

- *Empati:* Çokkültürlülük, azınlıktaki kültürlerin yok sayıldığı ortamlarda tepki olarak ortaya çıkmıştır. Çokkültürcü bir birey azınlık üyesi olmak zorunda değildir

ki sadece azınlık halindeki topluluk üyelerinin çokkültürcü olmasıyla slogandan öteye gidilemez. Okullarda empati becerileri yüksek bireyler yetiştirerek sadece azınlık olan değil, dini, dili, cinsiyeti farklı olan herkesin mümkün olduğu kadar anlaşılması beklenmelidir. Empati becerisinin geliştirilmeye çalışılmadığı bir ortamda barış, hoşgörü, saygı gibi değerlerin de söz konusu olamayacağı önemli bir gerçektir. Böylece empati becerisinin çokkültürlü bakış açısı için ciddi bir ihtiyaç olduğu söylenebilir.

- *Kalıp Yargı ve Ön Yargıyı Fark Etme:* Çokkültürlü eğitimin temel amaçlarından biri olan ön yargıların kaldırılması hem bireysel hem de toplumsal problemlerin çözümüne yönelik bir taleptir. Dinler, etnik gruplar, diller ve cinsiyetler arası ön yargılar bireylerin bunları genellemesine sebep olmaktadır. Örneğin, öğrenci televizyon kanalında izlemiş olduğu bir haber ile kendisinden farklı bir ülkede, farklı bir dil konuşan ve farklı bir din grubunun üyesi olan birinin suçlu olduğunu izlediği durumda bu olayı din, dil ve ülke ile özdeşleştirip bir genelleme yapabilir. Sosyal bilgiler dersinin bu becerisi farklılıklar arası etkileşimin önünü açarak çokkültürlü bakış açısına hizmet etmektedir.
- *Sosyal Katılım:* Yarının toplumsal sorunlarını çözecek olan kişiler bugünün çocuklarıdır. Sosyal katılım becerisi ile bireyler kendisi toplum içerisinde etkili bir şekilde ifade edecek ve problemlere çözüm arayacaktır. Çokkültürlü bir toplum içerisindeki sosyal sorunları çözüme kavuşturmak için yine sosyal katılım becerisi gerekecektir. Birey çokkültürlü bakış açısı ile farklı grupların bireysel veya toplumsal sorunlarına çözüm üretebilecektir.

Çokkültürlülük ile ilişkili değerler. Programdaki değerler incelendiği zaman çokkültürlülük ile örtüşen değerler aşağıdaki gibidir:

- *Adalet:* Bu kavram genel bağlamda herkesin hak ettiğini almasını sağlama durumudur. Çokkültürlü toplum yapılarında tek bir etnik gruba, cinsiyete, dine dayalı bir adalet sistemi oluşturulması adaletin sağlandığı anlamına gelmez. Çocuklara farklılıkları göz önünde bulundurarak adaletin sağlanmasının yolları öğretilmelidir.
- *Bağımsızlık:* Atatürk, “Bağımsızlık benim özyapımdır (karakterimdir).” der. Bağımsızlık bir devletin veya kişinin kendisi ile ilgili kararları kendisinin alma

durumudur. Ülkemiz topraklarındaki yaşayanları için bunun en bağımlı değer olduğunu Türk tarihinde görmek mümkündür. Bağımsızlık değeri sayesinde kültürel farklılıklara sahip bireyler veya toplumlar diğerlerinin sınırını aşmadan veya saygısızlığa sebep vermeden kendi kültürlerini yaşayabilmektedir.

- **Bariş:** Bariş, çocuklara koşulsuz bir şekilde aşılması gereken önemli bir değerdir. Ancak çocuklar bu değeri direkt olarak almazlar. Yaşama dönük etkinliklerle kazanılabilecek bu değer en iyi örneklerinden biri de farklılıklara karşı hoşgörölü olmayı öğretmek olacaktır. Etkili kültürler arası diyalog becerisi kazanan bireylerin istemsiz ön yargıları ortadan kalkacaktır.

- **Dayanışma, Yardımseverlik:** Dayanışma bir topluluğu oluşturan bireylerin duygu, düşünce ve ortak çıkarlarla birbirlerine karşılıklı olarak bağlanmasıdır. Toplum içindeki sosyal ilişkilerden yararlanarak insanları birbirine bağlar. Günümüzde dayanışmanın örneklerini ulusal veya uluslararası kapsamda görmek mümkündür. Çocuklara bu değer çokkültürlü bir tutumla verilmemesi durumunda toplum içerisinde sana benzemeyenlere karşı sana benzeyenlerle dayanışma şeklinde yanlış anlaması muhtemeldir. Örneğin bu değer çokkültürlü bir tutumla aşılandığı yerde erkek dayanışması, kadın dayanışması gibi terimlere yer yoktur. Bunun yerine toplumların gruplaşmadan ve ötekileşmeden birlik içinde olması yerinde olacaktır. Dayanışma ve yardımseverlik değerleri iç içe olan değerlerdir. Yardımseverlik ise bu dayanışma değeri çerçevesinde toplumların ve bireylerin bir birine katkıda bulunması olarak açıklanabilir. Bu iki değer bir arada olduğu atmosferde gruplar arasında farklılıklar bir zenginlik olarak görülecektir.

- **Duyarlılık:** Tek kültür merkezli çalışmalardan dolayı, çocuklar farklı toplumlar hakkında yüzeysel bilgi sahibi olacak ve böylece onları kalıplaşmış tek tip olarak görmesi yüksek ihtimaldir. Herkesi ikiye ayıracaktır: ben ve diğerleri. Bu durum çocukların bireylere ve kültürlere karşı hassasiyetlerini düşürecektir. Duyarlılık değeri çokkültürlülük ile yakından ilişkilidir. Çokkültürlü eğitim ortamında çocukları farklılıklara karşı ön yargısız yaklaşarak, insana insan olduğu için duyarlı hale gelecektir.

- **Eşitlik:** Toplumsal eşitlik, yasalar önünde eşit haklar ve toplumsal mal ve hizmetlere eşit seviyede erişmeyi içerir. Toplumsal olarak ataerkil bir yapıda

gelişen çocuklara kadın erkek eşitliği daha derinden vurgulanmalı ve hayata dönüklük ilkesiyle sınıf içi ortama aktarılmalıdır. Bu değer doğrultusunda çokkültürlü eğitim amacına ulaşmış olacaktır.

- **Özgürlük:** Kültürel çeşitlilik sayesinde birey kültürlerin benzerliklerini görür ve farklılıklarla özgürce ilişki kurabilir. Bunu yaparken kendini tanıma, kendini aşma ve özeleştirme yapma gibi aşamalarla kişisel özgürlüğün ön koşullarını yerine getirir (Weinstock, 1994'ten aktaran Parekh, 2002). Çokkültürlü bir eğitim ortamı sağlanmayana kadar kültürel çeşitliliğin farkına varamaz ve kendi potansiyelini genişletemez.
- **Saygı:** Parekh kültürlere saygı duymak ile ilgili ifadelerinde tedbirli davranmanın altını çizmektedir. Ona göre her kültür eşit düzeyde saygıyı hak etmemektedir. Bir kültüre saygı duymak o kültürün sürekliliğine saygı duymaktır ancak bu bizim o kültürü eleştirme hakkımızı da elimizden almaz (Parekh, 2002). Bir kültür insan yaşamının istikrarına, evrensel değerlere yer verdiği sürece kültürü hak eder.
- **Sevgi:** Çokkültürlü yapılarda kimse farklı olan her şeyi sevmek zorunda değildir. Birey kültürel çeşitliliği özgürce eleştirebilir ve sevmediği noktaları ifade edebilir. Sevgi değeri bir mecburiyeti işaret etmemektedir. Fakat birey kendine olan sevgisini etrafına yansıtır. Bir çocuk farklılıkları tanıdıkça kendini daha çok sevebilir ve kendisi sevdiğçe çevresine sevgi aşılayabilir. Severken hiçbir ayırım yapmadan insan olduğu için sever. Bu şekilde çokkültürlü eğitimin amacına hizmet edilmiş olur.
- **Vatanseverlik:** Çokkültürlü bir yapıya sahip olan ülkelerde vatanını ve milletini seven, sorumluluklarını yerine getirerek milli bilinci taşıyan vatandaşlar yetiştirmenin en etkili yolu bu insanları ortak bir kültür etrafına toplamaktır (Parekh, 2002). Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak hangi kültürden, etnik gruptan, dinden veya dilden olursa olsun karşılıklı saygı, hoşgörü, sevgi değerleri göstererek bireyler milli bilinci yüksek hale getirilebilir. Farklı kültürden biri kendine ait izleri görerek aidiyet hissini deneyimleyecek ve böylece ait olduğu vatana karşı sorumluluklarını yerine getirecektir.

Çokkültürlülük ile ilişkili öğrenme alanları. Sosyal bilgiler eğitim programının yedi öğrenme alanına bakıldığı zaman bunlardan 6 tanesinin çokkültürlü eğitim ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir: 1. *Birey ve Toplum*, 2. *Kültür ve Miras*, 3. *İnsanlar, Yerler ve Çevreler*, 4. *Bilim, Teknoloji ve Toplum*, 5. *Etkin Vatandaşlık*, 6. *Küresel Bağlantılar*. Öğrenme alanları ve çokkültürlü eğitim ile ilişkileri aşağıda açıklanmıştır.

- *Birey ve Toplum:* Temel olarak “ben” ve “biz” olma süreçlerini içeren bu öğrenme alanında sosyal bilimlerden psikoloji, sosyoloji ve sosyal psikolojiye odaklanılmakla birlikte disiplinler arası bir yaklaşım da benimsenmiştir. Buna göre öğrenciler, “ben” ve “biz” olma süreçlerini etkileyen mekânsal, tarihî ve kültürel faktörleri de değerlendirme imkânı bulacaklardır (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2019)). Bu öğrenme alanı empati değeri vurgulanmaktadır. Kalıp yargı ve ön yargıları kaldırma becerisi de yine bu öğrenme alanında altı çizilen becerilerden biridir. Örneğin 6. Sınıf kazanımı “SB.6.1.3. Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular.” şeklindedir. Bu kazanım çerçevesinde farklı din, etnik grup, cinsiyetten bireylere, özel gereksinimi olan bireylere karşı saygı duyması gerektiği vurgulanır.

- *Kültür ve Miras:* Öğrenciler kültürel öğelerin, bir toplumu diğerlerinden ayıran özellikler olduğu kavrayacaktır. Bunun yanında kültürümüzün dünya kültürel mirasının renklenmesine ve zenginleşmesine katkı sağladığı kavratılır (MEB, 2018: 11). Çocuk ülke içindeki farklı yerler ile kendi yaşadığı yerlerin kültürel özelliklerini karşılaştırarak benzerlik ve farklılıkları analiz etme şansını elde eder. Ancak 6. Sınıf ve sonrasında bu öğrenme alanları tarih disiplini üzerinde vurguludur ve çoğunlukla İslamiyet, Türk kavramları tekrarıdır. İlerleyen yıllarda çocukların Türk kültürünü farklı ülkelerle karşılaştırma imkânı söz konusu olmayabilir. Bunun yanı sıra, farklı kültürel yapıdan veya dini inançtan gelen öğrenciler için aidiyet ve aşinalık hissi yaşamalarına imkan sağlayan bir ortam oluşturulmayabilir.

- *İnsanlar, Yerler ve Çevreler:* Basitten karmaşığa, yakından uzağa temelli ilerleyen bu öğrenme alanının alt yapısında coğrafya disiplini mevcuttur. Çocukların yaşam sürdüğü yer ve mekândan yakın çevre ve sonra uzak çevreye doğru aşamalı bir şekilde yol izlenir. Bu süreç içerisinde onlardan kendi yerlerini

tanımları ve bunun yanı sıra sürekli hale gelmiş olan etkileşimin farkına varmaları beklenir. Tam da bu noktada Parekh'in ifadesi belirlemektir. Parekh'e göre günümüzdeki küreselleşme ve teknoloji seviyesinden dolayı hiçbir kültür dışı bağımsız olamaz (Parekh, 2002). Hiçbir set duvar bu etkileşime engel olamaz. Çokkültürlüğün üç temel kuralından biri olan bu ifade tam olarak söz konusu öğrenme alanı ile uyumaktadır. Bunlara ek olarak 7. Sınıf kazanımlarından biri (SB.7.3.3. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.) göç, nedeni ve sonuçlarına yöneliktir. Bu kazanım sayesinde ülkenin kültürel çeşitlilik yapısını etkileyen bu gibi durumların neden ve sonuçları sınıf ortamında örnek olaylar üzerinden tartışılabilir ve öğrencinin farkındalığı sağlanabilir. 6. Sınıf kazanımı çerçevesinde (SB.6.3.4. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.) öğrencilerden sınırlar ötesi bilgi sahibi olarak çeşitli yaşam biçimlerine yönelik yorum yapması beklenir. Böylece farklı ülkede yaşayan insanların kendileri gibi iklim koşullarını göz önünde bulundurarak yaşamın sürekliliğine yönelik uygulamalarda bulunduğu, her ne kadar farklı coğrafyada olsalar da benzer amaçlar olabileceğinin farkına varırlar.

- *Bilim, Teknoloji ve Toplum:* İlgili öğrenme alanında eleştirel düşünme, teknoloji ve bunların gündelik hayatla ilişkisi değerlendirilmektedir. Öğrenci Türk-İslam medeniyetindeki (SB.7.4.2. *Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını tartışır.*) bilim insanlarından Avrupa'daki bilim insanlarına kadar (SB.7.4.3. *XV-XX. yüzyıllar arasında Avrupa'da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder.*) karşılaştırma imkânına sahip olur. Dünyanın diğer ucundaki bilimsel gelişmenin (SB.5.4.4. *Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler.*) kendi yaşamını hangi derecede etkilemiş olduğunun farkına vararak kültürel etkileşimlerden kaçınmanın ne kadar mümkün olduğunu kavrar. Teknoloji kullanma seviyesinin toplumsal ilişkilerindeki olumlu ya da olumsuz etkilerini inceler ve çıkarımlarda bulunur (SB.5.4.1. *Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.*). Bilim ve teknolojinin kültürel etkileşimdeki etkisini görmesi çokkültürlü bireyler kazanmak için önemli önkoşullardan biridir.

- *Etkin Vatandaşlık:* İlgili öğrenme alanı sosyoloji, siyaset ve hukuk üçgeniyle oluşmaktadır. Öğrencinin ülkesinin yönetim biçimini, kurumsal ve sosyal örgütler, bunların birey ve kültürünü nasıl etkilediğini kavraması beklenmektedir. Yakın tarihten (15 Temmuz Bağımsızlık ve Milli Birlik Günü) örnekler verilere toplumsal düzenin bozulması durumunda örgütlü bir devletin gücü gösterilir. Böylece milli bilince sahip, farklılıklara rağmen örgütlü bir şekilde ülkesini savunabilen yarının vatandaşları yetiştirilebilir. Ancak etkin vatandaşlık isimli öğrenme alanının çokkültürlüğe ve küresel ihtiyaca yönelik kavramsal bir eksikliği söz konusudur: Küresel vatandaşlık. Günümüz teknoloji ve sınırlar arası ötesi etkileşim seviyesi düşünüldüğünde, bireyin gelecekte milli bilinç kadar uluslararası yeterlilik becerilerine de sahip olması gerekmektedir. 6. Sınıfta farklı yönetim biçimlerine yönelik bir kazanım mevcuttur (SB.6.6.1. Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır). Ancak bunun etkin bir vatandaş olmak yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bu öğrenme alanında toplumsal cinsiyet konusuna da değinilmektedir (SB.6.6.6.Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder.). İlgili kazanım ile pozitif ayrımcılık, ekonomik, siyasal ve toplumsal temsil gibi olumlu, kadına şiddet ve cinsiyet ayrımcılığı gibi olumsuz konular üzerinde durulur. Bunu çocuklara kazandırmak isteyen sosyal bilgiler öğretmenin sadece Türk tarihinden değil dünyanın farklı ülkelerinden örneklerle kadının toplumdaki yeri ve önemine değinmesi durumunda, çocuklar bu durumun evrensel geçerliliğinin ve öneminin farkına varacaktır.

- *Küresel Bağlantılar:* Bu öğrenme alanı kültürel öğelerin artık sınır tanımadığını kabul eder ve çocukların bunu asgari seviyede kavramını sağlar. Çokkültürlü atmosfer oluşturmak için anlamlı bir öğrenme alanıdır. Bu kavramaya ek olarak öğrencilerin küresel konulara duyarlı olmaları beklenmektedir. Duyarlı bir vatandaş olmak için ise empati becerisini gelişmesi gerekir. Çocukların alternatif bakış açılarını kullanmasını sağlayarak bu empati becerisi gelişebilir ve duyarlı bireyler kazanılabilir. Böylece küresel bağlantılara eleştirel bir şekilde yaklaşarak toplumsal gelişime katkı sağlar. Öğrencinin çeşitli ülkeleri tanıması, bu ülkelerin çeşitli materyal oluşturarak arkadaşlarına anlatması etkinliği bu alternatif bakış açısı geliştirmek adına etkili bir yöntemdir (SB.4.7.1. Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır.). Öğrenci kendini bu ülke vatandaşının yerine

koyar ve savunmasını yapar böylece kendi ülkesini de farkı bir pencereden görmeye başlar. Öğretmenler çocukların kendi ülkelerine ait kültürel öğeleri başka ülkeler ile karşılaştırmasını bekler (SB.4.7.3. Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır.). Çocuklar farklı ülkelerin kıyafetlerini giyerek, yemeklerini sergileyerek o ülkenin vatandaşı gibi davranır. Böylece kültürler arası benzerlik ve farklılıkların farkına varılır (SB.4.7.4. Farklı kültürlere saygı gösterir.). Kültürel çeşitliliğin sağlamış olduğu etkileşimi görür ve ortak değerler çerçevesinde farklılıkları sevmeye başlar. Çocuklara kültürel etkileşimin bir diğer etkili yolu olan turizm tanıtılır (SB.5.7.3. Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar.). Farklı ülke toplumlarının birbirini daha yakından tanımasının, kültürel zenginliklerini görmesinin ve karşılıklı ön yargılarını fark etmesinin sağladığı kazançlar üzerinde durulur. Farklı kültürel ait olan popüler unsurların, medya araçları yoluyla toplum hayatını nasıl etkilediği fark ettirilir (SB.6.7.4. Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular). Çeşitli kültürel gündeme getirilerek öğrencelerin kalıp yargıları ortaya çıkarılır ve bunların kaldırılmasına, empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler yapılır (SB.7.7.3. Çeşitli kültürlere yönelik kalıp yargıları sorgular.) (MEB TTKB, 2019).

İngilizce Öğretim Programında Çokkültürlülük

İngilizce derslerinin temel amacı uluslararası seviyede etkili iletişim kurabilen vatandaş yetiştirmektir (MEB, 2018). 4 temel beceri (Dinleme, konuşma, okuma ve yazma) üzerinden bütüncül bir yaklaşım ile İngilizce eğitimi, çocukların yurt dışında en az temel ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri seviyeye getirmekle kalmayacak aynı zamanda bu dil aracılığıyla farklı ülkelere ve onların kültürüne birincil kaynaklardan ulaşma imkânı tanıyacaktır.

Programın anahtar yeterlilikleri üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar *geleneksel beceriler (Traditional Skills)*, *dijital beceriler (Digital Skills)* ve *yatay becerilerdir (Horizontal Skills)*. Programın çokkültürlü eğitim ile ilişkisi analiz edilirken Yatay Beceriler başlığı altındaki *Kültürel Farkındalık ve Yaratıcılık (Cultural Awareness and Creativity)* amacı dikkat çekmektedir (MEB, 2018). Çocukların, İngilizce öğrenirken karşılarına çıkan materyaller ve uygulanan

öğretim yöntem teknikleri aracılığıyla kültürel farkındalık seviyesinin artması beklenmektedir (Erdem, Balcı, & Özdil, 2018).

Çokkültürlüğe anlamlı bir şekilde hizmet eden bu dersin uygulama aşamasında da kültürel farklılıkların farkında olunmalıdır. İngilizce dersi öğretim programında da yer almakla beraber 2-3. Sınıf için müfredatın kullanımına yönelik notlann arasında sınıf içerisindeki kültürel farklılıklara dikkat edilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bunların yanı sıra hedef dildeki ve anadildeki kültürel ve kültürlerarası öğelerin pozitif bir tutumla ders içerisinde sunulması gerektiği yapısal materyal başlığı altında ifade edilmektedir (MEB, 2017).

İlköğretim İngilizce Öğretim Programında her sınıf kademesindeki beklenen çıktılar incelenmiştir. İncelemeler sonucunda yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene prensibi ve ünite yerine temalar kullanılarak öğretimin planlandığı görülmüştür. Özellikle 2. ve 3. Sınıf kademesindeki temalar ve kazanımlar, çocukların bilinenler üzerinden İngilizce yabancı dil öğrenme sevgisini arttırmaya yönelik olduğunu açıkça göstermektedir. Programda bu durum da belirtilmiştir (MEB, 2018). 4. Sınıf Milletler (2-Nationalities) temasındaki iki kazanım direkt olarak çokkültürlüğe hizmet etmektedir. E4.2L1 Öğrenciler farklı insanlar hakkında bilgi sahibi olur, E4.2L2 Öğrenciler farkı kişilerinin milletlerini tanır kazanımları; yabancı ülkeler ve milletleri aracılığıyla kazandırılmaya çalışılmaktadır. Öğretmen ilgili çıktıyı kazandırabilmek için farklı ülkeler ve milletlerin kültürel unsurlarını içeren materyaller kullanmalıdır. Böylece çocuklar yabancı dil dersi aracılığıyla çeşitli kültürel yapıdaki dünya ülkeleri ile tanışmaya başlar. 5. Sınıf Bayramlar (10-Festivals) temasındaki E5.10L1. Öğrenciler çeşitli ülkelerin bayramları hakkında bilgi veren basit metinleri anlar kazanımı ile öğrencilerin çeşitli ülkelerin ulusal bayramları ile tanışması söz konudur. Bu türden bayramların sadece kendi ülkesine ait olmadığını, farklı ülkelerin de belirli sebeplerle ulusal bayramlara sahip olduğunun farkına vardır. Bu türden bir içerik, etkili materyal ve yöntemlerle öğrencilerin farklı kültürlerle saygılı ve meraklı bireylere dönüşmesini sağlayabilir. 6. Sınıf Lezzetli Kahvaltı temasında (2- Yummy Breakfast) ülkemizin sadece belirli yöresine veya sadece ülkemize ait yiyeceklere değil farklı kültürlerle ait olanlara da yer verilmiştir. E.62L1. Öğrenciler sözlü metinlerdeki farklı yiyeceklerin isimlerini fark eder ve

anlar kazanımı çeşitli mutfaklara ait yiyecek isimlerini içermektedir (kruvasan, krep vb.). Kültürün çeşitli unsurları ve çocukların ilgisini çekecek farklı boyutlar hem yabancı dil öğrenmeyi sevdirecektir hem de çokkültürlü bir atmosfer oluşturacaktır. 7. Sınıf *Biyografiler* temasında (3-*Biographies*) öğrenciler hem Türk hem de farklı etnik yapılardan dünyaca tanınan bilim adamları ve sanatçıları tanımak fırsatını yakalamaktadır. Hiçbir din, dil ve etnik grup ayrımı yapmadan farklı kişilerin biyografilerinin materyal içerisinde kullanılması çokkültürlülük için ciddi bir adım sayılabilir.

7. Sınıf 6. Temada (*Celebrations*) Ramazan Bayramının yanı sıra doğum günü, mezuniyet ve cadılar bayramındaki kostüm partisine de yer verilmektedir. Böylece farklı dinlerin özel bayramlarını öğrenme fırsatı ile empati becerisi geliştirebilir. Öğretmenin öğrenciler için oluşturacağı rahat bir öğrenme ortamı çeşitli tartışma ortamlarını veya soru sorabilme özgürlüğünü sağlayacaktır. Çocuklar doğaları gereği var olan meraklarını geliştirerek çokkültürlü eğitimin sunmuş olduğu güçlü hayal gücünü geliştirecektir.

2023 Vizyonunda Çokkültürlülük

2023 vizyonu kültürel farklılıklara açık ve saygılı bireyler yetiştirme konusunda, bahsedilen bakış açısı ve amaçlarını analiz etme doğrultusunda incelenmiştir.

Birey eğitim öğretim sürecinde sadece formal değil informal bir eğitimin de üyesidir. İnfomal eğitim kapsamında kendi kültürünü yaşayarak öğrenir, her an bu kültüre maruz kalmaktadır. Örgün eğitim kapsamında en kalıcı öğrenme stratejileri informal eğitim içerisinde yer almaktadır. Bu durum, bireyin kendi kültürünü kaçınılmaz bir şekilde yaşadığını göstermektedir. Formal eğitim kapsamında farklı kültürlere açılan kapı bu öğrenciye gösterilmediği durumda öğrencimiz kendi kültürüne mahkûm kalabilir. Bu konuyla ilgili Vizyon Raporu'nda geçen ifade ise şu şekildedir: *Bir topluma yapılabilecek en büyük kötülük, o toplumu kendi kültüründen mahrum etmektir. Daha büyük bir kötülük ise onu kendi kültürüne mahkûm etmektir.* Sonuç olarak okullarımızı çokkültürlü bakış açısı geliştiren eğitim kurumlarına çevirerek her kültüre anlayış ile bakarak barış temelli bir değerler sistemi oluşturmakta fayda vardır.

Her kültür kendi eğitim sistemini üretir. Her toplumda eğitim; o toplumun kültüründe var olan bilgi, deneyim ve değerlere göre şekillenir. Bu anlamda eğitim anlayış ve uygulamaları, içinde geliştiği kültüre özgüdür. Yukarıdaki ifadede kültürel değerlere, deneyimlere ve özgünlüğe vurgu yapılmaktadır. “Bir eğitim sisteminin sorunlarına çözüm ararken o sistemi oluşturan kültürün ve toplumun özelliklerini göz önünde bulundurmamak gerekir.” Cümlesi ile eğer bir eğitim probleminde sorun varsa, bunun ancak kültürel özellikler dikkate alınarak çözülebileceği ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra, “Bununla birlikte; insan her yerde insandır, ihtiyaçları evrenseldir ve bunun da dikkate alınması önemlidir.” İfadesiyle de çokkültürlüğün temelindeki hümanist yaklaşımlardan da bahsedilmektedir (MEB, 2018).

Konu ile ilgili yapılmış araştırmalar

Yurtiçi Çalışmaları. Ateş “*Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve Ortaokul Öğrencilerinin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algı ve Farkındalıkları (Kocaeli Örneği)*” isimli yüksek lisans tezinde ortaokul öğrencilerinin çokkültürlülük algı ve farkındalıklarının yanı sıra sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Ateş’in bu tez çalışmasındaki çalışma grubu ortaokullarda öğrenim gören 6,7 ve 8. Sınıf öğrencileri ve sosyal bilgiler öğretmenleridir. Örneklem grubu ise 1222 ortaokul öğrencisi ve 355 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmaya dâhil olan öğrencilere “Çokkültürlü Vatandaşlık Algı ve Farkındalıkları” ölçeği, öğretmenlere ise “Çokkültürlü Eğitim Algı Ölçeği” uygulanmıştır. Ateş, araştırma sonucunda elde ettiği verilere göre ortaokul öğrencilerinin ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin Çokkültürlüğe yönelik algılarının olumlu yönde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimin müfredata dâhil edilmesinin en önemli katkısının evrensel değerlerin vurgulanması ve çok yönlü düşünme becerisi kazanılması olacağını desteklediklerini ifade etmiştir. Son olarak Ateş’in çalışmasına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinden bazıları da çokkültürlü eğitimin dezavantajlarının da olduğunu bunun ise suiistimal edilebilecek bir konu olduğunu belirtmiştir (Ateş, 2017).

Bahadır “*Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Algılarının Değerlendirilmesi: Kocaeli Örneği*” isimli yüksek lisans tezinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algılarının belirlenmesini amaçlamıştır. Bahadır’ın, 50 sosyal bilgiler öğretmeninden, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla verileri topladığı bu nitel çalışmada öğretmenlerin %90’ının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algılarının olumlu yönde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışma bir diğer alt problem konularından biri olan anadilde eğitim konusunda öğretmenlerin %68’i devlet bütünlüğünün bozulacağı endişesiyle ortak bir devlet dili olması görüşündedir. Bunların yanı sıra katılımcı öğretmenlerin çokkültürlü eğitime dair uygulamalardan haberdar olmamalarına rağmen, %88’inin bu konuda hoşgörü, farklılıklara saygı, duygudaşlık gibi evsel değerleri benimsetmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir (Bahadır, 2016).

Kaya, “*Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi (Diyarbakır İli Örneği)*” isimli yüksek lisans tezinde öğretmenlerin çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim ve iki dilli eğitim hakkındaki düşüncelerinin tespit etmesini amaçlamıştır. Bu çalışmanın örneklem grubu Sınıf, Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinden oluşan 426 öğretmenden oluşmaktadır. Kaya’nın geliştirmiş olduğu kendi ölçeği aracılığıyla topladığı verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda yüksek düzeyde olumlu görüş bildirdikleri saptanmıştır (Kaya, 2013).

Başar, “*Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Eğilimleri*” isimli tez çalışmasında İstanbul’un Bahçelievler, Bakırköy ve Küçükçekmece ilçelerinin devlet ortaokullarında görev yapan sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik eğilimlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubu adı geçen ilçelerde görev yapan 341 sosyal Bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Bu çalışmaya katılım gösteren 262 sosyal bilgiler öğretmenine “*Öğretmenler için Çokkültürlü Eğitime Yönelik Eğilim Anketi*” uygulanmış ve bu çerçevede öğretmenlerin eğilimleri cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve görev yaptığı ilçeye göre incelenmiştir. Başar’ın yaptığı veri analizinin genel sonucuna göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik eğilimleri ortalamanın üstünde çıkarken cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, görev

yaptığı ilçe değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bunun yanı sıra yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda kadın öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik eğiliminin, erkek öğretmenlerin eğiliminden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Başar, 2019).

Avval “*Sosyal Bilgiler Eğitimcilerinin ve Sosyal Bilimcilerinin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Bakış Açıları*” isimli tez çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve Sosyal Bilimcilerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmanın katılımcı grubu İstanbul ilinde görev yapan akademisyenlerden oluşmakta ve veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Avval çokkültürlü eğitimle ilişkili bu nitel çalışmasının sonucunda katılımcılarda çokkültürlülük kavramının “çeşitlilik, zenginlik, eşitlik, kültürel değerler, yeni kültürler zemini, kültürleri yargılama, modernizm, medeniyet, etkileşim, süreklilik, hoşgörü, saygı, tahammül ve dinamizm” gibi kavramları çağrıştırdığını ortaya koymuştur (Avval, 2018).

Karadağ “*Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Çok Kültürlülük Yeterlikleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” isimli tez çalışmasında öğretmenlerin görüşlerine göre Mardin, Van ve Bitlis il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin çokkültürlülük yeterliklerinin ve okul ikliminin düzeyini ve ilişkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede Mardin, Van ve Bitlis illerinde görev yapan 754 öğretmen ve 62 yöneticiden oluşan örneklem grubuna “*Çok Kültürlü Yeterlik Ölçeği (MPQ-ÇKÖ)*” uygulanmıştır. Toplanan verilerin analiz sonuçlarına göre küçük okullarda çalışan okul müdürlerinin çokkültürlülük yeterliklerinin daha olumlu çıktığı, Mardin’deki katılımcıların okul müdürlerinin çokkültürlülük yeterliklerinin diğer iki ilden daha yüksek çıktığı ve çokkültürlülük yeterliliğinin olumlu okul iklimi yapısı ile pozitif yönde bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya konulmuştur (Karadağ, 2015).

Çokkültürlü eğitim ile ilişkili yurt içi makale çalışmalarının bazıları şu şekildedir:

Akkaya, Kırmızı ve İşçi, “*Öğretmen Adaylarının Çokkültürlüğe İlişkin Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*” isimli çalışmalarında 1. ve

3. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının çokkültürlüğe ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmanın grubunu Dokuz Eylül Üniversitesi'ndeki Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'ndan 149, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı'ndan 167 oluşturmaktadır. Verilerin analiz edilmesinde Ayaz (2016) tarafından geliştirilen "Çokkültürlülük Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının çokkültürlüğe ilişkin algıları anne ve baba eğitim durumuna; bir yılda okudukları kitap sayısına; cinsiyetlerine; öğrenim gördükleri bölüme; sürekli yaşadıkları bölgeye; sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının kültürel ve bireysel farklılıklara ilişkin algılarının benzer olduğunu göstermektedir (Akkaya, Susar Kırmızı, & İşçi, 2018).

Aslan "*Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi*" isimli makale çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ile ilgili görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede Aslan Doğu Anadolu Bölgesi'nin bir ilinde görev yapan 10 sosyal bilgiler öğretmenine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulamış ve nitel veri analizinden içerik analizi tekniği kullanmıştır. Araştırma sonucunda, kadın öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi daha çok farklı inanca sahip bireylere verilen eğitim, erkek öğretmenler ise daha çok farklı inanca ve etnik yapıya ait sahip bireylere verilen eğitim olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, çokkültürlü eğitimin avantajı olarak değerler eğitimin kazandırılmasını, dezavantajı olarak ise öğrencilerin birbirlerine karşı sahip oldukları mevcut yargıların olduğunu belirtmektedirler (Aslan, 2017).

Sezer ve Kahraman "*Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ile Kültürlerarası Duyarlılıkları Arasındaki İlişki: Uludağ Üniversitesi Örneği*" isimli makale çalışmasında sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişkinin incelemeyi amaçlamaktadır. Bu makalenin çalışma grubu 110 sınıf ve 103 okul öncesi öğretmenlik adayından oluşmaktadır. İlgili amaca ulaşmak için ölçme aracı olarak "*Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ve Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği*" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik

tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna ilave olarak, tutum ve duyarlılık seviyelerinin kişisel bilgi formundaki değişkenlerle aralarındaki ilişkiye bakıldığında, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin öğrenim gördükleri anabilim dalına ve büyüdükleri yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılığa yol açmadığı tespit edilmiştir (Onur Sezer & Bağçeli Kahraman, 2017).

Ünal “*Çokkültürlülüğü Hak Temelinde Anla(mlandır)mak: Eğitimde Çokkültürlülük İçin Bir Çerçeve*” isimi makale çalışmasında eğitimde çokkültürlülük ve eğitim hakkı üzerinde durularak emek eksenli bir çokkültürlülük anlayışı ile eğitim hakkı mücadelesi arasındaki kavramsal ve pratik bağı tartışmayı amaçlamaktadır. Ünal tarafından yapılan kavram tanımları ve yorumlamalarının ardından, çokkültürlü eğitim süreci ile amaçlananın her kesimden farklı bireyin nesne değil özne olarak tanındığı ve isterse kendine yetki verebilme olanağına sahip olduğu süreç olarak tanımlanmaktadır. Ünal eğitim hakkı mücadelesi kavramını da öznesinin ve emeğinin dışlandığı grupları içeren kolektif bir özne olarak açıklamaktadır. Sonuç olarak eğitimde çokkültürlülük, eğitim hakkının önemli bir parçası olmakla birlikte eğitimin özgür hale gelebilmesi için ciddi bir adım olarak tanımlanmıştır (Ünal, 2009).

Polat “*Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri*” isimli makale çalışmasında öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özelliklerine ne kadar sahip olduklarını saptamayı amaçlamaktadır. Bu çalışmanı örneklem grubunu Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Verilerin toplanması için “*Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği*” kullanılmıştır. Betimsel nitelikteki bu çalışmada sonuç olarak, öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik açısından iyi durumda olmadıkları görülmüştür. Bu durum ise öğretmen adaylarının mezun olmadan önce çokkültürlü eğitim konusunda bir eğitim almaları gerektiğini ortaya koymaktadır (Polat, 2009).

Sezer ve Kahraman “*Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumların ile Kültürlerarası Duyarlılıkları Arasındaki İlişki: Uludağ Üniversitesi Örneği*” isimli çalışmalarında sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası

duyarlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamaktadır. Bu çerçevede, öğrencilerin fakülteleri ve büyüdükleri yerleşim yerleri değişkenleri ile çokkültürlü eğitim tutumları ve kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bu çalışmanın grubun Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 110 Sınıf, 103 okul öncesi öğretmen adayıdır. Sezer ve Kahraman verileri toplamak için kişisel bilgi formu, Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ve Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği kullanmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının fakülteleri ve büyüdükleri yerleşim yerleri ile çokkültürlü eğitim tutumları ve kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır (Onur Sezer & Bağçeli Kahraman, 2017).

20. yüzyıl sonlarında ihtiyacı hissedilen çokkültürlü eğitim teorileri ve uygulamaları mevcut alan yazın çalışmaları arasında varlığı sürdürmektedir. Alan yazında çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramları üzerine yapılmış olan daha birçok ulusal çalışma vardır. Bunlardan en ilişkili olanlar belirtilmiştir. Mevcut çalışmalar ilgili konu ihtiyaçlarını ortaya koymak adına ölçek geliştirme, alan yazın taraması ile teorik birikim sağlama ve bu teorileri ulusal akademik kitaplara kazandırma, eğitim mensuplarının ve öğrencilerinin tutum, algı, görüş ve eğilimlerini ortaya koyma gibi farklı bakış açılarından oluşmaktadır. Görüldüğü üzere ülkedeki araştırmacılar öğretmenler, akademisyenler, eğitim yöneticileri ve öğrencilerin çokkültürlü eğitime karşı algılarını, eğilimlerini, görüşlerini farklı illerde ve kurumlarda inceleyerek Türkiye Cumhuriyeti'nin de küreselleşen dünyaya uyum sağlamasını amaçlamaktadır. Bu tez ve makale çalışmaları incelendiğinde çalışmalara dahil eğitimcilerin algı, eğilim, görüşlerinin olumlu seviyede yüksek olduğu görülmektedir.

Yurt Dışı Çalışmaları. Forrest, Lean ve Dunn, "Yeni Güney Galler, Avustralya'daki Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Çeşitlilik ve Çokkültürlü Eğitim'e Yönelik Tutumları" isimli çalışmalarında ilgili eyaletteki sınıf öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ve kültürel çeşitliliğe karşı tutumlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadırlar. Anket eyalet genelinde 55.000 öğretmene dağıtılmış ve yanıtlayan öğretmenlerden geçerli olanlar seçilerek 688 katılımcı öğretmenin

anket yanıtları değerlendirmeye alınmıştır. Çokkültürlü eğitime destek veren öğretmenlerin bölgesel analizi incelendiğinde, çokkültürlü tutumu en çok gerektiren bölgelerde (oğunlukla Anglo-Avustralyalıların yaşadığı bölgeler, Grup-4) ırkçılık karşıtı, çokkültürlü kavram bilgisinin en az bilgi sahibi olduğu okullar olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, çokkültürlü tutum seviyelerinin en düşük olduğu yerler ise dörtten fazla kültürel ve etnik grup çeşidini içeren bölgelerde görülmüştür. Bunun yanı sıra, ırkçılık bilgisinin en yüksek olduğu okullar ise yerli Aborjinlerin en çok bulunduğu (Grup-5 Bölgesi) bölgelerde mevcuttur. Bunların yanı sıra, ülkedeki öğretmenlerin okkültürlülük tutumlarının okullarının civarındaki gruplardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir (okul çevresindeki toplulukların tutumları 2016 yılındaki çalışmadan elde edilmiştir.). Sonuç olarak ifade etmek gerekirse, öğretmen tutumlarının kültürel karışımı yansıtan coğrafi desenleri takip ettiği ifade edilebilir (Forrest, Lean, & Dunn, 2017).

Citrin, Sears, Muste ve Wong tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan geniş çaplı bir çalışmada Amerikan halkının okkültürlülük ile ilgili fikirlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu kapsam 1994 geçerli anket değerlendirmeye alınmıştır. Bulguların analizi sonucunda, öz-kimliği ön plana çıkaran liberal fikir şeklindeki çokkültürlüğün sıkı halinin bütün gruplardan tarafından reddedildiği ortaya konulmuştur (Citrin, Sears, Muste, & Wong, 2001).

Timm “*Alman Eğitim Sistemindeki Mülteci Entegrasyonu: Kültürel oğulculuk ve okkültürlü Eğitim için Bir Duruş*” isimli makale çalışmasında K-12 okul sistemindeki Suriyeli mültecilerin ne kadar yer alabildiğini ortaya koymayı ve öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Bu alışma, mevcut eğitim sistemini mültecilerin özel ihtiyaçlarını karşılama ve onların kültürel çeşitliliğe sundukları katkıyı göz ardı etme konusunda eleştirmektedir. Sonuç olarak, üç farklı öneri sunulmaktadır: (1) mülteci öğrencilerin duygusal gelişimine rehberlik edecek profesyonel okkültürlülük takımları kurmak, (2) Suriyeli öğrencileri Arapça içerikleri ile okullara dâhil etmek, (3) eğitimcileri okkültürlülük üzerine eğitsel uygulamalara teşvik etmek (Timm, 2016).

Mujawaramiya ve Mahrouse, “Kanada Öğretmen Yetiştirme Programlarında okkültürlü Eğitim: Öğretmen Adaylarının Görüşleri” isimli

makale çalışmasında öğretmen adaylarının eğitim gördükleri programın içerisindeki çokkültürlü eğitim unsurlarına dair görüşlerinin değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Anket araçlığıyla toplanan veriler bu makalede iki bölümde verilmektedir. İlk bölüm öğretmenlerin gördükleri çokkültürlü eğitime dair eleştiri ve önerilerine dair bilgiler sunmaktadır. Bu verilere göre öğretmen adayları kültürel çeşitliliğe hakim olan sınıflarda öğretmenlik yapmak için yeterli nitelikte çokkültürlülük eğitim almadığını vurgulamaktadır. Katılımcı öğretmen adayları bu yetersizliğin çözümü için çokkültürlü eğitimin zorunlu ders olmasını, diğer derslere dahil edilmesini ve fakültelerin kültürel olarak daha çeşitli bir duruma getirilmesini önermişlerdir. İkinci bölümde ise öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimden ne anladığı tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmen adayları çokkültürlü eğitimin farklılık kavramı ile ilgili olduğunu, bu konudaki problem ve çözümlerin ise “diğerleri” ile ilgili olduğunu ifade etmiştir . (Mojawaramiya & Mahrouse, 2004).

Davidman, ve Davidman “Teaching with a Multicultural Perspective: A Practical Guide” isimli kitapta kültürel çeşitliliğin olduğu ilköğretim okullarında öğretmenlerine destek olmayı amaçlamaktadır. Çokkültürlü eğitim uygulama rehberi niteliğinde bu kitapta araştırmacılar birçok öğretim materyali sunmaktadır. Materyallere ek olarak bu çalışmada ders planları, model eğitim programları da mevcuttur. Çokkültürlü eğitim kavramsal çerçevesiyle giriş yapılan bu rehberde sınıfın kültürel çeşitliliğini tanımaya yönelik formlar ve anketleri görmek mümkündür (Davidman & Davidman, 1994).

Sharma “Multicultural Education: Teachers Perceptions And Preparation” isimli çalışmasında K-12 okullarındaki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik algılarını ve kuzeydoğu Florida’daki kültürel olarak çeşitli öğrenci grupları için mesleki hazırlıklarını keşfetmeyi ve betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu betimsel çalışmada hem nitel hem de nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. 150 öğretmene anket ve 15 öğretmene görüşme formu uygulanan bu çalışma sonucunda Sharma, kültürel çeşitlik sahibi sınıflardaki öğretmenlerin etkili bir çokkültürlü eğitim hazırlığı ihtiyacı olduğunu vurgulamaktadır (Sharma , 2005).

Verilen çalışmalarda görüldüğü üzere farklı kıtalardaki ülkeler kendi eğitim mutfaklarındaki öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarını, algılarını ve yeterliliklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar

elbette ihtiyaç doğrultusundadır. Dolayısıyla eğitim araştırmacıları bireylerin çeşitli kültürel yapılarıdaki gruplarda demokratik bir şekilde yaşayabilmesi ve evrensel değerler çerçevesinde istendik davranışları kazanabilmesi için sorunsal yapı ortaya koyarak çözüm üretme gayretindedirler. Sonuç olarak, yapılan çalışmaların ve biriken alan yazın ardından yeterli programlar geliştirilerek hem ğretmen adaylarının çokkültürlü sınıf ortamlarındaki yöntem ve teknikleri hem de öğrencilerin kendilerinden farklı olan grup ve kişilerle iletişimi geliştirilebilecektir.



Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde tezin temel aldığı araştırma modeli, belirlenen evren-örneklem metodu ve büyüklüğü ile frekans tablosu, verileri toplamada kullanılan yöntem ve araç, çalışmanın güvenilirliğine yönelik bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma desenlerinde tarama modeli kullanılmıştır. Amacı bir grubun belirli özelliklerini ortaya koymak olan veri toplama çalışmalarına tarama araştırması denir. Eğitim alanındaki çalışmalarda en etkili yöntem tarama modelidir. Araştırmacıların ilgili grupların özelliklerini ortaya koyar (Büyüköztürk vd. , 2012).

Evren ve Örneklem

Evren bir çalışmanın kapsamına giren kişilerin tamamına denirken evren belirleme bu çalışmanın amacına göre şekil alır (Özen & Gül, 2007). Bu çalışmanın amacı göz önüne alındığında evren, Van ilinde ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce ve sosyal bilgiler öğretmenleridir. Bu çalışmanın evrenini Van ili genelinde görev yapan 557 sosyal bilgiler ve 1397 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Ancak verilen İngilizce öğretmen sayısına liselerde görev yapan İngilizce öğretmenleri de dâhildir ve sadece ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmen sayısı tam olarak bilinmemektedir.

Örneklem seçiminde olasılıklı olmayan örnekleme yönteminden amaçlı ve yargıya dayalı örnekleme çeşidinden faydalanılmıştır. Olasılığa dayalı örnekleme, evrende yer alan her elemanın örnekte yer alma şansı (olasılığı) bilinir ve bu şans her eleman için eşittir. Evrendeki her eleman örnekte temsil edilme şansına sahip olduğundan buna temsili örnekleme de denir. Olasılığa dayalı olmayan örnekleme ise, evrende yer alan bazı elemanların örnekleme yer alma şansları diğerlerinden daha yüksektir veya düşüktür (Altunışık vd., 2002). Olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden, amaçlı (kasti) örnekleme tekniğinde, örneklem araştırmacının araştırma problemlerine cevap bulunacağına inandığı kişilerden oluşur. Bu çalışma kapsamında 79 sosyal bilgiler, 121 İngilizce öğretmenine ulaşılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada mevcut durumu ortaya koyma adına survey yöntemi kullanılmıştır. Tutum ölçeği, Van ili genelinde 79 sosyal bilgiler ve 121 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Ölçek mümkün olduğu durumlarda yüz yüze teslim edilip uygulanırken bunun mümkün olmadığı durumlarda ise Google Formlar üzerinden çevrimiçi bir şekilde öğretmenlere ulaştırılmıştır. Verilerin elde edilmesinde Joseph G. Ponterotto ve arkadaşlarının (1998) geliştirdikleri, Yazıcı, Başol ve Toprak'ın 2009 yılında Geçerlik ve Güvenirlik çalışması ile Türkçeye uyarladığı "*Öğretmenlerin Çokkültürlük Tutum Ölçeği*" kullanılmıştır. Araştırma pilot çalışmasında ölçeğin Cronbach Alpha kat sayısı .718 değeri ile güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Ölçekteki sorular 7 olumsuz ve 13 olumlu olmak üzere 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal çalışmasında tek boyutlu olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra Yazıcı vd.'nin Türkçeye uyarlayarak geçerlilik ve güvenilirlik analizini yaptığı çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha kat sayısı .74 olarak tespit edilmiştir (Yazıcı, Başol, & Toprak, 2009). Bu çalışma kapsamında yapılan pilot çalışmasında ölçek Van'da, Tuşba ilçesinde, 2019-2020 eğitim öğretim yılında görev yapan 120 öğretmene uygulanmıştır. Bu çalışma sonucunda ölçeğin güvenilirlik katsayısı .71 olarak güvenilir olduğu ortaya konulmuştur

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizi için IBM SPSS Istatistics 22 programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkındaki tutumlarını tespit etmek için uygulanan "*Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği*"nden elde edilen veriler değerlendirilirken, sayı, yüzde, ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken Tablo 1'daki değerler dikkate alınmıştır. Yüzdeler yorumlanırken, "Tamamen Katılıyorum" ve "Katılıyorum" seçenekleri ifadeye katılım yüzdesi olarak, "Tamamen Katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" seçenekleri ifadeye katılmama yüzdesi olarak yorumlanmıştır. "Kararsızım" seçeneği ise çekingen tutum sergilediklerini ifade etmektedir.

Elde edilen verilerin dağılımını incelemek amacıyla normallik testleri uygulanmıştır. Normallik testlerinden Shapiro-Wilk testine göre tüm değişkenlerde verilerin normal dağıldığı görülmüş ($p>005$) ve bunun sonucunda parametrik testler uygulanmıştır.

Araştırmanın alt problemlerinden yola çıkarak, ikili karşılaştırmalarda t testi, üç ve daha fazla seçeneği bulunan karşılaştırmalarda ise Tek Yönlü ANOVA testi uygulanmıştır.

Tablo 1

Ölçek Değerlendirme Kriterleri

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Değerlendirme Kriteri
Kesinlikle Katılıyorum	5	4.20 – 5.00	Çok Yüksek
Katılıyorum	4	3.40 - 4.19	Yüksek
Kararsızım	3	2.60 – 3.39	Orta
Katılmıyorum	2	1.80 – 2.59	Düşük
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1.00 – 1.79	Çok Düşük

Verilerin analizinde ortalamaları sözlü bir şekilde değerlendirebilmek için ölçek değerlendirme kriteri oluşturulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre ortalamalar 5.00 ile 1.00 arasında değişecektir. 5.00-4.20 arasında olan ortalama değeri “çok yüksek, 4.19-3.40 arasındaki ortalama değeri “yüksek” ve 3.39-2.60 arasında olan ortalama değeri “orta” seviye çokkültürlü tutumu olarak değerlendirilecektir. Bunun devamında 2.59-1.80 arasında olan değer “düşük” olarak ifade edilirken, 1.79-1.00 arasındaki değer “çok düşük” çokkültürlü tutum olarak ele alınacaktır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde katılımcılardan elden edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular tablolaraştırılarak açıklanmıştır.

İlk olarak araştırmaya katılan öğretmenleri daha iyi tanımak için; cinsiyet, eğitim durumu, mezun olunan fakülte türü, branş, meslek yılı, çalıştıkları okulun yerleşim yeri ve yurt dışı deneyimlerinin olup olmadığı bilgileri tablolarda sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcı Sosyal Bilgiler ve İngilizce öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine ilişkin frekans değerleri

Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	115	57.5
	Erkek	85	42.5

Tablo 1' e göre katılımcıların %57,5'i (n=115) kadın iken %42,5'i (n=85) erkektir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet oranlarının mümkün olduğunca birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir.

Tablo 3

Katılımcı Sosyal Bilgiler ve İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Frekans Değerleri

Değişkenler	Gruplar	f	%
Eğitim Durumu	Lisans	156	78
	Yüksek Lisans ve Doktora	44	22
	Doktora	2	1

Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde %78 (n=156) lisans, %22 (n=44) yüksek lisans ve doktora mezunudur.

Tablo 4

Katılımcı Sosyal Bilgiler ve İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin Frekans Değerleri

Değişkenler	Gruplar	f	%
Mezun Olunan Fak.	Eğitim Fakültesi	166	83
	Fen-Edebiyat Fak.	34	17

Bilindiği üzere, eğitim fakültesinden mezun öğretmen adaylarının yanı sıra Fen veya Edebiyat fakültesindeki bölümlerden mezun olanlar da üniversitelerce verilen pedagojik formasyon eğitimi alarak okullarda öğretmenlik yapabilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden Eğitim Fakültesi mezunu olanların oranı %83 (n=166) iken Fen-Edebiyat mezunu olanların oranı %17 (n=34)'dir.

Tablo 5

Katılımcı Sosyal Bilgiler ve İngilizce Öğretmenlerinin Branş Değişkenine İlişkin Frekans Değerleri

Değişkenler	Gruplar	f	%
Branş	Sosyal Bilgiler	79	39.5
	İngilizce	121	60.5

Araştırmanın en önemli alt problemlerinden biri de çokkültürlülük tutumunun öğretmenin branşı üzerindeki farklılığı ile ilişkilidir. Branş değişkeni sadece öğretmen ile ilgili değil aynı zamanda öğretmen yetiştirme kurumların olan fakülteler ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın hizmet içi eğitimleri ile de ilişkilidir. Bunun yanı sıra öğretim programlarının içerdiği değerler ve kazanımlar da branş değişkeni üzerinde etkilidir. Katılımcı öğretmenlerin %39,5'i (n=79) Sosyal Bilgiler öğretmeni iken %60,5'i (n=121) İngilizce öğretmenidir.

Tablo 6

Katılımcı Sosyal Bilgiler ve İngilizce Öğretmenlerinin Kıdem Değişkenine İlişkin Frekans Değerleri

Değişkenler	Gruplar	f	%
Meslek Yılı	1-5 Yıl	141	70,5
	6-10 Yıl	37	18,5
	11-25 Yıl	22	11

Çalışmaya katılımcı olarak katkıda bulunan öğretmenlerden meslekteki kaçınıcı yılları olduğu bilgisi de istenmiştir. Öğretmenlerin %70,5'i (n=141) en fazla oranla 1-5 yıldır öğretmen olduklarını belirtirken %18,5'i (n=37) 6-10 yıl, %11'i (n=22) 11-25 yıldır öğretmen olduklarını ifade etmiştir.

Tablo 7

Katılımcı Sosyal Bilgiler ve İngilizce Öğretmenlerinin Okul Yerleşim Yeri Değişkenine İlişkin Frekans Değerleri

Değişkenler	Gruplar	f	%
Okul Yerleşim Yeri	İl Merkezi	96	48
	İlçe Merkezi	52	26
	Mahalle	52	26

Bunlara ek olarak öğretmenlere çalıştıkları okulun yerleşim birimi sorulmuştur. Bu soruya cevap olarak öğretmenlerin %48'i (n=96) şehir merkezinde görev yapmakta iken %26'sı (n=52) ilçe merkezinde ve %26'sı (n=52) mahallede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları yerleşim birimlerinin kültürel çeşitlilik yapısının kendilerinin çokkültürlülük tutumlarını etkileyebileceği göz önünde bulundurulduğunda, okul yerleşim yeri değişkeninin önemli olduğunu ifade edilebilir (Forrest, Lean, & Dunn, 2017).

Tablo 8

Katılımcı Sosyal Bilgiler ve İngilizce Öğretmenlerinin Yurt Dışı Değişkenine İlişkin Frekans Değerleri

Değişkenler	Gruplar	f	%
Yurt Dışı Deneyimi	Var	74	37
	Yok	126	63

Bu deneyimi yaşamış olan öğretmenlerin çokkültürlülük tutumlarına olan etkisi ortaya koyabilmek adına yurt dışı deneyimlerinin olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin 74'ü, %37 oranla yurt dışı deneyimi olmadığını; geri kalan 126'sı %63 oranla daha önce yurt dışında bulunmuş olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin yurt dışı deneyim ile hem kendi kültürlerini hem de kültürel çeşitlilik ile tanışması doğal bir süreçtir.

Tablo 9

Katılımcıların İlköğretim, Ortaöğretim ve Üniversite Süreçlerindeki Yerleşim Birimlerinin Kültürel Yapısına Yönelik Frekans Değerleri

Değişkenler	Gruplar	f	%
İlköğretim	Homojen	121	60,5
	Heterojen	79	39,5
Ortaöğretim	Homojen	91	45,5
	Heterojen	109	54,5
Üniversite	Homojen	19	9,5
	Heterojen	181	90,5

Üniversitelerin ortaöğretim ve liselerden önemli farklarında biri de öğrencilerin dünyanın veya ülkenin farklı yerlerinden kişilerin bir araya geldiği bir ortam olmasıdır denilebilir. Aynı üniversiteyi kazanan çeşitli toplum üyeleri üniversitenin kampüs atmosferinde ve sınıf ortamlarında çeşitli etkileşimlere

girebilmektedir. Bu çalışmaya katılımcı olarak dâhil olan öğretmenlere kendi ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite çevrelerindeki grupların homojen-heterojenlik yapısı sorulmuştur. Bu homojenlik-heterojenlik yapısı öğretmenlerin öğrenim gördükleri okulda din, mezhep, dil, etnik yapı, cinsiyet faktörleri açısından hissettikleri çeşitliliği ifade etmektedir. Katılımcı öğretmenlerin tamamı bu soruya cevap vermiştir. Öğretmenlerin %60,5' i (n=121) ilköğretim ortamlarının homojen, %39,5'i (n=79) heterojen yapıda olduğunu; %45,5'i (n=91) ortaöğretim ortamlarının homojen, %54,5'i (n=109) heterojen gruptan oluştuğunu ve son olarak %9,5 (19)'i üniversite ortamının homojen yapıda olduğunu, %90,5'i (n=181) heterojen yapıda olduğunu ifade etmiştir. Bu tablo incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin heterojen gruplarla tanışmalarının ancak üniversite ortamında mümkün olduğunu ve kademe arttıkça grupların da heterojenleştiğini ortaya koymaktadır.

T testi yapılan;

“cinsiyet”, “ilköğretim kültürel yapı”, “ortaöğretim kültürel yapı”, “üniversite kültürel yapı” ve “yurt dışı deneyimi” değişkenlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülürken; “eğitim durumu”, “mezun olunan fakülte”, “branş” ve “okul statüsü”nde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

İkiden fazla karşılaştırma gerektiren ve Tek Yönlü ANOVA testi uygulanan “meslek yılı” (p=.253) ve “okulun bulunduğu yerin yerleşik yapısı” (p=.159) değişkenlerinde ise anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

“Eğitim durumu”, “mezun olduğu okul”, “branş” ve “okul statüsü” değişkenlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık ortaya koyan değişkenlerin katılımcı sayılarını, ortalamalarını, standart sapmalarını ve anlamlılık derecelerini gösteren tablolar sırasıyla açıklanmıştır:

Tablo 10

Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Çokkültürlülük Ortalama Tutum Puanları Arasındaki t Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Lisans	156	4.08	.39			
Yüksek lisans ve Doktora	42	4.28	.36	69.3	-3.09	.004

Katılımcıların çokkültürlülük tutumları “*Eğitim Durumu*” değişkeni Parametrik testlerden t Testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda iki değişken arasında (Lisans, Yüksek Lisans) anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t(69)=-3.09, p=.004, p<.05$]. Bu da iki grubun varyanslarının homojen bir şekilde dağılmadığını göstermektedir. Katılımcılardan Yüksek Lisans ve doktora mezunu olanların çokkültürlülük tutum ortalamalarının (ort=4.28, ss=.39), Lisans mezunu olanlardan (ort=4.08, ss=.36) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla yüksek lisans ve doktora mezunları, lisans mezunlarında olumlu yönde daha fazla çokkültürlü eğitim tutumu sergilemektedir.

Tablo 11

Katılımcıların Mezun Oldukları Okullara Göre Çokkültürlülük Ortalama Tutum Puanları Arasındaki t Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Eğitim Fakültesi	166	4.16	.39	50.3	3.2	.002
Fen-Edebiyat Fak.	34	3.93	.36			

T testi ile karşılaştırılan çokkültürlü eğitim tutumu ve mezun olunan okul arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t(50)=-3.2, p=.002, p<.05$]. Bu da eğitim fakültesi mezunları ile fen-edebiyat fakültesi mezunlarının varyanslarının homojen bir şekilde dağılmadığını yani değişken grupları arasında çeşitlilik olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılardan Eğitim Fakültesi mezunu

olanların (n=166) çokkültürlülük tutum seviyelerinin (ort=4.16, ss=.39) Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olanların (n=34) tutum seviyelerinden (ort.=3.93, ss=.36) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu veriler eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin, fen-edebiyat mezunu öğretmenlerden olumlu yönde daha fazla çokkültürlü eğitim tutumu sergilediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 12

Katılımcıların Branşlarına Göre Çokkültürlülük Ortalama Tutum Puanları Arasındaki t Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	S	sd	t	p
İngilizce	121	4.07	.42	189	-2.25	.032
Sosyal Bilgiler	79	4.20	.34			

Katılımcı öğretmenlerin branşları, çokkültürlü eğitim tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık [$t(189)=-2.25, p=.032, p<.05$] göstermiştir. Bu durumda İngilizce ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutum seviyeleri homojen bir dağılım göstermemiştir denilebilir. Bu ise bir çeşitliliğin söz konusu olduğu anlamına gelmektedir. Çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin (n=79) çokkültürlülük tutum seviyelerinin (ort.=4.20, ss=.34), İngilizce öğretmenlerinin (n=121) çokkültürlülük tutum seviyelerinden (ort.=4.07, ss=.42) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak sosyal bilgiler öğretmenleri İngilizce öğretmenlerine göre olumlu yönde daha fazla çokkültürlü eğitim tutumuna sahiptir denilebilir.

Tablo 13

Katılımcıların Görev Yaptığı Okulun Statüsüne Göre Çokkültürlülük Ortalama Tutum Puanları Arasındaki t Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	S	sd	t	p
İlköğretim Kademe I.	39	4.00	.35	64	-2.2	.040
İlköğretim Kademe II.	161	4.15	.40			

Çalışma ölçeğine katılımcı olarak dâhil olan öğretmenlerden 39 tanesi ilköğretim I. Kademedede görev yaparken 161 tanesi ilköğretim II. Kademedede görev yapmaktadır. Yapılan T test sonucunda katılımcı öğretmenlerin görev yaptıkları okul statüleri ile çokkültürlülük tutumları arasında anlamlı bir farklılık [$t(64)=-2.2, p=.040, p<.05$] tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerinin ilköğretim I. ve II. Kademe görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı tutumlarının çeşitlilik gösterdiği ve homojen olmadığı ifade edilebilir. İlköğretim II. Kademedede görev yapan öğretmenlerin ($n=161$) çokkültürlülük tutum seviyeleri ($ort=4.00, ss=.40$), ilköğretim II. Kademedede görev yapan ($n=39$) öğretmenlerden ($ort=4.15, ss=.35$) daha yüksek çıkmıştır. Bu veriler ise ilköğretim daha yüksek yaş grupları ile çalışan öğretmenlerin, ilköğretim II. kademe (2.3.4. sınıf) öğretmenlerine göre olumlu anlamda daha fazla çokkültürlü eğitim tutumuna sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 14

Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine göre Öğretmenlerin Çokkültürlülük Tutum Ortalamalarının Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçlar

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	.582	2	.291	1.85	.159
Gruplar içi	30.872	197	.157		
Toplam	31.455	199			

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun yerleşim yapısı değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. ($p=.159, p>.05$). Bu bulguya göre öğretmenlerin çokkültürlülük tutumlarının, okulun bulunduğu yerin yerleşim birimi değişkeni (il merkezi, ilçe merkezi, mahalle) üzerinden farklılaşmadığı göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin görev yaptıkları kurumların yerleşim yapısının çokkültürlülük tutumu üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 15

Meslek Yılı Değişkenine göre Öğretmenlerin Çokkültürlülük Tutum Ortalamalarının Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	.848	4	.212	1.35	.253
Gruplar içi	30.607	195	.157		
Toplam	31.455	199			

Tablo 15'e göre Çalışmaya dahil olan öğretmenlerin meslekteki kıdemleri veya meslekte kaçınıcı yıllarında oldukları değişkenine göre grupların arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p=.253$, $p>.05$). Meslek yıllarına göre gruplandırılan öğretmenlerin çokkültürlülük tutumları homojen bir şekilde dağılmış ve farklılık söz konusu değildir. Dolayısıyla öğretmenlerin meslek yıllarının çokkültürlülük tutumu üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	\bar{X}	S
1.Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum.	4.65	.575
2.Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır.	4.72	.584
3. Öğretmenlerin çokkültürlülük bilinci ve eğitimi konusuna çok yeterli miktarda vurgu yaptığını düşünüyorum.*	3.78	1.28
4.Öğretmenler öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptir.	4.38	.830
5.Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm.	3.49	1.03
6.Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasındadır*.	3.43	1.33
7.Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha da zorlaşır.	3.94	1.02
8.Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum.	3.97	.999

9.İki dilli (anadili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi değildir*.	3.18	1.42
10.Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur.	4.16	.932
11.Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim.	4.57	.683
12.Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gereklidir*.	4.13	1.28
13.Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir.	4.71	.630
14.Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmama yardım edebilir.	4.51	.694
15.Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmemelidirler.*	4.08	1.25
16.Günümüz müfredatı Çokkültürlüğe ve farklılığa aşırı önem vermemektedir.*	3.61	1.08
17.Sınıftaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim.	4.31	.732
18.Sınıfımın yapısı ne olursa olsun öğrencilerin çokkültürlü farklılığın bilincinde olması önemlidir.	4.57	.653
19.Çokkültürlüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgilidir.*	3.80	1.28
20.Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sınıfta çatışma yaratmaz*.	4.48	.961

**Bu maddeler yorum kolaylığı için ters çevrilmiştir.*

200 katılımcı öğretmene uygulanan “Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği”nin ortalaması 4.12 çıkmaktadır. Bu ortalama ile sosyal bilgiler ve İngilizce öğretmenlerinin çokkültürlü tutum seviyelerinin “yüksek” seviyede (3.40-4.19) olduğu ifade edilebilir.

Ölçek maddelerinin detaylı incelenmesinde ise ortalaması en yüksek olan maddenin 2. Madde olduğu anlaşılmaktadır. “*Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır.*” maddesi sosyal bilgiler ve İngilizce öğretmenlerinin en çok katıldığı madde olmuştur (ort.=4.72). Ortalaması en düşük madde ise “*İki dilli (anadili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi değildir*.*” ifadesi ile 9. Maddedir. 3.18 ortalama, anadili farklı olan çocuklarla ilgili olan bu

maddede, öğretmenlerin orta seviyede çökkültürlü tutum sergiledikleri görölmektedir.

Tablo 17

Sosyal Bilgiler ve İngilizce Öğretmenlerin Çökkültürlü Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerlerinin Karşılaştırılması

Maddeler	Sosyal Bilgiler Öğretmenleri		İngilizce Öğretmenleri	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S
1.Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum.	4.73	.54	4.63	.59
2.Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır.	4.74	.62	4.71	.55
3. Öğretmenlerin çökkültürlülük bilinci ve eğitimi konusuna çok yeterli miktarda vurgu yaptığını düşünüyorum.*	3.67	1.40	3.85	1.2
4.Öğretmenler öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptir.	4.31	.82	4.43	.83
5.Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm.	3.68	.99	3.36	1.04
6.Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasındadır*.	3.44	1.36	3.42	1.31
7.Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha da zorlaşır	4.01	.94	3.90	1.08
8.Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum	4.06	.97	3.91	1.01
9.İki dilli (anadili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri davranış problemi değildir*.	3.58	1.32	2.92	1.43
10.Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur	4.36	.66	4.02	1.05
11.Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim.	4.64	.69	4.52	.67

12.Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gereklidir*.	4.32	1.14	4.00	1.35
13.Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir.	4.69	.74	4.71	.55
14.Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmama yardım edebilir.	4.55	.67	4.47	.70
15.Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmemelidirler.*	4.12	1.11	4.05	1.34
16.Günümüz müfredatı Çokkültürlüğe ve farklılığa aşırı önem vermemektedir.*	3.44	1.12	3.71	1.05
17.Sınıftaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim.	4.30	.74	4.31	.73
18.Sınıfın yapısı ne olursa olsun öğrencilerin çokkültürlü farklılığın bilincinde olması önemlidir.	4.73	.49	4.46	.71
19.Çokkültürlüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgilidir.*	4.03	1.26	3.64	1.28
20.Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sınıfta çatışma yaratmaz*.	4.51	.93	4.45	.98

**Bu maddeler yorum kolaylığı için ters çevrilmiştir.*

Tablo 17’de çalışmaya katılan öğretmenlerin ortalama ve standart sapma değerleri branşlara göre ayrı bir şekilde verilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin maddelere göre ortalama değerleri ile İngilizce öğretmenlerinin ortalama değerleri arasındaki farkı ortaya koyabilmek adına bu tablo oluşturulmuştur. Maddeler birer birer incelendiğinde maddelerin çoğunda sosyal bilgiler öğretmenlerin çokkültürlü tutumlarının olumlu anlamda daha yüksek olduğu söylenebilir. Ölçekteki 15 maddede sosyal bilgiler öğretmenleri daha yüksek tutum sergilemişken, İngilizce öğretmenleri 5 maddede (3, 4, 13, 16, 17. Maddeler) daha yüksek tutum göstermişlerdir.

Bunun yanı sıra sosyal bilgiler ve İngilizce öğretmenlerinin ortalama değerleri arasında en ciddi farkın 9. Maddede ortaya çıktığını görülmektedir. “9. İki dilli (anadili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri davranış problemi değildir*.” Maddesi anadili farklı olan, çoğunlukla Türkçeyi okula gelince öğrenmeye başlayan dolayısıyla ilköğretim hatta bazen lise süreçlerinde bile

iletişim problemi yaşayan öğrencilerle ilgilidir. Öğretmenlerden okkltrl tutumu olumlu anlamda yüksek olan öğretmenler bu öğrencilerle iletişim kurmaya çalışırken yaşanan aksamaları bir problem olarak bir tür iletişim çabası olarak yorumlarken çokkültürlü tutumu daha düşük seviyede olanlar bunu bir problem olarak adlandırabilir. Bu maddede sosyal bilgiler ğretmenlerinin çokkültürlü tutum ortalamaları 3.58 iken, İngilizce ğretmenlerinin 2.92'dir. Sosyal bilgiler öğretmenleri yüksek seviyede tutum sergilerken İngilizce ğretmenleri orta seviyede bir tutum göstermiştir. Dolayısıyla iki dilli (anadili farklı olan) ocuklarla ilgili sunulan çokkültürlü tutum, sosyal bilgiler ğretmenlerinde olumlu anlamda daha yüksek seviyededir. Bu madde ile ilişkili 15. Madde "ğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmemelidirler.*" ifadesinin bulunduğu kültürün dil unsuruyla ilgilidir. Bu maddede sosyal bilgiler ğretmenlerinin tutum ortalamaları 4.12 iken İngilizce ğretmenlerinin 4.05'dir. Sonuç olarak dil ile ilişkili olan bir diğer maddede sosyal bilgiler öğretmenleri olumlu anlamda daha yüksek tutum göstermişlerdir.

Bölüm 5

Sonuç ve Tartışma

Van ilinde, ilköğretimde görev yapan sosyal bilgiler ve İngilizce öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutum ortalaması “yüksek” bir değerdir. Ancak bu ortalamayı arttıran ve azaltan unsurlar konusunda daha detaylı bir değerlendirme yapılabilir. Sosyal bilgiler ve İngilizce öğretmenlerinin branşlarına göre ayrılarak genel ortalama düzeyleri, alt problemlere dayalı yapılan analiz sonuçları ele alınmıştır:

İngilizce öğretmenlerinin anadili farklı olan çocuklarla ilgili olan maddede en düşük çokkültürlülük tutumunu sergilemiş olmaları İngilizceyi bir dil olarak değil bir kod sistemi olarak gördüklerini işaret edebilir. Kod sistemi olarak görülen dil öğretiminde kültürel unsurlar göz ardı edilir. Bu durum ise en yaygın ve yapılabilecek en büyük hatalardandır (Thanasoulas, 2001). İngilizce öğretmenlerinin sınıftaki dil unsuru açısından çokkültürlü atmosferde düşük tutum sergilemesi bu hatanın yaygın olduğunu göstermektedir. Diğer bir yandan bu madde İngilizce ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortalama farkının en yüksek olduğu maddedir. Başka bir deyişle, iki branş grubunun en çok fikir ayrılığına düştüğü maddedir. Bunun sebebi sosyal bilgiler öğretmenlerinin dil unsurunda yüksek tutum sergilemiş olmaları değil, İngilizce öğretmenlerinin en düşük tutumu göstermeleridir. Ancak dili kültürden bağımsız düşünmek neredeyse imkânsızdır. Göçer'in dil-akarsu, kültür-köy benzetmesi kültür ve dil arasındaki ilişkiyi açık bir şekilde ortaya koymaktadır: Dil bir köyün içinden geçen akarsu gibidir ve bu akarsu bir yandan köye hayat verirken diğer yandan köyün diğer su kaynakları ile beslenerek daha güçlü bir şekilde akar (Göçer, 2012).

Çokkültürlülük kavramının ve düşünme biçiminin sosyal bilgiler programdaki vurgusu ile ilgili olan maddede öğretmenler düşük bir tutum sergilemişlerdir. Öğretmenlerin bu tutumu, çokkültürlü eğitimin son zamanlarda eğitim programında çok fazla vurgu yapıldığına yöneliktir. Bu duruma yönelik alan yazın çalışmaları incelendiğinde, çokkültürlülük vurgusunun sosyal bilgiler eğitim programında yetersiz miktarda olduğu tespit edilmiştir. Özellikle yapılandırmacı yaklaşım ele alınan 2005 sosyal bilgiler eğitim programında yerel, ulusal ve

uluslararası kültürel unsurları vurgulama yetersiz kaldığı belirlenmiştir (Akhan, Yalçın, 2016). Bunun yanı sıra çokkültürlülük vurgusunun 2005 programına kadar yapılmadığı ve son programda ise hafif bir şekilde ele alındığı ilgili araştırmalar analizinde ele edilen bulgulardandır (Keskin, Yaman, 2014). Bu çalışma kapsamında da kültürler arası iletişim becerisini geliştirmeye yönelik öğrenme alanları, beceriler ve değerler incelenmiştir. Özellikle öğrenme alanlarının (yakından-uzağa) sıralaması, çokkültürlüğün önce kendi kültürünü tanı (Parekh, 2002) ilkesiyle uyuşmaktadır. Bunlara ek olarak, 2004 programındaki çokkültürlülük analizinin sınıf bazındaki değerlendirmelerinde 4. Sınıfta %18, 5. Sınıfta %24, 6. Sınıfta %16 ve 7. Sınıfta % 15 düzeyinde amaç/kazanım ilişkisi ortaya çıkmıştır (Keskin vd., 2019). Bu çalışmalar kapsamında sosyal bilgiler programında çokkültürlülük vurgusuna dair aşırılığın söz konusu olmadığı ifade edilebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin programda çokkültürlüğe dair aşırı vurgu yapılması konusundaki düşük tutumlarının ilgili çalışmalarda karşılığı yoktur denilebilir. Bu sonuç iki farklı şekilde değerlendirilebilir: a) öğretmenler çokkültürlülük kavramını tanımıyor olabilir, b) programdaki kültürel unsurlardan haberdar olmayabilirler.

Sınıf atmosferine çokkültürlülük tutumunu kazandırmak için belirli stratejiler mevcuttur. Bunlardan temel olanı ise öğretmenlerin mesleki gelişimidir. Öğretmenler bu konuda ilk olarak kültürel unsurları ve bunların eğitim ortamına etkisini tanımalıdır (Moore, 2001). Bu çalışma neticesinde elde edilen sonuçlardan bir diğeri ise sosyal bilgiler ve İngilizce öğretmenlerinin her iki grubu da çokkültürlü bir sınıfta kültürel yapıya uygun öğretim yöntemleri kullanılması görüşünde olduğudur. Sınıfın kültürel çeşitliliği karşısında tercih edilecek içerik, yöntem ve teknikler, sınıf içerisinde ön yargı ve kalıp yargıların en aza indirgenmesini ve hoşgörünün hakim olmasını sağlayabilir (Başbay, Bektaş, 2009). Öğretmenin, sınıfın çokkültürlü yapısını tanımaya girişmesi kendisinin tutumunun yüksek olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıflarındaki kültürel farklılıkları tanıma becerisine sahip olduğu ifade edilebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri ile sosyal bilgiler alanındaki akademisyenlerin çokkültürlülük tutumlarının karşılaştırması üzerine yazılan tez çalışmasında, Türkiye’de çokkültürlü eğitim ile ilgili olumsuz cevapların genellikle sahadaki

öğretmenler tarafından verildiği belirlenmiştir (Avval, 2018). Bu çalışmadaki öğretmenler arasında yüksek lisans ve/veya doktora eğitimini tamamlamış olan öğretmenlerin tutumlarına dair sonuç da bu çalışma ile paralellik göstermektedir. Akademik gelişimin sürdüğü lisansüstü eğitim esnasında birey, gerek uluslararası çalışmalarla gerekse savının tersi düşüncelerin hâkim olduğu kaynaklarla çalışmalar yapma durumundadır. Dolayısıyla farklı düşüncelere verilen bu şans kültürel çeşitlilik ilkelerinden empati becerisinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Empati ise bireylerin buldukları ortamlarda eşitsizlik ve adaletsiz yaratan problemleri fark etmesini sağlamakta (Kim & So, 2018) olduğu için akademik gelişimini sürdüren öğretmenlerin çokkültürlü sınıflarda mesleki yeterliliklerinin de orantılı olarak gelişim gösterdiği söylenebilir.

Elde edilen sonuçlar eğitim fakültelerinin, fen-edebiyat fakültelerine göre çokkültürlü sınıflar için daha yetkin öğretmenler yetiştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın ölçeğini Türkçeye uyarlayan Yazıcı ve arkadaşlarının geçerlik güvenilirlik çalışmasında da paralel sonuçlar söz konusudur (Yazıcı, Başol, & Toprak, 2009). Eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının lisans eğitimi süresince gördüğü pedagojik dersler öğretmen olana kadar bu bilgileri sentezlemesini ve uygulamalı eğitimlerle hazırlık yapmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla öğretmen olmadan önce en az 4 yıla yayılarak alınan bu eğitimler üst düzey düşünme becerilerini kullanmaya mecbur bırakmaktadır. Fen-Edebiyat fakültelerinin ise misyonunun öğretmen yetiştirmek olmadığı açıkça bilinen bir gerçektir. Bunun yanı sıra öğretmen olmak isteyenler pedagojik formasyon adı altında bir yıl içerisinde metodoloji eğitimi almaktadır. Bir yıl içerisinde alınan bu eğitim ise bilgi boyutuyla sınırlı kalabilmektedir. Yiğit ve Akdeniz'in fen-edebiyat fakültelerindeki öğretmen adaylarının problemlerine dayalı yapmış olduğu çalışma bu sonucu destekler niteliktedir. Bu çalışmanın sonucunda adayların öğretmenlikte işine yarayacak bilgilerden fazlasını aldıkları ve çoğunlukla laboratuvar ortamında deneysel çalışmalar olduğu belirtilmektedir. Bunun yanı sıra, bu fakülteden mezun olan öğretmenlerin mesleki farkındalıklarının gelişmemiş olması içinde bulunun ortam ve aldıkları eğitimlerden dolayı olabileceği aynı çalışmanın tartışma konuları arasındadır (Yiğit, Akdeniz, 2004). Sonuç olarak, çokkültürlüğün amaçlarından birinin de bireylerde önyargılara ilişkin eleştirel düşünebilmeyi sağlamak olduğu göz önünde bulundurulduğunda,

(Hohensee vd,1992'den akt. Polat, 2009) öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe sahip sınıflarda çokkültürlü tutum sergileyebilmeleri için metodolojik hâkimiyetin yeterli ve uygulamaya hazır bir seviyede olması gerekir. Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin de çokkültürlü eğitim konusunda daha yetkin olmasının sebebi olarak bu durum açıklanabilir.

Katılımcı öğretmenlerin branşları, çokkültürlü eğitim tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu iki branş arasındaki önemli farklar ilgili derslerin öğretim programlarının kapsadığı beceriler, değerler ve fakültede alınan eğitimidir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde kazandırılmak istenen becerilerin çokkültürlü eğitim ilkeleri ile oldukça ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu dört beceriye sahip olan vatandaşlar yetiştirmeyi görev olarak bilen sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük tutum seviyelerinin çok yüksek olması, öğrencilerin çokkültürlü eğitim atmosferinde kültürel çeşitliliklerinden gurur duyan birey olabileceğinin göstergesidir. Becerilere ek olarak sosyal bilgiler dersinin temel aldığı değerler ele alınmıştır. Çokkültürlü eğitim ile ilişkili birçok değer tespit edilmiştir. 1967'den 2005'e kadar her bir sosyal bilgiler programını çokkültürlülük açısından değerlendiren bir çalışmada, programların her geçen yıl daha fazla oranda çokkültürlülük ile ilişkili amaç/kazanım ve öğrenme alanı içerdiği belirtilmektedir (Akhan, Yalçın, 2016). Bu durum kültürler arası duyarlılıkları geliştirmiş, toplum içinde adalet, bağımsızlık, barış dayanışma ve yardımseverlik duygularının temsilcisi olabilecek, farklılıklara saygılı, bağımsızlık ve eşitlik yanlısı bireyler yetiştirme sorumluluğuna sahip sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarının "çok yüksek" seviyede çıkmasını açıklayabilecek bir durumdur.

Öğrenme alanları her kademedeki içerik ve seviyelerini değiştirirse de aynı amaçlara hizmet etmektedirler. Bu durumda farklı kültürlerle anlayışlı, saygılı, hoşgörülü ve farklı kültürlerle etkili iletişim kurabilen bireyler yetiştirme konusunda sosyal bilgiler dersinin katkısının inkâr edilemeyecek seviyede olduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler programındaki öğrenme alanlarının çokkültürlü eğitim ile ilişkisini ortaya koymak adına ilişkili öğrenme alanları incelenmiştir. Öğrenme alanları sırasıyla incelenirken göze çarpan en önemli nokta önce kendisini daha sonra farklı olanı tanıyan ve farklılıklara saygı duyan bireyler yetiştirme

stratejisidir. *Birey ve Toplum* öğrenme alanı ile bireyin ilk olarak kendisini ve kendi yaşadığı toplumu kültürel etkenleri ile beraber tanıması beklenmektedir. Son adımda ise farklılıklara karşı kalıplaşmış yargıları gören ve bunun önüne geçen, dünyanın farklılıklardan oluştuğunu ve buna saygı duymanın barış için bir ön koşul olduğunu ileri süren *Küresel Bağlantılar* öğrenme alanı mevcuttur. Öğrenme alanlarının başlıklarının yanı sıra, kapsadığı kazanımlar da bu görüşü destekler niteliktedir. Yine de çokkültürlülük kavramı eğitim programlarında daha fazla vurgulanmalı ve bu amaçlara paralel ders içi, ders dışı etkinlikler oluşturulmalıdır (Açıkali, 2010). Çokkültürlülük kazanımlarının ve etkinliklerinin uygulanabilir olması adına öğretmenler de aynı çerçevede eğitilmelidir (Akhan, Yalçın, 2016).

Sosyal bilgiler ve İngilizce dersi öğretim programlarının her ikisinin de incelemesi sonucunda göze çarpan önemli bir farklılık söz konusudur. Sosyal bilgiler dersinin öğrenme alanları ve bunların sıralaması çocukların öncelikle kendi kültürlerini tanımasını sağlamaktadır. Bir bireyin farklı kültürleri yorumlama becerisi kendi kültürünü tanıma derecesiyle ilişkilidir (Parekh, 2002). Dolayısıyla sosyal bilgiler Parekh'e göre çokkültürlü eğitim ortamına uygun bir program içermektedir.

İlköğretim II. kademedeki görev yapan öğretmenlerin çokkültürlülük tutum seviyeleri, ilköğretim I. Kademedeki görev yapan öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. İlköğretim I. ve II. Kademe arasındaki en önemli farklardan biri de öğrencilerin kendilerini ifade etme becerileridir. Öğrenciler I. kademedeki kültürel çeşitliliklerinin henüz farkında değilken bunu dışa yansıtma oranları daha az olabilir. Öğretmenler kavramsal olarak henüz tanışmamış olsa bile aldıkları eğitim ve üstlendikleri sorumluluk gereği sınıfın temel ihtiyacını sezebilir ve buna göre özel bir yöntem geliştirebilir. Verilerin sonuçlarına bakıldığında zaman zaman öğretmenlerin çokkültürlü eğitim atmosferini ilköğretim II. Kademedeki daha çok hissettiği açıkça görülmektedir. Alan yazındaki benzer çalışmalar ise bu sonuç ile paralellik göstermemektedir. Toprak, aynı ölçek ile yapmış olduğu çalışmada ilköğretim I. kademedeki öğretmenlerin ikinci kademedeki öğretmenlere göre daha olumlu tutum sergilediklerini belirtmektedir (Toprak, 2009). Herron ise yapmış olduğu çalışma ile I. kademedeki öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin uygulamaya

konulması konusunda II. Kademedeki öğretmenlere daha istekli olduklarını ortaya koymuştur (Herron, 1995)

Öneriler

Milli Eğitim Bakanlığı'na Yönelik Öneriler.

- Yapılan analizlerin sonucunda hem sosyal bilgiler hem de İngilizce öğretmenlerinin ana dili farklı olan çocuklarla ilgili bazı ön yargıları ve iletişim problemleri olduğunu söylenebilir. Öğretmenlerin adaylık sürecinde çokkültürlülük ve iki dillilik ile ilgili birtakım seminerler verilmektedir. Bu eğitim, yılda bir defaya mahsus, sunum tekniği ile uygulanmaktadır. Sadece adaylık süreciyle kısıtlı kalmaksızın, söz konusu eğitimlerin daha küçük gruplarla ve uygulamaya yönelik bir tutum ile alınmasında fayda vardır.
- Farklı ülkelerde öğretmenlere çokkültürlü eğitim kursu veren kurumlar vardır. Bu kurumlarla işbirliği yaparak öğretmenlerin bu şekilde bir kursa tabii tutulmaları, kendilerinin seyirci olarak değil aktif bir şekilde rol alabileceği etkinlikleri deneyimlemeleri, örnek olay yöntemleriyle kültürel çatışma ortamlarındaki problem çözme becerilerini geliştirebilecekleri bir hizmet içi eğitim planlanabilir. Ülkemizin son yıllarda Suriye, İran, Afganistan vb. birçok ülkeden almış olduğu göç ve KONDA (2006)'nın yapmış olduğu Biz Kimiz isimli çalışma göz önünde bulundurulduğunda, bu türden bir öğretmen eğitiminin geç kalınmadan planlanmaya başlanması yerinde bir çalışma olacaktır.
- İngiltere, Almanya vb. ülkelerde öğretmenlere yönelik çokkültürlü eğitim kursları mevcuttur. Öğretmenler bu kurumlarda uygulamalı derslerle kültürel çeşitliliğin bulunduğu sınıflara yönelik metot ve teknikler üzerinde çalışmaktadır. Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü biriminin bu kurumlarla iş birliği içerisinde benzer çalışmalar yapması ve ardından benzer kurumlarının açılmalarına teşvik etmeleri önerilir.

Öğretmen Yetiştiren Akademik Kurumlara Yönelik Öneriler.

- Öğretmen yetiştirme kurumları olan Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretmen adayları gerek özel sektörde gerekse KPSS ile ülkemizin farklı bölgelerinde görev yapabilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin henüz öğretmen adayı iken kültürel çeşitliliğe sahip sınıflarda veya öğretmenin kendi kültüründen farklı öğrenci grupları karşısında nasıl bir yöntem kullanabileceğinin bilincinde olması gerekir. Bu aşamada sorumluluk Eğitim Fakülteleri'ndedir. Lisans döneminde, bütün branş öğretmenlerin kültürel çeşitliliği bir dezavantaj olarak görmesini engellemek adına kültürler arası iletişim yeterliliğine yönelik (zorunlu) dersler eklenebilir.
- Ülkemizde fen-edebiyat fakültesinden mezun olduktan sonra pedagojik formasyon alarak da öğretmen olunabilmektedir. Dolayısıyla sadece eğitim fakülteleri lisans sürecinde değil formasyon eğitiminde de kültürel unsurların göz ardı edilmemesi önerilir. Böylece fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerinde çokkültürlülük tutumları yükseltilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler.

- Araştırmacıların iki dilli öğrencilerin yaşadıkları bölgelerdeki öğretmenler üzerinde yaşanan problemleri çözmeye yönelik bir takım çalışmalar yapması önerilir. Yapılacak olan özellikle nitel çalışmalar yaşanan problemlerin sebeplerini detaylı bir şekilde ortaya koyacak ve çözüme yönelik çalışmalara öncülük edecektir.
- Farklı dillerde öğretmenler için çokkültürlülük el kitapları, uygulama kitapları mevcuttur (Appelbaum, 2002, DomNwachukwu, 2018, Whitaker, Valtierra, 2019). Her geçen yıl daha yüksek oranda sosyal bilgiler programına dahil edilen çokkültürlülük kavramının uygulamasını sağlamak adına bu tür kitaplar Türkçe diline kazandırılabilir. Böylece öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe sahip sınıflarda başvurabileceği yöntem ve teknikler daha ulaşılabilir olacaktır.
- Yabancı dil öğretiminin çokkültürlü bakış açısıyla ele alan çalışmalar önerilir. Böylece ülkemizdeki tartışılır İngilizce yeterlilikleri seviyesinin sebepleri ortaya konulabilir.

- Öğretmenlere verilen hizmet içi çokkültürlülük ile ilişkili eğitimlerin etkili olup olmadığını ortaya koyacak olan betimsel çalışmalar önerilir.



Kaynakça

- Açıklan, M. (2010). Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar: çokkültürlü ve küresel eğitim. *İlköğretim Online*, 9 (3), 1226-1237.
- Akkaya, N., Susar Kırmızı, F., & İşçi, C. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(29), 308-335.
- Akhan, O.; YALÇIN, A.. Sosyal bilgiler öğretim programlarında çokkültürlü eğitimin yeri. *Trakya University Journal of Social Science*, 2016
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi mö1000-ms2012*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2002). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Sakarya: Sakarya kitabevi.
- Anderson, J., Archer, C., & Atwater, M. M. (1994). Multicultural education inclusion of all. Washington: The University of Georgia.
- Appelbaum, P. M. (2002). Multicultural and diversity education: a reference handbook. California: ABC-CLIO LLC.
- Arslan, M. (2009). Türkiye’de yabancı dil edinim sorunu ve yabancı dil olarak Türkçe. *First International Symposium Sustainable Development*. Sarajevo-Bosna Hersek.
- Aslan, S. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 231-253.
- Ateş, S. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenleri ve ortaokul öğrencilerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algı ve farkındalıkları (Kocaeli örneği)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

- Ateş, E., & Aytekin, H. (2020). Küreselleşen dünyada çokkültürlülük ve yabancı dil eğitimi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4563-4579.
- Avval, T. G. (2018). *Sosyal bilgiler eğitimcilerinin ve sosyal bilimcilerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime bakış açıları*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi. *Yüksek Lisans Tezi*
- Ayaz, M. F. (2016). Çokkültürlülük algı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 463-471.
- Aydan A. Erdem, T. B. (2018). *İngilizce ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Aydın, H., & Damgacı, F. (2013). Türkiye'deki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 314-331.
- Bağlı, M., & Özensel, E. (2013). *Çokkültürlü vatandaşlık* (2. Baskı). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Bahadır, Ö. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algılarının değerlendirilmesi: kocaeli örneği*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. *Yüksek Lisans Tezi*.
- Banks, J. (1994). Transforming the mainstream curriculum. *Educational Leadership*, 4-8
- Barnard, F. M. (1969). *Herder on Social and Political Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2019). *2023 eğitim vizyonu*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019, Kasım 12). *Milli eğitim bakanlığı öğretim programlarını izleme ve değerlendirme sistemi*. *Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları İngilizce (2-8. Sınıflar)*: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327> adresinden alındı. Erişim Tarihi:11.12.2020

- Başar, H. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik eğilimleri*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. *Yüksek Lisans Tezi*
- Başbay, A., & Bektaş, Y. (2010). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Örnekleme Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Canatan, K. (2009). Avrupa toplumlarında çokkültürcülük: sosyolojik bir yaklaşım. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 80-97.
- Carter, G. V., & Phi Delta, K. (1973). *Dictionary of education*. Newyork: McGraw-Hill.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27-40.
- Citrin, J., Sears, D., Muste, C., & Wong, C. (2001). Multiculturalism in american public opinion. *British Journal of Political Science*, 247-275.
- Çelik, H. (2008). Çokkültürlülük ve türkiye'deki görünümü. *U.Ü. Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 319-332
- Çilenti, K. (1984). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Çöllü, E. F., & Öztürk, Y. E. (2014). Örgütlerde inançlar-tutumlar tutumların ölçüm yöntemleri ve uygulama örnekleri bu yöntemlerin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 373-404.
- Damen, L. (1987). *Culture learning: the fifth dimension in the language classroom*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

- Davidman, L., & Davidman, P. (1994). *Teaching with a multicultural perspective: a practical guide*. New York: Longman Publishing Groups.
- DomNwachukwu, C. S. (2018). *The theory and practice of multicultural education: a focus on the k-12 educational setting*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Erdem, A., Balcı, T., & Özdil, K. (2018). *İngilizce ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Esnaroğlu, Y. (2001). *Modernleşme sürecinde çokkültürlülük*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Forrest, J., Lean, G., & Dunn, K. (2017). Attitudes of classroom teachers to cultural diversity and multicultural education in country new south wales, australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 5(42), 17-34.
- Garcia, E. K. (2009, Haziran 5). *Multicultural education in your classroom*. <https://ezinearticles.com/?Multicultural-Education-in-Your-Classroom&id=2439962> adresinden alındı. Erişim Tarihi: 10.10.2019
- Gay, G. (1994). North central regional education laboraty. *Norh Central Regional Education Laboraty Website*: <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm> adresinden alındı. Erişim tarihi: 21.12.2020
- Gezgin, U. B. (2015). *Çokkültürlü eğitim*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729, 50-57.
- Gökalp, Z. (1966). *Türkçülüğün esasları*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gur-Ze'ev, I. (2003). Multiculturalism and education in Israel. *Counterpoints*, 141, 176-203.
- Güvenç, B. (2018). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Boyut Yayıncılık.

- Habernas, J. (2010). "Öteki" olmak, "ötekiyle" yaşamak-siyaset kuramı yazıları. (İ. Aka, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Herron, K., Green, J., Russell, F. A., & Southard, M. (1995). Evaluation of multicultural education in schools from the teachers' perspective. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Retrieved from ERIC, ED384635. Erişim tarihi: 3.01.2021
- Kajita, T. (1995). Some arguments on multiculturalism. *Hitotsubashi Journal of Social Studies*, 5-20.
- Karadağ, A. C. (2015). Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin çok kültürlülük yeterlikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Kaya, Y. (2013). Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Diyarbakır ili örneği). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Keskin, Y., Keskin, S. C., & Cihan, T. A. Ş. Türkiye'de sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında çokkültürlülük olgusu: 1998 ve 2004 tarihli programlara yönelik bir karşılaştırma. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 4(1), 10-20.
- Keskin, Y., & Yaman, E. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında yeni bir paradigma: çokkültürlü eğitim. *Turkish Studies-International Pertodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 933-960. Erişim Tarihi: 11.04.2019
- Kim, J., & So, K. (2018). Understanding the "other": rethinking multiculturalism in south korea through gadamer's philosophical hermeneutics. *International Journal of Multicultural Education*, 20(1), 102-117.
- KONDA. (2006). Biz kimiz. toplumsal yapı araştırması. *Milliyet*.

Kramersch, C. (1996). The cultural component of language teaching. *Language, culture and curriculum*, 8(2), 83-92. Spz.Tudarmstadt. adresinden alındı. Erişim tarihi: 15.05.2020

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: a liberal teori of minority rights*. Oxford: Clarendon Press.

Kymlicka, W. (2006). *Çağdaş siyaset felsefesine giriş*. (E. Kılıç, Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Memduhoğlu, H. B. (2008). Türkiye ve Avusturya eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 545-559.

Meriç, C. (2019). *Kültürden irfana*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.

Menand, L. (2007). *The metaphysical club: a story of ideas in america*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Mojawaramiya, D., & Mahrouse, G. (2004). Multicultural education in canadian preservice programs: teacher candidates' perspectives. *The Alberta Journal of Educational Research*, 336-353.

Moore, K. D. (2001). *Classroom teaching styles* (5th Ed.). NewYork: McGraw-Hill Higher Education.

Novakowski, J. (2018). Revisiting pluralism and multiculturalism in the works of william james and w.e.b. du bois for guidance in education today. *Philoshpical Studies in Education*, 48-57.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017, Ağustos 3). *Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü*. oyg.meb.gov.tr: <http://oygm.meb.gov.tr/www/19072017-tarihinde-atamasi-yapilan-sozlesmeli-aday-ogretmenlerin-yetistirme-programi/icerik/433> adresinden alındı. Erişim tarihi: 16.04.2020

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *2023 vizyonu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019, Kasım 24). *Sosyal bilgiler öğretim programı*.
MEB Müfredat: <http://mufredat.meb.gov.tr> adresinden alındı: Erişim tarihi:
24.09.2020

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB TTKB). (2019).
Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu.
<http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx>: <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx>
adresinden alındı: Erişim tarihi: 22.10.2020

Onur Sezer, G., & Bağçeli Kahraman, P. (2017). "Sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki: uludağ üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 550-560.

Ozankaya, Ö. (1986). *Toplumbilim*. İstanbul: Tekin Yayınevi.

Özen, Y., & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri çalışmalarında evren-örneklem sorunu. *Population-Sampling Issue On Social And Educational Research Studies*, 394-422.

Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDRM Yayınları.

Öztürk, c. (2015). *Sosyal bilgiler öğretimi- demokratik vatandaşlık eğitimi*.
Ankara: Pegem Akademi.

Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek*. (B. Tanrıseven, Çev.)
Ankara: Phoenix Yayınevi.

Peterson, E., & Coltrane, B. (2003, Aralık). *Culture in second language teaching*.
www.ericdigest.org: <https://www.ericdigests.org/> adresinden alındı. Erişim tarihi: 13.03.2020

Podder, R., & Bergvall, J. (2020, Şubat 10). *Global brand culture*. *Mosier Community*:http://www.mosiercommunity.com/wpcontent/uploads/2009/05/240_global_culture.pdf adresinden alındı. Erişim Tarihi: 04.05.2020

- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 154-164.
- Safran, M. (2015). *Sosyal bilgiler öğretimi* (4. Baskı b.). (B. Tay, & A. Öcal, Dü) Ankara: Pegem Akademi.
- Sağ, V. (2003). Toplumsal değişim ve eğitim üzerine. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 11-25.
- Sarı, E. (2003). Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek. *İletişim Araştırmaları*, 167-172.
- Savage, T. V., & Armstrong, D. C. (1996). *Effective teaching in elementary social studies*. Virginia: Merrill
- Say, Ö. (2017). Çokkültürlülük kavramı ve anlamın çokluğu. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 29-39.
- Seglow, J. (2003). *Multiculturalism*. Manchester: Manchester University Press.
- Seltzer, R. F. (1995). Multiculturalism, race and education. *The Journal of Negro Education*, 64(2), 124-140.
- Sharma , S. (2005). Multicultural education: teachers perceptions and preparation. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 53-63.
- Soner, P. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Sönmez, V., & Alacapınar , F. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezcan, M. (2018). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Thanasoulas, D. (2001). *The importance of teaching culture in the foreign language classroom*. <http://radicalpedagogy.icaap.org>. Erişim tarihi: 21.02.2019
- Timm, M. (2016). The integration of refugees into the German education system: a stance for cultural pluralism and multicultural education. *eJournal of Education Policy*, 1-17.
- Ünal, İ. (2009, Mayıs 30-31). Çokkültürlülüğü hak temelinde anla(mlandır)mak: eğitimde çokkültürlülük için bir çerçeve. *Anadil Sempozyumu 2 Bildiriler Kitabı*, 84-104. Eğitim-Sen Yayınları.
- Ünlü, İ , Örtün, H . (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* , (21) , 287-302 .
- Valtierra, K. M., & Whitaker, M. C. (2019). *Schooling multicultural teachers: a guide for program assessment and professional development*. Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Yazıcı, S., Başol, G., & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Hacettepe Üniversite Eğitim Fakültesi Dergisi*, 229-242
- Yiğit, N., & Akdeniz, A. R. (2004). Öğretmen adaylarının fen-edebiyat fakültesindeki problemleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 77.

EK-A: Etik Beyanı

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

Veysel DAĞDEMİR

EK-C: VAN İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİN BELGESİ



T.C.
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 75654547-605.01-E.3020
Konu : Veysel DAĞDEMİR'in Veri
Toplama Talebi Hk.

03/03/2020

VAN VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Enstitümüz Türkçe ve Sosyal Bilimleri Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Veysel DAĞDEMİR'in "Sosyal Bilgiler ve İngilizce Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime Karşı Tutumlarının Karşılaştırılması" konulu yüksek lisans tez çalışması kapsamında Van İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki tüm ilçelerde ilkökul ve ortaokullarda görev yapmakta olan İngilizce ve sosyal bilgiler öğretmenlerine ölçek/anket uygulayabilmesi için gerekli izinlerin alınması isteği hakkında düzenlenen evraklar Ek'te sunulmuş olup, adı geçen öğrencimize gerekli izinlerin verilmesi hususunda;

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Murat KAYRI
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Veysel DAĞDEMİR (3 sayfa)



EK-D: ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK TUTUM ÖLÇEĞİ

1.BÖLÜM

Bu bölümde size ilişkin kişisel bilgiler sunulmaktadır. Lütfen aşağıdaki seçeneklerde durumunuza uygun olanların yanındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz.

- 1) Cinsiyetiniz: a) Kadın () b) Erkek ()
- 2) Eğitim Durumunuz: a) Lisans () b) Lisans Üstü () c) Doktora ()
- 3) Mezun Olduğunuz Okul: a) Eğitim Fakültesi () b) Fen- Edebiyat Fakültesi ()
- 4) Branşınız: a) Sosyal Bilgiler () b) İngilizce ()
- 5) Öğrenim hayatınızın geçtiği yerleşim biriminizin kültürel yapısını nasıl tanımlarsınız:
 - a) İlköğretim: Homojen (Tek kültürlü) () Heterojen (Çok kültürlü) ()
 - b) Orta Öğretim: Homojen () Heterojen ()
 - c) Üniversite: Homojen () Heterojen ()
- 6) Öğretmenlik mesleğinde kıdeminiz: a) 1-5 yıl b) 6-10 yıl c) 11-15 yıl d) 16-20 yıl e) 21-25 yıl f) 26 ve daha üzeri
- 7) Halen görev yaptığınız okulun statüsü: a) İlköğretim I. Kademe () b) İlköğretim II. Kademe ()
- 8) Çalıştığınız okulun bulunduğu yer: a) İl merkezi () b) İlçe merkezi () c) Mahalle ()

2.BÖLÜM

Aşağıdaki maddelerde ifade edilenlerin karşılığı olarak size en uygun düşen şıkkı işaretleyiniz

	Hiç Katılmıyorum	katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kuvvetle Katılıyorum
Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum.					
Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır.					
Bazen öğretmenlerin çok kültürlülük bilinci ve eğitimi konusuna çok fazla vurgu yapıldığını düşünüyorum.					
Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler					
Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm.					
Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir.					
Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha da zorlaşır.					
Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum.					
İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır.					
Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur.					
Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim.					
Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir.					
Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir.					
Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmaya yardım edebilir					
Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler.					
Günümüz müfredatı çokkültürcülüğe ve farklılığa aşırı önem vermektedir.					
Sınıftaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim.					
Sınıfın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin çok kültürlü farklılığın bilincinde olmaları önemlidir.					
Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir.					
Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır.					

Katılımınız için teşekkürler.

EK-B: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

LİSANSÜSTÜ TEZ ORIJİNALLIK RAPORU

VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

25/01/2021

“Sosyal Bilgiler ve İngilizce Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime Karşı Tutumlarının Karşılaştırılması”

Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam 98 sayfalık kısmına ilişkin, 25/01/2021 tarihinde tez danışmanım tarafından Turnitin intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %14 (ondört) dür.

Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir:

- Kabul ve onay sayfası hariç,
- Teşekkür hariç,
- İçindekiler hariç,
- Simge ve kısaltmalar hariç,
- Gereç ve yöntemler hariç,
- Kaynakça hariç,
- Alıntılar hariç,
- Tezden çıkan yayınlar hariç,
- 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içemediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

25/01/2021

Veysel DAĞDEMİR

Adı Soyadı : Veysel DAĞDEMİR
Öğrenci No : 17940001208
Anabilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Programı : Sosyal Bilgiler Eğitimi
Statüsü : Y. Lisans

DANIŞMAN
Dr.Öğr. Üyesi Kemal KAYA

25/01/2021

ENSTİTÜ ONAYI
UYGUNDUR

25/01/2021

Servet CAN
Enstitü Sekreteri